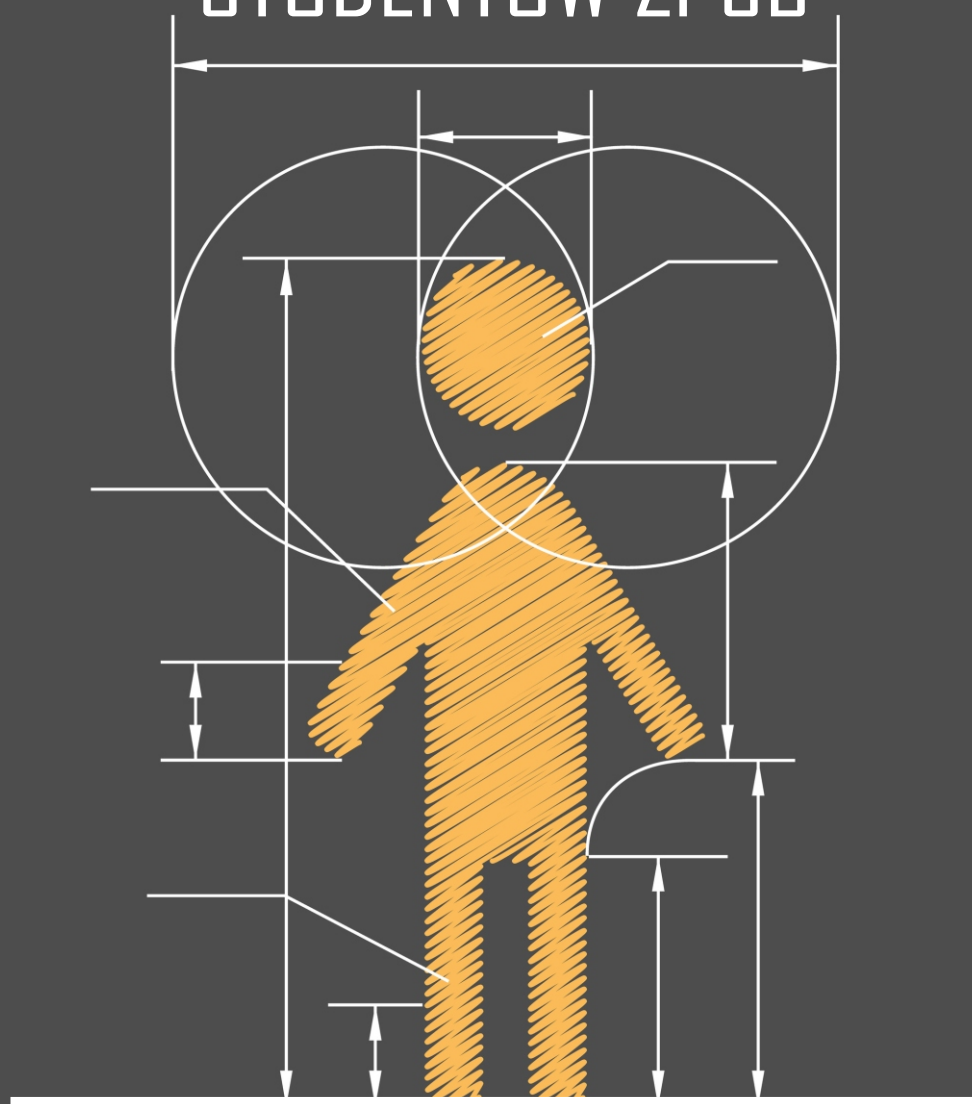


# WPRAWKA

PRACE NAUKOWE  
STUDENTÓW ZPSB



Z PERSPEKTYWY Wczesnej EDUKACJI



Zachodniopomorska  
Szkoła Biznesu  
w Szczecinie

Zeszyt nr 1

Redaktor naukowy Grażyna Erenc-Grygoruk

# Z PERSPEKTYWY WCZESNEJ EDUKACJI

Seria „Wprawka – prace naukowe studentów ZPSB”

---

Zeszyt nr 1

ZPSB, Szczecin 2016 r.

Recenzenci:  
Joanna Balcer  
Marzena Łukomska

Zeszyt nr 1

© Copyright by Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie, 2016

*All rights reserved*

Żadna część tej publikacji nie może być powielana i rozpowszechniana w jakiejkolwiek formie i w jakikolwiek sposób, elektroniczny bądź mechaniczny, włączając fotokopiowanie i nagrywanie lub z wykorzystaniem innych systemów bez pisemnej zgody wydawnictwa.

ISBN 978-83-60268-16-2

Wydawnictwo Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie, ul. Żołnierska 53, 71-210  
Szczecin

Skład i opracowanie graficzne:  
Marta Figurska-Nowakowska

## Spis treści

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wprowadzenie.....                                                                                                            | 7  |
| <br><b>Rozdział I</b><br><b>Wychowanie przedszkolne przygotowaniem do świadomej działalności dziecka</b>                     |    |
| Milena Margraf<br>Edukacja teatralna na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli .....                                    | 11 |
| Ilona Krasa<br>Wykorzystanie Metody Dobrego Startu w wychowaniu przedszkolnym .....                                          | 17 |
| Wioletta Koziróg<br>Edukacja ekologiczna w wychowaniu przedszkolnym .....                                                    | 27 |
| <br><b>Rozdział II</b><br><b>Pierwszy etap kształcenia obowiązkowego - edukacja wczesnoszkolna</b>                           |    |
| Dominika Tomaszewicz<br>Metody i techniki wykorzystywane w nauce języka niemieckiego w klasach I-III szkoły podstawowej..... | 39 |
| Edyta Mazur<br>Nagrody i kary stosowane przez nauczycieli w opinii uczniów edukacji wczesnoszkolnej .....                    | 45 |
| <br><b>Rozdział III</b><br><b>Nauczyciel w świetle współczesnych zawiłości</b>                                               |    |
| Aleksandra Baum<br>Formy pomocy nauczycieli wobec przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III .....                   | 55 |
| Małgorzata Sz wajkowska<br>Sposoby radzenia sobie z trudnościami w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej .....          | 63 |
| Małgorzata Kwiecińska<br>Wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej .....                                       | 71 |



## Wprowadzenie

„Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”.

Ludwik Hirsfeld

Współcześnie, wczesna edukacja dzieci stała się przedmiotem wielu dyskursów, pomiędzy różnymi środowiskami społecznymi, w tym także pomiędzy teoretykami i praktykami. Do zadań przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji należy rozwijanie wyobraźni dziecka, jego zainteresowań, umiejętności konstrukcyjnych, a także wrażliwości młodego człowieka w obcowaniu z przyrodą, sztuką i techniką oraz wypracowanie postaw kultury w życiu codziennym.

Kształtować przedszkolną i szkolną rzeczywistość powinien nauczyciel twórczy, komunikatywny, będącym przede wszystkim „refleksyjnym praktykiem”. Przedłożona do oceny monografia jest zbiorem publikacji – sprawozdań z badań studentów Wydziału Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach specjalności: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

W autorskich tekstach młodych pedagogów, warto zwrócić uwagę na daleko idącą różnorodność podjętych tematów z zakresu wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz pracy nauczyciela w kontekście współczesnych zawiłości. Sposób ujęcia analizowanych pól problemowych mogą z pewnością budzić dyskusje, ale są owocem poczynionych przez autorów szczegółowych obserwacji. Podjęli się oni próby odpowiedzi na to, co we wczesnej edukacji dziecka było dla nich intrygujące, ale również to, co budziło ich niepokój i obawy. Autorzy wzbogacając swoją wiedzę toczyli nieustanny dialog teorii z praktyką, dochodząc do prawdy oraz indywidualnych opinii.

Zdaniem Mileny Margraf - w wychowaniu przedszkolnym istnieje potrzeba stosowania takich form i metod, które zaktywizują dziecko do samodzielnego twórczego działania i jednocześnie, urozmaicą proces dydaktyczno-wychowawczy. Najodpowiedniejszą – według autorki tekstu - jawi się edukacja teatralna, rozbudzająca dziecięcą sferę poznania i działania, jednocześnie przeciwstawiając się monotonii, werbalizmowi i biernej jego postawie w stosunku do edukacji.

Obserwacja dzieci w wieku przedszkolnym podczas stosowania metody Dobrego Startu stała się źródłem fascynacji Ilony Krazy. Autorka zgłębiając wiedzę na temat przebiegu zajęć, zauważyła, że dzieci doskonale wiele analizatorów niezbędnych przy żmudnym procesie czytania i pisania. Przeprowadzone przez nią badania dotyczyły ustalenia wszechstronnego wpływu metody Dobrego Startu na rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny oraz fizyczny dzieci w wieku przedszkolnym.

Zainteresowanie się Wioletty Koziróg tematem związanego z ekologią zrodziło się podczas praktyki w jednym z gryfickich przedszkoli. U autorki pojawiły się wówczas pierwsze wątpliwości dotyczące tego obszaru kształcenia. Szukając odpowiedzi na postawione sobie pytania, autorka w tekście zweryfikowała wykorzystanie przez nauczycieli poszczególnych komponentów procesu dydaktyczno-wychowawczego w ramach edukacji ekologicznej w wytypowanych przedszkolach.

W płaszczyźnie kształcenia wczesnoszkolnego można odszukać interesujące podejście Dominiki Tomaszewicz na temat metod i technik wykorzystywanych w nauce języka niemieckiego na tym poziomie. Motywacją autorki do przeprowadzenia badań był fakt, iż pochodzi ona z rejonu przygranicznego, pracuje w Niemczech oraz widzi potrzebę znajomości języka niemieckiego wśród Polaków mieszkających w województwie zachodniopomorskim. Celem pracy było poznanie opinii nauczycieli – lingwistów na temat stosowanych przez nich metod i technik w nauce języka niemieckiego w klasach I-III oraz opracowanie wskazówek dla nauczycieli dotyczących tych wiodących metod i technik.

Z kolei według Edyty Mazur nagroda i kara powinna być przede wszystkim skuteczne w procesie dydaktyczno-wychowawczym i każdego ucznia pobudzać do refleksji. Chęć poszerzenia swojej wiedzy i oceny, w jaki sposób nauczyciele nagradzają, a w jaki karzą uczniów na poziomie wczesnoszkolnym, zainspirowała autorkę do wyboru tematu pracy. Tekst jest na tyle interesujący, ponieważ w badaniach autorka uwzględniła samych zainteresowanych – opinię uczniów klas I-III szkoły podstawowej.

W obszarze badań dotyczących nauczycieli w świetle współczesnych zawiłości, zamieszczone zostały trzy aktualne teksty. W pierwszym z nich - Aleksandra Baum – zajęła się niepokojącym zjawiskiem agresji i przemocy rozpowszechnionym wśród dzieci klas najmłodszych. Autorka w przeprowadzonych badaniach ustaliła konkretne formy pomocy nauczycieli wobec przemocy i zachowań agresywnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Drugi napisany przez Małgorzatę Meleficent tekst dotyczy sposobów radzenia sobie z trudnościami w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wprawdzie praca nie wyczerpuje tematyki głównego problemu, jednak mam nadzieję, iż przyczyni się do przybliżenia kwestii związanych z odpowiedzialną pracą nauczyciela uczniów klas I-III oraz omówi najważniejsze aspekty różnych trudności i sposoby im zapobiegania.

Monografię wieńczy sprawozdanie z badań Małgorzaty Kwiecińskiej dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Współczesny nauczyciel, na co dzień mierzy się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu, którego efektem może być wypalenie zawodowe. Autorka wskazała najczęstsze objawy i przyczyny wypalenia zawodowego oraz formy pomocy i perspektywy w zawodowej pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Widoczna żarliwość i zaangażowanie wszystkich autorów w popełnionych pracach powinny w przyszłości stać się źródłem ich zawodowych sukcesów.

Żywię nadzieję, że badawcze zapędy młodych autorów spotkają się z życzliwym przyjęciem i staną się wstępem do ich szerszego i profesjonalnego poznania wczesnego etapu kształcenia dzieci.

Wypada życzyć refleksyjnej, niepozbawionej twórczej krytyki lektury zróżnicowanych tekstów, opracowanych przez początkujących pedagogów, którzy na wstępie swojej zawodowej drogi mają już wiele do powiedzenia. W tekstach zawarte są ważne osnowy do doskonalenia warsztatów naukowo-badawczych, czego, jako promotorka prac dyplomowych, czytelnikom serdecznie życzę.

dr Grażyna Erenc-Grygoruk  
Szczecin, luty 2016

Rozdział I

Wychowanie przedszkolne  
przygotowaniem do świadomej działalności dziecka

---

MILENA MARGRAF

## EDUKACJA TEATRALNA NA POZIOMIE PRZEDSZKOLNYM W OPINII NAUCZYCIELI

„Tylko sztuka i zabawa mogą nauczyć dziecko marzenia  
o szczęściu i miłości, dostarczają mu, bowiem obrazu pewnego przebiegu  
zdarzeń, pozwalają przeżyć napięcia wobec tego, co może się stać i jak różnie można się w tych sytuacjach zachować”.  
R. Miller

Dziecko w wieku przedszkolnym doznaje wielu bogatych i różnorodnych przeżyć pobudzających je zarówno uczuciowo i umysłowo. W wychowaniu przedszkolnym istnieje potrzeba stosowania takich form i metod, które zaktywizują dziecko do samodzielnego twórczego działania i jednocześnie, urozmaicą proces dydaktyczny. Wiek przedszkolny, jest okresem w życiu dziecka, w którym „umysły i serca” są najbardziej chłonne, żądne wiedzy i wrażeń. Najodpowiedniejszą, jawi się edukacja teatralna, jako jedna z form wychowania i kształcenia dzieci przez sztukę, rozbudzając wszelkie jego sfery poznania i działania, przeciwstawiając się monotonii, werbalizmowi i biernej postawie dziecka w stosunku do edukacji.

Temat mojej pracy licencjackiej zrodził się podczas odbywanej praktyki studenckiej. Za zgodą dyrektora placówki stworzyłam wraz z „przedszkolakami” małą grupę teatralną. Przygotowując z nimi przedstawienie dostrzegłam jak wiele radości daje dzieciom obcowanie ze sztuką, jako elementu wspomagającego ogólny ich rozwój we wszystkich sferach.

### 1. Podstawowe założenia edukacji teatralnej w wychowaniu przedszkolnym

Edukacja teatralna jest to połączenie pojęć: sztuka teatralna, wychowanie przez sztukę, proces edukacyjny. Innymi słowy jest to ogół wpływów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez nauczyciela, sprzyjających zdobywaniu podstawowego zasobu wiedzy o teatrze, jako dziedzinie sztuki<sup>1</sup>. Zdaniem J. Awgulowej edukacja teatralna oznacza drogę oddziaływań nauczyciela przez wykorzystanie wychowawczych walorów inscenizacji skutecznych do prowadzenia edukacji teatralnej<sup>2</sup>. Analizując Podstawę Programową wychowania przedszkolnego jednym z głównych obszarów dydaktyczno-wychowawczych jest wychowanie przez sztukę-dziecko widzem i aktorem<sup>3</sup>, który zakłada określone cele<sup>4</sup>. Zdaniem B. Grygo, wiek przedszkolny jest idealnym czasem, by rozwinąć działalność teatralną, bowiem dzieci w tym wieku chętnie uczestniczą we wszelkiego rodzaju zabawach, imprezach, w których mogą zaprezentować swoje umiejętności, talenty, pokazać się z jak najlepszej strony. Dzieci uwielbiają udawać kogoś innego, wcielać się w różne role, a potwierdzeniem tego jest zabawa w różnego rodzaju role społeczne(zabawy tematyczne)<sup>5</sup>. Teatr w życiu dziecka jest niezwykle istotnym czynnikiem rozwojowym, można rzec, iż tak ważnym jak zabawa bądź lektura. W teatrze uaktywnia się fantazja dziecka, gdyż pobudza on dziecięce marzenia, zainteresowania, ale jednocześnie kształci i poszerza wiedzę o otaczającym świecie. Teatr może być dla dziecka zabawą, przyjemnością, również pomysłem na spędzenie wolnego czasu. Przez działania twórcze, tzn. aktywność plastyczną, muzyczną i teatralną, dzieci rozwijają swoją kreatywność.

W indywidualny sposób tworzą własny świat. Czerpią z tego ogromną radość i motywację, co my dorośli z dumą obserwujemy<sup>6</sup>. Realizacja edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym polega na zaangażowaniu dziecka w czasie oglądania teatru, spektaklu, musicalu, przez co rozwija on swoje emocje, przeżywając

<sup>1</sup> B. Stankiewicz, Twórcza aktywność dziecka jako czynniki jego rozwoju, Wyd. WSP, Warszawa 1979, s. 123.

<sup>2</sup> J. Awgulowa, Dziecko widzem i aktorem, Wyd. WSP, Warszawa 1979, s. 80.

<sup>3</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie MEN, Warszawa dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803.

<sup>4</sup> E. Tokarka, J. Kopała, Zanim będę uczniem, Program wychowania przedszkolnego, Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 65-66.

<sup>5</sup> B. Broszkiewicz, J. Jarek, Warsztaty edukacji teatralnej - teatr dziecięcy, Wyd. EUROPA, Wrocław 2003, wyd. 2.

<sup>6</sup> A. Albinowska, R. Czakalska, A. Gaj, Odkryjmy Montessori raz jeszcze- program wychowania przedszkolnego, Wyd. IMPULS, Kraków 2008, s. 113.

wspólnie z bohaterami ich ciekawe przygody. Jednak ważne jest, by kontakt ze sztuką nie ograniczał się tylko do oglądania przedstawień z widowni. *Wartości teatru dziecko zrozumie, bowiem wówczas, kiedy zejdzie z widowni i sam znajdzie się po drugiej stronie „jako aktor”<sup>7</sup>.*

Zdaniem A. Drzewieckiej teatr jest to takie magiczne miejsce, w którym człowiek zapomina o wszelkich zmartwieniach, kompleksach, a dowartościowuje siebie. Tu także kształtuje się poczucie odpowiedzialności osobistej, grupowej, zawiera się nowe znajomości, staje bardziej otwartym w kontaktach personalnych. Poprzez edukację teatralną rozwija się wrażliwość dziecka, eliminuje się agresywne zachowania, łagodzi obyczaje, korzystnie wpływa na wszechstronny rozwój jego osobowości<sup>8</sup>. Przygotowywanie dzieci do występu pozwala na zaspokojenie u nich potrzeby fikcji, fantastyki. Poprzez inscenizację mali aktorzy bezpośrednio przeżywają rozmaite nastroje i emocje.

Z kolei S. Borkowski napisał, że edukacja teatralna zaspokajania takie potrzeby dzieci jak: zabawa, gra, aktywność, twórcza ekspresja, współdziałanie w zespole, sukces. Poza tym daje nauczycielowi możliwości w postaci wielu form i metod, aby realizował on cele poznawcze, kształcące i wychowawcze. Różne techniki teatralne wywodzą się z gier, zabaw. Już od najmłodszych lat dzieci pragną w pewnym stopniu zostać aktorami<sup>9</sup>. Wychowankowie lubią się przebierać, wcielać w postacie z ulubionych bajek i odgrywać ich role. Według R. Millera teatr i sztuka są to istotne składniki życia społecznego pod względem kulturowym. Istotą sztuki teatralnej jest przekazywanie treści w bezpośrednim kontakcie twórców i odbiorców poprzez grę sceniczną.

Dzięki temu teatr spostrzegany jest, jako instrument szeroko pojmowanej edukacji społecznej. Poprzez wyjątkową siłę ekspresji, wychowanie teatralne zyskuje rangę wyższego czynnika w procesie nowoczesnego, zintegrowanego wychowania poprzez sztukę<sup>10</sup>. Poprzez edukację teatralną kształtuje się osobowość dzieci, a także przyczynia się ona do przygotowania świadomych, krytycznych odbiorców a pośrednio może i twórców współczesnej sztuki teatru. Jednym z podstawowych zadań edukacji teatralnej powinno być rozwijanie, rozbudzanie, pogłębianie wrażliwości i refleksji wychowanków<sup>11</sup>. Jednym z celów pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym jest umożliwienie im aktywnego poznawania świata biorąc pod uwagę ich potrzeby, zainteresowania czy dążenia. Istotną rolę w poznawaniu u dzieci jest, aby uczestniczyły w nim wszystkie zmysły, jakimi oni dysponują. I. Wojnar napisała, że obudzona przez sztukę wyobraźnia dziecka ma wpływ na poszerzenie jego moralno-społecznego doświadczenia, na kształtowanie się jego stosunku do ludzi, do ich pracy, do zwierząt i roślin. Przeżycia estetyczne rozszerzają skalę uczuć dziecka, wpływają na ich rozwój, umacniają jego związki ze światem dorosłych<sup>12</sup>.

Podsumowując, wprowadzenie dzieci w świat teatru powinno przynieść wiele pozytywnych efektów. Rozwija się dziecięca, przy czym doskonalona jest ich mowa, stają się oni otwarci na nowe znajomości i zyskują poczucie własnej wartości.

## 2. Metodologia badań

Celem poznawczym podjętych badań było zapoznanie z realizacją edukacji teatralnej dzieci na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli. Celem praktycznym było ustalenie najważniejszych sposobów wspierania rozwoju dzieci w ramach edukacji teatralnej w wychowaniu przedszkolnym.

Zatem problem główny sformułowałam następująco: Jak realizowana jest edukacja teatralna na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli?

W oparciu o problem główny określiłam problemy szczegółowe:

- Jakie cele edukacji teatralnej, realizowane są na poziomie przedszkolnym?
- Jakie formy teatralne, wykorzystywane są na poziomie przedszkolnym?
- Jaką posiadają nauczyciele świadomość wpływu edukacji teatralnej na rozwój dzieci w wychowaniu przedszkolnym?
- Jakimi cechami powinien wyróżniać się nauczyciel edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym?

<sup>7</sup>E. Furl, Teatr w przedszkolu i świetlicy: od pierwszego pomysłu do przedstawienia, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2004, s. 40.

<sup>8</sup>A. Drzewiecka, Dziecko i teatr - Życie Szkoły - Edukacja teatralna w klasach I-III, nr 10/2001, s. 604-607.

<sup>9</sup>S. Borkowski, O edukacji teatralnej w przedszkolu, Wychowanie w Przedszkolu, nr 1/1992, nr1.

<sup>10</sup>R. Miller, Z rozważań nad edukacją teatralną, Wyd. Kwartalnik Pedagogiczny nr 3/1963, s. 491-497.

<sup>11</sup>B. Grygo, Szkolny teatr - sposób na kształtowanie osobowości ucznia - Język Polski w Szkole IV-VI, nr 3/2002-2003, s. 17-20.

<sup>12</sup>I. Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 200, s. 86.

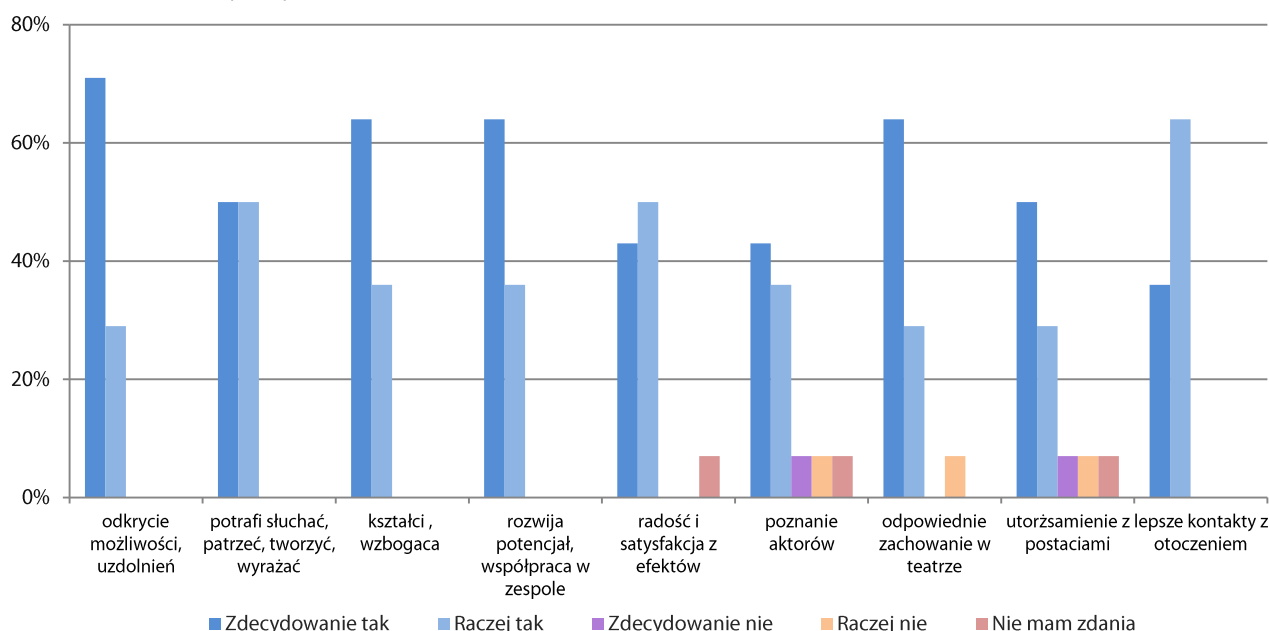
Badania miały charakter diagnostyczny, w których wykorzystalam technikę - ankietę oraz posłużyłam się kwestionariuszem - narzędziem własnej konstrukcji. Badania edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym przeprowadziłam wiosną 2015 roku w gminie Gryfice, województwo zachodniopomorskie. Do badań wybrałam dwie placówki przedszkolne w mieście Trzebiatów.

### 3. Analiza wyników badań

#### 3.1. Cele edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli

Na podstawie uzyskanych w toku badań wyników (wykres 1) należy stwierdzić, że większość ankietowanych nauczycieli – 10(71%) odpowiedziało, iż dzięki edukacji teatralnej dziecko odkrywa własne możliwości i uzdolnienia artystyczne. W dalszej kolejności nauczyciele są zgodni – 9(64%), że program edukacji teatralnej wzbogaca pomysłowość, wyobraźnię oraz inwencję twórczą, a także bawiąc się w teatr dziecko rozwija własny potencjał i potrafi współdziałać w zespole.

Edukacja teatralna w opinii badanych nauczycieli realizuje również inne cele takie jak: pozwala wyzwolić u dziecka dziecku motywację do pokonywania trudności w kontaktach z ludźmi - 9 (64%), wie jak zachować się w trakcie przedstawienia lub koncertu - 6 (43%), poza tym odczuwa radość i satysfakcję z pozytywnych efektów działań – 7 (50%).



**Wykres 1. Cele edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli**

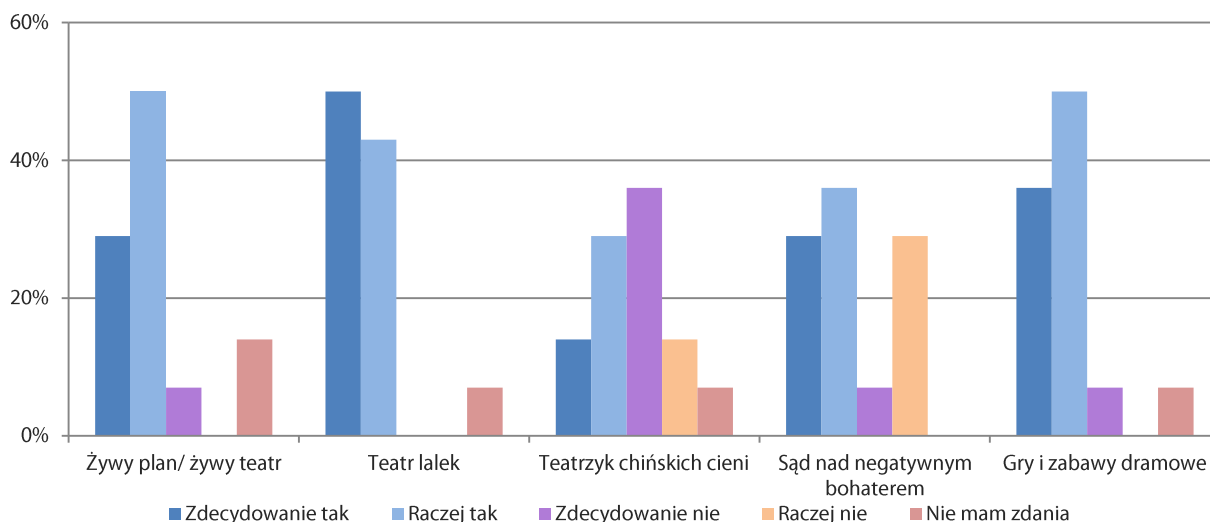
Źródło: opracowanie własne.

Natomiast najmniej realizowane są cele: poznanie tajemnic pracy aktora, reżysera, scenografa oraz nie zawsze dziecko utożsamia się z postaciami występującymi w przedstawieniu.

#### 3.2. Formy teatralne na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli

Moim celem było ustalenie, jakie formy teatralne, wykorzystują nauczyciele na poziomie przedszkolnym. Z analizy uzyskanych wyników badań (wykres 2) wynika, że najczęstszą form - według 7 (79%) ankietowanych - stosowaną przez nauczycieli wychowania przedszkolnego jest teatr lalek. Drugą, również często stosowaną formą zdaniem 7(50%) badanych - są gry i zabawy oraz żywy plan i żywy teatr. Ankietowani nauczyciele stwierdzili, że rzadziej – według 4(29%) badanych- podczas zabaw w teatr wykorzystują sąd nad negatywnym bohaterem oraz teatrzyk chińskich cieni.

MILENA MARGRAF  
EDUKACJA TEATRALNA NA POZIOMIE PRZEDSZKOLNYM W OPINII NAUCZYCIELI

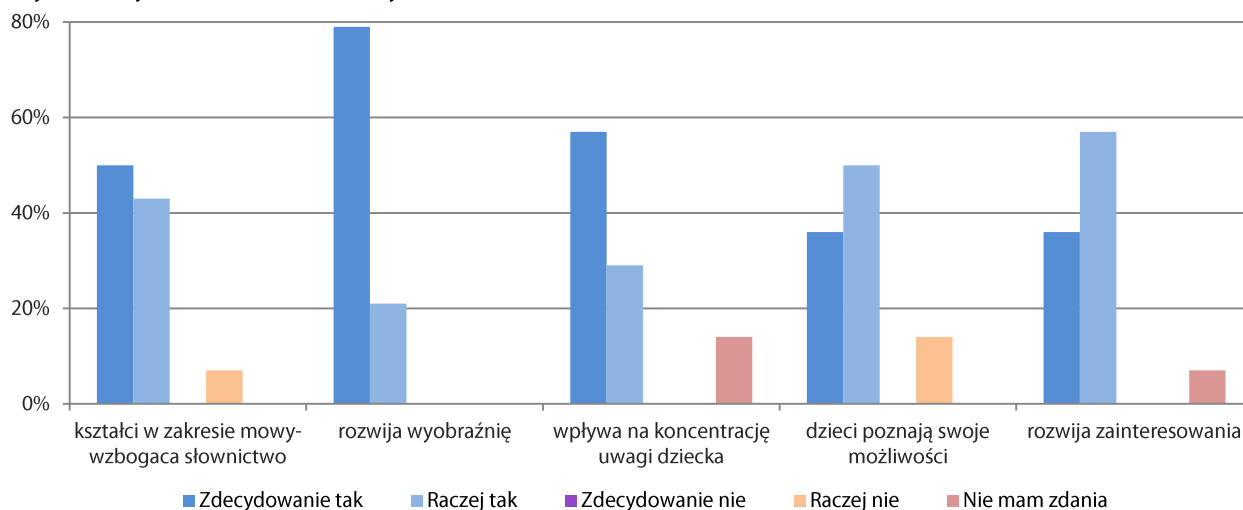


**Wykres 2. Wykorzystywane formy teatralne na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli.**

Źródło: opracowanie własne.

### 3.3. Wpływ edukacji teatralnej na rozwój dzieci w wychowaniu przedszkolnym w opinii nauczycieli

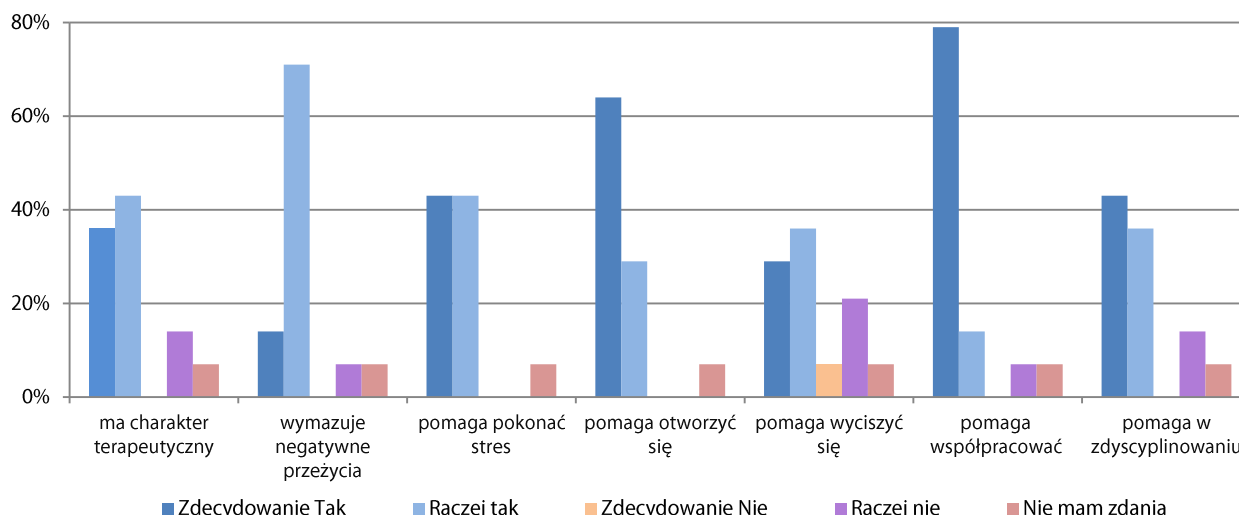
W kolejnym etapie badań, chciałam ustalić, jaki jest wpływ edukacji teatralnej na rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Zwróciłam szczególną uwagę na rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny. Uzyskane wyniki zamieściłam na wykresach 3 i 4.



**Wykres 3. Wpływ edukacji teatralnej na rozwój poznawczy dzieci**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych informacji (wykres 3) należy stwierdzić, że nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają świadomość wpływu edukacji teatralnej na rozwój poznawczy dzieci. Według badanych nauczycieli – 11 (79%) edukacja teatralna rozwija wyobraźnię, a także – 8 (57%) wpływa na koncentrację uwagi dziecka. W dalszej kolejności ankietowani zadeklarowali, że program edukacji teatralnej - 7 (50%) kształci w zakresie mowy oraz rozwija zainteresowania. Jednak należy zauważyć, że - zdaniem badanych - edukacja teatralna nie wpływa w ramach rozwoju poznawczego na poznanie przez dzieci swoich możliwości.



**Wykres 4. Wpływ edukacji teatralnej na rozwój emocjonalno-społeczny dzieci**

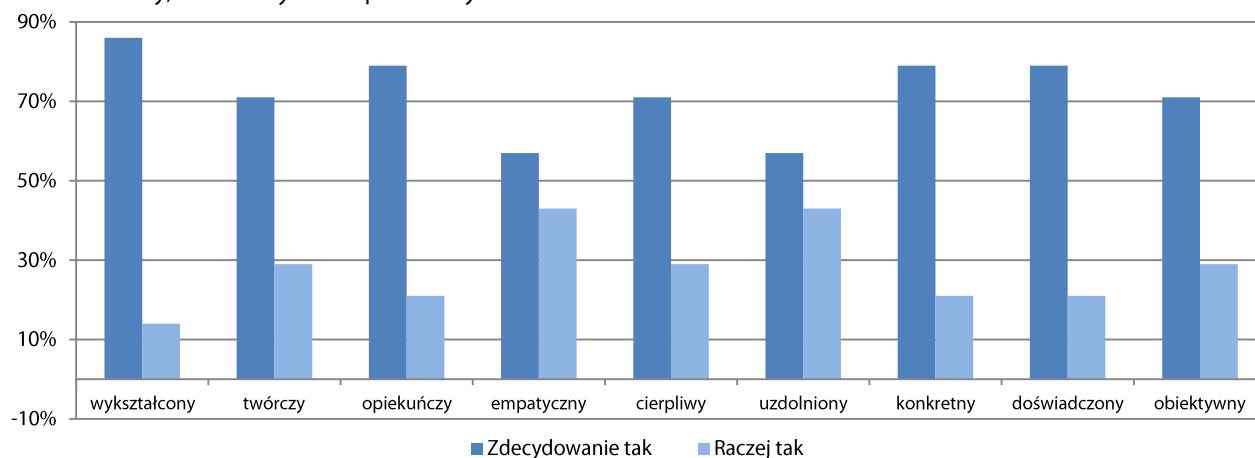
Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników (wykres 4) wskazuje, że nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają świadomość wpływu edukacji teatralnej na rozwój emocjonalno-społeczny swoich podopiecznych. W pierwszej kolejności według ankietowanych program edukacji teatralnej – 11 (79%) pomaga jednostkom współpracować w zespole. W dalszej kolejności nauczyciele są zgodni, że dzięki zajęciom teatralnym – 9 (64%) dzieci nieśmiałe mogą się otworzyć. Zdecydowana większość badanych nauczycieli zadeklarowało, że edukacja teatralna pomaga zapomnieć o negatywnych przeżyciach. Analizując oba wykresy należy stwierdzić, że zajęcia teatralne nie pomagają dzieciom w wieku przedszkolnym wyciszyć się oraz zdyscyplinować. Według badanych nauczycieli program edukacji teatralnej nie ma również charakteru terapeutycznego.

### 3.4. Cechy wyróżniające nauczyciela edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym w opinii nauczycieli

Celem, który sobie postawiłam było poznanie cech wyróżniających nauczyciela edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym. Analizując dane zawarte na wykresie 5., należy stwierdzić, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być przede wszystkim – 12 (86%) wykształcony.

W dalszej kolejności ankietowani nauczyciele są zgodni – 11 (79%), iż dobry nauczyciel powinien być doświadczony, konkretny oraz opiekuńczy.



**Wykres 5. Cechy wyróżniające nauczyciela edukacji teatralnej na poziomie przedszkolnym**

Źródło: opracowanie własne.

Według ankietowanych – 10 (71%), nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien obiektywnie patrzeć na dzieci, wykazać się cierpliwością, być twórczy, a także cierpliwy. Najmniej ważnymi cechą wyróżniającymi nauczyciela wychowania przedszkolnego według badanych są empatia oraz wszelkie uzdolnienia.



#### 4. Zakończenie

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdziłam, że:

- W programach przedszkolnym realizowane są przez nauczycieli cele edukacji teatralnej, jednakże powinno być więcej wyjść do teatrów. Dzięki temu dzieci poznałyby tajniki pracy aktorów, reżyserów, scenografów oraz mogłyby utożsamiać się z postaciami grającymi w przedstawieniu.
- Większość nauczycieli wychowania przedszkolnego zna i stosuje podstawowe formy teatralne. Najczęściej wykorzystywane są: sąd nad negatywnych bohaterem i teatrzyk chińskich cieni. W związku z powyższym należy częściej stosować te formy aktywizacji, co zwiększyłoby poziom asertywności i poczucie sprawiedliwości wśród dzieci oraz rozwinęłoby ich wyobraźnię i kreatywność.
- Pomimo świadomości nauczycieli na temat wpływu edukacji teatralnej na rozwój dzieci, obserwuje się potrzebę urozmaicenia sposobu prowadzenia zajęć, w celu uzyskania ich terapeutycznego charakteru.
- Uważam, że nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni częściej organizować przedstawienia z publicznością. Dzięki temu dzieci poznają swoje możliwości. Przedstawienie teatralne organizowane np. dla bliskich powinno być traktowane przez dzieci poważnie, co prawdopodobnie zwiększy poziom ich zdyscyplinowania.
- Edukacja teatralna niesie za sobą pozytywne skutki. Ważnym elementem wpływu edukacji teatralnej na wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym jest to, aby jednostki poznały tajniki sztuki teatralnej, która może wydobyć z nich największe wartości. Obcując ze sztuką, na co dzień dziecko będzie uważało ją za coś naturalnego, coś, bez czego nie można się obejść.

Podsumowując swoją pracę badawczą uważam, że edukacja teatralna na poziomie przedszkolnym w badanych placówkach realizowana jest prawidłowo. Nauczyciele wychowania przedszkolnego mają świadomość wpływu edukacji teatralnej na wychowanie jednostek, znają i stosują formy teatralne, a także posiadają określone cechy charakteru, jak również doświadczenie i wykształcenie, które powinien posiadać każdy nauczyciel realizujący „teatr” na poziomie przedszkolnym.

## **„METODA DOBREGO STARTU” W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM**

Metoda Dobrego Startu powstała we Francji – pod nazwą Le Bon Depart, której autorką była holenderka Thea Bugnet-van der Voort. Metoda Le Bon Depart w wolnym tłumaczeniu oznacza: *dobry odlot, start, odjazd. Są to oryginalne formy ćwiczeń gimnastycznych połączone z ćwiczeniami oddechowymi*<sup>1</sup>. Metoda jest kontynuowana oraz stosowana w wielu krajach m.in. we Francji pełni rolę, jako metoda rehabilitacji psychomotorycznej<sup>2</sup>. W Belgii, Portugalii, Holandii, Szwajcarii jest metodą, przygotowującą dzieci do nauki pisanie i czytania. Stosuje się ją również w pracy z dziećmi (...) mającymi zaburzenia emocjonalne<sup>3</sup>. Pierwsze informacje o metodzie trafiły do Polski w latach sześćdziesiątych XX w., za pośrednictwem lekarzy odwiedzających ośrodki francuskie neuropsychiatrii dziecięcej. W 1965-1966 r. metoda Le Bon Depart zaczęła pojawiać się w prasie naukowej, gdzie artykuły na jej temat pisali między innymi J. Siwkiewicz, J. Markiewicz. Na grunt polski przeniosła metodę M. Bogdanowicz i obecnie jest jedną z metod wykorzystywanych w przedszkolach, szkołach podstawowych, domach rodzinnych oraz w innych ośrodkach szkolno-wychowawczych w celu usprawniania u dzieci rozwoju poznawczego, emocjonalno-społecznego i fizycznego. Zainteresowania tą metodą wynikały z moich obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym, które bardzo chętnie w nich uczestniczyły. Zgłębiając wiedzę na temat przebiegu zajęć metodą Dobrego Startu zauważyłam, że dzieci doskonale wiele analizatorów niezbędnych przy żmudnym procesie czytania i pisanie. Wybierając temat pracy licencjackiej brałam pod uwagę również to, co będzie przedmiotem moich badań. Pragnęłam przeprowadzić własne badania dotyczące wpływu metody Dobrego Startu na rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny oraz fizyczny dzieci w wieku przedszkolnym.

### **1. Założenia Metody Dobrego Startu**

Podstawowym celem stosowania metody jest wspomaganie psychomotorycznego rozwoju dziecka, przy tym rozwijane są jednocześnie funkcje językowe, spostrzeżeniowe (słuchowe, wzrokowe, dotykowe, motoryczne oraz kinestetyczne). W trakcie realizacji tej metody istotne jest współdziałanie pomiędzy tymi funkcjami (rozwijanie integracji percepcyjno – motorycznej). Funkcje te są podstawą określonych czynności, na które w efekcie składa się proces czytania i pisanie, ponadto *kształci zarówno sferę intelektualną, jak i poza intelektualną – emocjonalno – motywacyjną*<sup>4</sup>.

#### **1.1. Rodzaje oraz etapy zajęć w Metodzie Dobrego Startu**

Metoda Dobrego Startu składa się z trzech form, które uzależnione są od indywidualnych potrzeb dzieci. Zaliczamy do nich:

- Piosenki oraz rysunki – służące rozwojowi dzieci najmłodszych od czwartego roku życia oraz dzieci starszych<sup>5</sup>, a także tych, których rozwój jest opóźniony.

---

<sup>1</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014, s. 49.

<sup>2</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa 2004, s. 18.

<sup>3</sup>B. Kosmowska, Rewalidacja indywidualna prowadzona Metodą Dobrego Startu, Wyd., WSiP, Warszawa 1999, s. 16.

<sup>4</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014, s. 49.

<sup>5</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa 2004, s. 18.

- Piosenki oraz znaki – przeznaczone dla dzieci, które osiągnęły wiek przedszkolny oraz szkolny, w tym dzieci z ryzykiem dysleksji oraz starszych, które nie nauczyły się jeszcze pisać i czytać, a rozwój jest opóźniony<sup>6</sup>.
- Piosenki i litery – ta forma jest odpowiednia dla dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania - dzieci pięcioletnie, uczniów edukacji wczesnoszkolnej z „ryzyka dysleksji”.

Metoda Dobrego Startu przygotowuje dzieci do nauki pisania oraz czytania, poprzez nauczanie polisensoryczne (umożliwia uczenie się liter alfabetu (łacińskiego i polskiego), a później następuje pisanie krótkich, nieskomplikowanych wyrazów). Zajęcia przebiegają według określonego schematu:

**Zajęcia wprowadzające** - celem jest skoncentrowanie uwagi dzieci oraz usprawnienie funkcji językowych, motoryki, orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni. Kolejnymi etapami zajęć są *ćwiczenia orientacyjno-porządkowe*<sup>7</sup> oraz zajęcia dotyczące *ćwiczenia świadomości osób uczestniczących w zajęciach, schematu ciała i przestrzeni*<sup>8</sup>.

W następnej części zajęć dzieci poznają nową piosenkę<sup>9</sup>, dzięki której nauczyciel usprawnia i rozwija ich kompetencje językowe na dwóch poziomach tj.

- epijęzykowym – w sposobie wykonywania tych zadań udział ma intuicja; zadania wykonywane są przy użyciu materiału werbalnego na podstawie tzw. *wyczucia językowego*<sup>10</sup>,
- metajęzykowym – podczas wykonywania zadań wiąże się to z udziałem *świadomości fonologicznej dziecka*<sup>11</sup> oraz *porównania struktury fonologicznej słów*<sup>12</sup>.

**Zajęcia właściwe** - początkiem tych zajęć są *ćwiczenia ruchowe, dzięki którym aktywizowany jest u dzieci analizator kinestetyczno-ruchowy*<sup>13</sup>, a następnie są ćwiczenia ruchowo-słuchowe, w czasie których angażowany jest: analizator ruchowy i słuchowy. Kolejne ćwiczenia obejmują trzy analizatory: ruchowy, słuchowy i wzrokowy. Umożliwiają one dzieciom podczas śpiewanej piosenki kreślić wzór w jej rytm jednocześnie. Nauka tego wzoru dzieli się na poszczególne etapy:

- Etap 1: Prezentacja i omówienie wzoru graficznego oraz pokaz sposobu rysowania (pisania)..
- Etap 2: Uczenie się polisensoryczne - wykorzystywane są karty z wzorami, które wzmacniają efekt uczenia się wielozmysłowego.
- Etap 3: Odtwarzanie wzoru.

**Zajęcia końcowe** - prowadzone są krótkie ćwiczenie relaksujące dzieci.

## 1.2. Zalety Metody Dobrego Startu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym

Według M. Bogdanowicz Metoda Dobrego Startu *rozwija percepcję, zwiększając sprawność spostrzegania u dzieci*<sup>14</sup>. Wpływa korzystnie na zwiększenie szybkości reakcji dziecka, gdyż jest ono w stanie lepiej się skoncentrować oraz wykazuje podzielność uwagi. Kształci różne procesy m.in. porównywanie, syntezę i analizę, rozwija się również myślenie arytmetyczne. Udział dzieci w zajęciach prowadzonych metodą Dobrego Startu *sprzyja optymalnemu rozwojowi funkcji percepcyjno-motorycznych i ich koordynacji*<sup>15</sup>. Ponadto MDS wpływa na koordynowanie ruchu kończyn górnych i dolnych oraz na *percepcję mięśniowo – stawowo – ścięgową u uczestników zajęć*<sup>16</sup>.

<sup>6</sup>M. Bogdanowicz, M. Szewczyk, Metoda Dobrego Startu - od słowa do zadania, od zadania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2011, s. 7.

<sup>7</sup>B. Kosmowska, Rewalidacja indywidualna prowadzona Metodą Dobrego Startu, Wyd. WSiP, Warszawa 1999, s. 17.

<sup>8</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu we..., op. cit., s. 68.

<sup>9</sup>M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, Metoda Dobrego – piosenki do rysowania, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2001, s. 5.

<sup>10</sup>M. Bogdanowicz, Metoda..., op. cit., s. 24.

<sup>11</sup>M. Bogdanowicz, M. Szewczyk, Metoda Dobrego Startu..., op. cit., s. 22.

<sup>12</sup>M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu we..., op. cit., s. 74.

<sup>13</sup>M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, Metoda Dobrego Startu..., op. cit., s. 5.

<sup>14</sup>M. Bogdanowicz, Metoda..., op. cit., s. 14.

<sup>15</sup>M. Bogdanowicz, M. Barańska, A. Czerkas-Polit, D. Ellwardt, E. Jakacka, K. Sirak-Stopińska, B. Zachodny, Dobry start-wielka podróż, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2004, s. 31.

<sup>16</sup>M. Bogdanowicz, Metoda..., op. cit., s. 14.

## 2. Podstawy metodologiczne badań

Głównym problemem podjętych przez mnie badań było określenie: W jakim stopniu, w opinii nauczycieli, metoda Dobrego Startu kształtuje rozwój dzieci w wieku przedszkolnym?

Problemy szczegółowe sformułowałam następująco:

- W jakim stopniu, w opinii nauczycieli, metoda Dobrego Startu kształtuje rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym?
- W jakim stopniu, w opinii nauczycieli, metoda Dobrego Startu kształtuje rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym?
- W jakim stopniu, w opinii nauczycieli, metoda Dobrego Startu kształtuje rozwój fizyczny dzieci w wieku przedszkolnym?
- Jakie warunki stwarza szkoła do realizacji zajęć metodą Dobrego Startu?

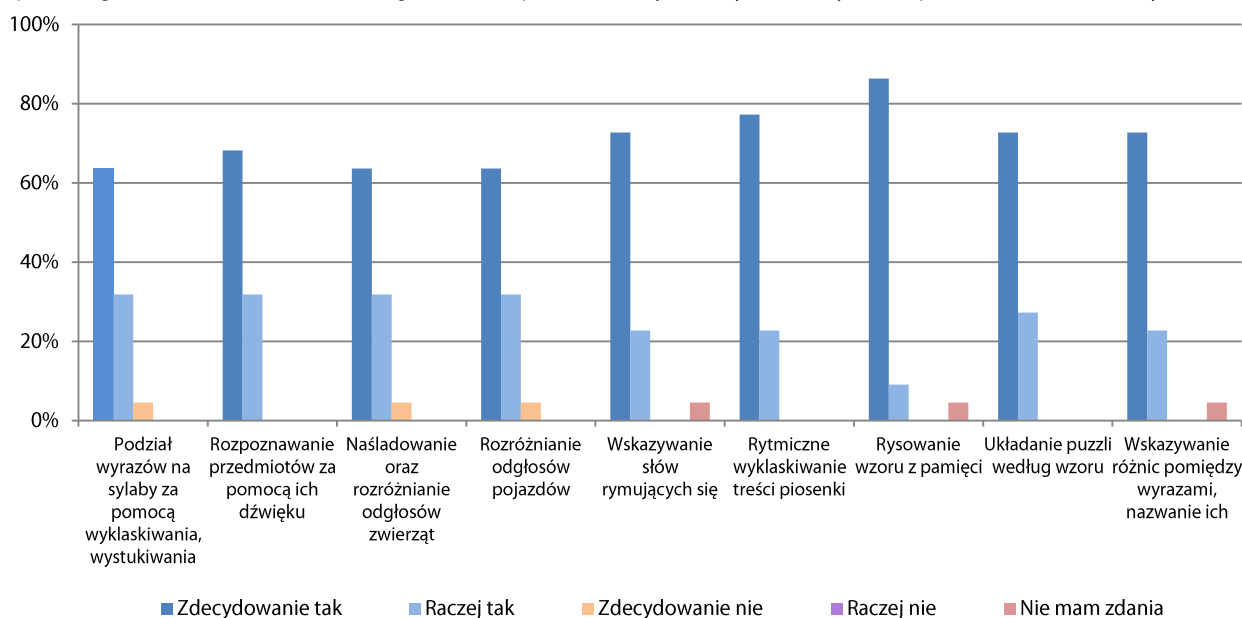
W przeprowadzonych badaniach wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, za technikę badawczą posłużyła ankieta, a narzędziem badawczym był kwestionariusz własnej konstrukcji. Badaniem objęłam 22 nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w miejscowościach województwa zachodniopomorskiego: Wrzosowo, Dziwnów, Kamień Pomorski i Gostyń.

## 3. Analiza wyników badań własnych

### 3.1. Kształtowanie u dzieci przedszkolnych rozwoju poznawczego

Badania dotyczące kształtowania rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym metodą Dobrego Startu, w opinii nauczycieli obejmowało wiele pytań szczegółowych. Interesujące wyniki obejmowały m.in. kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego u dzieci, kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej, rozwijanie pamięci wzrokowej i słuchowej, koncentracji uwagi oraz ustalenie momentów kluczowych MDS w czasie, których kształtuje się u nich rozwój poznawczy.

Pierwsze pytanie dotyczące wpływu MDS na rozwój poznawczy obejmowało m.in. kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego u dzieci przedszkolnych. Uzyskane wyniki zaprezentowałam na wykresie 1.



**Wykres 1. Kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego**

Źródło: opracowanie własne.

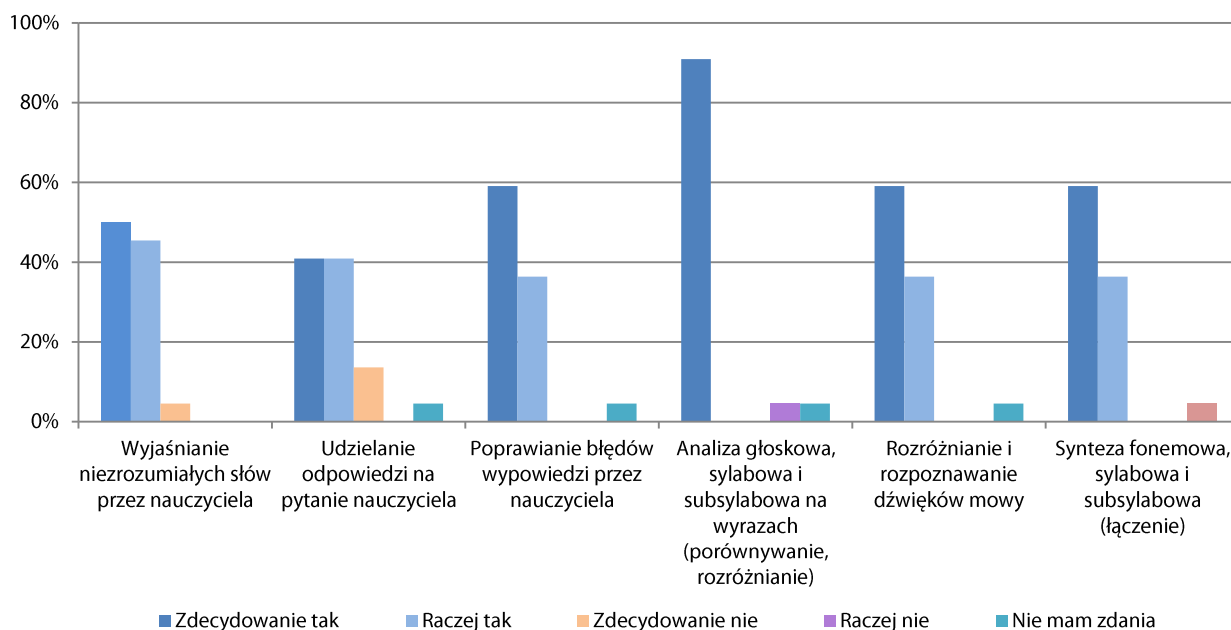
Na podstawie uzyskanych wyników (wykres 1.) należy stwierdzić, że 19 (86%) nauczycieli wychowania przedszkolnego uznało rysowanie wzoru z pamięci wpływa w stopniu bardzo dobrym na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego. Jedynie 2 (9%) nauczycieli uważało, że w stopniu dobrym a jeden nauczyciel uznał, że nie wpływa. Zdaniem 17 (77%) osób rytmiczne wyklaskiwanie treści piosenki bardzo dobrze wpływa na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego, 5 (23%) nauczycieli stwierdziło, że wpływa dobrze.

Z kolei 16 (73%) badanych na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego bardzo dobrze wpływa układanie przez dzieci puzzli, wskazywanie różnic pomiędzy wyrazami oraz ich nazwanie. Natomiast 6 (27%) nauczycieli zadeklarowało, że w stopniu dobrym wpływa układanie puzzli, a 5 (23%) osób wpływa wskazywanie różnic pomiędzy wyrazami oraz ich nazwanie, jeden nauczyciel nic nie stwierdził. Z kolei 15 (68%) osób w stopniu bardzo dobrym stwierdziło rozpoznawanie przedmiotów za pomocą ich dźwięków i wskazywanie słów rymujących się wpływa na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego u dzieci podczas prowadzonych zajęć MDS. Z kolei w stopniu dobrym 7 (32%) respondentów określiło, że wpływa na rozpoznawanie przedmiotów za pomocą ich dźwięków, a 5 (23%) nauczycieli, że wpływa wskazywanie słów rymujących się, jedna osoba (5%) określiła, że nie wpływa.

Analiza porównawcza uzyskanych wyników wskazuje również, że w stopniu bardzo dobrym -14 (63%) nauczycieli opowiedziało się, za podziałem wyrazów na sylaby za pomocą wyklaskiwania, wystukiwania przez dzieci i rozróżnianie przez nich odgłosów zwierząt wpływa na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego. Natomiast 7 (32%) nauczycieli, że wpływa dobrze, jedna osoba (5%) jest zdania, że wpływa dostatecznie na podział wyrazów na sylaby za pomocą wyklaskiwania, wystukiwania. Z kolei w stopniu dobrym - 7 (32%) osób, dostatecznie -jedna osoba (5%) - rozróżnianie przez dzieci odgłosów zwierząt wpływa na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego. Według 13 (59%) nauczycieli rozróżnianie odgłosów pojazdów ma wpływ na kształtowanie spostrzegania wzrokowo-słuchowego w stopniu bardzo dobrym, 8 (36%) wpływa w stopniu dobrym, jedna (5%) osoba uważała, że wpływa w stopniu dostatecznym.

W kształceniu rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym uwzględniłam również rozwijanie ich słownictwa i poprawności językowej. Sformułowałam następujące pytanie: W jakim stopniu, wymienione czynności wpływają na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej u dzieci w ramach stosowanej metody Dobrego Startu?

Uzyskane w wyniku badań dane zaprezentowałam na wykresie 2.



**Wykres 2. Kształtowanie słownictwa i poprawności językowej**

Źródło: opracowanie własne.

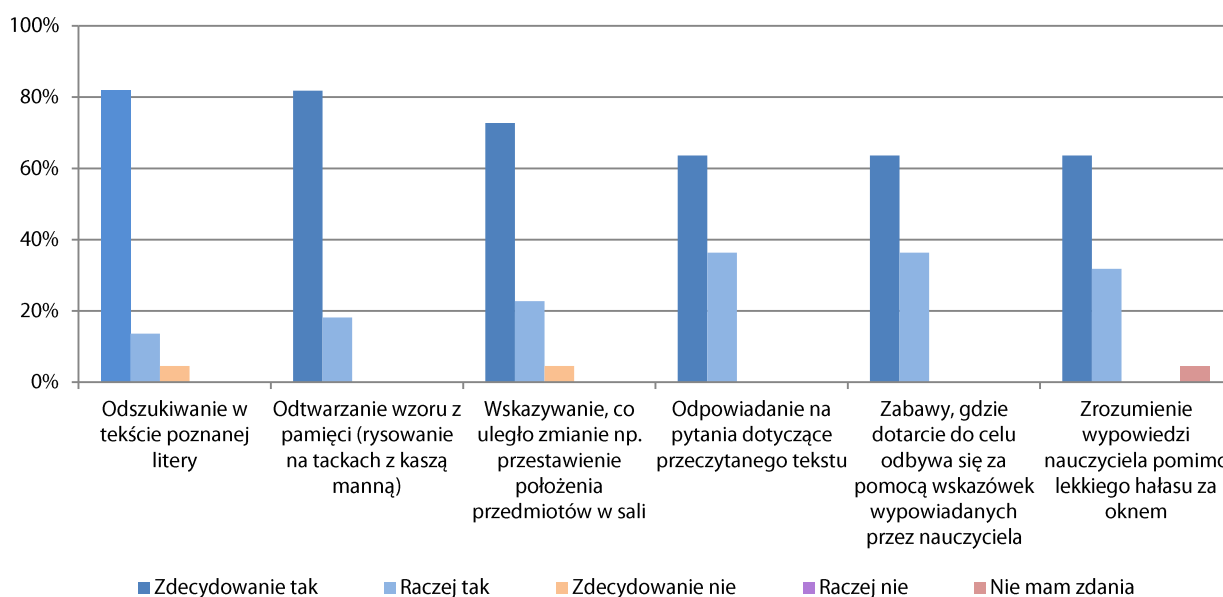
Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że 20 (90%) nauczycieli wychowania przedszkolnego uznało, że w stopniu bardzo dobrym analiza głoskowa, sylabowa i subsylabowa na wyrazach (porównywanie, rozróżnianie) wpływa na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej u dzieci. Jedna osoba (5%) uznała, że w stopniu dobrym, a jedna 1 (5%) była przeciwnego zdania. Według 13 (59%) nauczycieli rozróżnianie i rozpoznawanie dźwięków mowy oraz poprawianie błędów wypowiedzi przez nauczyciela wpływa na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej w stopniu bardzo dobrym, 8 (36%) osób, że wpływa w stopniu dobrym, natomiast jedna osoba oceniła negatywnie.

Zdaniem 11 (50%) nauczycieli wyjaśnienie niezrozumiałych słów przez nauczyciela wpływa na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej w stopniu bardzo dobrym, 10 (45%) osób stwierdziło, że wpływa w stopniu dobrym, jedna w stopniu dostatecznym.

Z kolei 9 (41%) badanych stwierdziło, że udzielenie odpowiedzi na pytanie nauczyciela wpływa w stopniu bardzo dobrym i dobrym na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej. Według 3 (13%) osób wpływa w stopniu dostatecznym, a jedna osoba stwierdziła, że nie wpływa. W stopniu bardzo dobrym - zdaniem 13 (59%) nauczycieli - synteza fonemowa, sylabowa i subsylabowa (łączenie) wpływa na kształtowanie się słownictwa i poprawności językowej, 8 (36%) w stopniu dobrym, jedna osoba stwierdziła, że nie wpływa.

Kolejnym zagadnieniem dotyczącym rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym było ocenienie rozwijania - w opinii nauczycieli - pamięci wzrokowej i słuchowej poprzez MDS. Zadałam kolejne pytanie: W jakim stopniu, wymienione czynności wpływają na rozwijanie się pamięci wzrokowej i słuchowej u dzieci w ramach stosowanej metody Dobrego Startu?

Uzyskane wyniki przedstawiłam na wykresie 3.



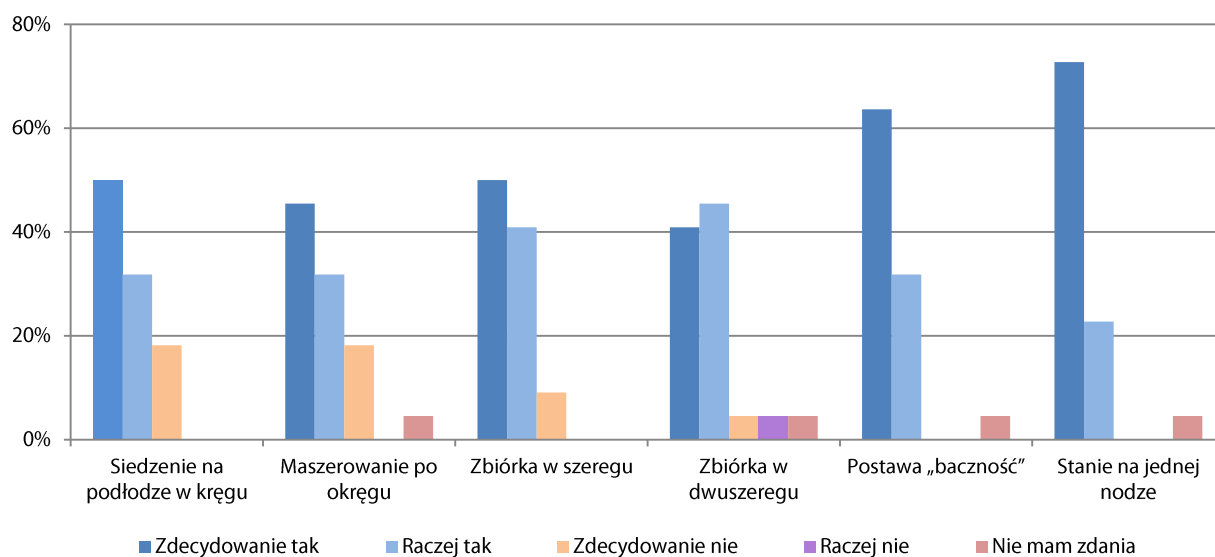
**Wykres 3. Rozwijanie pamięci wzrokowej i słuchowej**

Źródło: opracowanie własne.

Analizując uzyskane informacje należy stwierdzić, że odszukiwanie w tekście poznanej litery według 18 (82%) respondentów wpływa na rozwijanie się pamięci wzrokowej i słuchowej w stopniu bardzo dobrym, 3 (13%) osoby uważają, że czynność wpływa w stopniu dobrym, jedna osoba oświadczyła, że nie wpływa. Podobnie odtwarzanie wzoru z pamięci wpływa zdaniem 18 nauczycieli w stopniu bardzo dobrym, na rozwijanie się pamięci wzrokowej i słuchowej, 4 (18%) w stopniu dobrym. Kolejną czynnością, którą większość nauczycieli określało w stopniu bardzo dobrym tj. 16 (73%) respondentów, było wskazywanie przez dzieci, co uległo zmianie np. przestawienie położenia przedmiotów w sali, 5 osób (23%) wpływa w stopniu dobrym. Zdaniem 14 (64%) badanych odpowiadanie przez dzieci na pytania dotyczące przeczytanego tekstu wpływa na rozwijanie się ich pamięci wzrokowej i słuchowej w stopniu bardzo dobrym, 8 (36%) osób odpowiedziało, że stopniu dobrym. Ponad połowa - 14 (64%) nauczycieli stwierdziła, iż zabawy dzieci, gdzie dotarcie do celu odbywa się za pomocą wskazówek wypowiedzianych przez nauczyciela rozwija pamięć wzrokową i słuchową w stopniu bardzo dobrym, 8 (36%) osób uważała, że wpływa w stopniu dobrym. Podobna ilość nauczycieli tj. 14 (64%) deklarowało, że zrozumienie wypowiedzi nauczyciela przez dziecko pomimo lekkiego hałasu za oknem rozwija pamięć wzrokową i słuchową w stopniu bardzo dobrym, 7 (31%) w stopniu dobrym, jedna osoba (5%) stwierdziła, że nie wpływa.

Rozwój poznawczy u dzieci związany jest również z koncentracją uwagi, dlatego sformułowałam dla nauczycieli wychowania przedszkolnego następujące pytanie: W jakim stopniu, wykonywane czynności wpływają na koncentrację uwagi u dzieci w ramach stosowanej metody Dobrego Startu?





**Wykres 4. Koncentracja uwagi**

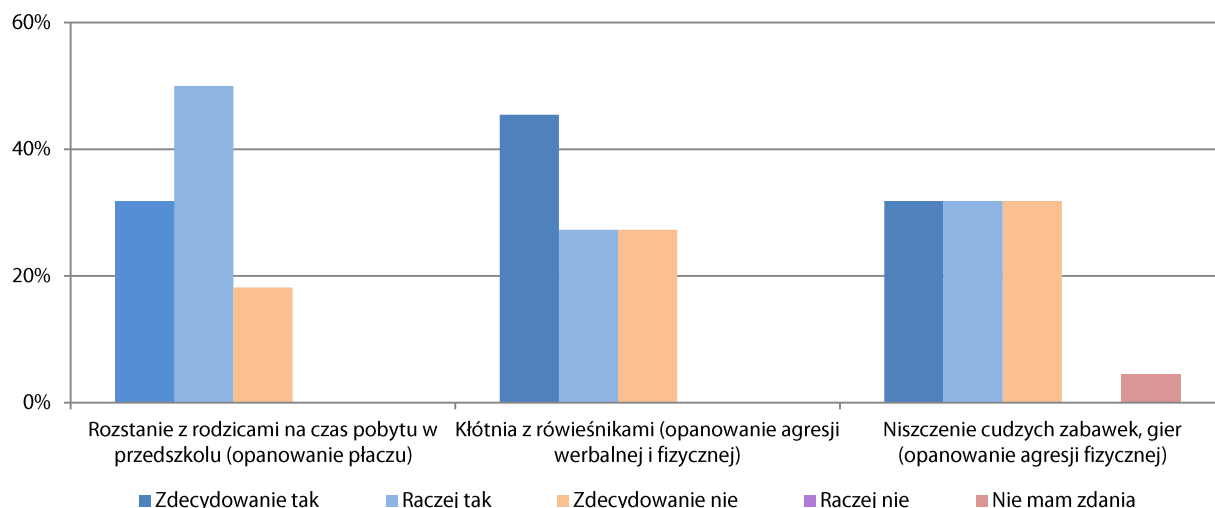
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych informacji (wykres 4) należy stwierdzić, że 16 (72%) nauczycieli w stopniu bardzo dobrym deklaruje, że „stanie na jednej nodze” wpływa na dziecięcą koncentrację uwagi, 5 (23%) w stopniu dobrym, jedna osoba zauważyła, że nie wpływa. Zdaniem 14 (64%) nauczycieli postawa dziecka na „bacność” wpływa na koncentrację jego uwagi w stopniu bardzo dobrym, 7 (31%) osób stwierdziło w stopniu dobrym, jednak osoba wypowiedziała się negatywnie na ten temat. Z kolei 11 (50%) badanych nauczycieli oceniło w stopniu bardzo dobrym „siedzenie na podłodze w kręgu” wpływa na koncentrację uwagi, 7 (32%) wpływa w stopniu dobrym, 4 (18%) stwierdziło, że wpływa w stopniu dostatecznym. Analizując uzyskane dane należy stwierdzić również, że 11 (50%) badanych deklaruje, że na koncentrację uwagi dziecka w stopniu bardzo dobrym wpływa – „zbiórka w szeregu”, w stopniu dobrym 9 (41%), w stopniu dostatecznym – opowiedziały się 2 (9%) osoby. Według 10 (45%) nauczycieli, na koncentrację uwagi w stopniu bardzo dobrym wpływa również maszerowanie po okręgu, 7 (32%) uważa, że wpływa w stopniu dobrym, 4 (18%) – stopniu dostatecznym, jedna osoba, że nie wpływa. „Zbiórka w dwuszerugu” - zdaniem 9 (41%) nauczycieli - wpływa w stopniu bardzo dobrym na koncentrację uwagi, 10 (45%) opowiedziało się, że wpływa w stopniu dobrym, po jednej osobie, że wpływa w stopniu dostatecznym i nie wpływa. Momentami kluczowymi MSD, w których kształtuje się rozwój poznawczy dzieci – według badanych - zajęcia właściwe i dalszej kolejności zajęcia wstępne.

### 3.2. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w wieku przedszkolnym metodą Dobrego Startu, w opinii nauczycieli

Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego wydaje się niezwykle ważne u dzieci w wieku przedszkolnym. Chciałam się o tym przekonać zadając kolejne pytania wpływu wykorzystania MSD w zakresie panowania przez dzieci nad emocjami, o „cechy” wydawanych poleceń przez nauczyciela oraz umiejętność łatwego przez dzieci nawiązywania kontaktów i współpraca w grupie. W związku z tym zadałam pytanie: W jakim stopniu, w opinii nauczycieli, metoda Dobrego Startu kształtuje rozwój emocjonalno-społeczny u dzieci w wieku przedszkolnym?

ILONA KRASA  
„METODA DOBREGO STARTU” W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM



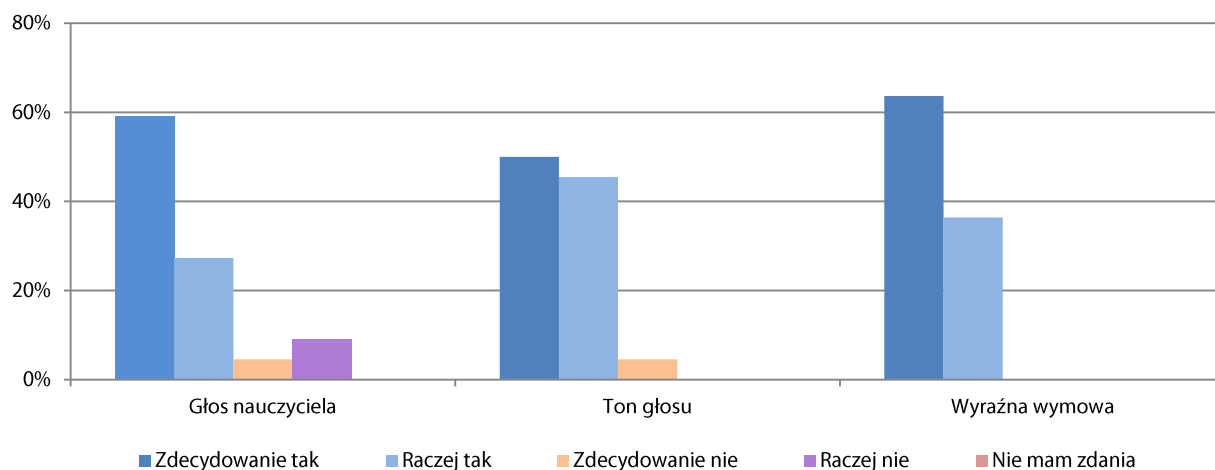
**Wykres 5. Panowanie nad emocjami**

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem 7 (32%) nauczycieli wychowania przedszkolnego rozstanie z rodzicami na czas pobytu w przedszkolu wpływa na panowanie dziecka nad emocjami w stopniu bardzo dobrym, 10 (50%) stwierdziło, że wpływa w stopniu dobrym, 4 (18%) wpływa w stopniu dostatecznym. Tyle samo tj. 7 (32%) nauczycieli uważało, że niszczenie cudzych zabawek, gier wpływa na panowanie nad emocjami. Według takiej samej liczby nauczycieli wpływa w stopniu dobrym oraz w stopniu dostatecznym. Jedna osoba (5%) stwierdziła, że nie wpływa.

Następnym omawianym zagadnieniem w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka w wieku przedszkolnym było słuchanie poleceń nauczyciela. Zadane zostało następujące pytanie: W jakim stopniu wymienione cechy wpływają na słuchanie poleceń nauczyciela u dzieci w ramach metody Dobrego Startu?

Na podstawie analizy uzyskanych informacji należy stwierdzić, że wyraźna wymowa nauczyciela – zdaniem 14 (64%) osób - wpływa na słuchanie poleceń w stopniu bardzo dobrym, 8 (36%) wpływa w stopniu dobrym. Z kolei 7 (59%) osób jest zdania, że głos nauczyciela ma wpływ na słuchanie jego poleceń w stopniu najwyższym, nie, co mniej w stopniu dobrym, jedna osoba – w stopniu dostatecznym, 2 (9%) są zdania, że wpływa w stopniu niedostatecznym. Według połowy nauczycieli (50%) ton głosu wpływa na słuchanie poleceń nauczyciela w stopniu bardzo dobrym, 10 (45%) stwierdziło, że wpływa w stopniu dobrym, 1 osoba, że wpływa w stopniu dostatecznym.

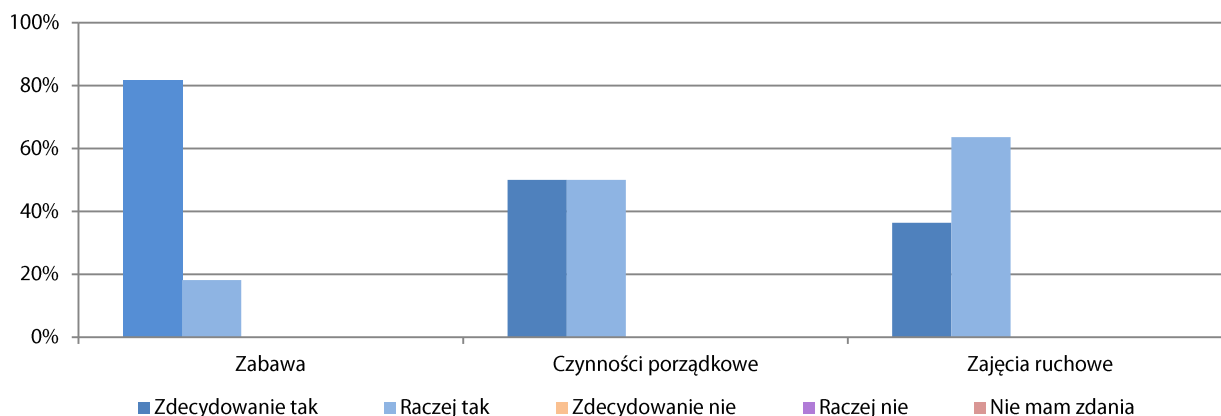


**Wykres 6. Słuchanie poleceń nauczyciela**

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym istotnym zagadnieniem w rozwoju społecznym dziecka w wieku przedszkolnym była poruszana przeze mnie w badaniach umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów i współpraca w grupie pod wpływem MDS. W tym celu sformułowałam kolejne pytanie: W jakim stopniu, wykonywane czynności wpływają na umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów oraz współpracę w grupie u dzieci w ramach metody Dobrego Startu?





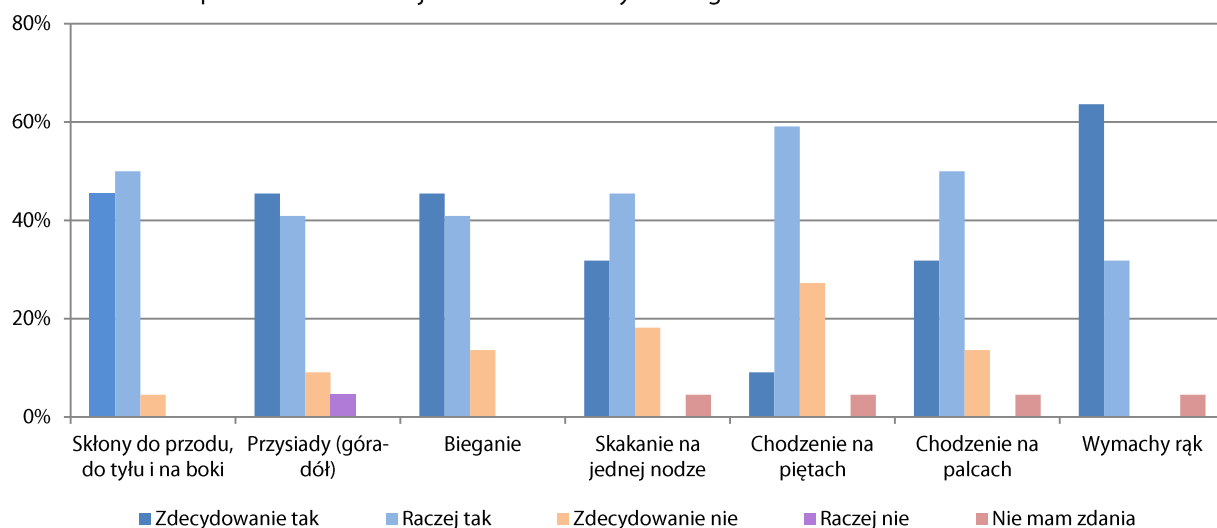
**Wykres 7. Umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów i współpraca w grupie**

Źródło: opracowanie własne.

Interpretując uzyskane informacje (wykres 7) należy stwierdzić, że zdaniem 18 (82%) osób opowiedziało się za tym, że zabawa wpływa na umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów i współpracę w grupie w stopniu bardzo dobrym, 4 (18%) wpływa w stopniu dobrym. Z kolei czynności porządkowe po 11 (50%) badanych nauczycieli wpływają na umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów i współpracę w grupie w stopniu bardzo dobrym i dobrym. Według 8 (36%) badanych zajęcia ruchowe wpływają na umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów i współpracę dziecka w grupie w stopniu bardzo dobrym, a 14 (64%) osób zauważyło, że wpływa w stopniu dobrym.

### 3.3. Kształtowanie rozwoju fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym metodą Dobrego Startu, w opinii nauczycieli.

Kształtowanie rozwoju fizycznego dziecka w wieku przedszkolnym jest istotne, ponieważ w dalszej konsekwencji jako uczeń klasy pierwszej powinno być ono samodzielne i silne pod względem fizycznym (np. noszenie plecaka itp.). W związku z tym zadałam następujące pytanie: W jakim stopniu, wykonywane czynności wpływają na doskonalenie sprawności ruchowej w ramach metody Dobrego Startu?



**Wykres 8. Doskonalenie sprawności ruchowej**

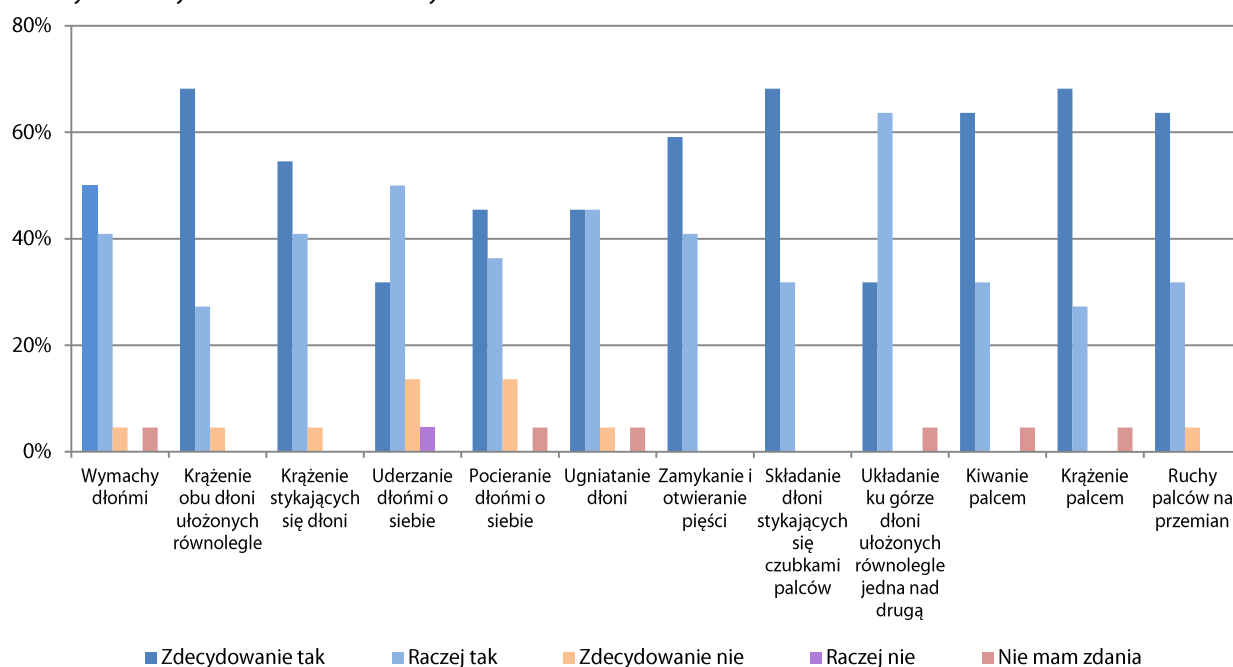
Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane zawarte na wykresie 8., należy stwierdzić, że 14 (64%) badanych stwierdziło, wymachy przez dzieci rąk wpływają na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 6 (27%) wpływa w stopniu dobrym, jedna osoba wpływa - w stopniu najniższym. Zdaniem 10 (45%) nauczycieli skłony do przodu, do tyłu i na boki wpływają na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 11 (50%) - wpływa w stopniu dobrym, a jedna osoba wpływa w stopniu dostatecznym. Zdaniem 10 (45%) nauczycieli bieganie

wpływa w stopniu bardzo dobrym na doskonalenie sprawności ruchowej, 9 (41%) osób - w stopniu dobrym, 3 (14%) w stopniu dostatecznym. Z kolei 10 (45%) badanych zadeklarowało, że przysiady (górze-dół) wpływają na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 9 (41%) - w stopniu dobrym, 2 (9%) - wpływa w stopniu dostatecznym. Tylko jedna (5%) badana osoba, że wpływa niedostatecznie. Zdaniem 7 (32%) badanych skakanie na jednej nodze wpływa na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 10 (45%) wpływa w stopniu dobrym, a 4 osoby (18%) są zdania, że wpływa w stopniu dostatecznym. Jedna osoba (5%) opowiedziała się za stopniem najniższym. Według 7 (32%) nauczycieli chodzenie na palcach wpływa na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 11 (50%) stwierdziło, że wpływa w stopniu dobrym, 3 (13%) - w stopniu dostatecznym, a 1 osoba, że nie wpływa. Z kolei chodzenie na piętach według 2 (9%) nauczycieli wpływa na doskonalenie sprawności ruchowej w stopniu bardzo dobrym, 13 (59%) - w stopniu dobrym, a 6 (27%) - w stopniu dostatecznym. Jedna osoba (5%) zadeklarowała, że nie wpływa.

Następnym intrygującym dla mnie zagadnieniem w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym było usprawnianie motoryki małej poprzez zastosowaną MSD. W jakim stopniu, wykonywane czynności wpływają na doskonalenie sprawności rąk u dzieci w ramach metody Dobrego Startu?

Uzyskane wyniki zamieściłam na wykresie 9.



**Wykres 9. Usprawnianie motoryki małej**

Źródło: opracowanie własne.

Według większości nauczycieli – 15 (68%) składanie dłoni stykających się czubkami palców, krącenie obu dłoni ułożonych równolegle i krącenie palcem wpływa w stopniu bardzo dobrym na usprawnianie motoryki małej. Z kolei składanie dłoni stykających się czubkami palców według 7 (32%) - wpływa w stopniu dobrym, po 6 osób (27%) stwierdziło, że 6 osób (27%) krącenie obu dłoni i krącenie palcem. W mniejszości są osoby, które inaczej zadeklarowały swoje spostrzeżenia. Według 14 (64%) badanych ruchy u dzieci palców na przemian i kiwanie palcem wpływa w stopniu bardzo dobrym.

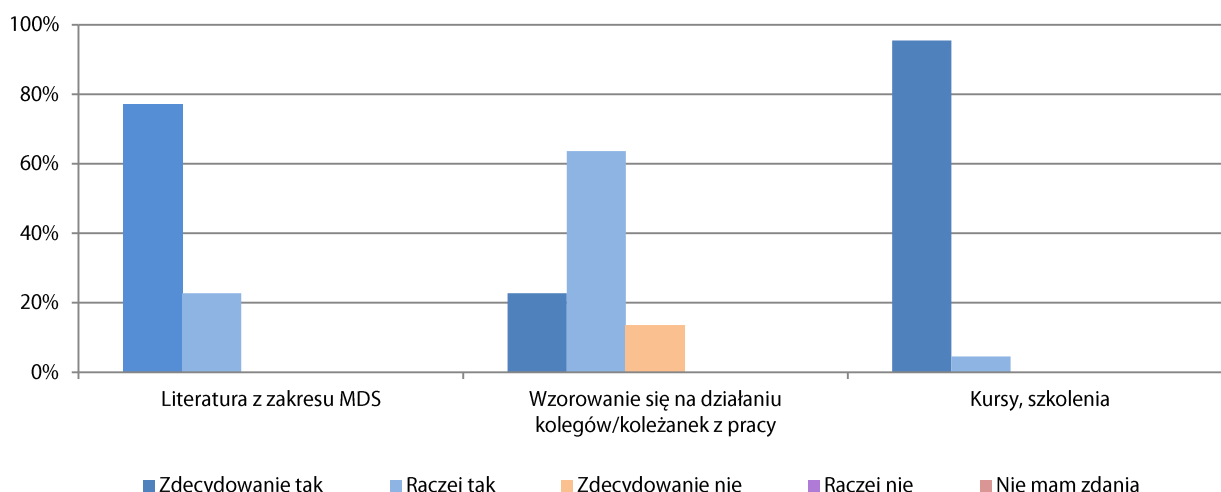
Podsumowując analizę porównawczą należy stwierdzić, że czynnościami, za którymi opowiedziała się największa liczba respondentów wpływających na usprawnianie motoryki małej u dziecka są: krącenie palcem, składanie dłoni stykających się czubkami palców oraz krącenie dłoni ułożonych równolegle.

### 3.4. Warunki stwarzane przez szkołę do realizacji zajęć metodą Dobrego Startu

Zajęcia prowadzone metodą Dobrego Startu wymagają odpowiednich środków dydaktycznych. W jakim stopniu, sala zajęć jest wyposażona w środki dydaktyczne pozwalające na prowadzenie zajęć metodą Dobrego Startu? Wszyscy nauczyciele stwierdzili, że sale są wyposażone w środki dydaktyczne potrzebne do prowadzenia zajęć Metodą Dobrego Startu w stopniu najwyższym.

Kolejnym poruszonym przeze mnie zagadnieniem było ustalenie, w jakich formach nauczyciele zdobywają wiedzę i umiejętności w zakresie MDS. Kolejne pytanie sformułowałam następująco: W jakim stopniu, nauczyciele zdobywają w różnych formach wiedzę i umiejętności pozwalające na prowadzenie metodą Dobrego Startu na poziomie przedszkolnym?

Uzyskane wyniki zaprezentowałam na wykresie 10.



**Wykres 10. Formy zdobywania wiedzy i umiejętności nauczyciela**

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane (wykres 10), należy zauważyć, że według 21 (95%) nauczycieli kursy i szkolenia wpływają w stopniu najwyższym na osiągnięcie wiedzy i umiejętności do prowadzenia zajęć MDS. Jedna osoba (5%) jest zdania, że wpływa w stopniu dobrym. Według 17 (77%) badanych literatura z zakresu MDS pozwala im na osiągnięcie wiedzy i umiejętności do prowadzenia zajęć tą metodą w stopniu najwyższym, 5 (23%) - w stopniu dobrym. Zdaniem 5 (23%) osób wzorowanie się na działaniu kolegów/koleżanek z pracy wpływa w stopniu bardzo dobrym na uzyskanie kompetencji prowadzenia zajęć MDS, 14 osób (64%) jest zdania, iż wyżej wymieniona czynność wpływa w stopniu dobrym, a 3 osoby (13%) deklarowały, że wpływa w stopniu dostatecznym na uzyskanie kompetencji do prowadzenia zajęć MDS.

## 4. Zakończenie

„Metoda Dobrego Startu w wychowaniu przedszkolnym” jest metodą bardzo „ciekawą” pod względem sposobu prowadzenia nią zajęć. Schemat zajęć jest tak skonstruowany, aby kształtować funkcje ruchowe, słuchowe i wzrokowe w sposób „rosnący”, czyli na początku odbywają się ćwiczenia, które usprawniają tylko funkcje ruchowe, następnie miejsce mają ćwiczenia ruchowo-słuchowe i kolejne.

Badania wykazały, że MDS wpływa na rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny i fizyczny dzieci na poziomie przedszkolnym przygotowując do nauki czytania i pisanie. Warunkiem prowadzenia zajęć metodą Dobrego Startu są: wiedza i umiejętności nauczyciela oraz środki dydaktyczne. Jak wykazały badania kursy i szkolenia oraz literatura z zakresu MDS są najlepszymi rozwiązaniami, w celu uzyskania wiedzy i umiejętności do prowadzenia zajęć tą metodą. W książkach autorstwa M. Bogdanowicz znajdują się szczegółowe opisy i scenariusze zajęć, bardzo dokładnie i przejrzysto opisane. Środki dydaktyczne potrzebne do prowadzenia zajęć MDS - według przeprowadzonych badań-szkoły oraz przedszkola były bardzo dobrze wyposażone i dla nauczycieli łatwo dostępne.

## EDUKACJA EKOLOGICZNA W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

Zainteresowałam się tematem związanego z ekologią podczas praktyki w jednym z przedszkoli, gdzie zaintrygowało mnie podejście nauczyciela do tematu związanego z tymi zagadnieniami. Wówczas pojawiły się moje pierwsze wątpliwości dotyczące tego obszaru edukacji np. w jaki sposób zostaje przekazana dzieciom wiedza na temat ekologii i jakie ma to dla nich znaczenie? Jak kształtuje u nich szacunek i wrażliwość do przyrody? Szukając odpowiedzi na postawione pytania postanowiłam bliżej się tej tematyce przyjrzeć i sprawdzić czy w innych przedszkolach nauczyciele właściwie realizują edukację ekologiczną.

### 1. Podstawowe założenia edukacji ekologicznej w przedszkolu

W rozwój dziecka wpisana jest potrzeba aktywnej konfrontacji ze światem zewnętrznym. Zdaniem I. Konopnickiej dziecko współtworzy aktywnie swoje życie i swoją naukę, jest zmotywowane i pełne energii w procesie przyswajania sobie rzeczywistości życia. Nauka sprawia dzieciom przyjemność, nowe odkrycia i nowa wiedza wprawiają je w zachwyt. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie oraz otaczającego ich świata<sup>1</sup>. Edukacja przyrodniczo-ekologiczna na poziomie przedszkola powinna pomagać dziecku w ukształtowaniu świadomego, odpowiedzialnego i przyjaznego odnoszenia się do środowiska naturalnego, w tym wszystkich możliwych form życia, także do własnego zdrowia, ciała i umysłu. Według T. Parczewskiej edukacja ekologiczna jest procesem całościowym i długotrwałym, bierze swój początek w rodzinie i tak naprawdę nigdy się nie kończy, angażuje różnorodne wymiary człowieka: fizyczny, biologiczny, duchowy, emocjonalny, motoryczny, społeczny i twórczy. W przyrodzie i poprzez przyrodę człowiek poznaje świat wartości, bez których jego rozwój byłby niepełny. Właściwa troska o środowisko idzie w parze z troską o rozwój życia duchowego<sup>2</sup>. Według stanowiska G. Kutylowskiej, głównymi celami edukacji ekologicznej są:

- uświadomienie, że życie bez kontaktu z przyrodą jest nie możliwe. Wszystko, co jest potrzebne do życia, czerpie on ze środowiska;
- wyposażenie w wiedzę dotyczącą budowy i czynności żyjących organizmów żywych oraz ich związków ze środowiskiem;
- pogłębianie wiadomości na temat roślin i zwierząt żyjących na Ziemi
- uświadamianie, że każda istota żywa ma prawo do godnego życia;
- kształtowanie podstawowych zasad ochrony przyrody;
- kształtowanie umiejętności racjonalnego korzystania z odnawialnych i nieodnawialnych zasobów przyrody;
- wprowadzanie czystych technologii i racjonalnego wykorzystywania zasobów przyrody oraz utylizacji odpadów;
- kształtowanie własnego „ja” w harmonii ze środowiskiem;
- rozwijanie aktywnych form wypoczynku na łonie natury;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego<sup>3</sup>.

Zawarte w programie edukacji ekologicznej treści mogą być zrealizowane w dowolnej kolejności i modyfikowane przez nauczycieli, którzy zechcą wnieść do niego własne pomysły. Należy umożliwić dzieciom przedszkolnym, poszerzanie i pogłębianie wiadomości zgodnie z ich wzrastającymi możliwościami intelektualno-percepcyjnymi. Dobierać w taki sposób, aby były ciekawe, pobudzały do myślenia, poszukiwania, a przede wszystkim do działania.

M. Sawicki wyodrębnił trzy wymiary edukacji przyrodniczo – środowiskowej:

<sup>1</sup>I. Konopnicka, Edukacja środowiskowa dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli. [w:] E. Smak (red.), Nauczyciel w edukacji przedszkolnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 127.

<sup>2</sup>T. Parczewska, Edukacja ekologiczna w przedszkolu, op. cit., s. 7.

<sup>3</sup>G. Kutylowska, Program edukacji ekologicznej w przedszkolu z propozycjami zajęć, op. cit., s. 11- 12.

- **Edukacja o środowisku**, w wyniku, czego dzieci zdobywają wiedzę naukową o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej.
- **Edukacja w środowisku**, inaczej edukacja przez środowisko polega na tym, że uczenie się o środowisku odbywa się poprzez bezpośrednie działanie w kontakcie z nim.
- **Edukacja dla środowiska**, skierowana na przygotowanie dzieci do odpowiedzialnego działania na rzecz środowiska, jego ochraniania, rozwiązywania problemów środowiskowych, do podejmowania działań profilaktycznych na jego rzecz<sup>4</sup>.

W literaturze zwrócono uwagę, że edukacja ekologiczna powinna być skierowana na praktyczne umiejętności dziecka, które są niezbędne do zdobywania wiedzy w zakresie środowiska przyrodniczego i przygotowanie ich do jej wykorzystania w konkretnych sytuacjach. Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, najważniejszym celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym” (Dz. U. Z dnia 31. 08. 2007 r., nr. 157, poz. 1100).

Wynikające z ogólnego celu zadania, dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, nauczyciel powinien realizować w ramach określonych obszarów edukacyjnych. Jednym z nich jest obszar edukacji ekologicznej, w obrębie, którego wyróżniamy następujące cele:

- budzenie zaciekawienia otaczającym światem,
- rozwijanie zdolności poznawczych,
- poznawanie rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, odkrywanie,
- wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie,
- wyrabianie właściwego stosunku do otaczającej przyrody,
- właściwe reagowanie na cierpienie ludzi i zwierząt,
- dostrzeganie zależności pomiędzy stanem naturalnego środowiska a zdrowiem człowieka,
- wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych,
- kształtowanie pozytywnych cech charakteru, takich jak: chęć niesienia pomocy potrzebującym, oszczędność, gospodarność, empatia,
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności poprzez dokonywanie odpowiednich wyborów,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów przyrodniczych,
- dostrzegania i poznawania zagrożeń cywilizacyjnych<sup>5</sup>.

W podstawie programowej czytamy, jakie zadania są przewidywane w edukacji ekologicznej, aby dziecko osiągnęło zamierzony cel - wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- wymienia rośliny i zwierzęta żyjące w różnych środowiskach przyrodniczych (na polu, na łące, w lesie);
- wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność);
- potrafi wymienić zmiany zachodzące w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku; wie, w jaki sposób człowiek może je chronić i pomóc im, np. przetrwać zimę.<sup>6</sup>

Podstawa programowa ma charakter otwarty i pozwala na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych. Zakres kształcenia i wychowania określony w tym dokumencie może być rozszerzany i skonkretyzowany w autorskich programach wychowania przedszkolnego. Nauczyciel może zaproponować wybrany przez siebie program wychowania przedszkolnego, tylko powinien on być dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci, dla których jest przeznaczony.<sup>7</sup>

Chcąc, zrealizować cele edukacji ekologicznej nauczyciel powinien także:

- urządzić w ciekawe formy kąciki przyrody, uwzględniając realizowaną tematykę, bądź porę roku,
- inspirować i zachęcać dzieci do poznawania tajników przyrody,
- kształtować i wyzwać u dzieci postawę poszukującą,
- rozbudzać ich ciekawość światem przyrody ożywionej i nieożywionej,

<sup>4</sup> A. Budniak, Edukacja społeczno – przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, op. cit., s. 42- 43.

<sup>5</sup> T. Parczewska, Edukacja ekologiczna w przedszkolu, op. cit., s. 14.

<sup>6</sup> A. Klim- Klimaszewska, Pedagogika Przedszkolna, Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERIKA, Warszawa 2012, s. 71.

<sup>7</sup> A. Klim- Klimaszewska, Pedagogika Przedszkolna, op. cit., s. 76.

- zdiagnozować zainteresowania dzieci, ich osobowość, aby w odpowiedni sposób rozwijać umiejętności poznawcze,
- przytaczać dzieciom fakty, zjawiska, posługiwać się poprawną polszczyzną jak i fachowym językiem w dziedzinie środowiska przyrodniczo- ekologicznego.

W edukacji środowiskowej nauczyciel - według E. J. Frątczaków - powinien uwzględnić następujące zasady:

- fazowe zapoznanie z otoczeniem, które obejmuje fazę emocjonalną ( poznanie przez dziecko piękna przyrody i jej bogactwa), poznawcza ( rozwijanie ciekawości, która pobudza do działania) i ekonomiczną ( jak przyrodę wykorzystać, przetwarzać, eksploatować, chronić i pomnażać);
- bezpośredni kontakt dzieci z obiektami i zjawiskami przyrody ożywionej i nieożywionej;
- przeżywanie piękna różnorodności zjawisk w przyrodzie, dzięki czemu wyzwala się u dzieci uczucie radości, zadowolenia, zachęca do poznania jej i ochrony;
- odwrócenie funkcji edukacji, która opiera się na przekazywaniu przez dzieci zdobytych informacji i doświadczeń nauczycielom, rówieśnikom, rodzicom;
- ekologiczny egocentryzm utylitarny, dzięki któremu ukazuje się dzieciom znaczenie przyrody w życiu człowieka w sposób praktyczny (poprzez zabawę, obserwację, doświadczenia, pracę), a także uczy się umiejętności wykorzystania jej zasobów;
- ekonomizacja wykorzystania zasobów przyrody i środowiska, która realizowana jest poprzez codzienne czynności wykonywane przez dzieci, a dotyczy racjonalnego wykorzystania zasobów naturalnych, prawidłowego gospodarowania odpadami oraz ograniczenia ich powstawania;
- kooperacja pozytywna między ludźmi, która mówi o konieczności współdziałania ludzi i innych instytucji w celu chronienia naturalnego środowiska.<sup>8</sup>
- Wyżej podane zasady można uzupełnić o kolejne wskazania:
- dziecko w wieku przedszkolnym powinno poznawać w pierwszej kolejności środowisko rodzinne, lokalne, bliskie, zgodne z zasadami pogłębienia i przystępności w nauczaniu,
- dziecko może budować swoje kompetencje zgodnie z zasadą przechodzenia od konkretnego doświadczenia do uogólnienia,
- wszystko co robi nauczyciel, co mówi o przyrodzie i najbliższym środowisku powinno być piękne, niezwykle atrakcyjne, zadziwiające, zagadkowe, paradoksalne, nieoczekiwane, tajemnicze i powinno poruszać dusze i zmysły dziecka, wywoływać silne przeżycia emocjonalne<sup>9</sup>.

Poznanie przyrody przez dzieci w wieku przedszkolnym powinno odbywać się najpierw poprzez kontakt z obiektami i zjawiskami przyrodniczymi, a dopiero później należy przejść do kształcenia ich przyrodniczego myślenia. W pierwszym etapie poznawania przyrody szczególne znaczenie odgrywają wrażenia i spostrzeżenia dziecka, a dopiero później poznanie pojęciowe, które będzie oparte na zebranych i przetworzonych przez dzieci informacjach.<sup>10</sup> Niemniej jednak warto stworzyć dziecku najkorzystniejsze warunki sprzyjające edukacji ekologicznej, dlatego niezbędna jest obecność obok niego nauczyciela wyrozumiałego i wrażliwego, który jest świadomy określonych zasad:

## 2. Metodologia badań

Głównym moim celem było uzyskać odpowiedź na pytanie:

- Jak realizowana jest edukacja ekologiczna w wychowaniu przedszkolnym?
- W tym celu zapytałam nauczycieli wychowania przedszkolnego:
- Jakie cele edukacji ekologicznej realizuje nauczyciel wychowania przedszkolnego?
- Jakie zasady w ramach edukacji ekologicznej wprowadzają nauczyciele wychowania przedszkolnego?
- Jakie metody(słowne, oglądowe i praktyczne) stosują nauczyciele wychowania przedszkolnego?

<sup>8</sup> E. J. Frątczakowie, Edukacja sozologiczna uczniów klas I – III szkoły podstawowej, op. cit., s. 14 – 15.

<sup>9</sup> M. Sawicki, Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej, Wyd. Semper, Warszawa 1997, s. 10.

<sup>10</sup> L. Rożek, Edukacja przyrodnicza w przedszkolu z elementami ekologii, op. cit., s. 69.

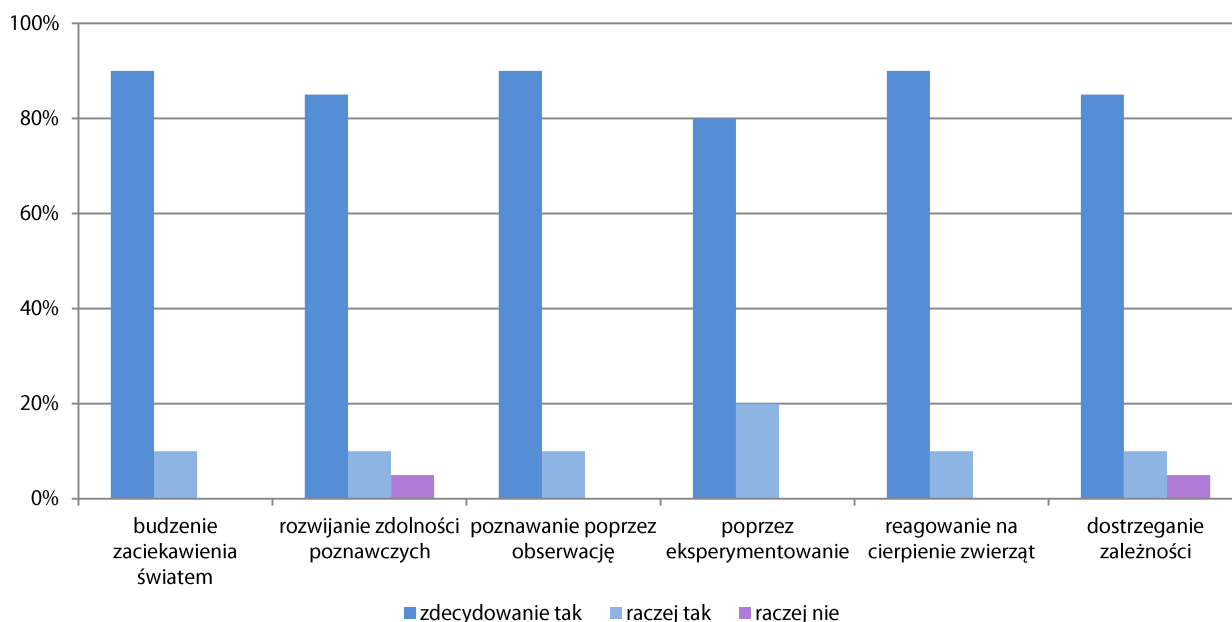


- Jakie formy (wycieczki, spacery i zabawy) realizują nauczyciele wychowania przedszkolnego?
- Jaka jest baza materiałowo – sprzętowa stosowana przez nauczycieli wychowania przedszkolnego?
- Badania przeprowadziłam w trzech placówkach oświatowych w Publicznym Samorządowym Przedszkolu i w Szkole Podstawowej – oddział przedszkolny w Karnicach oraz w Przedszkolu nr 1 i nr 2 w Gryficach.

### 3. Analiza wyników badań

#### 3.1. Cele edukacji ekologicznej realizowane przez nauczycieli na poziomie przedszkolnym

W ustaleniu realizacji procesu dydaktycznego edukacji ekologicznej w ramach wychowania przedszkolnego zadałam nauczycielom pytanie: Jakie cele edukacji ekologicznej realizuje nauczyciel wychowania przedszkolnego?



**Wykres 1. Cele edukacji ekologicznej realizowane w przedszkolu**

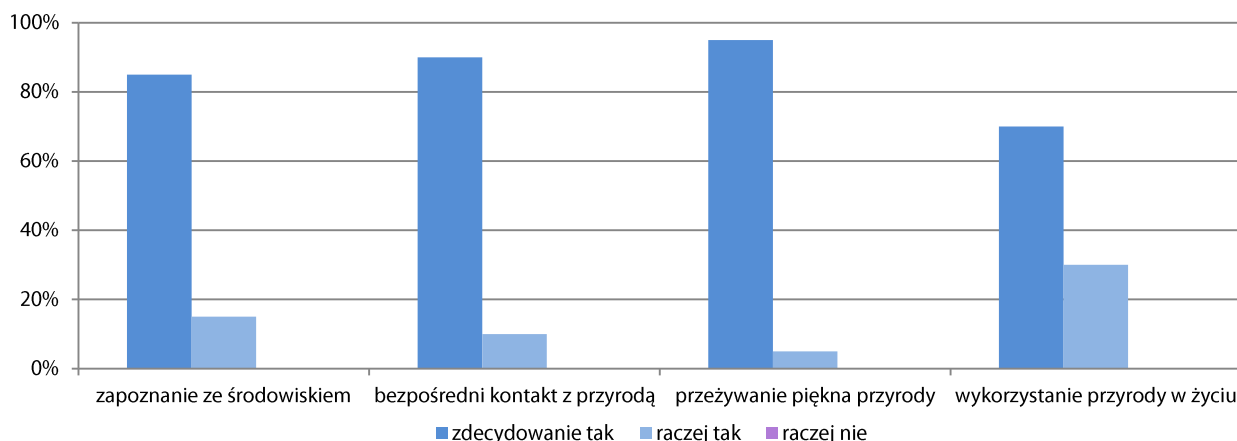
Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie wyników (wykresie 1), należy stwierdzić, że 18 (90%) nauczycieli wychowania przedszkolnego realizują określone cele edukacji ekologicznej tj. zaniepokojenie dzieci światem, poznanie przyrody poprzez obserwowanie, pozytywne reagowanie na cierpienie zwierząt. Natomiast 17 (85%) ankietowanych realizuje cele poprzez: rozwijanie zdolności poznawczych oraz o poprzez dostrzeganie zależności między stanem naturalnego środowiska a zdrowiem człowieka.

#### 3.2. Zasady wprowadzane w ramach edukacji ekologicznej wychowania przedszkolnego

Jakie zasady w ramach edukacji ekologicznej wprowadza nauczyciel wychowania przedszkolnego? Na podstawie uzyskanych wyników (wykres 2) należy stwierdzić, że według 19 (95%) nauczycieli odpowiedziało zdecydowanie tak i uznało zasady związane z przeżywaniem piękna przyrody przez dzieci za najbardziej atrakcyjne. W następnej kolejności 8 (90%) badanych, poprzez bezpośredni kontakt dzieci z przyrodą, 17 (85%) -zapoznanie ze środowiskiem, w którym przebywają, 14 (70%) - dotyczy wykorzystania przyrody w życiu codziennym.

WIOLETTA KOZIRÓG  
EDUKACJA EKOLOGICZNA W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

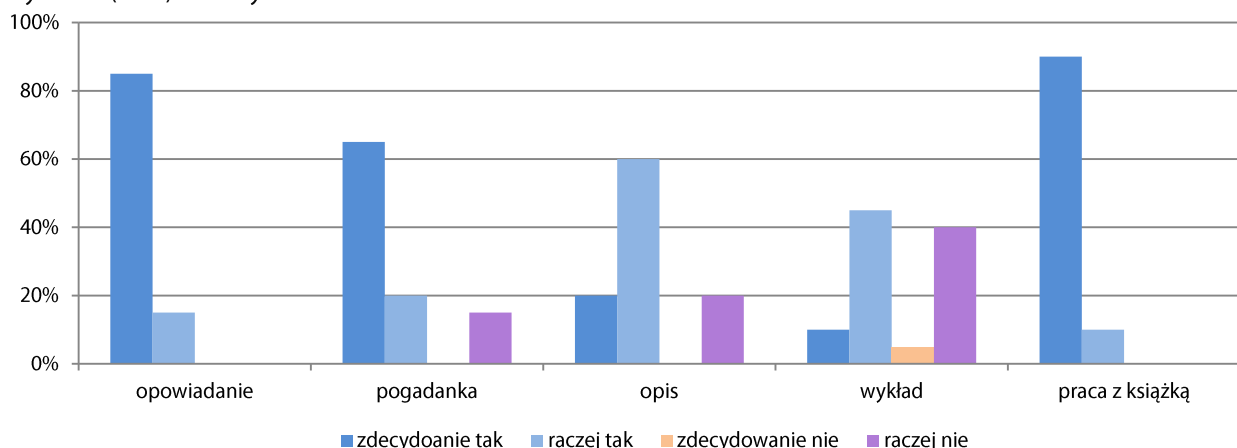


**Wykres 2. Zasady realizowane przez nauczycieli w ramach edukacji ekologicznej**

Źródło: opracowanie własne.

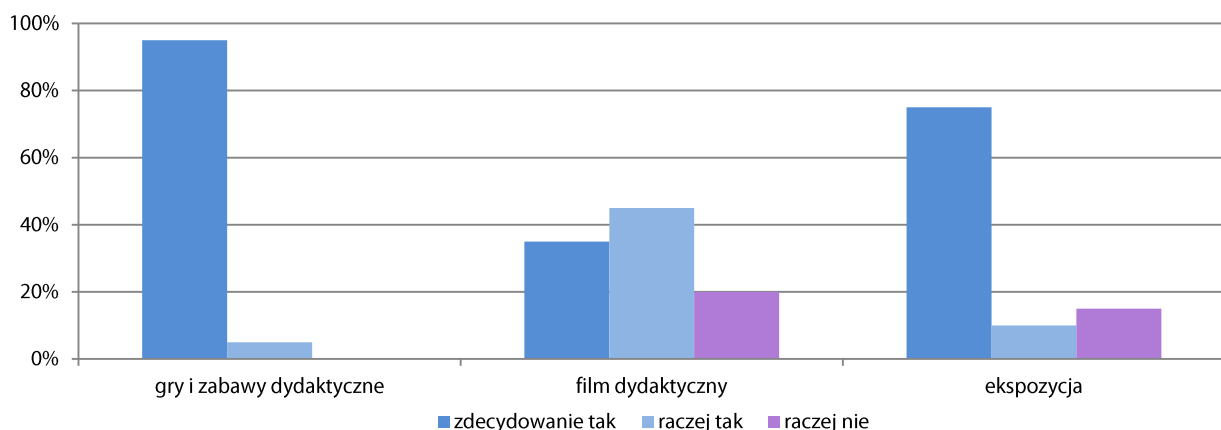
### 3.3. Rodzaje metod stosowanych przez nauczycieli w edukacji ekologicznej

Jakie metody w ramach edukacji ekologicznej stosuje nauczyciel wychowania przedszkolnego? W badaniach uwzględniłam metody słowne, oglądowe i praktyczne. Odpowiedź na to pytanie uzyskałam analizując dane zawarte w na wykresach 3, 4, 5. Jak wynika z danych (wykres 3) najczęściej wykorzystywaną w edukacji ekologicznej metodą słowną była praca z książką 18 (90%), a najmniejszy odsetek stanowił wykład 2 (10%) badanych.



**Wykres 3. Metody słowne wprowadzane w edukacji ekologicznej**

Źródło: opracowanie własne.

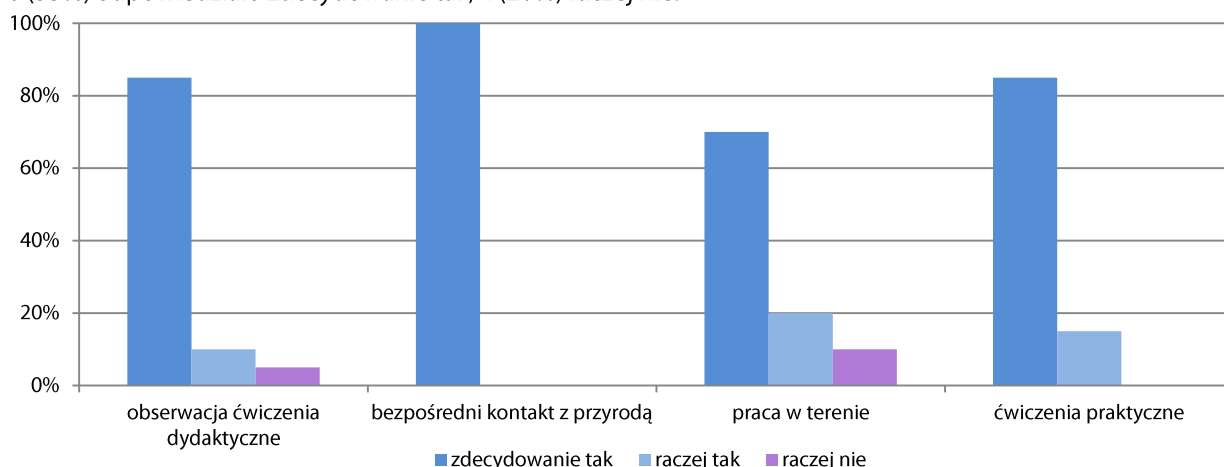


**Wykres 4. Metody oglądowe wprowadzane w edukacji ekologicznej**

Źródło: Opracowanie własne.



Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że według nauczycieli wychowania przedszkolnego -19 (95%) - w edukacji ekologicznej w ramach metod oglądowych stosują gry i zabawy dydaktyczne, 15 (75%) ekspozycje. Natomiast film dydaktyczny 9 (45%) ankietowanych opowiedziało się, że raczej tak, 6 (35%) odpowiedziało zdecydowanie tak, 4 (20%) raczej nie.



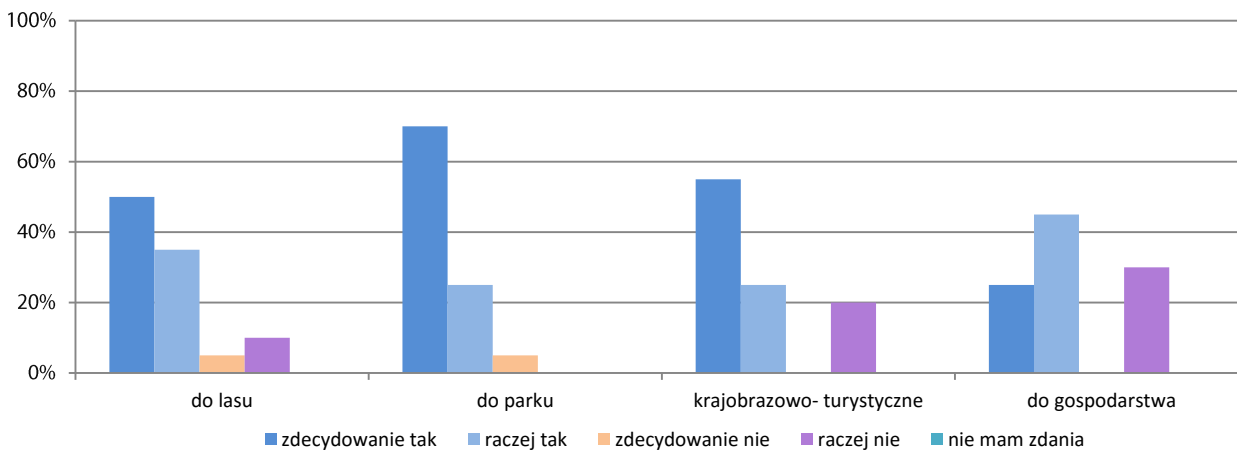
**Wykres 5. Metody praktyczne wprowadzane w edukacji ekologicznej**

Źródło: Opracowanie własne.

Z analizy wyników (wykres 5) wszyscy nauczyciele wychowania przedszkolnego w ramach metod praktycznych wybrali bezpośredni kontakt z przyrodą. W następnej kolejności po 17 (85%), zadeklarowało obserwację i ćwiczenia praktyczne. Z kolei 14 (70%) ankietowanych odpowiedziało zdecydowanie tak, na pytanie o pracy w terenie i 4 (20%), raczej tak, 2 (10%) zdecydowało raczej nie.

### 3.4. Formy stosowane przez nauczycieli w edukacji ekologicznej

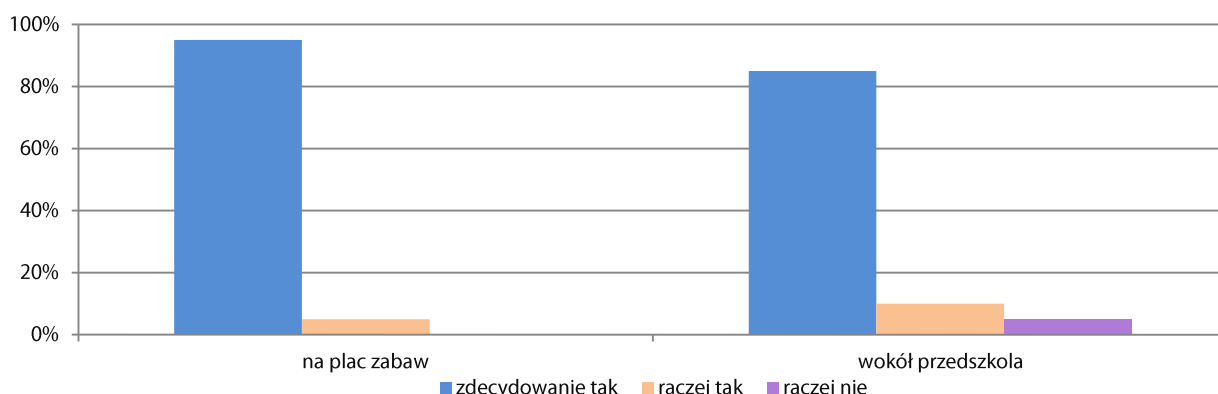
Jakie formy w ramach edukacji ekologicznej stosuje nauczyciel wychowania przedszkolnego? Wyniki zaprezentowałam na trzech wykresach 6, 7, 8.



**Wykres 6. Wycieczki w ramach edukacji ekologicznej**

Źródło: Opracowanie własne.

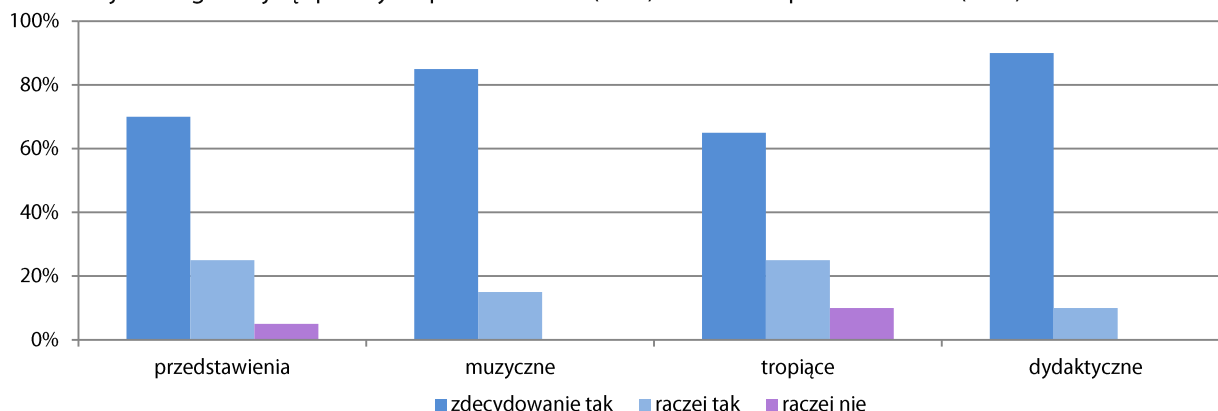
Analiza informacji (wykres 6) wskazuje, że najczęściej 14 (70%), wybierane formy edukacyjne to wycieczki do parku. Należy jednak zaznaczyć, że badania przeprowadzałam w dwóch przedszkolach miejskich, gdzie w najbliższej okolicy znajduje się park. W równej części 11 (55%), zdecydowanie tak wskazano na wycieczki krajobrazowo- turystyczne. Zaś 10 (50%), nauczycieli w przedszkolu wiejskim wskazano na las i 9 (45%), do gospodarstw wiejskich ze względu na infrastrukturę okolicy.



**Wykres 7. Spacery oraz inne formy proponowane w edukacji ekologicznej**

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie analizy danych (wykres 7) należy stwierdzić, że najczęściej wybieraną formą proponowaną w edukacji ekologicznej są spacery na plac zabaw 18 (90%) oraz wokół przedszkola 17 (85%).



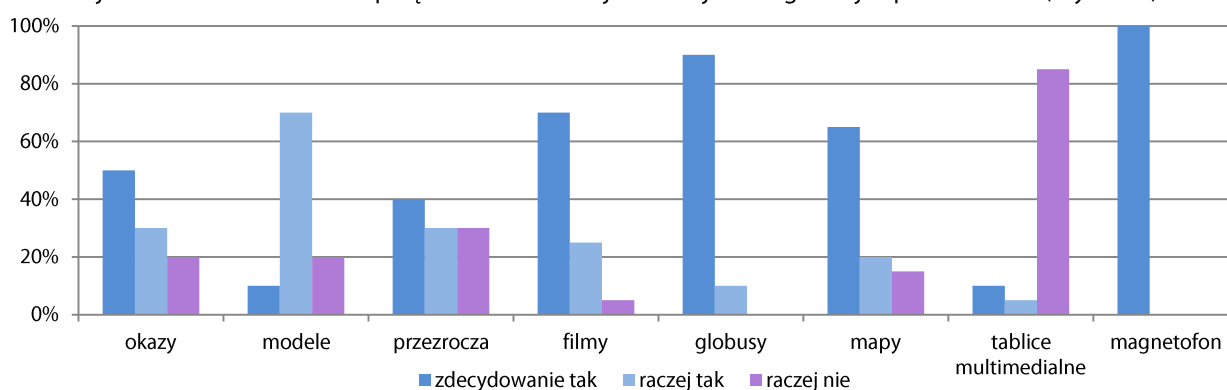
**Wykres 8. Zabawy w ramach edukacji ekologicznej**

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte na wykresie 8 pozwalają na stwierdzenie, że 14 (70%), nauczycieli stwierdziło przedstawienia o tematyce ekologicznej za najbardziej atrakcyjne dla dzieci w przedszkolu, 5 (25%), zdecydowało, raczej tak, 1 (5%), ankietowanych odpowiedziało, raczej tak. Na drugim miejscu nauczyciele zdecydowali -18 (90%) - że są to zajęcia dydaktyczne o tematyce ekologicznej, rebusy, zagadki i układanki. Zabawy muzyczne związane z edukacją ekologiczną 17 (85%), 3 (15%), odpowiedziało raczej tak. Jednak 13 (65%), nauczycieli organizuje zabawy tropiące, 5 (25%) i 2 (10%) badanych opowiedziało raczej nie organizując zabawy o charakterze tropiącym.

### 3.5. Baza materiałowo-sprzętowa

Jaka jest baza materiałowo – sprzętowa do realizacji edukacji ekologicznej w przedszkolu? (Wykres 9)



**Wykres 9. Baza materiałowo - sprzętowa**

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z danych (wykres 9) ankietowani odpowiedzieli, że ich placówki wyposażone są dość dobrze w bazę materiałowo – sprzętową. Badani zaliczyli 20 (100%) magnetofon, 18 (90%) globusy, 14 (70%) filmy dydaktyczne o tematyce przyrodniczej, 13 (65%) mapy, 10 (50%) okazy, 2 (10%) stanowią modele i tablice multimedialne. Jednakże najmniej przedszkola wyposażone są w tablice multimedialne bo, 17 (85%) badanych odpowiedziało raczej nie oraz 6 (30%) ankietowanych przezrocza o tematyce przyrodniczej, 5 (25%) modele, 4 (20%) okazy, 3 (15%) mapy i 1 (5%) filmy o tematyce ekologicznej.

#### **4. Zakończenie**

Badany obszar edukacji ekologicznej ujawnił zaangażowanie pedagogów i ich aktywność w zakresie podejmowanych działań na poziomie przedszkolnym. Warto byłoby go skonfrontować z podobnymi badaniami przeprowadzonymi w innym rejonie kraju. Byłoby to ciekawe doświadczenie.

## Bibliografia

- Albinowska A., Czakalska R., Gaj A., Odkryjmy Montessori raz jeszcze- program wychowania przedszkolnego, Wyd. IMPULS, Kraków 2008,
- Awgulowa J., Dziecko widzem i aktorem, Wyd. WSP, Warszawa 1979,
- Bogdanowicz M., Barańska M., Czerkas-Polit A., Ellwardt D., Jakacka E., Sirak-Stopińska K., Zachodny B., Dobry start-wielka podróż, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2004,
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., Metoda Dobrego – piosenki do rysowania, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2001,
- Bogdanowicz M., Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014,
- Bogdanowicz M., Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa 2004,
- Bogdanowicz M., Szewczyk M., Metoda Dobrego Startu - od słowa do zadania, od zadania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2011,
- Borkowski S., O edukacji teatralnej w przedszkolu, Wychowanie w Przedszkolu, nr 1/1992, nr1.
- Broszkiewicz B., Jarek J., Warsztaty edukacji teatralnej - teatr dziecięcy, Wyd. EUROPA, Wrocław 2003, wyd. 2.
- Drzewiecka A., Dziecko i teatr - Życie Szkoły - Edukacja teatralna w klasach I-III, nr 10/2001, s. 604-607.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie MEN, Warszawa dnia 18 czerwca 2014 r., poz. 803.
- Furl E., Teatr w przedszkolu i świetlicy: od pierwszego pomysłu do przedstawienia, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2004,
- Grygo B., Szkolny teatr - sposób na kształtowanie osobowości ucznia - Język Polski w Szkole IV-VI, nr 3/2002-2003,
- Klim- Klimaszewska A., Pedagogika Przedszkolna, Nowa podstawa programowa, Instytut Wydawniczy ERIKA, Warszawa 2012,
- Konopnicka I., Edukacja środowiskowa dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli. [w:] Smak E. (red.), Nauczyciel w edukacji przedszkolnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006,
- Kosmowska B., Rewalidacja indywidualna prowadzona Metodą Dobrego Startu, Wyd., WSiP, Warszawa 1999,
- Miller R. Z rozważań nad edukacją teatralną, Wyd. Kwartalnik Pedagogiczny nr 3/1963,
- Sawicki M., Edukacja środowiskowa w klasach I- III szkoły podstawowej, Wyd. Semper, Warszawa 1997,
- Stankiewicz B., Twórcza aktywność dziecka jako czynniki jego rozwoju, Wyd. WSP, Warszawa 1979,
- Tokarka E., J. Kopała, Zanim będę uczniem, Program wychowania przedszkolnego, Wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009,
- Wojnar I., Humanistyczne intencje edukacji, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2000,

Rozdział II

Pierwszy etap kształcenia obowiązkowego  
- edukacja wczesnoszkolna

---

## **METODY I TECHNIKI WYKORZYSTYWANE W NAUCE JĘZYKA NIEMIECKIEGO W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

W dobie globalizacji, zjednoczonej Europy i powszechnej emigracji zarobkowej, nauka języków obcych nie jest przywilejem, ale obowiązkiem każdego dziecka. Na szczególną uwagę zasługuje szczególnie język niemiecki, który jest niejednokrotnie pomijany w edukacji wczesnoszkolnej, na rzecz dominującego języka angielskiego. Oczywiście znajomość współczesnego *lingua franca*, jest niezwykle istotna, lecz nauka języka niemieckiego niesie ze sobą duży potencjał, biorąc pod uwagę to, iż Polska graniczy z Niemcami. Moją motywacją do napisania pracy licencjackiej był fakt, iż pochodzę z rejonu przygranicznego, pracuję w Niemczech i widzę potrzebę znajomości języka niemieckiego wśród Polaków mieszkających w województwie zachodniopomorskim. Celem mojej pracy było poznanie opinii nauczycieli – lingwistów na temat stosowanych przez nich metod i technik w nauce języka niemieckiego w klasach I-III oraz opracowanie wskazówek dla nauczycieli dotyczących wiodących metod i technik.

### **1. Predyspozycje i możliwości dzieci do nauki języka niemieckiego w klasach I-III**

Nauczyciel – lingwista wprowadzając język obcy w klasach I-III powinien zadać sobie pytanie: czy możliwe jest, aby dzieci w tym wieku mogły efektywnie uczyć się języka obcego? Odpowiedzi należy szukać w definicji gotowości szkolnej, kiedy *to u dziecka następuje taki moment w rozwoju, w czasie, którego spełnione są trzy kryteria: zainteresowanie dziecka uczeniem się, długotrwałość zainteresowania (kontynuowanie zainteresowania pomimo trudności i niepowodzeń), osiąganie postępów w uczeniu się, choćby nieznacznych*<sup>1</sup>. Zatem, możliwości dziecka są podyktowane rozwojem dzieci w wieku wczesnoszkolnym, obejmującym przede wszystkim kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne. W okresie wczesnoszkolnym u dzieci zachodzą dynamiczne zmiany w procesie poznawczym, na które składają się: rozwój spostrzegania, uwagi, pamięci, mowy i myślenia. U dzieci w wieku wczesnoszkolnym rozwój spostrzegania przejawia się w zdolności do wyodrębniania poszczególnych cech spostrzeganych przedmiotów i do ich uogólniania - dzieci różnicują i uogólniają cechy przedmiotów, prawidłowo spostrzegają obrazy, kontury, schematy i rysunki przedmiotów. Wraz z rozwojem spostrzegawczości rozwija się uwaga dziecka, która staje się coraz bardziej zdolna do trwałości, koncentracji i przerzutności. Pamięć w wieku wczesnoszkolnym przybiera charakter dowolny i zwiększa się jej pojemność. Niezbędnym w nauce dzieci języka obcego w klasach I-III jest rozwój mowy, który w tym wieku jest niezwykle intensywny oraz towarzyszący mu rozwój słuchu fonematycznego, potrzebnego do słuchania i rozumienia języka obcego. Najważniejszym jednak jest rozwój myślenia, który zgodnie z koncepcją J. Piageta pod koniec nauczania początkowego przechodzi z etapu operacji konkretnych do myślenia abstrakcyjnego, charakteryzującego się operowaniem pojęciami i symbolami słowno-logicznymi. Ponadto ważnymi elementami warunkującymi gotowość do nauki nie tylko języka niemieckiego są: ustalona lateralizacja, motoryka ręki ucznia oraz koordynacja wzrokowo – ruchowa, które niezbędne są przy nauce pisania.

Rozwój emocjonalny dziecka jest również niezwykle ważny w nauce języka obcego w klasach I-III, ponieważ dzieci jeszcze nie do końca panują nad swoimi emocjami – tak pozytywnymi, jak negatywnymi i burzliwie je przeżywają. Stany emocjonalne są krótkotrwałe i zmienne, ponadto dzieci są bardzo aktywne i ruchliwe. Nauczyciel – lingwista powinien o tym pamiętać np. przy doborze właściwych metod i technik nauki języka niemieckiego dostosowanych do możliwości i zdolności percepcyjnych dzieci.

Uspołecznianie się dzieci w klasach młodszych ma znamienity wpływ na ich przyszłe życie. Dziecko staje się pełnoprawnym i świadomym członkiem zespołu klasowego. Ma silne poczucie więzi ze swoją grupą i odczuwa swoją od niej zależność. Chętnie podejmowaną i kształcącą w tym wieku formą aktywności dziecięcej

---

<sup>1</sup> E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, t. 1, PWN, Warszawa 1985, s. 72.

są grupowe zabawy ruchowe z regułami gry. Współzawodnictwo zaznacza się także w nauce i grach intelektualnych, co można świetnie wykorzystać w nauce języka niemieckiego.

Dobierając metody i techniki nauczania, a także środki dydaktyczne w nauce dzieci języka obcego w klasach I-III, nauczyciel – lingwista, jako główne kryterium doboru powinien obrać predyspozycje i możliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Nie branie ich pod uwagę może spowodować złe dobranie metody, co może z kolei skutkować brakiem efektów nauczania a nawet wywołaniem niechęci u dzieci do nauki języka obcego.

Omawiając predyspozycje i możliwości dzieci do nauki języka niemieckiego w klasach I-III należy pamiętać o okresie krytycznym. Według N. Chomsky'ego<sup>2</sup> istnieje określony czas na przyswojenie języka i jeśli nabycie podstawnych umiejętności nie nastąpi, nigdy nie będzie możliwe jego przyswojenie w pełni funkcjonalnej formie. Zdaniem autora dzieje się tak za sprawą czynnego w okresie krytycznym mechanizmu przyswajania języka, zawierającego zasady gramatyki uniwersalnej. Zasady te są obecne są we wszystkich językach świata i ponieważ są wrodzone, dzieci nabywające język nie muszą się ich uczyć. Jednak po upływie okresu krytycznego, mechanizm przyswajania języka ulega zanikowi i nabycie języka bez jego pomocy jest praktycznie niemożliwe.

J. Arabski, powołując się na badaczy (Oyama 1973, Seligera, Krashena i Ladefogeda 1974)<sup>3</sup> napisał, że wymowa obcojęzyczna przyswajana jest najlepiej w wieku 10 lat, a składnia i morfologia w wieku 11 do 15 lat (Aster i Price 1967, Ervin-Tripp 1974)<sup>4</sup>. Badania P. Liebermana (1984) dowiodły, że starsze dzieci potrafią uczyć się szybciej, jednakże na ogół mają problemy z uchwyceniem pewnych subtelności języka (akcentu), jeżeli rozpoczęły naukę po 12. roku życia<sup>5</sup>. R. DeKeyser, zauważył, że *choć istnieje wiek krytyczny, nie oznacza to, że dorośli nie są w stanie opanować do perfekcji drugiego języka. Opanowanie języka obcego po upływie okresu krytycznego możliwe jest dzięki tzw. uśpionej strukturze języka zbudowanej w trakcie przyswajania języka pierwszego*<sup>6</sup>. Jednakże psycholingwiści są zgodni, iż okres krytyczny sprzyja nauce języków obcych. Należy zauważyć, że *wskaźnikami kompetencji języka obcego dziecka w młodszym wieku szkolnym stają się założenia podstawy programowej*<sup>7</sup>.

Resumując, w dzieci w klasach I-III wyróżniają się specyficznymi cechami. Poprawny i wszechstronny ich rozwój powinien skutkować efektywną nauką języków obcych. Niezwykle istotne wydaje się właściwe zastosowanie metod i technik w procesie glottodydaktycznym.

## 2. Metodologia podjętych badań

**Problem główny** sformułowałam następująco: Jakie są opinie nauczycieli – lingwistów na temat stosowanych przez nich metod i technik w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III?

Problem główny skonkretyzowałam do **problemów szczegółowych**.

- Jakie metody i techniki najczęściej wykorzystują nauczyciele – lingwiści w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III?
- Jakimi motywami kierują się nauczyciele – lingwiści w doborze metod i technik w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III?
- Jakie efekty zauważają nauczyciele – lingwiści w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III w związku z wybranymi metodami i technikami?
- Jakie problemy zauważają nauczyciele – lingwiści w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III w związku z wybranymi metodami i technikami?
- Jakie możliwości usprawnienia zauważają nauczyciele – lingwiści w nauce języka niemieckiego uczniów klas w związku z wybranymi metodami i technikami?

<sup>2</sup>I. Kurcz, Psycholingwistyka, PWN, Warszawa 1976, s. 71.

<sup>3</sup>J. Arabski, O przyswajaniu języka drugiego (obcego), WSiP, Warszawa 1983, s. 55.

<sup>4</sup>Tamże, s. 55.

<sup>5</sup>P. Lieberman, The biology and evolution of language, Cambridge, MA, Harvard University Press 1984.

<sup>6</sup>I. Kurcz, Psycholingwistyka, PWN, Warszawa 1976, s. 75.

<sup>7</sup>G. Erenc-Grygoruk, Porozumiewanie się w językach obcych [w:] Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, J. Uszyńska-Jamroc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, Impuls, Białystok 2013, s. 77.

Metodą, którą wykorzystywałam w moich badaniach był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta, narzędziem kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. Badania zostały przeprowadzone w maju 2015 r. wśród 30. nauczycieli uczących języka niemieckiego w klasach I-III z terenu województwa zachodniopomorskiego.

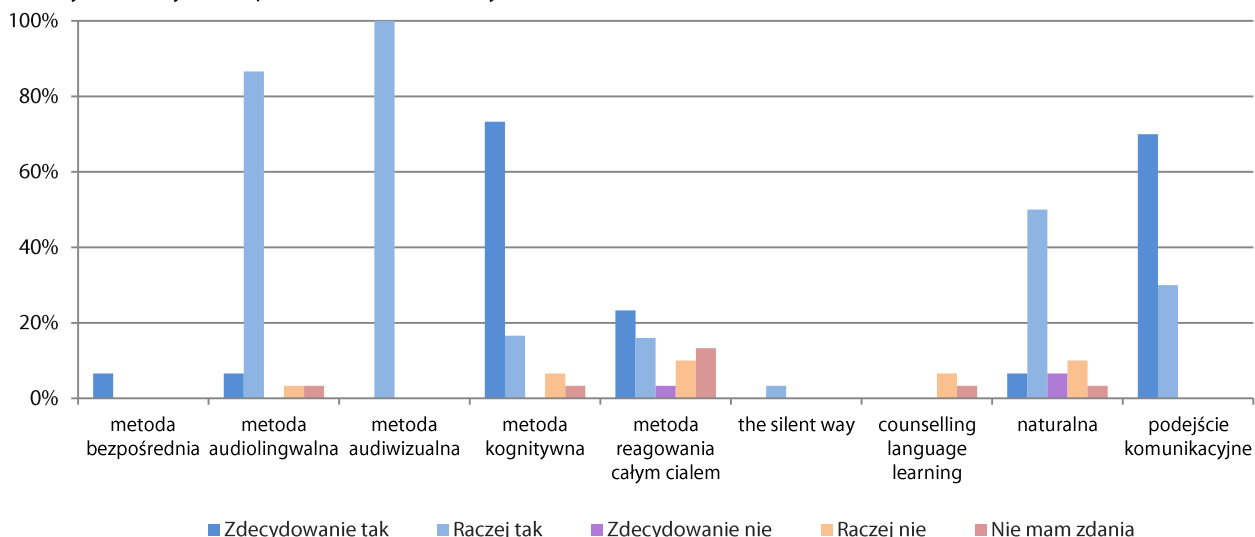
### 3. Analiza wyników badań

Ze względu na główny cel podjętych badań zaprezentuję szczegółowo analizę uzyskanych wyników dotyczących stosowanych przez nauczycieli – lingwistów na zajęciach z uczniami klas I-III metod i technik. Z kolei nie mniej ważne wyniki badań w zakresie motywów, jakimi kierują się nauczyciele – lingwiści w doborze metod i technik w nauce języka niemieckiego, zauważane przez nauczycieli efektów w związku z obranymi metodami i technikami, pojawiające się problemy oraz możliwości usprawnienia przez nauczycieli nauki języka niemieckiego uczniów klas w związku z obranymi metodami i technikami uwzględnię w zakończeniu.

#### 3.1. Metody stosowane przez nauczycieli w nauce uczniów klas I-III języka niemieckiego

W celu rozpoznania metod, które najczęściej wykorzystują nauczyciele w nauce dzieci języka niemieckiego, zamieściłam w kwestionariuszu ankiety następujące pytanie: Jak Pan/Pani stosuje metody w nauce języka niemieckiego uczniów klas I-III?

Uzyskane wyniki zaprezentowałam na wykresie 1.



**Wykres 1. Metody stosowane w nauce uczniów klas I-III języka niemieckiego**

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z danych (wykresie 1.), wszyscy badani na zajęciach języka niemieckiego stosują metodę audiowizualną i podejście komunikacyjne. W przypadku ostatniej metody 70% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 30% „raczej tak”. Z kolei wśród badanych, 93% osób stosuje - w swojej pracy - metodę audiolingwalną. Wśród nich 6,6% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 1 osoba badana „raczej nie” stosuje metody audiolingwalnej, 1 osoba „nie ma zdania”. W badaniach zapytano nauczycieli o wykorzystywanie na zajęciach metody kognitywnej 90,0% respondentów stosuje metodę kognitywną, z czego 73,3% - „zdecydowanie tak”. Metody kognitywnej „raczej nie” stosują 2. osoby, a 1. osoba „nie ma zdania”. Metodę bezpośrednią stosuje 83,3% nauczycieli - lingwistów. 40% respondentów wykorzystuje metodę reagowania całym ciałem, z czego 23,3% „zdecydowanie tak”. 1. osoba badana „zdecydowanie nie” stosuje tej metody, a 3 osoby – „raczej nie”. 1 osoba „nie ma zdania”.

Metodę the silent way „raczej stosuje” 1 osoba badana. Metody Counselling Language Learning „raczej nie” stosują 2. osoby, a 3. respondentów „nie ma zdania”. Metodę naturalną stosuje 56,6% osób badanych z czego 6,6% „zdecydowanie tak”. 16,6% respondentów nie stosuje metody naturalnej, z czego 6,6% „zdecydowanie nie”. 1. osoba badana „nie ma zdania”. Wśród badanych nikt nie stosował sugestopedii ani nie wskazał innych stosowanych metod nauki dzieci języka niemieckiego w klasach I-III, co jest w przypadku małych dzieci ze względów psychicznych wręcz zabronione

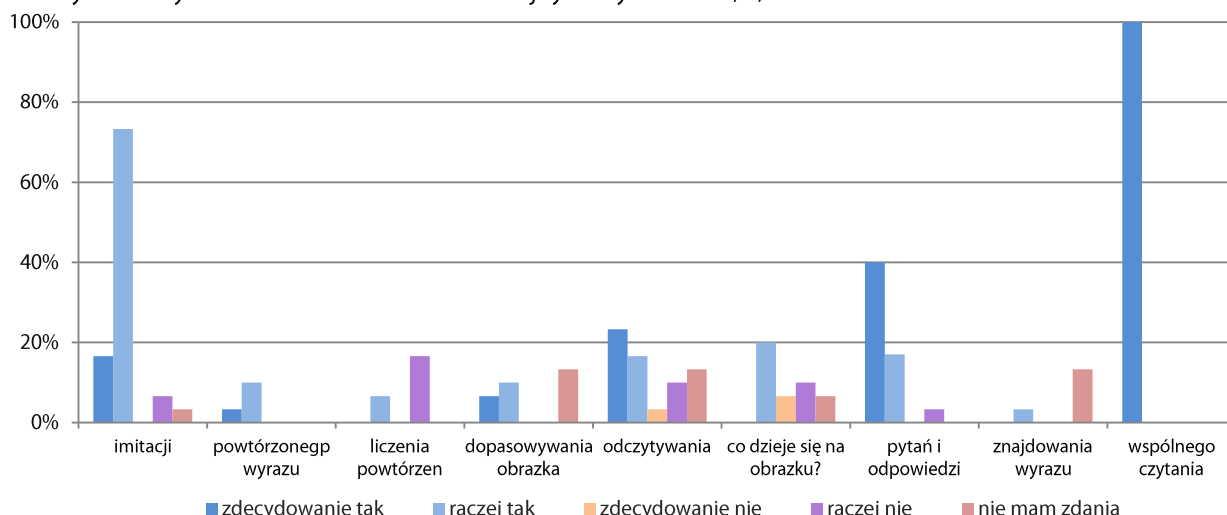


### 3.2. Techniki stosowane przez nauczycieli w nauce uczniów klas I-III języka niemieckiego

W celu rozpoznania, które techniki w nauce dzieci elementów języka niemieckiego nauczyciele – lingwiści stosują najczęściej, zamieściłam w kwestionariuszu ankiety następujące pytanie:

- Jakiego Pan/Pani stosuje techniki w nauce elementów języka niemieckiego uczniów klas I-III?
- Techniki dotyczyły trzech obszarów nauki języka niemieckiego stosowane przez nauczycieli tj.
  - techniki w nauce dzieci elementów języka niemieckiego,
  - techniki w nauce dzieci sprawności receptywnych języka niemieckiego,
  - techniki w nauce dzieci sprawności produktywnych języka niemieckiego.

Uzyskane wyniki badań zamieściłam na kolejnych wykresach 2, 3, 4.



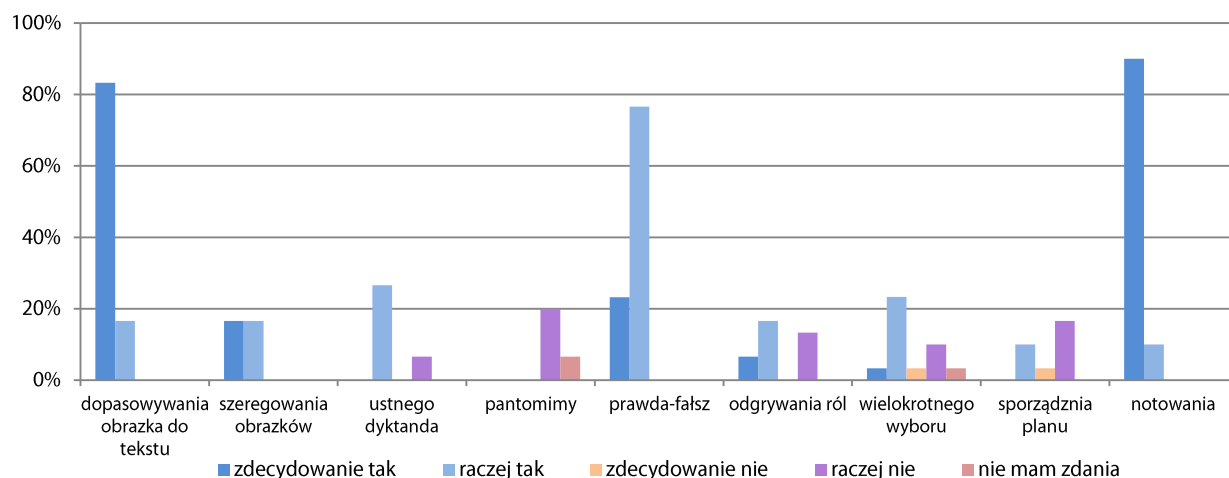
**Wykres 2. Techniki stosowane w nauce uczniów klas I-III elementów języka niemieckiego**

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z informacji zawartych na wykresie 2., wszyscy badani stosują w nauce elementów języka niemieckiego technikę wspólnego czytania. Technikę odczytywania również stosują wszyscy badani, z czego 90% „zdecydowanie tak”, a 10% „raczej tak”. 40% badanych zdecydowanie odpowiedziało, że stosuje technikę pytań i odpowiedzi, a 56,6% „raczej tak”. Jedna osoba „raczej nie” stosuje tej techniki w swojej pracy. Technikę imitacji stosuje 90% nauczycieli, z czego 16,6% „zdecydowanie tak”, 73,3% „raczej tak”, 2. osoby „raczej nie” stosują tej techniki, 1. osoba „nie ma zdania”. W badaniach zapytano nauczycieli o wykorzystywanie na zajęciach techniki dopasowywania obrazka – 6,6% odpowiedziało, że „zdecydowanie” stosuje tę technikę, a 10,0%, że „raczej tak”, 1. osoba „nie ma zdania”. Technikę powtórzonego wyrazu w swojej pracy zdecydowanie stosuje 3,3% badanych, a 10,0% „raczej stosuje” tę technikę, 4. osoby „nie mają zdania”. Technikę liczenia powtórzeń „zdecydowanie stosuje” 6,6% respondentów; 16,6% badanych odpowiedziało, że „raczej nie” stosuje tej techniki na zajęciach języka niemieckiego. W swojej pracy 3,3% badanych „raczej stosuje” technikę znajdowania wyrazu; 13,3% badanych „nie ma zdania”. Spośród respondentów 20% „raczej stosuje” technikę „co widać na obrazku?”; 6,6% „zdecydowanie nie” stosuje tej techniki w swojej pracy; 10,0% - „raczej nie”; 6,6% badanych „nie ma zdania”. Kolejny badany przez mnie obszar były techniki z zakresu sprawności receptywnych języka niemieckiego nauczanych przez dzieci (wykres 3).

Na podstawie informacji zaprezentowanych na wykresie 3., wszyscy badani stosują technikę dopasowywania obrazka do tekstu, w tym 83,3% „zdecydowanie tak”, 16,6% - „raczej tak”. Wszyscy również stosują technikę notowania, 90% określiło „zdecydowanie tak”, 10,0% - „raczej tak”. Technika „prawda-falsz” także jest stosowana przez wszystkich badanych, w tym 23,3% zadeklarowało „zdecydowanie tak”, 76,6% - „raczej tak”. Technikę szeregowania obrazków „zdecydowanie” w swojej pracy stosuje 16,6% badanych, 6,6% - „raczej tak”. Uzupełnianie tekstu z lukami jest techniką „zdecydowanie” stosowaną przez 33,4% respondentów, „raczej stosowaną” przez 56,6%; 1. osoba „nie ma zdania”. Technikę odgrywania ról w swojej pracy „zdecydowanie stosuje” 6,6% badanych, 16,6% - „raczej tak”; 13,3% respondentów odpowiedziało, iż „raczej nie” stosuje tej techniki. Technikę wielokrotnego wyboru „zdecydowanie stosuje” 3,3% badanych, natomiast 23,3% - „raczej tak”, 3,3% osób „zdecydowanie nie” stosuje tej metody, 10% - „raczej nie”; 1. osoba „nie ma zdania”. 26,6%

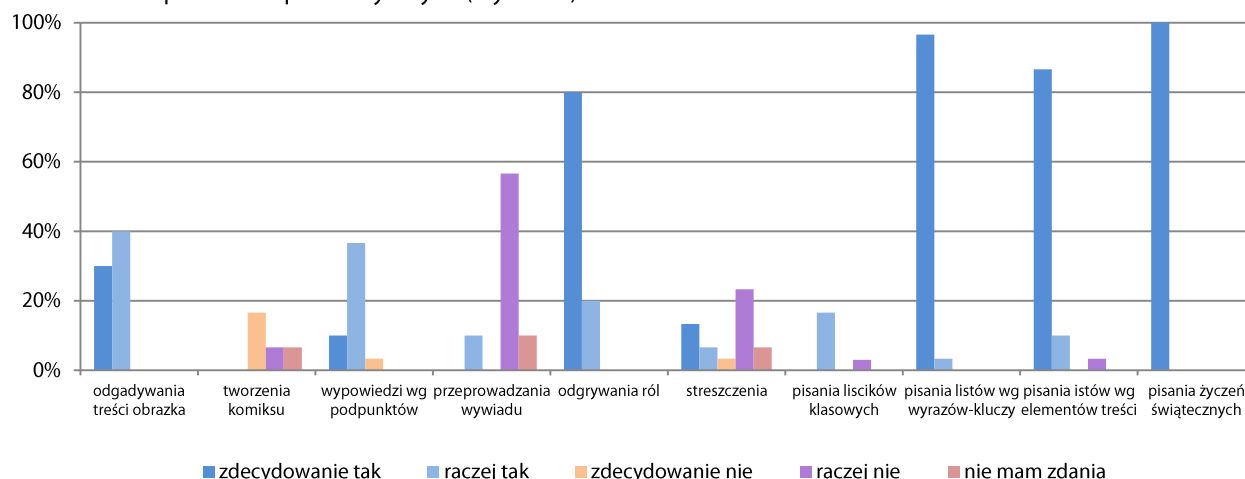
respondentów „raczej stosuje” technikę ustnego dyktanda w swojej pracy, a 6,6% badanych odpowiedziało, iż raczej nie stosuje tej metody. Techniką pantomimy „raczej nie” posługuje się 20% badanych, 2. Osoby „nie mają zdania”. Z kolei 10% badanych „raczej stosuje” technikę sporządzania planu w swojej pracy, 3,3% badanych „zdecydowanie nie” stosuje tej metody, 16,6% - „raczej nie”.



**Wykres 3. Techniki stosowane w nauce uczniów klas I-III sprawności receptywnych języka niemieckiego**

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym badanym przeze mnie obszarem były stosowane w nauce dzieci języka niemieckiego techniki z zakresu ich sprawności produktywnych (wykres 4).



**Wykres 4. Techniki stosowane w nauce uczniów klas I-III sprawności produktywnych języka niemieckiego**

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z analizy z danych zaprezentowanych na wykresie 4., wszyscy nauczyciele „zdecydowanie stosują” technikę pisania życzeń świątecznych w nauce dzieci sprawności produktywnych języka niemieckiego. 6,6% respondentów „zdecydowanie stosuje” technikę pisania listów wg wyrazów-kluczy, natomiast 3,3% osób, odpowiedziało, iż „raczej stosuje” technikę w swojej pracy. Technikę odgrywania ról w swojej pracy „zdecydowanie stosuje” 80% badanych, 20% „raczej tak”. Pisanie listów według elementów treści jest techniką „zdecydowanie stosowaną” przez 86,6% badanych, „raczej stosowaną” przez 10%. Z kolei 10% respondentów stosuje technikę wypowiedzi według podpunktów w swojej pracy, 36,6% - „raczej tak”, 1. osoba „raczej nie” stosuje tej techniki. Natomiast odgadywani treści obrazka „zdecydowanie stosuje” 30% nauczycieli, a „raczej ją stosuje” 40%. Technikę pisania listów klasowych „raczej stosuje” 16,6% badanych, 30,0% - „raczej nie”. Zapytani o technikę streszczenia, badani odpowiedzieli, iż 13,3% z nich „zdecydowanie stosuje” tę technikę, 6,6% - „raczej tak”. „Zdecydowanie nie” stosuje tej techniki 3,3% badanych, 23,3% - „raczej nie”; 2. osoby „nie mają zdania”. Techniki tworzenia komiksu „zdecydowanie nie” stosuje 16,6% badanych, a 6,6% - raczej nie. 2. osoby „nie mają zdania”. 10,0% respondentów „raczej stosuje” technikę przeprowadzania wywiadu; „raczej nie” stosuje tej techniki 56,6% badanych, 2. osoby „nie mają zdania”.

## 4. Zakończenie i wnioski

Współczesna szkoła jest zdominowana przez język angielski, którego znajomość przez ostatnie lata wydawała się najbardziej pożądana przez społeczeństwo. Owszem, jest to język, dzięki któremu można się porozumieć na całym świecie, jednak nie można myśleć tylko o globalnym wymiarze.

Region, w którym mieszkam jest regionem przygranicznym i charakteryzuje się potrzeba znajomości języka niemieckiego. W przypadku, gdy w szkołach język niemiecki nie jest na równi traktowany z angielskim, przed nauczycielami – lingwistami stoi wielkie wyzwanie, ponieważ muszą przekonać swoich uczniów, że jest to ważny i ciekawy przedmiot. Z pomocą przychodzi wachlarz różnorodnych metod i technik, które nauczyciele mogą wykorzystać w swojej pracy. Dobór ich jest niezwykle ważny, zwłaszcza w klasach I-III, gdzie dzieci w większości dopiero rozpoczynają naukę jakiegokolwiek języka obcego. Te osobiste przekonania stały się moim źródłem zgłębienia literatury na ten temat oraz inspiracją do rozpoczęcia badań. Przedmiotem moich badań stały się metody i techniki wykorzystywane w nauce języka niemieckiego w klasach I-III szkoły podstawowej.

Celem mojej pracy było poznanie opinii nauczycieli – lingwistów na temat stosowanych przez nich metod i technik oraz ustalenie i opracowanie wskazówek, dotyczących wiodących metod i technik w nauce dzieci języka niemieckiego. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziłam, że:

- metodą najczęściej stosowaną przez nauczycieli lingwistów jest metoda audiowizualna, metoda audio-lingwalna i kognitywna, jak również podejście komunikacyjne. Najmniej stosowanymi są metody the silent way i consueiling language. Metodą sugestopedii nie posługuje się żaden z badanych (ze względu na psychiczne właściwości dzieci jest to nawet bardzo dobrze, że nie jest ona wykorzystana na zajęciach).
- Spośród technik nauczania elementów języka niemieckiego dominuje technika wspólnego czytania. Często stosowane są techniki imitacji, odczytywania oraz pytań i odpowiedzi. Najmniej stosowanymi są techniki znajdowania wyrazu, liczenia powtórzeń i powtózonego wyrazu.
- W nauczaniu sprawności receptywnych języka niemieckiego, notowanie, „prawda-falsz”, dopasowywanie obrazka do tekstu i uzupełnianie tekstu z lukami – techniki najczęściej stosowane przez nauczycieli – lingwistów. Techniki odgrywania ról i sporządzania planu są najmniej wykorzystywane na zajęciach, a pantomimy nie stosuje żaden z badanych.
- Wśród technik nauczania sprawności produktywnych wiodącymi są techniki pisania życzeń świątecznych, pisania listów wg wyrazów-kluczy, odgrywania ról i pisania listów wg elementów treści. Najmniej stosowaną jest technika pisania liścików klasowych, a tworzenia komiksu nie stosuje żaden z badanych na swoich zajęciach.
- Motywy, jakimi najczęściej kierowali się respondenci w doborze metod i technik jest znajomość możliwości i predyspozycji dzieci oraz ich zainteresowań. Najmniej nauczyciele kierują się najnowszymi trendami w nauczaniu języków.
- Najczęściej zauważanymi efektami przez nauczycieli lingwistów jest to, że dzieci recytują wiersze i rymowanki, a najmniej to, że przepisują wyrazy i zdania.
- Problemami, jakie zauważają najczęściej nauczyciele – lingwiści w swojej pracy w związku z obranymi metodami i technikami są: zbyt mała liczba godzin języka niemieckiego i niedostosowanie sali lekcyjnej, natomiast najmniej zauważalnym problemem jest brak środków dydaktycznych.
- W związku z zauważonymi problemami badani wskazali, że możliwościami usprawnienia nauczania dzieci języka niemieckiego w klasach I-III byłoby zwiększenie liczby godzin i założenie koła języka niemieckiego oraz wygospodarowanie oddzielnej sali do nauki języków.

Wnioskiem, który można wysnuć w związku z obranym przeze mnie celem praktycznym pracy, byłoby postulowanie o założenie w szkołach kół języka niemieckiego oraz wszczęcie starań o wygospodarowanie oddzielnej sali do nauki języków.

Przeprowadzone badania pozwoliły mi na poznanie problemów z jakimi borykają się nauczyciele – lingwiści w klasach I-III, ucząc dzieci języka niemieckiego, w związku z obranymi metodami i technikami nauczania lecz także na możliwości rozwiązania tych problemów, co okaże się dla mnie pomocne w przyszłej pracy.

## **NAGRODY I KARY STOSOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI W OPINII UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

System nagród i kar jest znaczący zarówno w wychowaniu jak i w oddziaływaniach szkolnych. W edukacji wczesnoszkolnej od dawna stosuje się przede wszystkim nagrody, ponieważ podnoszą one samoocenę uczniów oraz wzmacniają zachowania pożądane i zachęcają do nauki. Natomiast nadmierne i zbyt surowe karanie kształtuje negatywne postawy uczniów, wzbudza agresję, zniechęca jednocześnie psując relacje z nauczycielem. Podobnie jest z nagrodą, kiedy niewłaściwe lub zbyt często stosowana może wywołać niekorzystne skutki. Zarówno nagroda jak i kara powinna być przede wszystkim skuteczna i powinna pobudzać do refleksji ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Chęć poszerzenia swojej wiedzy i zbadania, w jaki sposób nauczyciele- wychowawcy nagradzają a w jaki karzą uczniów edukacji wczesnoszkolnej zainspirowały mnie do wyboru tematu pracy.

### **Nagrody i kary w procesie dydaktyczno- wychowawczym uczniów edukacji wczesnoszkolnej**

Problematyka dotycząca nagród i kar odnosi się do każdego ucznia, jak również do nauczycieli i rodziców. Definicja nagród i kar w kształceniu (tj. w nauczaniu i wychowaniu) funkcjonuje od bardzo dawna i chociaż modyfikowana jest nieustannie to różne ich formy są obecne w tym procesie. W średniowieczu panowało przekonanie o słuszności bicia dzieci, gdyż twierdzono, że dziecko niebite, nie jest wychowywane. Wówczas kary były jedynym środkiem wychowawczym. Na początku XX w. był inny system nauczania i wychowania. Kary owszem dominowały, ale przeplatały się z nagrodami. Kary cielesne były również stosowane, a od 1909 r. są wpisane, jako niedopuszczalne w regulaminie każdej szkoły. Na przestrzeni wieków poglądy pedagogiczne w tym praktyczna działalność nauczycieli znacznie się zmieniły. We współczesnej szkole - zdaniem pedagogów (np. K. Konarzewskiego, M. Łobockiego, K. Ostrowskiej, M. Ochmańskiego) - nagroda jest bardziej skuteczna od kary. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej nagrody i kary definiowane są różnie, jednak w rzeczywistości prowadzą do jednakowych przemyśleń. M. Ochmański określił nagrodę, jako *wszystko to, co powoduje lub prowadzi do przyjemności*<sup>1</sup>. Zdaniem K. Ostrowskiej *nagrodę w potocznym rozumieniu oznacza wyróżnienie, uhonorowanie kogoś czymś za coś. Najczęściej nagradza się osoby, które swoją aktywnością fizyczną, intelektualną, artystyczną, społeczną, moralną, religijną przekraczają przyjęte w danym społeczeństwie oczekiwania osiągnięć, wynikające z pełnionych ról, np. obywatela, rodzica, dziecka, ucznia, ministra, adwokata, nauczyciela itp.*<sup>2</sup>. Autorka dodała, iż w tym znaczeniu nagroda jest pewnego rodzaju odpłatą za poniesiony trud, wysiłek, zaangażowanie, poświęcenie swoich korzyści dla dobra innych<sup>3</sup>. Natomiast J. Styczeń szerzej określiła nagrodę, w kontekście wychowania, jako *formę jednostkowej lub zbiorowej aprobaty czyjegoś zachowania, sprawiająca osobie nagrodzonej satysfakcję i zadowolenie oraz zachęcająca do powtarzania podobnych zachowań, a tym samym utrwalająca u niej wzory postępowania akceptowane przez środowisko*<sup>4</sup>. Należy zauważyć, że nagroda jest często określana – szczególnie w psychologii - jako wzmocnienie pożądanego zachowania. Według K. Ostrowskiej *pojęcie nagrody ma szersze znaczenie. Szczególnego znaczenia nabrało w psychologii, a następnie pedagogice od czasu pojęcia badań nad czynnikami warunkującymi proces bodziec-reakcja i, szerzej, czynnikami warunkującymi proces uczenia się zachowań orientacyjnych, eksploracyjnych, poznawczych, lokomocyjnych, społecznych, ekspresyjnych*<sup>5</sup>.

Natomiast teoretycy uczenia się definiują nagrodę, jako rodzaj przynęty, wywołującej uczucie przyjemności lub zaspokajającej popęd. Jest to pozytywne wzmocnienie, które służy utrwaleniu oczekiwanego lub pożądanego

<sup>1</sup> M. Ochmański, Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2001, s. 15.

<sup>2</sup> K. Ostrowska, Nagroda, (w) Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T. Pilch (red.), Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2004, s.476.

<sup>3</sup> K. Ostrowska, „dz. cyt.”, s.476.

<sup>4</sup> J. Styczeń, Nagrody i kary, „Gazeta Szkolna”, nr 8/2002, s. 12.

<sup>5</sup> K. Ostrowska „dz. cyt.”, s. 476.

*sposobu reagowania i zachowania a także kształtowania nawyków, jako elementów struktury osobowości*<sup>6</sup>. Atrakcyjność nagrody ściśle związana jest z wieloma czynnikami m.in. zależy od predyspozycji, uzdolnień, zainteresowań nagradzanego, jak również od warunków, w którym przebiega proces dydaktyczno-wychowawczy oraz od nauczyciela kierującego tym procesem. Jednocześnie należy zauważyć, że nagrody nie są jednakowo skuteczne dla każdego dziecka. To, co może być dla jednego przyjemnością, dla drugiego może okazać się naganą.

Przeciwieństwem nagrody jest kara, którą można spotkać w praktyce pedagogicznej edukacji wczesnoszkolnej i nie tylko. Według stanowiska M. Ochmańskiego *karą jest to, co prowadzi do niechęci i ją wywołuje w organizmie*<sup>7</sup>. Z kolei J. Styczeń przedstawiła karę, jako, *sztucznie lub w sposób naturalny wywołaną sytuację przykrą dla osobnika, mającą zahamować ten rodzaj zachowania, który ją wywoła*<sup>8</sup>. Szczegółowo karę zdefiniowała J. Kwiatkowska, jako wszelkie odczuwane przez jednostkę, jako przykre konsekwencje jej zachowania (...) *kara pedagogiczna, jako jeden ze świadomie stosowanych zabiegów wychowawczych, zmierza do powstrzymania jednostki od zachowań społecznie niepożądanych oraz do wytworzenia wewnętrznych mechanizmów zapobiegających ich występowaniu*<sup>9</sup>. Na podstawie literatury należy zauważyć, że *brak nagrody może być karą, jak i darowanie kary czasami jest nagrodą. Jednak nie jest tak zawsze, bardzo indywidualnie podchodzi się do każdego ucznia i sytuacji*<sup>10</sup>.

Wielu autorów w swoich definicjach porównuje nagrodę i karę.

Bolesław Niemierko nagrodę określił, jako „każde zdarzenie, które zwiększa prawdopodobieństwo określonego zachowania w przyszłości, a karą jest każde zdarzenie, które zmniejsza prawdopodobieństwo takiego zachowania”<sup>11</sup>. S. Mika uważał karę, za *bodziec lub sytuację awersyjną, negatywną, wywołującą ból i związany z nim strach. Sytuacji takiej czy bodźca karany organizm unika lub od niego ucieka*<sup>12</sup>. Awersyjnych zdarzeń, czyli sytuacji, które są dla wychowanka nie przyjemne, nie korzystne, których nie chce. Może odbywać się to poprzez wdrożenie czynników awersyjnych, autor nazywa je również karami pozytywnymi opartymi na strachu lub pozbawieniu czynników atrakcyjnych tak zwane kary negatywne, czyli pojawia się frustracja.

Podsumowując dotychczasowe teoretyczne rozważania należy stwierdzić, że w literaturze pedagogicznej i psychologicznej od dawna istnieje wiele różnych definicji nagród i kar. Pomimo radykalnej zmiany poglądów na temat kształcenia i wychowania nagrody i kary mają takie samo znaczenie i ciągle są stosowane przez nauczycieli. W ujęciu pedagogicznym zarówno nagroda i kara to środki, które powinny być stosowane świadomie, intencjonalnie w celu uzyskania zmiany w postępowaniu wychowanka. Jednocześnie nagroda powinna dominować w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż wpływa ona pozytywnie na kształcenie aktywnej postawy dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

## Metodologiczne podstawy badań

Główny problem badawczy mojej pracy został sformułowany następująco: Jakie nagrody i kary stosują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów?

W celu uzyskania wyczerpującej odpowiedzi na główny problem, opracowałam problemy (pytania) szczegółowe, które pomogły mi w konceptualizacji badań.

- Jakie zachowania są najczęściej nagradzane a jakie karane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w opinii uczniów?
- W jaki sposób nauczyciele nagradzają a w jaki karzą uczniów edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów?
- Jakie występują reakcje uczniów edukacji wczesnoszkolnej na otrzymanie nagrody lub kary?
- Jakimi cechami powinien wyróżniać się nauczyciel edukacji nauczyciel w opinii uczniów?

<sup>6</sup> K. Ostrowska „dz. cyt.”, s. 476.

<sup>7</sup> M. Ochmański, Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2001, s. 15.

<sup>8</sup> J. Styczeń, Nagrody i kary, „Gazeta Szkolna”, nr 8/2002, s. 12.

<sup>9</sup> B. Milerski i B. Śliwierski, „dz. cyt.”, s. 94.

<sup>10</sup> B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, Vademecum wychowawcy. Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2005, s. 138.

<sup>11</sup> B. Niemierko, Kształcenie szkolne. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 210.

<sup>12</sup> S. Mika, Psychologia społeczna dla nauczycieli, WSiP, Warszawa 1980, s. 64.



W badaniach wykorzystałam sondaż diagnostyczny i ankietę. Badania przeprowadziłam w szkole podstawowej w Trzebiatowie, zlokalizowanej w województwie zachodniopomorskim w powiecie gryfickim. Ankieta skonstruowana przeze mnie skierowana była do pięćdziesięciu uczniów edukacji wczesnoszkolnej z dwóch klas trzecich, zawierała 14 pytań.

## Analiza wyników badań własnych - Zachowania uczniów najczęściej nagradzane i karane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Uzyskane wyniki dotyczące interesującego zjawiska zaprezentowałam w tabeli 1.

| Pytanie                                                                      | Nagradzanie zachowania         | L  | %  |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----|----|
| Jakie zachowania są najczęściej nagradzane a jakie karane przez nauczycieli? | Odrobienie zadań domowych      | 39 | 78 |
|                                                                              | Praca na lekcji                | 35 | 70 |
|                                                                              | Zachowanie                     | 41 | 82 |
|                                                                              | Pomoc innym                    | 29 | 58 |
|                                                                              | Posłuszeństwo                  | 20 | 40 |
|                                                                              | Udział w konkursach i zawodach | 24 | 48 |
|                                                                              | Inne                           | 0  | 0  |
|                                                                              | Karane zachowania              | L  | %  |
|                                                                              | Nieodrobienie zadań domowych   | 15 | 30 |
|                                                                              | Brak pracy na lekcji           | 12 | 24 |
|                                                                              | Zachowanie                     | 28 | 56 |
|                                                                              | Dokuczanie innym, bójki        | 24 | 48 |
|                                                                              | Brzydkie odzywanie się         | 26 | 52 |
|                                                                              | Kłamstwo                       | 23 | 46 |
|                                                                              | Inne                           | 0  | 0  |

**Tabela 1. Zachowania uczniów najczęściej nagradzane i karane**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników (tabela 1) należy stwierdzić, że 41 (82%) uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest najczęściej nagradzanych za zachowanie, za odrobienie zadań domowych 39 (78%) uczniów, pracę na lekcji 35 (70%), 29 (58%) uczniów za pomoc innym i 24 (48%) za udział w konkursach i zawodach a posłuszeństwo nagradzane jest u 20 (40%) uczniów. Nikt z badanych nie wymienił innych zachowań nagradzanych, które nie były zawarte w kwestionariuszu ankiety.

Najczęściej karane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zachowanie w opinii 28 (56%) uczniów; brzydkie odzywanie się 26 (52%) uczniów, dokuczanie innym, bójki 24 (48%) badanych a 23 (46%) kłamstwo i 15 (30%) nieodrobienie zadań domowych. Natomiast 12 (24%) oceniło brak pracy na lekcji i nikt nie wymienił innych zachowań, które nie były wymienione w ankiecie. W badaniach interesowało mnie również, jak często są uczniowie nagradzani i karani. Uzyskane wyniki badań przedstawiłam w tabeli 2.

| Pytanie                                    | Nagroda                                 | L  | %  |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------|----|----|
| Jak często nauczyciele nagradzają i karzą? | ani razu w ciągu tygodnia               | 9  | 18 |
|                                            | jeden raz w ciągu tygodnia              | 11 | 22 |
|                                            | dwa razy w ciągu tygodnia               | 12 | 24 |
|                                            | trzy razy w ciągu tygodnia              | 8  | 16 |
|                                            | cztery razy lub więcej w ciągu tygodnia | 10 | 20 |
|                                            | Kara                                    | L  | %  |
|                                            | ani razu w ciągu tygodnia               | 36 | 72 |
|                                            | jeden raz w ciągu tygodnia              | 10 | 20 |
|                                            | dwa razy w ciągu tygodnia               | 5  | 10 |
|                                            | trzy razy w ciągu tygodnia              | 0  | 0  |
|                                            | cztery razy lub więcej w ciągu tygodnia | 0  | 0  |

**Tabela 2. Częstość nagradzania i karania**

Źródło: opracowanie własne.

Analizując uzyskane dane (tabela 2) w zakresie częstości nagradzania uczniów edukacji wczesnoszkolnej należy stwierdzić, że 12 (24%) badanych odpowiedziało „dwa razy w ciągu tygodnia”; 11 (22%) uznało, że „jeden raz w ciągu tygodnia”, natomiast 10 (20%) „cztery razy lub więcej w ciągu tygodnia”, a 9 (18%) „ani razu

w ciągu tygodnia”. Według 8 (16%) jest to „trzy razy w ciągu tygodnia”. Z kolei w zakresie częstotliwości karania uczniów edukacji wczesnoszkolnej mogą stwierdzić, że zdecydowana większość 36 (72%) respondentów odpowiedziała „ani razu w ciągu tygodnia”, natomiast 10 (20%) uznało „jeden raz w ciągu tygodnia”, a 5 (10%) „dwa razy w ciągu tygodnia”.

## Sposoby nagradzania i karania uczniów przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wyniki dotyczące sposobów nagradzania i karania uczniów przez nauczycieli zaprezentowałam w tabeli 2. Na podstawie analizy uzyskanych wyników dotyczących nagród (tabela 2) należy stwierdzić, że 48 (96%) badanych jest nagradzanych przez nauczycieli pochwałą, 31 (62%) zadeklarowało uśmiech, jako nagrodę. Według 29 (58%) jest to ocena w formie stopnia natomiast 27 (54%) upominki rzeczowe. 26 (52%) uczniów uznało za nagrodę ocenę w formie wpisu do zeszytu a 23 (46%) ocenę w formie znaczka. 18 (36%) respondentów stwierdziło, że jest to pełnienie ważnej w klasie funkcji. Rezultaty badań dotyczących sposobów karania wskazują, że 27 (54%) uczniów uznało za karę ocenę w formie znaczka, 23 (46%) ocenę w formie stopnia a 20 (40%) ocenę wpisu do zeszytu. Zdaniem 11 (22%) jest to uwaga a 6 (12%) badanych odpowiedziało wezwanie rodziców. Według 3 (6%) jest to okazanie niezadowolenia przez nauczyciela, również 3 (6%) to mimika, natomiast 2 (4%) zabranie przywileju np. dyżurnego, 1 (2%) uważało zawstydzenie.

| Pytanie                                                                                        | Sposoby nagradzania                     | L  | %  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----|----|
| Twoim zdaniem jakie rodzaje nagród i rodzaje kar stosują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej? | Pochwała                                | 48 | 96 |
|                                                                                                | Ocena w formie stopnia                  | 29 | 58 |
|                                                                                                | Ocena w formie znaczka                  | 23 | 46 |
|                                                                                                | Ocena w formie wpisu do zeszytu         | 26 | 52 |
|                                                                                                | Uśmiech                                 | 31 | 62 |
|                                                                                                | Upominki rzeczowe                       | 27 | 54 |
|                                                                                                | Pełnienie ważnej funkcji w klasie       | 18 | 36 |
|                                                                                                | Inne                                    | 1  | 2  |
|                                                                                                | Sposoby karania                         | L  | %  |
|                                                                                                | Okazanie niezadowolenia                 | 3  | 6  |
|                                                                                                | Ocena w formie stopnia                  | 23 | 46 |
|                                                                                                | Ocena w formie znaczka                  | 27 | 54 |
|                                                                                                | Ocena w formie wpisu do zeszytu         | 20 | 40 |
|                                                                                                | Mimika                                  | 3  | 6  |
|                                                                                                | Zawstydzenie                            | 1  | 2  |
|                                                                                                | Uwaga                                   | 11 | 22 |
|                                                                                                | Wezwanie rodziców                       | 6  | 12 |
|                                                                                                | Zabranie przywileju                     | 2  | 4  |
|                                                                                                | Inne                                    | 0  | 0  |
| Pytanie                                                                                        | Sposoby nagradzania                     | L  | %  |
| Twoim zdaniem jakie rodzaje nagród i rodzaje kar stosują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej? | ani razu w ciągu tygodnia               | 9  | 18 |
|                                                                                                | jeden raz w ciągu tygodnia              | 11 | 22 |
|                                                                                                | dwa razy w ciągu tygodnia               | 12 | 24 |
|                                                                                                | trzy razy w ciągu tygodnia              | 8  | 16 |
|                                                                                                | cztery razy lub więcej w ciągu tygodnia | 10 | 20 |
|                                                                                                | Sposoby karania                         | L  | %  |
|                                                                                                | ani razu w ciągu tygodnia               | 36 | 72 |
|                                                                                                | jeden raz w ciągu tygodnia              | 10 | 20 |
|                                                                                                | dwa razy w ciągu tygodnia               | 5  | 10 |
|                                                                                                | trzy razy w ciągu tygodnia              | 0  | 0  |
|                                                                                                | cztery razy lub więcej w ciągu tygodnia | 0  | 0  |

**Tabela 2. Sposoby nagradzania i karania**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy danych (tabela 3) należy stwierdzić, że większość badanych 28 (56%) stwierdziło, że uczniowie reagują zadowoleniem na stosowane nagrody. Według 26 (52%) reakcją jest uśmiech. 17 (34%) respondentów odpowiedziało, że uczniowie są dumni z nagrody a 15 (30%) uważa, że uczniowie rozmawiają o nagrodzie z innymi.

### 3.3. Reakcje uczniów na stosowane przez nauczycieli nagrody i kary

Rezultaty badań dotyczących reakcji uczniów na stosowane nagrody i kary przedstawia tabela 3.

| Pytanie                                                                              | Reakcje uczniów na nagrody   | L  | %  |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|----|
| Twoim zdaniem, jak reagują uczniowie na stosowanie przez nauczycieli nagrody i kary? | Zadowolenie                  | 28 | 56 |
|                                                                                      | Duma                         | 17 | 34 |
|                                                                                      | Uśmiech                      | 26 | 32 |
|                                                                                      | Rozmowa o nagrodzie z innymi | 15 | 30 |
|                                                                                      | Inne                         | 0  | 0  |
|                                                                                      | Reakcje uczniów na kary      | L  | %  |
|                                                                                      | Niezadowolenie               | 29 | 58 |
|                                                                                      | Wstyd                        | 14 | 28 |
|                                                                                      | Płacz                        | 0  | 0  |
|                                                                                      | Buntowanie się               | 1  | 2  |
|                                                                                      | Rozmowa o karze z innymi     | 2  | 4  |
|                                                                                      | Strach                       | 4  | 8  |
|                                                                                      | Obiecanie poprawy            | 14 | 28 |
|                                                                                      | Skrywanie                    | 1  | 2  |
|                                                                                      | Inne                         | 2  | 4  |

**Tabela 3. Reakcje uczniów na nagradzanie i karanie**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników dotyczących reakcji na stosowane kary 29 (58%) zadeklarowało, że uczniowie są niezadowoleni, 14 (28%) odpowiedziało, że uczniowie obiecują poprawę, 14 (28%) badanych sądzi, że uczniowie wstydzą się kary, a 4 (8%) uczniowie odczuwają strach. Tylko 2 (4%) badanych wymieniło inne reakcje i jednakowo 2 (4%) stwierdziło, że uczniowie rozmawiają o karze z innymi i 1 (2%) respondent sądzi, że uczniowie buntują się na zadawane kary, ponadto 1 (2%) uważa, że uczniowie skrywają, a nikt nie uważał, że uczniowie płaczą na zadawane kary.

### 3.4. Cechy idealnego nauczyciela w opinii uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Wyniki badań dotyczących cech nauczyciela przedstawia tabela 4. Na podstawie analizy danych należy stwierdzić, że zdaniem 46 (92%) uczniów - nauczyciel powinien być uśmiechnięty, pogodny; 45 (90%) powinien być schludny, ładnie wyglądać, a 43 (86%) uważało, że powinien być spokojny, opanowany. Ponadto 42 (84%) uczniów stwierdziło, że nauczyciel powinien być cierpliwy, natomiast 39 (78%), że sympatyczny a 37 (74%) sprawiedliwy. W ocenie 35 (70%) badanych nauczyciel powinien być mądry i posiadać dużą wiedzę, a 21 (42%) jest zdania, że powinien być odpowiedzialny. Ponadto 5 (10%) wymieniło inne cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel: pomysłowy, dowcipny.

| Pytanie                                          | Cechy nauczyciela                    | L  | %  |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------|----|----|
| Jakimi cechami powinien wyróżniać się nauczyciel | Sympatyczny                          | 39 | 78 |
|                                                  | Cierpliwy                            | 42 | 84 |
|                                                  | Mądry, powinien posiadać dużą wiedzę | 35 | 70 |
|                                                  | Spokojny, opanowany                  | 43 | 86 |
|                                                  | Uśmiechnięty, pogodny                | 46 | 92 |
|                                                  | Sprawiedliwy                         | 37 | 74 |
|                                                  | Odpowiedzialny                       | 21 | 42 |
|                                                  | Schludny, ładnie wyglądać            | 45 | 90 |
|                                                  | Inne                                 | 5  | 10 |

**Tabela 4. Cechy wyróżniające nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

Źródło: opracowanie własne.

## Zakończenie

Nieodpowiednie stosowanie nagród i kar jest dużym problemem, ponieważ zniechęca uczniów do nauki, obniża ich samoocenę, wzbudza agresję jednocześnie psując relacje z nauczycielami. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej niewątpliwie odgrywają bardzo ważną funkcję w sukcesie edukacyjnym uczniów, ponieważ



to oni pobudzają w nich chęć zdobywania nowych umiejętności i chęć pokonywania trudności. Uzyskane wyniki badań pozwoliły mi na sformułowanie następujące uogólnień:

1. Najczęściej stosowanymi nagrodami są:

- pochwała,
- uśmiech,
- ocena w formie stopnia

2. Natomiast najczęściej stosowanymi karami są:

- ocena w formie znaczka,
- ocena w formie stopnia,
- ocena w formie wpisu do zeszytu

Celem praktycznym było ustalenie najwłaściwszych sposobów nagradzania i karania przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów.

W celu optymalnego stosowania nagród i kar nauczyciele powinni:

- korzystać z profesjonalnych szkoleń doskonalenia zawodowego, aby stale rozwijać i polepszać posiadane umiejętności i kwalifikacje w zakresie oceniania
- dbać o dobre relacje z uczniami, aby móc każdego dobrze poznać.
- jasno wytyczać zasady panujące w zespole, w którym się kieruje.

W stosowaniu nagród i kar ważne jest, aby każdego ucznia traktować podmiotowo i sprawiedliwie. Nie działać pod wpływem emocji i zdenerwowania, ponieważ nagroda może być wygórowana a kara zbyt dotkliwa. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być dla swoich uczniów autorytetem, ale także powinien pokazać uczniom jak być w życiu dobrym człowiekiem.

## Bibliografia

- Arabski J., O przyswajaniu języka drugiego (obcego), WSiP, Warszawa 1983,
- Badziukiewicz B., Sałasiński M., Vademecum wychowawcy. Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2005,
- Erenc-Grygoruk G., Porozumiewanie się w językach obcych [w:] Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, Uszyńska-Jamroc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., Impuls, Białystok 2013,
- Hurlock E.B., Rozwój dziecka, t. 1, PWN, Warszawa 1985,
- Kurcz I., Psycholingwistyka, PWN, Warszawa 1976,
- Lieberman P., The biology and evolution of language, Cambridge, MA, Harvard University Press 1984.
- Mika S., Psychologia społeczna dla nauczycieli, WSiP, Warszawa 1980,
- Niemierko B., Kształcenie szkolne. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007,
- Ochmański M., Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2001,
- Ostrowska K., Nagroda, (w) Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T. Pilch (red.), Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2004,
- Styczeń J., Nagrody i kary, „Gazeta Szkolna”, nr 8/2002,

## Rozdział III

### Nauczyciel w świetle współczesnych zawiłości

---

ALEKSANDRA BAUM

## FORMY POMOCY NAUCZYCIELI WOBEC PRZEMOCY I ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH UCZNIÓW KLAS I-III

Agresja i przemoc w rodzinie, na ulicy to obecnie powszechne zjawiska w naszym społeczeństwie. Sprzyja temu kryzys wartości oraz autorytetów, a także osłabianie więzi rodzinnych. Dodatkowo agresywne wzorce upowszechniają i promują środki masowego przekazu, które zamiast potępiać negatywne zachowania, często je nagłaśniają w poszukiwaniu taniej sensacji. Niepokojące zjawisko występuje również we współczesnej szkole w tym wśród dzieci klas najmłodszych. Podejmując się badań w zakresie ustalenia różnych form pomocy przez nauczycieli wobec przemocy i zachowań agresywnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej i poszarzając wiedzę na ten temat zamierzałam ustrzec swoje dziecko od tych skrajnych zjawisk, które występują w placówkach szkolnych.

### Przemoc i agresja w kontekście dziecięcych zachowań

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej formułowanie „przemocy” definiowano na różne sposoby. Słownik Języka Polskiego przemoc określa, jako *siłę przeważającą czyjąś siłę, fizyczna przewaga wykorzystana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś, narzucona bezprawnie władza, panowanie; czyny bezprawne dokonywane z użyciem fizycznego przymusu, gwałt. Przemoc silniejszego nad słabszym*<sup>1</sup>. Pod pojęciem przemocy rozumiemy *na świadomym wywieraniu presji na słabszą jednostkę lub grupę, na wykorzystaniu własnej przewagi fizycznej lub psychicznej. Wiąże się z fizycznym i psychicznym przymusem, z działaniem wbrew woli jednostki i na jej szkodę*<sup>2</sup>. Przemoc dotyczy takich sytuacji, w których dziecko wykorzystuje swoją przewagę, siłę czy też szybkość, zwinność, a nawet wiek lub płeć – w celu uzyskania korzyści np. pobicie młodszego kolegi w celu wymuszenia pieniędzy czy też wartościowej rzeczy. Potocznie zjawisko przemocy kojarzy się szczególnie z okrucieństwem i budzi ona strach lęk a nawet grozę. Doświadczenie przemocy przez dziecko może doprowadzić do braku poczucia bezpieczeństwa, brak akceptacji samego siebie, niską samoocenę, małe poczucie własnej wartości. Skutki doznawania przemocy w okresie dojrzewania emocjonalnego, umysłowego, społecznego czy fizycznego są bezpośrednie, ale i odległe w czasie. Prowadzą one do zmian w osobowości dziecka i je zniekształcają. Reakcję na krzywdę przybierają one różne postaci np. w postaci regresji lub agresji.

Termin „agresja” ze względu na jego wieloznaczność jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Słownik Języka Polskiego PWN definiuje agresję, jako *zachowanie zmierzające do wywołania niezadowolenia lub gniewu na osobnikach lub rzeczach*<sup>3</sup>. W słowniku pedagogicznym agresję określa się *działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u człowieka niezadowolenie lub gniew. Celem agresji jest wyrządzenie, szkody, przedmiotowej, agresji*<sup>4</sup>. Definicje agresji obejmują szereg negatywnych zachowań, włączając w to przemoc. W psychologii przez agresję rozumie każde zamierzone działanie w formie otwartej czy też symbolicznej – mające na celu wyrządzeniu komuś lub czemuś szkody, straty bólu fizycznego lub cierpienia moralnego<sup>5</sup>.

Przy definiowaniu agresji możemy też wyróżnić bezpośrednie lub pośrednie zachowanie dziecka, które wykracza poza normy społeczne i u podłoża, którego leżą negatywne nastawienia bądź emocje sprawcy<sup>6</sup>. Jeżeli ustosunkować się do tego stanowiska, można powiedzieć, że z agresją u dzieci możemy mieć do czynienia wtedy, gdy wrażają swój gniew, bunt, wrogość, chęć niszczenia czy frustrację wyrządzającą krzywdę osobą lub przedmiotom. Takie zachowanie nie mieści się w zasadach i normach społecznych np. pobicie rówieśnika,

<sup>1</sup> M. Szymczak (red.), Słownik języka polskiego, Wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 986.

<sup>2</sup> J. Surzykiewicz, Agresja i przemoc w szkole, Wyd. Wpis, Warszawa 2000, s. 13.

<sup>3</sup> M. Szymczak, Słownik Języka Polskiego, Wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 17.

<sup>4</sup> W. Okoń, Słownik Pedagogiczny, Wyd. PWN, Warszawa 1984, s. 29.

<sup>5</sup> J. Danielewska, Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia, Wyd. WSiP, Warszawa 2002, s. 8.

<sup>6</sup> A. Brzezińska, E. Hornowska, Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, Wyd. Naukowe Scholar Warszawa 2004, s. 108.

kradzież cennej rzeczy, zniszczenie ławki czy też okłamanie rodzica). Pojęcie „agresja” jest utożsamianie z terminem „agresywność”, które odnosi do częstego przejawiania zachowań agresywnych, zatem agresywność jest względnie stałą tendencją, gotową cechą lub nawykiem powtarzania wzoru agresywnego. W przypadku dzieci agresywność należy traktować, jako zjawisko potencjalne niż cechę czy nawyk. Podsumowując agresja różni się od agresywności tym, że pierwsza to proces czynności jednostki, a natomiast druga to cecha osobowości nabyta lub utrwalona w procesie rozwoju.

Przemoc dość często utożsamia się z agresją, niekiedy te zakresy nakładają się na siebie w większym lub mniejszym stopniu i są używane zamiennie. Niekiedy przemoc uważana jest dość często jako agresję fizyczną. Zachowanie agresywne nie zawsze pociąga za sobą nadużycie siły. Przemoc zawsze jest traktowana, jako działanie intencjonalne sprawca podejmuje ją świadomie natomiast zachowania agresywne mogą się pojawiać, zanim dziecko na tyle opanuje wyższe funkcje poznawcze, tj. mowę i myślenie, iż może poddawać swe działania refleksji - zatem nie powinny być one zawsze traktowane, jako w pełni świadome czy intencjonalne, a więc możliwe do poddania kontroli przez zachowujące się agresywne dziecko.

## Metodologia podjętych badań

Rozpoczynając badania ustaliłam następujący cele:

- cel poznawczy: zdobycie informacji dotyczących form pomocy, jakie stosują nauczyciele wobec przemocy i zachowań agresywnych występujących u uczniów klas I-III oraz
- cel praktyczny: ustalenie najskuteczniejszych form pomocy, stosowanych przez nauczycieli wobec przemocy i zachowań agresywnych występujących w klasach najmłodszych szkoły podstawowej.

W celu określenia kierunku swoich badań sformułowałam następujący problem główny: Jakie są formy pomocy nauczycieli wobec przemocy i agresji uczniów klas I-III?

Z problemu głównego wyłoniłam kolejne problemy szczegółowe:

- Jakie są rodzaje przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III w opinii nauczycieli?
- Jakie są przyczyny przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III w opinii nauczycieli?
- Jakie są znane nauczycielom działania profilaktyczne wobec przemocy i zachowań agresywnych?

Dążąc do uzyskania obiektywnych odpowiedzi na postawiony problem badawczy, w badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankietowania. Badania przeprowadziłam w Szkole Podstawowej nr 2 w Gryficach wśród, 14 edukacji wczesnoszkolnej. Badani w większości byli nauczycielami klasy III, czyli 6 (42,8 %), następnie nauczycieli klas II 5 (35,7%) i klasy I -3 (21,4%) osoby.

## 3. Analizy wyników badań

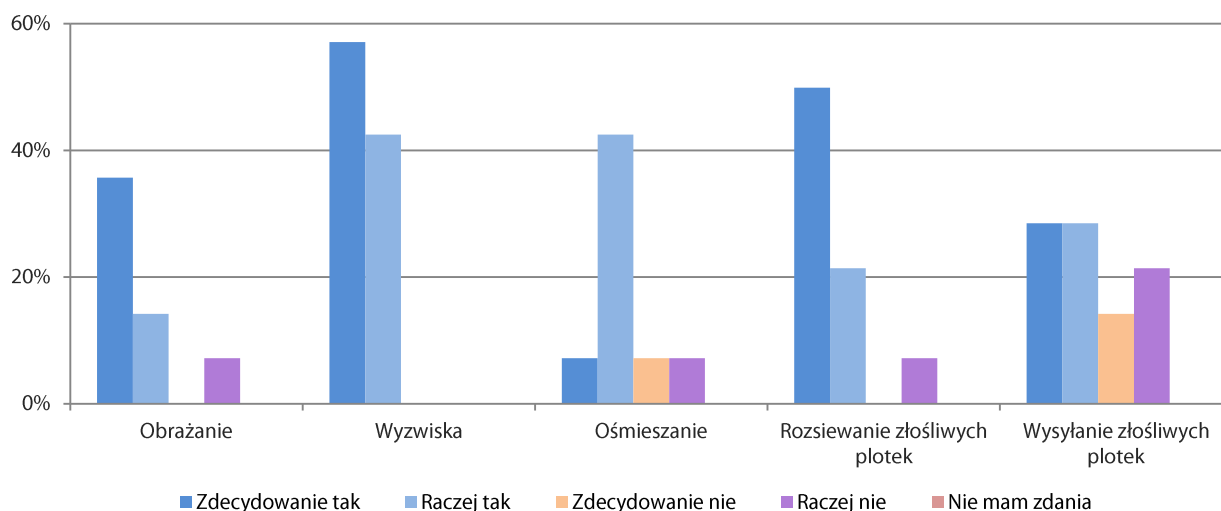
### 3.1. Rodzaje przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III

W związku z ustaleniem konkretnej przemocy i agresji u uczniów klas I-III w opinii nauczycieli sformułowałam 5 pytań.

- Jakiego rodzaju przemocy słownej w swoim środowisku szkolnym?
- Jakiego rodzaju przemocy fizycznej w swoim środowisku szkolnym?
- Jak często dziecko sygnalizuje przemoc w swoim środowisku?
- Jakiego rodzaju agresji w swoim środowisku szkolnym?
- Jak często dziecko sygnalizuje agresję w swoim środowisku?

Na podstawie analizy informacji zawartych na wykresie 1., należy stwierdzić, że 8 (57,1%) ankietowanych nauczycieli uważa, iż wyzyskuje to najczęstszy rodzaj przemocy słownej.

ALEKSANDRA BAUM  
FORMY POMOCY NAUCZYCIELI WOBEC PRZEMOCY I ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH UCZNIÓW KLAS I-III

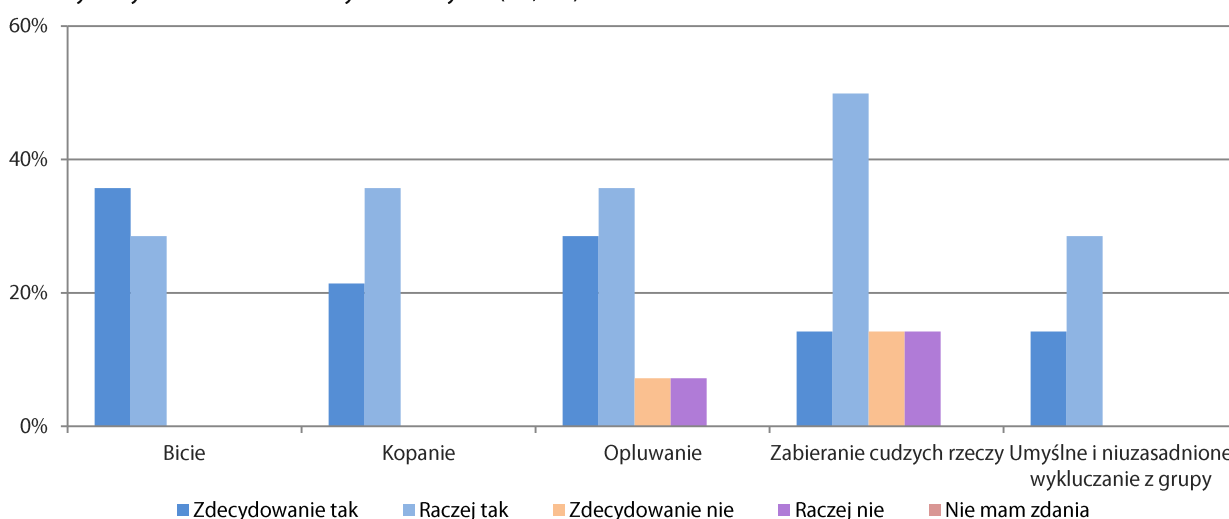


**Wykres 1. Rodzaje przemocy słownej**

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei 7 (49,9%) nauczycieli stwierdziło, że rozsiewanie złośliwych plotek to również poważna przemoc słowna, 5 (35,7%) pedagogów wybrało, jako przemoc słowną obrażanie. Na kolejnych miejscach plasuje się wysyłanie obraźliwych plotek – 4 (28,5 %) osób badanych wybrało tą pozycję w kwestionariuszu ankiety, na ostatnim miejscu 1 (7,2 %) respondent wybrał ośmieszanie, jako rodzaj bezpośredniej przemocy słownej.

Na podstawie wykresu 2., należy stwierdzić, że najczęstszym rodzajem przemocy fizycznej w środowisku szkolnym było zabieranie cudzych rzeczy - 7 (49,9%).



**Wykres 2. Rodzaje przemocy fizycznej**

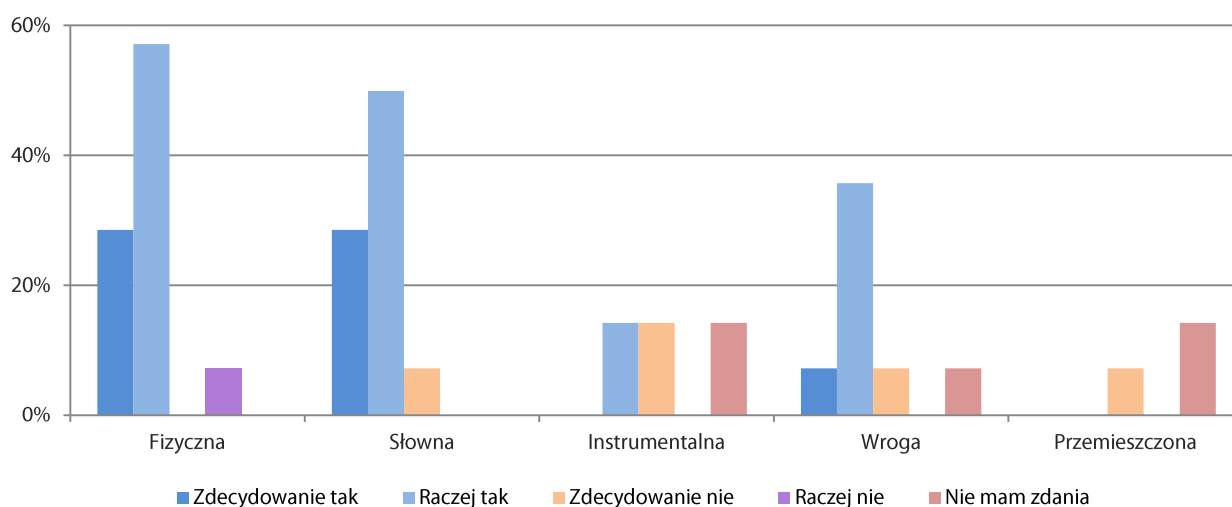
Źródło: opracowanie własne

Kolejnym rodzajem przemocy dostrzeganym przez respondentów było bicie - 6 (42,5%) ankietowanych, opluwanie, określiło 4 (28,5%) ankietowanych, 3 (21,4%) pedagogów stwierdziło, że kopanie oraz po 2 (14,2%) badanych uznało zabieranie cudzych rzeczy i umyślne i nieuzasadnione wykluczanie z grupy.

Następnie zadane przez mnie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej pytanie dotyczyło częstotliwości występowania tego rodzaju zdarzenia w szkole. Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że dzieci sygnalizowały przejawy przemocy w większości codziennie, co potwierdziło 6 (42,8%) badanych respondentów, 4 (28,5%) ankietowanych stwierdziło, że przynajmniej raz w tygodniu. Natomiast 2 (14,2%) badanych pedagogów klas I-III uznało, że z częstotliwością zjawisk przemocy spotykają się przynajmniej dwa razy w tygodniu, 1 (7,2%) respondent określił raz w miesiącu.

Interesującym dla mnie zagadnieniem było zdobycie informacji od nauczycieli na temat występowania rodzajów agresji uczniów edukacji wczesnoszkolnej (wykres 3).

ALEKSANDRA BAUM  
FORMY POMOCY NAUCZYCIELI WOBEC PRZEMOCY I ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH UCZNIÓW KLAS I-III



**Wykres 3. Rodzaje agresji**

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych (wykres 3) wynika, że najczęściej nauczyciele obserwują agresję fizyczną – 8 (57,1%), 7 (49,9%) nauczycieli - agresję słowną. Agresja związana z wrogim nastawieniem - 5 (35,7%) ankietowanych a instrumentalna 2 (14,7%).

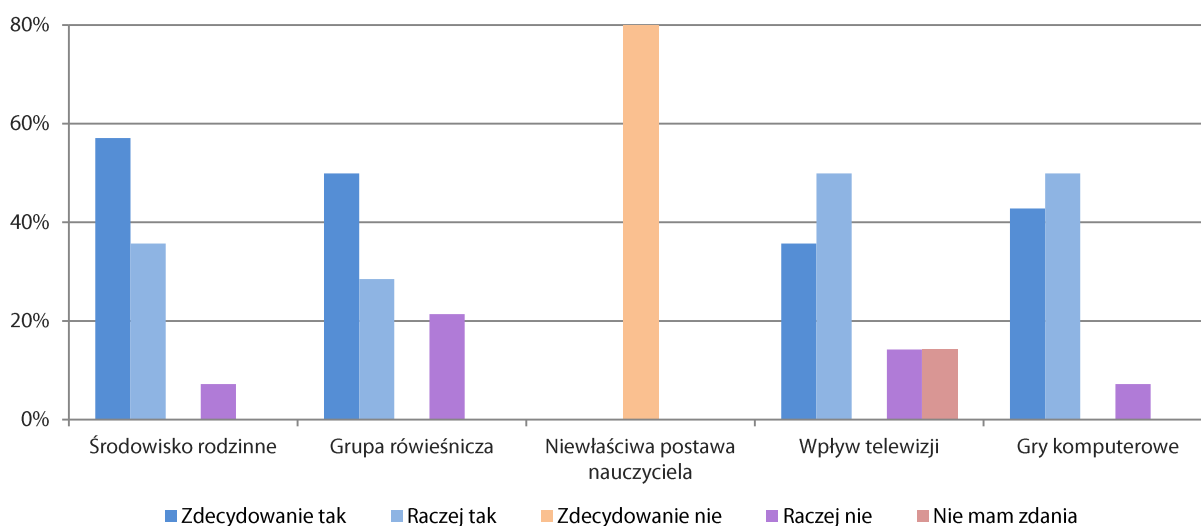
Interesowała mnie również częstotliwość sygnalizowania tego zdarzenia. Nauczyciele zauważają u swoich wychowanków codzienne przejawy agresji, stwierdziło 5 (35,7%) przebadanych, 4 (28,5%) sygnalizowało przynajmniej raz w tygodniu, odpowiedź „dwa razy w tygodniu” wskazało 3 (21,4 %) przebadanych, „raz w miesiącu” 2 (14,2 %) nauczycieli.

### 3.2. Przyczyny przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III

1. Jakie są najczęstsze przyczyny przemocy?

2. Jakie są najczęstsze przyczyny agresji?

Uzyskane wyniki zaprezentowałam na wykresach 4. i 5.

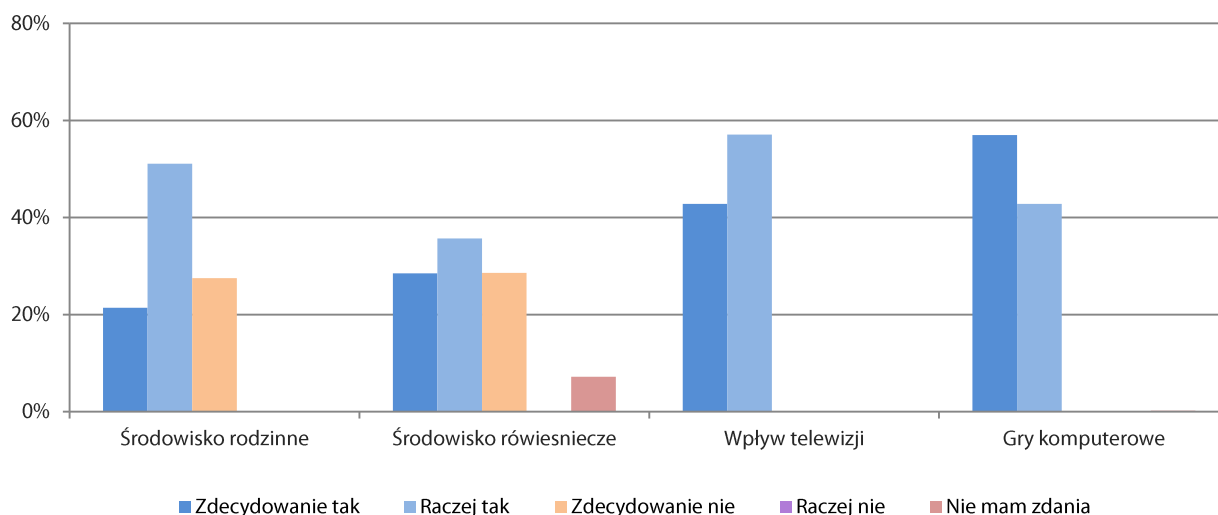


**Wykres 4. Przyczyny przemocy**

Źródło: opracowanie własne.



Dane przedstawione na wykresie 4., wskazują, że do najczęstszych przyczyny przemocy 8 (57,1%) ankietowanych zalicza „środowisko rodzinne”, 7 (49,9%) pedagogów wybrało grupę rówieśniczą, jako drugą, co do wielkości ważną przyczynę przemocy. Z kolei 6 (42,8 %) respondentów opowiedziało się za grami komputerowymi i 5 (42,8 %) negatywnym wpływem telewizji. Wszyscy ankietowani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zgodni byli, że niewłaściwa postawa nauczyciela nie wlicza się do przyczyn przemocy wśród dzieci.



**Wykres 4. Przyczyny agresji**

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wykresu 4., należy stwierdzić, że 8 (57,1%) respondentów określiło, iż najczęstszą przyczyną agresji jest wpływ telewizji, na drugim miejscu gry komputerowe - 6 (42,8%) głosów. Natomiast 4 (28,5 %) respondentów stwierdziło, że do przyczyn agresji zalicza się środowisko rówieśnicze, natomiast środowisko rodzinne uzyskało 3 (21,4 %) głosów badanych. Analizując przyczyny występowania agresji i przemocy wcale się nie pokrywają. W pierwszym przypadku wskazywaną przyczyną był dom rodzinny, w drugim oglądanie telewizji.

### 3.3. Formy radzenia sobie z przemocą i agresją uczniów klas I-III

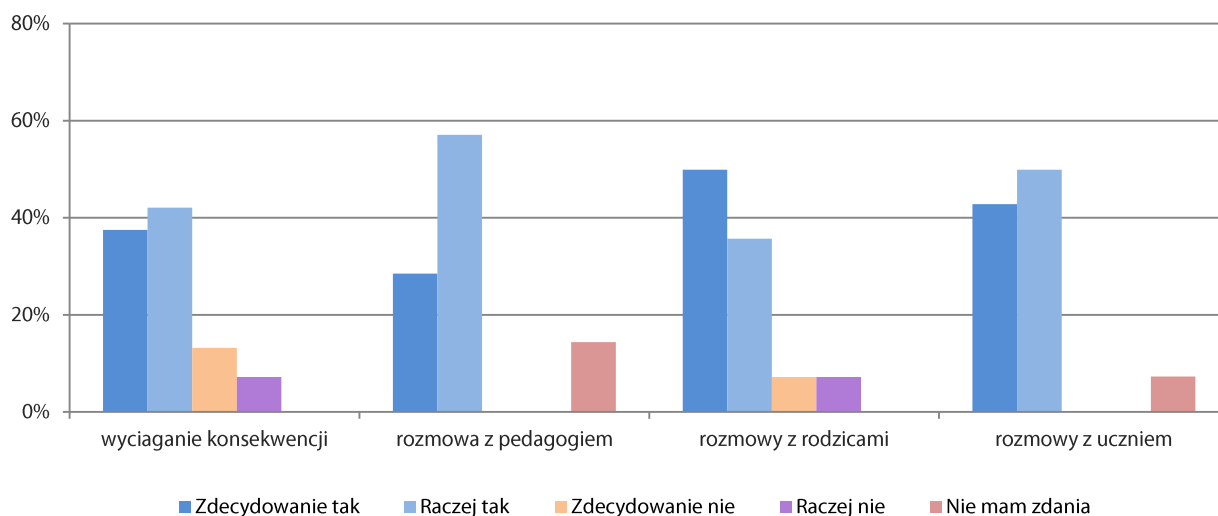
W swojej pracy badawczej zaplanowałam ustalić najskuteczniejsze formy radzenia z przemocą i agresją uczniów klas I-III w opinii nauczycieli. W związku z tym sformułowałam kolejne pytania:

- W jaki sposób Pan/Pani reaguje na wszelkie przejawy przemocy i zachowań agresywnych w szkole?
- Jakie są znane Panu/Pani działania profilaktyczne wobec przemocy i zachowań agresywnych na terenie szkoły?
- Jakie środki zaradcze zdaniem Pana/Pani szkoła powinna zastosować w celu zapobieganiu zjawiskom przemocy i agresji w szkole ?

Uzyskane wyniki zamieściłam na wykresach 5, 6, 7.

Zdaniem 8 (57,1%) badanych nauczycieli do głównych środków zaradczych w stosunku do przemocy i zachowań agresywnych jest rozmowa z pedagogiem, 7 (49,9 %) nauczycieli stwierdziło: rozmowa z uczniami i rozmowa z rodzicami. Najmniej udzielonych odpowiedzi udzielili nauczyciele - 5 (35,7%) - „wyciąganie konsekwencji i stosowanie kar”.

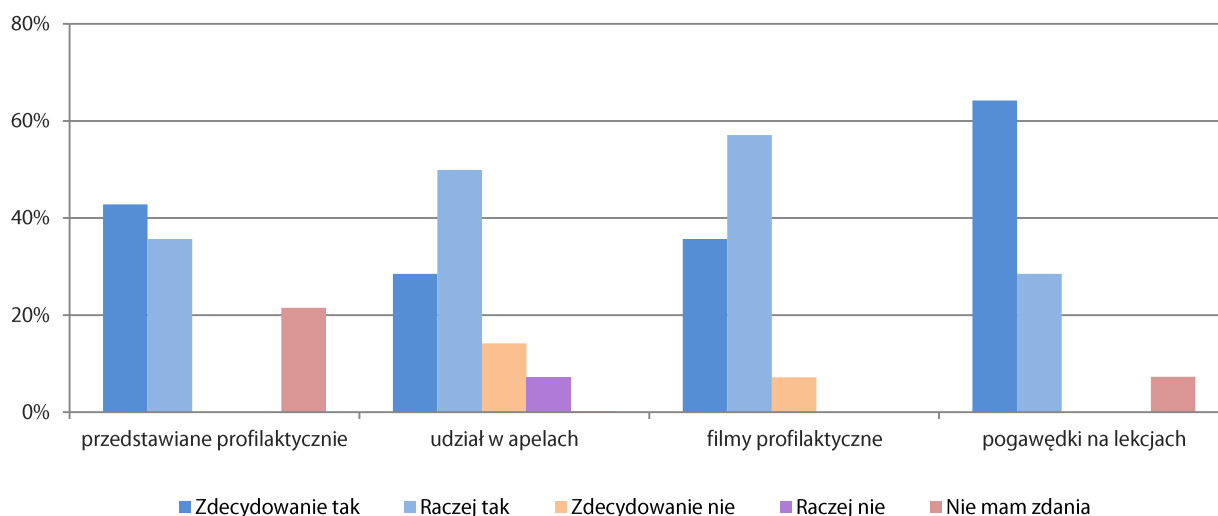
ALEKSANDRA BAUM  
FORMY POMOCY NAUCZYCIELI WOBEC PRZEMOCY I ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH UCZNIÓW KLAS I-III



**Wykres 5. Reakcje na przejawy przemocy i agresji**

Źródło: opracowanie własne.

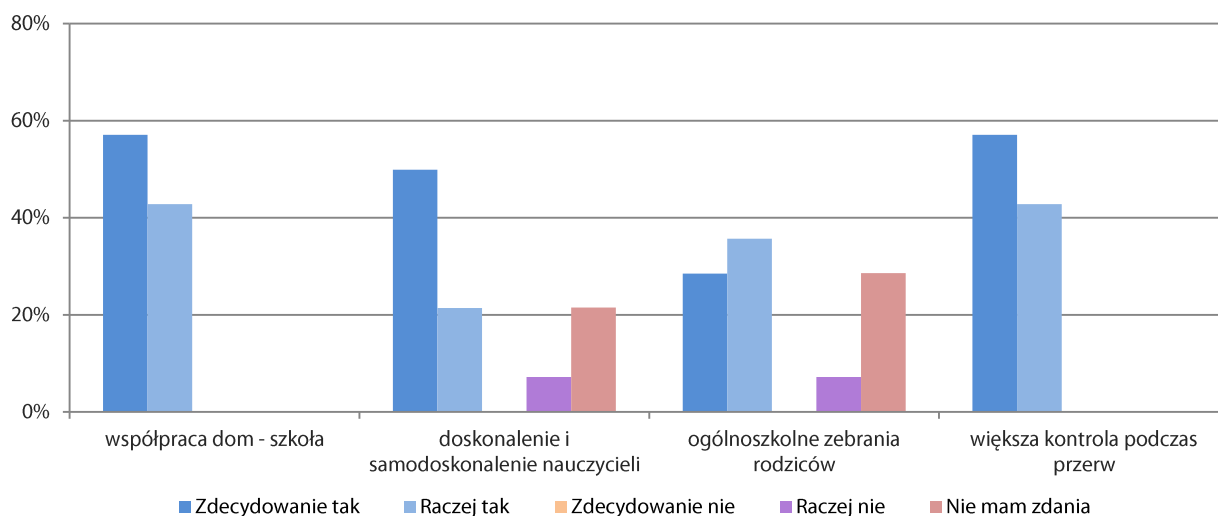
Dane zaprezentowane na wykresie 6, wskazują, że do głównych środków zaradczych wobec przemocy i zachowań agresywnych zalicza się pogawędki na lekcjach – za tym stwierdzeniem opowiedziało się 9 (64,2%) badanych nauczycieli, 8 (57, 1%) filmy profilaktyczne, 7 (49, 9%) wybrało udział w apelach, 6 (42, 8%) przedstawienia profilaktyczne.



**Wykres 6. Działania podejmowane na poziomie szkoły**

Źródło: opracowanie własne.

Dane zaprezentowane na wykresie 6, wskazują, że do głównych środków zaradczych wobec przemocy i zachowań agresywnych uczniów klas I-III szkoły podstawowej zalicza się pogadanki na lekcjach – za tym stwierdzeniem opowiedziało się 9 (64,2%) badanych nauczycieli, 8 (57, 1%) filmy profilaktyczne, 7 (49, 9%) wybrało udział w apelach, 6 (42,8 %) przedstawienia profilaktyczne.



**Wykres 7. Działania profilaktyczne na poziomie szkoły**

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych tj. 8 (57,1%) nauczycieli wybrało większą kontrolę podczas przerw, jako najbardziej stosowny środek zaradczy na poziomie szkoły. Natomiast po 7 (49,9%) ankietowanych wskazało współpracę między domem oraz doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli. Na ostatnim miejscu były ogólnoszkolne zebrania rodziców tj. 5 (35,7%) głosów.

## Zakończenie

Na podstawie analizy uzyskanych informacji stwierdziłam, że

- Miejsce, w którym najczęściej uczniowie mają do czynienia ze zjawiskami przemocy i agresji jest głównie szkoła.
- Najbardziej charakterystycznym przejawem przemocy słownej są w większości: wyzwiska, rozsiewanie złośliwych plotek oraz ośmieszanie, a także zabieranie cudzych rzeczy i bicie.
- Większość badanych nauczycieli klas I-III twierdziła, że, zachowania z domieszką przemocy oraz agresji stosowane są prawie codziennie.
- Respondenci wykazali, że w dużej mierze w zachowaniach agresywnych zauważalne są dwa typy przemocy to jest: fizyczna i słowna.
- Przemoc i zachowania agresywne są najczęściej inspirowane przez: środowisko rodzinne i rówieśnicze, w dużej mierze przez wpływ telewizji i gier komputerowych.
- Większość badanych respondentów reaguje na przejawy zachowań poprzez szybką interwencję, to jest rozmowę z dziećmi i rodzicami, a także konsultacje z pedagogiem szkolnym lub dyrekcją placówki.
- Działania profilaktyczne stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej to: pogadanki, oglądanie filmów profilaktycznych, udział w apelach i przedstawienia profilaktyczne.
- Środki zaradcze, jakie powinna zastosować szkoła, to przede wszystkim zwiększenie kontroli na przerwach oraz monitoring wewnątrz i na zewnątrz szkoły, doskonalenie i szkolenia w zakresie rozwiązywania problemów z przejawami agresji i przemocy wśród uczniów klas I-III, oraz systematyczna współpraca między szkołą a rodzicami uczniów.

Na podstawie uznanych uogólnień sformułowałam następujące wnioski. W celu zniwelowania lub ograniczenia przemocy i zachowań zachowania wśród uczniów klas I-III nauczyciele powinni:

- Dostarczanie uczniom okazji do przeżycia pozytywnych doświadczeń społecznych korygujących obraz „własnego ja” oraz rozwijanie asertywnych zachowań m.in. w formie warsztatów.
- W ramach pedagogizacji na spotkaniach z rodzicami uświadamiać ich rolę w kształtowaniu postaw moralnych i prospołecznych dzieci.
- Zacieśniać współpracę między szkołą a rodzicami np. wspólne imprezy, przedstawienia, częste konsultacje.

MAŁGORZATA SZWAJKOWSKA

## **SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z TRUDNOŚCIAMI W PRACY NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

Motywy wyboru tematu mojej pracy licencjackiej były moje marzenia związane z zawodem nauczyciela klas młodszych. Aktualnie zacierają się granice wartości, tradycji, które wypierane są przez coraz to nowe idee nowoczesności, technologii, wskutek, czego zawód nauczyciela przechodzi przez swojego rodzaju kryzys, a pedagodzy muszą zmagać się z wieloma trudnościami, które stwarza ten „nowy” świat. Jako, że te zjawisko jest aktualne we współczesnych kanonach oraz dość intrygujące, postanowiłam, iż przedmiotem mojej pracy będzie problematyka związana z pojawiającymi się trudnościami wychowawczymi w zawodzie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zapewne moja praca nie jest w stanie wyczerpać tematyki głównego problemu, jednakże mam nadzieję, iż przyczyni się do przybliżenia kwestii związanych z pracą nauczyciela oraz omówi najważniejsze aspekty różnych trudności i sposoby im zapobiegania.

### **Trudności w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

Współczesne problemy związane ze sferą zawodową nauczycieli, okazują się coraz mocniej zawile, często dotyczą wielu skrajnych kwestii i obejmują nawet osoby postronne. Rzeczą często niemożliwą jest to, aby oferowane rozwiązania w zminimalizowaniu problemów zawodowych pedagogów, trudności szkolnych mogły w pełni satysfakcjonować w należytej mierze społeczeństwo, szkołę, nauczycieli, oraz pozostałe strony postronne. Jak zauważył T. Lewowicki, im większe uspołecznienie i demokratyzacja oświaty, im bardziej masowy dostęp do dobrodziejstw (i kłopotów) oświaty, tym trudniej o jednoznaczne rozstrzygnięcia kwestii zawodu nauczycielskiego, nauczycielskiej edukacji i pracy. Trudność oraz złożoność kwestii nauczycielskiej staje się szczególnie duża<sup>1</sup>. Rozważając trudności szkolne, które pojawiają się w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, pragnę przytoczyć pierwszą trudnością pojawiającą się w zawodzie nauczycielskim jest wielość ról, którą muszą pełnić w swojej pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Pedagog - zdaniem R. Mikołajczyka w zmieniającej się polskiej oświacie, ma on przyjąć postawę wychowawcy, doradcy, przewodnika, mistrza, opiekuna, autorytetu<sup>2</sup>. Mnogość ról, w które mają wcielać się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są nie tyle wyzwaniem i ciekawą specyfiką tej pracy, ale trudnością, z którą muszą się zmierzać każdego dnia. Stale rosnące oczekiwania ze strony społeczeństwa (często są to nawet postawy roszczeniowe) przyczyniają się do tego, iż wielu nauczycieli nie jest w stanie im sprostać. Jednak według R. Kwaśnicy trudność w pracy nauczyciela jest zjawiskiem naturalnym. Nauczyciel działa w sytuacjach otwartych, niestereotypowych. Mimo wielu elementów stałych i wytwarzanych przez nie pozorów stabilności sytuacji edukacyjnych są wyjątkowe, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, ale z ludźmi<sup>3</sup>. Jest to w pewien sposób dość trafne spostrzeżenie, aczkolwiek konfrontacja z rzeczywistością szkolną, okazuje się w praktyce nauczycielskiej zupełnie inna, niż postulaty, które propaguje literatura pedeutologiczna.

Następnym problemem pojawiającym się w praktyce pedagogicznej – zdaniem E. Mazurek - niedosyt wiedzy (w szczególności) psychologicznej oraz umiejętności muzycznych, plastycznych, technicznych i metodycznych. Wynika to prawdopodobnie z ograniczenia liczby godzin przeznaczonych w toków studiów pedagogicznych na rozwijanie owych umiejętności<sup>4</sup>. Szczególnie, gdy w klasie pedagog pracuje z uczniami mającymi trudności,

<sup>1</sup> T. Lewowicki, Problemy teorii: praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna „kwadratura koła”, [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria, praktyka, perspektywa, Wyd. UŚ, Katowice 2003, s. 45.

<sup>2</sup> R. Mikołajczyk, Nauczycielstwo- sztuka, profesja czy trudny zawód..., [w:] B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska (red.), Sztuka bycia człowiekiem, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 71.

<sup>3</sup> R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika podręcznik akademicki. Wyd. WSiP, Warszawa 2003, s. 284.

<sup>4</sup> E. Mazurek, Rozwój zawodowy badanych nauczycieli, [w:] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Wyd. Impuls, Kraków 2014, s. 7.

z uczniami wykazującymi jakiekolwiek odchylenia od normy<sup>5</sup>, lub z ich rodzicami. H. Borzyszkowska zwróciła uwagę na brak stałej współpracy rodziców dzieci upośledzonych umysłowo z nauczycielami<sup>6</sup>. Zatem trudności ze współpracą nauczycieli z rodzicami idą w obie strony. Ten utrudniony kontakt może być skutkiem złych doświadczeń samych rodziców lub spowodowany rozpowszechnianiem negatywnego wizerunku nauczycieli w mediach. J. Oleksy w swojej pracy zaakcentowała, że rodzic niechętnie uczestniczy w życiu szkoły, a przywilej rozmowy z nauczycielem o własnym dziecku traktuje, jako zło konieczne<sup>7</sup>. Według stanowiska autorki rodzic doświadczający, na co dzień niedoskonałości w funkcjonowaniu szkolnego systemu edukacyjnego; bezradny wobec bezradności nauczycieli, nienadążający za kolejnymi reformami, zagubiony w gąszczu podręczników, zmuszony do zakupu mundurków, niezadowolony z oferty edukacyjnej i wymagań nauczycieli, regularnie poddający krytycznej ocenie stan polskiej szkoły i winiący ją za wszelkie własne porażki wychowawcze<sup>8</sup>. Jest to trudność w zawodzie pedagogów klas I-II, z którą bardzo ciężko walczyć, a stopniowa zmiana charakteru tychże negatywnych uprzedzeń nie należy do łatwych zadań.

Następnym elementem traktowanym, jako trudność zawodową pedagogów są konflikty w placówkach szkolnych. Konflikty te mogą obejmować negatywne doświadczenia w stosunku do dyrektorów szkół lub kadry współpracującej. Problematyka ta dotyczy etyki zawodowej nauczyciela, która omawia obowiązek bycia solidarnym, a także sprawiedliwym i obiektywnym w opiniowaniu swoich kolegów. „Deklaracja w Sprawie Etyki Zawodu Nauczyciela” podkreśla, że w obowiązku pedagoga leży wsparcie współpracy między kadrą nauczycielską przy jednoczesnym poszanowaniu zawodowej pozycji, przekazywaniu rad oraz wsparcia i pomocy w przypadku osób, które stawiają pierwsze kroki w karierze zawodowej<sup>9</sup>. Jednakże i w tym kręgu konflikty zawodowe stają się trudnościami nie tylko w samej pracy nauczyciela, ale mogą przekładać się na np. życie rodzinne nauczycieli. H. Semenowicz wyszczególniła, iż do złej atmosfery pracy w placówkach szkolnych można zaliczyć:

- znaczną różnicę wieku w gronie pedagogicznym,
- uprzedzenia, brak akceptacji w stosunku do młodszych osób przez nauczycieli, którzy przewyższają ich stażem pracy i są starsi wiekiem,
- dwuzmianowa praca, stająca się przyczyną braku kontaktów i relacji między gronem pedagogicznym,
- brak uprzejmości, tolerancji itp.<sup>10</sup>.

Do kolejnych trudności w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej należy wliczyć niskie zarobki, niski wciąż malejący prestiż społeczny, niestabilność zatrudnienia, trudne warunki pracy, konieczność ustawicznego doskonalenia przy niewielkich możliwościach awansu, narażenie zdrowia – choroby gardła i krtani, częsty stres i napięcie psychiczne, złe zachowanie uczniów, złe relacje ze współpracownikami, wygórowane oczekiwania rodziców, brak na czynności osobiste i zawodowe<sup>11</sup>.

W literaturze pedeutologicznej, jako trudności zawodowe nauczycieli klas I-III wymienia się inne zjawiska tj. przeciążenie pracą, nadmierną biurokracją oraz presję czasową. B. Murawska zauważyła, iż *model biurokratyczny, wynika z przyjętych założeń, że edukacja jest systemem arbitralnie sterowanym. Jej kształt i zasady działania w większej mierze zależą od procesów politycznych i ekonomicznych, niż od procesu komunikacji między szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego: nauczycielami, rodzicami, uczniami, członkami wspólnoty lokalnej. Tendencja ta rzutuje na coraz powszechniej rozwijaną biurokratyczną rolę nauczyciela, jako „urzędnika” zarządzającego zmianą, niż postrzeganie go, jako lidera środowiska edukacyjnego*<sup>12</sup>.

Tucholska S. w swoich badaniach określiła, iż w pracy pedagogów są dwa rodzaje czynników stresogennych. Pierwszy z nich dotyczy trudności nauczyciela związanych z *nieprawidłowym zachowaniem uczniów. Szczególnie znaczące są tu: hałaśliwość wychowanków, niezdyktynowane, niewłaściwe zachowania, a także duża liczebność*

<sup>5</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007, s.268.

<sup>6</sup> H. Borzyszkowska, Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym, Wyd. PZWS, Warszawa 1971, s. 11.

<sup>7</sup> J. Oleksy, Negatywny obraz nauczyciela w komercyjnym przekazie, [w:] B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska (red.), Sztuka bycia człowiekiem, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 63.

<sup>8</sup> J. Oleksy, op. cit. s. 63

<sup>9</sup> Deklaracja w sprawie etyki zawodu nauczyciela (2001), na stronie:

[http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd\\_39/uchwaly/deklaracja\\_etyka.doc](http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd_39/uchwaly/deklaracja_etyka.doc), 14.05.2015 r.

<sup>10</sup> H. Semenowicz, Poetycka twórczość dziecka, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1973, s. 11-12.

<sup>11</sup> R. Cibor, Koszty psychologiczne pracy nauczyciela a procesy globalizacji, [w:] W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej, Cieszyń 2004, s. 119-122.

<sup>12</sup> H. Murowska, E. Putkiewicz, R. Dolata, Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie, Wyd. ISP, Warszawa 2005, s. 13.

*uczniów w klasach, brak podejmowania chęci współdziałania oraz brak zainteresowania materiałem<sup>13</sup>. Drugim elementem zaś jest presja czasu i idące z tym faktem trudności, przestarzałe podręczniki lub też ich brak, jak również brak pomocy dydaktycznych, brak sprzętów multimedialnych odpowiednich do pracy, a także wykonywanie innych zadań administracyjnych<sup>14</sup>.*

Zbyt duża liczba dzieci w klasie przyczynia się do tego, że nauczyciel nie jest w stanie poświęcić wystarczająco dużo czasu na indywidualne rozpatrywanie danych problemów czy też niesienia pomocy swym wychowankom, aby ów trudności rozwiązać w należyty sposób. Ponadto w zatłoczonych pomieszczeniach szkolnych nauczyciel jest niezdolny do utrzymania dyscypliny, co wiąże się z narastającą frustracją, zniechęceniem do własnej pracy, brakiem motywacji.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez J. Pyżalskiego, średnia przepracowanych godzin dla ogólnej grupy pedagogów jest mniejsza niż 40 godzin, to jednak dość spora ilość nauczycieli pracuje dłużej. W tym przypadku mówimy o przeciążeniu pracą. Zdaniem autora *większość pedagogów stwierdza, iż praca w zawodzie dostarcza wiele elementów obciążających niż praca w innych dziedzinach<sup>15</sup>. Zatem w znaczący sposób może obniżyć dobrostan funkcjonowania nauczyciela w miejscu pracy, a także jego wartości życia, co również może wpłynąć negatywnie na jakość funkcjonowania w zawodzie oraz relacji z wychowankami<sup>16</sup>.*

Wszystkie powyżej przytoczone przeze mnie trudności zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej mogą w efekcie skutkować problemami ze zdrowiem oraz coraz częściej spotykanym wypaleniem zawodowym. Negatywne zjawiska powstają wskutek długotrwałego przeciążenia stresem w pracy. Zatem, aby zapobiec takim przypadkom nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien wiedzieć i stosować różne metody radzenia sobie z trudnościami w swojej praktyce.

## 2. Metodologia badań

Problem główny, sformułowałam w następujący sposób: W jaki sposób radzą sobie z trudnościami w pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Wyróżniłam problemy szczegółowe:

- Z jakimi trudnościami spotykają się w swojej pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie są przyczyny powstawania trudności w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie podejmują działania przy rozwiązywaniu trudności w swojej pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie warunki stwarza szkoła, dla efektywnej pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

W badania posłużyłam się sondażem diagnostycznym, techniką – ankietą, narzędziem – kwestionariuszem ankiety własnej konstrukcji. Terenem badań była Szkoła Podstawowa w miejscowości Świerzno (przebrałam 15 nauczycieli).

## Analiza wyników badań

### Trudności napotykane w pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W podjętej pracy badawczej interesowała mnie kwestia trudności napotykanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Sformułowałam pytanie w następujący sposób: Zdaniem Pana/i, jakie najczęstsze pojawiają się trudności w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej?

Na podstawie informacji zamieszczonych na wykresie 1., należy stwierdzić, że największą trudnością według badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest biurokracja – 6 (40%) respondentów odpowiedziało, że jest to zdecydowany problem w ich zawodzie.

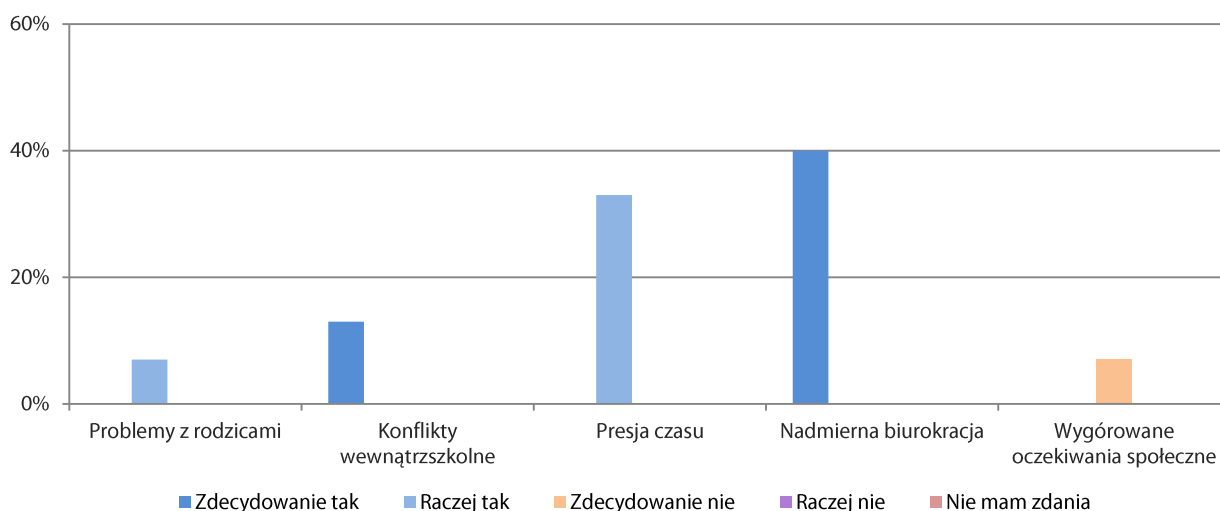
<sup>13</sup> S. Tucholska, Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, nr. 3, s. 5.

<sup>14</sup> S. Tucholska, op. cit. s. 5.

<sup>15</sup> J. Pyżalski, Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 43.

<sup>16</sup> J. Pyżalski, op. cit. s. 43.





**Wykres 1. Rodzaje trudności**

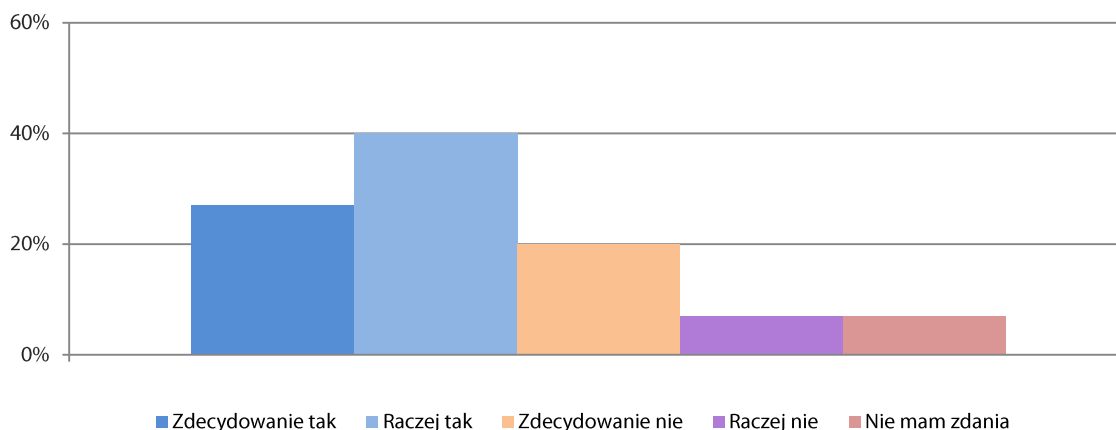
Źródło: opracowanie własne.

Kolejną ważną trudnością pojawiającą się w pracy z dziećmi jest presja czasu, uznaną przez 5 (33,3%) pedagogów w kwestionariuszu ankiety. 2 (13,3%) badanych określiło, iż konflikty wewnętrzne są dość poważnym problemem w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Ostatnią trudnością, na którą zwrócono uwagę jest również problem z rodzicami – 1 (6,7%) respondent. Według 1 (6,7%) kolejnego respondenta wygórowane oczekiwania społeczne raczej nie są trudnościami, które mogłyby wpłynąć znacząco na ich pracę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

### 3.2. Przyczyny powstawania trudności w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

W badaniach ograniczyłam się do jednej istotnej przyczyny, którą podaje literatura przedmiotu, z tego względu, iż jest to temat wielowymiarowy i złożony. W związku z tym sformułowałam kolejne pytanie, które brzmiało: Liczne reformy w systemie szkolnictwa zdaniem Pana/i stanowią główne podłoże w powstawaniu trudności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej?

Na podstawie uzyskanych wyników (wykres 2.) należy stwierdzić, że reformy przeprowadzane w systemie szkolnictwa są istotną przyczyną, która powoduje powstawanie wielu trudności w zawodzie nauczyciela - 6 (40 %) badanych odpowiedziało twierdząco.



**Wykres 2. Przyczyny trudności zawodowych nauczyciela klas I-III**

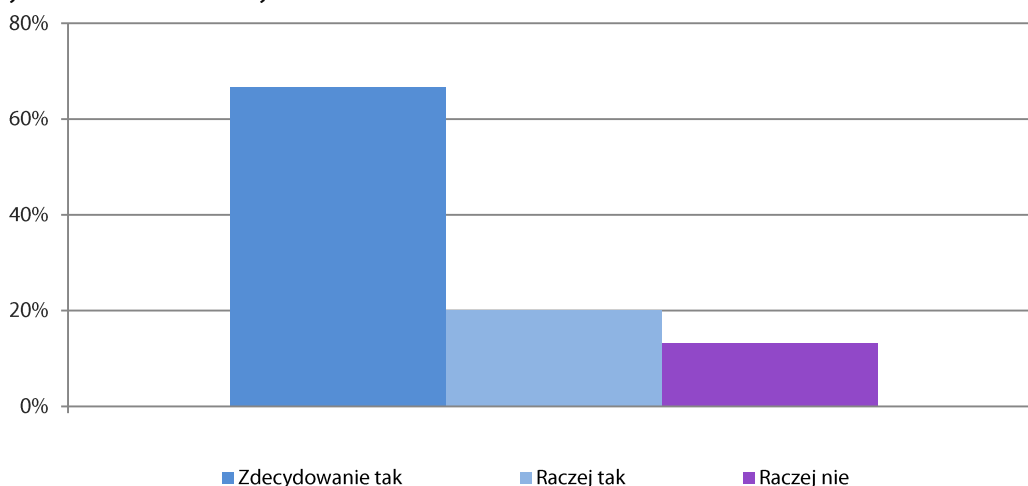
Źródło: opracowanie własne.

Natomiast 4 (26,6 %) respondentów stwierdziło, iż reformy zdecydowanie przyczyniają się do powstawania trudności w pracy z dziećmi klas I-III, 3 (20 %) badanych zadeklarowało, że reformy oświaty nie są zdecydowaną przyczyną, a 1 (6,7 %), że raczej nie.

### Działania podejmowane przez nauczycieli w rozwiązywaniu trudności

Kolejną interesującą mnie kwestią w mojej pracy badawczej były działania podejmowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w rozwiązywaniu swoich trudności. Dlatego też sformułowałam trzy pytania: Zdaniem Pana/i podwyższanie kwalifikacji zawodowych może zmniejszyć powstawanie problemów zawodowych nauczycieli klas I-III? Zebrane wyniki, przedstawiłam na wykresie 3, 4, 5.

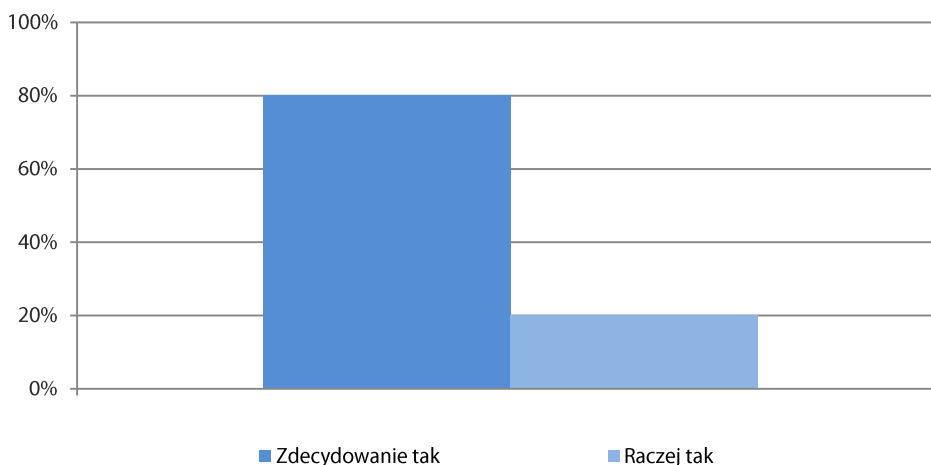
Na podstawie informacji zawartych na wykresie 3., należy stwierdzić, iż zdaniem badanych nauczycieli podwyższanie kwalifikacji zawodowych jest w stanie zmniejszyć powstawanie problemów zawodowych, zdecydowanie opowiedziało się 10 (66,7%) respondentów, 3 (20 %) ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, 2 (13,3%) stwierdziło, że podwyższanie kwalifikacji nauczycieli raczej nie jest w stanie zmniejszyć trudności zawodowych.



**Wykres 3. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych**

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem Pana/i rozmowy z dyrekcją placówki pomagają w przezwyciężeniu trudności pojawiających się w pracy nauczycieli klas I-III? Uzyskane wyniki dotyczące zaprezentowałam na wykresie 4.



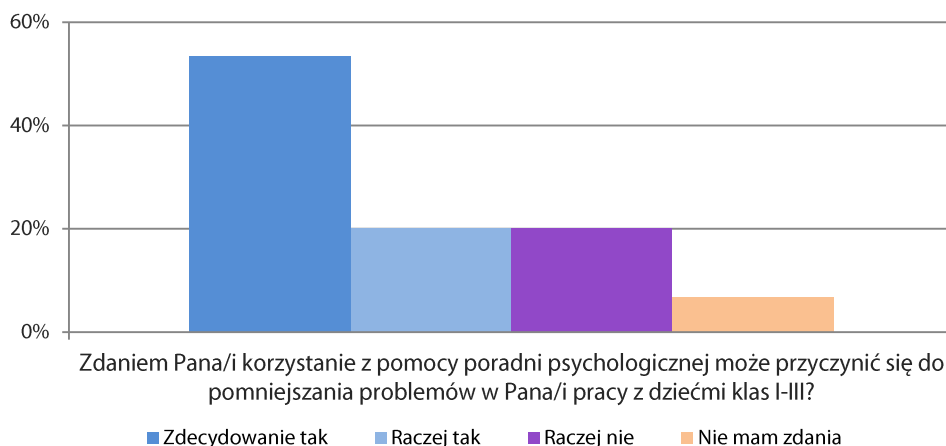
**Wykres 4. Rozmowy z dyrekcją redukujące trudności w pracy nauczyciela**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych danych (wykres 4.) należy stwierdzić, że 12 (80%) respondentów zdecydowanie uważa, iż przeprowadzenie rozmów z dyrekcją danej placówki szkolnej jest potrzebne w celu redukcji trudności pojawiających się w pracy z dziećmi. Pozostałe 3 (20%) ankietowanych nauczycieli zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, co ogólnie przyczynia się do tego, że rozmowa z dyrekcją placówek szkolnych jest uznawana przez kadrę nauczycielską, jako potrzebną, a nawet niezbędną.



Zdaniem Pana/i korzystanie z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej mogą przyczynić się do przezwyciężenia pojawiających się trudności w pracy nauczycieli klas I-III? Wyniki przedstawiłam na wykresie 5.



**Wykres 5. Pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej**

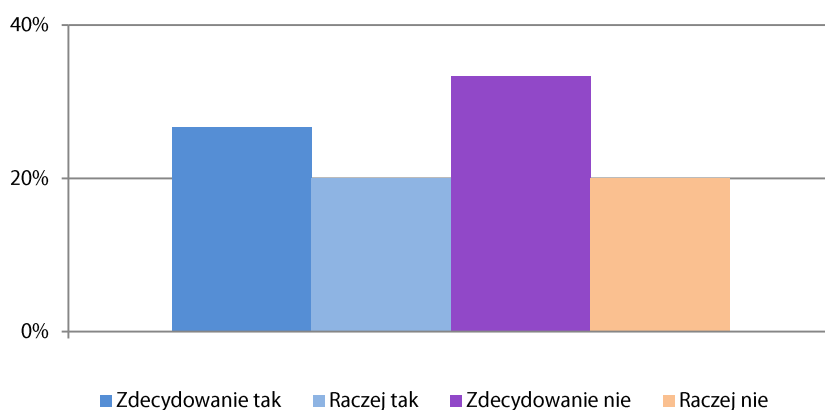
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych informacji (wykres 5.) należy stwierdzić, że 8 (53,3 %) badanych uważa korzystanie z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej przyczynia się do pomniejszania problemów w pracy z dziećmi klas I-III, po 3 (20 %) respondentów zaznaczyło, że jest to raczej pomocna metoda, lub ta pomoc raczej nie jest w stanie pomniejszyć problemów zawodowych nauczycieli. Natomiast 1 (6,7 %) pedagog wykazał, iż nie ma zdania na wyżej zadane pytanie.

## Warunki zapewniane przez szkołę dla efektywności pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Problem szczegółowy dotyczących warunków, jakie zapewnia szkoła dla efektywności pracy nauczyciela obejmuje wiele zagadnień. W związku z tym postawiłam dwa pytania dotyczące tego aspektu.

Zdaniem Pana/i dyrekcja szkoły w należyty sposób wspiera nauczycieli klas I-III w rozwiązywaniu trudności zawodowych? Zebrane przeze mnie wyniki zaprezentowałam na wykresie 6.



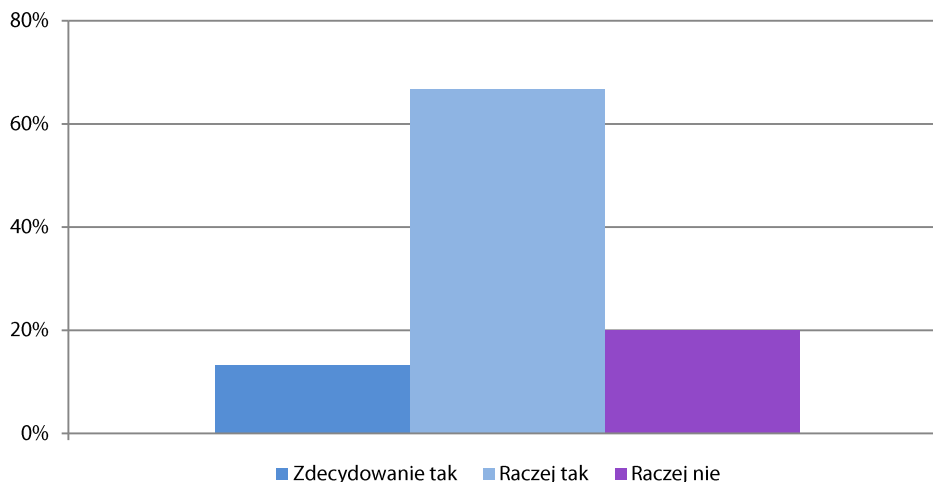
**Wykres 6. Wsparcie dyrekcji szkoły**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników (wykres 6) należy stwierdzić, że dyrekcja placówek szkolnych nie wspiera w należyty sposób nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w rozwiązywaniu trudności zawodowych; 4 (26,7%) badanych respondentów wskazało, że są oni wspierani przez dyrekcję szkolną w rozwiązywaniu trudności w pracy z dziećmi, 2 (20%) ankietowanych potwierdziło tą tezę, stwierdzając, iż są oni raczej w zadowalający sposób wspierani przez szkołę, 5 (33,3%) nauczycieli wykazuje niezadowolony, co do efektywnego

wsparcia ze strony dyrekcji szkoły, a 2 (20%) respondentów stwierdziło, że jest raczej nieusatysfakcjonowana dotychczasowymi sposobami wsparcia, stosowanymi przez dyrekcję placówki.

Zdaniem Pana/i warunki panujące w placówkach szkolnych są odpowiednie do pracy z dziećmi klas I-III? Dane z przeprowadzonych badań zamieściłam na wykresie 7.



**Wykres 8. Warunki panujące w placówkach szkolnych**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zaprezentowanych na wykresie danych w tabel 10, należy stwierdzić, że warunki panujące w placówkach szkolnych są raczej odpowiednie do pracy z dziećmi; 2 (13,3%) osób stwierdziło, że warunki są zdecydowanie dobre, natomiast większość ankietowanych tj. 10 (66,7%) pedagogów wykazało, że warunki są zdecydowanie odpowiednie, natomiast 3 (20%) respondentów stwierdziło, że warunki są raczej nieodpowiednie, jeśli chodzi o pracę z dziećmi klas I-III. Ostatnie pytanie w kwestionariuszu ankiety brzmiało w następujący sposób:

## Zakończenie

Głównym założeniem mojej pracy licencjackiej było zbadanie trudności zawodowych w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedstawienie sposobów ich minimalizowania oraz efektywnego rozwiązywania. Zebrany przeze mnie materiał badawczy umożliwił mi na podsumowanie:

- Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przy wyborze swojego zawodu głównie kierowali się dwoma motywami, to jest pasją oraz osobistymi zainteresowaniami.
- Jedną z największych trudności w pracy nauczycieli klas I-III były przede wszystkim: nadmierna biurokracja, na drugim miejscu plasuje się presja czasu, której są poddawani pedagodzy w placówkach szkolnych. W dalszej kolejności wymieniane były przez nauczycieli konflikty wewnątrzszkolne, problemy z rodzicami. Natomiast badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uważali, że wygórowane oczekiwania społeczne nie stanowią raczej istotnych trudności w pracy dziećmi.
- Respondenci wykazali, że liczne reformy w systemie szkolnictwa mogą w pewnym stopniu przyczyniać się do powstawania trudności w pracy nauczyciela klas I-III, natomiast nie są one głównym ogniwem przyczyn.
- Więcej niż połowa zbadanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zadeklarowała, że podwyższanie swoich kwalifikacji zawodowych przyczynia się znacząco do rozwiązywania trudności z dziećmi oraz szeroko rozumianych problemów szkolnych.
- Badani nauczyciele klas I-III cenią sobie rozmowy z dyrekcją placówek, jako istotny element działań redukcyjnych w przypadku powstałych trudności zawodowych.
- Kolejnym pomocnym sposobem w rozwiązywaniu trudności w opinii zbadanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej była pomoc i wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- Respondenci ocenili, iż dyrekcja szkoły w należyty sposób wspiera nauczycieli klas I-III w rozwiązywaniu trudności zawodowych, choć zauważalne są głosy niezadowolenia pedagogów. Zatem mogę stwierdzić, że zdania nauczycieli w tej kwestii są znacznie podzielone.

Przeprowadzone przeze mnie badania i uzyskane na ich podstawie wyniki przyczyniły się do wysunięcia przez mnie wniosków. W celu uniknięcia albo zminimalizowania trudności w swojej pracy nauczyciele powinni:

- Starać się systematycznie współpracować z dyrekcją, ale również z całą kadrami pedagogiczną. Pozwoli to na wymianę doświadczeń zawodowych, propozycji odpowiednich metod w rozwiązywaniu „trudnych przypadków”, albo ogólnej analizie różnych problemów. Taka współpraca może również przyczynić się do większej motywacji i aktywności w zawodzie, jak i integracji całego zespołu pedagogicznego.
- Efektywnie zorganizować plan pracy w szkole, poddając analizie wszystkie „za” i „przeciw” w braniu na siebie większych i licznych obowiązków, dodatkowych lekcji, fakultetów i innych zajęć uzupełniających. Kwestie związane z biurokracją, którą niestety zostali obarczeni nauczyciele powinni przede wszystkim starać się uzupełniać systematycznie i nie odkładać materiałów na późniejszy plan. Zmniejszy to również presję czasu oraz inne negatywne czynniki, które mogą działać stresogennie.
- W miarę racjonalny sposób (nieobciążający) podwyższać swoje kwalifikacje zawodowe, to pozwoli nauczycielom pogłębiać swoją wiedzę, przybliży ich bardziej do aktualnie poruszanych kwestii oraz problematyki zawodu nauczyciela. Pozwoli na uzupełnienie często archaicznych metod wychowawczych, dydaktycznych, a tym samym wyzwoli proces samokształcenia i spełnienia zawodowego.
- Korzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, czy też psychologów szkolnych, którzy pozwolą spojrzeć na dany problem w zgoła odmienny sposób, odciążą od negatywnych myśli, a przede wszystkim pomogą zadbać o zdrowie psychiczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.
- Utrzymywanie dobrych stosunków ze współpracownikami, dyrekcją oraz obsługą. Zmniejszy to w pewien sposób wskaźnik konfliktów wewnętrznych i blokady w zawodzie.
- Warto zwrócić uwagę na odpowiedni odpoczynek, korzystać z przysługujących urlopów i dni wolnych, odcinać się od problemów zawodowych i nie przenosić ich do życia prywatnego.

## WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Pracujący w szkole nauczyciel, z należytą troską o rozwój młodego człowieka, niejednokrotnie mierzy się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu. Stan, który coraz częściej towarzyszy nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej to wypalenie zawodowe. Ono stało się, przedmiotem moich badań.

### Wypalenie zawodowe nauczycieli

Praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej polega m.in. na tym, że jest on nie tylko wychowawcą, ale i opiekunem, przewodnikiem oraz doradcą. Odpowiedzialność nauczyciela za życie i zdrowie powierzonych mu dzieci jest bardzo duża. Wypalenie zawodowe jest różnie definiowane przez wielu autorów. Rozbieżności mają swe źródła nie tylko w złożoności zjawiska wypalenia zawodowego, ale także w dowolnie określonym zakresie jego symptomów. Sprawia to trudności w jednoznacznym zakreśleniu granic, między wypaleniem zawodowym, a stresem, alienacją, rozgoryczeniem, wyczerpaniem czy depresją. Pojęcie wypalenia zawodowego, po raz pierwszy zostało wprowadzone, do terminologii w 1974 r., przez psychiatrę amerykańskiego H.J. Freudenbergera. Zdefiniował je, jako *swoisty zespół objawów, przejawiający się na poziomie fizycznym, behawioralny i psychologiczny*<sup>1</sup>. Zdaniem autora jest to wyczerpanie emocjonalne, będące efektem przytłoczenia sprawami klientów bądź partnerów zawodowych ludzi, których praca polega na niesieniu pomocy. Do grupy takich osób możemy zaliczyć: lekarzy, pielęgniarki, pracowników pomocy społecznej, duchownych, nauczycieli, terapeutów. We współczesnej definicji stworzonej przez H.J. Freudenbergera i G. Richelsona, autorzy podsumowali, iż wypalenie jest *stanem zmęczenia czy frustracji wynikającym z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody*<sup>2</sup>. Ch. Maslach wypalenie zawodowe określił, jako *psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób*<sup>3</sup>. Definicja ta sugeruje, że do opisu zjawiska, niezbędne jest scharakteryzowanie trzech elementów składowych wypalenia zawodowego. Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia określonej osoby, że jest znacznie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby energii zostały w ogromnym stopniu zmniejszone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby, lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych, dotyczy spadku poczucia własnych kompetencji i powodzeń w pracy<sup>4</sup>. W świetle definicji opracowanej przez A. Pines i E. Aronsona wypalenie jest *stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuację, które są obciążające pod względem emocjonalnym*<sup>5</sup>. A. Pines przypisała wypalenie tylko jednostkom o wysokiej motywacji, gdyż jak twierdzi, żeby się wypalić trzeba najpierw „płonąć”. E. Aronson stwierdził, że *wypalenie jest związane z uzmysłowieniem sobie przez osoby pomagające, że wykorzystały cały potencjał swoich sił i możliwości i nie są w stanie już pomagać innym*<sup>6</sup>. Natomiast A. Bańka stwierdził, że wypalenie jest reakcją emocjonalną organizmu w sytuacji stresowej, jaką stwarza w pracy zawodowej wymóg koncentracji na problemach innych ludzi. Autor zwraca uwagę na to, że wypalenie zawodowe ma charakter specyficznego stresu zawodowego, który to jest mocno związany z występującymi warunkami pracy, będącego odpowiedzią na zmaganie się jednostki z odpowiedzialnością i zagrożeniami. Dlatego też wypalenie zawodowe

<sup>1</sup> B. Strycharska-Gać, Nauczycielu, nie wypalaj się!, WSiP, Warszawa 2009, s. 8.

<sup>2</sup> J. Kirenko T. Zubrzycka-Maciąg, Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego, UMCS, Lublin 2011, s. 14.

<sup>3</sup> Ch. Maslach, Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej, [w] Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 2000, s. 15.

<sup>4</sup> Tamże, s. 15.

<sup>5</sup> A.M. Pines, Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej [w] Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 2000, s. 35.

<sup>6</sup> J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego, UMCS, Lublin 2011, s. 14

nazywane jest przez autora tzw. „chorobą nadmiernego angażowania się”<sup>7</sup>. Definicję wypalenia C. Cherniss sformułował, jako, *proces negatywnych zmian w zakresie postaw i zachowań, dokonujący się pod wpływem napięcia, wywołanego pracą*. - Autor ujął wypalenie - jako *wielofazowy proces rozpoczynający się poczuciem rozczarowania i utraty życiowych przez człowieka oczekiwań związanych z pracą zawodową*<sup>8</sup>. H. Sęk definicję wypalenia zawodowego przedstawiła, jako *zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujących o poziomie wykonywania zawodu i sukcesach zawodowych*<sup>9</sup>.

Przytoczone definicje wypalenia zawodowego, podkreślają, że *wypalenie to stan zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, który jest końcowym rezultatem stopniowego procesu utraty złudzeń*<sup>10</sup>. Badacze zjawiska wypalenia zawodowego, zgodni są, co do tego, że wypalenie występuje w zawodach, gdzie głównym celem działań jest niesienie pomocy innym ludziom, dzieciom, a narzędziami pracy są cechy osobowości, postawy oraz zdolności społeczne. Zatem analizując poszczególne definicje wypalenia należy zauważyć, że nierozzerwalnie jest on związany z zaangażowaniem i poświęceniem, jakiejś sprawie lub osobie. Nauczyciel w momencie poświęcenia i oddania, w sytuacji niepowodzenia, rozczarowania, bezsilności, traci stopniowo motywację do pracy, robi się zmęczony, brakuje mu energii życiowej i chęci wykonywania zawodu. Innymi słowy nauczyciel, który dąży do pełnienia obranej misji w pracy, a jego plany się nie spełniają, w efekcie odczuwa niechęć, obojętność, rezygnację i ma poczucie poniesionej klęski<sup>11</sup>.

## Metodologia badań

**Głównym problemem** mojej pracy badawczej było znalezienie odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie zjawisko wypalenia zawodowego występuje u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

**Problemy szczegółowe**, które wyznaczające kierunek prowadzonych przeze mnie badań są następujące:

- W jakim zakresie występują objawy wypalenia zawodowego u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- W jakim zakresie występują czynniki stresogenne przyczyniające do wypalenia zawodowego u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- W jakim zakresie znane są przyczyny wypalenia zawodowego przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- Z jakimi trudnościami spotykają się w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie perspektywy są znane w pracy zawodowej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

Badania przeprowadziłam w Szkole Podstawowej nr 1 im. Jana Kochanowskiego w Trzebiatowie - 12 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

## Analiza wyników badań

### Objawy wypalenia zawodowego u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Zgodnie z teoretycznymi ustaleniami objawy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podzieliłam na trzy grupy: w płaszczyźnie indywidualnej, interpersonalnej i organizacyjnej. Rezultaty badań w płaszczyźnie indywidualnej przedstawia tabela 1.

<sup>7</sup>Tamże, s. 14-15.

<sup>8</sup>Tamże, s. 15.

<sup>9</sup>Tamże, s. 16.

<sup>10</sup>A.M. Pines, Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej, [w], Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 2000, s. 35.

<sup>11</sup>Tamże, s. 35.

MAŁGORZATA KWIECIŃSKA  
WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

| Pytanie                                                                                  | cechy                           | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                          |                                 | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 1. Jakie zauważa Pani u siebie objawy wypalenia zawodowego w płaszczyźnie indywidualnej? | depresyjność                    | - | -    | 2 | 16,7 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | placzliwość                     | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | wyczerpanie                     | - | -    | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                          | labilność emocjonalna           | - | -    | 2 | 16,7 | 6 | 50   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | niepokój                        | - | -    | 5 | 41,7 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | spadek kontroli                 | - | -    | 2 | 16,7 | 5 | 41,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | emocjonalna lęklivość           | - | -    | 2 | 16,7 | 6 | 50   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | wzrost obaw                     | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                          | bezzradność, bezsilność         | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | - | -    | - | -    |
|                                                                                          | poczucie osaczenia              | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | poczucie porażki                | - | -    | 3 | 25   | 4 | 33,3 | 5 | 41,7 | - | -    |
|                                                                                          | niska samoocena                 | - | -    | 2 | 16,7 | 5 | 41,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                          | koncentracja na sobie           | - | -    | - | -    | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | poczucie winy                   | - | -    | 3 | 25   | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | myśli samobójcze                | - | -    | - | -    | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | zaburzenia pamięci              | - | -    | 3 | 25   | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |
|                                                                                          | zaburzenia koncentracji         | - | -    | 3 | 25   | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                          | szttywność myślenia             | - | -    | 2 | 16,7 | 5 | 41,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                          | trudność w podejmowaniu decyzji | - | -    | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                          | złe samopoczucie                | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                          | bóle głowy, mięśni              | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                          | zaburzenia snu                  | - | -    | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                          | zmiana wagi                     | 1 | 8,33 | - | -    | 6 | 50   | - | -    | - | -    |
|                                                                                          | poczucie zmęczenia              | - | -    | 6 | 50   | 3 | 33,3 | - | -    | - | -    |
|                                                                                          | zaburzenia kardiologiczne       | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                          | łatwość przeziębień             | 3 | 25   | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | impulsywność                    | - | -    | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | zmiana apetytu                  | - | -    | 1 | 8,33 | 5 | 41,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | nieumiejętność wypoczywania     | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                          | odkładanie spraw                | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                          | użalanie się nad sobą           | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | wzrost spożycia używek          | - | -    | - | -    | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                          | utrata idealizmu                | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | - | -    | - | -    |
|                                                                                          | utrata gorliwości               | - | -    | 1 | 8,33 | 5 | 41,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                          | poczucie zawodu                 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | - | -    |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania.

**Tabela 1. Objawy wypalenia zawodowego w płaszczyźnie indywidualnej**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników (tabela 1) należy stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej najczęściej zauważają u siebie objawy wypalenia zawodowego związane z bezzradnością i bezsilnością tj. 33,33% z nich odpowiedziało „zdecydowanie tak”. Bóle głowy i mięśni oraz częstość przeziębień zauważyło u siebie 25% badanych. Natomiast „raczej tak” odpowiedziało 58,33% nauczycieli w przypadku deklarowanych u siebie objawów związanych z obawą, ponadto 50% badanych odczuwa zmęczenie, a 41,67% niepokój. Analizując uzyskane dane w zakresie objawów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w płaszczyźnie indywidualnej, należy stwierdzić, że ponad 58% badanych odpowiedziało „zdecydowanie nie”, w przypadku objawów związanych z: depresyjnością, placzliwością, koncentracją na sobie, użalaniem się nad sobą, wzrostem spożywania używek, poczucia osaczenia, myśli samobójczych, utraty idealizmu. Natomiast 41,67% badanych zadeklarowało „raczej nie” w przypadku objawów związanych z poczuciem porażki.

W badaniach uwzględniono również objawy wypalenia zawodowego nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej w płaszczyźnie interpersonalnej. Rezultaty badań w płaszczyźnie zaprezentowano w tabeli 2.

Analizując wyniki badań (tabela 2) należy stwierdzić, że zdecydowana mniejszość nauczycieli 16,76% zdecydowanie widzi u siebie objawy wypalenia związane z przewrażliwieniem i irytacją, 8,33% badanych „zdecydowanie tak” zauważa u siebie objawy wypalenia tj. etykietowanie uczniów, dystansowanie się wobec



MAŁGORZATA KWIECIŃSKA  
WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

uczniów, zniechęcenie. 41,67% nauczycieli uznało, że objawem raczej jest automatyzm zachowania, a 25% badanych uznało, że wycofanie i zniechęcenie „raczej tak” są objawami wypalenia. Większość nauczycieli, 75% „zdecydowanie nie” zauważa u siebie objawów dotyczących cynizmu wobec uczniów oraz niechęci do pomocy uczniom. Z kolei 66,67% badanych nie zauważa u siebie objawów związanych z etykietowaniem uczniów, agresją wobec dzieci, uszczypliwością. Według 58,33% nauczycieli zdecydowanie nie spostrzegają u siebie objawów wypalenia zawodowego tj. emocjonalny chłód, spadek empatii, wzrost agresji, surowość, wrogość, podejrzliwość, stereotypowe postrzeganie uczniów, dystansowanie się od uczniów, zazdrość, szufladkowanie. 50% nauczycieli „zdecydowanie nie” widzi u siebie objawów tj. przewrażliwienie, irytacja, konflikty w pracy, w domu, automatyzm zachowania, zrywanie więzi z współpracownikami, obojętność wobec spraw uczniów, przedmiotowe traktowanie innych, wzrost interesowności. Ponadto 25% badanych „raczej nie” spostrzega u siebie objawów związanych z konfliktami w pracy czy w domu, zrywanie więzi ze współpracownikami, obojętność wobec spraw uczniów, przedmiotowe traktowanie innych.

| Pytanie                                                                                            | Objawy                             | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                                    |                                    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 2. Jakie spostrzega Pani/Pan u siebie objawy wypalenia zawodowego w płaszczyźnie interpersonalnej? | przewrażliwienie, irytacja         | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 6 | 50   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                    | emocjonalny chłód                  | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                    | spadek empatii                     | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                    | wzrost agresji                     | - | -    | - | -    | 7 | 58,3 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                    | cynizm wobec uczniów               | - | -    | - | -    | 9 | 75   | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | stereotypowe postrzeganie uczniów  | - | -    | 2 | 16,7 | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | etykietowanie uczniów              | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 8 | 66,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                    | surowość, wrogość                  | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | podejrzliwość                      | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | agresja wobec uczniów              | - | -    | - | -    | 8 | 66,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                    | wycofanie                          | - | -    | 3 | 25   | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | konflikty w pracy, w domu          | - | -    | - | -    | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                                    | dystansowanie się od uczniów       | 1 | 8,33 | - | -    | 7 | 58,3 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                                    | zazdrość                           | - | -    | - | -    | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                                    | szufladkowanie                     | - | -    | 1 | 8,33 | 7 | 58,3 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                                    | uszczypliwość                      | - | -    | - | -    | 8 | 66,7 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | niechęć do pomocy uczniom          | - | -    | - | -    | 9 | 75   | - | -    | - | -    |
|                                                                                                    | automatyzm zachowania              | - | -    | 5 | 41,7 | 6 | 50   | - | -    | - | -    |
|                                                                                                    | zrywanie więzi z współpracownikami | - | -    | 2 | 16,7 | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                                    | zniechęcenie                       | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                    | brak zainteresowań                 | - | -    | - | -    | 7 |      | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                    | obojętność wobec spraw uczniów     | - | -    | 1 | 8,33 | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                                    | przedmiotowe traktowanie innych    | - | -    | - | -    | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                                    | wzrost interesowności              | - | -    | - | -    | 6 | 50   | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania.

**Tabela 2. Objawy wypalenia zawodowego w płaszczyźnie interpersonalnej.**

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach uwzględniono również objawy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w płaszczyźnie **organizacyjnej**. Rezultaty badań w płaszczyźnie zaprezentowano w tabeli 3.

Z przedstawionych badań (tabela 3) wynika, że tylko 8,33% nauczycieli „zdecydowanie tak” zauważa u siebie spadek motywacji do pracy. Według 33,33% badanych, objawy, jakie spostrzegają u siebie „raczej tak”, są to: utrata satysfakcji zawodowej, spadek efektywności działań, spadek motywacji do pracy, natomiast 25% nauczycieli raczej zauważa u siebie spadek jakości pracy. Większość badanych - 58,33% „zdecydowanie nie” skraca swoich godzin pracy, 50% „zdecydowanie nie” zauważa u siebie cynizmu i utraty zaufania do współpracowników i władz zwierzchnich, 41,67% nauczycieli nie odczuwa niechęci do nowości; 33,33% respondentów „raczej nie” zauważa u siebie objawów związanych ze spadkiem inicjatyw, oraz z niechęcią pójścia do pracy, nie zauważają oni również u siebie objawów związanych z utratą satysfakcji zawodowej oraz nie widzą u siebie spadku efektywności działań.

MAŁGORZATA KWIECIŃSKA  
WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

| Pytanie                                                                                       | Objawy                                                           | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                               |                                                                  | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 3. Jakie objawy wypalenia zawodowego zauważa Pani/Pan u siebie w płaszczyźnie organizacyjnej? | utrata satysfakcji zawodowej                                     | - | -    | 4 | 33,3 | 3 | 25   | 4 | 33,3 | - | -    |
|                                                                                               | cynizm, utrata zaufania do współpracowników i władz zwierzchnich | - | -    | - | -    | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                               | spadek efektywności działań                                      | - | -    | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | - | -    |
|                                                                                               | spadek jakości pracy                                             | - | -    | 3 | 25   | 3 | 25   | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                               | zmiana pracy                                                     | - | -    |   |      | 7 |      | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                               | absencje                                                         | - | -    |   |      | 4 | 33,3 | 3 | 25   | 1 | 8,33 |
|                                                                                               | niechęć do nowości                                               | - | -    | 2 | 16,7 | 5 | 41,7 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                               | wzrost wypadkowości                                              | - | -    | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | - | -    | 2 | 16,7 |
|                                                                                               | skracanie czasu pracy                                            | - | -    |   |      | 7 | 58,3 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                               | spadek motywacji do pracy                                        | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                               | niechęć pójścia do pracy                                         | - | -    | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 |
|                                                                                               | spadek inicjatywy                                                | - | -    | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 |
|                                                                                               | obniżenie zadowolenia z pracy                                    | - | -    | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 3 | 25   | 2 | 16,7 |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania.

**Tabela 3. Objawy wypalenia zawodowego w płaszczyźnie organizacyjnej**

Źródło: opracowanie własne.

### Czynniki stresogenne przyczyniające do wypalenia zawodowego

Na podstawie analizy uzyskanych wyników (tabela 4) należy stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uznali, że czynniki, które przyczyniają się do wypalenia to kontakty i brak wsparcia od rodziców, „zdecydowanie tak” odpowiedziało 58,33%, kolejnym czynnikiem stresogennym według nauczycieli są częste zmiany programowe, uważa tak 41,67% badanych. Ponadto agresja uczniów, lęk przed hospitacją oraz niepewność pracy, 33,33% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 25% nauczycieli za czynniki stresogenne zdecydowanie uznali również lęk przed konfliktami i odpowiedzialność za uczniów. Zdaniem 50% nauczycieli czynnikiem, który przyczynia się do wypalenia jest poczucie własnej niedoskonałości, na pytanie odpowiedziano „raczej tak”, ponadto 33% uznało, że agresja uczniów jest czynnikiem stresogennym. Według 25% nauczycieli czynniki stresogenne tj. odpowiedzialność za uczniów, częste zmiany programowe, kontakty i brak wsparcia od rodziców, niskie zarobki raczej mają wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli. 33,33% badanych czynniki, tj. kontakty z innymi nauczycielami oraz zła organizacja pracy w placówce „zdecydowanie nie” przyczyniają się do wypalenia zawodowego, również 25% badanych uznało, iż na wypalenie zdecydowanie nie mają wpływu: kontakty z przełożonymi, brak szacunku i uznania, brak wsparcia od współpracowników, brak możliwości rozwoju zawodowego.

| Pytanie                                                                                              | Czynniki                          | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                                      |                                   | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 4. Jakie Pani/Pan zdaniem czynniki stresogenne przyczyniają się do wypalenia zawodowego nauczycieli? | kontakty z przełożonymi           | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 4 | 33,3 | - | -    |
|                                                                                                      | kontakty z innymi nauczycielami   | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                                      | lęk przed konfliktami             | 3 | 25   | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                                      | lęk przed hospitacją/ oceną       | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                      | liczebność klas                   | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                      | utrzymanie dyscypliny w klasie    | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | - | -    |
|                                                                                                      | niejasność roli nauczyciela       | 2 | 16,7 | - | -    | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                      | odpowiedzialność za uczniów       | 3 | 25   | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | zła organizacja pracy w placówce  | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | brak wsparcia od współpracowników | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                      | agresja uczniów                   | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | niski status społeczny            | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                                      | przepracowanie                    | - | -    | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |
|                                                                                                      | poczucie własnej niedoskonałości  | 1 | 8,33 | 6 | 50   | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | brak uznania i szacunku           | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                      | poczucie braku osiągnięć          | 2 | 16,7 |   |      | 1 | 8,33 | 3 | 25   | - | -    |



MAŁGORZATA KWIECIŃSKA  
WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

| Pytanie                                                                                              | Czynniki                                   | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                                      |                                            | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 4. Jakie Pani/Pan zdaniem czynniki stresogenne przyczyniają się do wypalenia zawodowego nauczycieli? | brak możliwości rozwoju zawodowego         | - | -    | 1 | 8,33 | 3 | 25   | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | częste zmiany programowe                   | 5 | 41,7 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                      | kontakty i brak wsparcia od rodziców       | 7 | 58,3 | 3 | 25   | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | niedostateczne kompetencje interpersonalne | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                                      | ograniczone środki na pomoce dydaktyczne   | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                                      | niepewność pracy                           | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | niskie zarobki                             | 2 | 16,7 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                                      | warunki pracy                              | 2 | 16,7 | - | -    | 2 | 16,7 | 2 | 16,8 | - | -    |
|                                                                                                      | inne (jakie)                               | - | -    | - | -    | - | -    | - | -    | - | -    |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 4. Czynniki stresogenne przyczyniające się do wypalenia zawodowego**

Źródło: opracowanie własne.

Jednak 33,33% nauczycieli uznało, że do wypalenia „raczej nie” przyczyniają się czynniki tj. kontakty z przełożonymi i utrzymanie dyscypliny w klasie, ponadto 25% stwierdziło, że kontakty z innymi nauczycielami i poczucie braku osiągnięć raczej nie mają wpływu na wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

## Przyczyny wypalenia zawodowego u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Zgodnie z teoretycznymi ustaleniami przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podzieliłam na trzy grupy tj. w płaszczyźnie **indywidualnej**, **interpersonalnej** i **organizacyjnej**. Rezultaty badań w płaszczyźnie **indywidualnej** przedstawia kolejna tabela 5.

| Pytanie                                                                          | Przyczyny                                                                              | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                  |                                                                                        | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 5. Jakie przyczyny Pani/Pan zdaniem mają wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli | niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości                                      | 3 | 25   | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                  | nadwrażliwość, wysoka reaktywność                                                      | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                                  | niepewność, chwiejność, słabe poczucie własnej tożsamości                              | 2 | 16,7 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                  | szytywność, niska tolerancja na odmienności                                            | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                  | defensywność, postawa obronna                                                          | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                  | zależność, niedostateczna autonomia                                                    | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |
|                                                                                  | bierność, niska aktywność                                                              | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                  | perfekcjonizm                                                                          | 2 | 16,7 | 3 | 25   | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                                  | zewnętrzne ułożenie poczucie kontroli                                                  | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                  | niskie umiejętności radzenia sobie ze stresem                                          | 6 | 50   | 5 | 41,7 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                  | niskie kompetencje zaradcze                                                            | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                  | unikanie sytuacji trudnych                                                             | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                  | niedostateczne przygotowanie zawodowe / niskie kompetencje zawodowe                    | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | - | -    | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                  | niskie poczucie własnej skuteczności / przekonanie, że nie potrafię, nie poradzę sobie | - | -    | 3 | 25   | - | -    | - | -    | 2 | 16,7 |
|                                                                                  | idealistyczne podejście do pracy / mistycyzm zawodowy                                  | - | -    | 3 | 25   | - | -    | - | -    | 2 | 16,7 |
|                                                                                  | niskie kompetencje interpersonalne                                                     | 3 | 25   | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 5. Przyczyny w płaszczyźnie indywidualnej.**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy wyników (tabela 5) należy stwierdzić, że 50 % badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, że przyczyną wpływającą na wypalenie zawodowe są niskie umiejętności radzenia sobie ze stresem, 33,33% badanych stwierdziło, że przyczyną zdecydowanie jest niedostateczne przygotowanie zawodowe, 25% - niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości zdecydowanie przyczynia się do wypalenia. Według 41,67% nauczycieli niskie umiejętności radzenia sobie ze stresem raczej mogą mieć wpływ na wypalenie zawodowe.

MAŁGORZATA KWIECIŃSKA  
WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

33,33% badanych na pytanie odpowiedziało „raczej tak”, iż na wypalenie wpływ ma niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości, nadwrażliwość, wysoka reaktywność, a 25 % uznało, że niskie poczucie własnej skuteczności, idealistyczne podejście do pracy, niskie kompetencje interpersonalne raczej mogą przyczynić się do wypalenia zawodowego.

Z kolei 16,67% nauczycieli uważali, że sztywność i niska tolerancja na odmienność oraz unikanie sytuacji trudnych, „zdecydowanie nie” mają wpływu na wypalenie zawodowe. W ocenie 25% nauczycieli, do wypalenia „raczej nie” przyczynia się niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości, sztywność i niska tolerancja na odmienność, 16,67% badanych „raczej nie” ma wpływu zależność i niedostateczna autonomia. Rezultaty badań w płaszczyźnie **interpersonalnej** przedstawia tabela 6.

| Pytanie                                                                    | Przyczyny                 | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                            |                           | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 6. Jakie Pani zdaniem występują przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli | konflikty interpersonalne | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |
|                                                                            | wroga rywalizacja         | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 |
|                                                                            | brak wzajemnego zaufania  | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                            | zaburzona komunikacja     | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                            | agresja werbalna          | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | - | -    | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                            | mobbing                   | 3 | 25   | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |   |      | 1 | 8,33 |
|                                                                            | konflikty z uczniami      | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                            | konflikty z rodzicami     | 6 | 50   | 3 | 25   | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 6. Przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli w płaszczyźnie interpersonalnej**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników (tabela 6) należy stwierdzić, że 50% respondentów zadeklarowało „zdecydowanie tak”, - konflikty z rodzicami mają wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli, 33,33% badanych za przyczynę wypalenia zdecydowanie wskazuje zaburzoną komunikację. 33,33% nauczycieli odpowiedziało „raczej tak”, że zaburzona komunikacja wpływa na wypalenie, według 25% badanych konflikty z rodzicami raczej przyczyniają się do wypalenia. Zdaniem 16,67% nauczycieli wroga rywalizacja i brak wzajemnego zaufania „zdecydowanie nie” przyczynia się do wypalenia zawodowego, a 16,67% badanych, wpływu na wypalenie zawodowe „raczej nie” mają przyczyny tj.: konflikty interpersonalne, wroga rywalizacja, brak wzajemnego zaufania, agresja werbalna, konflikty z uczniami.

| Pytanie                                                                            | Przyczyny                                               | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                    |                                                         | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 7. Jakie przyczyny w Pani/Pana ocenie mają wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli | obciążenie pracą,                                       | 4 | 33,3 | 5 | 41,7 | - | -    | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                    | niejednoznaczność zadań                                 |   |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
|                                                                                    | trudne warunki pracy                                    |   |      | 2 | 16,7 | 3 | 25   | 1 | 8,33 |   |      |
|                                                                                    | pośpiech, nadmierna kontrola, niedostateczna pomoc      | 4 | 33,3 | 2 | 16,7 | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                                    | doświadczenie marginalizowania, pomijania, lekceważenia | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                    | brak możliwości awansu, brak perspektyw zawodowych      | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 1 | 8,33 |
|                                                                                    | konflikt ról zawodowych i rodzinnych                    | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                    |                                                         |   |      |   |      |   |      |   |      |   |      |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 7. Przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli w płaszczyźnie organizacyjnej**

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wyniki (tabela 7) należy stwierdzić, że wpływ na wypalenie zawodowe „zdecydowanie tak”, według 33,33% nauczycieli mają przyczyny związane z pośpiechem, nadmierną kontrolą, niedostateczną pomocą, obciążenie pracą i niejednoznacznością zadań. 41,67% badanych odpowiedziało „raczej tak”, że obciążenie pracą i niejednoznaczność zadań może być przyczyną wypalenia. Według 25% badanych do wypalenia „zdecydowanie nie” przyczyniają się trudne warunki pracy. Ponadto 25% badanych stwierdziło, że brak możliwości awansu i brak perspektyw zawodowych „raczej nie” wpływa na wypalenie zawodowe.

## Trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Z badań wynikało (tabela 8), że 50% nauczycieli za trudności w swojej pracy dydaktyczno- wychowawczej odpowiedziało „zdecydowanie tak”, wskazując agresję i brak kultury uczniów, 33,33% badanych – brak motywacji uczniów do nauki, 25% nauczycieli, obarczenie nadmierną dokumentacją zdecydowanie jest trudnością. Według 58,33% badanych „raczej tak” stwierdziła, że trudnością jest hałas oraz obarczenie nadmierną dokumentacją, 41,67% nauczycieli - konieczność ciągłego utrzymywania dyscypliny w klasie raczej jest dla nich trudnością. W ocenie 33,33% nauczycieli, obecność dzieci niepełnosprawnych jest raczej trudnością. Zdaniem 50% badanych „zdecydowanie nie” spotykają się oni z konfliktami z dyrekcją oraz innymi nauczycielami, 41,67% nauczycieli nie ma trudności z brakiem pomocy dydaktycznych. Ponadto 25% badanych stwierdziło, że „raczej nie” ma trudności, jeśli chodzi o konflikty z rodzicami.

| Pytanie                                                                                | Trudności                                             | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
|                                                                                        |                                                       | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    |
| 8. Z jakimi trudnościami spotyka się Pani/Pan w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej? | konflikty z rodzicami                                 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | 3 | 25   | - | -    |
|                                                                                        | konflikty z uczniami                                  | 1 | 8,33 |   |      | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    |
|                                                                                        | konflikty z dyrekcją lub innymi nauczycielami         | - | -    | - | -    | 6 | 50   | 1 | 8,33 | - | -    |
|                                                                                        | obecność dzieci niepełnosprawnych                     | 1 | 8,33 | 4 | 33,3 | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | obarczenie nadmierną dokumentacją                     | 3 | 25   | 7 | 58,3 | - | -    | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | konieczność ciągłego utrzymywania dyscypliny w klasie | 1 | 8,33 | 5 | 41,7 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                        | zbyt duża liczba uczniów w klasie                     | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | - | -    | 1 | 8,33 | 1 | 8,33 |
|                                                                                        | niedługość zadań                                      | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 | 2 | 16,7 |   |      |   |      |
|                                                                                        | brak pomocy dydaktycznych                             | - | -    | 2 | 16,7 | 5 | 41,7 | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | brak motywacji uczniów do nauki                       | 4 | 33,3 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | hałas                                                 | 2 | 16,7 | 7 | 58,3 |   |      | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | agresja i brak kultury uczniów                        | 6 | 50   | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | - | -    | - | -    |
|                                                                                        | różnicowanie metod do możliwości uczniów              | 1 | 8,33 | 2 | 16,7 | 1 | 8,33 | - | -    | 1 | 8,33 |
|                                                                                        | za krótka lekcja do zrealizowania materiału           | 1 | 8,33 | 3 | 25   | 2 | 16,7 | - | -    | 1 | 8,33 |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 8. Trudności nauczycieli w pracy dydaktyczno- wychowawczej**

Źródło: opracowanie własne.

## Perspektywy w zawodowej pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Z analizy (tabela 9) stwierdziłam, że 50% badanych nauczycieli, jako perspektywy w swojej pracy zdecydowanie wskazują na doskonalenie własnego warsztatu, 41,67% badanych jest dla nich satysfakcją wykonywane zawodu nauczycielskiego.

| Pytanie                                                       | Perspektywy                       | 1 |      | 2 |      | 3 |      | 4 |      | 5 |   |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|---|
|                                                               |                                   | L | %    | L | %    | L | %    | L | %    | L | % |
| 9. Jakie perspektywy postrzega Pani w swojej pracy zawodowej? | uzyskanie wyższego awansu         | 3 | 25   | 2 | 16,7 | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | - |
|                                                               | doskonalenie własnego warsztatu   | 6 | 50   | 3 | 25   | 1 | 8,33 | - | -    | - | - |
|                                                               | satysfakcja z wykonywanego zawodu | 5 | 41,7 | 4 | 33,3 | - | -    | - | -    | - | - |

Legenda: 1 – zdecydowanie tak, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie nie, 4 – raczej nie, 5 – nie mam zdania

**Tabela 9. Perspektywy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w pracy zawodowej**

Źródło: opracowanie własne.

Według 25% badanych ich perspektywą zdecydowanie jest uzyskanie wyższego awansu, ponadto ten sam procent badanych stwierdziło, iż perspektywą „zdecydowanie nie” jest dla nich uzyskanie wyższego awansu.

## Zakończenie

Zawód nauczyciela jest zawodem wyjątkowym i specyficznym, kryje się za nim duża odpowiedzialność za uczniów, znacznie większa niż uważa się powszechnie. Dokonujące się w Polsce od kilku lat przemiany społeczne, transformacje ustrojowe i reforma edukacji stworzyły liczne zagrożenia. Wypalenie zawodowe nauczycieli staje się ważnym problemem społecznym. Częste występowanie napięć i stresów w trudnych na ogół warunkach pracy zawodowej powoduje wyczerpanie emocjonalne oraz objawy utraty poczucia podmiotowości nauczycieli, obniża ich motywację i zaangażowanie w sprawy szkoły i środowiska.

Badania, które przeprowadziłam w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pozwalają mi stwierdzić, że najbardziej stresogennymi czynnikami przyczyniającymi się do wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są: kontakty i brak wsparcia od rodziców, częste zmiany programowe oraz poczucie własnej niedoskonałości. Natomiast czynnikami nie stresogennymi są: kontakty z innymi nauczycielami oraz zła organizacja pracy w placówce.

Ustalone wyniki badań pozwoliły mi stwierdzić, że w płaszczyźnie indywidualnej główną przyczyną wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są: niskie umiejętności radzenia sobie ze stresem. W płaszczyźnie interpersonalnej główną przyczyną wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są: konflikty z rodzicami, są to również przyczyny związane z zaburzoną komunikacją. W płaszczyźnie organizacyjnej przyczyny wypalenia zawodowego to: głównie pośpiech, nadmierna kontrola, niedostateczna pomoc, obciążenie pracą, niejednoznaczność zadań.

Dzięki uzyskanym wynikom badań ustaliłam, że w celu zniwelowania czynnika stresogennego, jakim są kontakty i brak wsparcia od rodziców, nauczyciele powinni: dbać o dobre relacje z rodzicami swoich uczniów, przy tym nauczyciele powinni uzbroić się w cierpliwość i wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach dydaktyki czy wychowania, ważne jest przy tym zachowanie właściwej formy komunikacji.

Nauczyciel powinien unikać ciągłego instruowania, co w ogólnym odbiorze jest traktowane, jako „traktowanie z góry”. Empatia i wrażliwość ze strony nauczyciela w stosunku do rodziców oraz prowadzenie rozmowy przez stawianie pytań jest zdecydowanie lepszą metodą rozwiązywania problemów wychowawczych, niż ciągłe pouczanie i krytykowanie. Nauczyciel powinien uświadomić sobie i rodzicom swoich uczniów, że skuteczne wychowanie i dydaktyka opiera się na współpracy rodziny ze szkołą.

W celu ograniczenia czynników stresogennych związanymi z częstymi zmianami programowymi nauczyciele powinni: korzystać z profesjonalnych szkoleń doskonalenia zawodowego, aby mogli sprostać zadaniom stawianym im przez współczesną rzeczywistość edukacyjną. Ponadto, żeby zniwelować czynniki stresogenne związane z poczuciem własnej niedoskonałości nauczyciele powinni: uświadomić sobie, że są tylko ludźmi i muszą dać sobie czas na wytchnienie celem odpoczynku i nabrania sił. Łatwiej jest to zrobić osobom, które potrafią korzystać z wypoczynku sobotnio - niedzielnego, z wakacji, szczególnie, jeśli jest to wypoczynek czynny. Nauczyciele mogą zabezpieczyć się przed zespołem wypalenia przy znajomości przyczyn sytuacji stresowych i efektywnego radzenia sobie ze stresem. Można tego dokonać przy rozpoznaniu wczesnych sygnałów ostrzegawczych początkowego etapu wypalenia zawodowego. W tym celu powinni dbać o utrzymanie równowagi emocjonalnej w życiu. Ważnym czynnikiem przeciwdziałającym wypaleniu jest umiejętność wycofania się z sytuacji stresowej.

## Bibliografia

- Borzyszkowska H., Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym, Wyd. PZWS, Warszawa 1971,
- Brzezińska A., E. Hornowska, Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2004,
- Cibor R., Koszty psychologiczne pracy nauczyciela a procesy globalizacji, [w:] W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej, Cieszyn 2004,
- Danielewska J., Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia, Wyd. WSiP, Warszawa 2002,
- Deklaracja w sprawie etyki zawodu nauczyciela (2001), na stronie:  
[http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd\\_39/uchwaly/deklaracja\\_etyka.doc](http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd_39/uchwaly/deklaracja_etyka.doc), 14.05.2015 r.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego, UMCS, Lublin 2011,
- Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika podręcznik akademicki. Wyd. WSiP, Warszawa 2003,
- Lewowicki T., Problemy teorii: praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna „kwadratura koła”, [w:] Ekiert-Oldroyd D. (red.), Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria, praktyka, perspektywa, Wyd. UŚ, Katowice 2003,
- Maslach Ch., Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej, [w] Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie, Sęk H. (red.), PWN, Warszawa 2000,
- Mazurek E., Rozwój zawodowy badanych nauczycieli, [w:] Adamek I., Bałachowicz J. (red.), Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Wyd. Impuls, Kraków 2014,
- Mikołajczyk R., Nauczycielstwo- sztuka, profesja czy trudny zawód..., [w:] Dymara B., Cholewa-Gałaszka B., Kochanowska E. (red.), Sztuka bycia człowiekiem, Wyd. Impuls, Kraków 2011,
- Murowska H., Putkiewicz E., Dolata R., Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie, Wyd. ISP, Warszawa 2005,
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007,
- Okoń W., Słownik Pedagogiczny, Wyd. PWN, Warszawa 1984,
- Oleksy J., Negatywny obraz nauczyciela w komercyjnym przekazie, [w:] Dymara B., Cholewa-Gałaszka B., Kochanowska E. (red.), Sztuka bycia człowiekiem, Wyd. Impuls, Kraków 2011,
- Pines A.M., Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej [w] Wypalenie zawodowe, przyczyny i zapobieganie, Sęk, H. (red.), PWN, Warszawa 2000,
- Pyżalski J., Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Wyd. Impuls, Kraków 2011,
- Semenowicz H., Poetycka twórczość dziecka, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1973,
- Strycharska-Gać B., Nauczycielu, nie wypalaj się!, WSiP, Warszawa 2009,
- Surzykiewicz J., Agresja i przemoc w szkole, Wyd. Wpis, Warszawa 2000,
- Szymczak M., Słownik Języka Polskiego, Wyd. PWN, Warszawa 1982,
- Tucholska S., Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, nr. 3,

# Wydawnictwo Naukowe



Zachodniopomorska  
Szkoła Biznesu  
w Szczecinie

ISBN 978-83-60268-16-2