ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

PEDAGOGIKA
ZESZYT 6/2011

ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

PEDAGOGIKA
ZESZYT 6/2011

OFICYNA WYDAWNICZA "HUMANITAS"
WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS

ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS

PEDAGOGIKA

RADA NAUKOWA:

dr hab. prof. WSH Kazimierz M. Czarnecki; dr hab. Zofia Danilewska;
dr. hab. Zenon Gajdzica; prof. dr. hab. Wojciech Kojs;
dr hab. Małgorzata Kupisiewicz; dr hab. Władysława Łuszczuk;
prof. dr. hab. Josef Malach; prof. dr. hab. Leon Markiewicz;
prof. dr. hab. Jerzy Zieliński

LISTA RECENZENTÓW WSPÓŁPRACUJĄCYCH:

Ewa Jarosz, Katarzyna Krasoń, Janusz Mastalski, Beata Mazepa-Domagała,
Agnieszka Stopińska-Pająk, Ewa Syrek, Urszula Szuścik, Marian Śnieżyński,
Ewa Wysocka

REDAKCJA:

Danuta Krzywoń - redaktor naczelna
Beata Matusek - redaktor tematyczny
Danuta Dziewięcka - redaktor językowy

Projekt okładki:

Bartłomiej Dudek

Copyright by

Oficyna Wydawnicza „Humanitas”

ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec
tel.: 32 363 12 25
e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl
dystrybucja@humanitas.edu.pl

ISSN 1896-4591

Wydanie I. Sosnowiec 2011

Wersja podstawowa: wersja drukowana

Nakład: 300 egz.

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I

WSPOMAGANIE ROZWOJU W DZIAŁANIACH KREATYWNYCH – EGZEMPLIFIKACJE TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE

Danuta Krzywoń
Ewa Warzecha

Twórczość plastyczna a wrażliwość estetyczna dziecka w wieku przedszkolnym 13

Jolanta Chowaniak

Myślenie twórcze a stopień uspołecznienia dziecka w wieku przedszkolnym 49

Paula Borucka

Zabawa ruchowa a rozwój społeczny dziecka pięcioletniego 67

Joanna Rachwał

Choreoterapia w przypadku dzieci przewlekle chorych 105

CZĘŚĆ II

PRAKTYKA EDUKACYJNA – WYBRANE PROBLEMY W DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Jerzy Zieliński

Jak napisać pracę dyplomową z pedagogiki? Praktyczne wskazówki 115

Ryszard Cibor

Psychologiczne i pedagogiczne problemy w stomatologii 127

Artur Dziewięcki

Współczesna oświata polska w Wielkiej Brytanii – jej cele i modele realizacji na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej im. Stefana Wyszyńskiego w Londynie 141

Wprowadzenie

Gdy przystępowałam do napisania tej, już szóstej z kolei książki z serii Zeszyty Naukowe z Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, zdałam sobie sprawę, że stanęłam przed trudnym zadaniem przybliżenia czytelnikom różnorodnej tematyki artykułów napisanych zarówno przez pracowników Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, jak również doktorantów, studentów i przyjaciół uczelni. Niniejsze opracowanie sygnalizuje jedynie wybrane problemy w przyjętych obszarach tematycznych i jest próbą prezentacji dorobku i kierunków rozwoju naukowego osób reprezentujących określone środowisko naukowe.

Zeszyt składa się z dwóch części. Na część pierwszą zatytułowaną „Wspomaganie rozwoju w działaniach kreatywnych – egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne" składają się artykuły ukazujące sposoby stymulacji rozwoju dziecka i terapeutyczne walory działań plastycznych, twórczego myślenia oraz tańca w pracy z dzieckiem.

Pierwszy artykuł Ewy Warzechy, będący wynikiem badań pracy dyplomowej napisanej pod moim kierunkiem na temat „Twórczość plastyczna a wrażliwość estetyczna dziecka w wieku przedszkolnym", przybliża tematykę wrażliwości estetycznej, którą rozumie się zazwyczaj jako zdolność do dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywanie. Można w nim znaleźć przykłady i analizę prac plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym.

Kolejnym artykułem w tej części opracowania jest artykuł Jolanty Chowaniak pt. „Myślenie twórcze a stopień uspołecznienia dziecka w wieku przedszkolnym". Autorka przedmiotem swoich badań uczyniła kontaminacje pomiędzy stopniem uspołecznienia dziecka a prezentowanym poziomem myślenia twórczego. Według autorki artykułu myślenie dywergencyjne często tłamszone jest u dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej. Autorka tekstu od dwóch lat pracuje w przedszkolu, gdzie dzieci zdobywają wiedzę na podstawie nowatorskiego programu „Klucz do uczenia się"[1], opartego na teorii Lwa Wygotskiego. Przygotowany tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy w dobie dzisiejszego ukierunkowania na rozwój myślenia nieskrępowanego schematyzmem, program ten spełnia owe kryteria edukacji XXI wieku.

Kolejny tekst autorstwa Pauli Boruckiej „Zabawa ruchowa a rozwój społeczny dziecka pięcioletniego" jest fragmentem pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Leona Markiewicza. Według autorki tekstu świat zabawy jest podstawą do nauki prawidłowych postaw, a zdobyta w nim wiedza odzwierciedla się w świecie rzeczywistym. Prawidłowo zorganizowana zabawa ruchowa przez nauczyciela, jak również ta swobodna inicjowana przez samo dziecko, powoduje zwiększenie identyfikacji z grupą. Źródłem zasad i norm postępowania staje się również gru-

[1] www.kluczdouczeniasie.pl/pl

pa rówieśnicza. Kształtowaniu ulegają relacje dziecka z innymi, przez co pogłębiane są więzi społeczne. Zwiększa się poczucie przynależności do tej grupy, zatem powstaje u dziecka poczuje solidarności z nią, co wiąże się z nauką wypełniania poszczególnych ról społecznych.

Kolejny tekst w tej części Zeszytów Naukowych Pedagogiki WSH w Sosnowcu to artykuł Joanny Rachwał pt. „Choreoterapia w przypadku dzieci przewlekle chorych". Autorka w przygotowanym artykule nakreśla problem, w jaki sposób przewlekła choroba może negatywnie wpływać na rozwój psychoemocjonalny dziecka, i jak taniec leczniczy jako wspomagająca forma kompleksowego leczenia może znaleźć swe zastosowanie. Rozmiary zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci chorych przewlekle są bardzo zróżnicowane i zależne nie tylko od cech osobowości, ale także od umiejętności postępowania leczniczego i opiekuńczo-wychowawczego. Pojawiające się w ich rozwoju psychospołecznym opóźnienia i zaburzenia, dotyczące zwłaszcza procesów poznawczych – percepcyjnych i intelektualnych – poprzez intensywną terapię winny być – zdaniem autorki – sukcesywnie zmniejszane lub nawet likwidowane.

Część drugą Zeszytu – „Praktyka edukacyjna – wybrane problemy w działalności pedagogicznej" otwiera tekst Jerzego Zielińskiego „Jak napisać pracę dyplomową z pedagogiki? Praktyczne wskazówki ". Treści niniejszego artykułu dotyczą podstawowych spraw związanych z przygotowaniem nauczycieli akademickich do kierowania opracowaniem prac dyplomowych, a studentów do rozwiązywania problemów związanych z opracowaniem tych prac. Autor wyraża przekonanie, że treści niniejszego artykułu mogą być pomocne nauczycielom akademickim w kierowaniu pracami dyplomowymi, a tym samym wpłynąć na podniesienie jakości tych prac. Natomiast dla studentów treści niniejszego artykułu mogą stanowić ukierunkowanie w etapie organizowania, a następnie prowadzenia badań w ramach rozwiązywanych problemów badawczych.

Część ta zawiera również tekst Ryszarda Cibora „Psychologiczne i pedagogiczne problemy w stomatologii". Autor zwraca w nim uwagę, iż stomatolog w swojej praktyce zawodowej spotyka pacjentów z różnych okresów rozwojowych, z różną osobowością, nawykami, oczekiwaniami, potrzebami. Ponieważ postępowanie w ramach usług stomatologicznych powinno prowadzić nie tylko do usunięcia objawów wynikających z konkretnej jednostki chorobowej czy zaniedbań higienicznych pacjenta, lecz także poprawiać jakość jego życia codziennego, zmieniać nastawienie emocjonalne do świata i siebie samego, lekarz stomatolog powinien uwzględniać właściwości psychologiczne swoich pacjentów, jak i całokształt jego sytuacji życiowej. Z kolei zaangażowanie w pracę, w leczenie, w pomaganie powinno stanowić akceptowany element samorozwoju i spełnienia w zawodzie. W obu przypadkach wiedza psychologiczna i odpowiednie podejście pedagogiczne mogą okazać się przydatne, a nawet wręcz nieodzowne dla uzyskania sukcesu.

Ostatni artykuł opracowania to tekst Artura Dziewięckiego pt: „Współczesna oświata polska w Wielkiej Brytanii", jej cele i modele realizacji na przykładzie polskiej szkoły sobotniej im. Stefana Wyszyńskiego w Londynie". Artur Dziewięcki jest prezesem Polskiej Szkoły Sobotniej im. kardynała Stefana Wyszyńskiego w Londynie, która postawiła sobie za cel realizację nauki przedmiotów ojczystych wśród dzieci i młodzieży polskiej zamieszkującej północny Londyn. Autor tekstu przybliża czytelnikowi tę problematykę, opisując 4-letni okres istnienia szkoły. Szkoła jako instytucja zapewnia swoim wychowankom znajomość polskiej kultury i języka, co pozwala zachować niezmiernie ważne w multikulturowym środowisku Londynu poczucie własnej tożsamości i przynależności.

Sosnowiec 2011 Danuta Krzywoń

I

WSPOMAGANIE ROZWOJU W DZIAŁANIACH KREATYWNYCH – EGZEMPLIFIKACJE TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE

Danuta Krzywoń*
Ewa Warzecha**

TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA A WRAŻLIWOŚĆ ESTETYCZNA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Współczesnego człowieka sztuka, wartości estetyczne, piękno otaczają ze wszystkich stron. Jest to efekt istnienia środków społecznej komunikacji, dbałości instytucjonalnej o estetykę otoczenia, polityki kulturalnej. Jednak czy każdy człowiek automatycznie dostrzega obok siebie istnienie piękna? Wydaje się, że aby dostrzec piękno, potrzebna jest jakaś dodatkowa umiejętność. Co więcej, według wielu badaczy częste i codzienne kontakty ze sztuką powodują, że człowiek traci zdolność do głębokich i wzbogacających przeżyć estetycznych. Jego wrażliwość ulega jakby stępieniu[1]. Wydaje się zatem, że nawet w świecie, w którym sztuka jest łatwo dostępna, należy uczyć się z nią obcować[2].

Wrażliwość estetyczna, czyli umiejętność odczuwania piękna powstaje w miarę doskonalenia narządów zmysłowych i pamięci. Czynnikiem dodatkowym sprzyjającym jej rozwojowi jest ćwiczenie. Pierwsze doznania wzbogacane są o nowe, a pamięć powoduje, że przedmioty nowe zdają się tym piękniejsze, im bardziej przypominają dawniejsze pozytywne uczucia związane z oglądaniem przedmiotów. Oznacza to, że u podstaw przeżycia estetycznego leży istnienie pierwotnego wzruszenia jako reakcji zmysłów na przedmiot[3].

Czasem trudno przewidzieć, jaki temat lub jaka technika wywoła u danego dziecka konstruktywne, pozytywne reakcje estetyczne. Jednakże dla potrzeb tego opracowania próbowano wyodrębnić techniki i tematy, które mogą być dla dzieci przedszkolnych inspirujące i pobudzające do twórczego myślenia (tabela 1).

---

* doktor nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu oraz adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
** studentka Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.
[1] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1953, s. 81-82.
[2] I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 207.
[3] M. Gołaszewska, *Zarys*..., s. 317.

Tabela 1. Wybrane techniki i tematy inspirujące i pobudzające twórcze myślenie dzieci w wieku przedszkolnym

Cel zastosowanych technik i tematów	Tematy i techniki	Przykład
Techniki zachęcające do eksperymentów z kolorem	- malowanki przy pomocy wacika - malowanie akwarelami	„Na łące” „Łąka latem”
Techniki pobudzające ekspresję	- malowanie palcami - kompozycje z różnych elementów	„Łąka”
Techniki uwrażliwiające na kształt	- wycinanki	„Wiosna w sadzie”
Techniki uwrażliwiające na fakturę	- wylepianki z bibuły, waty, plasteliny	„Krokus”, „Bocian”, „Motyl”
Tematy pobudzające wyobraźnię	- robienie ilustracji do bajek - „dziwne” i zaskakujące	„Co jest ładne, co jest brzydkie”?
Tematy zachęcające do używania wielu kolorów	- związane z porami roku	„Wiosna w sadzie” „Łąka latem”
Tematy, dzięki którym można dostrzec estetyczność pewnych zestawień kolorystycznych	- kolorowanie szablonów - rysowanie, malowanie, np. bukietów kwiatów	„Bukiet dla mamy” Mandala „Słoneczko”
Tematy uczące kompozycji	- wymagające np. namalowania wielu elementów	„Motyle na łące”

Źródło: Badania własne

Warto przy tym pamiętać, że kryteria estetyczne oparte są na kulturze, która je wytworzyła. Innymi słowy, estetyka to metoda organizowania myślenia, odczuwania i spostrzegania w taki sposób, który umożliwia zrozumienie przez kogoś innego. U małych dzieci proces ten ma charakter intuicyjny. Jednak tak u profesjonalnych artystów, jak i u małych artystów niebagatelną rolę odgrywa osobowość. Schemat zastosowany do przedstawienia pewnych doświadczeń plastycznych jest dowodem nieświadomie realizowanego porządku. Natomiast brak takiego porządku może być przejawem dezintegracji osobowości[4]. Oto jak osobowość wpływa na charakter prac plastycznych dzieci. Praca Oli K. jest uporządkowana, „czysta”, precyzyjna i do pewnego stopnia realistyczna. Nie wymaga ona domyślania się czegokolwiek (rys. 1). I taka właśnie jest Ola: dokładna, grzeczna i „poukładana”. Natomiast malowanka Weroniki jest zupełnie inna (rys. 2). Kwiaty są ogromne i przypominają drzewa, chmury są granatowe i zielone, a trawa jest tylko schematycznie zaznaczona. Wyobraźnia Weroniki pracuje inaczej niż wyobraźnia Oli. Dziewczynki różnią się także w swoich codziennych, prozaicznych zachowaniach i sposobach reagowania.

[4] V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa, s. 23.

Rys. 1. Ola K., lat 6: Ilustracja do bajki „Zaczarowany kalosz" (malowanka pędzlem) – przykład pracy dokładnej i „grzecznej"

Rys. 2. Weronika G., lat 5: Ilustracja do bajki „Zaczarowany kalosz" (malowanka pędzlem) – przykład pracy oryginalnej i nieschematycznej

Wrażliwość estetyczna dziecka zależy zatem od szeregu różnych czynników. Może ona, ale nie musi współgrać ze zdolnościami plastycznymi. Wystarczy porównać dwa ocenione elementy pracy „Łąka latem" (Tabela 2): efektywność pracy (+26,7%) i umiejętność zastosowania techniki (+53,3%).

Tabela 2. „Łąka latem" (malowanie farbami przy pomocy wacika)

	1	2	3	4	5	6
1. Klaudia M.	+	-	7	+	+	+
2. Radek K.	+	-	8	-	-	-
3. Przemuś D.	+	+	8	+	+	+
4. Paweł A.	-	+	5	-	+	+
5. Kacper F.	-	-	7	-	-	-
6. Jakub C.	+	-	8	+	+	-
7. Jakub K.	+	-	6	-	-	-
8. Emilka G.	+	-	7	-	+	+
9. Mateusz S.	-	-	6	-	-	-
10. Nikola K.	-	+	9	-	+	+
11. Ola K.	+	-	8	+	+	+
12. Marta A.	+	+	6	-	+	+
13. Karolina S.	+	-	5	-	-	-
14. Łucja T.	+	-	5	-	-	-
15. Bartek T.	-	+	7	-	+	+

Źródło: Opracowanie własne

1 – jakość malowania drobnych elementów (10+ ; 66,7%); 2 – użycie jasnych barw (5+ ; 33,3%); 3 – ilość kolorów; 4 – efektywność pracy (4+ ; 26,7%); 5 – wykorzystanie techniki (9+ ; 60%); 6 – umiejętność zastosowania techniki – dotyk, nie „ślizg" (8+ ; 53,3%).

Oznacza to, że niekoniecznie trzeba „umieć", aby praca była ciekawa. Z drugiej strony ci, którzy „umieją", nie zawsze potrafią to wykorzystać.

Dotychczasowy stan wiedzy psychologicznej nie pozwala zbudować jednolitego modelu uzdolnień plastycznych. Jednak u podstaw obu tych zjawisk leży specyficzna organizacja anatomiczno-fizjologiczna aparatu wzrokowego. Aparat ten wyposażony być musi w dostateczną wrażliwość i czułość na barwy, kształty, układy płaskie i przestrzenne. Rozpiętość progów wrażliwości i stopień czułości (zdolności odróżniania minimalnej zmiany jakości bodźca wzrokowego) jest różny u różnych ludzi. Wysoka czułość pozwala reagować na drobne zmiany tonacji tej samej plamy barwnej, faktury, dynamiki kreski. Dopiero na bazie tych fizjologiczno-anatomicznych właściwości może się rozwijać wysoka jakość wzrokowych spostrzeżeń, które mogą się przerodzić w świadomą obserwację otaczającego świata. Ta właściwość pozwala danej jednostce dostrzec więcej i dokładniej. Ważne znaczenie dla uzdolnień plastycznych ma także pamięć wzrokowa natychmiastowa i odroczona[5]. Dziecko nie ma jeszcze wyćwiczonej pamięci słowno-logicznej. Lepiej pamięta obrazy i czynności ruchowe. Dużą rolę

[5] S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzież*, WZSiP, Warszawa 1978, s. 129.

odgrywają emocje. To, co jest zabarwione emocjonalnie, zostaje zapamiętane bardziej trwale (np. rysunek Oli W. z cyklu „Co jest ładne, co jest brzydkie": papieros jest „typowy", pozbawiony jakby cech indywidualnych, a akwarium z rybkami jest „bogate" w szczegóły: rośliny, piasek, rybki, woda, karma; rys. 3).

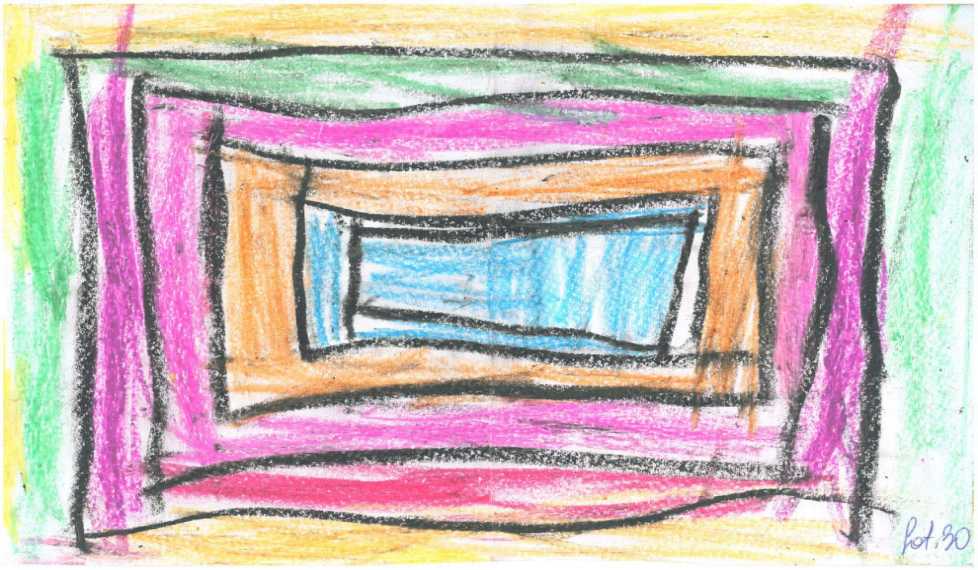
Rys. 3. Ola W., lat 6: „Co jest ładne, co jest brzydkie" (rysunek kredką) – część „ładna" rysunku jest bogatsza w szczegóły (znaczenie emocji w procesie zapamiętywania)

Mniej więcej do 7-go roku życia pamięć ma charakter mimowolny. Zarówno zapamiętywanie, jak i przypominanie nie jest odrębnym zadaniem, ale włącza się w inne formy aktywności. Pod koniec wieku przedszkolnego można zaobserwować u dzieci początki pamięci dowolnej[6].

Uzdolnione plastycznie dzieci wyróżniają się spośród swoich rówieśników, wykazują wcześnie **zainteresowanie przedmiotami kolorowymi i ciekawymi pod względem formalnym**. To samo dotyczy tworów przyrody. Ciekawe kamienie, muszelki, rośliny, chmury i zachody słońca – to wszystko fascynuje takie dzieci[7]. Przykładami tego typu dziecięcych fascynacji są prace: Oli K. (rys. 4-5) – kompozycja konturowa, dająca wrażenie głębi; Weroniki (rys. 6) – trójkolorowy kamień; Łucji T. (rys. 7) – mały robaczek narysowany na listku. „Dzieci zarówno swoim zachowaniem, jak i rysunkami wciąż dają nam znaki, co je porusza, z pewnością w żywej w ich

[6] R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, s. 450-452.
[7] S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSZiP, Warszawa 1978, s. 131.

podświadomości nadziei, że zostaną zaakceptowane i zrozumiane, a tym samym doświadczą odciążenia i wsparcia w przeżywanych właśnie fazach swojego rozwoju”[8].



Rys. 4. Ola K., lat 6: Kompozycja konturowa (rysunek kredką) – wyraz fascynacji fotografią

Rys. 5. Ola K., lat 6: „Druga strona” kompozycji konturowej (rysunek kredką)

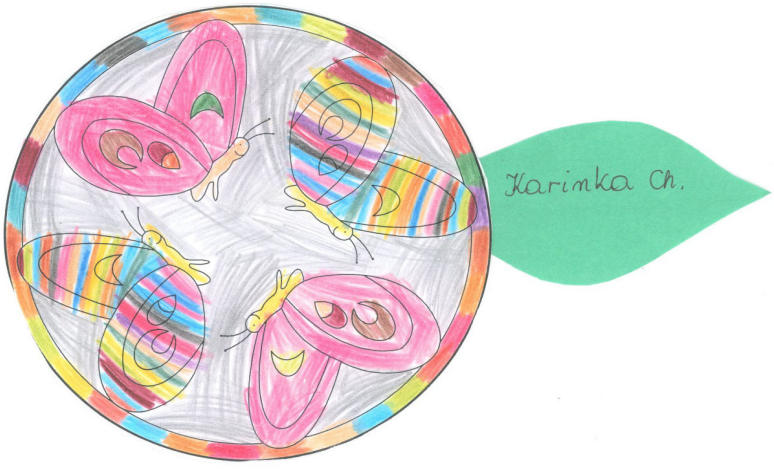
[8] R. Fleck-Bangert, *O czym mówią rysunki dzieci*, Jedność, Kielce 2001, s. 99.

Oglądając te nietypowe elementy na przedstawionych rysunkach, warto zwrócić uwagę, że praca Oli „nie pasuje" do niej. Ten rysunek (w przeciwieństwie do innych prac tej samej dziewczynki) jest niezbyt dokładny, prostokąty są krzywe, kolorowanie niedokładne. Wydaje się, że dziewczynka chciała bardzo szybko wykonać rysunek, zarejestrować to, co właśnie ją zaciekawiło. Praca prawdopodobnie przedstawia aparat fotograficzny. Po drugiej stronie kartki (rys. 4) jest coś w rodzaju „zdjęcia". A zatem owe prostokąty to obiektyw, przez który Ola patrzy, żeby zrobić zdjęcie. Można rzec, że ta szczególna praca ma charakter niemalże przestrzenny, barwne prostokąty dynamizują obraz i dają wrażenie wirowania przestrzeni. Wśród dzieci, których prace plastyczne zostały poddane analizie na użytek niniejszej pracy, znalazło się kilkoro o dużej wyobraźni, ciekawych pomysłach plastycznych. Oto próba przedstawienia różnicy między wrażliwością estetyczną a sprawnością manualną na przykładzie analizy prac Kariny Ch. i Oli K. Skąd to wyraźne rozróżnienie? Otóż bardzo często myli się te dwa pojęcia. **Dziecko, które w potocznym rozumieniu „ładnie rysuje", jest często postrzegane przez rodziców i nauczycieli jako dziecko wrażliwe i uzdolnione**. „Ładnie rysuje", czyli dokładnie wypełnia polecenia nauczyciela, jest precyzyjne. Rysunek takiego dziecka jest „czysty", „porządny". Mówi się o nim „estetyczny", co w tym przypadku oznacza: bez pozaginanych „rogów", bez rozmazanych plam, z dobrze wypełnionymi konturami.

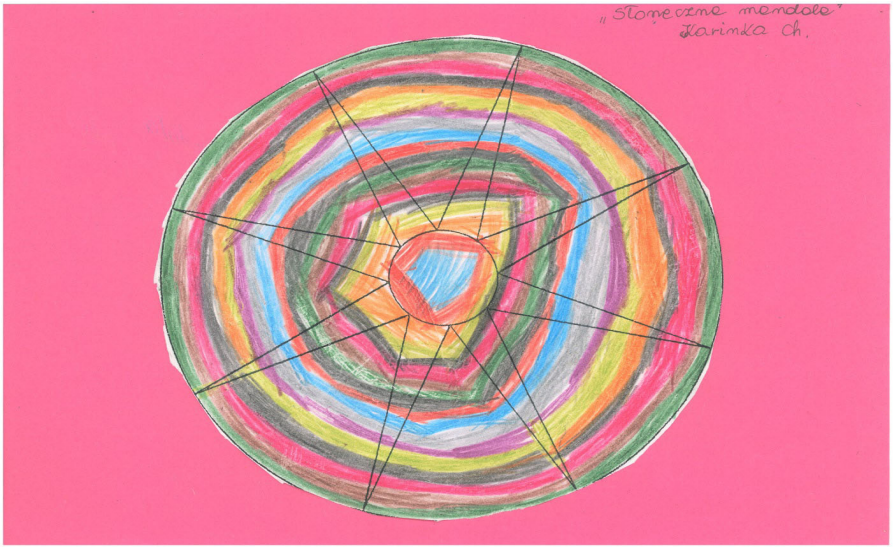
Rys. 6. Weronika G., lat 5: „Moje wakacje" (malowanka pędzlem) – trójkolorowy kamień w tej pracy to przykład fascynacji dziwnym przedmiotem

Rys. 7. Łucja T., lat 5: „Motyle" (rysunek kredką) – kolejny przykład zainteresowania specyficznymi „detalami": na listku narysowano małego robaczka

Jedno ze wspomnianych już dzieci, czyli Karina Ch., jest zafascynowana tęczą. W wielu jej pracach pojawia się ten motyw (np. „Biedronki", „Słonec zna mandala", „Motyle": rys. 8-9). Funkcjonuje on czasem jako element zdobniczy, ale innym razem dominuje nad całością.



Rys. 8. Karina Ch., lat 6: Mandala „Motyle" (kredka, szablon) – ulubiony motyw: tęcza



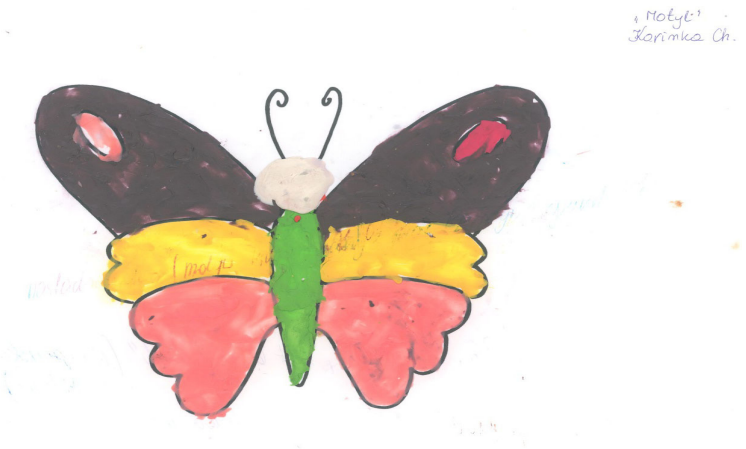
Rys. 9. Karina Ch., lat 6: Mandala „Słoneczko" (kredka, szablon) – ulubiony motyw po raz kolejny

Wiele wskazuje na to, że Karinę ciekawi zestawianie obok siebie wielu różnych kolorów. To, co jednobarwne lub szare, zgaszone, uważa za brzydkie. Biorąc pod uwagę fakt, że w tym wieku dzieci bardzo często naśladują rówieśników, indywidualizm Kariny i jej odwaga w prezentowaniu ulubionego motywu zwracają uwagę. Co ciekawe, **inne dzieci próbują ją naśladować**. Przykładem jest praca Anetki K., która zastosowała w kolorowance „Statek" „tęczowy" ornament podpatrzony u koleżanki (rys. 10).

Rys. 10. Aneta K., lat 5: „Statek" (kredka, szablon) – naśladownictwo (motyw tęczy znany z prac Kariny)

Karinka, rysując tęczę, dostrzegła, że kolory mogą się na siebie nakładać i tworzyć nowy kolor. Poza tym stosuje ona dwojakiego rodzaju zestawienia kolorystyczne: obok siebie pojawiają się barwy bliskie, podobne lub sąsiadują ze sobą kolory antagonistyczne. Ten typ zestawienia daje dodatkowy efekt kolorystyczny: obok pasm wąskich tworzą się pasma szersze powstałe przez umieszczanie blisko siebie barw podobnych. To już **świadoma kompozycja i twórcze wykorzystanie motywu**. Karina nie powiela bowiem schematu kolorystycznego tęczy, nie powiela nawet kształtu. W „Słonecznej mandali" tęcza ma przecież kształt koła. Chodzi zatem o fascynację wielobarwnością tęczy i jednocześnie o pojawiającą się u tej dziewczynki umiejętność przetwarzania obrazu (co jest podstawową zasadą funkcjonowania wyobraźni[9]): „Wyobrażenia danej osoby mają charakter wybitnie indywidualny, ponieważ są rezultatem jej własnych, niepowtarzalnych doświadczeń życiowych, ściśle związanych z doznaniami emocjonalnymi. (...) Wyobrażenia wywołują silny rezonans emocjonalny, zależny od indywidualnej wrażliwości na afektywny ton doświadczeń, który może uruchomić ruch idei znajdujących się w zupełnie różnych dziedzinach treściowych i w ten sposób pobudzić twórcze myślenie. (...) Wyobraźnia twórcza to wyobraźnia plastyczna i dynamiczna, która prowadzi do wyłonienia się nowych konfiguracji doświadczenia i umożliwia analizę jego przydatności z punktu widzenia zamierzeń podmiotu"[10]. **Wyobraźnia Karinki ma więc wszelkie cechy wyobraźni twórczej**. Co ciekawe, jej prace plastyczne (także te, w których nie pojawia się tęcza) cechuje duży indywidualizm związany z różnymi aspektami wytworu. Interesująca jest wylepianka „Motyl" (rys. 11). Paradoksalnie jej wyjątkowość polega na nieprzystawaniu do innych prac dziewczynki. Lubi ona bowiem kolory żywe, jaskrawe. Motyl natomiast jest utrzymany w kolorystyce stonowanej (brąz, ciepła żółć, ciemnołososiowy, nieco zgaszona zieleń). Dzieci w tym wieku rzadko potrafią dobrać w harmonijny sposób kolory tego typu. Karince to się udało. Dlaczego jednak wybrała taką paletę barw? Być może zadziałała chęć odróżnienia się od innych dzieci, bo reszta prac w tej grupie jest bardzo wyrazista i jaskrawa (dominującymi kolorami są czerwień, granat, szafir i intensywna zieleń). Motyl Kariny jest ciepły i spokojny, mimo że nie zastosowała typowych ciepłych kolorów. Świadczy to o ogromnej „podświadomości kolorystycznej", bo nie ma ona przecież wiedzy na temat psychologicznego oddziaływania barw[11].

[9] D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia wpływu mediów*, Impuls, Kraków 2007, s. 163.
[10] D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia...*, s. 165.
[11] A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, WSZiP, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 48.



Rys. 11. Karina Ch., lat 6: „Motyl" (wylepianka plasteliną) – przykład nietypowej dla tego dziecka pracy

Natomiast prace Oli K. są zawsze precyzyjne, porządnie wykonane. Zazwyczaj są to prace „najlepsze" w grupie. Niewiele można im zarzucić. Co więcej, Ola bardzo chętnie bierze udział w zajęciach plastycznych, zawsze kończy pracę, nigdy się nie zniechęca i nie traci cierpliwości. Najbardziej jednak lubi prace na zadany temat. Takie, które nie wymagają od niej zbytniej inwencji. Widać to wyraźnie w pracy „Kot" (rys. 12) i „Łąka".

Rys. 12. Ola K., lat 6: „Kot" (rysunek kredką) – typowa dla Oli praca (porządna i schematyczna)

Na pozór nic tym pracom nie brakuje, ale jak na prace dziecka o tak dużych możliwościach wydają się być „ubogie". Na rysunku „Kot" jest oczywiście kot, jest trawa, chmurka, słońce i miska dla kota. Tylko tyle. **Większość dzieci nawet jeśli maluje prace na zadany temat zawsze coś dodaje lub zmienia**. Ola nigdy. Jakby zupełnie była pozbawiona inwencji i kreatywności. Podobnie jak „Kot" wygląda przyklejanka „Łąka". I znów jest (rys. 13) wszystko jak należy: bocian, motyl, słońce, trawa, kwiaty. Wszystko jak należy. Jednak w porównaniu z pracami innych dzieci praca Oli wydaje się uboga (na innych pracach fruwają nie tylko ptaki, ale i ryby, na łące mieszkają obok bocianów także lwy i tygrysy, a lisy mają nawet aptekę – rys. 14).

Rys. 13. Ola K., lat 6: „Łąka" (malowanka + wycinanka)

Rys. 14. Maks S., lat 5: Łąka" (malowanka + wycinanka) – bardzo oryginalne ujęcie (apteka w lesie)

Można jedynie przypuszczać, że skoro dziecko o tak dużych możliwościach naturalnych w tak niewielkim stopniu je wykorzystuje, to być może ma jakieś **zahamowania w sferze emocjonalnej** lub czegoś jej brak w domu rodzinnym (Ola bardzo często rysuje z własnej woli laurki dla pani przedszkolanki i podpisuje je „kocham panią bardzo"). Może to być również związane z tzw. kryzysem, który charakteryzuje się ubóstwem treściowym wypowiedzi, tendencją do kopiowania, regresem w stosunku do wcześniejszych faz rozwoju twórczości plastycznej. Tak **wczesny kryzys twórczy** może być spowodowany szybkim rozwojem intelektualnym, który powoduje nadmierny krytycyzm w stosunku do własnych możliwości plastycznych, obniżenie się tempa rozwoju wyobraźni twórczej, podporządkowanie własnej wypowiedzi jakimś zewnętrznym wzorom[12].

Analizując prace plastyczne wybranej grupy dzieci przedszkolnych, należało jednak także, w celu określenia stopnia ich wrażliwości estetycznej, dobrać bardziej precyzyjne kryteria i przyporządkować je poszczególnym pracom i badanym podmiotom. Wśród tych kryteriów znalazły się np.: estetyczność pracy, dobór kolorów, ilość użytych barw, innowacyjność, ilość elementów pojawiających się w pracy. Nieco inaczej została zanalizowana praca „Łąka". Jest to praca dwustopniowa. Najpierw dzieci malowały farbami plakatowymi tło pracy i tzw. duże elementy (trawa, drzewo, chmury), potem przyklejały różne dodatkowe elementy wycięte z gazety (kwiaty, zwierzęta).

Rys. 15. Adrian S., lat 5: „Łąka" (malowanka + wycinanka) – rzadki przykład „złamania" zasady realizmu („fruwająca" ryba)

[12] S. Popek, *Analiza...*, s. 151.

Aż 75% dzieci zachowało zasady realizmu. Nie dziwi zatem, że tylko około 16,7% (dwoje dzieci z badanej grupy) otrzymało + za wyobraźnię i innowacyjność, Maksiu umieścił na łące aptekę dla lisów, a u Adriana pojawiły się dzikie zwierzęta i ryby (rys.15), które fruwają w chmurach. Nawet połowa dzieci nie potrafiła dobrze przykleić wyciętych elementów (sprostało temu zadaniu 41,7% badanych). Tyle samo nie wykazało odpowiedniej dbałości o szczegóły pracy. Natomiast 75% wykazało się umieszczeniem na rysunku dużej ilości elementów (+ otrzymała praca, na której znajdowało się więcej niż 10 elementów). Najbogatsze w szczegóły były prace Marty i Oli. Stosunkowo duża grupa dzieci (66,7%) w interesujący i harmonijny sposób potrafiła rozmieścić poszczególne fragmenty przyklejanki w przestrzeni. Równie duża grupa dobrze namalowała tło (58,3%) i miała pracę wykonaną w miarę estetycznie (66,7%), Jednak tylko 50% dzieci umie sprawnie posługiwać się nożyczkami.

Tabela 3. „Łąka" (malowanie farbami + wycinanka z gazety)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Maksiu S.	+	-	-	-	+	+	+	-	-
2. Piotr R.	-	-	-	-	+	-	-	-	-
3. Paweł A.	-	-	+	+	+	-	-	+	-
4. Mateusz G.	+	+	+	-	-	+	-	+	+
5. Gabryś F.	+	-	-	+	-	+	-	+	+
6. Aneta K.	+	-	+	+	+	+	-	+	+
7. Ola K.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
8. Marta A.	+	+	+	+	+	-	-	-	-
9. Darek K.	+	-	-	+	-	-	-	+	-
10. Weronika G.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
11. Adrian T.	-	-	-	-	+	-	+	-	-
11. Mateusz S.	+	+	-	+	+	+	-	+	-

Źródło: Opracowanie własne

1 – realizm pracy; 2 – dbałość o szczegóły; 3 – umiejętność wycinania małych elementów; 4 – rozmieszczenie elementów w przestrzeni; 5 – ilość elementów; 6 – dobra jakość tła malowanego farbami; 7 – wyobraźnia, innowacyjność; 8 – ogólna estetyka pracy; 9 – prawidłowe przyklejenie.

Reasumując wyniki przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że **mówienie o bardzo bogatej wyobraźni dzieci jest pewnym mitem**. Szczególnie ciekawe jest to, że mimo pewnych technicznych niedostatków **większość dzieci bardzo dba o dokładność, porządek, symetryczność pracy**. Można je określić jako **precyzyjnych realistów**. Dla tej grupy dzieci bardzo byłyby wskazane zajęcia plastyczne pobudzające twórcze myślenie. Rzadziej powinny wykonywać prace plastyczne na zadany temat, według pewnego schematu, lub **też temat prac, które będą malowały i lepiły, powinien sam w sobie zmuszać do bardziej oryginalnych rozwiązań**. Przykładem takiej pracy jest rysunek kredką „Co jest ładne, co jest brzydkie". Dzieci musiały złożyć kartkę na pół i z jednaj strony narysować to,

co uważają za bardzo ładne, a z drugiej strony to, co uważają za bardzo brzydkie.

Tabela 4. „Co jest ładne, co jest brzydkie"

	1	2	„Ładne"	„Brzydkie"
1. Mateusz C.	5	6	ratowanie ludzi □	alkohol
2. Jakub A.	5	3	woda do picia □	papierosy, broń
3. Kamil S.	8	4	opieka nad rybkami	palenie papierosów
4. Norbert B.	6	4	owoce	papieros
5. Jakub Z.	5	2	karmienie rybek	broń
6. Nikolas S.	6	3	miłość + □	broń, pistolety
7. Sylwia J.	7	7	owoce	papierosy
8. Liwia W.	5	7	zgodna rodzina + □	krzyk □ +
9. Natalia T.	10	8	owoce	papieros
10. Adrian S.	9	7	pomaganie mamie □	papierosy
11. Daria W.	7	9	zgodna zabawa + □	niszczenie zabawek □
12. Łucja T.	8	5	karmienie rybek	krzyk, płacz, wrzask + □
13. Marcin R.	9	6	uprawianie sportów □	papierosy
14. Tobiasz P.	10	5	pomaganie mamie – mycie naczyń □	papierosy
15. Maksiu S.	7	2	jazda samochodem z zapiętymi pasami □	piwo, broń
16. Ola W.	10	9	karmienie rybek	papierosy

Źródło: Opracowanie własne

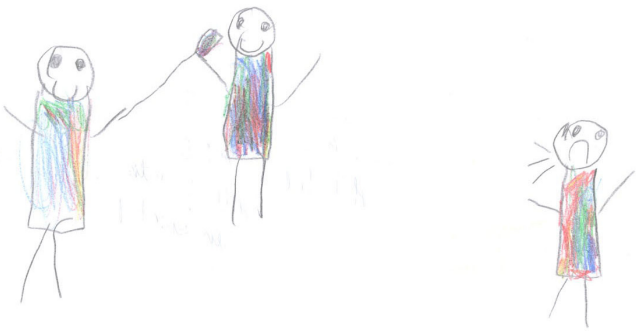
1 – ilość elementów na rysunku;
2 – ilość kolorów;
+ – ukazanie pojęć abstrakcyjnych;
□ – inwencja, pomysłowość.

Praca sprawiła dzieciom pewną trudność. Stąd prawdopodobnie tak częste powielanie tych samych pomysłów. Konieczność „wymyślenia" czegoś spowodowała chyba tak ubogą kolorystykę tych rysunków i niewielką ilość przedstawionych elementów. Jakby dzieciom zabrakło już sił na dobieranie kolorów. Ilość zastosowanych kolorów waha się od 2 do 9. Od 2 do 6 (połowa skali) wykorzystało 50% dzieci. Podobnie wyglądała statystyka dotycząca ilości elementów (skala waha się od 5 do 10, przy czym 8, 9 i 10 elementów pojawia się w pracach 43,7% dzieci). O wiele gorzej wygląda statystyka dotycząca umiejętności przedstawiania pojęć abstrakcyjnych (25%). Jednak aż dziesięciokrotnie pojawia się na rysunku jakiś oryginalny pomysł (62,5%). Jednocześnie aż 9 razy (56,3%) papieros zostaje uznany za „coś brzydkiego". Co ciekawe, często te same dzieci, które w jednej części rysunku potrafią coś ciekawego wymyślić, w drugiej części powielają cudze pomysły. Tylko dwoje dzieci (12,5%) w obu przypadkach wykazało się pomysłowością.

Rys. 16. Marcin R., lat 6: „Co jest ładne, co jest brzydkie" (rysunek kredką) – papieros jako synonim brzydoty pojawił się w większości prac

Zadanie okazało się zatem trudne. Najpierw należało bowiem dokonać przełożenia pojęcia na jakiś konkretny fakt. To przełożenie zazwyczaj miało postać przedmiotu (owoce, papieros, rybki), rzadko były to inne pojęcia, zjawiska, emocje. Co interesujące, w większości przypadków doszło do sytuacji, którą można określić jako „brakujący element". Otóż powinien pojawić się następujący ciąg: pojęcie ogólne – pojęcie szczegółowe – jego konkretna realizacja (np. to co ładne – miłość – rodzina na spacerze). Myślenie dzieci w tym wieku ma najczęściej charakter konkretno-wyobrażeniowy. **Tylko u niektórych dzieci można zaobserwować początki myślenia pojęciowego**. Jednakże rozumienie pewnych pojęć ma u dziecka charakter specyficzny: „Dziecko w wieku przedszkolnym operuje już pojęciami potocznymi, spontanicznymi, które wytworzyło na tle własnych doświadczeń. Pojęcia potoczne są często błędne, gdyż doświadczenie dziecka jest niepełne i dotyczy tylko powierzchownych zewnętrznych własności danej rzeczy, a nie jej istoty"[13]. Myślenie dzieci ma w wieku przedszkolnym charakter kompleksowy. Ten rodzaj myślenia jest inny niż myślenie pojęciowe. W tworzonych przez dziecko kompleksach nie ma hierarchicznych związków oraz stosunków między cechami. Wszystkie cechy są równe z funkcjonalnego punktu widzenia. Dziecku wystarcza bardzo odległe podobieństwo, by powstał realny związek. Tworzone przez dziecko kompleksy „to w zasadzie pseudopojęcia. Zewnętrznie przypominają pojęcia używane przez dorosłych, choć ich natura jest inna[14].

[13] R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia...*, s. 474.
[14] L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989, s. 107-112.



Rys. 17. Liwia W., lat 5: „Co jest ładne, co jest brzydkie" (rysunek kredką) – jedna z nielicznych na ten temat pomysłowych prac

Warto zauważyć, że dzieci utożsamiły „to co ładne" z tym co dobre. Natomiast „to co brzydkie" z tym co złe. Czy to oznacza, że odróżnianie kategorii piękna i brzydoty jest dla nich zbyt trudne i abstrakcyjne? Czy też utożsamiają one pojęcia Dobro i Piękno? Wydaje się, że chodzi raczej o utożsamianie, a winę za to utożsamienie ponoszą dorośli. Przede wszystkim ich sposób mówienia. I tak np. kiedy dzieci biją się o zabawki, mówi się zazwyczaj: „niełądnie się bawicie" Są jeszcze „brzydkie słowa" (wulgaryzmy), „ładna pogoda" (bezdeszczowa pogoda), „ładne zarobki" (wysokie zarobki). To **język dorosłych wyznacza drogę myślenia dziecka**. Wyznacza zakres konkretnych przedmiotów, które można zamknąć w znaczeniu danego słowa[15]. Na podstawie analizy rysunku „Co jest ładne, co jest brzydkie" można wysnuć jeszcze jeden wniosek. Jeżeli myślenie żadnego z dzieci nie poszło w kierunku estetycznym, to być może w ich środowisku to znaczenie słów „ładne", „brzydkie" jest mało istotne, rzadko używane: „Generalnie dziecko przedstawia w swych kompozycjach plastycznych to wszystko, co stanowiło część jego doświadczenia. Repertuar tematyczny dziecka, jak i jego doświadczenie wzrokowe są uwarunkowane przez środowisko, w którym żyje"[16]. To bardzo przygnębiające, że piękno jako kategoria estetyczna ma tak niewielkie znaczenie dla dzieci, a ich umysły zdominowały „papierosy", jako przejaw wszelkiego zła i brzydoty: „**Pożytek płynący z piękna nie jest jasny**, konieczności jego istnienia w kulturze trudno się dopatrzyć, a jednak nie można by nie odczuć jego w niej braku (...)"[17]. Te słowa na początku XXI wieku zdają się być bardziej aktualne niż wtedy, gdy Freud je wypowiadał. Czasy są konkretne i praktyczne, a dzieci są w domu uczone pogardliwego stosunku do lekcji wychowania muzycznego i plastycznego. Na etapie przedszkola jeszcze aż tak tego nie widać, ale nawet dzieci w tym wieku wiedzą, że są w szkole przedmioty ważne i mniej ważne.

[15] Tamże, s. 114.
[16] A. Trojanowska, *Dziecko...*, s. 24.
[17] Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, PWN, Warszawa 1985, s. 163.

Ważne są te, które zapewniają dostanie się na takie studia, które rodzice uważają za prestiżowe. Większość rodziców zupełnie nie rozumie, że wychowanie i kształcenie to proces wielowątkowy, że małego człowieka trzeba nie tylko nauczyć angielskiego i fizyki, ale także wrażliwości we wszystkich jej przejawach. Dzieci w wieku 5, 6 lat podczas wykonywania różnych zajęć potrafią już zadać pytanie: „a do czego to się przydaje?". Co oczywiście ma uzasadnienie w naturalnej dla tego okresu rozwojowego ciekawości. Jednak tak praktyczny stosunek do wszelkiej działalności może niepokoić.

Można jeszcze dodać, że w przypadku pracy „Co jest ładne, co jest brzydkie" 2 dzieci obok rysunku tego, co ładne, umieściło symbol serduszka, 8 użyło kolorowych kredek tylko w tym przypadku (część „brzydka" została narysowana kredką czarną lub brązową), 9 tylko po stronie „ładnej" umieściło kolor czerwony, 7 obie strony rysunku tworzyło przy pomocy tych samych kolorów. Oznacza to, że **dla około 60% badanych dzieci kolor ma pewną wartość symboliczną**. To, co kojarzy się pozytywnie, jest wielobarwne. To, co kojarzy się negatywnie, jest czarne. Przy czym kolorem postrzeganym jako najbardziej dodatni jest czerwony (podobną zależność można dostrzec w pracach wspomnianej już Karinki Ch.). Poza tym u większości dzieci część „ładna" jest bogatsza w szczegóły, bardziej rozbudowana. Taka sytuacja ma miejsce w 12 pracach (75% – charakterystyczne pod tym względem są rysunki Adriana S., Marcina R., Oli K.).

Na jedną pracę warto jeszcze zwrócić uwagę. To rysunek Darii W. (rys.18). Otóż postacie ludzkie są na nim czarne, a samochód i żaglówka wielobarwne. Daria narysowała „zgodną zabawę" i „psucie zabawek".

Rys. 18. Daria W., lat 6: „Co jest ładne, co jest brzydkie" (rysunek kredką) – zastosowanie barwy dla podkreślenia znaczenia przedmiotu

Na obu rysunkach postacie są uśmiechnięte a zabawki o wiele większe od dzieci. Oba rysunki niewiele się od siebie różnią. Zepsuty samochód jest jednak jakby bardziej kolorowy i stworzony „rozwichrzoną", „poszarpaną" kredką. Barwa jest tu więc zastosowana dla podkreślenia wagi przedmiotu, który jest obiektem różnych działań. Analizując obraz zniszczonego samochodu trzeba przyznać, że to bardzo oryginalny i specyficzny sposób przedstawiania destrukcji (nierówne kreski, chaotycznie łączone kolory, przewaga barw ostrych, wyrazistych). Dziewczynka ta wykazuje **duży stopień „artystycznej intuicji"**. Wiele dzieci przejawia taką intuicję. Często są to dzieci, które nie mają jakichś specjalnych uzdolnień plastycznych, ani nawet odpowiedniej sprawności manualnej: „(...) u niektórych osób występuje rzeczywiście podstawowa potrzeba estetyczna. Stają się one chore (w specjalny sposób) w otoczeniu brzydoty i zostają wyleczone przez piękne otoczenie. Zjawisko to obserwuje się prawie powszechnie u zdrowych dzieci. Świadectwo takiego impulsu znajdujemy w każdej kulturze i w każdym okresie historycznym, nawet w okresie życia jaskiniowego"[18]. Oto kilka przykładów prac dzieci, które odczuwają potrzebę wyrażenia swojego sposobu postrzegania świata i jego piękna. Takie prace zawsze wyróżniają się na tle grupy, bo jest w nich coś więcej, coś ponad schemat i przeciętność. Prace Weroniki G., Marty A., Mateusza S., Wiktorii K. i Natalki T. z cyklu „Wiosna w sadzie" są właśnie takie. Natalka (rys. 19) i Wiktoria (rys. 20) ozdobiły swoje wycinanki – domalowały kwiaty i motyle. Na innych pracach są tylko drzewa.

Rys. 19. Natalia M., lat 6: „Wiosna w sadzie" (wycinanka) – praca z dodatkowymi elementami

[18] A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 92.

Rys. 20. Wiktoria K., lat 6: „Wiosna w sadzie" (wycinanka)

Natomiast Weronika (rys. 21), Marta (rys. 22), Mateusz (rys. 23), różnicowali wielkość wyciętych drzew, próbując w ten sposób pokazać nie tylko fakt, iż przedmioty tego samego gatunku mogą być podobne, ale nie identyczne. Chodziło także o ukazanie perspektywy (widać to najlepiej w pracy Mateusza: „Po studiach Piageta i Wallona pewne jest, że kształtowanie się u dziecka (...) percepcji przestrzennej odbywa się bynajmniej nie od razu, lecz etapami; nie chodzi tu o poznanie związane z rozwojem pewnego narządu, lecz o nabywanie pewnego zespołu doświadczeń zarazem praktycznych i teoretycznych, które natura umożliwia, lecz którego form bynajmniej nie determinuje"[19]. Biorąc pod uwagę fakt, że dopiero około 8-9 roku życia dziecko odkrywa możliwość stosowania przesłonięć jednych przedmiotów drugimi, a odległości między przedmiotami i ich wielkość nie jest wynikiem emocji[20], można stwierdzić, że przedstawione prace **różnicujące wymiary drzew** świadczą o przeskoczeniu przez ich autorów do następnej fazy rozwojowej (**akceleracja**). Wspomniane zachodzenie na siebie przedmiotów można zaobserwować w pracy Natalii T. (rys. 24) i Marty A. (rys. 25).

[19] A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, WSZiP, Warszawa 1983, s. 74.
[20] Tamże, s. 75.

Rys. 21. Weronika G., lat 5: „Wiosna w sadzie” (wycinanka) – różnicowanie wielkości przedmiotów

Rys. 22. Marta A., lat 5: „Wiosna w sadzie” (wycinanka)

Rys. 23. Mateusz S., lat 5: „Wiosna w sadzie” (wycinanka)

Rys. 24. Natalia T., lat 6: Praca na dowolny temat (malowanka pędzlem) – przesłonięcie jednych przedmiotów innymi

Rys. 25. Marta A., lat 5: praca na dowolny temat (malowanka pędzlem)

Jednak duża część badanej grupy ma **problem z zapełnianiem przestrzeni**, a dominującym typem kompozycji (co podkreślają specjaliści[21]) jest **kompozycja pasowa** (rys. 26, 27). Wyjątkiem jest praca „Na łące", w której dzieci, aż w ponad 93%, poradziły sobie z kompozycją i przestrzenią (tabela 5).

[21] S. Popek, *Analiza...*, s. 78-79

Rys. 26. Daria W., lat 6: „Motyle" (rysunek kredką) – kompozycja pasowa

Rys. 27. Kamil S., lat 6: „Motyle" (rysunek kredką) – kompozycja pasowa

Tabela 5. „Na łące" (malowanie farbami przy pomocy pędzla)

	1	2	3	4	5	6
1. Jakub K.	8	7	+	+	-	+
2. Natalia M.	8	7	+	+	+	+
3. Nikolas H.	8	5	+	+	+	-
4. Jakub Zd.	5	4	+	+	+	-
5. Jakub A.	4	5	+	+	+	-
6. Jakub Z.	5	4	+	-	+	+
7. Adrian S.	7	4	-	-	+	+
8. Sylwia J.	9	5	+	-	+	+
9. Wiktoria W.	6	6	+	+	+	-
10. Magda W.	7	6	+	-	+	+
11. Oliwia K.	6	4	+	+	+	+
12. Oskar B.	7	5	+	-	+	-
13. Liwia W.	9	5	+	+	+	+
14. Norbert B.	10	3	+	+	+	+
15. Wiktoria K.	9	4	+	+	+	+

Źródło: Opracowanie własne
1 – ilość kolorów; 2 – ilość elementów; 3 – zapełnienie przestrzeni (14+; 93,3%); 4 – inwencja (10+ ; 66,7%); 5 – kolorystyka (14+ ; 93,3%); 6 – ciekawe zestawienie kolorystyczne (10+ ; 66,7%)

Prawdopodobnie wynika to z charakteru zastosowanej techniki. Dzieci malowały akwarelami, używając pędzli. Ten rodzaj malowania i to farbami wodnymi pozwala na pewną „zamaszystość" (stąd brak w tych malownkach elementów drobnych, małych; rys. 28, 29).

Rys. 28. Natalia M., lat 6: „Na łące" (malowanka pędzlem) – charakterystyczna „zamaszystość" pracy (brak drobnych elementów)

Rys. 29. Liwia W., lat 5: (malowanka pędzlem)

Jest to bez wątpienia technika, która pozwala dzieciom na ujawnienie artystycznej ekspresji (także tym, które niechętnie eksperymentują z formą, kolorem, tematem: są zahamowane). Ten typ malowania może wzbogacić świat dziecięcych przeżyć, a jednocześnie nauczyć je ujawniać i wyrażać. To pogłębia wrażliwość, sprawia, że człowiek staje się bardziej subtelny[22]. Poza tym staje się bardziej uważny w postrzeganiu otaczającej rzeczywistości oraz w odkrywaniu jej piękna. Umiejętność wyrażania własnych uczuć, nastroju i myśli sprawia, że człowiek potrafi panować nad emocjami – szczególnie nad gniewem i agresją[23].

Innym sposobem ujawniania swojej ekspresji jest operowanie kolorem: „Siła oddziaływania barwy na uczucia jest większa aniżeli innych składników formy wizualnej. Dlatego chętnie bywa ona wykorzystywana w sztuce dla ewokowania wzruszeń, gwałtownych przeżyć, stanów wzniosłych (...)"[24]. W pracach Marty (rys. 30) i Kuby (rys. 31) widać celowy wysiłek, aby nastrój, uczucie opisać przy pomocy koloru. U Marty dominuje złocista żółć, nawet twarz dziewczynki jest żółta. To barwa słońca, ciepła i tego, co przyjemne. U Kuby dominują różne odcienie zieleni. Operowanie tym kolorem sprawia mu radość.

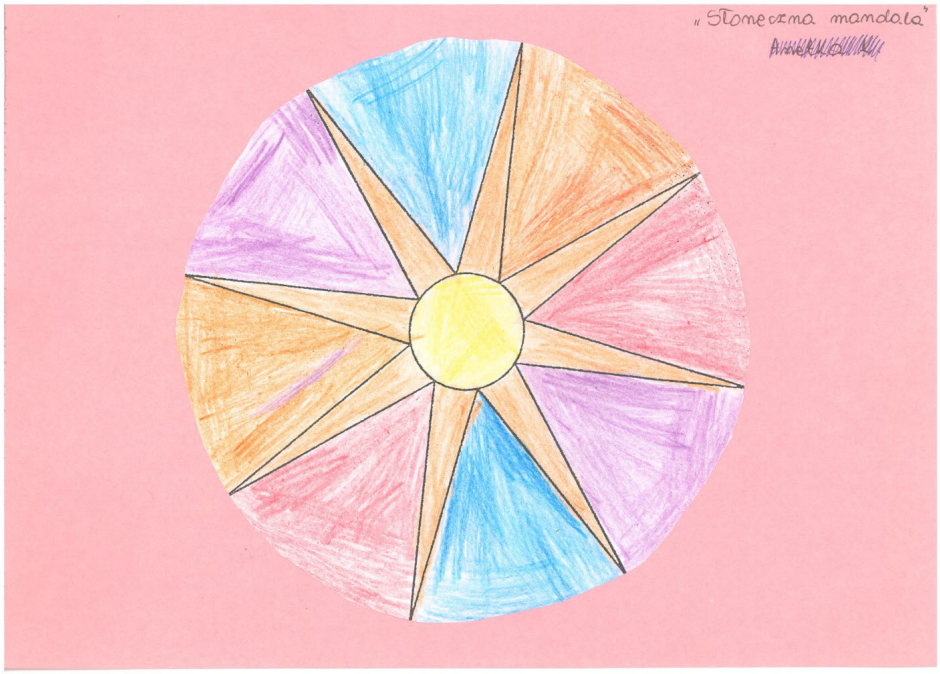
[22] I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 200.
[23] B. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięce*, Katowice 2005, s. 153.
[24] A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, WZSiP, Warszawa 1983, s. 50.

Rys. 30. Marta A., lat 5: „Moje wakacje" (malowanka pędzlem) – emocjonalne znaczenie barwy

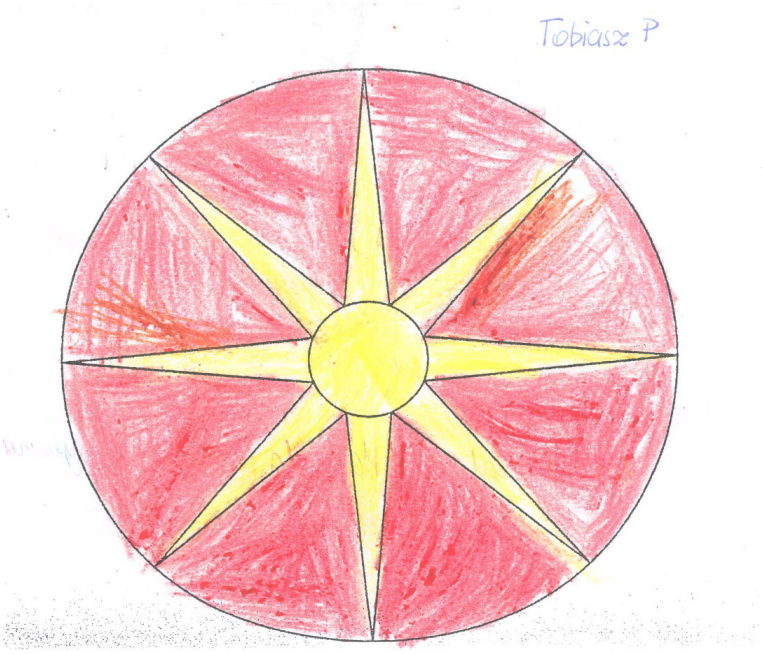
Rys. 31. Jakub A., lat 5: „Na łące" (malowanka pędzlem)

Nie trzeba się zbytnio zastanawiać, żeby stwierdzić, że Marta i Kuba to pogodne, otwarte dzieci. Jak słusznie zauważa Maslow, żeby poznać osobowość człowieka, najlepiej badać jego zachowania ekspresyjne[25]. Czasem nawet banalne zadania plastyczne ujawniają różnice w postrzeganiu świata, charakterze, sposobie myślenia o formach, kształtach, barwach. Oto prace z cyklu Mandala „Słoneczko" (rys. 32-35).

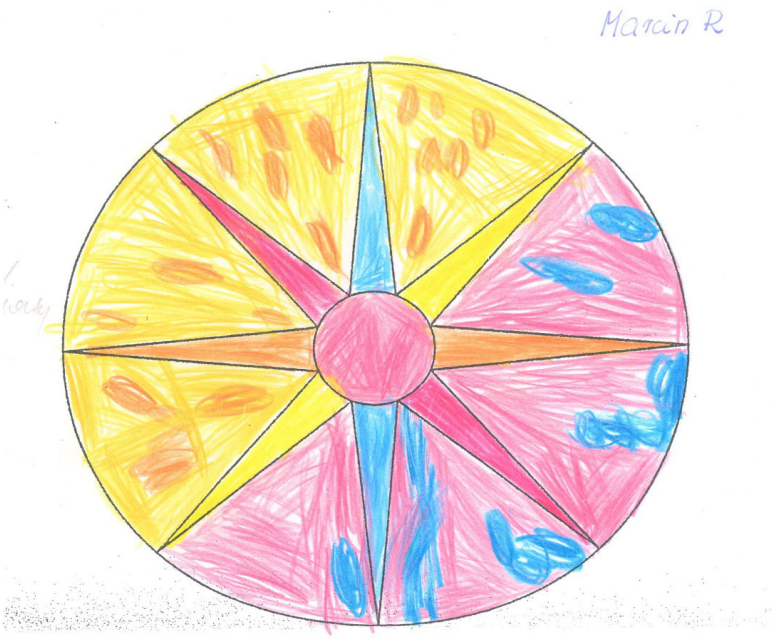
[25] A.H. Maslow, *Motywacja*..., s. 195.



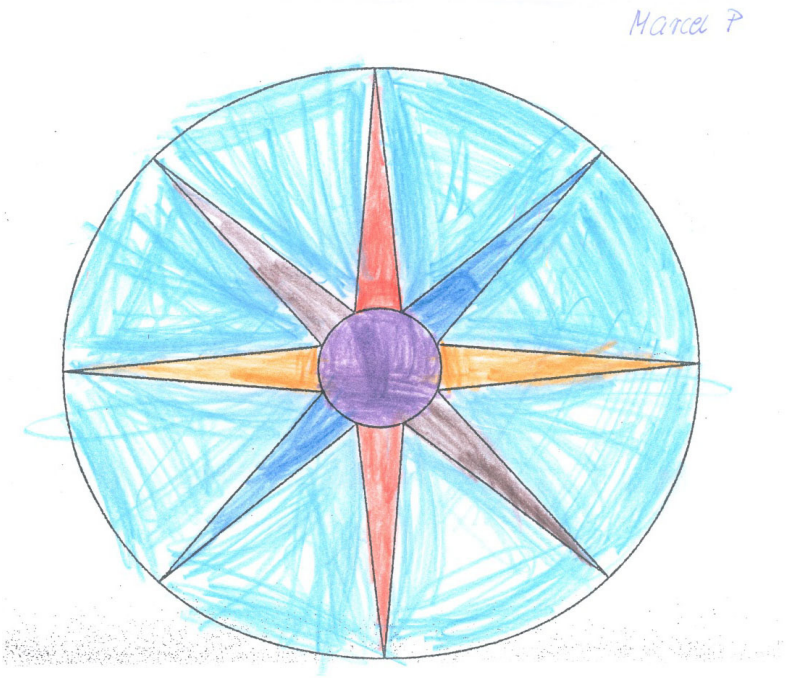
Rys. 32. Wiktoria K. lat 6: Mandala „Słoneczko" (kredka, szablon) – przykład indywidualnego potraktowania tematu



Rys. 33. Tobiasz P., lat 5: Mandala „Słoneczko" (kredka, szablon)

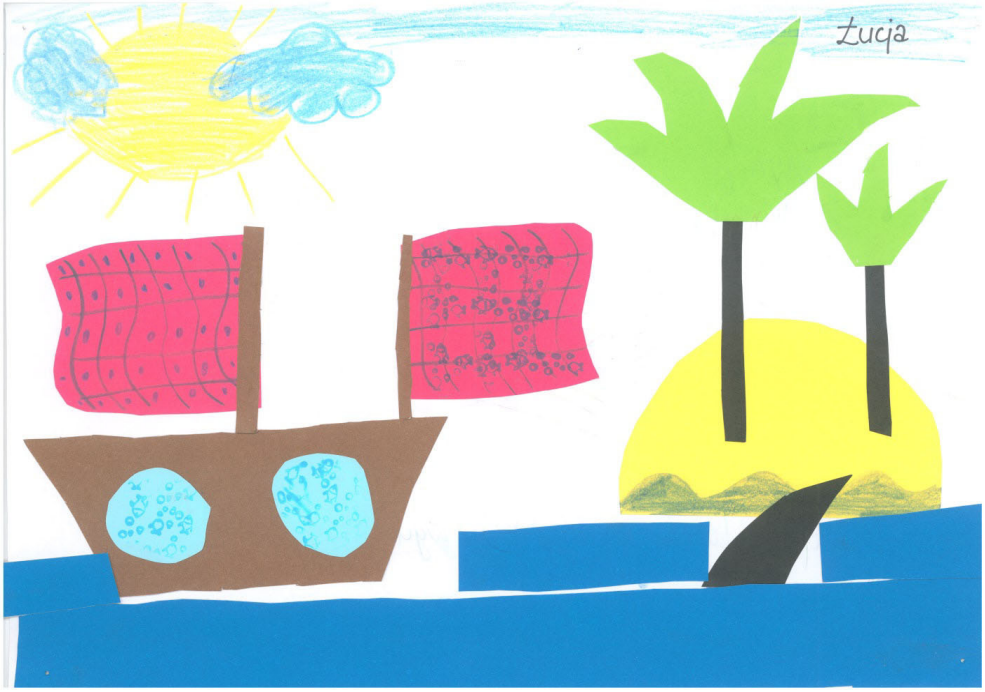


Rys. 34. Marcin R., lat 6: Mandala „Słoneczko” (kredka, szablon)



Rys. 35. Marcel P., lat 6: Mandala „Słoneczko” (kredka, szablon)

Dzieci miały do pokolorowania ten sam wzór, ale wiele z nich podeszło do tego indywidualnie: „Mały twórca szczerze, spontanicznie i często bardzo szybko reaguje na nowy bodziec z otoczenia. Stwarza więcej niż naśladuje. Rysując tłumaczy sobie dane zjawisko, przedmiot i zaczyna rozumieć, poznawać świat”[26]. Indywidualizm jednego z rysunków, na którym przedstawiono słońce, ma jeszcze jeden dodatkowy wymiar. Otóż w pracy Marcina pojawiają się ozdobniki (kolorowe „łezki”). Lowenfeld pisze wprawdzie, że u dzieci w tym wieku nie rozwija się jeszcze potrzeba dekorowania, ozdabiania, ale nie tylko praca Marcina temu przeczy. **Dzieci dorysowują różne ozdobniki** (zazwyczaj na obrzeżach kartki) **spontanicznie**. Dla niektórych z nich jest to chyba forma „wykończenia” pracy, coś w rodzaju „ramy”. Wynikać to może również z przekonania, że pracy czegoś jeszcze brakuje. Ta zdobniczość zapowiada kolejny etap w rozwoju dziecięcej twórczości: fazę geometryzacji.



Rys. 36. Łucja T., lat 5: „Statek” (wycinanka) – ornamenty

[26] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary*..., s. 98.

Rys. 37. Łucja T., lat 5: „Latawiec" (kredka, szablon) – inny przykład stosowania ozdobników

Na zakończenie warto przedstawić uogólniające zestawienie wyników w realizacji poszczególnych kryteriów związanych ze stopniem wrażliwości estetycznej (tabela 6).

Tabela 6. Stopień wrażliwości estetycznej według kryteriów

Elementy estetycznej wrażliwości	Kryteria	Przykłady	Średnie wartości
poczucie smaku, gust	*dobór kolorów*	„Motyle na łące" (+20%), „Na łące" (+93,3%), „Łąka latem" (+33,3%), „Krokus" (+50%), „Bukiet dla mamy" (+63,6%), „Motyl" (+80%), „Pszczoła" (+75%), „Grabie i łopata" (+40%), „Statek" (+100%), Mandala „Motyle" (+38,1%), Mandala „Biedronki" (+27,3%), Mandala „Słoneczko" (+40,7%)	~ 60,1%
ekspresja	*wykorzystanie techniki*	„Krokus" (+40%), „Bukiet dla mamy" (+27,3%), „Pies" (+57,9%), „Bocian" (70,8%), „Motyl" (32,5%), „Pszczoła" (+50%), „Łąka latem" (+60%)	~48,4%
	ilość kolorów	„Motyle na łące" (7,6), „Co jest ładne..." (5,4), „Na łące" (7,2), „Łąka latem" (6,7), Mandala „Słoneczko" (5,2), „Bukiet dla mamy" (5,6), „Statek" (6,3), Mandala „Motyle" (7,8)	~6,6
umiejętność tworzenia kompozycji	*zapełnianie przestrzeni*	„Na łące" (+93,3%), „Łąka" (+66,7%)	80%
	dobór kolorów	(patrz wyżej)	~60,1%
	ilość elementów	„Na łące" (4,9), „Co jest ładne..." (7,9), „Motyle na łące" (5,7)	~6,1
wyobraźnia	*inwencja, pomysłowość*	„Na łące" (66,7%), „Motyle na łące" (40%), „Łąka latem" (26,7%), „Łąka" (16,7%), „Co jest ładne..." (37,5%)	~37,5%
	ilość elementów	(patrz wyżej)	~6,1
	ciekawe zestawienia kolorystyczne	„Na łące" (+66,7%), „Motyl" (+65%), „Łąka latem (+33,3%)	55%
wyczucie kształtu, formy i faktury	*symetryczność pracy*	„Flaga Unii" (tworzenie koła: +38,1%; zachowanie symetrii: +66,7%; jednolite odstępy (+47,6%)	50,8%
	wykorzystanie techniki	(patrz wyżej)	~48,4%

Źródło: Opracowanie własne

Jak widać, **poczucie smaku jest powszechniejszym zjawiskiem niż wyobraźnia**. Duże trudności sprawia dzieciom korzystanie z bardziej skomplikowanych technik plastycznych (wylepianie plasteliną, przyklejane kompozycje z bibuły). Co ciekawe, w przeanalizowanych pracach bardzo

rzadko zdarzało się niekonwencjonalne zastosowanie koloru. Innymi słowy, dzieci malują niebieskie niebo i żółte słońce. Mimo to dosyć często zdarzają się **próby eksperymentowania z kolorem**, tworzenia mniej schematycznych i oczywistych zestawień (widać to wyraźnie w pracy „Motyle" – rys. 36, 37). Praktycznie nie ma prac operujących tylko jednym kolorem. Różnice stopnia uwrażliwienia poszczególnych dzieci wydają się być niezbyt duże i mają raczej charakter jakościowy (tzn. prawie wszyscy lubią zestawiać ze sobą kolory, ale tylko u niektórych wynika z tego coś naprawdę interesującego). Większość dzieci czuje potrzebę zapełnienia przestrzeni w swojej pracy plastycznej. Wiele prób jest nieudolnych, ale jest również wiele niezwykle interesujących. **Zapełnianie przestrzeni uczy kompozycji. Dobrze się w tym zakresie sprawdza technika przyklejania różnych elementów wyciętych z gazet** (pozwala ona najpierw ułożyć kompozycję, przyjrzeć się jej, dokonać zmian, a dopiero potem przykleić). Poza tym **warto wymyślać „trudne" tematy prac plastycznych**. To bardzo ożywia dzieci, zmusza do myślenia („Co jest ładne, co jest brzydkie").

Rys. 38. Igor Sz., lat 6: „Motyl" (wylepianka plasteliną) – nieschematyczne potraktowanie zestawień kolorystycznych

Rys. 39. Wiktoria K., lat 6: „Motyl" (wylepianka plasteliną) – próba eksperymentu kolorystycznego

Reasumując, można stwierdzić, że:

• związek między wrażliwością estetyczną dziecka 5,6-letniego a jego działalnością plastyczną nie ma charakteru oczywistego i szczególnie istotnego[27].

• pewne techniki plastyczne pozwalają ujawnić się ekspresji, wyobraźni, kreatywności dziecka, ale nabywanie wrażliwości estetycznej jest jednak procesem szerszym, bardziej długofalowym i związanym również z innymi aspektami życia; innymi słowy sama działalność plastyczna nie nauczy dziecka wrażliwości estetycznej[28].

• wydaje się, że nie ma istotnego związku między poziomem wytworów plastycznych dziecka a poziomem jego wrażliwości estetycznej[29].

Wnioski i podsumowanie

Wrażliwość estetyczną rozumie się zazwyczaj jako zdolność do dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywanie. Ludzie są wyposażeni w taką zdolność w różnym stopniu. Można ją w sobie rozwijać. Poja-

[27] Dzieci nie traktują swojej działalności artystycznej jako sfery piękna; jest ona dla nich formą zabawy, poznania, ekspresji (Karina Ch. jest bardziej wrażliwa, ale to Ola K. rysuje chętniej).
[28] Tabela 6.
[29] Przykład Oli K. i Kariny Ch.

wia się ona samorzutnie, ale nie może istnieć bez dodatkowych podniet[30]. Z tak rozumianą wrażliwością estetyczną współgrają takie zjawiska, jak: gust estetyczny (umiejętność oceniania tego co piękne i tego co brzydkie), postawa szacunku do piękna i sztuki, świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka, umiejętność twórczej percepcji i ekspresji.

Dziecko w wieku przedszkolnym nie umie jeszcze dokonywać ocen wytworów sztuki. Kieruje się raczej indywidualnymi upodobaniami[31]. Obserwacja badanej grupy dzieci pozwala stwierdzić, że **kierują się również ocenami i upodobaniami innych dzieci**. Jeśli w takiej grupie znajdzie się dziecko bardzo wrażliwe na piękno, kreatywne, pomysłowe – to inne dzieci je **naśladują** (przykładem jest naśladowanie motywu tęczy i robienia ornamentów wokół rysunku). Takich dzieci – pełnych inwencji, ekspresji artystycznej – jest jednak niewiele. **Większość jest raczej dokładna i schematyczna niż twórcza**. Podsuwanie dzieciom tematów, które powinny zachęcić do tworzenia własnych wizji, sprawdza się tylko częściowo (przykładem praca „Co jest ładne…"). **O wiele lepiej wychodzi zachęcanie przedszkolaków do kolorystycznych eksperymentów**, do niestandardowych sposobów malowania (świetne wyniki impresjonistycznej pracy „Łąka latem"). Trzeba zatem stwierdzić, że właśnie **malowanie** (w przeciwieństwie do kolorowania i wycinania) **jest tą techniką, która sprzyja artystycznej ekspresji**. Otwartym pozostaje pytanie: czy schematyzm niektórych prac przedszkolaków wynika z braku wyobraźni czy z braku umiejętności korzystania z określonych technik i materiałów?

Warto dodać, iż badana grupa wykazywała duże zainteresowanie różnymi formami ozdabiania swoich prac, co wskazuje na istnienie u nich **potrzeby upiększania świata** wokół siebie lub choćby chęci naśladownictwa innych w tej dziedzinie. Potrzeby estetyczne są niestety tymi, o których badacze wiedzą stosunkowo niewiele. Szczególnie, że pokrywają się one częściowo z innymi potrzebami[32]. Trudno zatem stwierdzić, czy dziecko eksperymentuje z kolorem, bo szuka pięknych, oryginalnych zestawień, czy też chce po prostu wiedzieć, co wyniknie ze zmieszania lub rozwodnienia wielu barw[33]. Większość dzieci kojarzy to, co ładne – z tym, co kolorowe, „porządnie" wykonane, dobre, miłe, przyjemne i … symetryczne. W wielu pracach można także zauważyć chęć niwelowania pustych przestrzeni, co świadczy o **świadomym komponowaniu elementów** pracy plastycznej, o swoistym projektowaniu[34].

Trzeba jeszcze na zakończenie powrócić do pracy „Co jest ładne…" Jej analiza rodzi pewne refleksje. **Dzieci utożsamiają to co ładne, z tym co dobre. Brzydota kojarzy im się natomiast ze złem**. Tradycja identyfikuje wrażliwość estetyczną z wrażliwością na piękno. Za cel wychowania

[30] M. Gołaszewska, *Zarys*..., s. 287.
[31] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary*..., s. 39.
[32] A. H. Maslow, *Motywacja*..., s. 92.
[33] A. Trojanowska, *Dziecko*..., s. 95.
[34] V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość*..., s. 75.

estetycznego uważa się więc kształtowanie wrażliwości na piękno (sztuki i przyrody). Treść i proces tak pojmowanego wychowania wiąże się zatem z formowaniem umiejętności odróżniania piękna od brzydoty. Wynikiem tak rozumianego wychowania estetycznego winno być nabycie wrażliwości estetycznej. Tak jak wynikiem wychowania umysłowego jest usprawnienie procesu myślenia i zdobycie pewnej ilości wiadomości, a wychowania moralnego – kształtowanie zdolności do etycznie właściwego postępowania. Pojawia się jednak pytanie, czy wychowanie umysłowe służy jedynie celom intelektualnym, wychowanie moralne – celom moralnym, a wychowanie estetyczne – celom estetycznym. W pewnych sytuacjach wychowanie estetyczne może służyć przecież celom intelektualnym i moralnym[35].

BIBLIOGRAFIA

Bogdanowicz B., *Metoda dobrego startu*, WSZiP, Warszawa 2004.
Fleck-Bangert R., *O czym mówią rysunki dzieci*, Jedność, Kielce 2001.
Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1983.
Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej*, Katowice 2005.
Kubicka D., Kołodziejczyk A., *Psychologia wpływu mediów*, Impuls, Kraków 2007.
Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.
Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSZiP, Warszawa 1978.
Rosińska Z., *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, PWN, Warszawa 1985.
Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSZiP, Warszawa 1983.
Trojanowska-Kaczmarska A., *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971.
Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
Wojnar I. (red.), *Wychowanie przez sztukę*, PZWSZ, Warszawa 1963.
Wygotski L., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.
Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.

[35] I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 12-14.

Streszczenie
Artykuł przybliża tematykę wrażliwości estetycznej, którą rozumie się zazwyczaj jako zdolność do dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywanie. Można w nim znaleźć przykłady i analizę prac plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: wrażliwość estetyczna, wartości estetyczne, twórczość plastyczna

Artistic creativity and aesthetic sensitivity of a child in a pre-school age

Abstract
This article focuses on the subject-matter of aesthetic value, which is understood as an ability to perceive aesthetic value and experience it in the world. One can find in it examples and an analysis drawings made by childern in pre-school age.

Keywords: aesthetic sensitivity, aesthetic value, creative activity

Jolanta Chowaniak*

MYŚLENIE TWÓRCZE A STOPIEŃ USPOŁECZNIENIA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

zamiast wstępu...

Wiek przedszkolny to czas, w którym rozwój dziecka przebiega bardzo szybko we wszystkich sferach. Okres ten to czas wyjścia poza ramy domu. Dziecko staje się członkiem grupy rówieśniczej, rozpoczyna nawiązywanie różnorodnych relacji interpersonalnych. Zdobywa nowe kompetencje w zakresie rozwoju społecznego, co w przyszłości będzie rzutować na jego całe życie zawodowe i osobiste. Dlatego tak istotne jest, aby rozwój ten przebiegał prawidłowo, w warunkach optymalnych.

Przedmiotem niniejszych badań uczyniłam więc kontaminacje pomiędzy stopniem uspołecznienia dziecka a prezentowanym poziomem myślenia twórczego. Myślenie dywergencyjne często tłamszone jest u dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej. Od dwóch lat w przedszkolu, w którym odbyły się badania, dzieci zdobywają wiedzę na podstawie nowatorskiego programu „Klucz do uczenia się"[1], opartego na teorii Lwa Wygotskiego. Zastanawiające jest więc, czy w dobie dzisiejszego ukierunkowania na rozwój myślenia nieskrępowanego schematyzmem, program ten spełnia owe kryteria edukacji XXI wieku.

Rozważania te oprę na wynikach uzyskanych podczas przeprowadzonych badań obejmujących grupę dzieci 5-6-letnich.

twórczość...

Rozpocznę od wyjaśnień terminologicznych, na podstawie których tworzyłam konspekt badawczy. Jednym z najbardziej niejednoznacznych i wielowymiarowych pojęć we współczesnych naukach humanistycznych jest pojęcie twórczości. Rozpatrywane jest ono w perspektywach interdyscyplinarnych. Definicyjnie wyjaśniane jest na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, a przede wszystkim pedagogiki, która jest najbliższa moim kierunkom badań.

W myśl idei pankreacjonizmu[2] pojęcie twórczości nie odnosi się jedynie do nielicznych wybitnie uzdolnionych osób. Twórczość to cecha, którą posiadać może każdy człowiek. Obejmuje więc każdą aktywność człowie-

* studentka II roku studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ na kierunku Pedagogika.

[1] www.kluczdouczeniasie.pl/pl

[2] Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycia estetyczne*, Ossolineum, Wrocław 1982.

ka „nieograniczającą się do powtarzania, naśladowania, ale do sytuacji, w której działająca osoba przekazuje i daje coś z siebie”[3].

Morris Stein podkreśla, że tworzenie to proces prowadzący do wytworu nowego, akceptowalnego w kategorii użyteczności dla pewnej grupy w konkretnym okresie[4]. Zbigniew Pietrasiński uwypukla te same zależności, mówiąc, iż „twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznane, a zarazem społecznie wartościowe”[5].

Ważnym jest również to, jak pisał B. Suchodolski, że twórczość może być rozpatrywana w kategoriach stylu życia, przynoszącego człowiekowi radość i spełnienie, będąca doświadczeniem wartości, nadająca ludzkiej egzystencji sens. Twórczość ta pozwala na przekraczanie granic, jakie wyznaczają ludziom inne postawy życiowe[6].

Zważywszy na wielość definicji twórczości, badacze w zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej, akcentują cztery aspekty twórczości, którymi są:

- twórczość jako wytwór;
- osoba twórcy;
- proces psychiczny;
- czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia. W literaturze przedmiotu obszary te określone zostały jako czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości[7].

Aspekt atrybutywny twórczości skupia się przede wszystkim na możności określenia kryteriów wytworu. Badacze zastanawiają się nad tym, jak odróżnić produkt twórczy od nietwórczego. Zazwyczaj w ich definicjach wymieniane są dwa kryteria: nowość i wartość wytworu. Władysław Stróżewski wskazuje na trzy aspekty rozumienia „nowości”:

- „przezwyciężanie nicości (zasada sprzeczności);
- przeciwstawianie się dawnemu (zasada przeciwieństwa);
- aktualizowanie się w teraźniejszości”[8].

S. Popek oprócz nowości wymienia jeszcze kilka specyficznych cech traktujących o wartości wytworu. Są to „oryginalność, generatywność, zastosowalność i społeczna akceptacja”[9].

Ze względu na niski poziom obiektywności tychże kryteriów powstają coraz to nowsze terminy, szczeble twórczości, które K. Szmidt wymienia

[3] W. Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP, Gdańsk 2010, s. 265.
[4] Tamże, s. 264.
[5] Z. Pietrasiński, Myślenie twórcze, PZWS, Warszawa 1969, s. 10.
[6] Pod za. D. Krzywoń, H. Hetmańczyk, *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008, s. 15.
[7] K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 62.
[8] M. Barteczko, *Dzieło otwarte – jego istota i cechy*, [w:] G. Mendecka (red.), *Oblicza twórczości*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010, s. 35.; por. W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, PWN, Warszawa 1983, s. 52.
[9] S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2001, s. 22.

w swojej pracy. Są to „twórczość drugorzędna, poważna, wybitna, codzienna, praktyczna, wynalazcza, innowacyjna, pospolita i emergencyjna”[10].

Aspekt personologiczny związany jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania związane z tym, jacy ludzie tworzą, jakie cechy osobowościowe posiada twórca. Wielu badaczy wskazuje związek twórczości z poziomem inteligencji, z posiadanymi zdolnościami twórczymi (giętkość, płynność, oryginalność myślenia, staranność wykonania zadania), ale również z cechami osobowościowymi. Wymieniane są takie cechy, jak: androginia (preferencje płciowe), odporność na stres, tendencja do podejmowania ryzyka, tolerancja na wieloznaczne informacje, otwartość, niezależność, wewnętrzna autonomia, nieuleganie naciskom i wpływom, odwaga przekonań, motywacja do podejmowania ważnych i doniosłych działań, wytrwałość[11].

Kolejny aspekt, procesualny, wskazuje na istotność wyjaśnienia przebiegu procesów psychicznych, emocjonalnych, intelektualnych, motywacyjnych i behawioralnych, które są składnikami twórczych zachowań[12]. Nie istnieje jednak jedna, potwierdzona teoria wskazująca na „optymalny rodzaj procesu twórczego, pozwalający uzyskać niezwykłe rezultaty w tak różnych dziedzinach, jak nauka, sztuka czy wynalazczość”[13]. W związku z tym, że problematyka tego wymiaru twórczości jest domeną psychologów, warto więc przytoczyć jedną z najbardziej spopularyzowanych koncepcji. Jest ona określeniem procesu twórczego w kategoriach zdarzenia fazowego o określonej dynamice. G. Wallas (1962) wyróżnił poszczególne stadia:

- „preparacja (przygotowanie) – zbieranie danych, definiowanie problemu i inne czynności wstępne;
- inkubacja – samoistne, nieświadome generowanie pomysłów, podczas których umysł wykonuje zupełnie niezwiązane z problemem czynności;
- iluminacja (olśnienie) – nagłe zrozumienie istoty problemu i dostrzeżenie rozwiązania;
- weryfikacja – sprawdzenie, czy pomysł spełnia oczekiwane kryteria”[14].

Ostatni aspekt to podejście wobec stymulatorów i inhibitorów. Badacze interesują się środowiskowymi uwarunkowaniami twórczości. Warunki twórczości skupiają się wokół dwóch grup czynników: „właściwości środowiska wychowawczego oraz cech zadań rozwojowych (problemów), jakie stawia się przed jednostką w toku edukacji i wychowania”[15].

[10] Tamże, s. 63.
[11] Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika…*, s. 65; W. Limont, *Pedagogika twórczości…*, s. 275; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
[12] A. Rakowska, *Zasoby twórczej aktywności osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Impuls, Kraków 2011, s. 28.
[13] K.J. Szmidt, Pedagogika…, s. 64.
[14] K.J. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s. 86.
[15] Tamże, s. 67.

myślenie twórcze...

Myślenie twórcze będące głównym przedmiotem badań związane jest z teoriami poznawczymi, których przedstawiciele dopatrują się wysokiej istotności w samych procesach twórczych. Prekursorem w tej dziedzinie jest Joy Paul Guilford, proponujący koncepcję twórczości jako myślenie dywergencyjne.

Guilford wskazuje na dychotomię procesu myślenia. Dzieli go na wytwarzanie konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne). Myślenie konwergencyjne konkluduje z procesami rozumowania przy rozwiązywaniu zadań z jedną poprawną odpowiedzią[16]. Natomiast myślenie dywergencyjne utożsamiane jest z myśleniem twórczym. Zatem w rozwijaniu tego myślenia „należy wykorzystywać problemy i zadania otwarte, które mają wiele poprawnych, dobrych lub oczekiwanych rozwiązań"[17]. Czynniki myślenia dywergencyjnego to:

- płynność – zdolność do generowania w krótkim czasie wielu pomysłów rozwiązania określonego problemu. Wyróżniamy płynność słowną, ekspresyjną, skojarzeniową i ideacyjną[18];
- giętkość – „zdolność wytwarzania jakościowo różnych wytworów i zmiany kierunków poszukiwań, umiejętność dostosowania metod rozwiązania problemów do zmieniających się okoliczności"[19]. Występuje giętkość spontaniczna i adaptacyjna;
- oryginalność myślenia – „zdolność wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania. (...) nasze myślenie jest tym bardziej oryginalne, im lepiej potrafimy znajdywać rozwiązania niezwykłe, niekonwencjonalne, nieoczekiwane i sensowne"[20];
- elaboracja – „staranność, szczegółowość wypełnienia lub zakończenia zadania twórczego"[21].

Na podstawie teorii tego znamienitego badacza powstało wiele różnorodnych narzędzi mających na celu zbadać poziom myślenia dywergencyjnego. Jednym z takowych narzędzi jest „Matryca oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4-6 lat" stworzona przez Katarzynę Krasoń, skierowana do dzieci kilkuletnich. To właśnie tym narzędziem diagnozować będę dzieci 5-6letnie.

rozwój społeczny dzieci w wieku przedszkolnym...

Definicyjnie rozwój społeczny można określić jako proces nabywania umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami. Sta-

[16] K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit., s. 97.
[17] K. J. Szmidt, *ABC...*, op. cit., s. 49.
[18] Tamże, s. 150, 152-153.
[19] K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit., s. 99.
[20] Tamże.
[21] K.J. Szmidt, *ABC*, op. cit. S. 50.

wanie się osobą uspołecznioną związane jest z trzema procesami. Są nimi: uczenie się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienie ról społecznie aprobowanych oraz rozwój postaw społecznych[22].

Jednym z ważniejszych i trudniejszych momentów życia jest etap poszerzenia rodzinnego środowiska o środowisko przedszkolne. Wówczas to pojawiają się problemy przystosowawcze dla dziecka, wynikające ze zmiany trybu życia i z jego ograniczeniami, z brakiem stałego kontaktu z osobami bardzo bliskimi. Wyzwania te wynikają również z potrzeby nawiązywania więzi emocjonalnych z nieznanymi sobie osobami w sytuacji najczęściej dyskomfortu psychicznego, poznawania nowych norm instytucjonalnego funkcjonowania. Od tego, jak sobie dziecko poradzi z tymi progami w procesie przystosowawczym, zależy jego późniejsze funkcjonowanie społeczne w grupie[23]. W wieku przedszkolnym dochodzi więc do istotnych zmian w społecznej sytuacji dziecka. Rodzice od tej pory utrzymują pewien dystans podczas zabaw dziecka z rówieśnikami. Przed dzieckiem otwiera się możliwość wchodzenia w związki z innymi ludźmi. W wieku przedszkolnym szczególnie intensywnie rozwijają się uczucia rówieśnicze[24].

Jedną z najważniejszych form rozwoju społecznego w wieku przedszkolnym jest zabawa. Zdaniem Wygotskiego „swoistość tej formy działania dziecka polega na urzeczywistnianiu potrzeb, realizowaniu motywów działania i afektywnych dążeń dziecka. (...) Zabawa służy zrozumieniu przez dziecko społecznych ról dorosłych"[25]. Poprzez wchodzenie w różnego rodzaju role podczas zabaw dzieci poznają ich społeczne ramy funkcjonowania, odkrywają własną tożsamość płciową.

Dzięki zabawom dzieci nabywają coraz szerszych kompetencji językowych, co powoduje zmniejszenie barier komunikacyjnych między rówieśnikami. Inicjowane zabawy są zabawami grupowymi, dzieci dzięki umiejętności komunikowania znaczeń nawiązują współpracę z rówieśnikami[26].

„W zabawach i grach zespołowych występuje nieraz współzawodnictwo i rywalizacja między uczestniczącymi w nich dziećmi. Przejawiają się one w dążeniu do osobistego powodzenia, uzyskania lepszych wyników niż członkowie zespołu, chwaleniu się odnoszonymi sukcesami. (...) Rywalizacja i współzawodnictwo sprzyjają zwiększeniu wysiłków, występowaniu inicjatywy, podejmowaniu nowych zadań"[27]. Podczas uczestniczenia w zabawach rodzą się pierwsze przyjaźnie i antypatie.

Wczesne przyjaźnie charakteryzują się jednak tymczasowością. Dla dzieci najważniejszym kryterium wartościowania drugiego człowieka są

[22] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 436-437.
[23] J. Lubowiecka, *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006 nr 8, s. 10.
[24] B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 176.
[25] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2002, s. 113-114.
[26] H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 356.
[27] Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987, s. 127.

czynniki zewnętrzne. Podobnie traktowane są konflikty, w których rozwiązywaniu najwyższą wartość mają przyczyny zewnętrzne, a nie wewnętrzne. Widoczne jest bowiem podejście egocentryczne, wyrażające się w nieumiejętności ujęcia różnic między perspektywą własną a partnera[28]. „Przyjaźnie są związane także ze wzajemną waloryzacją oraz ze wspólną skalą wartości, antypatie z kolei rodzą się z dewaloryzacji, a ta przeważnie jest pochodną braku wspólnych upodobań lub wspólnej skali wartości"[29].

Należy pamiętać o tym, iż prawidłowy poziom rozwoju społecznego dziecka sześcioletniego jest warunkiem osiągnięcia gotowości szkolnej. „Dziecko społecznie dojrzałe cechuje wrażliwość na opinię dorosłych, liczenie się z ich oceną zarówno pozytywną, jak i i krytyczną, obowiązkowość i pewien stopień odpowiedzialności za wykonywane zadania"[30].

koncepcja badań własnych...

Przedmiotem badań własnych uczyniłam poziom myślenia dywergencyjnego oraz stopień uspołecznienia dzieci 5-6letnich. Cele wynikające z przedmiotu eksploracji podzieliłam na grupy. **Celem poznawczym** jest poznanie aktualnego poziomu myślenia dywergencyjnego oraz aktualnego stopnia uspołecznienia dziecka 5-, 6-letniego. **Cel weryfikacyjny** oscyluje wokół uchwycenia istotnych zależności pomiędzy konkretnymi skłonnościami dywergencyjnymi a prezentowanymi stopniami uspołecznienia. **Celem praktycznym** jest ukazanie wartości stymulowania rozwoju twórczego w procesie uspołeczniania dzieci w wieku przedszkolnym.

Pytanie badawcze brzmi następująco: Jaka jest zależność pomiędzy poziomem myślenia dywergencyjnego i poziomem uspołecznienia dziecka?

Interesujące mnie dane uzyskam dzięki użyciu testów pedagogicznych. Narzędziami tymi są:

- Matryca oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4-6 lat K. Krasoń[31];
- Arkusz zachowania się ucznia B. Markowskiej[32].

Badaniami objęłam dzieci z jednego przedszkola z trzech grup. Było to 40 pięcio-, sześciolatków. Pierwszym punktem badań, po stworzeniu koncepcji, było określenie aktualnego stopnia uspołecznienia dzieci, kolejnym etapem było ustalenie poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci. Na końcu nastąpiła faza analizy uzyskanych wyników badań i wyciągnięcie wniosków.

[28] M. Kielar-Turska, Średnie *dzieciństwo. Wiek przedszkolny...*, op. cit., s. 115.
[29] B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka...*, op. cit., s. 182.
[30] R. Michalak, *Dojrzałość szkolna w świetle zadań rozwojowych dziecka* [w:] . R. Michalak, E. Misiorna (red.), *Konteksty gotowości szkolnej*, Warszawa 2006.
[31] K. Krasoń, Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania, „Chowanna" 2002, t. 2 (19), s. 56-68.
[32] B. Markowska, H. Szafraniec, Podręcznik do Arkusza Zachowania się ucznia, Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym, PWN, Warszawa, 1980.

wyniki badań własnych...

Poziom przystosowania społecznego dzieci 5-6-letnich

W badaniach uczestniczyło 15 dziewczynek i 15 chłopców sześcioletnich oraz pięć dziewczynek i pięciu chłopców pięcioletnich. Poziom uspołecznienia badano Arkuszem Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Pod uwagę wzięto cztery skale: *motywacja do nauki szkolnej*, *zachowanie się antyspołeczne*, *przyhamowanie* oraz *uspołecznienie*. Pominięto skalę dotyczącą *zainteresowań seksualnych*, co bezpośrednio związane jest z niską adekwatnością problemu podejmowanego przez tę skalę a tematyką badań, zważywszy na wiek dzieci.

MOTYWACJA DO NAUKI SZKOLNEJ

Tabela 1. Motywacja do nauki szkolnej

	Motywacja do nauki szkolnej (Liczba dzieci)			
	Dziewczynki 6-letnie	**Chłopcy 6-letni**	**Dziewczynki 5-letnie**	**Chłopcy 5-letni**
Poziom bardzo wysoki	5	3	0	0
Poziom wysoki	8	0	1	0
Poziom przeciętny	2	12	4	5
Poziom niski	0	0	0	0
Poziom bardzo niski	0	0	0	0

Źródło: Badania własne

Średnia wyników dziewczynek sześcioletnich ze skali pierwszej wynosi 15 tetronów, co oznacza bardzo wysoką motywację do nauki szkolnej. Pięć dziewczynek uzyskało poziom bardzo wysoki, osiem wysoki, a dwie poziom przeciętny, przy czym warto zaznaczyć, iż uzyskały one 12 tetronów, co stanowi granicę między poziomem wysokim a przeciętnym.

Niższą średnią uzyskały dziewczynki pięcioletnie. Wynik oscyluje wokół 12 tetronów, co stanowi poziom przeciętny (na granicy z wysokim). Jedna dziewczynka uzyskała poziom wysoki, a cztery pozostałe poziom przeciętny. Najniższą liczbę punktów zdobyła Ewelina, której staż edukacyjny jest w tym roku zdezorganizowany. Została bowiem przeniesiona z grupy czterolatków do grupy najstarszej, co wskazuje na pominięcie jednego roku edukacji przedszkolnej.

Chłopcy sześcioletni uzyskali średnią 11 tetronów, co wskazuje na poziom przeciętnej motywacji do nauki szkolnej. Dwunastu sześciolatków uzyskało wynik przeciętny, a trzech wynik bardzo wysoki. Przy czym zaznaczyć trzeba, iż ta trójka chłopców reprezentuje również wysoki poziom gotowości szkolnej.

Pięciolatkowie uzyskali średnią równą 9 tetronów, czyli przeciętny wynik. Trzech chłopców otrzymało 8 tetronów, tzn wynik na granicy poziomu niskiego i przeciętnego. Tylko jeden chłopczyk, Nikodem, otrzymał 12 punktów – wynik na granicy poziomu przeciętnego i wysokiego.

ZACHOWANIE SIĘ ANTYSPOŁECZNE

Tabela 2. Zachowania antyspołeczne

	Zachowania antyspołeczne (Liczba dzieci)			
	Dziewczynki 6-letnie	**Chłopcy 6-letni**	**Dziewczynki 5-letnie**	**Chłopcy 5-letni**
Poziom bardzo wysoki	0	0	0	0
Poziom wysoki	0	3	0	1
Poziom przeciętny	0	2	1	1
Poziom niski	5	4	2	0
Poziom bardzo niski	10	6	2	3

Źródło: Badania własne

Dziewczynki sześcioletnie prezentują średnią bardzo niską w tej skali. Wynik 3 tetrony wskazuje na to, iż rzadko przejawiają zachowania antyspołeczne. Dziesięć dziewczynek uzyskało poziom bardzo niski, a pięć – niski. Najczęściej dziewczynki te uzyskiwały gorszy wynik w związku z punktem 42 dotyczącym zazdrości. Zazdrość jest niejako cechą charakterystyczną osobowości tychże dziewczynek, co związane jest z normami rozwojowymi dzieci w tym wieku.

Pięciolatki średni wynik uzyskały niski. Dwie dziewczynki mają bardzo niski poziom zachowań antyspołecznych, dwie niski, a jedna – Natasza – przeciętny. Dziewczynka ta jest bardzo krzykliwa, uparta, zazdrosna oraz ekspansywna.

Chłopcy sześcioletni, podobnie jak dziewczynki pięcioletnie, uzyskali niski poziom zachowań antyspołecznych. W tej grupie dzieci trójka chłopców: Alex, Kacper i Radek prezentują wysoki poziom zachowania się antyspołecznego. Dużą liczbę punktów uzyskali w związku z takimi cechami, jak: ekspansywność, krzykliwość, agresja słowna, drażliwość, agresja fizyczna oraz nieopanowanie. Dwóch chłopców uzyskało przeciętny poziom na tej skali, pozostali – niski (4 chłopców) bądź bardzo niski (6 chłopców).

Pięciolatki uzyskali 9 tetronów, co stanowi przeciętny poziom zachowania się antyspołecznego. Tylko Jaś uzyskał poziom wysoki, ze względu na przejawianie agresji słownej i fizycznej, zazdrości, zarozumiałości i ekspansywności. Jeden chłopczyk uzyskał poziom przeciętny, z pozostali poziom bardzo niski.

PRZYHAMOWANIE

Tabela 3. Przyhamowanie

	Przyhamowanie (Liczba dzieci)			
	Dziewczynki 6-letnie	**Chłopcy 6-letni**	**Dziewczynki 5-letnie**	**Chłopcy 5-letni**
Poziom bardzo wysoki	0	1	0	0
Poziom wysoki	0	0	0	1
Poziom przeciętny	0	0	0	1
Poziom niski	0	0	1	0
Poziom bardzo niski	15	14	4	3

Źródło: Badania własne

Bardzo niski stopień przyhamowania reprezentują dziewczynki sześcioletnie. Żadna z nich nie ujawnia cech stanowiących o tego rodzaju zaburzeniu.

Podobna sytuacja występuje wśród dziewczynek pięcioletnich. Tutaj jednak uzyskiwały one nieznacznie wyższe liczby tetronów, co spowodowane jest częstszym występowaniem takich cech, jak: uległość, płaczliwość oraz brak odporności na stres.

Przyhamowanie nie występuje prawie w ogóle wśród sześcioletnich przedszkolaków. Tylko jeden chłopczyk, Grześ, uczęszczający pierwszy raz do przedszkola, reprezentuje takie cechy, jak: lękliwość, płaczliwość, niepewność, unikanie trudności, uległość, przygnębienie i brak wigoru.

Poziom przyhamowania wśród chłopców pięcioletnich jest równy 5 tetronom, co stanowi o poziomie niskim. Chłopcy ci mają problemy z unikaniem trudności, zależnością, brakiem wiary we własne możliwości.

USPOŁECZNIENIE

Tabela 4. Uspołecznienie

	Uspołecznienie (Liczba dzieci)			
	Dziewczynki 6-letnie	**Chłopcy 6-letni**	**Dziewczynki 5-letnie**	**Chłopcy 5-letni**
Poziom bardzo wysoki	14	4	3	3
Poziom wysoki	1	8	1	0
Poziom przeciętny	0	3	1	2
Poziom niski	0	0	0	0
Poziom bardzo niski	0	0	0	0

Źródło: Badania własne

Bardzo wysoki poziom uspołecznienia prezentują dziewczynki sześcioletnie. Średnia uzyskanych wyników oscyluje wokół 57 punktów (19 teronów).

Dziewczynki pięcioletnie uzyskały poziom wysoki – 52 punkty. Ewelina, podobnie jak w ww. skalach, uzyskała najniższą liczbę punktów i poziom przeciętnego uspołecznienia. Jest to dziewczynka mało popularna w grupie, nie przejawia cech towarzyskości, nie poświęca się, niechętnie pracuje społecznie i zazwyczaj nie poczuwa się do winy. Ale jest również dziewczynką pogodną, szybko przywiązuje się, jest opiekuńcza, co można dostrzec podczas zabawy swobodnej, uczynna i zadowolona z pochwał.

Wysoki poziom uspołecznienia i średnią 51 punktów otrzymali chłopcy sześcioletni. Czterech chłopców uzyskało poziom bardzo wysoki, ośmiu wysoki, a trzech przeciętny. Grześ, podobnie jak w skali przyhamowania, tutaj też uzyskał najgorszy wynik. Jest bowiem chłopcem o niskim poziomie towarzyskości i popularności, nie jest dzieckiem pogodnym, jest typem „samotnika".

Chłopcy pięcioletni posiadają wysoki poziom uspołecznienia. Trzech z nich reprezentuje bardzo wysoki stopień, a dwóch stopień przeciętny.

Istotne różnice w uzyskanych wynikach badań można zauważyć w ilościowym zestawieniu danych. Rozbieżności te ujawniają się w aspekcie płci i wieku. Poniżej porównane zostaną średnie uzyskanych wyników wśród dziewczynek i chłopców.

Tabela 5. Poziom uspołecznienia dzieci 6-letnich

Zestawienie uzyskanych wyników Poziom uspołecznienia (średnie arytmetyczne)				
	Motywacja do nauki	**Uspołecznienie**	**Zachowania antyspołeczne**	**Przyhamowanie**
Dziewczynki 6-letnie	54 poziom wysoki	57 poziom bardzo wysoki	14 poziom bardzo niski	12 poziom bardzo niski
Chłopcy 6-letni	46 poziom przeciętny	52 poziom wysoki	16 poziom niski	18 poziom bardzo niski

Źródło: Badania własne

Analizując dane z tabeli nr 5, można stwierdzić, iż znacznie lepszy stopień uspołecznienia prezentują dziewczynki. Wykazują większy poziom motywacji do nauki szkolnej oraz większy poziom uspołecznienia. Rzadziej występują u nich zachowania antyspołeczne.

Tabela 6. Poziom uspołecznienia dzieci 5-letnich

Zestawienie uzyskanych wyników Poziom uspołecznienia (średnie arytmetyczne)				
	Motywacja do nauki	**Uspołecznienie**	**Zachowania antyspołeczne**	**Przyhamowanie**
Dziewczynki 5-letnie	46 poziom przeciętny	51 poziom wysoki	19 poziom niski	16 poziom bardzo niski
Chłopcy 5-letni	39 poziom przeciętny	49 poziom wysoki	22 poziom przeciętny	23 poziom niski

Źródło: Badania własne

Podobnie jak wśród dzieci 6-letnich, tak i tutaj wśród dzieci 5-letnich występuje ta sama zależność. Dziewczynki uzyskały bowiem wyższe wyniki dotyczące ich poziomu uspołecznienia. Zależność ta widoczna jest zwłaszcza w obszarze zachowań antyspołecznych i zahamowań. Tutaj dziewczynki wyraźnie uzyskały lepsze wyniki od chłopców.

Tabela 7. Poziom uspołecznienia dziewczynek 5- i 6-letnich

Zestawienie uzyskanych wyników Poziom uspołecznienia (średnie arytmetyczne)				
	Motywacja do nauki	**Uspołecznienie**	**Zachowania antyspołeczne**	**Przyhamowanie**
Dziewczynki 6-letnie	54 poziom wysoki	57 poziom bardzo wysoki	14 poziom bardzo niski	12 poziom bardzo niski
Dziewczynki 5-letnie	46 poziom przeciętny	51 poziom wysoki	19 poziom niski	16 poziom bardzo niski

Źródło: Badania własne

Analizując uzyskane wyniki wśród dziewczynek, można jednoznacznie stwierdzić, iż wyniki sześciolatek są znacznie lepsze od wyników pięciolatek. Różnice te ujawniają się w skalach dotyczących motywacji do nauki, uspołecznienia oraz zachowań antyspołecznych.

Tabela 8. Poziom uspołecznienia chłopców 5- i 6-letnich

Zestawienie uzyskanych wyników Poziom uspołecznienia (średnie arytmetyczne)				
	Motywacja do nauki	**Uspołecznienie**	**Zachowania antyspołeczne**	**Przyhamowanie**
Chłopcy 6-letni	46 Poziom przeciętny	52 Poziom wysoki	16 Poziom niski	18 Poziom bardzo niski
Chłopcy 5-letni	39 poziom przeciętny	49 poziom wysoki	22 poziom przeciętny	23 poziom niski

Źródło: Badania własne

Sześciolatki prezentują wyższy stopień uspołecznienia aniżeli chłopcy pięcioletni. Kontrast ten widoczny jest zwłaszcza w obszarze zachowań antyspołecznych oraz zahamowań.

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż dzieci sześcioletnie reprezentują wyższy stopień uspołecznienia od dzieci pięcioletnich. Chłopcy, zarówno pięcio, jak i sześcioletni, mają nieco niższe wyniki od dziewczynek. Najwyższy stopień uspołecznienia prezentują dziewczynki sześcioletnie.

Ocena myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 5-6 lat

Oceniając myślenie dywergencyjne dzieci skonstruowaną matrycą przez K. Krasoń, skupić należy się na trzech płaszczyznach. Są to:

Płaszczyzna I: iluzyjno-interakcyjna;

Płaszczyzna II: figuratywno-manipulacyjna;

Płaszczyzna III: narracyjna.

PŁASZCZYZNA ILUZYJNO-INTERAKCYJNA

Średnia uzyskanych wyników przez dziewczynki sześcioletnie w tej płaszczyźnie to 14 punktów. Zaobserwowano, iż dziewczynki samorzutnie podejmują zabawy, łatwo przechodzą od jednego przedmiotu zabawy do drugiego, samodzielnie wytwarzają własne pomysły do zabaw, a ich aktywności zabawowe nawiązują często do tematów fantazyjnych.

Średnia dziewczynek pięcioletnich równa się 13 punktów. Rzadziej od dziewczynek sześcioletnich wykazują pełną fantazję, pojawiają się sytuacje, w których powielają gotowe zachowania.

Chłopcy sześcioletni uzyskali średnią 13 punktów. Należy jednak podkreślić, iż w tej piętnastoosobowej grupie znaleźli się chłopcy, których samorzutnie podejmowane zabawy były pełne nierzeczywistych elementów, a są również tacy, których zabawy opierają się na algorytmach zauważonych w rzeczywistości.

Pięcioosobowa grupa pięciolatków jest również bardzo zróżnicowana. Występują w niej chłopcy, których zachowania podczas zabawy mają charakter mimetyczny, a są tacy, którzy sami projektują aktywności ludyczne, narzucając im cechy fantazyjne.

PŁASZCZYZNA FIGURATYWNO-MANIPULACYJNA

W tej płaszczyźnie podczas badań na konkretnych przedmiotach można zauważyć ogromne różnice pomiędzy dziećmi. Jedne z nich bez problemu układały i nazywały nowo powstałe figury, dla innych „wymyślanie" kolejnych było wielkim problemem. Okazuje się więc, że jest wielkie zróżnicowanie w poziomie giętkości, płynności, a także oryginalności myślenia. Wytwarzane szlaczki były bądź bardzo oryginalne, bądź bardzo proste, ale spełniające zasadę występującego rytmu.

Dziewczynki sześcioletnie uzyskały średnią 22 punktów. Wyniki te oscylują wokół punktacji od 15 aż do 29 punktów. Sześciolatki nie miały problemu z nazywaniem prezentowanych układów klocków, jednakże nie wszystkie potrafiły wytworzyć wielu schematów z figur geometrycznych. Jedna dziewczynka – Magda – wytworzyła aż piętnaście różnych schematów geometrycznych, z kolei Amelka i Jolka tylko pięć.

Średnia wyników w tej płaszczyźnie u pięciolatek wyniosła 18 punktów. Żadna z nich nie wytworzyła jednak więcej niż 9 różnych schematów z figur. Dokańczały przygotowane szlaczki, aczkolwiek nie wytwarzały wielu innych oryginalnych własnych przykładów.

Sześcioletni chłopcy otrzymali średnią 21 punktów. Uzyskane wyniki były jednak jeszcze bardziej rozległe skalowo. Najmniejsza liczba punktów to 12, a najwyższa 33. Oliwer potrafił wymyśleć i ułożyć aż 18 różnych figur. Byli chłopcy, którzy układali 16, 15 i 12 różnorakich schematów, byli również tacy – Krzyś i Piotr – którzy potrafili ułożyć tylko cztery kształty (z każdej grupy figur po jednym).

Pięciolatkowie wypadli najgorzej. Ich średnia sięga wyłącznie 13 punktów. Najwyższą liczbę punktów uzyskał Jaś – 18, a najniższą Dominik i Bartek – 10 – którzy po raz pierwszy w tym roku uczęszczają do przedszkola. Chłopcy ci mieli problemy z dokończeniem przygotowanych zestawów szlaczków, nie potrafili nazywać przygotowanych schematów z figur. Tylko Jaś i Piotruś O. wykonali zadania bez większych problemów.

PŁASZCZYZNA NARRACYJNA

Tworzenie narracji na podstawie przygotowanych przedmiotów nie stanowiło dla dzieci większych problemów. Zazwyczaj występowały minimum dwie modyfikujące sytuacje, a częstokroć było ich znacznie więcej.

Dziewczynki sześcioletnie uzyskały średnią 4 punktów. Trzy z nich utworzyły historię dokonując modyfikacji przez każdy przedmiot i wzbogacając ją o dodatkowe elementy. Dwie dziewczynki zmodyfikowały jedynie sytuację drugą, co oznaczało, że kolejny przedmiot zmieniał nieco tok narracji. Pozostałe sześciolatki uzyskały po 3 i 4 punkty.

Średnia dziewczynek pięcioletnich wynosi 3 punkty. Ani jedna nie uzyskała maksymalnej liczby punktów. Jedna dziewczynka uzyskała 4 punkty, co oznacza, iż w jej historii każdy przedmiot wywoływał modyfikację, a jedna tylko jeden punkt – Ewelinka wymieniła bowiem tylko przedmioty.

Chłopcy sześcioletni również uzyskali średnią 3 punkty, jednakże wśród nich występuje 3 chłopców, którzy uzyskali maksymalna liczbę punktów. Grześ i Mateusz to chłopcy, którzy otrzymali najgorszy wynik. Pozostali badani uzyskali 3 lub 4 punkty.

Pięciolatkowie uzyskali średnią 2 punkty. Jaś i Nikodem ułożyli historię ocenioną wysoko – 4 punkty. Z kolei Dominiki i Bartuś po raz kolejny napotkali dużą trudność podczas wykonywania tego zadania.

Biorąc pod uwagę wszystkie trzy płaszczyzny, należy podkreślić, iż

najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego w badanej grupie dzieci reprezentują dziewczynki sześcioletnie, a najniższy chłopcy pięcioletni. Powyższe wyniki ujęte zostały w zbiorczej tabeli 9.

Tabela 9. Myślenie dywergencyjne

Lp.	Wiek i płeć dziecka	Liczba osób	Średnie wyników: PŁASZCZYZNA			Suma średnich wyników
			I	II	III	
1.	6-letnie dziewczynki	15	14	22	4	40
2.	5-letnie dziewczynki	5	13	18	3	34
3.	6-letni chłopcy	15	13	21	3	37
4.	5-letni chłopcy	5	14	13	2	29

Źródło: Badania własne

Podsumowanie wyników badań...

Podsumowując uzyskane wyniki badań, nie sposób pominąć wartości liczbowych, które w sposób obiektywny prezentują odpowiedzi na zadane pytania badawcze. Uzyskane dane zostały zebrane i opracowane w postaci poniższej tabeli nr 10.

Tabela 10. Zestawienie wyników

Zestawienie wyników Stopień uspołecznienia/poziom myślenia dywergencyjnego		
	Ogólny wynik uspołecznienie	Ogólny wynik dywergencja
Dziewczynki 6 lat	wysoki	wysoki
Dziewczynki 5 lat	średni	średni
Chłopcy 6 lat	średni	wysoki
Chłopcy 5 lat	niski	niski

Źródło: Badania własne

Najwyższy poziom przystosowania społecznego oraz najwyższy stopień myślenia dywergencyjnego prezentują dziewczynki sześcioletnie. Najniższy poziom przystosowania społecznego oraz najniższy stopień myślenia dywergencyjnego uzyskali chłopcy 5-letni,

Dziewczynki 5-letnie, których poziom uspołecznienia zaklasyfikować można na przeciętnym poziomie, podobny poziom uzyskały podczas diagnozy myślenia dywergencyjnego. Chłopcy 6-letni uzyskali średnie wyniki w badaniach stopnia uspołecznienia, ale ich poziom myślenia dywergencyjnego jest wysoki.

Analizując badane jednostki w aspekcie indywidualizującym, można dostrzec inne ważne zależności. Wśród tych dziewczynek sześcioletnich, które uzyskały wysoki poziom kompetencji społecznych, w każdej z czterech aspektów poziom myślenia dywergencyjnego jest równie wysoki. Z łatwością radziły sobie z tworzeniem nowych schematów figuratywnych, układały niebanalne narracje, nazywały gotowe kształty. Z kolei dziewczynki, które miały gorsze wyniki w aspekcie przyhamowania, uzyskiwały gorsze wyniki w badaniach matrycą myślenia dywergencyjnego.

Wśród dziewczynek pięcioletnich, których stopień przystosowania społecznego jest znacznie niższy od dziewczynek 6-letnich, występowało wiele problemów w zakresie giętkości, płynności i oryginalności myślenia. Ich pomysły były znacznie uboższe w aspekcie onomastycznym. Częstokroć musiały być naprowadzane przez nauczyciela w celu utworzenia jakichkolwiek nowych konstrukcji figuratywnych.

Ciekawe wyniki uzyskali chłopcy 6-letni. Pomimo występowania trudności w zachowaniach społecznych tworzyli ciekawe, fantazyjne opowiadania. Wytwarzali wiele oryginalnych schematów. Mieli jednak problem z tworzeniem własnych szlaczków, z uchwyceniem powtarzalnych rytmów. Natomiast sześciolatki, których poziom przystosowania społecznego był wysoki, prezentowali równie wysoki stopień myślenia dywergencyjnego.

Chłopcy w wieku pięciu lat, którzy uzyskali niskie wyniki w obu badaniach, uczęszczali do przedszkola dopiero pierwszy rok. Jaś, którego staż edukacyjny jest dłuższy, uzyskał znacznie lepsze wyniki w badaniach poziomu myślenia dywergencyjnego. Pomimo jego problemów z poziomem uspołecznienia radził sobie świetnie z układaniem różnego rodzaju schematów z klocków.

Reasumując, można postawić hipotezę, iż w pewnym stopniu poziom myślenia dywergencyjnego jest zależny od poziomu uspołecznienia dzieci. Istotny jest również staż edukacyjny dzieci. Pomimo że w wielu tekstach naukowych mowa jest o tłamszeniu twórczej ekspresji przez system oświaty w przedszkolach i szkołach, tutaj ewidentnie widać, iż dzięki uczestnictwu w zajęciach przedszkolnych dzieci mają wyższy poziom płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Być może program „Klucz do uczenia się" umożliwia rozwój ekspresji twórczej.

BIBLIOGRAFIA

Barteczko M., *Dzieło otwarte – jego istota i cechy*, [w:] G. Mendecka (red.), *Oblicza twórczości*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.
Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
Kielar-Turska M., Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2002.
Krasoń K., *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*, „Chowanna" 2002, t. 2 (19).
Krzywoń D., Hetmańczyk H., *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2008.
Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP, Gdańsk 2010.
Lubowiecka J., *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 8.
Markowska B., Szafraniec H., *Podręcznik do Arkusza Zachowania się ucznia. Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, PWN, Warszawa 1980.
Michalak R., *Dojrzałość szkolna w świetle zadań rozwojowych dziecka*, [w:] R. Michalak, E. Misiorna (red.), *Konteksty gotowości szkolnej*, Warszawa 2006.
Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2001.
Rakowska A., *Zasoby twórczej aktywności osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi, Impuls, Kraków 2011.
Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. UJ, Kraków 2006.
Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987.
Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, PWN, Warszawa 1983.
Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.
Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość,* odtwórczość, *przeżycia estetyczne*, Ossolineum, Wrocław 1982.
www.kluczdouczeniasie.pl/pl

Streszczenie
Autorka przedmiotem swoich badań uczyniła kontaminacje pomiędzy stopniem uspołecznienia dziecka a prezentowanym poziomem myślenia twórczego. Według autorki artykułu, myślenie dywergencyjne często tłamszone jest u dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej. Autorka tekstu od dwóch lat pracuje w przedszkolu, gdzie dzieci zdobywają wiedzę na podstawie nowatorskiego programu „Klucz do uczenia się" , opartego na teorii Lwa Wygotskiego. Przygotowany tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy w dobie dzisiejszego ukierunkowania na rozwój myślenia nieskrępowanego schematyzmem, program ten spełnia owe kryteria edukacji XXI wieku.

Słowa kluczowe: uspołecznienie dziecka, myślenie twórcze, myślenie dywergencyjne

Creative thinking and the level of child's socialisation in a pre-school age

Abstract
The author has chosen conatmination between the level of child's socialiation, and presnted level of creative thinking as the object of her research. According to the author's, divirgent thinking is often smothered in children at pre-school age. The author of the text has worked in a kindergarten for two years, where children acquire knowledge based on the innovative program "Key to learning", based on Lew Wygotski's theory. Prepared text is an attempt to answer a question, whether in the age of focusing on the development of thinking not hampered with schematism, does this program fullfil these criteria of 21st century's education.

Keywords: child's socialisation, creative thinking, divirgent thinking

Paula Borucka*

ZABAWA RUCHOWA A ROZWÓJ SPOŁECZNY DZIECKA 5-LETNIEGO

WSTĘP

Niezmiernie istotnym czynnikiem rozwoju społecznego dziecka jest jego kontakt ze środowiskiem pozarodzinnym. Dla dziecka w wieku przedszkolnym takim środowiskiem jest placówka przedszkolna, integralnie zaspokajająca jego potrzeby zarówno biologiczne, psychiczne, jak i te społeczne. Przedszkole zatem jest miejscem, w którym dziecko poznaje świat wartości społecznych, co niepodważalnie udowodnia P. Aries, twierdząc, iż dzieciństwo nie wywodzi się tylko z natury, ale także z elementów kulturowych[1]. W rozpatrywaniu pojęcia rozwoju społecznego skupia się uwagę na zmianach, jakie zachodzą w jednostce poprzez wpływanie na nią czynników z otoczenia społecznego. Tak jak jednostka jest częścią całości, tak człowiek jest częścią danej zbiorowości. Rozwój społeczny, zdaniem Cz. Kupisiewicza, to proces dążący do pojawienia się zmian w obrębie konkretnych interakcji oraz współdziałania z innymi. Wynikiem oddziaływania społecznego na jednostkę jest zdobycie przez nią umiejętności interpersonalnych oraz kompetencji społecznych, które są podstawą do prawidłowego funkcjonowania w życiu zbiorowości[2]. W związku z tym W. Szewczuk wyróżnia kilka mechanizmów rozwoju społecznego, takich jak: naśladownictwo zachowań, identyfikacja, wzmacnianie przez środowisko tak, by uzyskać pożądane efekty w relacji społecznej, czy ćwiczenie konkretnych postaw społecznych[3]. Z kolei B. Grzeszkiewicz uważa, że wyuczone postawy oraz zachowania narzucone przez rodziców w początkowym okresie życia dziecka wpływają na jego relacje z rówieśnikami. Dziecko przekłada świat społeczny, otrzymany ze strony rodziców, na tworzony przez siebie, świat pierwszych kontaktów społecznych w grupie rówieśniczej[4]. Jednak uczestniczenie dziecka w relacjach innych niż w rodzinie wywołuje u niego nieco odmienne i nieznane dotychczas reakcje oraz napięcia interpersonal-

* absolwentka Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, artykuł stanowi fragment pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Leona Markiewicza.

[1] P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995, s. 8-9.

[2] Cz. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 157.

[3] W. Szewczuk, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 269.

[4] B. Grzeszkiewicz, *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] E. Ogrodzika-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 215-216.

ne. Sprzyja to przyswajaniu przez dziecko społecznie uznanych za zasadne zachowań oraz kształtuje prawidłowe odgrywanie ról społecznych z punktu widzenia relacji w grupie. W konsekwencji dziecko poznaje cele zaspokajania swoich potrzeb oraz sposoby osiągania tych celów zgodnie z normami społecznymi, by w rezultacie poznać nowe możliwości rozwiązywania konfliktów oraz rozładowań napięć emocjonalnych z nimi związanych.

Prawidłowo rozwijające się dziecko jest stale aktywne, dąży do nawiązywania kontaktu z innymi, poszerzając przez to kręgi bliskich mu osób. W okresie wieku przedszkolnego dziecko rozpoczyna samodzielnie kontrolować te interakcje. Niezwykle ważnym elementem jego życia staje się grupa rówieśnicza, będąca obiektem systematycznej obserwacji dziecka. W ten sposób zdobywa ono spory bagaż doświadczeń, a jego dziecięca wiedza na temat relacji społecznych poszerza się.

Możliwość nawiązania więzi społecznej dziecka z jego rówieśnikami daje mu uczestnictwo w codziennej zabawie. Zabawa w rozumieniu W. Okonia jest jedną z trzech najważniejszych działalności człowieka, obok pracy i nauki, stając się równocześnie główną aktywnością dziecka[5]. To taka czynność, z której wynika przyjemność sama w sobie, niezależnie od jej celu, przebiegu i rezultatu. W porównaniu do odgórnie narzuconej pracy, W. Okoń zabawę określa jako tę nienacechowaną pożytkiem samej czynności[6]. Dziecko poświęca zabawie wiele uwagi, w pełni koncentruje się na niej, skupiając się na najdrobniejszych jej elementach. Ważniejsza dla dziecka jest sama działalność zabawowa, aniżeli jej całościowy i materialny efekt. W konsekwencji zabawa staje się dla dziecka nie tylko doznawaniem przyjemności, ale nieuświadomionym, niezależnym od niego procesem rozwojowym w różnych sferach.

Pełne energii, spontaniczne z natury dziecko, dążące do wyładowania napięć poprzez ruch, chętnie zatem uczestniczy w zabawach, w tym zabawach ruchowych. H. Kruk podkreśla rolę uczenia się przez dziecko prawidłowych relacji społecznych w zabawie ruchowej jako przyczynę wspierania całokształtu prawidłowego rozwoju społecznego[7]. Taki rodzaj zabawy wielokrotnie wymaga od dziecka współpracowania z grupą, przez co uwzględniania zdania pozostałych członków grupy. D. Chrzanowska twierdzi, iż w podczas ćwiczeń ruchowych dziecko nabywa umiejętności dążenia do celu, pokonywania przeszkód oraz determinacji.[8] Nawet jeśli zabawa ruchowa nabiera nieco mniej grupowy charakter, dziecko obserwuje zachowania innych, analizując, klasyfikując i porównując je do poznanych już wcześniej wzorców.

[5] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 385.
[6] W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 13-14.
[7] H. Kruk, *Praca w ogniskach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 69-70 .
[8] D. Chrzanowska, *Rozwój psychiczny i wychowanie*, [w:] K. Bożkowa (red.), *Dziecko w wieku przedszkolnym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1978, s. 62-63.

Na wybór analizy tematu w odniesieniu stricte do dziecka w wieku 5 lat, wpłynął jego wyższy poziom rozwoju społecznego w stosunku do młodszego dziecka w wieku przedszkolnym. Według A. Jurkowskiego, istotny wydaje się również poziom rozwoju emocjonalnego dziecka, który w przypadku pięciolatka charakteryzuje się lepiej rozwiniętą stałością emocjonalną w stosunku do dziecka młodszego, które cechuje się znaczną labilnością uczuciową[9].

Dziecko młodsze, rozpoczynające uczęszczanie do przedszkola, może wielokrotnie przeżywać kryzysy z tym związane. Przejście ze środowiska rodzinnego do środowiska przedszkolnego wiąże się ze sporym wysiłkiem ze strony dziecka. Ujawniają się różnice w wymaganiach, jakie stawiano mu dotychczas w domu, a tymi w nowym środowisku. Może to mieć wpływ na trudności w przystosowaniu się dziecka do nowej grupy, utrudniać jego relacje w tej grupie oraz powodować liczne problemy w sferze społecznej dziecka.

Dodatkowo z natury dziecko młodsze częściej przejawia cechy egoizmu i egocentryzmu, podczas gdy dziecko 5-letnie próbuje już pojąć daną sytuację z punktu widzenia drugiej osoby.[10] Ponad to, pięciolatek z reguły posiada większe doświadczenie w nawiązywaniu kontaktu z innymi. Wynika to najczęściej już z dwuletniego stażu w przedszkolu. Dziecko 5-letnie zwykle już w sposób jasny i konkretny komunikuje się zarówno w sposób werbalny jak i pozawerbalny, podczas gdy młodsze dziecko może mieć z tym większe trudności. Zwraca na to uwagę A. Klim – Klimaszewska.[11]

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Głównym celem badań jest wykazanie zależności pomiędzy zabawą ruchową, w której uczestniczy dziecko 5-letnie, a jego całościowym rozwojem społecznym.

Przedmiotem badań jest zabawa ruchowa, ujmowana jako założona przyczyna zmian w rozwoju społecznym dziecka w wieku 5 lat. W oparciu o sformułowany przedmiot określono główny problem badawczy, jakim jest pytanie: czy istnieje współzależność pomiędzy zabawą ruchową a rozwojem społecznym dziecka 5-letniego? Poniżej przedstawiono szczegółowe problemy badawcze z uwzględnieniem konkretnych pytań badawczych.

1. Czy zabawy ruchowe oddziaływają na relacje dziecka z rówieśnikami?

Pytania badawcze:

- Czy uczestnictwo w zabawie wpływa na rozwój sfery społecznej dziecka?

[9] A. Jurkowski, *Charakterystyka rozwojowa ucznia*, [w:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 227-228.

[10] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 496.

[11] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 38.

- Jak kształtuje się dziecięce poczucie przynależności do grupy?
- Czy rówieśnicy odgrywają rolę w procesie uspołeczniania dziecka?

2. Czy istnieje różnica pomiędzy dzieckiem w wieku 5 lat a dzieckiem młodszym w zakresie rozwoju społecznego?

Pytania badawcze:

- Czy jest przełom w relacjach rówieśniczych?
- Jakie są przejawy zachowań dzieci podczas nawiązywania kontaktu?
- Jak kształtuje się postawa społeczna dziecka 5-letniego?

3. Czy środowisko przedszkolne przyczynia się do społecznego rozwoju dziecka?

Pytania badawcze:

- Kiedy dziecko najchętniej uczestniczy w zabawach ruchowych?
- Które formy zabaw ruchowych przyczyniają się do rozwoju społecznego dziecka?

Uściślenie i sprecyzowanie problemów badawczych pozwala na określenie głównej hipotezy, iż istnieje współzależność pomiędzy zabawą ruchową a rozwojem społecznym dziecka powyżej 5. roku życia. W dalszej konsekwencji określono hipotezy szczegółowe, mające na celu wykazanie trafności głównego założenia.

1. Zabawy ruchowe oddziaływają na relacje dziecka z rówieśnikami.
2. Kontakt z rówieśnikami wpływa na proces uspołecznienia dziecka.
3. Istnieją różnice w zakresie postaw społecznych pomiędzy dzieckiem młodszym a dzieckiem 5-letnim.
4. Środowisko przedszkolne sprzyja rozwojowi społecznemu dziecka.

W oparciu o literaturę metodologiczną T. Pilcha[12] i M. Łobockiego[13] określono zmienną niezależną oraz zmienną zależną, uwzględniając ich związek przyczynowo-skutkowy, przy założeniu, że zmienna niezależna to taka, która ma charakter przyczynowy, a zmienna zależna wynika z działania tej poprzedniej i cechuje się elementami skutkowymi.

Za zmienną niezależną w badaniu przyjęto strukturę zabawy ruchowej, nieulegającej wpływom innych zmiennych, zatem tworzącą odrębny czynnik. Do wskaźników niniejszej zmiennej niezależnej zaliczono: metody, formy oraz sposoby organizowania zajęć ruchowych oraz stosunek samego dziecka do form zabaw ruchowych.

Za zmienną zależną w badaniu przyjęto rozwój społeczny dziecka w wieku 5 lat, który może ulec zmianom pod wpływem innych czynników. Do wskaźników tej zmiennej zaliczono: chęć uczestnictwa w zabawach, nawiązywanie relacji społecznych, podtrzymywanie więzi społecznej oraz postawy i zachowania w kontaktach rówieśniczych.

[12] T. Pilch, *pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 32.
[13] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 142.

Wyróżniono również zmienne pośredniczące o charakterze uniwersalnym mogące oddziaływać na jednostkę, niezależnie od określonej zmiennej badania: zdolności indywidualne dziecka, stosunek nauczyciela do dziecka, różnice środowiskowe oraz płeć dziecka. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego w oparciu o dwie techniki, jakimi są ankieta oraz wywiad. Zgodnie z tezą M. Łobockiego ankieta jest formą pisemną skierowaną do osób badanych, z której osoba badająca tworzy bazę informacji, a następnie wyciąga z nich wnioski[14]. Natomiast T. Pilch za wywiad uważa taką rozmowę, z której na podstawie wcześniej sformułowanych problemów i pytań osoba badająca otrzymuje informacje zwrotne od respondenta w formie ustnej[15]. Adekwatnie do metody i technik badawczych stworzono narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu.

Kwestionariusz ankiety uwzględnia opinię nauczycieli, z kolei kwestionariusz wywiadu dotyczy informacji uzyskanych od rodziców pięciolatków.

ANALIZA I PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

1. Charakterystyka grupy badawczej

Badaniami sondażowymi objęto dwie grupy badawcze: nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz rodziców grupy przedszkolnej w wieku 5 lat, w obrębie jednej placówki przedszkolnej.

Awans zawodowy nauczycieli kreuje się następująco: 40% to nauczyciele dyplomowani, kolejne 40% nauczyciele mianowani, 10% nauczyciele kontraktowi, pozostałe 10% to nauczyciele stażyści.

Jednym z pytań zawartych w kwestionariuszu, które pozwoliło jeszcze bliżej poznać grupę badawczą, było określenie uczestnictwa we wszelkich szkoleniach i kursach w zakresie kształtowania społeczno-emocjonalnej sfery dziecka oraz w zakresie organizowania zabaw muzyczno-ruchowych. Badanie wykazało, że 6 nauczycieli, czyli 60% ankietowanych, ukończyło szkolenia w zakresie rozwijania społeczno-emocjonalnej sfery dziecka. Natomiast 4 nauczycieli, czyli 40% badanych, wyraziło brak ukończenia tego typu kursów.

Prawie wszyscy nauczyciele, czyli aż 90% ankietowanych uczestniczyło w szkoleniach w zakresie zabaw muzyczno-ruchowych. Tylko 1 nauczyciel nie brał udziału w takich szkoleniach, co wynika z jego krótkiego stażu pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Poniższa tabela przedstawia wyniki badań dotyczących kursów i szkoleń dla nauczycieli.

[14] Tamże, s. 252.
[15] T. Pilch, *Zasady badań*, s. 82.

Tabela 1. Uczestnictwo nauczycieli w kursach i szkoleniach z zakresu społeczno-emocjonalnej sfery dziecka oraz z zakresu organizowania zabaw muzyczno-ruchowych

Zakres kursu	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Kształtowanie społeczno-emocjonalnej sfery dziecka	6	60%	4	40%	10	100%
Organizowanie zabaw muzyczno--ruchowych	9	90%	1	10%	10	100%

Źródło: Badania własne

W oparciu o powyższe pytania respondenci proszeni byli o wymienienie kursów i szkoleń, jeśli w takich uczestniczyli. W zakresie rozwijania społeczno-emocjonalnej sfery dziecka wymieniane były następujące kursy i szkolenia.

1. Bajkoterapia w pracy z dziećmi w przedszkolu;
2. Agresja w przedszkolu;
3. Profilaktyka agresji u dzieci;
4. Jak rozmawiać z przedszkolakiem?;
5. Rozwijanie umiejętności społecznych i integracji emocjonalnej;
6. Praca z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze – nadpobudliwość, zahamowanie;
7. Zaburzenia funkcjonowania społecznego u dzieci i młodzieży – objawy, przyczyny i formy pracy.

Z kolei w przypadku uczestnictwa w zajęciach z zakresu organizowania zabaw muzyczno-ruchowych, ankietowani wymieniali poniżej przedstawione kursy i szkolenia.

1. Stare i nowe zabawy dywanowe;
2. Metoda świadomego ruchu ciała W. Sherborn.”
3. „Organizowanie zabaw według Urszuli Pakuły;
4. Ekspresja muzyczno-ruchowa B. Strauss – moduł I;
5. Metoda aktywnego słuchania B. Strauss;
6. Wybrane tańce i zabawy muzyczno-ruchowe w przedszkolu;
7. Zabawy z chustą animacyjną;
8. 101 pomysłów na zabawy rytmiczno-ruchowe z dziećmi.

Kolejne badania oparte są na opinii i doświadczeniu rodziców pięcioletnich dzieci. Grupa badawcza liczy 23 rodziców oceniających zachowanie swoich dzieci, uczęszczających do jednej grupy przedszkolnej. Grupa przedszkolna liczy zatem 23 dzieci, w tym 12 dziewczynek, co stanowi

52,17% całej grupy oraz 11 chłopców, co stanowi 47,83%.

Dane na temat podziału grupy ze względu na płeć przedstawione są w poniższej tabeli.

Tabela 2. Podział grupy dzieci ze względu na płeć

Płeć	**N**	**(%)**
Dziewczynki	12	52,17
Chłopcy	11	47,83
Ogółem	23	100

Źródło: Badania własne

Badania wykazały, iż wykształcenie wyższe posiada 12 matek, co stanowi 52,17% oraz 14 ojców, co stanowi 60,87%. Drugie pod względem częstotliwości występowania wśród rodziców jest wykształcenie średnie. Posiada je 10 matek, co jest równoważne z 43,48% oraz 8 ojców, co stanowi 34,78%. Pośród ankietowanych, tylko 1 matka i 1 ojciec posiadają wykształcenie zawodowe, co stanowi 4,35% w każdej z tych grup. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczących wykształcenia rodziców.

Tabela 3. Wykształcenie rodziców

	Matka		**Ojciec**	
Wykształcenie	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Podstawowe	0	0	0	0
Zawodowe	1	4,35	1	4,35
Średnie	10	43,48	8	34,78
Wyższe	12	52,17	14	60,87
Ogółem	23	100	23	100

Źródło: Badania własne

2. O formach zabaw ruchowych dziecka

Rodzice zostali poproszeni o ocenę preferencji dziecka co do różnych form zabaw. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań.

Tabela 4. Preferencje dziecka badanej grupy co do różnych form zabaw

Forma zabawy	**N**	**(%)**
Własnymi zabawkami	18	78,26
Dydaktyczna	17	73,91
Ruchowa	20	86,95
Z muzyką	8	34,78
Tzw. „udawana”	11	47,83
Inna	11	47,83

Źródło: Badania własne

Jak wynika z danych, największym zainteresowaniem cieszy się zabawa ruchowa, którą preferuje 20 dzieci, co stanowi 86,95%. Również duża część ankietowanych rodziców zwróciła uwagę na zainteresowanie ich dzieci zabawą własnymi zabawkami (78,26%). Zabawa dydaktyczna preferowana jest przez 17 dzieci, co równoważne jest z 73,91%. Z kolei zabawa tzn. „udawana” podejmowana jest najczęściej przez 11 dzieci, co stanowi 47,83%. Podobnie jest w przypadku zabaw innych niż te wymienione.

Najmniejszym zainteresowaniem cieszy się zabawa z muzyką i tylko 8 rodziców określiło ją jako zabawę najbardziej preferowaną przez ich dziecko, co w całokształcie stanowi jedynie 34,78%. Taka sytuacja może być spowodowana podziałem grupy badanych dzieci ze względu na płeć. Można zatem domniemać, iż większe zainteresowanie muzyką, śpiewem czy tańcem wykazują dziewczynki niż chłopcy, podczas gdy resztą zabaw zwykle interesują się obie grupy płci.

Ankietowani rodzice również zostali zapytani o rodzaj zabawy preferowanej przez ich dziecko. Z badań wynika, iż 18 dzieci lubi uczestniczyć w zabawach z innymi, co stanowi 78,26%. Natomiast niewielka grupa 5 dzieci woli zabawę samotną, co stanowi 21,74%. Pozwala to wnioskować, iż dzieci zdecydowanie wolą podejmować się działalności zabawowej z drugą osobą, niż organizować zabawę w samotności.

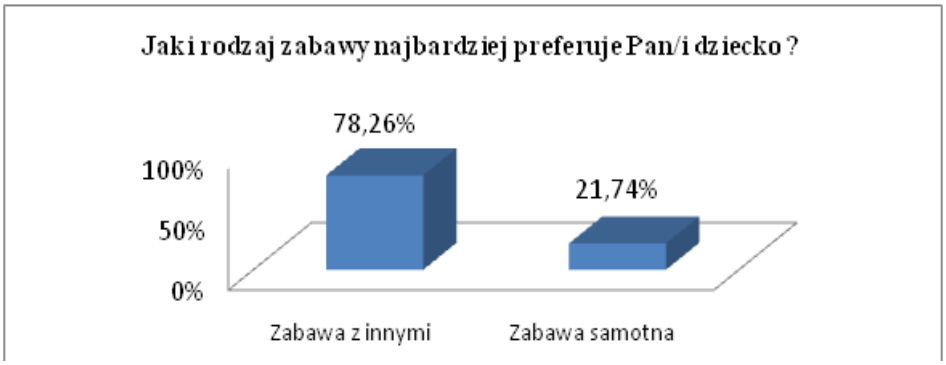
Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają dane dotyczące preferencji dziecka co do rodzaju zabawy.

Tabela 5. Preferencje dziecka badanej grupy co do rodzaju podejmowanych zabaw

Preferencje dziecka co do rodzaju zabawy	**N**	**(%)**
Zabawa z innymi	18	78,26
Zabawa samotna	5	21,74
Ogółem	23	100

Źródło: Badania własne

Rys. 1. Preferencje dziecka badanej grupy co do rodzaju podejmowanych zabaw



Źródło: Badania własne

W dalszej kolejności uzyskano informacje ze strony rodziców na temat zainteresowania ich dzieci stricte samą zabawą ruchową. Okazuje się, że większość ankietowanych, bo aż 20 osób, odpowiedziało, że ich dziecko wykazuje zainteresowanie zabawą ruchową, co stanowi 86,96%. Nieliczna grupa respondentów stwierdziła, iż ich dziecko nie wykazuje chęci do uczestnictwa w zabawach ruchowych. Taką grupę stanowi 3 dzieci, co równoważne jest z 13,04% całej grupy.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawia wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 6. Zainteresowanie zabawą ruchową wśród dzieci badanej grupy

Zainteresowanie dziecka zabawą ruchową	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	20	86,96	3	13,04	23	100

Źródło: Badania własne

Rys. 2. Zainteresowanie zabawą ruchową wśród dzieci badanej grupy

Źródło: Badania własne

W związku z przeważającą ilością odpowiedzi twierdzących na poprzednie pytanie, respondenci proszeni byli o określenie, czy ich dziecko uczestniczy w dodatkowych zajęciach muzyczno-ruchowych organizowanych na terenie placówki przedszkolnej, bądź poza nią. Spośród 20 ankietowanych 17 określiło, iż ich dziecko uczestniczy w tego typu zajęciach, co stanowi 85%. Pozostali 3 ankietowani określili brak uczestnictwa ich dzieci w zajęciach, co równoważne jest z 15% tej badanej grupy.

Wyniki badań na ten temat przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 7. Uczestnictwo dziecka w dodatkowych zajęciach muzyczno-ruchowych

Uczestnictwo dziecka w zajęciach muzyczno-ruchowych	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	17	85	3	15	20	100

Źródło: Badania własne

W celu uściślenia wyników uzyskanych z poprzedniego pytania, ankietowani, którzy określili, że ich dziecko uczestniczy w ponadprogramowych zajęciach muzyczno-ruchowych, proszeni byli o wyznaczenie tych zajęć, w których ich dziecko uczestniczy. Większość respondentów określiło, iż ich dziecko uczęszcza na zajęcia rytmiczne. Takich ankietowanych jest 14, co stanowi aż 82,35%. W zajęciach tanecznych oraz w zajęciach innych niż wymienione uczestniczy po 3 dzieci, co równoważne jest z 17,65% w każdej kategorii. Natomiast 2 dzieci bierze udział w zajęciach sportowych, czyli 11,76%, a tylko 1 dziecko korzysta z zajęć korekcyjnych, co stanowi jedynie 5,88%. Przyczyną tak dużej frekwencji na zajęciach rytmicznych, w stosunku do pozostałych, najprawdopodobniej jest fakt, iż te zajęcia organizowane są przez placówkę przedszkolną, w przeciwieństwie do pozostałych. Zajęcia odbywają się podczas codziennego pobytu dziecka w przedszkolu, a możliwość uczestnictwa w nich jest łatwo dostępna. W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań. Ankietowani mieli możliwość wielokrotnej odpowiedzi na pytanie.

Tabela 8. Zajęcia muzyczno-ruchowe, na które uczęszczają dzieci badanej grupy

Zajęcia muzyczno-ruchowe	N	(%)
Rytmika	14	82,35
Zajęcia gimnastyczne	0	0
Zajęcia taneczne	3	17,65
Zajęcia korekcyjne	1	5,88
Zajęcia sportowe	2	11,76
Inne	3	17,65

Źródło: Badania własne

Po uzyskaniu zestawu informacji ze strony rodziców o preferencjach ich dzieci w zakresie zabaw ruchowych można wywnioskować, że większa grupa badanych dzieci zdecydowanie wykazuje zainteresowanie zabawami ruchowymi. W związku z tym w dalszych badaniach zwrócono uwagę na aspekty zabaw ruchowych w świetle opinii nauczycieli.

Zasadniczym i podstawowym pytaniem było określenie, jaką formę najczęściej przyjmują zabawy ruchowe. Wszyscy ankietowani, czyli 10 nauczycieli, oceniło, iż organizowane przez nauczyciela zabawy ruchowe najczęściej przyjmują formę zabaw grupowych aniżeli formę zabawy indywidualnej. Grupę tę stanowi 100% wszystkich ankietowanych.

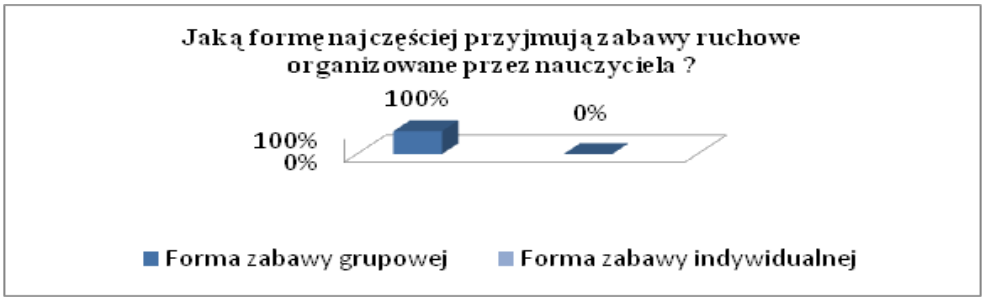
Poniższa tabela oraz wykres przedstawia opinię nauczycieli w kwestii form zabaw ruchowych organizowanych podczas zajęć przedszkolnych.

Tabela 9. Forma zabaw ruchowych organizowanych przez nauczyciela

Forma zabaw ruchowych	**N**	**(%)**
Forma zabawy grupowej	10	100%
Forma zabawy indywidualnej	0	0%
Ogółem	10	100%

Źródło: Badania własne

Rys. 3. Forma zabaw ruchowych organizowanych przez nauczyciela



Źródło: Badania własne

Zgodnie z wynikami badań tak duże zainteresowanie 5-letnich dzieci zabawami ruchowymi, według nauczycieli, wynika z ich ogromnej potrzeby ruchu, co potwierdziło 10 odpowiedzi ankietowanych i stanowi to 100%. Obok potrzeby rozładowania energii dziecka poprzez ruch, również 100% ankietowanych uznało radość jako cechę najczęściej towarzyszącą dzieciom podczas zabaw ruchowych. Natomiast 8 nauczycieli, czyli 80% określiło, że równie często pojawiającą się cechą jest uczucie zadowolenia. Niewiele mniej respondentów, bo

7 nauczycieli, co stanowi 70%, uznało odprężenie jako ważny element w zabawie ruchowej. Badanie wykazało również, że zabawie ruchowej towarzyszy także ogólne pobudzenie dziecka. Takiego wyboru dokonało 4 nauczycieli, co równoważy się z 40%. Żaden z ankietowanych nie ocenił agresji, przygnębienia oraz strachu jako cechy pojawiającej się u dziecka podczas prawidłowo zorganizowanej zabawy ruchowej. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczących cech, jakie pojawiają się u dziecka podczas uczestniczenia w zabawie ruchowej. Ankietowani mieli możliwość wielokrotnej odpowiedzi na pytanie.

Tabela 10. Cechy najczęściej towarzyszące dziecku podczas zabawy ruchowej

Cecha	**N**	**(%)**
Radość	10	100
Odprężenie	7	70
Zadowolenie	8	80
Potrzeba ruchu	10	100
Pobudzenie	4	40
Agresja	0	0
Przygnębienie	0	0
Strach	0	0

Źródło: Badania własne

Uwzględniając wyniki badań, oparte na dwóch poprzednich pytaniach, można dokonać pewnego podsumowania i uogólnienia danych. Przede wszystkim brany pod uwagę jest fakt, iż 100% ankietowanych nauczycieli określiło, iż zabawy ruchowe najczęściej przyjmują formę zabawy grupowej. Odnosząc te dane to wyników dotyczących cech towarzyszących dziecku podczas zabawy ruchowej, można stwierdzić, iż prawidłowo zorganizowana zabawa ruchowa wiąże się z pozytywnymi cechami i emocjami dziecka. Negatywne cechy, według ankietowanych, nie ujawniają się u dziecka podczas tego typu zabawy. Pozwala to na początkowe domniemanie, iż zabawa ruchowa organizowana w formie grupowej wyzwala w dziecku same pozytywne emocje podczas nawiązywania relacji z innymi uczestnikami zabawy.

Dalsza analiza tematu wymaga zwrócenia uwagi na merytoryczną stronę prowadzenia zajęć przez nauczyciela z wykorzystaniem zabaw ruchowych. Ankietowani proszeni byli o określenie, które metody organizowania zajęć ruchowych najczęściej pojawiają się w ich pracy pedagogicznej. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczących wykorzystywanych przez nauczyciela metod prowadzenia zajęć ruchowych. Ankietowani mieli możliwość wielokrotnej odpowiedzi na pytanie.

Tabela 11. Metody organizowania zajęć ruchowych, wykorzystywane przez nauczycieli

Metoda	**N**	**(%)**
Odtwórczo-zabawowo-naśladowcza	8	80
Opowieści ruchowej	4	40
Improwizacji ruchowej R. Labana	4	40
Rytmiczno-muzyczna K. Orffa	4	40
Rytmiczna A. i M. Kiniessów	2	20
Świadomego ruchu ciała W. Sherborn	5	50
Muzyczna B. Strauss	6	60
Inne	1	10

Źródło: Badania własne

Zebrane dane pozwalają stwierdzić, iż najczęściej stosowana jest metoda odtwórczo-zabawowo-naśladowcza. Opinię tę potwierdza 8 ankietowanych, co stanowi 80%. Metodę muzyczną B. Strauss w swojej pracy wykorzystuje 6 nauczycieli, co stanowi 60%. Metoda świadomego ruchu ciała W. Sherborn stosowana jest przez połowę ankietowanych, czyli 50%. Dalej na podstawie wyników wiadomo, iż 40% ankietowanych opowiada się na metodą opowieści ruchowej. Podobnie jest w przypadku metody improwizacji ruchowej według R. Labana oraz metody rytmiczno-muzycznej K. Orffa. Takiego wyboru dokonało 4 ankietowanych, co stanowi 40% całej grupy w stosunku do obydwu metod. Jedynie 20% respondentów określiło metodę rytmiczną A. i M. Kiniessów za najczęściej wykorzystywaną podczas organizowania zajęć ruchowych. Tylko 1 nauczyciel, co stanowi 10%, wyraził swoją opinię co do stosowania metod innych niż wymienione.

Ankietowani proszeni byli również o uwydatnienie tej metody, która ich zdaniem ma największy wpływ na rozwój społeczny dziecka. Nie wszyscy ankietowani dokonali wyboru oraz nie każdy uzasadnił swój wybór. Pośród wymienionych pojawiały się następujące metody: odtwórczo-zabawowo-naśladowcza, improwizacji ruchowej R. Labana, świadomego ruchu ciała W. Sherborn, muzyczna B. Strauss oraz rytmiczno-muzyczna K. Orffa. Uzasadnienia wyboru metod można zestawić w uogólnionej całości. Większość badanych zwróciła uwagę na fakt, iż tego typu metody narzucają dziecku pracę w grupie i w parze, co niejako przyczynia się do polepszania jego kontaktu z pozostałymi uczestnikami zabawy. Wybór metod argumentowano również tym, iż podczas zabaw ruchowych dziecko uczy się współdziałania w grupie, współodpowiedzialności za nią oraz przestrzegania ustalonych w niej reguł i zasad. Z kolei koncentrując się na formach zabaw ruchowych najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli podczas prowadzenia zajęć, można dokonać następującego zestawu danych. 80% badanych najczęściej stosuje zabawy z elementami tańca. Popularne jest również wykorzystywanie muzyki podczas organizowania zabaw ruchowych. Tę opinię podziela 4 an-

kietowanych, co stanowi 40%. Natomiast korzystanie z różnego rodzaju przyrządów sprawdza się podczas pracy dydaktycznej u 3 nauczycieli, co stanowi 30%. Zabawy z elementami inscenizacji również stosuje 3 nauczycieli, czyli 30%. Wśród badanych tylko 1 nauczyciel wyraził swoją opinię co do innych form zabaw ruchowych, co równoważy się z 10% wszystkich ankietowanych.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 12. Stosowane formy zabaw ruchowych podczas organizowania zajęć przez nauczycieli

Wykorzystywane formy zabaw ruchowych przez nauczyciela	**N**	**(%)**
Z wykorzystaniem muzyki	4	40
Z elementami tańca	8	80
Z wykorzystaniem przyrządów	3	30
Z elementami inscenizacji	3	30
Inne	1	10

Źródło: Badania własne

Rys. 4. Stosowane formy zabaw ruchowych podczas organizowania zajęć przez nauczycieli

Źródło: Badania własne

Powyższe wyniki badań świadczą o dużym zainteresowaniu nauczycieli metodami i formami prowadzenia zajęć ruchowych, z czego można przypuszczać, iż zabawy ruchowe są często wykorzystywane podczas organizowania zajęć przedszkolnych.

Ważne jest również uzyskanie informacji ze strony nauczycieli, czy dziecko uczestniczące w zabawach ruchowych robi to z przymusu, czy

z przyjemności. Ankietowani proszeni byli o ocenę kwestii, jaką jest lubienie, bądź nielubienie uczestniczenia w zabawach ruchowych przez dziecko 5-letnie. Badania wykazały, że wszyscy ankietowani, czyli 10, co stanowi 100%, uważają, iż dziecko lubi uczestniczyć w zabawach ruchowych.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawia wyniki badań dotyczących chęci uczestniczenia dziecka 5-letniego w zabawach ruchowych według opinii nauczycieli.

Tabela 13. Chęć uczestniczenia dziecka 5-letniego w zabawach ruchowych według nauczycieli

Chęć uczestnictwa dziecka 5-letniego w zabawach ruchowych	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	10	100	0	0	10	100

Źródło: Badania własne

Rys. 5. Chęć uczestniczenia dziecka 5-letniego w zabawach ruchowych według nauczycieli

Źródło: Badania własne

Podsumowując: zabawy ruchowe, jak wynika z badań przyjmujące najczęściej formę grupową, wywołują u dziecka potrzebę nawiązania kontaktu z drugą osobą. Dziecko porozumiewa się wtedy nie tylko w sposób werbalny, ale również pozawerbalny, poprzez ćwiczenia oraz towarzyszący im ruch. Z badań wynika również, iż dzieci zdecydowanie lubią uczestniczyć w zabawach ruchowych. Zatem odpowiednio zorganizowane zabawy ruchowe przez nauczycieli, wraz z towarzyszącym im zaangażowaniem dziecka, kształtują jego relacje z innymi, pogłębiając ich więzi społeczne. W konsekwencji, odnosząc się do wcześniej założonej hipotezy, można pozwolić sobie na stwierdzenie, iż środowisko przedszkolne sprzyja rozwojowi społecznemu dziecka.

Kolejnym problemem badawczym, na którym skoncentrowano uwagę, są przejawy zachowania dziecka 5-letniego podczas jego uczestnictwa w zabawach ruchowych.

Nauczyciele proszeni byli o wyrażenie swojej opinii co do postaw społecznych dziecka podczas organizowanych przez nich zabaw ruchowych. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań.

Tabela 14. Zachowanie dziecka 5-letniego podczas zabawy ruchowej

Zachowanie 5-latka podczas zabawy ruchowej	**Tak**		**Nie**		**Nie wiem**	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Współpracuje z innymi	10	100	0	0	0	0
Szanuje innych członków grupy	7	70	1	10	2	20
Wykazuje cechy solidarności z grupą	9	90	1	10	0	0
Dąży do osiągnięcia wspólnego celu	9	90	0	0	1	10
Akceptuje pomysły innych	6	60	2	20	2	20
Pomaga innym	9	90	1	10	0	0

Źródło: Badania własne

Jak wynika z danych umieszczonych w tabeli, 100% ankietowanych, czyli 10 nauczycieli uważa, iż dziecko 5-letnie współpracuje z innymi uczestnikami zabawy ruchowej. Cechą zachowania występującą bardzo często u dzieci w tym wieku jest solidarność z grupą. Takiego wyboru dokonało 9 nauczycieli, co stanowi 90%. Podobnie jest w przypadku dążenia przez dziecko do osiągnięcia wspólnego celu grupy – tu wyboru dokonało również 9 nauczycieli, czyli 90% ankietowanych. Tyle samo nauczycieli uznało, że dziecko 5-letnie z reguły pomaga innym. Nieco mniej, bo 7 nauczycieli, czyli 70%, wskazało na szacunek dziecka wobec innych członków grupy, a kolejne 60% badanych podkreśliło fakt, iż takie dziecko akceptuje pomysły innych. W dalszej kolejności, nauczyciele zapytani zostali o kwestię dotyczącą rozwiązywania konfliktów przez dziecko 5-letnie. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań.

Tabela 15. Rozwiązywanie konfliktu przez 5-letnie dziecko

Czy dziecko 5-letnie podejmuje się rozwiązania konfliktu w sposób prawidłowy?											
Zdecydowanie tak		**Raczej tak**		**Nie mam zdania**		**Raczej nie**		**Zdecydowanie nie**		**Ogółem**	
N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
0	0	8	80	1	10	1	10	0	0	10	100

Źródło: Badania własne

Okazuje się, że prawie wszyscy ankietowani, bo aż 80%, czyli 8 nauczycieli uważa, iż dziecko 5-letnie jest raczej w stanie rozwiązać konflikt w sposób prawidłowy. 10% nauczycieli nie wyraziło swojego zdania. 1 nauczyciel wskazał, iż dziecko raczej nie podejmuje się prawidłowego rozwiązania problemu z drugą osobą. Nikt spośród badanych nie określił zdecydowanego zdania co do tej kwestii.

O ocenę zachowania swojego 5-letniego dziecka proszeni byli również rodzice. Na podstawie wypisanych cech zachowania respondenci mieli za zadanie określenie, czy dana cecha dotyczy ich dziecka. Jak wynika z badań, większość rodziców określiła, że ich 5-letniego dziecka raczej nie dotyczy egoizm. Takiego wyboru dokonało 11 badanych, co stanowi 47,83%. Zdecydowane zdanie co do nie występowania cechy egoizmu wyraziło 5 rodziców, czyli 21,47%. Cechą zdecydowanie nieprzejawiającą się u pięciolatków badanej grupy jest agresja. Taką opinię wyraziło 14 badanych, co stanowi 60,87%. Z kolei ufność uznana została przez ankietowanych jako cecha występująca u ich dzieci. 10 rodziców, czyli 43,48%, określiło, iż ich dziecko raczej ufa innych osobom, a 9 rodziców, czyli 39,13% wyraziło zdecydowane zdanie co do tej kwestii. Okazuje się dalej, że 12 badanych, czyli 52,17 %, wskazało, że ich 5-letnie dziecko raczej jest empatyczne. Podobnie jest w przypadku lojalności i tu również 12 rodziców, czyli 52,17%, określiło, że ich dziecko raczej wykazuje się tą cechą podczas relacji z innymi osobami. Także współczucie jest cechą raczej występującą u dziecka 5-letniego. Takiego wyboru dokonało 11 badanych, co stanowi 47,83%. Natomiast zazdrość określona została przez badanych jako cecha zarówno występująca, jak i niewystępująca u dziecka 5-letniego. Podział zdań oszacowany został porównywalnie, gdzie 47,82% badanych określiło „zdecydowanie tak" i „raczej tak", a 52,17% „zdecydowanie nie" i „raczej nie". W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań. Respondenci mieli możliwość jednokrotnego wyboru spośród pięciu wariantów.

Tabela 16. Cechy zachowania dziecka 5-letniego

Cecha zachowania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Zdecydowanie Nie	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Egoizm	2	8,7	2	8,7	3	13,04	11	47,83	5	21,74
Zazdrość	4	17,39	7	30,43	0	0	8	34,78	4	17,39
Agresja	1	4,35	0	0	0	0	8	34,78	14	60,87
Ufność	9	39,13	10	43,48	4	17,39	0	0	0	0
Empatia	5	21,74	12	52,17	3	13,04	3	13,04	0	0
Lojalność	6	26,09	12	52,17	4	17,39	1	4,35	0	0
Współczucie	7	30,43	11	47,83	2	8,7	3	13,04	0	0

Źródło: Badania własne

3. Porównanie dziecka 5-letniego z dzieckiem w młodszym wieku przedszkolnym

Następnie grupa badawcza, jaką stanowią nauczyciele, dokonała analizy porównawczej cech zachowania pięciolatka i młodszego dziecka w wieku przedszkolnym. Poniższa tabela przedstawia wyniki badań dotyczących przejawów zachowania dziecka 5-letniego. Ankietowani mieli możliwość określenia dużego, umiarkowanego lub małego przejawu danej cechy.

Tabela 17. Porównanie cech zachowania dziecka 5-letniego do dziecka w młodszym wieku przedszkolnym

Dziecko 5-letnie w stosunku do dziecka młodszego						
Cecha	**Duży przejaw**		**Umiarkowany przejaw**		**Mały przejaw**	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Egoizm	1	10	4	40	5	50
Egocentryzm	1	10	5	50	4	40
Lojalność	0	0	9	90	1	10
Zaufanie	4	40	4	40	2	20
Labilność emocji	0	0	4	40	6	60
Empatia	2	20	6	60	2	20
Solidarność	6	60	2	20	2	20
Konfliktowość	2	20	6	60	2	20
Agresja	1	10	3	30	6	60
Negatywizm	0	0	4	40	6	60

Źródło: Badania własne

Większość ankietowanych nauczycieli podczas rozmowy po wypełnieniu ankiety zasugerowała, iż wybór umiarkowanego przejawu można rozumieć jako systematyczne zanikanie negatywnych cech, bądź kształtowanie się tych pozytywnych. W oparciu o tę informację oraz zebrane dane można wnioskować, że u pięciolatka obserwuje się mały przejaw egoizmu. Takiego wyboru dokonało 5 nauczycieli, co stanowi 50%, przy czym 4 nauczycieli, czyli 40% określiło, iż jest to umiarkowany przejaw. Podobnie jest w przypadku egocentryzmu, gdzie 4 nauczycieli, czyli 40% oceniło to zachowanie jako mały przejaw, a 5 nauczycieli, czyli 50%, jako umiarkowany. Również labilność emocji u pięciolatka z reguły już nie występuje w takim stopniu jak u małego dziecka. Mały przejaw tej cechy określiło 6 nauczycieli, czyli 60%, a umiarkowany 4 badanych, co stanowi 40%. Agresja i negatywizm także uznane zostały przez ankietowanych jako cecha raczej nie-przejawiająca się u pięciolatka w porównaniu do młodszego dziecka. Jako mały stopień występowania tych cech określiło po 6 nauczycieli, czyli 60%, w przypadku z każdej z cech.

Respondenci za cechę mocno przejawiającą się u pięciolatka określili solidarność z innymi członkami grupy. Takiego wyboru dokonało 6 nauczycieli, co stanowi 60%. Większość nauczycieli uznało lojalność jako

cechę umiarkowaną. Takich nauczycieli było 9, czyli 90%. Zaufanie, konfliktowość i empatia, jak wynika z badań, to cechy występujące na podobnym poziomie w tych grupach wiekowych. W oparciu o powyższe pytanie oczywistym stało się zadanie nauczycielom kolejnego, dotyczącego wpływu zabaw ruchowych na zmiany zachowania dziecka. Ankietowani proszeni byli o określenie, które spośród wymienionych cech najbardziej ulegają zmianom podczas systematycznego organizowania zabaw ruchowych.

Okazuje się, że cechami, które najbardziej ulegają zmianom podczas systematycznie organizowanych zabaw ruchowych, są egoizm, egocentryzm i konfliktowość. Za egoizmem opowiedziało się 8 nauczycieli, co stanowi 80%, a za egocentryzmem i konfliktowością 7 nauczycieli, czyli 70% na każdą cechę. Badanych, którzy wskazali na agresję, było 6, co stanowi 60%. Połowa ankietowanych uznała, iż solidarność ulega zmianom podczas zabaw ruchowych. Jak wynika z badań, niewielkim zmianom ulegają cechy takie jak negatywizm, empatia, zaufanie i tolerancja. Żaden z ankietowanych nie określił, iż szacunek, zrozumienie i lojalność ulega zmianom podczas takich zabaw.

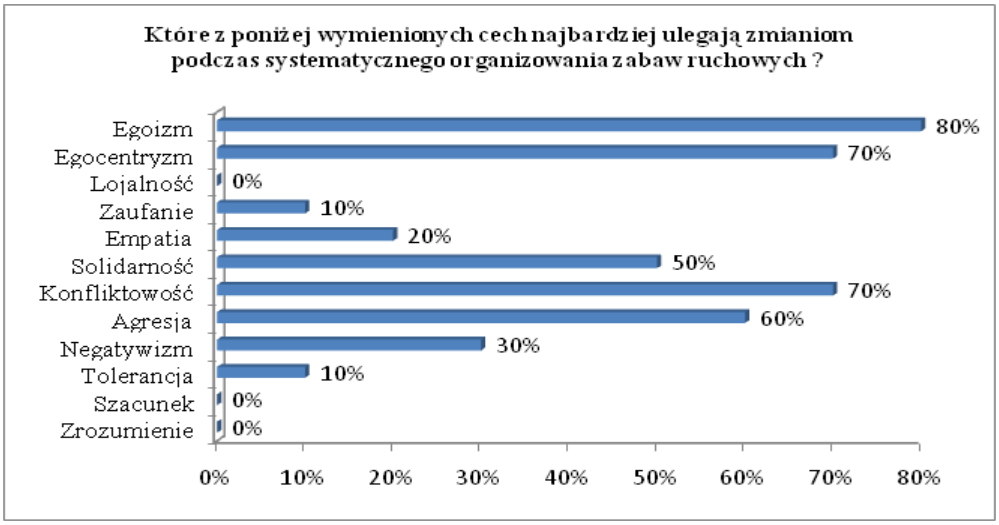
Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyżej opisane wyniki badań. Ankietowani mieli możliwość wielokrotnej odpowiedzi na pytanie.

Tabela 18. Cechy ulegające zmianom podczas zabaw ruchowych organizowanych przez nauczyciela

Cecha	Egoizm	Egocentryzm	Lojalność	Zaufanie	Empatia	Solidarność	Konfliktowość	Agresja	Negatywizm	Tolerancja	Szacunek	Zrozumienie
N	8	7	0	1	2	5	7	6	3	1	0	0
(%)	80	70	0	10	20	50	70	60	30	10	0	0

Źródło: Badania własne

Rys. 6. Cechy ulegające zmianom podczas zabaw ruchowych organizowanych przez nauczyciela



Źródło: Badanie własne

Podsumowując: zarówno nauczyciele, jak i rodzice są w stanie określić cechy zachowania pięciolatka, porównując je do młodszego wieku przedszkolnego. Mimo że ocena tego typu cech zachowań zależna jest od indywidualnych predyspozycji dziecka, można dokonać pewnych uogólnień. Dziecko 5-letnie z reguły nie jest egoistycznie i potrafi postawić się na miejscu drugiej osoby. Jego egocentryzm jest na znacznie niższym poziomie niż w przypadku młodszego dziecka. Takie dziecko przejawia również mniejszą labilność emocjonalną, częściej podejmuje się rozwiązywania konfliktu w sposób nieagresywny. W rezultacie odczuwa większą empatię w stosunku do innych oraz solidarność wobec całej grupy.

Zgodnie z opinią badanych nauczycieli zabawy ruchowe wpływają na kształtowanie się cech zachowania dziecka, a w konsekwencji kreuje się jego postawa społeczna. Biorąc pod uwagę tę informację oraz cechy zachowania uznane za najczęściej występujące u 5-latka, można domniemać, iż wcześniej określona hipoteza ma swoje odzwierciedlenie w powyższych podrozdziale. Istnieją zatem różnice w zachowaniu dziecka 5-letniego i dziecka w młodszym wieku przedszkolnym, na które mogą wpływać prawidłowo i systematycznie organizowane zabawy ruchowe.

4. Relacje dziecka 5-letniego z innymi oraz jego przynależność do grupy

Ważnym elementem w rozwoju społecznym dziecka jest jego poczucie przynależności do grupy. W oparciu o poprzednie wyniki badań wiadomo,

iż zabawy ruchowe z reguły przyjmują formę zabaw grupowych. Zatem niezmiernie istotnym elementem jest analiza kształtowania się dziecięcej przynależności do grupy, w tym przypadku w odniesieniu do zabawy ruchowej oraz to, jaką rolę w procesie uspołeczniania dziecka odgrywają jego rówieśnicy i inne osoby, m.in. uczestniczące w zabawach ruchowych. W oparciu o powyższe problemy badawcze dokonano dalszej analizy głównego tematu na podstawie wyników badań.

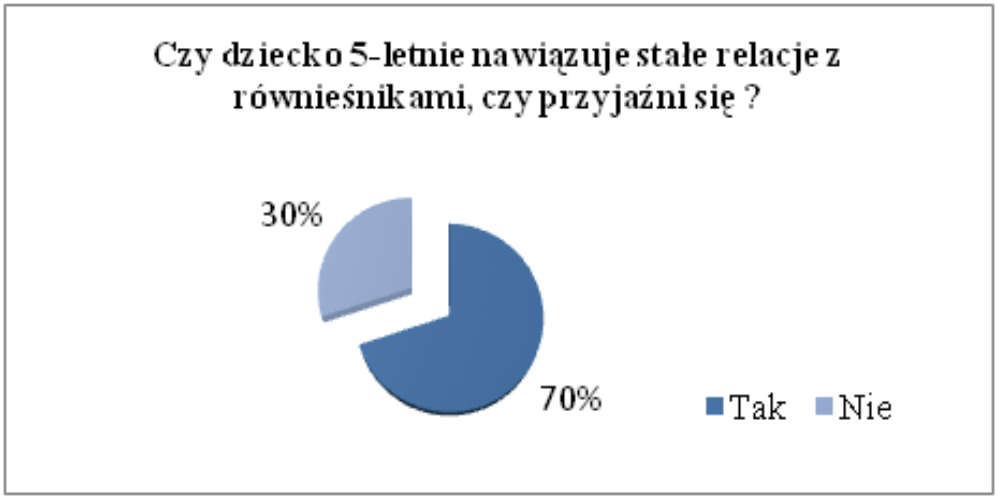
Pierwsza grupa badawcza, jaką stanowią nauczyciele, proszona była o ocenę relacji dziecka 5-letniego z jego rówieśnikami w placówce przedszkolnej oraz o stałość tych nawiązanych relacji. Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyniki badań.

Tabela 19. Nawiązywanie stałych relacji dziecka 5-letniego z jego rówieśnikami

Nawiązywanie stałych relacji pięciolatka z rówieśnikami	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	7	70	3	30	10	100

Źródło: Badania własne

Rys. 7. Nawiązywanie stałych relacji dziecka 5-letniego z jego rówieśnikami



Źródło: Badania własne

Jak wynika z badań, 7 nauczycieli, czyli 70%, określiło, iż dziecko 5-letnie nawiązuje stałe relacje z rówieśnikami, przy czym tylko 3 nauczycieli, co stanowi 30% badanych, uznało, iż dziecko w tym wieku nie nawiązuje stałej relacji. W odniesieniu do poprzedniego pytania, w dalszej

kolejności ankietowani proszeni byli o określenie, które kryterium doboru członków grupy najczęściej wybierane jest przez pięciolatka. Okazuje się, że ważnym elementem, na który zwraca uwagę dziecko w tym wieku, jest zachowanie drugiej osoby. Na ten fakt wskazało 6 nauczycieli, co stanowi 60%. Czynnikiem, na który również zwrócono uwagę, jest sympatia. Takiego wyboru dokonało 2 nauczycieli, co stanowi 20%. Sytuacja wygląda tak samo w przypadku płci. Żaden spośród ankietowanych nie zaznaczył kryterium, jakim jest wygląd.

Poniższa tabela przedstawia wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 20. Najczęściej wybierane kryterium podczas doboru członków grupy przez dziecko 5-letnie

Kryterium doboru członków grupy	N	(%)
Wygląd	0	0
Płeć	2	20
Sympatia	2	20
Zachowanie	6	60
Ogółem	10	100

Źródło: Badania własne

W następnej kolejności grupa badawcza, jaką stanowią rodzice dzieci 5-letnich, proszona była o określenie, czy ich dziecko lubi przebywać w placówce przedszkolnej. Wszyscy respondenci, czyli 23 rodziców, co stanowi 100%, określiło, że ich dziecko lubi uczęszczać do przedszkola. Zasadnym zatem było zapytanie rodziców, czy ich dziecko lubi spędzać czas z rówieśnikami z przedszkola.

Poniższa tabela przedstawia wyniki badań dotyczących spędzania czasu dziecka 5-letniego z jego rówieśnikami z przedszkola.

Tabela 21. Ocena chęci spędzania czasu dziecka 5-letniego z rówieśnikami z przedszkola

Czy Pani/Pana dziecko lubi spędzać czas z rówieśnikami z przedszkola?	Tak		Nie		Nie mam zdania		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	20	86,96	0	0	3	13,04	23	100

Źródło: Badania własne

Okazuje się, że prawie wszyscy badani, bo aż 20 rodziców, co stanowi 86,96%, uznało, iż ich dziecko lubi spędzać czas z rówieśnikami. Żaden

z respondentów nie stwierdził niechęci ich dziecka do przebywania wśród rówieśników, a 3 rodziców, czyli 13,04%, nie wyraziło swojego zdania w tej kwestii.

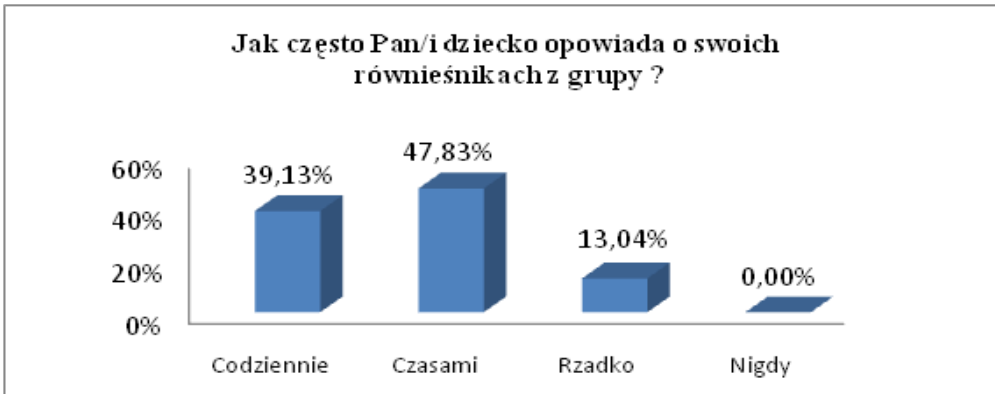
Następnie rodzice zostali zapytani o zaangażowanie dziecka w relacje z rówieśnikami. Uwagę respondentów skoncentrowano na częstotliwości opowiadań przez ich dziecko o rówieśnikach z przedszkola. Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyniki badań.

Tabela 22. Częstotliwość opowiadań dziecka 5-letniego o rówieśnikach z grupy przedszkolnej

Jak często Pani/Pana dziecko opowiada o swoich rówieśnikach?									
Codziennie		Czasami		Rzadko		Nigdy		Ogółem	
N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
9	39,13	11	47,83	3	13,04	0	0	23	100

Źródło: Badania własne

Rys. 8. Częstotliwość opowiadań dziecka 5-letniego o rówieśnikach z grupy przedszkolnej



Źródło: Badania własne

Prawie połowa badanych określiła, że ich dziecko czasami opowiada o swoich rówieśnikach. Takich rodziców było 11, co stanowi 47,83%. Nieco mniej, bo 9 rodziców, czyli 39,13%, uznało, iż ich dziecko codziennie zdaje takie relacje. Niewielka grupa badanych, jaką stanowi 3 rodziców, czyli 13,04%, wskazała na rzadkość występowania takiej sytuacji. Żaden z ankietowanych nie określił, iż jego dziecko nigdy nie wspomina o swoich rówieśnikach.

Zarówno powyższe pytanie, jak poprzednie dotyczące nawiązywania relacji dziecka z jego rówieśnikami, sugerują, iż dla dziecka ważnym ele-

mentem w życiu są koledzy i koleżanki oraz to, jak oni się zachowują. Z badań również wynika, że pięciolatek lubi uczęszczać do przedszkola i być w kontakcie z innymi dziećmi, zatem można pozwolić sobie na wniosek, iż istotne dla niego są postawy jego rówieśników podczas relacji społecznych.

Kolejnym aspektem jest istota zabaw, w tym zabaw ruchowych, w nawiązywaniu tych relacji. O ocenę uczestnictwa pięciolatków w zabawach ruchowych wcześniej została zapytana grupa badawcza, jaką stanowią nauczyciele, którzy są stałymi obserwatorami zachowań dzieci podczas codziennych zajęć przedszkolnych. W celu uzyskania informacji ze strony rodziców dotyczących chęci uczestniczenia dziecka w zabawach, należało bliżej poznać tę grupę. Rodzice nie są bowiem w stanie określić zachowania dziecka w placówce przedszkolnej. Zatem podczas wywiadu rodzice proszeni byli o określenie, czy uczestniczą w uroczystościach, imprezach okolicznościowych lub wycieczkach zorganizowanych przez placówkę przedszkolną. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczących uczestnictwa rodziców w życiu kulturowym przedszkola.

Tabela 23. Uczestnictwo rodziców w uroczystościach, imprezach okolicznościowych i wycieczkach zorganizowanych przez placówkę przedszkolną

Uczestnictwo rodziców w życiu kulturowym przedszkola	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	20	86,96	3	13,04	23	100

Źródło: Badania własne

Według wyników badań 20 rodziców, czyli 86,96%, uczestniczy w tego typu uroczystościach, a zaledwie 3 rodziców wyraziło, iż nie uczestniczy w nich, co stanowi 13,04%. W ten sposób określona została część grupy badawczej, która jest w stanie ocenić uczestnictwo swojego dziecka w zabawach podczas imprez przedszkolnych.

Rodzice, którzy określili, iż uczestniczą w życiu kulturowym przedszkola, proszeni byli o ocenę stosunku swojego dziecka do zabaw organizowanych podczas tego typu imprez okolicznościowych. Okazuje się, że 17 dzieci wykazuje zainteresowanie zabawami z rówieśnikami, co stanowi 85%. 3 badanych, czyli 15% określiło, że ich dziecko nie lubi uczestniczyć w takich zabawach.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyniki badań dotyczących zainteresowania dziecka 5-letniego zabawami podczas uroczystości organizowanych przez przedszkole.

Tabela 24. Zainteresowanie dziecka zabawami podczas uroczystości, imprez okolicznościowych i wycieczek organizowanych przez placówkę przedszkolną

Zainteresowanie dziecka zabawami podczas uroczystości przedszkolnych	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	17	85	3	15	20	100

Źródło: Badania własne

Rys. 9. Zainteresowanie dziecka zabawami podczas uroczystości, imprez okolicznościowych i wycieczek organizowanych przez placówkę przedszkolną

Źródło: Badania własne

W drugiej kolejności rodzice zostali zapytani, czy ich dziecko ma kontakt z rówieśnikami, bądź dziećmi w podobnym wieku spoza placówki przedszkolnej. Na podstawie zebranych informacji wiadomo, iż 15 dzieci, czyli 65,22%, ma możliwość uczestniczenia w zabawie z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej. Natomiast 8 rodziców określiło, iż ich dziecko nie ma kontaktu z innymi dziećmi, co stanowi 34,78%. W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 25. Kontakt dziecka z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej

Czy dziecko ma kontakt z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej ?	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	15	65,22	8	34,78	20	100

Źródło: Badania własne

Taka weryfikacja umożliwiła kontynuację rozmowy z rodzicami, którzy mogą obserwować zachowanie swojego dziecka podczas zabaw ruchowych. W związku z tym ankietowani poproszeni zostali o ocenę chęci uczestniczenia ich dziecka w zabawach z rówieśnikami, bądź dziećmi w podobnym wieku spoza placówki przedszkolnej. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczące chęci uczestnictwa dziecka w zabawach z innymi dziećmi.

Tabela 26. Chęć uczestniczenia dziecka w zabawach z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej

Czy Pani/Pana dziecko lubi uczestniczyć w zabawach z dziećmi spoza placówki przedszkolnej?		
	N	(%)
Zdecydowanie tak	7	46,67
Raczej tak	6	40
Nie mam zdania	2	13,33
Raczej nie	0	0
Zdecydowanie nie	0	0
Ogółem	15	100

Źródło: Badanie własne

Jak pokazują wyniki badań, 7 rodziców, czyli 46,67%, uważa, że ich dziecko lubi uczestniczyć w takich zabawach. Niewiele mniej, bo 6 ankietowanych, co stanowi 40%, określiło, że ich dziecko raczej preferuje zabawę z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej. 2 ankietowanych nie wyraziło swojego zdania w tej kwestii, co stanowi 13,33%. Żaden z badanych nie wyraził negatywnej opinii co do chęci uczestnictwa jego dziecka w zabawach z innymi dziećmi spoza placówki przedszkolnej.

W odniesieniu do powyższych pytań, w których rodzice określali uczestnictwo ich dzieci w zabawach, w dalszej kolejności ankietowani zapytani zostali konkretnie o zabawę ruchową. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań dotyczących inicjowania przez dziecko zabawy ruchowej z rówieśnikami.

Tabela 27. Inicjowanie przez dziecko zabawy ruchowej z rówieśnikami

Czy dziecko inicjuje zabawy ruchowe z rówieśnikami?	Tak		Nie		Nie mam zdania		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	7	46,67	3	20	5	33,33	15	100

Źródło: Badania własne

Na podstawie wyników badań okazuje się, że 7 dzieci, czyli 46,67%, mający kontakt z rówieśnikami, bądź dziećmi w podobnym wieku z poza placówki przedszkolnej, inicjuje z nimi zabawy ruchowe. 3 dzieci nie inicjuje zabaw ruchowych z innymi dziećmi, co stanowi 20%. Niestety, 5 badanych nie określiło swojego zdania co do tej kwestii, co stanowi 33,33%.

Zebrane informacje na temat uczestnictwa dzieci badanej grupy w zabawach, w tym zabawach ruchowych inicjowanych przez nich samych, pozwalają na uogólniony wniosek, iż dziecko 5-letnie lubi uczestniczyć w tego typu formach zabaw. Podczas zabaw ruchowych dziecko nawiązuje relacje z innymi uczestnikami zabawy, zatem obserwuje zachowania innych dzieci. Uwzględniając fakt, iż dla dziecka istotne są postawy rówieśników podczas relacji społecznych, można pozwolić sobie na stwierdzenie, iż rówieśnicy odgrywają dużą rolę w uspołecznianiu dziecka, co m.in. ma miejsce podczas zabaw ruchowych.

Odzwierciedlenie tej sytuacji może mieć wydźwięk w kwestii relacji dziecka 5-letniego z członkami jego rodziny podczas zabaw ruchowych. W celu zbadania kwestii relacji dziecka 5-letniego z jego członkami rodziny, na początku respondenci proszeni byli o określenie, czy ich dziecko posiada rodzeństwo. Z badań wynika, iż 13 dzieci, co stanowi 56,52%, ma brata lub siostrę, a 10, czyli 43,48% nie posiada rodzeństwa. Na podstawie takich danych, rodzice dzieci, które mają rodzeństwo, poproszeni zostali o ocenę stosunku ich dziecka do zabawy ruchowej. Pytanie, na które odpowiadali rodzice, dotyczyło inicjowania przez dziecko zabawy ruchowej z rówieśnikami. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań.

Tabela 28. Inicjowanie przez dziecko zabaw ruchowych z rodzeństwem

Czy dziecko inicjuje zabawy ruchowe z rodzeństwem?	Tak		Nie		Nie mam zdania		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	9	69,23	4	30,77	0	0	13	100

Źródło: Badania własne

Z danych umieszczonych w powyższej tabeli wynika, iż 9 dzieci, czyli 69,23% inicjuje zabawę ruchową ze swoim rodzeństwem. 4 dzieci, co stanowi 30,77%, nie zachęca swojego rodzeństwa do zorganizowania zabawy ruchowej. Wszyscy ankietowani określili swoje stanowisko do tej kwestii.

Następne pytanie w kwestionariuszu wywiadu kierowane było do wszystkich rodziców. Dotyczyło ono inicjowania przez dziecko zabaw ruchowych z domownikami, do których zalicza się wszelkie inne osoby stale przebywające w miejscu zamieszkania dziecka. Okazuje się, że 19 dzieci rozpoczyna zabawę ruchową z domownikami, co stanowi 82,61%. Znacznie mniej, bo 4 dzieci, czyli 17,39%, nie inicjuje zabaw ruchowej. W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 29. Inicjowanie przez dziecko zabawy ruchowej z domownikami

Czy dziecko inicjuje zabawy ruchowe z domownikami?	Tak		Nie		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	19	82,61	4	17,39	23	100

Źródło: Badania własne

W dalszej kolejności rodzice proszeni byli o ocenę częstotliwości występowania danych zachowań u ich 5-letniego dziecka podczas zabaw zarówno z rówieśnikami, jak i z domownikami.

Na podstawie wcześniej sformułowanych odpowiedzi na pytania, w tym przypadku grupą badawczą objęto 19 rodziców. Okazuje się, że 6 rodziców, czyli 31,58%, uważa, że ich dziecko zawsze opiekuje się innymi podczas zabawy. Tyle samo ankietowanych uważa, iż ich dziecko często przejawia takie zachowanie. Niewiele mniej, bo 5 rodziców, czyli 26,32%, wskazuje, iż ich dziecko czasami troszczy się o innych. W przypadku słuchania wypowiedzi innych, 7 rodziców, czyli 36,84%, uważa, że ich dziecko często wykazuję się tą cechą. Zgodnie z opinią ankietowanych 6 dzieci, czyli 31,58%, zawsze słucha wypowiedzi innych, podczas gdy 5 badanych wskazuje, iż takie zachowanie występuje czasami u ich dzieci, co stanowi 26,32%. Z kolei uwzględnianie czasami zdania innych podczas zabawy dotyczy 8 dzieci, co równoważy się z 42,11%. 5 dzieci często bierze pod uwagę zdanie pozostałych uczestników zabawy, co stanowi 26,32%. Na występowanie zawsze

tego przejawu zachowania u dziecka wskazało 3 rodziców, czyli 15,79%.

Niewielka ilość badanych wskazywała na rzadkie występowanie, bądź niewystępowanie w ogóle wyżej opisanych przejawów zachowania. W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań dotyczących częstotliwości występowania pewnych cech zachowania u pięciolatków w badanej grupie.

Tabela 30. Częstotliwość występowania przejawów zachowania u dziecka 5-letniego podczas zabawy z rówieśnikami, rodzeństwem i domownikami

Cecha Zachowania	Zawsze		Często		Czasami		Rzadko		Nigdy	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Opiekuje się innymi	6	31,58	6	31,58	5	26,32	2	10,53	0	0
Słucha wypowiedzi innych	5	26,32	7	36,84	6	31,58	1	5,26	0	0
Uwzględnia zdanie innych	3	15,79	5	26,32	8	42,11	3	15,79	0	0

Źródło: Badania własne

Ostatecznie rodzice oceniali zachowanie swojego dziecka podczas zabaw ruchowych z rówieśnikami. Wyniki badań pokazują, iż dziecko 5-letnie zdecydowanie współpracuje z innymi podczas zabawy. Takiego wyboru dokonało 11 ankietowanych, co stanowi 73,43%. Tak samo kreują się wyniki w przypadku przestrzegania zasad zabawy – tu również 11 badanych, czyli 73,43%, wskazało, iż takie zachowanie dotyczy ich 5-letnich dzieci. Znacznie gorzej sytuacja wygląda w kwestii ponoszenia porażki podczas zabawy ruchowej. 8 rodziców, czyli 53,33%, uważa, że ich dziecko z trudnością ponosi porażkę, przy czym 5 rodziców, czyli 40%, nie wyraziło swojego zdania co do tej kwestii. W poniższej tabeli przedstawiono wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 31. Ocena zachowania dziecka podczas zabawy ruchowej z rówieśnikami

Zachowanie podczas zabawy	Tak		Nie		Nie mam zdania	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Współpracuje z innymi	11	73,34	2	13,33	2	13,33
Przestrzega zasad zabawy	11	73,34	1	6,66	3	20
Z łatwością ponosi porażkę	2	13,33	8	53,33%	5	40

Źródło: Badania własne

Podsumowując: jak wynika z powyższych badań dotyczących inicjowania przez dziecko zabaw ruchowych, znaczna większość badanych pięciolatków zdecydowanie chętnie podejmuje się rozpoczęcia takiej zabawy zarówno z rówieśnikami i dziećmi w podobnym wieku, jak i z rodzeństwem oraz domownikami. Biorąc pod uwagę opinię rodziców i nauczycieli, że dziecko 5-letnie lubi uczestniczyć w zabawie ruchowej, można stwierdzić, iż inicjowanie przez dziecko zabawy ruchowej jest przejawem preferowania takiej zabawy.

Wiadomo również, że z reguły zachowanie dziecka podczas zabaw z rodzeństwem i domownikami jest nasycone pozytywnymi cechami, takimi jak opiekuńczość czy wyrozumiałość, a zabawy z rówieśnikami charakteryzują się współpracą czy przestrzeganiem ustalonych zasad. Zatem jeśli dziecko lubi uczestniczyć w zabawach ruchowych i z reguły przejawia w nich pozytywne cechy zachowania, można domniemać, iż obok rówieśników dużą rolę w budowaniu postaw społecznych dziecka ma również rodzeństwo i domownicy, a zabawa ruchowa sprzyja kształtowaniu prawidłowych cech zachowania.

5. Interakcje społeczne wynikające z różnic płci w badanej grupie

Nauczyciele zostali poproszeni o opinię co do występowania różnic w zachowaniu wynikających z różnic płci. 8 nauczycieli, czyli 80%, określiło, iż takie różnice występują, podczas gdy 2 badanych zaprzeczyło temu, co stanowi 20%. Zatem grupa badawcza w przypadku kolejnego pytania objęła 8 badanych. W poniższej tabeli przedstawiono wyniki badań, w których nauczyciele określali, czy dany przejaw zachowania w grupie podczas zabaw dotyczy bardziej dziewczynek czy chłopców.

Tabela 32. Występowanie różnic w zachowaniu wynikających z płci dziecka

Zachowanie	Dziewczynka		Chłopiec		Obie grupy płci		Żadna z grup płci	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Wyraźna potrzeba koleżeństwa	3	30	0	0	5	50	0	0
Posiadanie konkretnej przyjaciółki/ przyjaciela	4	40	0	0	2	30	0	0
Tworzenie w zabawach ruchowych małych grup	6	60	0	0	2	30	2	30
Tworzenie w zabawach ruchowych większych grup	0	0	2	30	3	30	3	30
Potrzeba intymności w zabawie	4	40	0	0	1	10	3	30
Rywalizacja w grupie	2	30	2	30	5	50	1	10
Dążenie do przestrzegania zasad zabawy	1	10	0	0	5	50	0	0
Dążenie do wypełniania określonych ról w zabawie	4	40	0	0	3	30	1	10
Umiejętność współpracy i współdziałania	2	30	0	0	6	60	0	0
Naśladowanie rówieśników	0	0	2	20	6	60	0	0

Źródło: Badania własne

Jak wynika z badań, większość przejawów zachowania podczas zabawy dotyczy obu grup płciowych. Połowa ankietowanych wskazywała zatem na wyraźną potrzebę koleżeństwa, rywalizację w grupie czy dążenie do przestrzegania zasad zabawy. Podobnie było w przypadku umiejętności współpracy oraz naśladowania rówieśników. W tym przypadku wyboru jako cechę dotyczącą obu płci dokonało nieco więcej ankietowanych, bo 6, co równoważne jest z 60%.

Można jednak wyszczególnić kilka różnic. Posiadanie konkretnej przyjaciółki dotyczy zdecydowanie bardziej dziewczynek niż chłopców. Oceniło tak 6 badanych, co stanowi 60%. Takiej cechy żaden z ankietowanych nie przypisał chłopcu. 4 ankietowanych, czyli 40%, uznało, iż dziewczynki znacznie wolą bawić się w mniejszych grupach. Podobnie jest w przypadku intymności w grupie. Badani nauczyciele wskazują, iż dziewczynki cenią sobie intymność podczas zabawy. Takiego wyboru dokonało 4 nauczycieli, co stanowi 40%.

Badani w miarę możliwości wyrażali swoje zdanie co do podziału zachowań ze względu na płeć, natomiast jednoznacznie można stwierdzić, iż taka zmienna pośrednicząca jest czynnikiem wpływającym na zachowanie dziecka podczas zabaw, w tym zabaw ruchowych.

6. Ocena wpływu relacji dziecka z innymi na jego rozwój społeczny w świetle opinii grup badawczych

Grupa badawcza, jaką są nauczyciele, oceniła, iż zabawy ruchowe wpływają na rozwój społeczny dziecka. Takiego wyboru dokonało 10 nauczycieli, co równoważne jest z 100%. Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 33. Ocena wpływu zabaw ruchowych na uspołecznienie dziecka według nauczycieli

Czy zabawy ruchowe mają wpływ na proces uspołecznienia dziecka?	Tak		Nie		Nie mam zdania		Ogółem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
	10	100	0	0	0	0	10	100

Źródło: Badania własne

Rys. 10. Ocena wpływu zabaw ruchowych na uspołecznienie dziecka według nauczycieli

Źródło: Badanie własne

Z kolei grupa badawcza, jaką stanowią rodzice, nie oceniła tej kwestii w sposób tak jednoznaczny jak nauczyciele. Otóż 12 ankietowanych, czyli 52,17%, określiło, iż zabawy ruchowe dziecka z jego rówieśnikami raczej mają wpływ na jego kontakty z nimi. Zdecydowane zdanie potwierdzające tę tezę wyraziło 5 rodziców, co stanowi 21,74%. Pojawiła się również taka grupa badanych, która nie wyraziła swojego zdania co do tej kwestii. Takich ankietowanych było 6, co stanowi 26,09%.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają wyżej opisane wyniki badań.

Tabela 34. Ocena wpływu zabaw ruchowych na uspołecznienie dziecka według rodziców

Czy wspólne zabawy ruchowe dziecka mają wpływ na jego kontakty z innymi?		
	N	**(%)**
Zdecydowanie tak	5	21,74
Raczej tak	12	52,17
Nie mam zdania	6	26,09
Raczej nie	0	0
Zdecydowanie nie	0	0
Ogółem	23	100

Źródło: Badania własne

Rys. 11. Ocena wpływu zabaw ruchowych na uspołecznienie dziecka według rodziców

Źródło: Badania własne

Reasumując: dziecko 5-letnie zdecydowanie lubi przebywać ze swoimi rówieśnikami i dużą przyjemność sprawia mu zabawa ruchowa. Jak wynika z badań, wielokrotnie doprowadza do zainicjowania tejże zabawy z innymi osobami. W oparciu o opinie nauczycieli i rodziców przedstawio-

nych powyżej oraz wyniki badań można stwierdzić, iż wcześniej określone hipotezy są prawdziwe. Zatem kontakt z rówieśnikami wpływa na rozwój społeczny dziecka, a zabawa ruchowa oddziałuje na kształtowanie się postawy społecznej dziecka 5-letniego oraz na jego relacje z innymi.

PODSUMOWANIE

Nie ulega wątpliwości, że zabawa odgrywa jedną z najważniejszych ról w życiu dziecka. Poprzez nią dziecko poznaje otoczenie, bada swoje reakcje i porównuje je do zachowań innych oraz uczy się współdziałania. Stworzony, wyimaginowany świat zabawy jest zatem podstawą do nauki prawidłowych postaw, a zdobyta w nim wiedza odzwierciedla się w świecie rzeczywistym.

Prawidłowo zorganizowana zabawa ruchowa przez nauczyciela, jak również ta swobodna, inicjowana przez samo dziecko, powoduje zwiększenie identyfikacji z grupą. Grupa rówieśnicza staje się również źródłem zasad i norm postępowania. Kształtowaniu ulegają relacje dziecka z innymi, przez co pogłębiane są więzi społeczne. Zwiększa się poczucie przynależności do tej grupy, powstaje zatem u dziecka poczucie solidarności z nią, co wiąże się z nauką wypełniania poszczególnych ról społecznych.

Podczas zabawy ruchowej zaspokojona zostaje potrzeba ruchu dziecka, jego naturalnej aktywności fizycznej, czemu towarzyszy odprężenie, uczucie radości i zadowolenia. Sprzyja to rozwojowi prawidłowego funkcjonowania dziecka w grupie. Czynności wywołujące pozytywne emocje z reguły przynoszą lepsze efekty, niż te wykonywane z przymusu, nakazu. Zabawa ruchowa pozwala na odreagowanie negatywnych emocji, co w rezultacie może łagodzić konflikty i znacznie zmniejszać agresję i negatywizm u dziecka.

Dążenie do wspólnego celu podczas zabawy wymaga od dziecka słuchania pozostałych członków grupy, ustosunkowania się do ich zdania oraz ewentualnego osiągania kompromisu lub przekonania do własnej racji. To rozwija jego umiejętność przedstawiania własnego punktu widzenia z uwzględnieniem innych. Kształtowaniu ulega nie tylko jego samodzielność w podejmowaniu decyzji, ale ujmowanie tych decyzji w świetle całej grupy.

Niewątpliwe jest zatem, iż dziecko, które podejmuje się nawiązania relacji ze swoimi rówieśnikami, odkrywa, poznaje i uczy się postępowania w grupie. Zabawa ruchowa daje mu możliwość wykazania się w roli współpracującego uczestnika zabawy, jak również pozwala na obserwacje i naśladowanie zachowań innych. Istotne staje się przestrzeganie umownie ustalonych zasad oraz ponoszenie odpowiedzialności za nie. Z czasem dziecko zauważa, że przynależność do grupy oraz akceptacja z jej strony nie jest zależna tylko od członków jej grupy, ale także od stosunku samego siebie do innych. Zabawa ruchowa umożliwia dziecku doświadczenia elementów codzienności, czynności z nią związanej i konsekwencji z niej

wynikających, by ostatecznie przygotować go do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistym świecie społecznym.

BIBLIOGRAFIA

Aries P., *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
Chrzanowska D., *Rozwój psychiczny i wychowanie*, [w:] K. Bożkowa (red.), *Dziecko* w *wieku przedszkolnym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich Warszawa 1978.
Grzeszkiewicz B., *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] E. Ogrodzika-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Jurkowski A., *Charakterystyka rozwojowa ucznia*, [w:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
Kruk H., *Praca w ogniskach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
Szewczuk W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Streszczenie
Według autorki tekstu świat zabawy jest podstawą do nauki prawidłowych postaw, a zdobyta w nim wiedza odzwierciedla się w świecie rzeczywistym. Prawidłowo zorganizowana zabawa ruchowa przez nauczyciela, jak również ta swobodna, inicjowana przez samo dziecko, powoduje zwiększenie identyfikacji z grupą. Źródłem zasad i norm postępowania staje się również grupa rówieśnicza. Kształtowaniu ulegają relacje dziecka z innymi, przez co pogłębiane są więzi społeczne. Zwiększa się poczucie przynależności do tej grupy, zatem u dziecka powstaje poczucie solidarności z nią, co wiąże się z nauką wypełniania poszczególnych ról społecznych.

Słowa kluczowe: zabawa, grupa rówieśnicza, więzi społeczne, przynależność do grupy, rozwój społeczny

Playtime and physical development in a five years old child

Abstract
According to the author of the text, the world of play teaches the correct attitude, and the acquired knowledge is reflected in the real world. Properly organised playtime increases the child's identification with group. It therefore enhances the sense of belonging and leads to learning about social importance.

Keywords: playtime, social bonds, social development

Joanna Rachwał*

CHOREOTERAPIA W PRZYPADKU DZIECI PRZEWLEKLE CHORYCH

Przewlekła choroba stawia człowieka, a szczególnie dziecko, w sytuacji przysparzającej mu specyficznych trudności. Jest bowiem jednym z najbardziej niepożądanych zjawisk w życiu i rozwoju dziecka. W artykule tym postaram się nakreślić problem, w jaki sposób przewlekła choroba może negatywnie wpływać na rozwój psychoemocjonalny dziecka, i jak taniec leczniczy jako wspomagająca forma kompleksowego leczenia może znaleźć swe zastosowanie.

Źródła encyklopedyczne definiują chorobę jako reakcję dynamiczną ustroju na działanie czynników chorobotwórczych, która wyraża się zaburzeniami we współdziałaniu narządów i tkanek. Swoistą cechą długotrwałej choroby jest długi okres jej istnienia. Dziecko dotknięte chorobą wymaga przez kilka miesięcy, a nawet lat, opieki medycznej i odpowiedniego postępowania wychowawczego[1].

Na podstawie doświadczeń zawodowych nabytych podczas pracy w Sanatorium Dziecięcym w Polanicy-Zdroju mogę stwierdzić, że przewlekła choroba nie pozostaje bez wpływu nie tylko na ciało, ale również na psychikę.

Emocje doświadczane w związku z chorobą mają najczęściej znak ujemny, są to: niepokój, strach, poczucie zagrożenia, napięcie, zniecierpliwienie, złość, obserwujemy także apatię[2].

Choroba naraża dziecko na wiele sytuacji frustracyjnych i powoduje deprecjację jego potrzeb. W trakcie różnych chorób niezaspokajane są potrzeby ruchowe dziecka, potrzeby emocjonalne, intelektualne, potrzeby społeczne[3]. Dziecko dotknięte długotrwałą chorobą może doświadczyć frustracji w kontakcie z otoczeniem. Dzieje się tak, gdy nie jest ono akceptowane i spotyka się z przejawami niechęci ze strony rówieśników i osób dorosłych, z wykluczeniem go z różnych zajęć, z ujemną oceną, z dezaprobatą, czy wręcz z odrzuceniem[4].

---

* mgr; studentka Studium Doktoranckiego Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie.

[1] A. Maciarz, *Dziecko długotrwale chore*, Zielona Góra 1996, s. 11.

[2] I. Heszen-Klemens, *Poznawcze uwarunkowania się wobec własnej choroby*, Wrocław 1979, s. 24.

[3] Potrzeby społeczne – odczuwalny przez jednostkę stan braku czegoś, co w związku ze strukturą organizmu, indywidualnym doświadczeniem oraz miejscem w społeczeństwie jest niezbędne do utrzymania jej przy życiu, umożliwienie jej rozwoju, utrzymanie określonej roli społecznej, zachowania równowagi psychicznej, www.studia.pl

[4] A. Maciarz, *Dziecko długotrwale...*, s. 13.

Jako jeden z przykładów deprecjacji potrzeb mogę przytoczyć przykład Grażynki, piętnastoletniej dziewczynki pochodzącej z Opola. Urodziła się z ciężką wadą serca (wspólny pień tętniczy oraz niedomykalność metralna II VSD). Przez pewien okres życia przebywała w domu dziecka, potem opiekę nad nią sprawowała ciotka.

Wielokrotnie zajmowałam się i pracowałam z Grażynką, prowadząc zajęcia z choreoterapii w sanatorium. Dziewczynka bardzo chętnie uczestniczyła w terapii. Do jej ulubionych ćwiczeń należały te, które zaspokajały jej potrzeby akceptacji (np. ćwiczenia tzw. lustrzane odbicie), gdzie to ona mogła decydować o swoim tańcu, a grupa rówieśnicza naśladowała jej ruchy. Grażynka była osobą bardzo skrytą, mającą trudności w wyrażaniu swoich emocji w sposób werbalny. Zdecydowanie łatwiej jej było wyrażać się w sposób niewerbalny, czyli poprzez swoje ruchy i taniec.

Bez względu na rodzaj choroby organicznej stan emocjonalny pacjenta ulega zaburzeniu i może powodować dodatkowe cierpienie, tworząc zespół objawów psychosomatycznych. Dlatego zajęcia z choreoterapii należy prowadzić w atmosferze swobody, w odpowiednio dobranych grupach. Takie postępowanie choreoterapeuty wpłynie na odhamowanie napięć psychicznych, pozwoli na utrzymanie prawidłowej równowagi psychicznej[5]. W sanatorium, w którym pracowałam, dzieci ze względu na swe schorzenia podzielone były przez lekarzy na trzy grupy: słabą, średnią i mocną. W swojej pracy starałam się łączyć owe grupy. Moim zdaniem miało to korzystny wpływ na terapię. Neutralizowało to lęki w stosunku do siebie nawzajem, pogłębiało wzajemną akceptację oraz zachęcało dzieci bardziej chore to pokonywania swoich lęków i barier. U dzieci przewlekle chorych zaobserwowano wiele typowych manifestacji psychicznych, takich jak wzmożona drażliwość, zniechęcenie i rezygnacja, często także bunt wobec własnej sytuacji, lęk przed przyszłością i pogłębiającą się izolację od grupy zdrowych oraz zmienność nastrojów – od depresji do euforii. Dość często występują u nich objawy emocjonalno-wegetatywne typu obgryzanie paznokci, jąkanie się, ssanie palców itp. Sama sylwetka psychiczna też ulega znacznemu przeobrażeniu. Znacznie intensywniej i głębiej niż dzieci zdrowe przeżywają zarówno radość, jak i smutek, nadzieję i zwątpienie, pragnienie i zniechęcenie. Ta nadwrażliwość emocjonalna najczęściej idzie w parze z pewną skrytością, powściągliwością w uzewnętrznianiu uczuć. Te dwie cechy są przyczyną pogłębiającej się niedojrzałości psychicznej, a szczególnie poczucia mniejszej wartości[6].

Znając ogólny bilans sprawności psychofizycznej pacjentów, a więc górny pułap ich możliwości, instruktor prowadzi zajęcia, stosując się do wykrytych zaburzeń psychomotorycznych i umiejętnie realizuje skale trudności. Takie postępowanie w metodyce ćwiczeń tanecznych nie dopuści do pogłębiania wytworzonych przez chorobę stanów frustracyjnych,

[5] Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, s. 345.
[6] M.B. Pecyna, *Dziecko i jego choroba*, Warszawa 2000, s. 38.

przeciwnie – pomoże w ich likwidowaniu poprzez odczucia systematycznej poprawy sprawności fizycznej i wiary we własne siły[7].

Jednym z przykładowych ćwiczeń wspomagających poczucia akceptacji w grupie stosowanych przeze mnie, a ulubionych przez małych pacjentów, jest taniec w kręgu, gdzie każdy z uczestników po kolei wykonuje dowolny ruch, a reszta naśladuje na zasadzie „lustra". To samo można zastosować przy umiejscowieniu poszczególnych osób w środku koła lub w parach.

Ważne jest w tym przypadku, by osoba prowadząca nie zmuszała nikogo do wykonywania ćwiczeń, raczej potrzebne jest tu umiejętne zachęcanie oraz absolutna akceptacja. Doskonałą pomocą będzie tu również odpowiednio dobrana muzyka, najlepiej łagodna, a jednocześnie rytmiczna. Odpowiednia może być tu kolekcja z serii muzyki relaksacyjnej lub folkowej.

Dzieci przewlekle chore bardzo często są egocentrykami, czasem egcentryzm przybiera formę: „my chcemy!" Wynika to z faktu, że dziecko jest stale bierne, a rzadko kto żąda od niego dawania, stąd jest często rozkapryszone, przyzwyczajone, że ono jest centralnym punktem, wokół którego wszyscy muszą się kręcić[8]. W przypadku „małych egocentryków" zastosowałam improwizację taneczną o wybranym temacie. Taniec ma tu społeczny grupowy charakter, wymagający wzajemnej współpracy oraz własnej inicjatywy. Przyjemność tańczenia i tworzenia wynika tu z bezpośrednich kontaktów międzyosobowych i – co się z tym wiąże – „wymusza" aktywność oraz umiejętność dzielenia się własnymi pomysłami.

Choroba przewlekła, niestety, nie pozostaje bez wpływu na rozwój osobowości dziecka. Każde dziecko w toku swego rozwoju onto- i filogenetycznego[9] wykształca swój indywidualny, niepowtarzalny styl regulacji procesów przystosowania, zwany w psychologii osobowością. Z kolei wszelkie ograniczenia związane z tym rozwojem, do których przede wszystkim należą choroby przewlekłe i dysfunkcje psychomotoryczne, stanowią szczególne zagrożenie dla prawidłowego kształtowania się osobowości. Niewystarczająca odporność psychiczna powoduje niebezpieczeństwo szybkiego pojawienia się zaburzeń pod wpływem narastających sytuacji traumatycznych, przy czym – im młodsze dziecko, tym bardziej wszelkie przeciążenia pracy ośrodkowego układu nerwowego wpływają niekorzystnie na kształtowanie się jego struktury osobowości. Choroba czy defekt fizyczny, jako szczególny rodzaj sytuacji trudnej, prowadzi do dezorganizacji psychiki dziecka, począwszy od drobnych nieprawidłowości – zmiany nastroju, aż do wyraźnej patologii – psychonerwicy czy nawet psychozy[10].

Ważne jest, by w tym trudnym dla rozwoju dziecka okresie było ono objęte odpowiednią opieką ze strony bliskich, jak również niezbędna jest

[7] Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, s. 346.
[8] M.B. Pecyna, *Dziecko...*, s. 38.
[9] Więcej w *Anatomia człowieka*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 1997.
[10] M.B. Pecyna, *Dziecko...*, s. 43.

tu pomoc sił fachowych. Zanim przystąpiłam do zajęć terapeutycznych, uważałam za ważne zdobycie dokładnej informacji o chorym: badań lekarskich, opinii psychologicznej i rehabilitacyjnej. Dopiero wtedy uważałam, że można przystąpić do opracowania odpowiedniego programu choreoterapeutycznego, uwzględniając stan psychiczny pacjentów oraz ich sprawność fizyczną. Bardzo często przygotowując się do zajęć oprócz literatury (głównie Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu) wykorzystywałam doświadczenia wyniesione z warsztatów i szkoleń z zakresu choreoterapii.

Rytm i harmonia wpływają na poprawę nastroju, koncentrację i tym samym ułatwiają koordynację nerwowo-mięśniową. Uzyskana poprawa może być wynikiem stymulującego wpływu bodźców akustycznych i emocjonalnych na układ siatkowy. Wiadomo, że układ ten otrzymuje za pośrednictwem specjalnych połączeń pobudzenie ze wszystkich dróg specyficznych dokorowych, a również z pól percepcji korowej[11]. Układ siatkowy pełni podstawową rolę w integracji funkcji ośrodkowego układu nerwowego. Muzyka i jej elementy składowe, wpływając przenikająco na ten układ, ułatwiają koncentrację i koordynację ruchową. Można tu wykorzystać dynamiczne i wzbudzające emocje właściwości muzyki tanecznej, co w powiązaniu z odpowiednimi ruchami ciała, wykonywanymi w odpowiednim tempie i zakresie funkcjonalnym, da choremu dodatkowe przeżycia estetyczne, odwróci jego uwagę od wszelakich przykrości związanych z dysfunkcją, a nawet od dolegliwości bólowych związanych z procesem chorobowym[12].

Niekiedy dziecko długotrwale chore pozbawione jest możliwości wykonywania nawet takiego ruchu, który jest nie tylko nieszkodliwy dla niego, ale nawet wręcz wskazany. Wynika to zapewne nie tyle z obawy zaszkodzenia, ile z nadmiernej nadwrażliwości osób dorosłych.

Tymczasem poziom rozwoju ruchowego, prawidłowe czynności analizatorów: wzrokowego, słuchowego, dotykowego, kinestetycznego stanowią podstawę funkcjonowania umysłowego. Już u niemowlęcia aktywność ruchowa jest zasadniczym elementem jego przystosowawczego zachowania się. Inteligencja dziecka w pierwszych dwóch latach życia ma, jak to określił J. Piaget[13], charakter sensoryczno-motoryczny i wiąże się ściśle z działaniem na przedmiotach, w czym komponet ruchowy odgrywa zasadniczą rolę. „W czynnościach spostrzegania na poziomie sensomotorycznym uczestniczą procesy sensoryczne (zmysłowe) odbioru bodźców działających na narządy zmysłowe oraz procesy motoryczne (ruchowe) polegające na nastawieniu narządów zmysłowych odpowiednio do działających bodźców"[14]. Przejście od czynności sensoryczno-motorycznych do czynności wewnętrznych, umysłowych, określanych jako proces interioryzacji, nastę-

[11] Więcej w: A. Łuria, *Podstawy neuropsychologii*, Lublin 1976.
[12] Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, s. 344-345.
[13] J. Piaget – szwajcarski naukowiec, twórca m.in. teorii rozwoju poznawczego.
[14] T. Tomaszewski, *Psychologia*, PWN, Warszawa 1976.

puje pod koniec 2. roku życia, a jego dalszy przebieg uwarunkowany jest zasobem doświadczeń zmysłowo-ruchowych z poprzedniego okresu. W początkach nauczania sprawność analizatora kinestetycznego, ruchowego i słuchowego decyduje w znacznym stopniu o opanowaniu przez dziecko sztuki pisania i czytania. W rozwoju ruchowym podstawę do uzyskania wyników zwłaszcza w umiejętności pisania stanowią: szybkość i precyzja ruchów rąk, napięcie mięśniowe, koordynacja ruchów. Niemałe znaczenie ma ustalona lateralizacja, prawidłowa orientacja przestrzenna, koordynacja wzrokowo-ruchowa[15]. W usprawnianiu motoryki wielkiej w zajęciach terapii przez taniec można zastosować ruchy bilateralne (naprzemienne), homologiczne (obustronne), homolateralne (jednostronne). Jako jedno z przykładowych ćwiczeń można przytoczyć „kreślenie obrazów przestrzennych", stosując wyżej wymienione ruchy lateralne. Doskonałym przykładem ćwiczenia wspomagającego rozwój dzieci przewlekle chorych może być ćwiczenie rytmu, cyklicznych napięć i rozluźnień mięśni; ćwiczenia precyzji ruchów; ćwiczenia kształtujące koordynację wzrokowo-ruchową.

Sytuacja uzależnienia chorego dziecka od innych osób, jego regres aktywności i samodzielności, szczególnie w okresach nasilenia się choroby, niekorzystnie wpływa na jego sferę wolicjonalno-dążeniową. Dziecko z długotrwałą chorobą, zwłaszcza nadmiernie chronione przez rodziców, nie ma możliwości uczenia się pokonywania trudności, podejmowania decyzji i kształtowania woli w różnych sytuacjach zadaniowych. Nie ma też okazji do rozwijania u siebie motywacji działania[16].

Analizując sferę motywacyjno-popędową dziecka chorego przewlekle, można zauważyć wiele nieumiejętności radzenia sobie ze stresem, a zwłaszcza w podejmowaniu decyzji i kształtowaniu postaw w różnych sytuacjach zadaniowych, co kreuje ją na osobę psychicznie niedojrzałą. W przypadku terapii dzieci przewlekle chorych niezwykle istotne jest stwarzanie sytuacji, w których będą one mogły podejmować decyzję, np. przy wspólnym tworzeniu układu tanecznego. Choreoterapeuta może wprowadzić również delikatne stopniowanie trudności poprzez coraz „trudniejsze", bardziej skomplikowane ruchy zarówno indywidualne, jak i kontaktowe.

Ćwiczenia taneczne jako formę terapii można potraktować jako:

a) ćwiczenia ogólnokondycyjne;

b) sprawnościowe;

c) specjalne.

Ogólnokondycyjny charakter tańca leczniczego opiera się na odpowiednio dobranej dynamice i rodzaju ćwiczenia, co zależy od angażowania wielu mięśni lub niektórych dużych grup mięśniowych w danym odcinku czasowym. Taniec, jak każdy wysiłek fizyczny, powoduje zwiększenie zużycia tlenu, ma bezpośredni wpływ na przemiany energetyczne organizmu. Poprzez odpowiednio dobrane obciążenia doprowadza do poprawy i regu-

[15] J. Ślenzak, *Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju*, Warszawa 1984, s. 18.

[16] A. Maciarz, *Dziecko długotrwale...*, s. 19.

lacji funkcji neurowegetatywnych[17]. W tańcu leczniczym o charakterze sprawnościowym przeważają takie układy taneczne, których wykonywanie wymaga koncentracji i uwagi. Należą tu ćwiczenia oddziałujące na układ nerwowy poprzez wyrabianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowo-ruchowej, w odpowiednim tempie i rytmie, elementy ćwiczeń równoważnych i zręcznościowych, które wyrabiają zmysł równowagi przy współudziale wzroku i czucia mięśniowo-stawowego oraz figury taneczne przy zmniejszonej stabilizacji i powierzchni postawy[18]. Do tej grupy będą należeć również ćwiczenia taneczne oddziałujące na układ wegetatywny poprzez zwiększenie wydolności fizycznej. Ćwiczenia sprawnościowe oddziałują nie tylko na układ krążenia i oddychania, ale również w dużym stopniu na cały narząd ruchu, zwiększając zakres ruchów w stawach, siłę i sprawność mięśni.

Ćwiczenia taneczne specjalne obejmują tych chorych, którzy z powodu rozległych dysfunkcji w narządzie ruchu nie mogą włączać harmonijnie do pracy poszczególnych mięśni lub całych grup mięśniowych, wymagają szczególnej ostrożności w dawkowaniu wysiłku fizycznego.

Dla każdego chorego z tej grupy osnowa taneczna opracowana jest oddzielnie, a ćwiczenia prowadzone indywidualnie. Poszczególne elementy taneczne wykonywane są przez pacjenta pod kontrolą lub przy pomocy choreoterapeuty[19]. Pacjent wykonuje napinanie mięśni, skurcz i rozkurcz mięśni, co ma na celu zwiększenie siły i masy mięśniowej oraz zdobycie pewnej zdolności prawidłowego ich działania. Wchodzą tu również elementy automasażu i ćwiczeń biernych wykonywanych przez samych pacjentów. Poprzez pobudzenie ośrodkowego układu nerwowego następuje rozwijanie pamięci ruchowej, a przez torowanie drogi dla bodźców ruchowych pobudzanie i odtwarzanie łuku odruchowego[20].

Reasumując, należy podkreślić, że rozmiary zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci chorych przewlekle są bardzo zróżnicowane i zależne nie tylko od cech osobowości, ale także od umiejętności postępowania leczniczego i opiekuńczo-wychowawczego. Pojawiające się w ich rozwoju psychospołecznym opóźnienia i zaburzenia, zwłaszcza dotyczące procesów poznawczych – percepcyjnych i intelektualnych – poprzez intensywną terapię winny być sukcesywnie zmniejszane lub nawet likwidowane.

---

[17] Układ wegetatywny jest on częścią układu nerwowego regulującym czynności życiowe, które są niezależne od naszej woli, odpowiedzialny m.in. za oddychanie, trawienie, krążenie.
[18] Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, s. 349.
[19] Choreoterapeuta – osoba uprawniona do prowadzenia zajęć z zakresu choreoterapii – leczenia poprzez taniec.
[20] Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, s. 349. Do wiadomości Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie, Londyn.

BIBLIOGRAFIA

Heszen-Klemens I., *Poznawcze uwarunkowania zachowania się wobec własnej choroby*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979.
Maciarz A., *Dziecko długotrwale chore*, Wydawnictwo „Verbum", Zielona Góra 1996.
Pecyna M.B., *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000.
Ślenzak J., *Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju*, WSiP, Warszawa 1984.
Tomaszewski, *Psychologia*, PWN, Warszawa 1976.
Zeszyt Naukowy 1981, nr 29, Wrocław.

Streszczenie
Autorka w przygotowanym artykule nakreśla problem, w jaki sposób przewlekła choroba może negatywnie wpływać na rozwój psychoemocjonalny dziecka, i jak taniec leczniczy, jako wspomagająca forma kompleksowego leczenia, może znaleźć swe zastosowanie.

Słowa kluczowe: terapia tańcem, choroba przewlekła, zagrożenia rozwoju psychospołecznego

Choreitherapy in case of children with chronic diseases

Abstract
The author, in the presented article, outlines a problem, how a chronic disease can negatively affect the child's psycho-emotional development, as well as the healing dance as a support form of complex healing can be used.

Keywords: dance therapy, chronic disease, psycho-social development threats

II

PRAKTYKA EDUKACYJNA – WYBRANE PROBLEMY W DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Jerzy Zieliński*

JAK NAPISAĆ PRACĘ DYPLOMOWĄ Z PEDAGOGIKI? PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI

WSTĘP

Wiedza o metodach badań pedagogicznych stanowi podstawowy składnik wiedzy pedagoga, bowiem pozwala na prowadzenie badań własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Jest to z kolei najlepsza droga doskonalenia jego własnego warsztatu i ustawicznego naukowego rozwoju.

Wieloletnia obserwacja i doświadczenie autora wynikające z prowadzenia seminariów dyplomowych (magisterskich i licencjackich) upoważniają do wniosku, że dyplomanci najefektywniej uczą się (wiedza, jej rozumienie i zastosowanie praktyczne) organizowania i prowadzenia badań pedagogicznych w czasie opracowywania pracy dyplomowej. Jednakże poziom ich wiedzy i umiejętności, z którą przystępują do tej pracy, sprawia, że napotykają wiele trudności w zakresie planowania, organizacji badań i interpretacji ich wyników. Fakt ten w istotny sposób wpływa na motywację do podejmowania badań ambitniejszych problemów dydaktyczno-wychowawczych oraz na przebieg badań. Ten stan rzeczy stał się dla mnie ważnym przyczynkiem do napisania niniejszego artykułu.

Praca dyplomowa spełnia co najmniej dwie funkcje: dydaktyczną i naukowo-badawczą. Funkcja dydaktyczna odnosi się do wnikliwego przestudiowania i tym samym poszerzenia określonego fragmentu wiedzy pedagogicznej, stanowiącej przedmiot badań pracy dyplomowej. Natomiast funkcja naukowo-badawcza sprowadza się do zdobycia wiedzy metodologicznej oraz umiejętności posługiwania się nią podczas badań. O ile pierwsza funkcja realizowana jest z zasady poprzez samodzielne studiowanie określonych podręczników, to druga realizowana jest w wyniku ukierunkowanej pracy promotora z dyplomantem. Efektywną realizację tej drugiej funkcji powinien umożliwić niniejszy artykuł.

Podstawowe treści niniejszego artykułu odnoszą się do metodologicznych i merytorycznych aspektów pracy dyplomowej, w tym głównie do organizacji pracy badawczej dyplomanta, układu pracy dyplomowej, treści poszczególnych jej rozdziałów i sposobu ich opracowania. Natomiast treści dotyczące metod badań zawarte są w wielu opracowaniach naukowych, stąd nie ma potrzeby ich powtarzania.

1. CEL PRACY DYPLOMOWEJ

Podstawowym wymaganiem przed przystąpieniem do jakiegokolwiek działania jest uświadomienie sobie jego celu, który ukierunkowuje czynności zmierzające do osiągnięcia końcowego, zamierzonego rezultatu. Tak więc cel to „to, do czego się dąży, co się chce osiągnąć”[1]. W pracy dyplomo-

* prof. zw. dr hab. Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

wej celem jest rozwiązanie określonego problemu badawczego z zastosowaniem określonej procedury badawczej oraz właściwych jej metod, technik i narzędzi badawczych.

Celem badań pedagogicznych jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach będących przedmiotem badań. Przez cel badań należy rozumieć rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także rodzaj czynników, z którymi efekty te będą się wiązać. W. Zaczyński, pisząc o celu badań, podaje, że jest to określenie, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu. Celem badań pedagogicznych według T. Pilcha jest „zbadanie warunków niezbędnych do realizacji postulowanych stanów rzeczy. Inaczej mówiąc jest to poznanie umożliwiające działanie skuteczne”[2].

Celem badań pedagogicznych jest poznanie naukowe istniejącej realnie, empirycznie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska, instytucji bądź jednostki. Oprócz funkcji poznawczej badania pedagogiczne spełniają również funkcje praktyczno-użyteczne[3]. Cel badań powinien określać badaną zbiorowość, a nie odwrotnie[4]. Przez cel badań rozumie się rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także rodzaj czynników, z którymi te efekty będą się wiązać[5].

Praca dyplomowa, mająca charakter pracy naukowej, powinna być ukierunkowana na wykrycie pewnych zasad czy reguł opartych na naukowych zasadach, oraz związków i zależności przyczynowo-skutkowych, bowiem dopiero to nadaje jej charakter pracy naukowej. Ważna jest zatem poprawność dobru materiału do badań, jak i procedury badawczej. Procedura ta powinna być oparta na logicznym wywodzie, jasnym wykładzie i głęboko przemyślanej analizie wyników badań[6].

Prace ze względów na ich podstawowy charakter dzielimy na promocyjne i dydaktyczne. Jeżeli natomiast chodzi o prace dyplomowe, to są one objęte planem dydaktycznym i stanowią pierwszy krok na drodze naukowej. Z tego też względu prace dyplomowe mają charakter ćwiczebny, kontrolny i twórczy. *Celem pracy dyplomowej jest nauczenie umiejętności stosowania metod badawczych i naukowego ujmowania wykładu*[7]. W związku z tym od pracy dyplomowej (magisterskiej w szczególności) oczekuje się, aby:

1. była sprawdzianem opanowanie nabytych wiadomości w trakcie studiów, stad wykaz literatury;

2. zawierała przejawy twórczości, pomysłowości i samodzielności myślenia przy opracowywaniu badanego problemu;

[1] *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN Warszawa 1978, s. 235.
[2] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo II Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 23.
[3] Tamże, s. 32.
[4] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 45.
[5] W. Dutkiewicz, *Praca magisterska: przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy „Strzelec” Kielce 1996, s. 31.
[6] W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 264.
[7] Tamże, s. 266.

3. była sprawdzianem umiejętności wykładu – wyłożeniem swoich myśli, właściwej interpretacji wyników, umiejętności wypisania się.

Celem pracy dyplomowej jest więc przed wszystkim opanowanie umiejętności i opracowanie tematów w sposób obiektywny i naukowy, stąd nie oczekuje się od niej wnoszenia nowych osiągnięć do dotychczasowego stanu wiedzy.

Ponieważ praca dyplomowa daje uprawnienia zawodowe i jest też wstępem do badań, powinna być sprawdzianem:

1. nabycia umiejętności technicznych, przejawiających się w wykonawstwie badań (zbieranie materiałów, dokonywanie badań, obserwacja);

2. umiejętności korzystania z piśmiennictwa (bibliografia, literatura);

3. umiejętności opracowania i przedstawiania osiągnięć.

Pomimo że praca dyplomowa ma charakter ćwiczebny, to nie oznacza, że nie powinna zawierać obiektywnych badań. Obiektywizm badawczy pracy dyplomowej powinien przejawiać się w: 1. umiejętności krytycznego korzystania z piśmiennictwa; 2. umiejętności krytycyzmu wobec własnej tematyki; 3. umiejętności krytycyzmu wobec własnych badań. W praktyce dydaktyczno-wychowawczej występują badania diagnostyczne i diagnostyczno-weryfikacyjne (taki charakter mają prace dyplomowe).

1. Wpierw chodzi o poznanie stanu rzeczy lub zjawiska, czyli uzyskanie wiedzy o tym **jak jest?** Rezultatem tego etapu badań jest opis, np. osiągnięć szkolnych uczniów, a w szczególności niepowodzeń szkolnych.

2. Następnie chodzi o poznanie przyczyn tego stanu rzeczy lub zjawiska, czyli uzyskanie wiedzy o tym **dlaczego tak jest?** Rezultatem tych badań jest diagnoza, np. przyczyna niepowodzeń szkolnych uczniów

3. Trzeci etap badań to prognoza działań, czyli odpowiedź na pytanie: **co należy zrobić, aby ten stan rzeczy zmienić?** (porównanie z normą). Rezultatem tych badań są **wskazania dotyczące usunięcia przyczyn**, np. przyczyn niepowodzeń szkolnych.

2. PODZIAŁ PRACY NA SEMESTRY

Opracowanie pracy dyplomowej przebiega według semestrów, w których w wyniku współpracy dyplomanta z promotorem następuje rozwiązywanie kolejnych problemów badawczych. Poszczególne semestry powinny mieć myśl przewodnią, której realizacja przybliża do sfinalizowania pracy.

Można przyjąć następujący podział pracy w poszczególnych semestrach.

Semestr 1 – przygotowanie do pracy – orientacja w tematach, wybór tematu, zbieranie literatury i jej studiowanie.

Semestr 2 – układ pracy – układ rozdziałów, treści poszczególnych rozdziałów, wizja pracy, przygotowanie do samodzielnej pracy, stąd referowanie pierwszej połowy pracy (rozdziały, wstęp, zebrany materiał, opis stosowanych metod badań).

Semestr 3 – referowanie uzyskanych wyników badań, ze wskazaniem związków i zależności między nimi, dyskusja nad tym materiałem; wnoszenie poprawek do pracy na podstawie dyskusji oraz prace redakcyjne w celu opracowania pracy dyplomowej. W toku postępowania nad opracowaniem pracy dyplomowej można przyjąć następujące etapy opracowania pracy dyplomowej:

1. Sformułowanie problemu i umiejscowienie go w dotychczasowym dorobku wiedzy.
2. Dobór materiału do tematu.
3. Przetworzenie materiału.
4. Badania operacyjne.
5. Zsyntetyzowanie wyników badań.
6. Wykład (wyłożenie osiągnięć z dokonanej pracy).

3. STRUKTURA I UKŁAD PRACY DYPLOMOWEJ

Ważnym zagadnieniem jest *struktura i treść pracy dyplomowej*. Praca dyplomowa składa się ze wstępu, trzech części merytorycznych i zakończenia oraz bibliografii.

Wstęp ma przygotować i wprowadzić czytelnika w pracę. W związku z tym powinien zawierać: genezę problemu, aktualne problemy przedmiotu badań, krótkie uzasadnienie podjęcie badań; znaczenie przedmiotu badań dla teorii i praktyki; wskazanie użyteczności badań.

Rozdział pierwszy, albo część pierwsza pracy, to *teoria problemu badań* w literaturze pedagogicznej. Rozdział ten zawiera przegląd badań, wskazuje się w nim na priorytety i współczesny stan wiedzy w danym zakresie. Stanowi on podstawę do badań.

Układ tego rozdziału i zawarte w nim treści świadczą o:

- stanie wiedzy magistranta na dany temat;
- umiejętności samodzielnego studiowania literatury, poziomu zrozumienia przeczytanego tekstu i wytworzenia na tej podstawie własnego poglądu na określony temat;
- erudycji dyplomanta;
- umiejętnościach wyrażania swoich myśli na piśmie.

Istotnym wymaganiem wobec tego rozdziału jest to, aby zawarte w nim treści stanowiły podstawę do przeprowadzenia badań. Chodzi o to, aby dyplomant na bazie dotychczasowego stanu wiedzy potrafił przeprowadzić samodzielnie badania dotyczące określonego problemu, ale w odniesieniu do własnego obszaru badań (np. klasy, określonej grupy dzieci, np. społecznie niedostosowanych, z niepowodzeniami szkolnymi itp.)

Rozdział drugi, albo część druga, to metodologia badań własnych. Powinna zawierać:

- krótką charakterystykę przedmiotu badań i ich celu;
- problemy badawcze i hipotezy (problem – to pytanie; hipoteza – to

próba odpowiedzi na nie);

- metody, techniki i narzędzia badawcze i opis przebiegu badań;
- teren badań i charakterystyka badanej grupy;

Rozdział trzeci, zwany trzecią częścią, zawiera wyniki badań własnych.

Opis tych wyników może być w jednym lub w dwóch podrozdziałach, a układ ich powinien odpowiadać kolejności problemów i hipotez sformułowanych w metodologii pracy. Na podstawie wieloletnich obserwacji autora można w tej części wskazać na podstawowe wady spotykane często w pracach dyplomowych. Należy tu odnotować takie, jak: opis wyników zawartych w tabelach i wykresach oraz brak analiz i wniosków.

Natomiast w tym rozdziale powinny być zawarte w odpowiedniej kolejności rozważania według postawionych problemów i hipotez, analizy ilościowe i jakościowe, odpowiednia proporcja między tekstem a tabelami, wnioski wynikające z danych zawartych w tabelach, wykresach, a nie powtarzanie w opisie tego, co w nich jest zawarte. Analizy i na tej podstawie sformułowane wnioski, stanowiące interpretacje przeprowadzonych badań, powinny być przedstawione w punktach; mogą stanowić integralną część poprzedniego rozdziału lub mogą być oddzielną częścią pracy.

Zakończenie to krótkie podsumowanie tego, co było do zbadania i jakie osiągnięto wyniki. Natomiast bibliografia zawiera wykaz prac badawczych odsyłających do literatury przedmiotu badań (nie tylko tej literatury, która była cytowana).

Aneksy to oryginalne kwestionariusze, testy, materiały statystyczne itp.

Każdy załącznik powinien mieć tytuł lub notkę, skąd pochodzi, a ponadto kolejny numer.

4. CHARAKTERYSTYKA I WYMAGANIA WOBEC POSZCZEGÓLNYCH CZĘŚCI PRACY DYPLOMOWEJ

Wieloletnia obserwacja trybu opracowania prac dyplomowych oraz analiza zawartych w nich treści pozwala na sformułowanie zasadniczych wskazówek i zaleceń praktycznych, które powinny zostać uwzględnione w trakcie opracowania pracy dyplomowej.

Rozdział teoretyczny, albo część pierwsza pracy dyplomowej.

1. Nazwy rozdziałów i podrozdziałów:

- tytuł rozdziału powinien być na tyle ogólny, aby mieścił w sobie tytuły podrozdziałów, a tym samym obejmował treści w nim zawarte;
- tytuł podrozdziału powinien odzwierciedlać treści poszczególnych podrozdziałów;
- należy zadbać o zgodność tytułów rozdziałów i podrozdziałów w spisie treści z zawartym wewnątrz pracy.

2. Treści rozdziału i sposób ich zapisu:

- w pierwszej kolejności należy zamieścić treści ogólne, wprowadzające

w problematykę badań;

- następnie, w oparciu o literaturę pedagogiczną, przedstawić treści stanowiące podstawę rozwiązywanych problemów badawczych w kolejności logicznego ich wynikania;

- w treściach tych należy zamieścić *zmienne i ich wskaźniki* stanowiące podstawę do przeprowadzenia badań, tzn. dokonać charakterystyki zmiennych: zależnej i niezależnej.

3. Styl pisarski:

- dążyć do swobodnej narracji, formułować krótkie zdania, łączące się ze sobą w logiczną całość;

- nie wymieniać w osobnych akapitach nazwisk poszczególnych autorów, których cytujemy, a stworzyć pewną zwartą myśl odnoszącą się do wyjaśnienia wielości poglądów różnych autorów – jako podstawę do wyrażenia własnego poglądu, przyjętego do badań;

- ważniejsze kwestie (treści) w celu ich uwypuklenia należy podkreślić lub pogrubić,

- stosować przypisy, średniki, przecinki, akapity itp.

- tekst powinien być „wyjustowany", zastosować różną wielkość czcionki do tytułów rozdziałów, podrozdziałów, tekstu podstawowego itp.

- spis treści powinien być czytelny na „pierwszy rzut oka", stąd odpowiednia numeracja rozdziałów i podrozdziałów.

Przykładowym rozwiązaniem może być poniższa praca dyplomowa pt. „Wpływ środowiska rodzinnego na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej".

Wstęp

Rozdział 1. Środowisko rodzinne jako determinant niedostosowania społecznego

1.1. Pojęcie rodziny

1.2. Funkcje rodziny

1.3. Postawy wychowawcze rodziców i stosunki między członkami rodziny

Rozdział 2. Niedostosowania społeczne

2.1. Pojęcie niedostosowania społecznego

2.2. Determinanty niedostosowania społecznego

2.2.1. Środowisko szkolne

2.2.2. Grupy rówieśnicze

2.2.3. Czynniki biopsychiczne

2.2.4. Uzależnienia

2.2.4.1. Alkohol

2.2.4.2. Narkotyki

2.2.3. Profilaktyka niedostosowania społecznego

Rozdział 3.Metodologia badań własnych

3.1. Przedmiot i cel badań

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

3.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze
3.5. Organizacja i przebieg badań
3.6. Charakterystyka badanego środowiska
Rozdział 4. Analiza wyników badań własnych
4.1. Analiza wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów wybranej klasy gimnazjalnej
4.2. Analiza wywiadu przeprowadzonego z wychowawczynią badanej klasy gimnazjalnej
Zakończenie
Bibliografia
Spis wykresów
Wykaz aneksów

Druga część pracy, *to metodologia badań własnych*.

Metodologia badań własnych zawiera koncepcję rozwiązania problemów badawczych oraz charakterystykę metod, technik i narzędzi badawczych, a także organizację badań. W związku z tym przystępując do badań, należy:

- uświadomić sobie cel pracy i wynikający stąd główny problem badawczy; np.: jaki jest wpływ środowiska rodzinnego na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej i jakie czynniki w decydującym stopniu determinują poziom tego niedostosowania,

- następnie na tej podstawie określić zmienne: niezależną i zależną, czyli co od czego zależy?, co ma wpływ na co? Jest to podstawowa czynność dyplomanta, a jej celem jest ustalenie związków przyczynowo-skutkowych (zależności przyczyna – skutek), stanowiących z kolei podstawę prowadzenia badań a następnie – analiz i formułowania wniosków stanowiących rozwiązanie założonych hipotez badawczych. W przyjętym powyżej przykładzie dotyczącym wpływu środowiska rodzinnego na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej będą następujące zmienne: *zmienna niezależna*[8] – środowisko rodzinne; *zmienna zależna*[9] – niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej. Po określeniu zmiennych konieczne jest dokonanie ich operacjonalizacji, czyli przypisanie tym zmiennym *wskaźników*[10], które umożliwią konstruowanie narzędzi badawczych i prowadzenie badań, a następnie ich analizę i interpretację. Zmienne i ich wskaźniki powinny być zapisane w treści rozdziału teoretycznego na podstawie ana-

[8] Według M. Łobockiego „przez zmienne niezależne rozumiemy pewne czynniki powodujące określone zmiany w innych czynnikach (zmiennych), a przez zmienne zależne, czynniki podlegające wyraźnym wpływom ze strony zmiennych niezależnych".

[9] M. Łobocki uważa, że „zmienne zależne to rzeczywiste lub domniemane skutki uwzględnionych w badaniach zmiennych niezależnych, czyli spodziewane przez badacza wyniki zastosowanych oddziaływań. Można powiedzieć więc, że zmienne zależne są bezpośrednim lub przynajmniej pośrednim następstwem zmiennych niezależnych". M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 139-146.

[10] M. Łobocki pod pojęciem wskaźników rozumie „wszelkie takie zjawiska, których zaobserwowanie pozwala stwierdzić, że wystąpiły stany rzeczy objęte zakresami pojęciowymi badanych zmiennych".

[M]. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii*..., s. 81.

lizy literatury. Z tego właśnie powodu rozdział teoretyczny powinien być starannie opracowany, bowiem stanowi podstawę do badań.

Na tej podstawie przystępujemy do prowadzenia badań, a więc konstruowania kwestionariuszy pytań, wywiadów, arkuszy obserwacji i innych narzędzi badawczych. Konstruując pytania, należy dążyć do uzyskania takich odpowiedzi badanych, aby możliwe było w wyniku ich analizy zbadanie, jaki jest ten wpływ i stopień wpływu.

Procedura postępowania badawczego może przebiegać według etapów zaproponowanych przez amerykańskiego psychologa społecznego Earla Babbie.

Tabela 1. Etapy procesu badawczego

Lp.	Etapy procesu badawczego	Wyniki etapu
1.	Określenie przedmiotu badań	przedmiot podlegający badaniom (cechy ludzi, cechy przedmiotów, instytucje, działania itp.)
2.	Sformułowanie głównego problemu badawczego oraz problemów szczegółowych	pytania dotyczące obszaru niewiedzy, na które badacz będzie poszukiwał odpowiedzi drogą prowadzonych badań
3.	Sformułowanie głównej hipotezy badawczej, jeżeli istnieje taka potrzeba – hipotez szczegółowych	prawdopodobne rozwiązania problemów badawczych
4.	Ustalenie zmiennych i ich wskaźników	lista zmiennych podlegających pomiarowi; lista wskaźników występowania lub wartości (poziomu zmiennych)
5.	Ustalenie terenu badań i dobór próby badawczej	sprecyzowanie terenu badań, ustalenie ze względu na kryteria wystarczającą próbę osób (przedmiotów, zdarzeń, procesów), które będą badane
6.	Dobór metod i technik badawczych	wykaz metod i technik badawczych pozwalających uzyskać pożądany materiał badawczy (rozkłady, wartości zmiennych)
7.	Dobór i opracowanie narzędzi badawczych	kwestionariusze ankiet, kwestionariusze wywiadu, arkusze obserwacji, testy itp.
8.	Zebranie materiału badawczego, pomiar zmiennych	materiał badawczy – wartości (poziom) zmiennych badawczych
9.	Opracowanie i ocena materiału badawczego	opis jakościowy i opis statystyczny zebranego materiału badawczego, ocena trafności i rzetelności uzyskanych wyników
10.	Analiza hipotez (problemów) w świetle uzyskanych wyników badań	ocena stopnia rozwiązania problemu badawczego – przyjęcie lub odrzucenie hipotezy badawczej

Źródło: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 127 i dalsze

Autor, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom studentów, zamieszcza poniżej przykładowy układ metodologii badań własnych na przyjęty wcześniej temat pracy dyplomowej.

Temat: **Środowisko rodzinne jako przyczyna niedostosowania społecznego dzieci**.

1. Cel pracy: zbadanie i poznanie wpływu środowiska rodzinnego na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej.

2. Przedmiot badań: niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej.

3. Problemy badawcze:

Główny problem badawczy: jaki wpływ ma środowisko rodzinne na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej i które czynniki w największym stopniu determinują ten wpływ?

Problemy szczegółowe:

Jaki wpływ na niedostosowanie społeczne dzieci mają:

1. sytuacja ekonomiczna rodziny?
2. styl wychowawczy rodziców?
3. sieroctwo dzieci?
4. wzajemne relacje w rodzinie?
5. postawy rodzicielskie?
6. stosowanie środków odurzających przez rodziców?

4. Hipotezy badawcze:

Hipoteza główna: środowisko rodzinne ma istotny wpływ na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej.

Hipotezy szczegółowe:

1. sądzę, że sytuacja ekonomiczna rodziny wpływa w znacznym stopniu na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej;
2. uważam, że styl wychowawczy stosowany przez rodziców ma duży wpływ na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej;
3. przypuszczam, że sieroctwo dzieci wpływa na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej;
4. uważam, że wzajemne relacje w rodzinie wpływają w znacznym stopniu na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej;
5. uważam, że postawy rodzicielskie mają duży wpływ na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej;
6. przypuszczam, że stosowanie przez rodziców środków odurzających wpływa na niedostosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej.

5. Zmienne i wskaźniki zmiennych

- *zmienna niezależna* – środowisko rodzinne;
- wskaźniki zmiennej niezależnej: sytuacja rodzinna, styl wychowawczy, wykształcenie rodziców; sytuacja ekonomiczna rodziny; wzajemne relacje w rodzinie; stosowanie przez rodziców kar fizycznych; używanie alkoholu przez rodziców;
- *zmienna zależna* – niedostosowanie społeczne młodzieży gimna-

zjalnej;

- wskaźniki zmiennej zależnej: agresja, konflikty wśród rówieśników; notoryczne kłamstwa; używanie alkoholu; ucieczki z domu; wagary.

6. Metody, techniki i narzędzia badawcze

1. metoda: sondaż diagnostyczny;
2. techniki: ankietowanie, wywiad, badanie dokumentów, obserwacja;
3. narzędzia: kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacji.

7. Charakterystyka badanych osób i terenu badań

8. Organizacja i przebieg badań

- opis kolejnych czynności badacza;
- przeprowadzenie badań pilotażowych (o ile takie przewidziano);
- sposób wyboru próby badawczej;
- przygotowanie narzędzi badawczych;
- kolejność prowadzonych badań, z kim i w jaki sposób;
- zebranie materiału badawczego i jego analiza, według jakiego układu (według problemów szczegółowych lub inne kryterium).

Trzecia część pracy dyplomowej, to *analiza wyników badań*.

- układ analizy wyników badań, powinien odpowiadać kolejności postawionych problemów;
- na podstawie wyników badań należy dążyć do potwierdzenia lub odrzucenia przyjętych hipotez, wykazując istnienie jakiegoś związku, jego kierunku i stopnia nasilenia;
- wnioski należy poprzeć danymi zawartymi w tabelach, wykresach itp.
- nie zamieszczać w tej części pracy danych, które nie mają wpływu na badany problem.

ZAKOŃCZENIE

Treści niniejszego artykułu dotyczą podstawowych spraw związanych z przygotowaniem nauczycieli akademickich do kierowania opracowaniem prac dyplomowych, a studentów do rozwiązywania problemów związanych z opracowaniem tych prac. Należy mieć świadomość, iż wiedza pedagogiczna w połączeniu z wiedzą metodologiczną stanowi fundament budowania warsztatu pedagoga jako nauczyciela i wychowawcy. Tak więc prowadzenie badań własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej czyni posiadaną wiedzę wiedzą operatywną.

Autor wyraża przekonanie, że treści niniejszego artykułu mogą być pomocne nauczycielom akademickim w kierowaniu pracami dyplomowymi, a tym samym wpłynąć na podniesienie jakości tych prac. Natomiast dla studentów treści niniejszego artykułu mogą stanowić ukierunkowanie w etapie organizowania, a następnie prowadzenia badań w ramach rozwiązywanych problemów badawczych.

BIBLIOGRAFIA

Aranowska E.A. (red,) *Wybrane problemy metodologii badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
Boć J., *Jak pisać pracę magisterską*, Kolonia Ltd, Wrocław 2004.
Brzeziński J., *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1975.
Dutkiewicz W., *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy „Strzelec", Kielce 1996.
Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1994.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Impuls, Kraków 2004.
Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1996.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 1987.
Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995.
Pilch T., Bauman B., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo II Akademickie „Żak", Warszawa 2001.
Pytkowski W., *Organizacja i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981.
Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1979.
Zaczyński Wł., *Praca badawcza nauczyciela*, PWN, Warszawa 1976.

Streszczenie
Treści artykułu dotyczy podstawowych spraw związanych z przygotowaniem nauczycieli akademickich do kierowania opracowaniem prac dyplomowych, a studentów do rozwiązywania problemów związanych z opracowaniem tych prac. Autor wyraża przekonanie, że treści niniejszego artykułu mogą być pomocne nauczycielom akademickim w kierowaniu pracami dyplomowymi, a tym samym wpłynąć na podniesienie ich jakości.

Słowa kluczowe: praca dyplomowa, nauczyciele akademiccy, studenci

How to write a thesis in pedagogy? Practical tips

Abstract
Content of follong article concerns basic elemnts connected with preparing academical teachers to guide the preparation of academical thesis, and preparing the students to solve problems connected with preparing the thesis. the author expresses the conviction, that the contnet of the article can be helpful for the lecturers in guiding th thesis, and affect the level of qulaity of it.

Key words: thesis, academical teachers, students

Ryszard Cibor*

PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE PROBLEMY W STOMATOLOGII

Na początek ogólna refleksja. Wraz z rosnącą w nauce tendencją do powstawania coraz to nowych specjalności i subspecjalności, co jest wyrazem różnorodności i złożoności świata, pojawia się tendencja zbliżania i łączenia różnych dziedzin, jako konsekwencja spostrzegania jedności świata, wzajemnego powiązania między poszczególnymi jego elementami, istnienia podstawowych, wspólnych praw.

Wyrazem takiego zbliżenia w naukach o człowieku jest stopniowe zacieranie się różnic między tym, co psychiczne, duchowe, a tym, co fizyczne, cielesne. Człowiek coraz częściej jest postrzegany jako jedność psychofizyczna. Jedność, a więc coś więcej niż suma tworzących ją składników. W medycynie przejawia się to m.in. respektowaniem faktu, że kondycja fizyczna i psychiczna są wzajemnie od siebie uzależnione. Stąd rozwój psychologii zdrowia, powstawanie takich subdyscyplin psychologii klinicznej jak np. psychoonkologia, czy interesująca nas psychostomatologia, albo inaczej psychodoncja.

Podejmując próbę określenia przedmiotu zainteresowań psychostomatologii, należałoby wskazać na dwie grupy podstawowych problemów.

Po pierwsze zatem, byłyby to psychologiczne problemy związane z wykonywaniem zawodów związanych ze stomatologią (lekarz dentysta, asystent dentystyczny, technik protetyk).

Druga grupa problemów – to problemy psychologiczne pacjenta w procesie leczenia stomatologicznego.

Jedne i drugie wpływają na relację pacjent – lekarz stomatolog, ułatwiają albo utrudniają współpracę, znacząco wpływając na efekty terapeutyczne[1].

Wykonywanie określonego zawodu wiąże się ze specyficznymi napięciami psychicznymi, które stanowią o tak zwanych kosztach psychologicznych. Koszty te, kumulując się, mogą w rezultacie prowadzić do niekorzystnych zjawisk w odniesieniu do zdrowia psychicznego. Począwszy od chronicznego niezadowolenia, pesymizmu, poirytowania, poczucia dyskomfortu, aż do zaburzeń psychosomatycznych (np. choroby układu krążenia), zaburzeń nerwicowych, czy wypalenia zawodowego.

Szczególne obciążenia i napięcia psychiczne rodzą się w toku procesów interpersonalnych. Relacja lekarz dentysta – pacjent należy do jednych z najbardziej obciążających emocjonalnie. Dlatego też prawdopo-

* doktor nauk humanistycznych – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosonowcu; wykładowca psychologii w Wyższej Szkole Inżynierii Dentystycznej i Nauk Humanistycznych im. prof. Meissnera w Ustroniu.

[1] M. Łysiak, *Psychologiczne problemy stomatologii*, [w:] M. Jarosz (red.), *Psychologia lekarska*, Warszawa 1988.

dobieństwo wypalenia zawodowego w tej profesji jest wysokie, podobnie jak w przypadku lekarzy innych specjalności, pracowników socjalnych, nauczycieli czy psychoterapeutów[2]. Na listach rankingowych najbardziej stresujących zawodów stomatolog mieści się w pierwszej dziesiątce.

Wypalenie zawodowe pojawia się stopniowo, podstępnie. Początkowo pojawia się zmęczenie emocjonalne, wyjałowienie emocjonalne, poczucie pustki, niechęć do pracy i kontaktów z klientami. Stomatolog zaczyna się dystansować w stosunku do pacjenta, skargi klienta traktuje jako nieuzasadnione, chorego obarcza winą za jego stan zdrowia, traktuje pacjenta formalnie, przedmiotowo. Wreszcie pojawia się poczucie braku sensu wykonywanej pracy, nie cieszą nawet sukcesy finansowe, następuje znaczne pogorszenie się stosunków interpersonalnych z bliskimi, znajomymi, wynikające z poczucia niezrozumienia, poczucie własnej wartości obniża się.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że część osób, u których tego typu problemy występują, stosuje nieświadomie ucieczkę w choroby (bóle głowy, chroniczne uczucie zmęczenia, rozproszenia, kołatanie serca itp.), część poszukuje ulgi i rozluźnienia w alkoholu, co niestety może prowadzić do uzależnienia, bo alkohol rzeczywiście daje poczucie komfortu psychicznego, przynajmniej na początku, część zaś próbuje się przemóc, mocniej angażując się w czynności zawodowe, co tylko proces wypalenia się nasila.

Trudności radzenia sobie z tymi niekorzystnymi zjawiskami są utrudnione ze względu na brak wglądu w rzeczywiste przyczyny kryzysu i niemożność radykalnej zmiany swojej sytuacji zawodowej. Lekarz stomatolog poświęca wiele lat, ucząc się fachu i nie może w dowolnym momencie przenieść swoich umiejętności do innego zawodu. W swojej pracy spotyka ludzi cierpiących, przesadnie reagujących na zabiegi, niechętnie nastawionych do wizyty w gabinecie dentystycznym, czasami nastawionych roszczeniowo. Nie zawsze ma możliwość zastosowania techniki z najwyższej półki, nie zawsze może wykonać zabieg bezboleśnie. Nie zawsze pojawia się oczekiwana skuteczność zabiegu. Wszystko to są źródła frustracji stanowiącej wspomniane koszty psychologiczne.

Konieczność radzenia sobie z następującymi po sobie sytuacjami trudnymi, utrzymywanie przez dłuższy czas stanu podwyższonej gotowości fizycznej i psychicznej, brak dystansu do spraw zawodowych, nieumiejętność relaksu i odpoczynku, prowadzą do kumulowania się przeciążenia i w konsekwencji do niekorzystnych, trudno odwracalnych zmian.

Długie i szczęśliwe wykonywanie zawodu, poczucie sukcesu i spełnienia zawodowego wymaga znajomości tych obciążeń, umiejętności radzenia sobie z nimi, a przede wszystkim przestrzegania zasad higieny psychicznej, takich jak na przykład:

- realistyczne podejście do problemów zawodowych,
- postawa innowacyjna,

[2] B.J. Sapilak, A. Steciwo, M. Melon, *Zespół wypalenia zawodowego – czy stoimy na przegranej pozycji?*, „Twój Przegląd Stomatologiczny" 2010, nr 11.

- przeciwdziałanie rutynie,
- umiejętność rozdzielania spraw zawodowych i życia osobistego,
- zapewnienie sobie wsparcia ze strony bliskich,
- nastawienie optymistyczne do świata i poczucie humoru.

Istotnym, choć może nie do końca docenianym elementem kompetencji zawodowych lekarza stomatologa jest umiejętność nawiązywania emocjonalnego kontaktu z pacjentem. Chodzi o uwzględnianie nie tylko fizycznych i technicznych aspektów leczenia, ale także warstwy psychologicznej. Wyrozumiałość, współczucie, empatia, akceptacja to postawy sprzyjające do wytworzenia się wzajemnego porozumienia, powstania relacji, którą w literaturze określa się jako przymierze lub sojusz terapeutyczny. Polega on na współpracy między pacjentem a lekarzem, w przeciwieństwie do biernego oczekiwania na wyleczenie. Współpraca ta zakłada orientację stomatologa w podstawowych problemach pacjenta, jego obawach i oczekiwaniach, także natury estetycznej, uwzględnianie jego koncepcji zdrowia, przyzwyczajeń i nawyków zdrowotnych, których ewentualna zmiana czy korekcja wymaga odpowiedniego podejścia psychopedagogicznego. Takie podejście budzi zaufanie do lekarza, buduje jego autorytet, skłania pacjenta do akceptacji wskazań i zaleceń i stosowania ich w codziennym życiu[3].

Należy zauważyć, że jama ustna jest miejscem wybitnie wrażliwym i mającym szereg psychologicznych znaczeń. Zygmunt Freud, a współcześnie Erik Erikson wiążą z tym miejscem określone fazy rozwoju (faza oralna u Freuda, powstawanie podstawowej ufności u Eriksona). Jest to bowiem miejsce zaspokajania u rozwijającego się niemowlęcia ważnych potrzeb:

- kontaktu fizycznego z matką,
- pochłaniania pokarmu,
- sposobu poznawania otaczającej rzeczywistości,
- artykułowania elementów mowy. U dorosłego jest to miejsce przeżywania rozkoszy kulinarnych i erotycznych oraz element komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Istotnym elementem tego miejsca jest uzębienie, które stanowi nie tylko narzędzie do rozdrabniania pokarmów, ale pełni także funkcję komunikacyjną (np. komunikowanie agresji, niechęci, czy wręcz przeciwnie, przyjaźni, radości), a także funkcję estetyczną, stanowiąc jeden z elementów wizualnych twarzy, a więc tej części ciała, która jest najbardziej zaangażowana w procesy interakcji i komunikacji międzyludzkiej i oceniana przy pierwszym kontakcie, znacząco wpływając na atrakcyjność jednostki, a co za tym idzie, na jej status społeczny.

Szereg metaforycznych sformułowań i powiedzeń świadczy o psychologicznym znaczeniu uzębienia dla człowieka:

„Szczerzyć do kogoś zęby" – czyli uśmiechać się.

„Ostrzyć sobie na coś zęby" – mieć na coś ochotę.

[3] Zob. też: M. Tanasiewicz, M. Górnik-Durose, J. Mateusiak, T. Sikora, J. Bednarski, P. Rudnicka, E. Gwozdecka, E. Wojtyna, *Psychologiczne aspekty satysfakcjonującej współpracy dentysty z pacjentem. Poszukiwanie informacji*, „Nowa Stomatologia" 2007, nr 4.

„Połamać sobie na czymś zęby – nie sprostać zbyt trudnemu zadaniu.

„Zjeść na czymś zęby" – uzyskać bogate doświadczenie w danej dziedzinie.

Być „zgryźliwym" – czyli złośliwym, szyderczym, drwiącym.

„Gryźć się" – zamartwiać się, przejmować się jakimś problemem, niepokoić, albo wzajemnie sobie dokuczać, kłócić się.

„Przegryzać się przez coś" – z wysiłkiem pokonywać jakiś trudny problem, tekst.

„Wygryźć kogoś" – pobawić stanowiska, pracy.

„Ugryźć się w język" – w porę przerwać wypowiedź, niedopowiedzieć czegoś.

„Gryźć ziemię" – być marwym, leżeć w grobie.

„Ugryźć problem" – rozpocząć rozwiązywanie trudnego zadania.

Język odzwierciedla związki, jakie zachodzą między sferą emocjonalną a reakcjami w obrębie jamy ustnej. W przypadku silnych emocji związanych ze stresem występuje wzmożone napięcie mięśni żucia, prowadząc w konsekwencji do zapaleń przyzębia lub bruksizmu. Wyróżnia się dwie postacie bruksizmu: ekscentryczną (zgrzytanie zębami) i centryczną (zaciskanie zębów) – tzw. parafunkcje zwarciowe[4]. Inną konsekwencją wzmożonego napięcia w obrębie mięśni żwaczy i skroniowych jest nagryzanie błony śluzowej jamy ustnej (wargi, policzki), wydymanie policzków, obgryzanie paznokci czy różnych przedmiotów – tzw. parafunkcje niezwarciowe[5]. W ten sposób człowiek, reagując atawistycznie, zmniejsza napięcie wywołane stresem. U praprzodków człowieka narządem obrony i ataku był narząd żucia, podobnie jak u niektórych innych ssaków drapieżników[6]. U osób, które reagują na stres napięciem mięśniowym żwaczy, wykształca się specyficzna, „kwadratowa" twarz[7].

Wspomniana estetyczna funkcja uzębienia wiąże się z pojęciem tzw. „ja cielesnego" [8], czyli tym wszystkim, co w wyposażeniu fizycznym i wyglądzie zewnętrznym danego człowieka jest dla niego ważne, charakterystyczne, wyznaczające jego poczucie wartości, wpływające na motywację do określonych zachowań.

Jeżeli dla kogoś stan i wygląd uzębienia jest ważny w obrazie samego siebie, to motywacja do wizyt kontrolnych, dbałości o zęby i wczesnego podejmowania decyzji o ewentualnym leczeniu będzie większa niż u osoby, która nie zwraca na tę część swojego ciała uwagi. Przy okazji zauważmy, że ostatnio znaczny procent reklam poświęcony jest środkom pielęgnacji

[4] M.A. Wasilewska, S.M. Słotwińska, *Patogenny wpływ stresu na narząd żucia*, „Nowa Stomatologia" 2002, nr 4.

[5] A. Wierzbicka-Ferszt, W. Split, *Występowanie parafunkcji u młodzieży szkolnej*, „Magazyn Stomatologiczny" 2002, nr 125, 2.

[6] T. Maślanka, *Etiopatogeneza bruksizmu*, „Wrocławska Stomatologia" 1972, nr II.

[7] A. Wierzbicka-Ferszt, *Parafunkcje i ich wpływ na narząd żucia*, „Czasopismo Stomatologiczne" 2000, nr 9.

[8] Por. np.: O. Sakson-Obada, *Pamięć ciała. Ja cielesne w relacji przywiązania i w traumie*, Warszawa 2001.

zębów, przy okazji kształtując hierarchię wartości, w której wygląd i stan uzębienia zyskuje wysoką pozycję. Obserwuje się w ostatnich latach wzrost liczby osób, dla których stan uzębienia stał się przedmiotem uwagi i dbałości[9]. Ta korzystna tendencja przyjmuje czasami niekorzystne, patologiczne formy w postaci bleachoreksji – obsesji na punkcie białych zębów. Przejawia się to w nadmiernym stosowaniu środków wybielających, częstych wizytach w gabinecie stomatologicznym – celem jest niedościgły ideał bieli prezentowany przez celebrytów, niedościgły ideał, bo nie zawsze możliwe jest uzyskanie idealnej bieli i utrzymanie jej przez dłuższy czas, ponieważ naturalny kolor uzębienia może przybierać różne odcienie w zależności od genetycznych uwarunkowań.

Pomijając te odchylenia od normy, zainteresowanie stanem swojego uzębienia sprzyja uruchamianiu motywacji wewnętrznej do podjęcia kontaktu ze stomatologiem. Motywacja wewnętrzna jest bardziej korzystna i skuteczna od motywacji zewnętrznej, takiej jak na przykład nakaz rodziców, namowy rodziny, znajomych. Motywacja wewnętrzna oparta na standardach wyglądu może być bardzo silna. Ludzie w imię atrakcyjnego wyglądu skłonni są do wielu wyrzeczeń i ponoszenia dużych kosztów osobistych, nie tylko finansowych.

Specyficzną motywację wewnętrzną uruchamia także ból. Ból zęba skłania w końcu najbardziej oporne jednostki do poszukiwania pomocy stomatologicznej, choć często podejmują one próby uśmierzenia bólu bez usuwania przyczyny, co oczywiście pogarsza sprawę. Z drugiej strony lęk przed wizytą w gabinecie stomatologicznym jest silnym czynnikiem antymotywacyjnym do podjęcia leczenia. Powstaje wówczas wewnętrzny konflikt motywacyjny typu „dążenie – unikanie".

Warto również zdawać sobie sprawę, że ludzie różnią się w reakcjach na ból. Jednym z wyznaczników takiego zróżnicowania może być wymiar temperamentu zwany reaktywnością.

Osoby o wysokiej reaktywności żywo reagują na najsłabsze nawet bodźce emocjonalne, silnie je przeżywają, a w sytuacji odczuwanego zagrożenia na fotelu dentystycznym mogą przesadnie reagować na najlżejsze nawet dotknięcie w obrębie jamy ustnej. W tym przypadku wskazane jest stopniowe „oswajanie" pacjenta z sytuacją, nawet kosztem wydłużonego czasu zabiegu. U tego samego człowieka przeżywanie bólu może być także zróżnicowane w zależności od jego aktualnego stanu psychicznego, wcześniejszych doświadczeń, przeżywanych kłopotów i problemów, wreszcie ogólnej kondycji fizycznej. Odczuwanie bólu ma bez wątpienia wymiar subiektywny, niemniej istnieją próby jego pomiaru przez stosowanie odpowiednich narzędzi pomiaru (skale, kwestionariusze)[10].

[9] M. Tanasiewicz, M. Górnik-Durose, J. Mateusiak, T. Sikora, J. Bednarski, P. Rudnicka, E. Gwozdecka, E. Wojtyna, *Psychologiczne aspekty...*, art. cyt.

[10] J. Pyszkowska, *Możliwości oceny bólu przewlekłego. Próba obiektywizacji oceny bólu za pomocą zmodyfikowanego arkusza oceny bólu*, „Psychoonkologia" 1999, nr 4.

[A]. Bruzda-Zwiech, *Ból i metody jego pomiaru u dzieci i młodzieży – aspekt stomatologiczny*,

Przeżywanie bólu na fotelu dentystycznym prowadzi często do dentofobii. Jest to irracjonalny strach przed wizytą w gabinecie stomatologicznym, przy czym lęk jest nieproporcjonalny do tego, co może spotkać cierpiącą w trakcie leczenia osobę. Przeżywanie lęku jest zróżnicowane, od lekkiego niepokoju do przerażenia i paniki[11]. U osób cierpiących na dentofobię często pojawia się reakcja ucieczki i wycofania z wizyty, nawet tuż pod drzwiami gabinetu. Ocenia się, że taki silny lęk, wpływający na unikanie albo opóźnianie wizyt u stomatologa występuje u ok. 25% osób dorosłych[12].

Różne są sposoby oceny natężenie lęku w sytuacji leczenia stomatologicznego: fizjologiczne, behawioralne i psychologiczne. W podejściu fizjologicznym wykorzystuje się fakt współwystępowania fizjologicznych reakcji organizmu z przeżyciami emocjonalnymi. W wypadku przeżywania lęku występują zmiany w ciśnieniu krwi, szybkości tętna i akcji serca, napięciu mięśniowym, aktywności gruczołów potowych (zmiana oporności elektrycznej skóry) i ślinianek (suchość w jamie ustnej, zawartość kortyzolu w ślinie). W podejściu behawioralnym, stosowanym przede wszystkim u dzieci, obserwuje się zachowania pacjenta i porównuje z kryteriami na odpowiednio skonstruowanej skali.

Na przykład skala Venhama[13] zawiera sześć stopni nasilenia lęku, którym są przyporządkowane charakterystyki zachowań dziecka:

- stopień 0 – dziecko zrelaksowane, uśmiechające się, jest w stanie rozmawiać, wykazuje pogodne zachowanie;
- stopień 1 – dziecko nieswoje, niepewne, może demonstrować protest w celu zasygnalizowania dyskomfortu, ręce pozostają w dole lub są częściowo uniesione, wyraz twarzy napięty, dziecko zdolne do współpracy;
- stopień 2 – spięty ton głosu, pytania i odpowiedzi odzwierciedlają niepokój, podczas stresującej procedury protest ustny, płacz, spięte i podniesione ręce, jednak nie przeszkadza za bardzo, protest może się nasilać, ale zgadza się na współpracę;
- stopień 3 – dziecko przejawia wyraźną niechęć, wyraża słowny protest, płacze, używa rąk do zatrzymania procedury, leczenie przebiega z trudnością;
- stopień 4 – ogólny płacz, ruchy ciała wymagające przytrzymania,

„Przegląd Stomatologiczny Wieku Rozwojowego" 2001, nr 3-4.

[M]. Tanasiewicz, H. Twardawa, A. Trzcionka, *Kryteria oceny natężenia bólu – skale i kwestionariusze*, „Twój Przegląd Stomatologiczny" 2010, nr 11.

[11] S. Mróz, *Zagadnienia psychostomatologii*, [w:] B. Bętkowska-Korpała, J.K. Gierowski (red.), *Psychologia lekarska w leczeniu chorych somatycznie*, Kraków 2007.

[12] D. Locker, D. Shapiro, A. Liddell, *Who is dentally anxious?Concordance between measures of dental anxiety,* "Community Dentistry and Oral Epidemiology" 1996, nr 24; J.T. Newton, D.J. Buck, *Anxiety and pain measures in dentistry: a guide to their quality and application*, "The Journal of the American Dental Association" 2000, nr 131.

[13] Za: G. Marczuk-Kolada, E. Łuczaj-Cepowicz, *Ocena natężenia bólu i lęku wywołanego opracowaniem ubytków próchnicowych metodą ART i tradycyjną*, „Nowa Stomatologia" 2006, nr 4.

protest zakłóca leczenie;

• stopień 5 – dziecko bez kontaktu, mocny, głośny płacz, przeklinanie, wrzaski, dziecko niezdolne do słuchania, próbuje uciekać, wymaga fizycznego przytrzymywania[14]. W przypadku osób dorosłych częściej stosuje się kwestionariusze wypełniane przez pacjenta (podejście psychologiczne). Przegląd stosowanych metod oceny lęku stomatologicznego u dorosłych zawiera praca Urszuli Kaczmarek i in.[15] Autorzy, na podstawie danych z literatury przedmiotu charakteryzują m.in. następujące narzędzia:

- Skala Lęku Dentystycznego Coraha (DAS – Corah`s Dental Anxiety Scale);
- Zmodyfikowana Skala Lęku Dentystycznego (MDAS – Modified Dental Anxiety Scale);
- Skala Lęku Dentystycznego Kleinknechta (DFS – Kleinknechts Dental Fear Survey);
- Dziesięciostopniowa Skala Strachu Stomatologicznego Gatchela (Gatchel`s 10-Point Dental Fear Scale);
- Kwestionariusz Strachu Przed Bólem Dentystycznym (FDPQ – Fear of Dental Pain Questionnaire);
- Pytanie o Lęk Stomatologiczny (DAQ – Dental Anxiety Question).

Pomocny w ocenie lęku na sytuację leczenia stomatologicznego może być także Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (STAI – Spielberger`s State Trait Anxiety Inventory) do oceny lęku jako cechy osobowości i lęku jako reakcji na daną sytuację występujący w polskiej wersji językowej[16].

Skala Lęku Dentystycznego Coraha wykorzystywana jest nie tylko do badania dorosłych, ale także młodszych pacjentów. Składa się z czterech pytań dotyczących samopoczucia pacjenta w różnych sytuacjach z leczeniem stomatologicznym. Badany zaznacza jedną z pięciu możliwych odpowiedzi.

1. Jeśli musiałbyś pójść jutro do dentysty, jak czułbyś się z tą myślą?

a. Czekałbym na tę wizytę z niecierpliwością, gdyż jest to przyjemne doświadczenie.
b. Nie martwiłbym się tym.
c. Czułbym się trochę zmartwiony.
d. Obawiałbym się, że wizyta będzie nieprzyjemna i bolesna.
e. Bardzo obawiałbym się, że wizyta będzie nieprzyjemna i bolesna.

2. Jak się czujesz, gdy czekasz na swoją kolejkę w gabinecie dentystycznym?

a. Zrelaksowany.
b. Trochę niespokojny.
c. Napięty.

[14] Por. G. Marczuk-Kolada, E. Łuczaj-Cepowicz, *Ocena natężenia...*, art. cyt., s. 155.
[15] U. Kaczmarek, U. Kanaffa-Kilijańska, D. Frydecka, *Metody oceny lęku stomatologicznego u dorosłych,* „Dental and Medical Problems" 2010, nr 47,1.
[16] C.D. Spielberger, J. Strelau, M. Tysarczyk, K. Wrześniewski, *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL)*, Warszawa 1987.

d. Zdenerwowany.
e. Bardzo zdenerwowany, pocę się nadmiernie, czuję się fizycznie chory.
3. Jak się czujesz, gdy czekasz na fotelu dentystycznym, podczas gdy dentysta przygotowuje wiertło do rozpoczęcia borowania zębów?
a. Zrelaksowany.
b. Trochę niespokojny.
c. Napięty.
d. Zdenerwowany.
e. Bardzo zdenerwowany, pocę się nadmiernie, czuję się fizycznie chory.
4. Jak się czujesz, gdy jesteś na fotelu dentystycznym i widzisz, że dentysta wyjmuje narzędzia, których będzie używał do leczenia twoich zębów?
a. Zrelaksowany.
b. Trochę niespokojny.
c. Napięty.
d. Zdenerwowany.
e. Bardzo zdenerwowany, pocę się nadmiernie, czuję się fizycznie chory.

Punktacja odpowiedzi: a=1, b=2, c=3, d=4, e=5[17].

Z badań przeprowadzonych na 50 dzieciach w wieku 14-15 lat (uczniów gimnazjum na terenie województwa śląskiego) wynika, że większość dzieci (55%) charakteryzowało lękowe – unikające nastawienie do leczenia stomatologicznego; 25% wykazywało duże nasilenie lęku, bez dolegliwości somatycznych, a 10% – bardzo duże nasilenie lęku wraz z dolegliwościami somatycznymi. Tylko 2% było leku pozbawione, a 8% określono jako „obawiające się"[18]. Z kolei w badaniach 191 18-letnich uczniów z regionu łódzkiego skalą Coracha ustalono, że wysoki poziom lęku stomatologicznego występował u 42,9% badanych[19].

Lęk przed zabiegami stomatologicznymi może być nabyty poprzez tzw. warunkowanie klasyczne, które polega na tym, że dentysta, gabinet dentystyczny w związku z cierpieniami, które tam występują, zaczynają wywoływać reakcje lęku.

Mechanizm ten działa w sposób automatyczny i odporny jest na racjonalne argumenty. Próby wyjaśniania, pocieszania, bagatelizowania na nic się zdają, a w przypadku bardzo silnych reakcji lękowych wskazane jest specjalistyczne postępowanie terapeutyczne. Na przykład jedną z technik terapeutycznych jest terapia behawioralna wykorzystująca technikę desensibilizacji (odczulania, uniewrażliwiania). Istotą tej terapii jest łączenie bodźców lękowych ze stanami relaksacji w celu osłabiania lub niwelowania nieprzyjemnych skojarzeń oraz reakcji lękowych.

[17] D. Moś, E. Ogłodek, A. Araszkiewicz, *Ocena poziomu lęku oraz określenie przyczyn stresu u młodych pacjentów w gabinecie stomatologicznym*", Nowa Stomatologia" 2006, nr 2.
[18] D. Moś, E. Ogłodek, A. Araszkiewicz, *Ocena poziomu lęku…* , art. cyt.
[19] A. Bruzda-Zwiech, M. Wochna-Sobańska, B. Szydłowska-Walendowska, *Ocena poziomu lęku stomatologicznego, jego źródeł i wpływu na stan uzębienia młodzieży 18-letniej z województwa łódzkiego*, „Dental and Medical Problems" 2007, nr 44(3).

Terapia ta wymaga czasu. Na systematyczną desensibilizację składają się trzy elementy:

- ćwiczenia relaksacyjne mięśni,
- zhierarchizowanie bodźców oraz sytuacji tworzących lęk oraz
- właściwa desensibilizacja – czyli łączenie sytuacji oraz bodźców lękotwórczych z relaksacją[20].

Inną drogą nabywania lęku jest proces uczenia się społecznego przez obserwację zachowań innych. Widok osoby panicznie bojącej się dentysty może spowodować powstanie takiego samego lęku u obserwatora. Jeżeli weźmiemy pod uwagę funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy postrzegania sytuacji na fotelu dentystycznym jako wyjątkowo nieprzyjemnej, wykorzystywania tego wątku w literaturze, a przede wszystkim w filmie (sytuacje dramatyczne, ale także komediowe) – zrozumiemy, jak tworzy się dentofobia tą drogą.

Powstawania uwarunkowanego lęku przed fotelem dentystycznym i zabiegami najczęściej zachodzi w dzieciństwie. Powody są różne: prymitywna technika, niezręczność dentysty, poczucie bezsilności i braku kontroli u dziecka w sytuacji unieruchomienia na fotelu dentystycznym, a przede wszystkim bolesność zabiegu. Ogólnie można mówić o jatrogenii, czyli szkodach w psychice pacjenta wywołanych procesem leczenia.

Bardzo ważny jest zatem przebieg pierwszej wizyty dziecka u dentysty, który powinien być wcześniej przygotowany i nie wiązać się z już istniejącym bólem, czyli tak zwana wizyta adaptacyjna, kontrolna, w czasie której dziecko oswaja się z gabinetem, lekarzem, personelem[21]. Zaleca się, aby taka wizyta nastąpiła jeszcze przed ukończeniem trzeciego roku życia[22]. Opracowuje się różne scenariusze takiej wizyty i stosuje różne techniki kształtowania zachowania dzieci w gabinecie dentystycznym[23].

Istotne znaczenie dla planowania odpowiednio wczesnych wizyt u stomatologa (najlepiej pedodonty) ma świadomość zdrowotna rodziców w odniesieniu do stanu uzębienia dzieci. Z badań wynika, że ok. 80% rodziców zbyt optymistycznie ocenia stan zdrowia jamy ustnej u swoich 3-6 letnich dzieci[24], a co za tym idzie nie doceniają oni odpowiednio wczesnego zapoznania dziecka z gabinetem dentystycznym.

Nie zawsze zatem pierwsza wizyta może być wizytą adaptacyjną, bo stan uzębienia dziecka wymaga leczenia. Wówczas trzeba do minimum

[20] Por. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995.
J. Wolpe, D. Wolpe, *Wolni od lęku*, Kraków 1999.

[21] E. Monkos-Jaremczuk, L. Postek-Stefańska, *Aspekty psychologiczne w leczeniu stomatologicznym dzieci*, „Magazyn Stomatologiczny 2004, nr 11.

[22] K. Rodak-Mandalian, *Kilka słów o dentofobii, czyli czy można polubić dentystę*, „Nowa Stomatologia" 2005, nr 2.

[23] Zob. np. B. Wilk-Sieczak, B. Pregiel, A. Wrzyszcz-Kowalczyk, *Niefarmakologiczne techniki kształtowania zachowania dzieci w gabinecie dentystycznym*, „Dental and Medical Problems" 2006, nr 43,2.

[24] E. Iwanicka-Grzegorek, J. Kępa-Prokopienko, E. Pierzynowska, Świadomość zdrowotna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – badania ankietowe, „Nowa Stomatologia" 2007, 1.

ograniczyć przykre zabiegi. Dobrym sposobem na wzmocnienie motywacji odwiedzania dentysty jest nagradzanie dziecka po każdej wizycie[25].

Postępowanie z dzieckiem wymaga odpowiedniego przygotowania psychopedagogicznego zarówno od samego stomatologa, jak i jego asystentki. Dziecko bowiem to nie miniaturka dorosłego, ale istota ludzka o specyficznych właściwościach psychofizycznych. Stąd powstanie w ramach stomatologii, **pedodoncji zajmującej się profilaktyką oraz leczeniem zębów dzieci i młodzieży z uwzględnianiem w procesie terapii wiedzy pedagogicznej i psychologicznej.**

Na przeciwnym niejako biegunie znajdują się problemy stomatologiczne osób w podeszłym wieku. Duża ich część związana jest z wprowadzaniem rozwiązań protetycznych. Wraz z wiekiem zmniejsza się bowiem zdolność przystosowania do zachodzących zmian, stąd obserwowane trudności adaptacji do protez w jamie ustnej. W miarę możliwości, przed przystąpieniem do leczenia protetycznego, lekarz powinien zwrócić uwagę i ocenić stan emocjonalny, postawę psychiczną i cechy osobowości pacjenta. Okazuje się bowiem, że istnieje wyraźna korelacja (zależność) między stanami emocjonalnymi a akceptacją protez[26].

Wytworzenie pozytywnej relacji emocjonalnej, przygotowanie psychologiczne pacjenta do przyjęcia i użytkowania uzupełnień, jest bardzo ważnym warunkiem sukcesu terapeutycznego. W miarę starzenia się częściej występują reakcje nerwicowe, hipochondryczne, stany depresyjne i urojeniowe, a także różne stadia otępienia[27]. Wymaga to od lekarza stomatologa dużo cierpliwości, tolerancji, wyrozumiałości.

Psychika pacjenta w podeszłym wieku jest w jakiejś mierze podobna do psychiki dziecka i wymaga od lekarza stomatologa szczególnego postępowania, uwzględniającego specyficzne jej właściwości:

- orientacja temporalna (koncentracja na teraźniejszości);
- słaba koncentracja uwagi, podatność na bodźce rozpraszające,
- podwyższone progi reakcji zmysłowych,
- dłuższe czasy reakcji,
- dominacja myślenia konkretnego,
- ograniczona sprawność pamięci i krótkotrwałej[28]. W trakcie zabiegów stomatologicznych u ludzi starszych szczególnie pamiętać należy o gorszym funkcjonowaniu pamięci krótkotrwałej, co utrudnia zapamiętywanie. Ważne informacje powinny być zatem przekazywane powoli i kilkakrotnie powtarzane[29].

[25] M. Gorczyński, *Psychostomatologia dziecięca*, Warszawa 1996.
[26] E. Jundziłł-Bieniek, R. Koczorowski, *Wpływ czynników psychologicznych i ogólnoustrojowych na adaptację ruchomych uzupełnień protetycznych u pacjentów w wieku starczym – przegląd piśmiennictwa*, „Dental Forum" 2006, nr 2.
[27] B. Pitt, *Psychogeriatria. Problemy starzenia się*, Warszawa 1986.
[28] T. Sikora, M. Bąk-Kuś, J. Bednarski, M. Tanasiewicz, *(Nie) traktuj mnie jak dziecko*, „Twój Przegląd Stomatologiczny" 2008, nr 6.
[29] K. Porzych, K. Kędziora-Kornatowska, A. Polak, M. Porzych, *Psychologiczne aspekty starzenia się i starości*, „Gerontologia Polska" 2004, nr 12/4.

Stomatolog w swojej praktyce zawodowej spotyka pacjentów z różnych okresów rozwojowych, z różną osobowością, nawykami, oczekiwaniami, potrzebami. Ponieważ postępowanie w ramach usług stomatologicznych powinno prowadzić nie tylko do usunięcia objawów wynikających z konkretnej jednostki chorobowej czy zaniedbań higienicznych pacjenta, a także poprawiać jakość jego życia codziennego, zmieniać nastawienie emocjonalne do świata i siebie samego, lekarz stomatolog powinien uwzględniać właściwości psychologiczne swoich pacjentów, jak i całokształt jego sytuacji życiowej. Z kolei zaangażowanie w pracę, w leczenie, w pomaganie powinno stanowić akceptowany element samorozwoju i spełnienia w zawodzie. W obu przypadkach wiedza psychologiczna i odpowiednie podejście pedagogiczne mogą okazać się przydatne, czy wręcz nieodzowne dla uzyskania sukcesu.

Przedstawiony przegląd problematyki psychologicznej i pedagogicznej w stomatologii wskazuje na jej złożoność i wielowątkowość. Przeprowadzane w tym zakresie interesujące badania, istotne z punktu widzenia praktyki stomatologicznej wnioski i postulaty, rozproszone są w opracowaniach i czasopismach specjalistycznych i mają niewielkie szanse na dotarcie do szerszego kręgu psychologów i pedagogów, a przecież przedstawiciele tych dyscyplin mają najwięcej kompetencji i możliwości kształtowania prawidłowych postaw prozdrowotnych, satysfakcjonujących relacji pacjent – lekarz, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki przeżyć psychicznych w poszczególnych stadiach rozwojowych człowieka.

Propozycje pracy własnej:

1. Zastanów się, jaką wartość ma stan i wygląd uzębienia w ocenie samego siebie i innych.
2. Korzystając z zamieszczonej w artykule „Skali Lęku Dentystycznego Coraha", przeprowadź sondaż w klasie szkolnej (zmodyfikuj pytania skali, formułując pytania 2-4 w czasie przeszłym: „Jak się czułeś… itd.") – omów z dziećmi wyniki.
3. Opracuj program zajęć z dziećmi mający na celu zwiększenie motywacji do wizyt w gabinecie dentystycznym i zminimalizowania obaw przed taką wizytą.
4. Opracuj dla rodziców dzieci przedszkolnych materiał reklamowy (wykorzystując różne formy przekazu) zachęcający do wizyty adaptacyjnej dziecka w gabinecie stomatologicznym.

BIBLIOGRAFIA

Bruzda-Zwiech A., *Ból i metody jego pomiaru u dzieci i młodzieży – aspekt stomatologiczny*, „Przegląd Stomatologiczny Wieku Rozwojowego" 2001, nr 3-4.
Bruzda-Zwiech A., Wochna-Sobańska M., Szydłowska-Walendowska B., *Ocena poziomu lęku stomatologicznego, jego źródeł i wpływu na stan uzębienia młodzieży 18-letniej z województwa łódzkiego*, „Dental and Medical Problems" 2007, nr 44(3).
M. Gorczyński, *Psychostomatologia dziecięca*, Wydawnictwo Medyczne Sanmedia, Warszawa 1996.
Iwanicka-Grzegorek E., Kępa-Prokopienko J., Pierzynowska E., Świadomość zdrowotna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – badania ankietowe, „Nowa Stomatologia" 2007, 1.
Jundziłł-Bieniek E., Koczorowski R., *Wpływ czynników psychologicznych i ogólnoustrojowych na adaptację ruchomych uzupełnień protetycznych u pacjentów w wieku starczym – przegląd piśmiennictwa*, „Dental Forum" 2006, nr 2.
Kaczmarek U., Kanaffa-Kilijańska U., Frydecka D., *Metody oceny lęku stomatologicznego u dorosłych*, „Dental and Medical Problems" 2010, nr 47,1.
Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1995.
Locker D., Shapiro D., Liddell A., *Who is dentally anxious? Concordance between measures of dental anxiety*, "Community Dentistry and Oral Epidemiology" 1996, nr 24.
Łysiak M., *Psychologiczne problemy stomatologii*, [w:] M. Jarosz (red.), *Psychologia lekarska*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1988.
Marczuk-Kolada G., Łuczaj-Cepowicz E., *Ocena natężenia bólu i lęku wywołanego opracowaniem ubytków próchnicowych metodą ART i tradycyjną,* „Nowa Stomatologia" 2006, nr 4.
Maślanka T., *Etiopatogeneza bruksizmu*, „Wrocławska Stomatologia" 1972, nr II.
Monkos-Jaremczuk E., Postek-Stefańska L., *Aspekty psychologiczne w leczeniu stomatologicznym dzieci*, „Magazyn Stomatologiczny 2004, nr 11.
Moś D., Ogłodek E., Araszkiewicz A., *Ocena poziomu lęku oraz określenie przyczyn stresu u młodych pacjentów w gabinecie stomatologicznym*, „Nowa Stomatologia" 2006, nr 2.
Mróz S., *Zagadnienia psychostomatologii*, [w:]B. Bętkowska-Korpała, J.K. Gierowski (red.), *Psychologia lekarska w leczeniu chorych somatycznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
Newton J.T., Buck D.J., *Anxiety and pain measures in dentistry: a guide to their quality and application*, "The Journal of the American Dental Association" 2000, nr 131.
Pitt B., *Psychogeriatria. Problemy starzenia się*, PZWL, Warszawa 1986.
Porzych K., Kędziora-Kornatowska K., Polak A., Porzych M., *Psychologicz-*

ne aspekty starzenia się i starości, „Gerontologia Polska" 2004, nr 12/4.
Pyszkowska J., *Możliwości oceny bólu przewlekłego. Próba obiektywizacji oceny bólu za pomocą zmodyfikowanego arkusza oceny bólu*, „Psychoonkologia" 1999, nr 4.
Rodak-Mandalian K., *Kilka słów o dentofobii, czyli czy można polubić dentystę*, „Nowa Stomatologia" 2005, nr 2.
Sakson-Obada O., *Pamięć ciała. Ja cielesne w relacji przywiązania i w traumie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2001.
Sapilak B.J., Steciwo A., Melon M., *Zespół wypalenia zawodowego – czy stoimy na przegranej pozycji*, „Twój Przegląd Stomatologiczny" 2010, nr 11.
Sikora T., Bąk-Kuś M., Bednarski J., Tanasiewicz M., *(Nie) traktuj mnie jak dziecko*, „Twój Przegląd Stomatologiczny" 2008, nr 6.
Spielberger C.D., Strelau J., Tysarczyk M., Wrześniewski K., *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1987.
Tanasiewicz M., Górnik-Durose M., Mateusiak J., Sikora T., Bednarski J., Rudnicka P., Gwozdecka E., Wojtyna E., *Psychologiczne aspekty satysfakcjonującej współpracy dentysty z pacjentem. Poszukiwanie informacji*, „Nowa Stomatologia" 2007, nr 4.
Wasilewska M.A., Słotwińska S.M., *Patogenny wpływ stresu na narząd żucia*, „Nowa Stomatologia" 2002, nr 4.
Wierzbicka-Ferszt A., *Parafunkcje i ich wpływ na narząd żucia*, „Czasopismo Stomatologiczne" 2000, nr 9.
Wierzbicka-Ferszt A., Split W., *Występowanie parafunkcji u młodzieży szkolnej*, „Magazyn Stomatologiczny" 2002, nr 125, 2.
Wilk-Sieczak B., Pregiel B., Wrzyszcz-Kowalczyk A., *Niefarmakologiczne techniki kształtowania zachowania dzieci w gabinecie dentystycznym*, „Dental and Medical Problems" 2006, nr 43,2.
Wolpe J., Wolpe D., *Wolni od lęku*, Wydawnictwo Wir Partner, Kraków 1999.

Streszczenie
Autor tekstu zwraca uwagę, iż stomatolog w swojej praktyce zawodowej spotyka pacjentów z różnych okresów rozwojowych, z różną osobowością, nawykami, oczekiwaniami, potrzebami. Ponieważ postępowanie w ramach usług stomatologicznych powinno prowadzić nie tylko do usunięcia objawów wynikających z konkretnej jednostki chorobowej czy zaniedbań higienicznych pacjenta, zmieniać nastawienie emocjonalne do świata i siebie samego, lekarz stomatolog powinien uwzględniać właściwości psychologiczne swoich pacjentów i całokształt ich sytuacji życiowej.

Słowa kluczowe: stomatologia, pacjent, nawyki

Psychological and pedagogical issues in dentistry

Abstract
Author of the text draws attention, that a dentist in his proffesional practice meets patients in various develpoment stages, with various personalities, habits, expectations, needs. Dentist should not only treat the patient, but also be concerned about the patient's psychological state and current life situation.

Keywords: dentistry, patient, habits

Artur Dziewięcki*

WSPÓŁCZESNA OŚWIATA POLSKA W WIELKIEJ BRYTANII – JEJ CELE I MODELE REALIZACJI NA PRZYKŁADZIE POLSKIEJ SZKOŁY SOBOTNIEJ IM. STEFANA WYSZYŃSKIEGO W LONDYNIE

W Wielkiej Brytanii obecnie oświatą polonijną jest objęte ok. 13 000 dzieci, działa około 130 polonijnych szkół społecznych i 2 Szkolne Punkty Konsultacyjne[1]. Wszystkie szkoły sobotnie, niezależnie od tego czy należą do Polskiej Macierzy Szkolnej[2], czy nie, prowadzą niezależną działalność. Są samodzielnymi placówkami, wyszukują i zatrudniają własne grono pedagogiczne, ustalają program nauczania i dobierają do niego odpowiednie podręczniki. Niektóre szkoły korzystają z podstawy programowej dla polskich szkół poza granicami kraju, czyli kompleksowego programu nauczania – dokumentu biorącego pod uwagę umiejętności językowe, zróżnicowane warunki, odmienności kulturowe i społeczne.

Każda ze szkół ma swój własny sposób finansowania i autonomicznie ustaloną wysokość czesnego. Niektóre szkoły otrzymują niewielką pomoc finansową od władz lokalnych, inne korzystają z rozmaitych źródeł publicznych i niepublicznych, a jeszcze inne utrzymują się wyłącznie ze składek rodziców.

---

* mgr, student Studium Doktoranckiego Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie, prezes Polskiej Szkoły Sobotniej im. kardynała Stefana Wyszyńskiego w Londynie.

[1] Za: M. Lasocka, dane opublikowane podczas konferencji naukowej „Sytuacja dzieci i młodzieży polskiej w Wielkiej Brytanii po 2004 roku" POSK, 25 lutego 2012 r.

[2] Działająca w Wielkiej Brytanii pod tą samą co przed II wojną światową nazwą Polska Macierz Szkolna (PMS) sprawuje obecnie pieczę nad blisko setką polskich szkół przedmiotów ojczystych (sobotnich), organizuje egzaminy na dwu poziomach maturalnych (GCSE oraz AS i A2 Level), kursy metodyczne dla nauczycieli, kursy przygotowawcze do egzaminów dla młodzieży oraz konkursy wiedzy o Polsce. Pierwszym prezesem był generał Władysław Anders.

Ważnym czynnikiem nadającym ton organizacji polskiego szkolnictwa w Wielkiej Brytanii jest zróżnicowana struktura szkolnictwa brytyjskiego. Szkoły brytyjskie różnią się zarówno w zakresie organizacyjnym, programowym, jak i sposobem prowadzenia zajęć w zależności od polityki władz lokalnych – inaczej jest w Anglii, inaczej w Szkocji, Walii czy Irlandii Północnej.

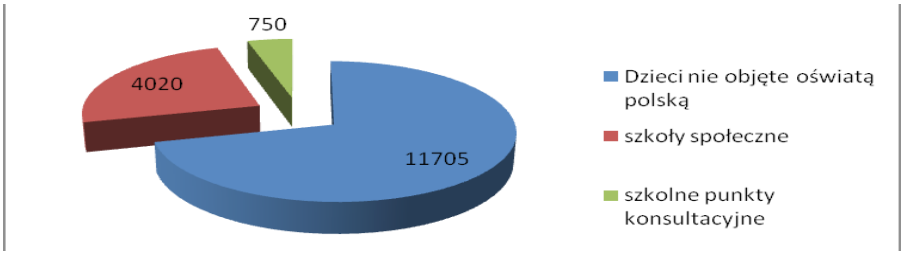
Szkolnictwo w Wielkiej Brytanii jest obowiązkowe dla dzieci od 5. do 16. roku życia. W związku z tym w większości polskich szkół społecznych w Anglii i Walii formalną naukę języka polskiego oferuje się dzieciom od 5. roku życia. 15-16-letni uczniowie przystępują do egzaminów GCSE: General Certificate of Secondary Education, otrzymując świadectwo wykształcenia średniego, a 18-latki do tzw. „dużej matury", czyli A-level. Język polski jest jednym z przedmiotów, który można zdawać zarówno na małej, jak i dużej maturze, a dzięki wielkim staraniom PMS i petycjom do Parlamentu brytyjskiego w latach 90. jest uznawany w punktacji systemu przyjęć na uniwersytet.

Dziś przyrost naturalny Polaków w Anglii jest dwukrotnie wyższy niż w Polsce[3]. W 2009 r. w Anglii, Walii i Szkocji urodziło się łącznie 20 000 dzieci. Jeśli rodzice z dziećmi nie wrócą do kraju, to w 2013 r. około 20 000 uczniów rozpocznie naukę w angielskich szkołach w tzw. *reception classes*.

Przyglądając się statystykom i danym, zebranym ze wszystkich dzielnic Londynu w styczniu 2011 r., do szkół podstawowych i średnich w angielskim państwowym systemie nauczania uczęszcza 16 475 uczniów polskiego pochodzenia, a do szkół polskich tylko 4770. Czyli 75% (11 705) polskojęzycznych dzieci w Londynie nie korzysta z polskiej oświaty.

Powody nieuczęszczania do szkoły są różne: brak funduszy, brak zainteresowania, brak miejsca w lokalnej szkole, zaabsorbowanie szkołą angielską, kłopoty w angielskiej szkole lub chęć szybkiej asymilacji w nowym środowisku. Poniżej wykres przedstawiający liczbę uczniów polskich w angielskich szkołach w Londynie.

Rys. 1. Liczba dzieci w szkołach londyńskich ogółem, a także tych objętych edukacją w szkołach przedmiotów ojczystych



Źródło: Opracowanie własne

[3] Tamże.

Polska Szkoła Sobotnia im. kardynała Stefana Wyszyńskiego, zwana także PSS Highgate-Finchley, utworzona została we wrześniu 2008 roku w odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na tego typu placówkę ze strony zwiększającej się liczby naszych rodaków osiedlających się na terenie północnego Londynu, tuż po wejściu Polski do Unii Europejskiej.

Dotąd polskie dzieci, chcąc uczyć się języka ojczystego i poznawać kulturę polską, musiały jeździć wiele kilometrów do najbliższej szkoły polskiej w innej części Londynu.

Zaraz po utworzeniu działalność szkoły oparta została na współpracy z nowo powstałą parafią polską Highgate-Finchley w północnym Londynie. Oferta edukacyjna szkoły adresowana jest do rodzin i dzieci polskich zamieszkałych w gminach Barnet, Haringey, Brent i Enfield.

Poniższa tabela ilustruje liczbę polskojęzycznych dzieci z podziałem na gminy londyńskie (kursywą zaznaczone zostały gminy sąsiadujące z Polską Szkołą Sobotnią.

Tabela 1. Liczba polskojęzycznych dzieci z podziałem na gminy londyńskie (stan na kwiecień 2011)

Gmina	V 2007	XII 2008	XI 2009		+% IV 2011
Barking & Dagenham	65	170	175		48% 260
Barnet	541	654	750		41% 1058
Bexley	NR	NR	60		85% 111
Brent	205	619	714		21% 866
Bromley	25	23	34		103% 69
Camden	101	181	184		2% 188
City of London	12	1	NR		NR
Croydon	246	346	368		27% 468
Ealing	1,277	1,876	2088		21% 2536
Enfield	289	406	452		58% 713
Greenwich	76	192	218		38% 301
Hackney	275	369	402		27% 511
Hammersmith & Fulham	417	387	348		6% 370
Haringey	552	671	757		38% 1047
Harrow	254	401	449		17% 528
Havering	43	72	106		40% 148
Hillingdon	159	306	399		26% 503
Hounslow	640	826	764		54% 1178

Islington	135	179	192		9% 210
Kensington & Chelsea	129	114	138		21% 167
Kingston	105	122	172		38% 237
Lambeth	194	426	473		8% 509
Lewisham	173	248	293		13% 332
Merton	269	434	630		32% 833
Liczba dzieci polskich ogółem	7 958	11 369	12 694		28% 16 275

Źródło: Opracowanie własne

Wskazana tabela ilustruje ogromną skalę wzrostu liczby polskich dzieci w angielskich szkołach. W ciągu czterech lat od maja 2007 do kwietnia 2011 liczba ta podwoiła się[4]. W tym kontekście, a także wobec skali problemu, jakim było pozostawanie znacznej liczby dzieci polskich (ok. 2200) bez dostępu do kultury i edukacji polskiej, pojawiła się potrzeba utworzenia placówki edukacyjnej wychodzącej naprzeciw tym potrzebom.

Głównym pomysłodawcą i inicjatorem powstania szkoły był ksiądz Krzysztof Kawczyński – założyciel szkoły i jednocześnie jej opiekun.

Pierwsze zebranie założycielskie w sierpniu 2008 roku wyłoniło zarząd szkoły w osobach p. Jacka Stanka – prezesa odpowiedzialnego za kwestie finansowe, a także p. Joanny Maleńczuk dyrektorki szkoły, która wzięła na siebie odpowiedzialność za dobór kadry nauczycielskiej i pozostałe kwestie merytoryczne. Z założenia szkoła powstała jako organizacja charytatywna, działająca pod egidą Polskiej Misji Katolickiej w Wielkiej Brytanii, miała za zadanie współpracować z rozrastającą się parafią Highate-Finchley.

Na początku współpracowało ze szkołą na zasadzie wolontariatu 12 nauczycieli, którzy uczyli języka polskiego, historii, geografii i religii w 8 klasach, liczących razem ok. 75 uczniów. Z czasem liczba ta zaczęła wzrastać.

Za miejsce, gdzie w każdą sobotę odbywają się zajęcia, służy na zasadzie wynajmu budynek szkoły angielskiej Catholic Finchley High School, która obecnie udostępnia szkole polskiej 15 klas lekcyjnych, stołówkę, boisko, a także salę muzyczną, gdzie odbywają się zajęcia z rytmiki.

Początkowo program nauczania opierał się jedynie na własnych, opracowanych przez nauczycieli materiałach, by z czasem ewoluować w stronę podręczników oferowanych przez Polską Macierz Szkolną. Podręczniki te z czasem zastąpione zostały przez publikacje M. Pawlusiewicz, mieszkającej na stałe w USA, autorce podręczników do nauki języka polskiego w szkołach polonijnych.

Od początku finansowanie szkoły opiera się na opłacie przez rodziców czesnego. Środki te kierowane są na bieżące wydatki, takie jak opłaty za

[4] Za: Wiktor Moszczyński (dane opublikowane podczas konferencji naukowej „Sytuacja dzieci i młodzieży polskiej w Wielkiej Brytanii po 2004 roku"), POSK, 25 lutego 2012 r.

wynajem szkoły, ubezpieczenie i zwrot kosztów dojazdu dla nauczycieli. Część środków finansowych pochodzi także od lokalnych angielskich organizacji. Od 2 lat szkoła objęta jest także patronatem Senatu RP, który poprzez fundację Edukacja dla Demokracji wspiera szkołę w formie corocznej dotacji pieniężnej. Polski Konsulat w Londynie przekazał na rzecz szkoły dotację rzeczową w postaci komputera, instrumentów muzycznych i licznych książek dla uczniów. W obecnym, czwartym już roku działalności, do naszej szkoły zapisanych jest 286 dzieci, co sprawia, że PSS Highgate-Finchley, mimo młodego wieku, jest jedną z największych tego typu placówek w Wielkiej Brytanii.

Szkoła skupia, obok członków zarządu, znakomitą kadrę pedagogiczną, złożoną z nauczycieli w większości z wyższym wykształceniem pedagogicznym, którzy na zasadzie wolontariatu uczą dzieci polskie przedmiotów związanych z polską kulturą i językiem ojczystym[5].

Do największych sukcesów szkoły zaliczyć należy fakt, że jej uczniowie znakomicie radzą sobie z organizowanymi przez rząd brytyjski egzaminami GCSE (tzw. mała matura) z języka polskiego, a aż ośmioro naszych absolwentów zdało ten egzamin w zeszłym roku, mogąc pochwalić się najwyższymi notami (A i A+). W tym roku do egzaminu GCSE podejdzie kolejnych 16 uczniów.

Program nauczania jest zgodny z zalecaną przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej podstawą programową dla szkół polonijnych. Szkoła uczy języka polskiego, historii, religii, geografii, muzyki z elementami rytmiki. Program ten rozbudowany został o zajęcia z astronomii, matematyki i fizyki i cieszy się dużą popularnością, szczególnie wśród uczniów klas starszych.

W szkole uczą się dzieci w wieku od lat 3 (przedszkole) do lat 16 (klasa GCSE) i w chwili obecnej na organizowane zajęcia uczęszcza 281 dzieci w różnym wieku skupionych w 15 klasach i grupach przedszkolnych.

Program zajęć skierowany do każdej klasy obejmuje cykl 36 spotkań, podczas których każda klasa (od 1 do GSCE) uczy się języka polskiego (razem 72 godziny), historii (18 godzin), geografii (18 godzin) i religii (36 godzin). W grupach przedszkolnych realizowany jest odrębny program nauczania, gdzie obok zajęć manualno-ruchowych i muzycznych szczególny nacisk położony jest na naukę języka polskiego (klasy 3, 4 i 5-latków) – razem 144 godziny zajęć w każdej klasie.

Szkoła od 2 lat realizuje także program integracji dzieci niepełnosprawnych i ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieci te mają przydzieloną specjalną nauczycielkę, która współpracując z nauczycielem przedmiotu.

Wachlarz szkolnej działalności dydaktycznej nie opiera się wyłącznie na nauce przedmiotów ojczystych.

[5] Obecnie (dane na dzień 30 listopada 2011) ze szkołą współpracuje 32 nauczycieli i 5 członków zarządu.

Co roku organizowane są także konkursy o tematyce historycznej i patriotycznej (Grunwald – 600 lat), czy geograficzno-przyrodniczej (Piękna nasza Polska cała), które cieszą się ogromną popularnością wśród naszych uczniów i ich rodziców. W chwili obecnej przeprowadzany jest kolejny konkurs „Nasza szkoła ma talent", który spotkał się z ogromnym odzewem ze strony uczniów.

Rokrocznie organizowane są również imprezy dla rodziców, takie jak andrzejki i sylwester, których celem jest dalsza integracja naszej społeczności. W obecnym roku rozpoczęto też cykl warsztatów psychologicznych adresowanych tym razem do rodziców uczniów, mających na celu pomoc rodzinie i nabranie umiejętności rozwiązywania problemów w relacjach z dorastającymi dziećmi (tzw. warsztaty coachingowe).

Najnowszą inicjatywą powstałą w szkole są zajęcia prowadzone przez szkolnego logopedę, który przeprowadzając indywidualne badania dzieci sprawdza ich poprawność wymowy, identyfikuje problemy i uczy, jak im zaradzić. Program ten cieszy się ogromnym poparciem ze strony rodziców i jest pierwszą tego typu inicjatywą wśród dzieci polskich w północnym Londynie.

Długoterminowa strategia rozwoju szkoły zakłada stopniowe przekształcenie szkoły w tzw. centrum pomocy rodzinie, gdzie obok zaspokojenia potrzeb edukacyjnych istniałaby możliwość kontaktu z polskim środowiskiem, językiem i polską kulturą.

Podobnie jak po II wojnie światowej oraz w przypadku kolejnych fal emigracji z Polski, tak i w najbliższej przyszłości część Polaków przyjeżdżających do Wielkiej Brytanii pozostanie tu na stałe. Część z nich rozważa także możliwość powrotu, przesuwając tę perspektywę na bliżej nieokreśloną przyszłość. Tutaj w Wielkiej Brytanii wielu ludzi znalazło szansę dalszego rozwoju i realizacji swoich planów. Szacuje się, że w samym tylko 2009 roku w Wielkiej Brytanii na świat przyszło ok. 20 tys. polskich dzieci. Wydaje się zatem rzeczą naturalną, że wielu rodziców martwi się utratą języka ojczystego u swoich dzieci i chcąc temu zaradzić, zapisuje swoje pociechy do polskich szkół sobotnich.

Jedną z takich szkół jest dynamicznie rozwijająca się Szkoła Sobotnia im. Kard Stefana Wyszyńskiego, która postawiła sobie za cel realizację nauki przedmiotów ojczystych wśród dzieci i młodzieży polskiej zamieszkującej północny Londyn. W okresie 4 lat swojego istnienia szkoła i jej kadra nauczycielska podjęła starania, by dzieci polskie, często urodzone już w Wielkiej Brytanii, miały stały kontakt z językiem i kulturą ojczystą. Rezultaty tych starań są bardzo owocne, szczególnie w postaci zdanych egzaminów GCSE z języka polskiego, a także umiejętności mówienia, czytania i pisania w języku ojczystym.

Szkoła jako instytucja zapewnia swoim wychowankom znajomość polskiej kultury i języka, co pozwala zachować niezmiernie ważne w multikulturowym środowisku Londynu poczucie własnej tożsamości i przynależności.

Dla rodziców uczniów w swojej ofercie szkoła niesie profesjonalną pomoc w kwestiach istotnych dla funkcjonowania rodziny, a poprzez integrację wokół wspólnych celów wpływa na dalszą integrację i konsolidację społeczności polskiej w północnym Londynie.

BIBLIOGRAFIA

Iwańska A. (red.), *Fale Emigracji Polskiej*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie. Zeszyty Naukowe, Londyn 1990.
Pyłat J., *Wkład najmłodszej emigracji w kulturę Wielkiej Brytanii*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2008.
II Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na obczyźnie 4-7 września 2008 – praca zbiorowa, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2010.

Streszczenie

Artykuł przedstawia cele i modele realizacji współczesnej edukacji polskiej w Wielkiej Brytanii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej im. Stefana Wyszyńskiego w Londynie. Autor tekstu przybliża czytelnikowi tę problematykę, opisując okres 4 lat istnienia szkoły. Szkoła jako instytucja zapewnia swoim wychowankom znajomość polskiej kultury i języka, co pozwala zachować niezmiernie ważne w multikulturowym środowisku Londynu poczucie własnej tożsamości i przynależności.

Słowa kluczowe: oświata polska na obczyźnie, multikulturowe środowisko, tożsamość, przynależność, kultura, język ojczysty

Modern Polish education in Great Britain

Abstract

The article presnts goals and models of realisation of modern Polish education in Great Britain on example of Polish Saturady School, by tha name of Stefan Wyszyński in London. The author of the text gives a reader details on the problematics, decribing the four years time period of the school's existence. School, as institution provides its pupils knowledge of Polish culture and language, what allows to keep immensely important identities ans allegiances in the multi-cultural environment of London.

Keywords: Polish education abroad, multi-cultural environment, identity, allegiance, culture, native tongue

Wyższa Szkoła Humanitas

ul. Kilińskiego 43, 41-200 Sosnowiec

Zapraszamy na studia licencjackie i/lub magisterskie na kierunkach:

- Administracja
- Bezpieczeństwo i higiena pracy
- Bezpieczeństwo narodowe
- Dziennikarstwo
- Europeistyka
- Filologia angielska
- Historia
- Ochrona środowiska
- Pedagogika
- Politologia
- PRAWO - NOWOŚĆ!
- Socjologia
- Zarządzanie

tel. 32/363 12 10
32/363 12 06

Studiuj w centrum Sosnowca!
Bez wpisowego!

W ofercie także prawie 30 kierunków studiów podyplomowych

www.humanitas.edu.pl