

BADANIA  
W DZIAŁANIU  
W PRAKTYCE  
PEDAGOGICZNEJ

---

Wybrane przykłady

Seria pod redakcją Iwony Nowakowskiej-Kempnej

- *Studia z neurologopedii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, Danuta Pluta-Wojciechowska, 2010
- *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*, redakcja naukowa Mirosława Knapik, Anna Łobos, Iwona Nowakowska-Kempna, 2011
- *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, redakcja naukowa Bożena Grochmal-Bach, 2012
- *Studia z logopedii i neurologopedii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i etnopedagogiczna w refleksji metodologicznej*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i regionalna – aspekty wychowawcze*, redakcja naukowa Anna Królikowska, 2013
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i regionalna – aspekty dydaktyczne*, redakcja naukowa Marzena Chrost, 2013
- *Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2013
- *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna w dobie przemian*, redakcja naukowa Marzena Chrost, Anna Królikowska, 2014
- Anna Skoczek, *Mutyzm – zagadnienia teorii i praktyki*, 2015
- *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczania starości oraz aktywizacji seniorów*, redakcja naukowa Marzena Chrost, Andrzej Grudziński, 2015
- Maria Szymańska, Magdalena Ciechowska, Katarzyna Pieróg, Sylwia Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, 2018

PEDAGOGIKA

Maria Szymańska  
Magdalena Ciechowska  
Katarzyna Pieróg  
Sylwia Gołąb

# BADANIA W DZIAŁANIU W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

---

Wybrane przykłady

WYDAWNICTWO NAUKOWE  
AKADEMII IGNATIANUM W KRAKOWIE

KRAKÓW 2018

© **Akademia Ignatianum, 2018**

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków • tel. 12 39 99 620 • faks 12 39 99 501

wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

[www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl](http://www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl)

Publikacja dofinansowana ze środków przeznaczonych na działalność  
statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie

**Recenzenci:**

dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP

dr hab. Hanna Żuraw, prof. Pedagogium WSNS

**Redakcja:**

Magdalena Pawłowicz

**Projekt okładki i stron tytułowych:**

Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

**Łamanie:**

Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-353-8

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 39 99 620

wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja: Wydawnictwo WAM

tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496

e-mail: [handel@wydawnictwowam.pl](mailto:handel@wydawnictwowam.pl)

# Spis treści

9	Anna Walulik CSFN <i>Formacyjny charakter badań w działaniu</i>
21	Magdalena Ciechowska Maria Szymańska <i>Wstęp</i>
27	<b>Część I</b> <b>BADANIA W DZIAŁANIU W KREATYWNO- -TRANSFORMACYJNEJ PRAKTYCE EDUKACYJNEJ NAUCZYCIELA</b>
	<b>Rozdział 1</b>
29	Maria Szymańska <i>Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej</i>
	<b>Rozdział 2</b>
55	Maria Szymańska, Katarzyna Pieróg <i>Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu</i>
57	2.1. <i>Zarys koncepcji aplikacji teatru dziecięcego w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu</i>
64	2.2. <i>Teoretyczne podstawy rozumienia teatru dziecięcego jako metody eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich</i>
87	2.3. <i>Aplikacja koncepcji projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu</i>
109	2.3.1. <i>Przygotowanie podmiotów badań w działaniu do realizacji projektu badawczego</i>
112	2.3.2. <i>Planowanie i projektowanie działań w zakresie badań w działaniu</i>
114	2.3.3. <i>Implementacja projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu</i>

129	2.3.4. <i>Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego w analizie i interpretacji badań własnych w działaniu</i>
153	2.3.5. <i>Ewaluacja przeprowadzonego projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu</i>
157	2.3.6. <i>Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu</i>
	<b>Maria Szymańska</b>
163	<i>Zakończenie</i>
167	<i>Aneks 1</i>
	<b>Część II</b>
179	<b>BADANIA W DZIAŁANIU W KONCEPCJI SYNERGII BADAWCZEJ</b>
	<b>Rozdział 1</b>
	<b>Magdalena Ciechowska</b>
181	<i>Wprowadzenie do badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej</i>
	<b>Rozdział 2</b>
	<b>Magdalena Ciechowska</b>
	<b>Sylwia Gołąb</b>
195	<i>Motywowanie dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej</i>
197	2.1. <i>Zarys koncepcji motywowania dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w synergii badawczej</i>
198	2.2. <i>Teoretyczne podstawy motywowania do nauki oraz pedagogiki nadziei</i>
233	2.3. <i>Aplikacja koncepcji projektu pedagogiczno-badawczego „Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei”</i>
242	2.3.1. <i>Planowanie i projektowanie aktywności badawczej w zakresie badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej</i>

244	2.3.2. <i>Implementacja projektu pedagogiczno-badawczego „Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei”</i>
248	2.3.3. <i>„Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei” w analizie i interpretacji badań własnych</i>
261	2.3.4. <i>Ewaluacja przeprowadzonego projektu pedagogiczno-badawczego „Motywowanie do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei”</i>
269	2.3.5. <i>Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu pedagogiczno-badawczego „Motywowanie do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei”</i>
275	<i>Bibliografia</i>
293	<i>Spis zdjęć, schematów, tabel i wykresów</i>
295	<i>Aneks 2</i>



Anna Walulik CSFN

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

## Formacyjny charakter badań w działaniu

Badania jakościowe, przyznając badaczowi prawo osobistego zaangażowania się w prowadzony proces<sup>1</sup>, stwarzają doskonałe warunki do zaistnienia i odkrycia wielorakich synergii<sup>2</sup>. Jednym z obszarów, w których mogą one się ujawniać, jest rozwój badacza rozumiany nie liniowo jako stały wzrost kolejnych jakości, lecz jako odkrywanie nowej jakości poprzez rozumienie siebie i otaczającego świata na zasadzie hermeneutycznej spirali. Takie rozumienie rozwoju wpisuje się w dynamiczne rozumienie dorosłości, co uprawnia do poszukiwania czynników ją kształtujących oraz sposobów wspomagania osoby w ich wykorzystywaniu dla własnego rozwoju.

Badania w działaniu przeprowadzone pod kierunkiem Magdaleny Ciechowskiej oraz Marii Szymańskiej, których efektem były prace dyplomowe współauterek książki pt. *Badania*

---

<sup>1</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 19-23.

<sup>2</sup> A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 149-350.

w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady, do lektury której wprowadza niniejszy artykuł, pozwalają uznać, że metoda ta z racji jej refleksyjnego i twórczego charakteru jest jednym z czynników kształtujących dorosłość badacza. Odkrywanie sensowności realizowania przez pedagogów tego rodzaju badań wymaga zwrócenia uwagi na to, jakie korzyści przynosi podejmowanie tego typu działań naukowych i co uprawnia do uznania ich za czynnik kształtujący dorosłość. Posiadają one charakter synergiczny, dzięki czemu stawanie się dorosłym przyjmuje postać formacji<sup>3</sup>.

Podążając zaproponowanym przez Autorki tokiem realizowania badań w działaniu, odpowiedzi na postawione problemy zostaną przedstawione w perspektywie rozumienia dorosłości jako całozyciowego procesu rozwojowego, którego przebieg odzwierciedla kompleks przyjmowanych przez człowieka postaw<sup>4</sup>, oraz w perspektywie pedagogiki nadziei<sup>5</sup>, pedagogiki świadectwa<sup>6</sup> i możliwości, jakie w kształtowaniu dorosłości daje proces określany mianem „zarządzania sobą”<sup>7</sup>.

### Rozumienie procesu stawania się dorosłym

Już samo założenie, że dorosłość podlega „kształtowaniu”, może budzić wątpliwości. Jeżeli jednak uświadomimy sobie, że jest ona nie tylko stanem prawnym, lecz przede wszystkim cechą psychiki, to musimy uznać jej dynamiczny charakter i poszukiwać zewnętrznych oznak pozwalających o niej wnioskować. Chere Campbell Coggins<sup>8</sup> analizuje proces stawania się dorosłym,

---

<sup>3</sup> M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation: a pedagogical approach*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

<sup>4</sup> C.C. Coggins, *Individual Growth Through Community Problem Solving*, w: *Redefining the Discipline of Adult Education*, red. R.O. Boyd, J.W. Apps i in., Jossey-Bass, San Francisco 1980, s. 156-171.

<sup>5</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009.

<sup>6</sup> Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna* [w druku].

<sup>7</sup> E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131-137.

<sup>8</sup> C.C. Coggins, *Individual Growth Through Community Problem Solving*, op. cit., s. 156-171.

który obserwowany jest poprzez prezentowane postawy. Autor uznaje, że poziom stawiania się dorosłym można rozpoznawać na podstawie czterech grup postaw: wobec siebie, wobec innych, wobec życia oraz wobec wiedzy i procesu jej zdobywania. Każda z nich wyraża się poprzez trzy charakterystyczne aspekty. Coggins jako przedstawiciel psychologii humanistycznej opisuje je, a nie definiuje jednoznacznie. Nie formalizuje również relacji zachodzących pomiędzy nimi, co umożliwił badaczom nowe interpretacje fenomenowi dorosłości poprzez odkrywanie zjawisk jej towarzyszących, na przykład synergii. Ten aspekt zadecydował o wyborze koncepcji Cogginsa do ukazania badań w działaniu jako czynnika kształtującego dorosłość.

Pierwszą grupę postaw Coggins określa postawami wobec siebie. W jej obrębie wskazuje na trzy aspekty: samoświadomość, samoocenę oraz koncentrację na samorozwoju. Wiedza o sobie samym ma decydujące znaczenie dla stawiania się dorosłym. Osoba posiadająca zdolność poznawania siebie może uchwycić zachodzące zmiany. Samoświadomość kształtuje samoocenę, która może być adekwatna, zaniżona lub zawyżona. Według Cogginsa tylko adekwatna samoocena jest rozwojowa, bo pozwala dorosłemu wyznaczać sobie odpowiednie zadania mieszczące się w ramach konsekwencji życiowych i odnosić sukces. Trzeci aspekt – samorozwój – jest kolejną cechą dorosłości. Przy czym osoba dorosła nie pyta, jak ma wyglądać jej rozwój, ale rozwija się, rozwiązując zadania, jakie stawia przed nią życie. Nowe zadania wymagają nowych kompetencji i umiejętności. Ich osiągnięcie sprzyja rozwojowi<sup>9</sup>.

Drugą grupę postaw Coggins odnosi do relacji wobec innych. Jest przekonany, że inne osoby są dla dorosłego szansą na rozwój. Stwierdza nawet, że od innych ta szansa zależy. Do wyznaczników tej grupy postaw należy rozumienie innych ludzi, szacunek wobec innych, koncentracja na ludziach oraz poczucie współzależności z innymi<sup>10</sup>.

Kolejna grupa postaw wyraża stosunek do życia. Wyznaczają go takie aspekty, jak zaangażowanie w sprawy codzienności, orientacja prospektywna oraz przygotowanie na ryzyko niepowodzeń.

---

<sup>9</sup> M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990, s. 26-27.

<sup>10</sup> Ibidem.

Według Cogginsa codzienność jest sprawdzianem radzenia sobie z zadaniami i obowiązkami. Dlatego też ucieczkę od codzienności uznaje za ucieczkę od dorosłości. Drugi aspekt tej grupy postaw (temporalny) wyraża jedną z trzech orientacji czasowych: orientację na przeszłość, która nie generuje nowych zadań, orientację na teraźniejszość, która prowadzić może do hedonizmu, lub orientację na przyszłość, która jest najbardziej rozwojowa. Przygotowanie na ryzyko niepowodzeń jest uświadomieniem sobie, że życie to nie samo pasmo sukcesów. Pojawiają się w nim kryzysy, których rozwiązywanie jest miarą dojrzewania<sup>11</sup>.

Ostatnia grupa obejmuje postawy wobec wiedzy i procesu jej zdobywania. Wskazuje na wiedzę o procesach rozwiązywania problemów. Jej posiadanie wyraża umiejętność oceny procesu rozwiązywania problemów oraz otwarcie na inną wiedzę<sup>12</sup>. Wiedza jest zbiorem doświadczeń człowieka, które zdobywa w konfrontacji z otoczeniem, z innymi ludźmi i samym sobą, a zarazem je reguluje. Człowiek dorosły poszukuje przyczyn pojawiających się problemów. Poznanie ich genezy wykorzystuje do poszukiwania rozwiązań<sup>13</sup>.

Wyróżnione przez Cogginsa zespoły postaw stanowią powiązany ze sobą kompleks, w obrębie którego przebiega rozwój człowieka. Przy czym wskazane przez niego komponenty nie osiągają w danym momencie takiej samej wartości czy poziomu. Jedne są na wyższych, inne na niższych stopniach rozwoju, dlatego też miarą i szansą rozwoju przedstawionych przez Cogginsa postaw jest stałe dążenie i osiągnięcie doskonałości w poszczególnych aspektach, czemu może służyć prowadzenie badań w działaniu. Każdy z wymienionych aspektów, przypisany do poszczególnych grup postaw, można mniej lub bardziej odnieść do kolejnych etapów badania w działaniu. Przy czym analogicznie, jak czyni to Coggins, nie należy rozpatrywać ich w sposób jednoznaczny. Tak jak poszczególne grupy postaw i etapy badań w działaniu są ze sobą ściśle powiązane, a zmiana w obrębie jednej pociąga za sobą zmiany w innych, tak dzieje się również w odniesieniu do osobistego rozwoju badacza.

---

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> M. Wnuk, *W poszukiwaniu „dorosłości”*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2007, nr 8, s. 22.

Przywołanie koncepcji Cogginsa w kontekście lektury tej książki ma służyć wspomaganie dorosłego w odkrywaniu potencjału naukowego metody badań w działaniu, jak i jej potencjału formacyjnego, bo jak zauważa Janusz Tarnowski, pedagogika opracowuje „naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”<sup>14</sup>. Wywiązanie się przez pedagogów z tego zadania wymaga mądrego patrzenia zarówno w swoją, jak i w wychowanków przeszłość, teraźniejszość oraz przyszłość.

Nadzieja motywacją do stawania się dorosłym

Rzeczywistość, jaka kryje się pod terminem „nadzieja”, stanowi przedmiot badań wielu dziedzin i dyscyplin naukowych. Stanisław Chrobak podejmując próbę jej opisania w perspektywie pedagogicznej, uznaje nadzieję za kategorię ludzkiego życia, co wymaga umocowania jej w obszarze refleksji filozoficznej, psychologicznej, społecznej i teologicznej<sup>15</sup>. Za koniecznością przyjęcia tak szerokich kontekstów przemawia uznanie „spraw ludzkich” za przedmiot poznania pedagogicznego, które wymaga odpowiedzi na podstawowe pytania współczesnej pedagogiki, takie jak: kim jest człowiek, kim człowiek się staje pod wpływem działania oraz kim ma być człowiek?

W kontekście refleksji nad związkami pedagogiki nadziei z badaniami w działaniu ważne jest zwrócenie uwagi na różnicę pomiędzy nadzieją a wyczekiwaniem czy oczekiwaniem. Jak wyjaśnia Chrobak analizując poglądy Otto Friedricha Bollnowa,

(...) wyczekiwanie dotyczy zarówno tego, co miłe i przyjemne, jak i tego, co nieprzyjemne. Jest oczekiwaniem napiętym i angażującym. Przyszłość wyczekiwana jest wyraźnie „zamknięta”, ponieważ zamyka ją wizja przewidywanego. Nadzieja zaś dotyczy tego, co miłe, nic jej nie ogranicza ani w czasie, ani w przestrzeni. Nadzieja nie stanowi trwałej zdobyczy, musi być wciąż odnawiana, a człowiek jest zdolny do jej zachowania<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwa ATK, Warszawa 1993, s. 54.

<sup>15</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit. s. 29-366.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 44.

Według Bollnowa nadzieja kieruje człowieka nie na jakieś konkretne wydarzenie, lecz ku przyszłości. Nadzieja jest tym, co pozwala osobie egzystować, kierować wszystkie wysiłki oraz pragnienia ku przyszłości i jest źródłem wszelkiej ludzkiej twórczości<sup>17</sup>. Wyraża się we wszechobejmującej ufności, która otwiera na świat i niejako „dostraja” rzeczywistość edukacyjną odzwierciedlając podstawowe nastroje, emocje lub usposobienie. Bollnow nie ukrywając własnego chrześcijańskiego wychowania, uznaje nadzieję za ważne źródło swoich twierdzeń. Przy czym ma świadomość, że jego rozumienie nadziei przenosi go do intelektualnej przestrzeni, która leży między filozofią a teologią<sup>18</sup>. Chrześcijaństwo uznaje nadzieję za cnotę teologalną. *Katechizm Kościoła katolickiego* wyjaśnia, że

(...) cnota nadziei odpowiada dążeniu do szczęścia, złożonemu przez Boga w sercu każdego człowieka; podejmuje ona te oczekiwania, które inspirują działania ludzi; oczyszcza je, by ukierunkować je na królestwo niebieskie; chroni przed zwątpieniem; podtrzymuje w każdym opuszczeniu; poszerza serce w oczekiwaniu szczęścia wiecznego. Żywa nadzieja chroni przed egoizmem i prowadzi do szczęścia miłości<sup>19</sup>.

Należy zauważyć, że nadzieja istnieje tylko w odniesieniu do przyszłości, co jest szczególnie ważne w edukacji. Ta relacja z nieznaną przyszłością wywodzi się z nadziei i wyraża się zaufaniem, które jest warunkiem rozwoju człowieka i podstawową konstytucją całej edukacji. Osoba pełna nadziei nie ma absolutnej kontroli nad swoją przyszłością, ale posiada emocjonalne podstawy zaufania i otwartości, które pozwalają jej skonfrontować się z nieprzewidywanymi zdarzeniami<sup>20</sup>. Kluczowe dla tych zróżnicowanych możliwości edukacyjnych są koncepcje zaufania, atmosfery pedagogicznej i relacji między nauczycielem a uczniem<sup>21</sup>,

---

<sup>17</sup> R. Koerrenz, *Existentialism and Education: Introduction to Otto Friedrich Bollnow*, Springer International Publishing, Basel 2017, s. 56.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 51

<sup>19</sup> *Katechizm Kościoła katolickiego*, tekst polski, Pallottinum, Poznań 1994, nr 1818.

<sup>20</sup> R. Koerrenz, *Existentialism and Education*, op. cit., s. 57.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 51.

co wiąże się z opiekuńczym, ale powściągliwym towarzyszeniem wychowankowi<sup>22</sup>.

Nadzieja obejmuje dawanie i przyjmowanie między osobami i między osobą a jej światem. Oznacza to, że ona jest czymś więcej niż tylko wsparciem i pokazuje, że jako cnota wpisuje się we wszystkie etapy badania w działaniu<sup>23</sup> i towarzyszy rozwojowi postaw wskazanych przez Cogginsa, na podstawie których wnioskuje się o dorosłości. Analogicznie jak w przypadku ścisłego powiązania ze sobą poszczególnych postaw, również poszczególne etapy badania w działaniu wynikają z siebie. Dlatego bezzasadne wydaje się być ich wzajemne przyporządkowywanie, co nie oznacza jednak, że działania w poszczególnych etapach w ten sam sposób kształtują poszczególne grupy postaw. Nadzieja nie tylko towarzyszy owej relacji, ale ją tworzy i dlatego można ją uznać za czynnik synergiczny. Wyzwała ona, jak pokazują opisane badania, nową jakość zarówno w skutkach edukacyjnych, jak i badawczych. Przy czym należy zauważyć, że wymaga to od badacza umiejętności „zarządzania sobą”<sup>24</sup>, która (o czym jest przekonany Chris Lowney<sup>25</sup>) powinna przerodzić się w sposób życia.

### „Zarządzanie sobą” drogą osiągnięcia dorosłości

Określenie „zarządzanie sobą” zostało sformułowane w wyniku refleksji nad potencjałem i czynnikami kształtującymi osobowość młodego dorosłego przeprowadzonej w perspektywie koncepcji heroicznego przywództwa, które według Lowneya umożliwiają osiągnięcie sukcesu nie tylko zawodowego, ale przede wszystkim życiowego. Koncepcja ta przywołuje na myśl szereg funkcji zarządzania (planowanie, organizowanie, motywowanie, decydowanie, kontrola), które tworzą kategorię samozarządzania obejmującą głównie relacje wewnętrzne podmiotu. Funkcje zarządzania przyjmują wówczas wymiar osobisty i obejmują

<sup>22</sup> Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

<sup>23</sup> Zob. s. 239-274 niniejszej książki.

<sup>24</sup> E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, op. cit., s. 134-136.

<sup>25</sup> Ch. Lowney, *Heroiczne życie. Odkryj cel w życiu i zmieniaj świat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013; tenże, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2015.

realizację celów życiowych, system wartości, rozwój własnej osoby, budowanie relacji rodzinnych i zawodowych, aktywność kulturową i religijną oraz inne szczegółowe obszary aktywności. W ten sposób przyjmują postać: samoplanowania, samoorganizowania, samomotywowania i samokontroli<sup>26</sup>.

„Zarządzanie sobą” jako podstawa osiągania życiowego sukcesu wynika z przekonania, że:

wszyscy jesteśmy przywódcami, a całe nasze życie wypełnione jest okazjami do wykazania się przywództwem. Przywództwo nie jest zarezerwowane dla grubych ryb piastujących najwyższe stanowiska w korporacjach. [...] Można być przywódcą we wszystkim, co się robi; w pracy i w życiu codziennym, ucząc innych i ucząc się od innych. Większość z nas robi to wszystko każdego dnia<sup>27</sup>.

Osiąga się je poprzez zrozumienie swych mocnych i słabych stron, wartości oraz światopoglądu; śmiałe wprowadzanie innowacji oraz adaptowanie się w celu ogarnięcia zmieniającego się świata; przyciąganie innych pozytywnym i pełnym miłości nastawieniem; dodawanie sobie i innym energii do działania przez rozbudzanie heroicznego ambicji<sup>28</sup>. Podobnie jak w procesie zarządzania i „zarządzania sobą” poszczególne funkcje się przenikają, tworząc przestrzeń do zaistnienia synergii, tak i w odkrywaniu celowości prowadzenia badań w działaniu można zauważyć, że poszczególne ich etapy sprzyjają jej ujawnieniu się i odkrywaniu. Współdziałanie tych czynników (co stanowi konieczny warunek zaistnienia synergii) służy osiąganiu dojrzałości badacza w poszczególnych wymiarach życia, które są podtrzymywane również po zakończeniu badania. Wszystkie te czynniki są wpisane w działania związane z realizacją badań w działaniu. Uświadomienie sobie tej prawidłowości rodzi nadzieję, że osiąganie nowej jakości życia jest możliwe i przez co motywuje do odkrywania kolejnych czynników synergicznych wspomagających ten proces.

Refleksja nad „zarządzaniem sobą” w kontekście badań w działaniu zwraca uwagę na płaszczyzny ujawniania się i rozpoznawania synergii oraz jej skutków. Autorki niniejszej książki

---

<sup>26</sup> E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, *„Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość*, op. cit., s. 132.

<sup>27</sup> Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo*, op. cit., s. 12.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 34

wskazują na trzy takie płaszczyzny: intrapersonalną, interpersonalną i metodologiczną<sup>29</sup>. Wszystkie one tworzą przestrzeń rozwoju badacza zarówno w wymiarze naukowym, jak i osobistym. Podążając za myślą Cogginsa, że zmiana w obrębie jednej grupy postaw pociąga zmiany w innych, można wnioskować, iż badacz ma szansę znalezienia się w przestrzeni, która będzie kształtowała wszystkie wymienione grupy postaw.

### Zdolność do świadectwa wyrazem dorosłości

Wymienione powyżej elementy ukazujące synergiczny charakter badań w działaniu uświadamiają, że celem tego rodzaju działań jest uzyskiwanie jakościowej zmiany zarówno w życiu badacza, jak i badanych. Może ona uzewnętrzniać się na różne sposoby – jak choćby we wskazanych przez Cogginsa postawach. Biorąc jednak pod uwagę założenia metodologiczne Auterek niniejszej publikacji (koncepcja kreatywno-transformacyjna i synergiczna), należy zauważyć, że prowadzone w tym nurcie badania w działaniu na każdym etapie postępowania wymagają zaangażowania, które można określić mianem świadectwa.

Samo słowo „świadectwo” jest pojęciem wieloznacznym i niepotykany zbyt często w opracowaniach pedagogicznych, humanistycznych czy społecznych. Częściej można je spotkać w refleksji teologicznej<sup>30</sup>. Może dlatego Maurice Prat Mal i Pierre Grelot przy objaśnianiu tego pojęcia wprowadzają rozróżnienie między świadectwem ludzi a świadectwem Boga<sup>31</sup>. Zwykle wyróżnia się trzy typy znaczeniowe tego terminu: prawne, historyczne i wynikające z przekonania<sup>32</sup>. Grzegorz Dziewulski wskazuje, że korzenie tego terminu sięgają czasów starożytnych. Na przykład w Grecji przeważało prawne używanie tego terminu (*martyria*) dla potwierdzenia prawdy przekazywanej przez osobę, a „niedostatek oczywistości świadectwa uzupełniany był przysięgą, w której wzywano bogów na potwierdzenie prawdy świadków. *Martyria* oznaczała w pierwszym rzędzie czyn, działanie, ale równocześnie

<sup>29</sup> Zob. s. 181-194 niniejszej książki.

<sup>30</sup> Por.: G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6, s. 277; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, op. cit.

<sup>31</sup> M. Prat Mal, P. Grelot, *Świadectwo*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 949-950.

<sup>32</sup> G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, op. cit., s. 306.

mogła oznaczać treść tego działania, chociaż znane było odrębne określenie *martyrion* – świadectwo, dowód [rzeczowy]<sup>33</sup>. Z kolei w Izraelu terminowi „świadectwo” szczególne znaczenie nadali prorocy, którzy poszerzyli jego zakres z bycia obiektywnym przekazicielem powierzonego przez Boga orędzia na rzecz aktywnego przekazywania otrzymanego objawienia tym, do których jest się posłanym. Chodzi zatem o osobiste zaangażowanie w przekazywanie objawionej przez Boga prawdy<sup>34</sup>.

Bliski terminom *martyria* oraz *martyrion* jest termin *martyr*. Odnosi się on do człowieka, „który na podstawie swojego spostrzeżenia, swoich obserwacji coś poświadcza albo – w sensie prawnym – zostaje wezwany do potwierdzenia stanu rzeczy lub umowy”<sup>35</sup>. Tłumacząc te wyjaśnienia, Dziewulski zauważa, że jeszcze inne znaczenie temu terminowi nadają Ewangeliciści. Istotę tej oryginalności Dziewulski upatruje w przypisanych mu funkcjach: profetycznej z jej aspektem informatywnym i w dialogowej<sup>36</sup>.

W odniesieniu do funkcji profetycznej, świadectwo uznaje się za znak zbawczej obecności i działania Boga, którego najpełniejszym wyrazem jest Jezus Chrystus, a w konsekwencji także chrześcijaństwo i chrześcijanin. W odniesieniu do funkcji dialogicznej, świadectwo jest spotkaniem i wyraża się w dialogu, który ze swej definicji nie ogranicza się do wymiany informacji. Dialog umożliwia bowiem nie tylko potwierdzenie prawdziwości wydarzeń, ale także odsłania jego wewnętrzną zawartość, której poznanie ma być celem świadectwa. Na tej podstawie Dziewulski wnioskuje, że „skoro świadectwo jest aktem dialogu osób, to związek jego przedmiotu ze świadkiem nie może polegać na zewnętrznej łączności w postaci posiadania jakiejś wiedzy (informacji) i zdolności udzielenia jej innym”<sup>37</sup>. Jest więc świadectwo zaangażowaniem świadka w przekazywanie poświadczanej prawdy, a im głębsze rozpoznanie jej doniosłości i przyłgnięcie do niej, tym większy jest jego wewnętrzny dynamizm. Oznacza

<sup>33</sup> Ibidem, s. 278-279; E. Beck, *Świadectwo*, [w]: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haidera, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1283-1284.

<sup>34</sup> H. Witczyk, *Świadectwo – czego dotyczy?*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 10-11.

<sup>35</sup> G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, op. cit., s. 280.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 287-288; J. Kręciło, *Świadectwo Boga Ojca o Jezusie w Ewangelii wg św. Jana*, „*Verbum Vitae*” 2015, nr 27, s. 147-167.

<sup>37</sup> G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, dz. czyt., s. 291.

to, że świadczenie potrzebuje odwagi i konsekwencji, a nawet radykalizmu i dlatego męczeństwo jest jego najwyższą postacią<sup>38</sup>.

Dla poszukiwania związków pomiędzy badaniami w działaniu i kształtowaniem dorosłości szczególnie ważne jest rozumienie świadectwa w powiązaniu z przekonaniami, czyli chodzi tu o potwierdzanie wydarzenia, woli, wartości czy też o zaangażowanie się na rzecz jakiejś sprawy, po to, by swymi wyborami gwarantować prawdę, którą się głosi<sup>39</sup>. W tym znaczeniu w świadectwie chodzi o wiarygodność przekazywanej wiedzy i własnych doświadczeń. Henryk Witczyk w swej refleksji nad istotą świadectwa zwraca także uwagę na jego wydzźwięk natury religijnej. Podkreśla, że

(...) na początku wielkiego łańcucha świadków stoi sam Bóg Ojciec, który daje świadectwo o Jezusie jako swoim Synu Jednorodzonemu i Mesjaszu-Zbawicielu świata, a wraz z Nim Jezus, który świadczy o Bogu jako Ojcu – swoim i ludzi, o Jego bezgranicznej miłości i wszechmocy. Prorocy i apostołowie świadczą o poznanej, nadprzyrodzonej prawdzie Słowa Bożego oraz życia i nauczania Jezusa z Nazaretu. Ludzie wierzący swoimi słowami i postawami dają świadectwo o swej autentycznej i niepodlegającej rozerwaniu więzi z Bogiem i z Jezusem Chrystusem<sup>40</sup>.

To wieloaspektowe spojrzenie na świadectwo umożliwia prowadzenie badań w działaniu opartych na personalizmie, który wyrasta z założeń antropologiczno-filozoficzno-teologicznych. Walorem tego podejścia jest przede wszystkim to, że domaga się ono respektowania egzystencji człowieka jako istoty wolnej i rozumnej, zdolnej do miłości, do ponoszenia odpowiedzialności i nawiązywania relacji z innymi osobami<sup>41</sup>. Wszystkie te cechy mogą być rozwijane poprzez realizację kolejnych etapów badania, co w konsekwencji prowadzi nie tylko do działania opartego na świadectwie, ale przede wszystkim do uznania świadectwa za

---

<sup>38</sup> Ibidem, s. 298-299.

<sup>39</sup> F. Pajer, *Świadectwo*, w: *Słownik katechetyczny*, red. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 889.

<sup>40</sup> H. Witczyk, *Świadectwo – czego dotyczy?*, op. cit., s. 16-17.

<sup>41</sup> E. Walter, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 24, (2), s. 60.

styl dorosłego życia<sup>42</sup>. Oznacza to, że świadectwo, podobnie jak nadzieja czy „zarządzanie sobą”, jest nie tyle kolejnym czynnikiem kształtującym dorosłość, co jej wyrazem. W tym znaczeniu również badania w działaniu z metody mogą przekształcić się w sposób życia badacza.

## Podsumowanie

Próba ukazania badań w działaniu jako sposobu kształtowania dorosłości wskazuje na to, że metoda służąca prowadzeniu badań jakościowych ze względu na rolę, jaką przyznają one badaczowi, może przerodzić się w jego styl życia, który przyjmuje formułę świadectwa. Oznacza to, że badacz nie tylko uwiarygodnia używaną poprzez nie wiedzę, ale przede wszystkim uwiarygodnia potrzebę nieustannego rozwoju osobistego. Działania podejmowane podczas tego typu badań stwarzają warunki do rozwijania postaw świadczących o dorosłości. Co więcej, poszerzają perspektywę ich rozumienia poprzez wyakcentowanie nadziei jako kategorii ludzkiego życia, która – choć w różny sposób obecna – musi być wciąż odnawiana, czemu może służyć „zarządzanie sobą”. Prowadzi to (jak pokazują Autorki tej książki) do odkrywania synergicznego charakteru badań w działaniu, a w konsekwencji synergicznego charakteru życia. Badania w działaniu umożliwiają pedagogom nie tylko naukową refleksję nad sytuacją wychowawczą, ale także refleksję nad własną kondycją jako badaczy w wymiarze zawodowym i osobistym. Co więcej, ujawniając zarówno potencjał, jak i jego braki, wytwarzają przestrzeń, w której ten potencjał można wykorzystać, a braki uzupełnić.

---

<sup>42</sup> J. Krysztofik, A. Walulik, *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2016, s. 130-132.

Magdalena Ciechowska

Maria Szymańska

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

## Wstęp

Badaniom naukowym przyświecają różne cele. Może to być weryfikacja hipotez i teorii – tak jest w przypadku badań ilościowych; lub głęboka analiza rzeczywistości oraz jej zmiana w badaniach jakościowych. Ten drugi wyznacznik prowadzonych rozpoznań jest o wiele trudniejszy do osiągnięcia, zwłaszcza gdy mowa o owej zmianie. Dzieje się tak, ponieważ otaczająca nas rzeczywistość jest niezwykle skomplikowana. Do tego mozaikowego otoczenia dochodzi badacz ze swym bagażem (mniejszym lub większym) kompetencji i staje się częścią świata badanych. Niekiedy należy on już do niego, lecz na czas badań przyjmuje nową rolę. Każde badania jakościowe zakładają mniejszy lub większy stopień partycypacji badacza i staje się on niejako narzędziem do wprowadzania zmian lub wyposaża on badanych w kompetencje potrzebne do zmiany. Czym będzie owa zmiana? Jak ją definiować? Definicja słownikowa wskazuje, że jest to „fakt, że ktoś staje się inny, lub coś staje się inne niż dotychczas”<sup>1</sup>. Jest to skomplikowany proces wymagający zbadania stanu aktualnego, wprowadzenie zmian i ich monitoringu oraz ewaluacji. Takie

<sup>1</sup> *Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zmiana.html> [dostęp: 31 VIII 2017].

etapy są zbieżne ze strategią badań w działaniu. Nadrzędnym celem tych badań jest

(...) wiązanie teorii z praktyką pedagogiczną oraz praktyki z teorią pedagogiczną, a w wymiarze osobowym współpraca teoretyków i praktyków na rzecz doskonalenia edukacji wyrażającego się w twórczych postawach pedagogów w stosunku do rzeczywistości pedagogicznej, którą nie tyle akceptują, ile starają się zmienić. Zmiana ta niemożliwa jest już dzisiaj z wypracowanymi przez pedagogów algorytmami, modelami czy wręcz schematami postępowania w działaniu pedagogicznym. Stąd też działanie wymaga nie tylko badania z zewnątrz, ale uczestniczenia w tym badaniu nauczycieli, pedagogów – osób bezpośrednio realizujących działalność pedagogiczną<sup>2</sup>.

Warunkiem dokonania tej zmiany jest krytyczna, konstruktywna i twórcza otwartość badacza na poznawaną rzeczywistość wewnętrzną i zewnętrzną uczestników badania, którzy podejmują określony przedmiot badań. Jego uzasadnienie winno wypływać z refleksyjnego podejścia do obszaru badawczego, co wiąże się z koniecznością osadzenia go w przestrzeni aksjologiczno-etycznej nadającej transformacyjny charakter zaplanowanego, realizowanego i ewaluowanego działania. W tym kontekście zostało przygotowane niniejsze opracowanie eksponujące znaczenie badań jakościowych w stworzeniu możliwości kreowania coraz bardziej udoskonalanej rzeczywistości edukacyjnej, która nie mogłaby zaistnieć bez podmiotów powołujących ją do życia i ją wypełniających. Aby lepiej przyjrzeć się temu zjawisku, autorki proponują skupić się na badaniach w działaniu (*action research*) jako fundamentalnej metodzie badawczej, której zastosowanie może owocować wspomnianą zmianą.

Proces prowadzenia badań w działaniu wykorzystujących różne techniki na poszczególnych etapach można metaforycznie przedstawić jako zorganizowaną ekspedycję naukową ukierunkowaną na odkrywanie nowych obszarów badawczych ubogających nie tylko uczestników wyprawy, ale także społeczność w skali mikro- i makrocywilizacyjnej.

Poszczególne autorzy wyróżniają różne ich etapy, zasadniczo jednak jest to rozpoznanie problemu i jego identyfikacja,

---

<sup>2</sup> D. Skulicz, *Badania w działaniu (action research)*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998, s. 118.

opracowanie strategii działania oraz jej wdrażanie i ewaluacja. Powinny być one powtórzone w trzech cyklach. W literaturze przedmiotu często spotykane jest określenie badania w działaniu jako jednego badania<sup>3</sup> (liczba pojedyncza). Spotyka się również ujęcie badań w działaniu<sup>4</sup> i takie stosujemy również w niniejszej książce, wychodząc z założenia, iż nawet jeden cykl badawczy może być traktowany jako odrębne badanie. Dyskusyjny może być jego wynik – w skomplikowanych, społecznych sytuacjach rzadko kiedy jeden cykl przynosi oczekiwane efekty, aczkolwiek z punktu widzenia metodologicznego badanie takie zaczynało się koncepcją i kończyło ewaluacją, może być więc traktowane jako odrębne przedsięwzięcie.

Biorąc powyższe pod uwagę, proponujemy, by niniejszą książkę potraktować jako jeden ze sposobów wprowadzania zmian w rzeczywistości pedagogicznej w dwóch koncepcjach – kreatywno-transformacyjnej oraz synergicznej, a także chęci dzielenia się refleksją nad ich implementacją w praktyce edukacyjnej. Przedstawione w niej przykłady implementacji dwóch koncepcji badawczych: kreatywno-transformacyjnej według Marii Szymańskiej i synergicznej według Magdaleny Ciechowskiej, w praktyce edukacyjnej mogą stanowić pewien punkt odniesienia do własnej praktyki metodologiczno-dydaktyczno-wychowawczej Czytelnika. Pragmatyczny wymiar tych koncepcji znalazł wyraz w badaniach Katarzyny Pieróg i Sylwii Gołąb, przeprowadzonych pod kierunkiem autorek *Wstępu* do niniejszej publikacji. Warto podkreślić, iż Maria Szymańska i Magdalena Ciechowska, będąc promotorkami prac dyplomowych Katarzyny Pieróg i Sylwii Gołąb, podjęły się zadania nie tylko opracowania i redakcji obszernych fragmentów tych prac zgodnie z przyjętymi koncepcjami, ale także osadzenia ich w odpowiedniej przestrzeni teoretycznej wydobywającej poszczególne aspekty wspomnianych koncepcji. Ponadto warto podkreślić, iż strukturalny układ pracy jest także autorstwa Marii Szymańskiej i Magdaleny Ciechowskiej.

---

<sup>3</sup> Na przykład D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej Curie, Lublin 2010.

<sup>4</sup> M. Szymańska, *Badania w działaniu*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 225-271.

Struktura książki *Badania w działaniu w praktyce edukacyjnej. Wybrane przykłady* obejmuje zasadniczo dwie części. Każda z nich zawiera wprowadzenie w tematykę teoretyczno-badawczą autorstwa Marii Szymańskiej i Magdaleny Ciechowskiej.

Pierwsza część ogniskuje się wokół kreatywno-transformacyjnej koncepcji badań w działaniu, która osadzona w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym, zorientowana jest na udoskonalenie rzeczywistości edukacyjnej poprzez działania stymulujące uaktywnienie potencjalności twórczej podmiotów uczestniczących w badaniu. Istotnym punktem tej części jest ukazanie twórczości – pojmowanej w kategoriach antropologicznych, aksjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych – która posiada wymiar transformacyjny, zwłaszcza gdy mamy na myśli twórczość dojrzałą, wskazującą na atrybut autonomii moralnej ujawniającej się w postkonwencjonalnym postępowaniu człowieka. Zatem transformacyjna twórczość<sup>5</sup> wpisuje się w model badań w działaniu, zaproponowanych przez autorkę<sup>6</sup>, czego egzemplifikacją jest I część niniejszej publikacji. Prowadzone badania ukazują ścisłe powiązanie pomiędzy projektem badawczym a projektem edukacyjnym, czego wynikiem jest między innymi transformacja postawy badacza zaangażowanego twórczo w aplikację koncepcji metodologiczno-edukacyjnej zgodnie z własnymi preferencjami, z zachowaniem zasady autonomii moralnej. Innym rezultatem prowadzonych badań w działaniu, które można by nazwać nawet strategią badawczą, jest konstruktywny wniosek co do konieczności ich wdrożenia zwłaszcza w aspekcie doskonalenia zawodowego, a więc i w kategorii zdobywanych awansów zawodowych. Ich osiągnięcie winno mieć charakter formacyjny, a nie instrumentalny, tak jak to się zazwyczaj dzieje; winno skutkować udokumentowaną formą dalszych okresowych osiągnięć rozumianych zgodnie z paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym.

Druga część wydobywa znaczenie badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej w praktyce edukacyjnej. Badania te ukazują możliwości wykorzystania niezwyklego procesu, jakim jest synergia. Może ona zachodzić na różnych wymiarach oraz

---

<sup>5</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation. A pedagogical approach*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 204.

<sup>6</sup> M. Szymańska, *Badania w działaniu*, w: *Wybrane metody jakościowe*, op. cit.

płaszczyznach i owocować nową jakością w badaniach. Egzemplifikacja tej koncepcji przedstawia badania w działaniu zorientowane na stosowanie motywacji do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei<sup>7</sup>. Badacz-pedagog na co dzień przebywający z dzieckiem, przedstawia kolejne etapy przebiegu badań w działaniu opartych na synergii badawczej – w wymiarze metodologicznym i personalnym. Ukazuje również płaszczyzny zaistnienia współdziałania: metodologiczną, interpersonalną i intrapersonalną.

Biorąc powyższe pod uwagę, mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będąca egzemplifikacją wspomnianych powyżej koncepcji badawczych w przeprowadzonych badaniach w działaniu, zainspiruje Czytelnika do kreatywnego wykorzystania tego rodzaju badań praktyce edukacyjnej. Liczymy też na przychyłność Czytelnika, którym może być każdy nauczyciel, jak też każda osoba zaangażowana w pracę z drugim człowiekiem, niezależnie od poziomu „uprawianej” działalności edukacyjnej, bądź związanej z przestrzenią edukacji, dla której dobro indywidualne i społeczne są kompatybilne.

---

<sup>7</sup> Por. S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009; T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.



# Część I

## Badania w działaniu w kreatywno- -transformacyjnej praktyce edukacyjnej nauczyciela

Mamy bowiem oparcie w słowach wypowiedzianych kiedyś, wypowiedzianych nadal z wielkim drżeniem, by nic w nich nie zmienić... Czy tylko tyle? Są z pewnością niewidzialne Ręce, które trzymają nas tak, że z wysiłkiem dźwigamy łódź, której dzieje nadają bieg pomimo mielizn. Czy wystarczy zagłębić się w źródła, nie szukając niewidzialnych Rąk?

Karol Wojtyła, *Źródła i Ręce*



Maria Szymańska

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

Rozdział 1

## Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno- -transformacyjnej praktyki edukacyjnej

Praktyka edukacyjna wnosi ogromne bogactwo doświadczenia do pracy nauczyciela, którego postawa otwartości i gotowości do przemiany wewnętrznej, a więc i dotychczasowego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość, może być uznana jako klucz do budowania lepszego świata – świata dającego poczucie bezpieczeństwa i pokoju, gwarantującego autentyczne poszanowanie godności każdego człowieka, świata, w którym jest miejsce na oryginalność, kreatywność i „inność” wnoszącą odmienną wartościową perspektywę postrzegania przestrzeni życiowej, która jest nam dana i zadana; świata, którego funkcjonowaniem rządzą miłość, prawda, piękno i nadzieja. Dlatego też konkretne doświadczenie każdego człowieka, a w kontekście podejmowanego tematu doświadczenie nauczyciela, jest „na wagę złota”, o ile jego interpretacja jest wartościowa, o ile wnosi ono coś pożytecznego, twórczego, konstruktywnego do praktyki edukacyjnej, kryjącej w sobie moc transformacyjnego oddziaływania na środowisko życia wewnętrznego i zewnętrznego człowieka. Punktem odniesienia do tak rozumianego doświadczenia może być jego antropologiczne ujęcie według Karola Wojtyła, który pisze:

Doświadczenie każdej rzeczy, która znajduje się poza człowiekiem, łączy się zawsze z jakimś doświadczeniem samego człowieka. Człowiek nigdy nie doświadcza czegoś poza sobą, nie doświadczając w jakiś sposób siebie w tym doświadczeniu. Kiedy jednak mowa o doświadczeniu człowieka, to chodzi nade wszystko o fakt, że człowiek styka się, tzn. nawiązuje kontakt poznawczy z sobą samym (...) Na doświadczenie człowieka składa się doświadczenie siebie samego oraz wszystkich ludzi, którzy w stosunku do podmiotu znajdują się w pozycji przedmiotu doświadczenia, tzn. w bezpośrednim kontakcie poznawczym<sup>8</sup>.

Wartościowa analiza i interpretacja doświadczenia wymagają głębokiej refleksji nad jego treścią; refleksji zdeterminowanej aksjologicznie i etycznie; refleksji prowadzonej na coraz dojrzalszym poziomie świadomości aksjologicznej<sup>9</sup>. Tak zdobywane doświadczenie w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym stanowi cenne źródło wiedzy formalnej i nieformalnej; wiedzy, którą nauczyciel przekazuje w sposób teoretyczny i praktyczny swoim uczniom, a którą oni przyswajają w mniejszym lub większym stopniu zgodnie ze swoimi zdolnościami akwizycyjnymi. Można by tu postawić pytanie retoryczne o granice formalne i nieformalne wiedzy przekazywanej uczniom, a co za tym idzie i granice doświadczenia samego nauczyciela dzielącego się nim z uczniami i innymi podmiotami edukacyjnymi. Przyjęcie faktu, iż zarówno przekaz wiedzy, jak i jej analiza i interpretacja posiadają zawsze charakter subiektywno-obiektywny, gdyż jest on uzależniony w przeważającym stopniu od indywidualnych właściwości osobowości podmiotu ją podającego, stawia wyzwania w kierunku doskonalenia umiejętności metakognitywnych i metastrategicznych przez nauczyciela<sup>10</sup>. Zwracając uwagę także na fakt, iż stopień akwizycji podawanej wiedzy uzależniony jest od indywidualnych właściwości podmiotu ją przyjmującego, można dostrzec korelację w transakcyjnym wymiarze jej transferu i feedbacku. W tym kontekście nasuwa się wniosek o konieczności ustawicznego podnoszenia jakości kształcenia, doksztalcania i doskonalenia warsztatu dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli, którzy formalnie

---

<sup>8</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000, s. 51-52.

<sup>9</sup> Zob. M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2010.

<sup>10</sup> Zob. M. Szymańska. *Transformative creativity in teacher formation*, op. cit., s. 64.

i nieformalnie zobowiązani są do realizacji celów kształcenia, wyznaczonych treściami programowymi. Profesjonalne budowanie warsztatu pracy przez nauczycieli implikuje potrzebę stworzenia dla nich możliwości ustawicznej formacji, w którą wpisują się badania w działaniu posiadające walory transformacyjno-twórcze, co zostanie ukazane poniżej.

W związku z powyższym można postawić tezę, iż jakość przygotowywanych, realizowanych i ewaluowanych treści dydaktyczno-wychowawczych w znacznej mierze zdeterminowana jest czynnikami endo- i egzogenicznymi, które pozostają w ścisłej korelacji ze sobą. Na szczególną uwagę zasługują tu: indywidualne faktory warunkujące twórczy rozwój środowiska wewnętrznego nauczyciela i ucznia (wiek, płeć, percepcja, emocje, motywacje, wyobrażenia, wyobrażenia, pamięć, style myślenia czy też myślenie w ogóle, rozwiązywanie problemów, uczenie się, nauczanie); środowiskowe (społeczno-kulturowe)<sup>11</sup> sprzyjające (bądź nie) uaktywnieniu i realizacji potencjału twórczego podmiotu edukacyjnego. Warto pamiętać, że podstawowym celem implementacji tych treści jest wywołanie konstruktywnej zmiany w motywacjach, zachowaniach, postawach i przekonaniach zarówno ucznia, jak i nauczyciela, co powinno znaleźć wyraz w osiąganiu coraz większej dojrzałości ich osobowości. Trwała zmiana wskazuje na zaistnienie transformacji w „być” osobowym człowieka na poziomie jednostkowym i społecznym zarówno w aspekcie wychowania, samowychowania i formacji podmiotu edukacyjnego. M. Nowak wykazując korespondujący czteroliniowy związek formacji z wychowaniem, pisze, że formacja „jest widziana jako cel, ostateczny wynik, rezultat złożonego procesu wychowania rozciągającego się na całe życie”<sup>12</sup>. Proces formacyjny towarzyszy procesowi wychowania i samowychowania na drodze osiągania pełni człowieczeństwa poprzez realizację postawionych daleko perspektywicznych celów widzianych w perspektywie indywidualnej i wspólnotowej. Wymaga znalezienia wystarczającego czasu na systematycznie prowadzoną refleksję ożywiającą świadomość konieczności urzeczywistnienia

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 59-121.

<sup>12</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 287.

wartości, zwłaszcza duchowych, w praktyce edukacyjnej<sup>13</sup>. P.J. Palmer w *Reflections on a Programme for „The Formation of Teachers”*: *An Occasional Paper of the Fetzer Institute* podkreśla niezbędną obecność wartości duchowych w formacji nauczycieli. Sugeruje stworzenie im możliwości: artykulacji i eksploracji własnego doświadczenia, refleksyjnego wglądu w doświadczenia poprzez stawianie pytań dotyczących ich tożsamości i integralności, podejmowania dyskusji w zakresie metod pojawiających się w niej jako skutek kolektywnego doświadczenia i burzy mózgów, wyraźnego zaakcentowania programu rozwoju duchowości w etosie społecznym<sup>14</sup>. Etos społeczny nauczycieli budowany na bazie wartości, szczególnie duchowych, stanowi siłę moralną dla dobrze funkcjonującego środowiska edukacyjnego. A. Lumpkin akcentuje znaczenie moralności w pracy nauczycieli z uczniami, wskazując na ich wzorcową rolę w kształtowaniu charakteru uczniów<sup>15</sup>. Pełnienie tej roli stawia wymagania nauczycielom, edukatorom, a nade wszystko twórcom programów edukacyjnych przewidzianych do realizacji na wszystkich poziomach kształcenia. Odpowiedzialne wypełnianie zadań wyznaczonych przez tę rolę może ustrzec od zagrożeń, jakim musi przeciwstawić się szeroko rozumiana oświata i edukacja. Sprowadzenie jej przede wszystkim do wymiaru „technicznego”, którego priorytetem jest uzyskanie jak najwyższej efektywności wynikającej ze standardów kształcenia, prowadzi do redukcji rozumienia człowieka będącego cieleśno-duchowym bytem osobowym. Takie redukcjonistyczne podejście jest w swej istocie zaprzeczeniem podmiotowego traktowania najważniejszych elementów procesu kształcenia: ucznia i nauczyciela. Zaprzecza budowaniu twórczej postawy<sup>16</sup> uczestników procesów edukacyjnych. Utrudnia

<sup>13</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 29.

<sup>14</sup> Zob. P.J. Palmer, *Reflections on a Programme for “The Formation of Teachers”*: *An Occasional Paper of the Fetzer Institute*, Center for Courage & Renewal, s. 1-8, <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/> [dostęp: 28 VII 2017].

<sup>15</sup> Zob. A. Lumpkin, „Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues”, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 2008, vol. 79(2), s. 45-49.

<sup>16</sup> Postawa twórcza to „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (...) dla niej nowego i wartościowego”, w: K. J., Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 83.

przebieg transformacyjno-twórczego procesu oddziaływania na poszczególnych członków wspólnoty wychowawczej oraz na środowisko pedagogiczne. Co więcej, daleko idąca mechanizacja i standaryzacja procesów kształcenia, zamiast przyczynić się do podnoszenia ich jakości, obniżają ją, na co wskazują Ken Robinson i Lou Aronica w publikacjach: *Kreatywne Szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*<sup>17</sup> i *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*<sup>18</sup>.

Przypatrzmy się twórczej osobowości nauczyciela, opisaną przez S. Kunowskiego:

Odnacza się ona samodzielnym dążeniem do oryginalnej twórczości w interesującej jednostkę dziedzinie kultury z jej uzdolnieniami i utalentowaniem. W wyniku tego wychowanek zgodnie z jej uzdolnieniami i utalentowaniem odkrywa swe powołanie życiowe, samodzielnie wybiera zawód, autonomicznie planuje swe życie, jako proces dorabiania się własnego typu osobowości<sup>19</sup>

Wymienione wyżej czynniki (mechanizacja i standaryzacja procesów kształcenia) nie pozwalają na zaistnienie warunków do rozwoju, do konstruktywnie prowadzonej refleksji nad wewnętrznym i zewnętrznym kształtem środowiska edukacyjnego. Nie ma też sprzyjających warunków do właściwie przebiegającego procesu introcepcji wartości, determinującego w znacznym stopniu jakość rozwojową człowieka. K. Chałas odwołując się do ujęcia procesu introcepcji wartości według Kunowskiego, pisze:

Proces introcepcji (...) przebiega następująco: zetknięcie z przedmiotem, zapoznanie z jego zjawiskowością, stroną fenomeniczną; intuicyjna, uczuciowa introcepcja materialnej wartości, poznanie nazwy, zdobycie zasobu wiedzy objaśniającej; introcepcja wewnętrznego piękna wartości; introcepcja w immanentnej hierarchii; poznanie logiczności, zdefiniowanie logiczne; introcepcja wartości w obiektywnej hierarchii<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Zob. K. Robinson & L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.

<sup>18</sup> Zob. K. Robinson & L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.

<sup>19</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 223-224.

<sup>20</sup> K. Chałas, „Introcepcja wartości”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 461.

Świadomość, czym jest proces introcepcji wartości, jak przebiega, czym jest uwarunkowany i jaki kierunek może obrać, powinna być nieodzownym elementem kształcenia i formacji nauczyciela, bowiem jak podaje Kunowski:

Od rozwoju introcepcji, według hierarchii obiektywnych wartości, zależy rozwój i dojrzewanie osobowości. To dojrzewanie, rozwój osobowości jest przyczyną procesu wychowawczego. W ten sposób introcepcja wartości jest przyczyną procesu wychowawczego, Jest ona przyczyną wewnętrznego rozwoju osobowości oraz leży u podstawy zewnętrznych objawów osobowości, w postaci np. postępowania, światopoglądu, działalności zewnętrznej, aktywności. Tak, więc introcepcja wartości sięga daleko poza sam zewnętrzny proces pedagogicznego wychowania<sup>21</sup>.

Introcepcja jest nieodzownym czynnikiem formacji człowieka, a więc formacji nauczyciela i ucznia, formacji towarzyszącej wychowaniu i samowychowaniu, co zostało już zasygnalizowane. Dzięki niej dokonująca się transformacja: motywów postępowania, intencjonalności czynu (działania), sposobu myślenia (*metanoi*), postaw (w tym twórczej), zachowań, uczuć przynosi owoce na płaszczyźnie dydaktycznej. Zatem formacja winna wyraźnie wpisywać się w praktykę edukacyjną, która sięga do funkcji, jakie może w niej spełniać introcepcja wartości. Zrozumienie wagi znaczenia introcepcji wartości i jej przebiegu dla praktyki edukacyjnej nadaje innego wymiaru spojrzeniu na treści kształcenia, na ich dobór, na wybór metod, technik i środków dydaktycznych do ich realizacji. Sprzyja kompetentnej realizacji takich funkcji wychowania jak: dynamizująca, integrująca, diagnostyczna, wartościująca, prognostyczna, uaktywniająca, służebna, uczestnicząca, kreatywna, *communio aedificatio* (budująca jedność wspólnotową)<sup>22</sup>. Trzeba dodać, że introcepcja wartości wiąże się także z refleksyjno-transformacyjną akwizycją wiedzy teoretycznej i praktycznej, z wypracowanymi i udoskonalanymi metakognitywnymi i metastrategicznymi umiejętnościami, z doświadczeniem zdobywanym indywidualnie i wspólnotowo.

---

<sup>21</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 59.

<sup>22</sup> Zob. M. Szymańska, „Miłość wychowawcza”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, ss. 601-603.

Wskazuje na rolę sumienia w: procesie rozstrzygnięcia, dokonywania wyboru, podejmowania decyzji, doboru metod i środków działania, wreszcie wprowadzenia decyzji w czyn, implementacji poznanych treści w praktykę edukacyjną zgodnie z zasadą praktycznego postępowania *praxis*<sup>23</sup>. Respektowanie zasady *praxis* jest nierozdzielnie związane ze stosowaniem pragmatyczno-refleksyjnego stylu pracy nauczyciela – refleksyjnej praktyki<sup>24</sup>. Wskazuje na

(...) konieczność doskonalenia umiejętności wdrażania w życie norm i reguł przyjętych zgodnie z wyznawaną hierarchią wartości (...) może być traktowana jako jeden z twórczych pierwiastków w postępowaniu nauczyciela. Pierwiastek ten sprawia, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń „tworzą siebie” przez czyn, nawiązują relację ze sobą, innymi osobami, Bogiem i światem. Przez tę relację mogą zmieniać siebie samych i otoczenie (...). Warunkiem konstruktywnej i wartościowej przemiany otaczającej ich rzeczywistości jest przestrzeganie i wdrażanie norm aksjologicznych<sup>25</sup>,

właściwie przebiegającego procesu introcepcji wartości i dojrzałe transformowane doświadczenia, co nie pozostaje bez echa dla transformacyjno-twórczego procesu formacji nauczyciela i doskonalenia praktyki edukacyjnej. Poniżej zaproponowane etapy tego procesu mają charakter spiralny, koherentny i cykliczny. Każdy z etapów staje się „zarzewiem” dla kolejno następujących po sobie. Każdemu towarzyszy proces refleksji prowadzonej „*by-action*”, „*in action*”, oraz „*on action*” w sposób ukryty, dlatego nie jest ona wyszczególniona przy każdym z nich, a jedynie zaakcentowana przy ostatnim etapie, co przedstawia się jak poniżej:

- przygotowanie wymagające od nauczycieli wiedzy z zakresu: antropologicznych, aksjologicznych, biomedycznych, etycznych,

<sup>23</sup> Zob. M. Szymańska, „Zasada *praxis*”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 1475-1477.

<sup>24</sup> Zob. J. Amulya, *What is Reflective Practice?*, w: *Community Science*, Gaithersburg, MD 20877, May 2011, s. 1-5; J.A. Raelin, „I Don't Have Time to Think!” *versus the Art of Reflective Practice*, „Reflections” 2002, t. 4, nr 1, s. 66; A. Çimer, S.O. Çimer, G.S. Vekli, *How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?*, w: „International J. Educational Research” 2013, t. 1, s. 133; D.A. Schön, *Designing as reflective conversation with the materials of a design situation*, Keynote talk for the Edinburgh Conference on Artificial Intelligence in Design, June 25<sup>th</sup> 1991, s. 2.

<sup>25</sup> M. Szymańska, „Zasada *praxis*”, op. cit., s. 1477.

psychologicznych, kulturowych i pedagogicznych oraz dydaktycznych podstaw nauczania i uczenia się – eksplorowanych w trakcie procesu kształcenia i formacji; oraz umiejętności jej aplikacji w praktyce edukacyjnej;

- inspiracja zasadzająca się na: ewokacji, transcendencji i postawie motywacji;
- eksploracja ściśle związana z twórczą elaboracją;
- inkubacja wydobywająca znaczenie refleksji nad prowadzoną działalnością;
- klaryfikacja dotycząca jasno precyzowanego celu działania, co ułatwia ukierunkowanie i realizację twórczego postępowania;
- projektowanie zaplanowanych pomysłów, koncepcji, rozwiązania problemów;
- implementacja skonstruowanego projektu w działaniu wymagającym postawy refleksyjnego, transformacyjno-twórczego, pracowitego, otwartego na przemianę, zaangażowanego, odpowiedzialnego praktyka;
- weryfikacja w zakresie różnic w działaniach planowanych, założonych, generowanych i wdrażanych;
- ewaluacja obejmująca wszystkie aspekty działalności w zakresie ich funkcjonowania i niefunkcjonowania;
- całościowo-twórcza refleksja nad przebiegiem procesu twórczego z perspektywy horyzontalnej i wertykalnej<sup>26</sup>.

Powyżej przedstawione etapy procesu transformacyjno-twórczego wydobywają aspekt społecznego uczestnictwa w podejmowanych działaniach. Nauczyciel świadomy znaczenia właściwego przebiegu zarówno procesu twórczego, jak i procesu introcepcji wartości, tak organizuje swoje działania dydaktyczno-wychowawcze, aby służyły uczniowi, który będąc podmiotem i przedmiotem jego działań, winien dzielić się swym szeroko rozumianym dobrem z innymi osobami<sup>27</sup>. Nie może zlekceważyć przebiegu tych procesów ze względu na swój rozwój, na swoją formację, ulegając zjawisku marazmu i wypalenia zawodowego. Aby do tego nie doszło, potrzeba ciągłego „budzenia się” na nowo w rzeczywistości, której postrzeganie jest dynamiczne, holistyczne i twórcze. Ta potrzeba zanurzenia się w siebie może być jednym

---

<sup>26</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 216-222.

<sup>27</sup> M. Szymańska, *Uczeń jako podmiot i przedmiot działalności nauczyciela*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2016/2, t. 11, nr 40, s. 55-70.

ze sposobów zapobiegania wypaczeniu wspomnianych procesów, w tym przebiegu procesu badawczego, ukierunkowanego zarówno na użytek własny, jak i społeczny. Dotyczy to szczególnie badań jakościowych, zwłaszcza badań prowadzonych metodą badań w działaniu, które mają właśnie charakter podmiotowy, transformacyjny, partycypacyjny i twórczy. Prowadzenie ich na większą bądź mniejszą skalę ze względów osobistych, profesjonalnych i społecznych może stać się inspiracją twórczą dla nauczycieli i uczniów, których potrzeby rozwojowe zostały rozpoznane na poziomie jednostkowym czy społecznym. Wiąże się to z koniecznością doskonalenia kompetencji refleksyjnego badacza, jakim także winien być nauczyciel pełniący wielorakie role w procesie edukacyjnym<sup>28</sup>. W związku z tym można stwierdzić, iż jakość pełnionych przez niego ról wymaga także doskonalenia umiejętności refleksyjnego praktyka<sup>29</sup>. Warto tu przedstawić ujęcie badań w działaniu według Eileen Ferrance<sup>30</sup>, które koreluje z powyżej analizowaną problematyką. Otóż, pojęcie badań w działaniu

(...) pojawia się często w trojakim rozumieniu. Jest to refleksyjny proces, który zezwala na stawianie pytań i podejmowanie dyskusji, jako komponentu prowadzonego badania. Niejednokrotnie jest to proces osadzony w rzeczywistości szkolnej. Jest to także aktywność prowadzona na zasadzie współpracy pomiędzy członkami danej

---

<sup>28</sup> Zob. E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, GWP, Gdańsk 2005; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994; H. Watts, *When teachers are researchers, teaching improves*, „Journal of Staff Development” 1985, nr 2, s. 118; J. Elliot, *Research on teachers’ knowledge and action research*, „Educational Action Research” 1994, nr 1, s. 133-137.

<sup>29</sup> Zob. A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Research on teachers’ knowledge and action research”, „Educational Action Research” 1994, nr 1, s. 133-137; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1997; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. II, s. 291-319), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; J.A. Raelin, *„I Don’t Have Time to Think!” versus the Art of Reflective Practice*, „Reflections” 2002, t. 4, nr 1, s. 72-74.

<sup>30</sup> Zob. E. Ferrance, *Action research*, LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, Brown University, Providence, RI 2000, s. 2.

społeczności ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązań do stawianych realnych problemów przeżywanych w szkole. Co więcej, jest to poszukiwanie sposobów skierowanych na doskonalenie i podniesienie jakości osiągnięć uczniów, czy studentów, oraz generalnie podmiotów prowadzonego badania w działaniu. Wreszcie *action research* może być definiowane jako jakikolwiek typ badania, który przenosi kontrolę danego studium badawczego prowadzoną przez akademickiego lub profesjonalnego badacza na osoby brane do tej pory pod uwagę jako podmioty badania<sup>31</sup>.

Należy wymienić cztery typy badań w działaniu w kontekście edukacyjnym, a więc w praktyce edukacyjnej. Są to: *indywidualne badanie nauczyciela* (poziom jednostkowy), który poszukuje konstruktywnego rozwiązania problemów takich jak: „zarządzanie klasą, formalne strategie postępowania (*instructional strategies*), wdrożenie treści kształcenia, zagadnienia nauczania – uczenia – uczenia się”<sup>32</sup>; *kolaboracyjne badania w działaniu*, które mogą być „prowadzone przez dwóch nauczycieli lub też niezbyt liczny zespół nauczycieli zainteresowanych podejmowaną tematyką mającą miejsce w jednej klasie, lub w kilku klasach, w których określony problem pojawia się”<sup>33</sup>; *badania w działaniu na poziomie szkoły lub instytucji* dotyczące powszechnie występującej problematyki badawczej, która wymaga zaangażowania wszystkich jej podmiotów edukacyjnych skoncentrowanych np. na: poszukiwaniu sposobów nawiązywania bardziej konstruktywnej współpracy szkoły z rodzicami, poszukiwaniu nowych metod uaktywniających potencjalność twórczą uczniów, wdrażaniu innowacyjnego programu prozdrowotnego mającego na uwadze zapobieganie uzależnieniom od Internetu, agresji, narkotyków, pornografii itp.<sup>34</sup>; *badania w działaniu na poziomie ponadjednostkowym (instytucjonalnym)* mające szerszy

---

<sup>31</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. I, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, s. 233; zob. E. Ferrance, *Action research*, op. cit., s. 2; K. Herr, G.L. Anderson, *The action research dissertation: a guide for students and faculty*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2005.

<sup>32</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, op. cit., s. 237-238; zob. E. Ferrance, *Action Research*, op. cit., s. 3-4.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Ibidem.

zasięg, np. gminny, powiatowy. itd. Mogą dotyczyć: „spraw organizacyjnych, wspólnotowych, wykonawczych, czy też procesów podejmowania decyzji w zakresie funkcjonowania kilku szkół, czy też innych jednostek administracyjnych”<sup>35</sup>. Wszystkie wymienione typy badań w działaniu mogą mieć też swoje ograniczenia wynikające z uwarunkowań endo- i egzogenicznych, dlatego wymagają kompetencji „wytrawnego” badacza, który nie tylko wykazuje się umiejętnościami badawczymi, ale dydaktycznymi i pedagogicznymi, czego wyrazem jest profesjonalnie uprawiana praktyka edukacyjna. Zastosowanie badań w działaniu jako jakościowej metody badawczej wiąże się z aktualizacją potencjalności twórczej nauczyciela i ucznia. W ich wzajemnej transakcyjnej relacji zachodzą zmiany ubogacające oba podmioty edukacyjne. Zmiany te są także konsekwencją urzeczywistniania paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego w badaniach. Realizacja tego paradygmatu, kładącego nacisk na aspekt podmiotowości i partycypacji podmiotów uczestniczących w badaniach<sup>36</sup>, wymaga respektowania zasad podmiotowości i uczestnictwa, ufundowanych na wartości godności osobowej, prawdzie, odpowiedzialności i wolności. Nasuwa też potrzebę odniesienia do trzech podejść wobec praktyki wspólnotowej (*community practice*): organizowania wspólnoty badanych i badaczy poprzez stawianie wspólnych zadań, które budują jedność; uprawiania powszechnej edukacji, co wymaga kooperacji opartej na refleksyjnym dzieleniu się doświadczeniem stosując metodę dialogu; rozwoju uczestnictwa zorientowanego na rozwój całej społeczności<sup>37</sup>, co wymaga prowadzenia obserwacji i samoobserwacji, oraz budowania refleksji wspólnotowej nad wcielaniem w życie zasadami partycypacji wspólnotowej<sup>38</sup>.

Zastosowanie paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego w badaniach w działaniu w praktyce edukacyjnej wiąże się ze zwróceniem uwagi na ich charakter twórczy, transformacyjny, refleksyjny. Otwiera przestrzeń na nowe doświadczenia, których

---

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, op. cit., s. 42-51.

<sup>37</sup> P. Castelloe, T. Watson, C. White, *Participatory change: an innovative approach to community practice*, „Journal of Community Practice” 2002, s. 4.

<sup>38</sup> Zob. M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, op. cit., s. 42-51.

nie można przewidzieć; zakłada między innymi spontaniczność, bezpośredniość, naturalność, ale i odpowiedzialność, wzajemny szacunek, samodzielność, kooperatywność, wolność, prawdę, gotowość do zmiany. Stawia wymagania natury etycznej. Badania w działaniu mogą obejmować wąskie oraz szerokie spektrum działań. Ich przedmiotem może być każdy konstrukcyjnie postawiony problem lub dokonanie wartościowej zmiany/przemiany danej sytuacji, czy też poszczególnych elementów tej sytuacji. Techniki stosowane w badaniach w działaniu mają za zadanie nie tyle uzyskanie informacji wynikających ze zgromadzonych danych, ale wywołanie konstruktywnej rozwojowo zmiany w postawach, zachowaniach, motywacji itd. uczestników badania. Zmiana ta o charakterze trwałym inicjuje przebieg procesu transformacyjnego na poziomie jednostkowym i społecznym. Nieodzownym elementem tego procesu jest twórczo prowadzona refleksja. Należy dodać, że refleksja („*by action*”, „*in action*”, „*on action*”) pojawiająca się w trakcie prowadzonego badania nie może być wyłącznie przelotnym doświadczeniem „czegoś”, co za chwilę zniknie. Jest ona klamrą spinającą etapy prowadzonych badań w działaniu, które znajdują swoje odnośniki do ukazanych powyżej etapów procesu transformacyjnej twórczości w formacji nauczyciela, znajdującej odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. By mogła głębiej zaistnieć, potrzebne są odpowiednie techniki badawcze, które nie tylko służą zgromadzeniu danych, ale mają także za zadanie: wywołanie refleksji (na wspomnianych powyżej trzech poziomach); stworzenie w jakiś stopniu wewnętrznej sytuacji dramowej; pogłębienie świadomości aksjologicznej w zakresie rozważanych kwestii. Techniki te pełnią funkcje metodologiczne, dydaktyczne i formacyjno-wychowawcze, czy też terapeutyczne. Wpisują się w kategorię technik narracyjnych. Można do nich zaliczyć: strukturalizowany dziennik refleksji<sup>39</sup>, spontanicznie prowadzony refleksyjny dziennik, esej dygresyjny, esej refleksyjno-dygresyjny, esej autobiograficzny, *metaphorical-reflective story building*, *reflective storyboarding*, *reflective poem construction*<sup>40</sup>. Mogą mieć zastosowanie na poszczególnych etapach prowadzonych badań w działaniu. Ich użycie w kompilacji z technikami ilościowymi w zakresie realizacji mieszanego

<sup>39</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 143-163.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 260-269.

projektu badawczego, ale z silnym nachyleniem jakościowym, jest nie bez znaczenia dla stworzenia jak najpełniejszego obrazu badanej rzeczywistości. Należy podkreślić, że treść refleksji zawartych w formach prowadzonej refleksji pedagogicznej winna być ukierunkowana strukturalnie, przy zachowaniu autonomii ich przekazu. Takie podejście sprzyja również metanoi myślenia, stymuluje jakość przebiegu procesów mentalnych, rozwija poczucie wrażliwości, wyzwala refleksyjność itd., co odgrywa ważną rolę w jakościowym przechodzeniu z jednego etapu badawczego do następnego.

Etapy prowadzonych badań w działaniu są w różny sposób przedstawiane przez różnych autorów proponujących nieco odmienne ich modele<sup>41</sup>.

W oparciu o te modele, autorka niniejszego opracowania stworzyła własny model, który może obejmować następujące fazy:

- przygotowanie obejmujące: przygotowanie merytoryczne, pedagogiczno-psychologiczno-aksjologiczne, etyczne i dydaktyczne badacza (grupy badanej), wyrażające się w zdobytych kompetencjach<sup>42</sup>; przygotowanie podmiotów uczestniczących w badaniu w oparciu o bardzo ogólną obserwację i diagnozę potrzeb. Należy tu zauważyć, że podmioty te nie są bezpośrednio ukierunkowane na osiągnięcie efektów badania ze względu na to, by nie zakłócić procesu badawczego, by wyniki badań były rzetelne (...);
- opracowanie projektu badawczego w korelacji z projektem, np. edukacyjnym, resocjalizacyjnym itp. z uwzględnieniem celów, problemów badawczych, treści, strategii badawczych, pryncypiów *action research*, obszaru badań, metod, technik i narzędzi badawczych w odniesieniu do planowanych etapów projektów znajdujących wyraz w harmonogramie działań;
- refleksja nad powyższymi zakresami faz badania w perspektywie teoretyczno-praktycznej zorientowanej na transformacyjny charakter badania; dzielenie się swoimi spostrzeżeniami z innymi współpracującymi podmiotami badań; refleksyjna weryfikacja zamierzonego planu działania i w razie potrzeby konstruktywna modyfikacja planu i projektów;

---

<sup>41</sup> Zob. M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, op. cit., s. 248-252.

<sup>42</sup> Zob. M. Szymańska, *Teacher knowledge application in a child's moral development*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2014/1, nr 5, s. 43-55.

- implementacja projektów, której towarzyszy obserwacja, refleksja. Każde kluczowe działanie wymaga dokumentacji badawczej i bieżącej weryfikacji (w razie potrzeby) planu czy też projektów, co wiąże się z ingerencją badacza w proces badawczy, celem udoskonalenia szeroko rozumianej sytuacji badawczej.
- refleksja dotycząca implementacji projektów, weryfikacji i ingerencji badawczej, dzielenie się swoimi spostrzeżeniami z innymi współpracującymi podmiotami badań; refleksyjna weryfikacja zamierzonego planu działania i w razie potrzeby konstruktywna modyfikacja planu i projektów; dzielenie się swoimi spostrzeżeniami z innymi współpracującymi podmiotami badań w celu podniesienia jakości badawczej;
- zgromadzenie danych i ich krytyczna analiza oraz interpretacja w kontekście przyjętych celów, założeń, pryncypiów badawczych ukierunkowanych na pozytywną trwałą zmianę w postawie, zachowaniach, motywacjach itd.;
- krytyczna ewaluacja zrealizowanego projektu badawczego w korelacji z projektem np. edukacyjnym i osiągniętymi celami, oraz udzielonymi odpowiedziami na problemy badawcze; poddanie tej ewaluacji ocenie osób partycypujących w badaniu;
- refleksyjne wnioskowanie z proponowanymi zmianami do projektów<sup>43</sup>.

Ukazany cykl badawczy powinno powtórzyć się w zmodyfikowany sposób z innymi grupami osób uczestniczących w *action research*, aby zostały spełnione warunki prowadzonych badań tą metodą. Powyżej ukazany układ etapów badań w działaniu znajduje wyraz w przykładowych koncepcjach prowadzonych badań pod moim kierunkiem, co jest zasygnalizowane poniżej. Na szczególną uwagę zasługuje tu implementacja projektu dydaktycznego, czy też dydaktyczno-wychowawczego w praktykę edukacyjną, co stanowi przedmiot prowadzonej wstępnej diagnozy, obserwacji, analizy, interpretacji, weryfikacji i ewaluacji i implikacji z refleksją pedagogiczną. Projekt ten stanowi centralny punkt prowadzenia badań w działaniu, prowadzonych zgodnie z zainteresowaniami młodych badaczy. Posiada charakter twórczy, nowatorski; sprzyja aktualizacji ich potencjalności twórczej w dialogicznie tworzonych relacjach interpersonalnych. W tym świetle można dostrzec związek pomiędzy wymiarem praktyczno-partycypacyjnym projektu edukacyjnego z jakościowym projektem badawczym realizowanym zasadniczo metodą badań w działaniu. Projekt ten jest

---

<sup>43</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, op. cit., s. 252-253.

fragmentarycznie wspierany badaniami ilościowymi w zakresie diagnostycznym. Zatem stosowane strategie badawcze cechują się jakościowo-ilościowym wymiarem, co nie umniejsza rangi badań w działaniu, a wręcz odwrotnie, podkreśla ich jakościowy charakter korelujący z zastosowaniem projektu edukacyjnego bazującego na metodzie projektów – należącej do grupy metod praktycznych. W badaniach zaaplikowano metodę projektu według modelu K. Chałas<sup>44</sup>, dostosowując ją do własnej koncepcji badawczej, co wskazuje na autonomiczny sposób ujmowania różnorodnych problemów przez badaczy. Należy tu także podkreślić, iż realizowany projekt badawczy na kanwie projektu edukacyjnego wydobywa przede wszystkim wartość eksponujących metod dydaktycznych<sup>45</sup>. Ich zastosowanie ma charakter transformacyjno-twórczy i pragmatyczny. Metody eksponujące takie jak: film, teatr, drama, metody plastyczne, własna twórczość pisarska (artykuły), blog internetowy, sprzyjają budowaniu postaw transformacyjnej twórczości w „przepracowywaniu” dotychczasowych przekonań, motywacji, postaw itd. Sięgają do pokładów wrażliwości osoby, uaktywniają wyobraźnię moralną, duchową, pogłębiają świadomość aksjologiczną, motywują do podejmowania ubogacających osobowość działań, umożliwiają zafunkcjonowanie transcendencji horyzontalnej i wertykalnej, przyczyniają się do zmiany perspektywy myślenia i działania itp. Metody eksponujące wydają się być nieodzowne w jakościowym ukierunkowywaniu procesów: introcepcji wartości i transformacyjnej twórczości w formacji podmiotów edukacyjnych i praktyce edukacyjnej. Powierzchowe traktowanie metod eksponujących jako metod służących np. rozładowaniu emocji, wyzwoleniu pozytywnych emocji, uaktywnieniu myślenia pozytywnego, może przynieść negatywne skutki na poziomie świadomości aksjologicznej. W ostatnich czasach dostrzega się coraz częściej nadużycie tych metod, które traktowane są raczej jako środek, a nie metoda. Zastosowanie konkretnej metody wymaga wieloaspektowej skryształizowanej wiedzy na jej temat, wymaga metawiedzy w określonym obszarze, wymaga wiedzy dotyczącej integralnego rozwoju i wychowania osoby.

---

<sup>44</sup> Zob. K. Chałas, *Pedagogia gimnazjum: polskie gimnazjum – tradycja i terażniejszość*, Wydawnictwo ALEX, Dzierżoniów 2001, s. 155-164.

<sup>45</sup> Ibidem; zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 255-324.

Mając na uwadze fakt, iż to, co robimy, przeżywamy, czego doświadczamy, zostawia ślad w naszej pamięci<sup>46</sup>, iż ten ślad posiada związek z jakościowym przebiegiem procesu introcepcji wartości, a metody eksponujące „dotykają” świata naszych uczuć, wręcz czasem penetrują go, należy odpowiedzialnie korzystać z ich zasobów. Zastosowanie metod eksponujących w korelacji z metodą projektów w projekcie edukacyjnym będącym przedmiotem badań w działaniu stwarza możliwość konstruktywnej przemiany w osobowości nauczyciela i ucznia. Wymaga to jednak kompetentnie wypracowanego warsztatu pracy, wysokiego poziomu kompetencji nauczyciela<sup>47</sup>.

Zaprezentowany poniżej fragmentaryczny przykład zastosowania badań w działaniu zgodnie z zasygnalizowaną koncepcją może stanowić egzemplifikację analizowanych w zarysie treści. Można go potraktować jako wprowadzenie do pełniejszego rozumienia aplikacji koncepcji badawczej do praktyki edukacyjnej nauczyciela, który stworzył własny model stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego. Wykorzystanie tego modelu w badaniach w działaniu, zgodnie z przyjętą koncepcją metodologiczną, zaowocowało konstruktywnymi zmianami w podejściu dydaktycznym, wychowawczym i badawczym nauczyciela-badacza (K. Pieróg) oraz w aktywności twórczej pozostałych uczestników badania.

Przykładowa fragmentaryczna aplikacja badań w działaniu w zakresie realizacji projektu „Droga do wolności”

Badania w działaniu sprzyjają rozwijaniu i doskonaleniu twórczych postaw oraz jakościowej przemianie życia wewnętrznego i zewnętrznego podmiotów w nich uczestniczących, zwłaszcza, kiedy są dydaktycznie i metodologicznie aplikowane metody eksponujące w korelacji z metodą projektów. W tym kontekście przykładowo ukazana koncepcja badań w działaniu obejmuje trzy zasadnicze etapy, którym towarzyszy refleksja zawarta w technikach refleksji pedagogicznej spinających prowadzone badania w działaniu. Dlatego też nie jest tu ona wyszczególniona

<sup>46</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 96-101.

<sup>47</sup> Zob. M. Szymańska, *Teacher knowledge application in a child's moral development*, op. cit.

w postaci odrębnych etapów, z wyjątkiem ostatniego, zamykającego dany cykl badawczy.

- przygotowanie podmiotów badań do ich przeprowadzenia;
- zaplanowanie etapów projektu „Droga do wolności”;
- implementacja projektu;
- zgromadzenie, analiza i interpretacja danych
- ewaluacja
- refleksja z implikacjami.

Jednym z wielu przykładów zastosowania powyższej koncepcji badawczej badań w działaniu jest projekt badawczy „Droga do wolności”, zrealizowany w jednym z zakładów karnych przez pracownika terapeutycznego Beatę Ruśnicę, zgodnie z moją koncepcją badawczą. Celem projektu było ukazanie działań rodziny kształtujących postawę wolności wobec uzależnienia od alkoholu. Cel ten posłużył do skonkretyzowania problemu badawczego, zawartego w pytaniu: „W jaki sposób rodzina kształtuje postawę wolności wobec uzależnienia od alkoholu?”. Istotnym faktorem w tych sformułowaniach jest słowo pochodne od „kształtować”. Ono też wskazuje na zastosowanie jednej z zasad projektu – „zmienić na lepsze”. Realizacja celu badawczego wymagała odpowiedzi na postawiony problem główny oraz problemy szczegółowe, które oscylowały wokół:

- stopniowego wydobycia obrazu rodziny, jaki pozostał w pamięci badanych;
- ukazania metod wychowawczych, jakimi posługują się rodzice w odniesieniu do swoich dzieci;
- określenia skutków, jakie przyniosły działania wychowawcze rodziców w życiu ich dzieci;
- przedstawienia charakteru wpływu rodziców na zachowanie ich dzieci;
- określenia działań rodziców o charakterze wychowawczym, wraz z wyeksponowaniem emocji towarzyszących działaniom wychowawczym rodziców;
- określenia faktycznych wskazań zmierzających do ukształtowania postawy wolności wobec uzależnienia od alkoholu;
- skonfrontowania woli kształtowania postawy wolności wobec uzależnienia od alkoholu w rodzinie z ewentualnym doświadczeniem uzależnienia od alkoholu.

Uzasadnieniem dla podjętego tematu badawczego była chęć pomocy osadzonym borykającym się zasadniczo z problemem

uzależnienia od alkoholu wynikającym z ich niedojrzałości społecznej i „zdeformowanej” postawy wolności. Wstępna analiza literatury przedmiotu doprowadziła badacza do wniosku, iż aktualny stan wiedzy nie daje wystarczających danych, aby przedstawić mechanizmy funkcjonujące w rodzinie, które miałyby decydujące znaczenie w kształtowaniu postawy wolności wobec uzależnienia od alkoholu.

W projekcie badawczym wykorzystano metodę projektów i metodę eksponującą – projekcję filmową pt. *Schody do wolności*. Organizacja badań w działaniu przebiegała zgodnie z zasygnalizowanymi etapami i zasadami etycznymi postępowania badacza zapewniającego anonimowość i dyskrecję, co też było ważne ze względu na rzetelność i obiektywny charakter zebranego materiału badawczego. Należy podkreślić, że dobór osób biorących udział w projekcie traktowany był jako losowy, gdyż prowadzący nie miał wpływu na zgodę lub jej brak w odniesieniu do prowadzonego badania przez osadzonych w oddziale terapeutycznym, a badana grupa (21 osób) nie była spójna pod względem wiekowym, statusu społecznego, obszaru pochodzenia.

Faza przygotowawcza wymagała od badacza wiedzy w zakresie pedagogiki rodziny, pedagogiki resocjalizacyjnej, podstaw antropologicznych i aksjologicznych, szczególnie w zakresie operowania wartościami kluczowymi dla prowadzonych badań, a więc: godności, wolności, odpowiedzialności, miłości, wartości rodziny, bezpieczeństwa; dydaktyki; umiejętności poznawczych, metapoznawczych, praktycznych, metastrategicznych, społecznych, badawczych, jako że otwartość badacza, gotowość do przyjmowania zmiany miały niewątpliwie pozytywny wpływ na przebieg badania. Ponadto, wymagała wcześniej zdobytego doświadczenia w pracy z osobami uzależnionymi odbywającymi karę pozbawienia wolności, co umożliwiło badaczowi przyjęcie w projekcie takich rozwiązań organizacyjnych, które w najpełniejszy sposób mogły odpowiadać warunkom zakładu karnego. Badacz zdawał sobie sprawę z utrudnień dla przeprowadzenia projektu badawczego, którymi między innymi były:

- ogólna niechęć skazanych przebywających w więzieniu do jakiegokolwiek współpracy z kimkolwiek;
- tematyka badań była stosunkowo trudna dla osób, które w dużej mierze, ze względu na spustoszenie związane

z uzależnieniem od alkoholu, mogły mieć obniżoną percepcję umysłową;

- tematyka badań dotyczyła dziedziny związanej z nimi osobiście; stanowiła niejako cofnięcie się w czasie do doświadczeń życia rodzinnego i wymagała opisanego podejmowanych przez ich rodziców działań związanych z wychowaniem, a konkretnie z kształtowaniem postawy wolności.

Pomimo przewidywanych utrudnień, badacz widział głębszy sens przeprowadzenia tych badań i nie zrezygnował z nich pomimo pojawiających się obiektywnych trudności. Zarejestrował w swoim „Dzienniku obserwacji”:

Otóż na etapie dalszego przygotowania i uzgadniania sposobu przeprowadzenia projektu z kierownikiem działu terapeutycznego, nie pojawiły się żadne szczególne wymogi ponad te, jakie obowiązują, aby zapewnić bezpieczeństwo skazanym i pracującym w oddziale terapeutycznym. W dniu, kiedy były zaplanowane spotkania w trzech grupach, tak naprawdę kluczowe dla projektu z punktu widzenia decyzji o włączeniu się w projekt, po odbyciu jednego spotkania, kierownik działu terapeutycznego poinformował o konieczności obecności na tych spotkaniach kogoś z kadry działu terapeutycznego. Należy podkreślić, że wszyscy na pierwszym spotkaniu zadeklarowali udział w projekcie. Dało się zauważyć u tych osób zainteresowanie, w związku z czym zadawali pytania o szczegóły. Podczas kolejnych spotkań, w momencie, kiedy pojawiał się pracownik działu terapeutycznego atmosfera wśród osób zgromadzonych ulegała zmianie, następowało swego rodzaju „usztynienie postawy”, trudno było o bezpośredniość wypowiedzi, pytań itd. W konsekwencji w dwóch ostatnich grupach wielu skazanych nie włączało się do projektu”.

Kolejna zmiana dotyczyła faktu, który badacz opisuje następująco:

Dwie osoby nie mogły włączyć się do projektu, gdyż kończyły terapię i tym samym kończyły pobyt w oddziale terapeutycznym i były przenoszone do innego oddziału w ramach działu penitencjarnego. Natomiast 11 osób odmówiło wzięcia udziału w projekcie, co mogło wiązać się z obecnością pracownika działu terapeutycznego podczas pierwszego spotkania.

Faza planowania konkretnych działań dydaktyczno-badawczych dotyczyła harmonogramu przebiegu projektu uwzględniającego charakter uczestnictwa badanych i badanego, oraz pojawiające się trudności i zmiany.

W fazie implementacji w projekcie „Droga do wolności” zastosowano zasadniczo metodę badań w działaniu, zgodnie z przyjętym paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym. Badacz, twórca projektu, uczestniczył w nim w zakresie dydaktycznym, obserwacyjnym i autorefleksyjnym. Dla jak najrzetelniejszego przebiegu badań w projekcie wykorzystano techniki badań: ilościowych – ankietę wstępną i zasadniczą (ze względu na swego rodzaju diagnozę wstępną, weryfikację i ewaluację wyników implementowanego projektu); jakościowych – rozmowę, wywiad niestrukturalizowany (swobodny), dziennik obserwacji, esej autobiograficzny.

Etapy implementacji projektu badawczego „Droga do wolności” przedstawiały następująco: Pierwszy etap obejmował prezentację projektu w korelacji z założeniami projektu edukacyjnego. Prezentacji tej towarzyszyła swobodna rozmowa prowadząca do określenia aktualnej sytuacji osób wchodzących w projekt badawczy, czemu też służyło zastosowanie techniki kwestionariusza ankiety wstępnej. Podczas spotkania wyjaśniano uczestnikom celowość prowadzonych badań i organizację ich przebiegu;

- Drugi etap obejmował wypełnienie kwestionariusza ankiety, który został zebrany i przeanalizowany dopiero na czwartym etapie, co pozwoliło uczestnikom badania bardziej klarownie i z dystansem odnieść się do pytań w nim zawartych;
- Trzeci kluczowy etap badań w działaniu obejmował projekcję filmu *Schody do wolności*, mającego na celu uwrażliwienie badanych i zachęcenie ich do refleksji nad problemem, oraz konstruktywne dzielenie się nią na poziomie indywidualnymi i grupowym;
- Czwarty etap obejmował indywidualnie przeprowadzony wywiad swobodny, połączony z zebraniem od badanych zasadniczego kwestionariusza ankiety.

W świetle podejmowanego zagadnienia warto wydobyć znaczenie metody eksponującej w pracy z uczestnikami projektu, gdzie prowadzący badanie zanotował:

Przekaz filmu wystarczająco mocno oddziaływał na obecnych podczas jego projekcji. Z satysfakcją można uznać, iż atmosfera podczas 50-minutowej projekcji mówiła sama za siebie. Niewiarygodna cisza, zasłuchanie i skupienie – podczas dwóch projekcji powyższego filmu – odzwierciedlają w pełni wewnętrzne przeżycia. U niektórych na twarzy rysowało się wzruszenie.

W innym miejscu pojawia się jego taka refleksja:

Postawa ukazanych w filmie więźniów, którzy w trakcie pielgrzymki na Jasną Górę pomagali opiekować się niepełnosprawnymi osobami, była dla nich swoistą szkołą przeżywania wolności. W czasie przerwy w odbywaniu kary pozbawienia wolności, mogli cieszyć się tym, czego nie mogą doświadczać w warunkach zakładu karnego. Natomiast młody człowiek całkowicie sparaliżowany, wymagający wszelkiego rodzaju opieki, będzie więźniem swojego ciała do końca swojego życia. Niemniej jednak pogodzony ze swoim losem przeżywa ze zrozumieniem swoje cierpienie i staje się dla owych więźniów, opiekującymi się nim, autentycznym świadkiem wolności.

Ponadto, badacz zapisał:

Projekt „Droga do wolności” poprzez prezentację filmu pt. *Schody do wolności* uświadamia w dużej mierze jakościową trudność, jaka stoi przed każdym, kto znajduje się w więzieniu. Z jednej strony skazany w więzieniu ma świadomość bycia uwikłanym w splót różnych wydarzeń, które – w oparciu o wolną wolę – doprowadziły wyroku skazującego na karę pozbawienia wolności. Z drugiej strony system penitencjarny stwarza możliwości do zmiany życia, do odnalezienia właściwej drogi, która w warunkach wolnościowych pomoże w odnalezieniu na nowo siebie. Badania w działaniu w ramach proponowanego projektu „Droga do wolności” aspirują do tego, aby w jakimś stopniu wspomóc ów proces przygotowania do powrotu na wolność.

Zapewne projekcja filmowa, do której uczestnicy byli przygotowani, nie pozostała bez znaczenia dla wywiadu swobodnego przeprowadzanego z nimi, nie była też bez znaczenia dla prowadzącego wywiad, który napisał:

Spotkanie w ramach wywiadu nieustrukturalizowanego było najistotniejszym punktem przyjętej metody badania w działaniu. Dla badacza z jednej strony (...) było to stresujące doświadczenie, które w dużej mierze wynikało z chęci w pełni pozytywnego działania wobec osób biorących udział w projekcie „Droga do wolności”. (...) Rozmowa z uczestnikami badania – w ich relacji – była bardzo ważna i miała duże znaczenie. Dzięki filmowi *Schody do wolności* uświadomili sobie, że ich sytuacja życiowa nie jest jeszcze taka zła, gdyż ten sparaliżowany młody człowiek z filmu pozostanie więźniem dożywotnio. Wychodząc z więzienia – stwierdzali w rozmowie – po odbyciu kary, będą wolni, a ten człowiek nie.

Analiza i interpretacja wyników badań, będąca kolejną fazą procesu badawczego, pozwoliła stwierdzić, iż rodziny osób biorących w badaniach w przeważającej większości były w jakiś sposób powiązane z problemem alkoholowym. Pomimo sytuacji patologicznych w domu funkcjonował pewien kodeks nakazów moralnych, wyrażany np. „dobrze się uczyć”; „nie pić, nie palić”, „być na czas w domu”, „wrócić do 22<sup>00</sup> w domu”, „na towarzystwo uważać”; W domu rodzinnym badanych rzadko miała miejsce rozmowa o charakterze dialogicznym, co wiąże się między innymi z brakiem podmiotowego ich traktowania, jakiego mogli doświadczyć podczas prowadzonych badań. W czasie ich trwania uczyli się dialogowania. Badacz podkreśla: „Badani zobaczyli, że można kreować dialog, który będzie faktycznie miał charakter relacji”. W tym kontekście podejmował próbę uświadczenia im, czym jest wartość przebaczenia. Badania w działaniu poprzez zadawane pytania dotyczące wartości, hierarchii wartości i udzielane odpowiedzi w sposób ustandaryzowany i swobodny wносиły aspekt aksjologiczno-dydaktyczny do realizowanego projektu. Przeprowadzone badania pozwoliły na ukazanie wpływu czynników negatywnych na proces wychowania dzieci przez rodziców, takich jak:

- stawianie na pierwszym miejscu pracy;
- skupienie rodziców na sobie;
- skupianie uwagi na rzeczach materialnych;
- nadużywanie alkoholu
- wychowanie głównie poprzez nakazy i zakazy
- pozostawienie dzieci sobie samym

Wartościową rzeczą, którą doświadczyli uczestnicy projektu, było wzbudzenie refleksji i odkrycie przez nich znaczenia wolnej woli w ich postępowaniu wraz z konsekwencjami podejmowanych decyzji. Należy dodać, jak zresztą zauważa sam badacz, że rolą projektu „Droga do wolności” było „ukazanie jego uczestnikom dróg wyjścia, zmiany, a przede wszystkim poczucia sprawczości w swoim życiu”, jak też konstruktywne skupienie się na wolności, którą badani określają jako:

- Wolność – coś pięknego, masz prawo wyboru, wolność słowa. Wolność dopiero ten zrozumie, kto był osadzony, multum możliwości, duża przestrzeń...;
- Decydowanie o sobie, układanie sobie życia, nie robienie niczego pod dyktando czyjeś. Zapewnienie sobie godnego życia.

Nie być głodnym zachcianek organizmu, bo to organizm daje nam znaki, co jest jemu potrzebne w danej chwili, to jest ważne dla życia;

- Wolność jest czymś w rodzaju pełnej swobody od przeszkód, uzależnień, czy nakładanych rozkazów;
- Wolny stan jak kawaler;
- Wolność – jestem wolny jak ptak, mam ochotę podskakiwać z radości. Nowy etap życia. Podjęcie nowych wyzwań;
- Wolność człowieka nie polega na tym, by robić, co się chce, lecz na tym, by żadna siła nie zmusiła go do zrobienia tego, czego się nie chce. A niestety na wolności czeka na mnie niewidzialna siła – alkohol.

Realizacja projektu „Droga do wolności” odkryła w uczestnikach projektu wielką tęsknotę za wolnością rozumianą w szerokim słowa znaczeniu; pokazała też, że nie ma sytuacji bez wyjścia, że zawsze istnieje alternatywa.

Faza ewaluacyjna projektu ukazała badaczowi, w jakim stopniu zrealizował postawione cele usiłując rozwiązać problemy badawcze. Interesującymi spostrzeżeniami w trakcie prowadzonego badania ze skazanymi były:

- Badacz nie odczuwał presji ze strony uczestników, nie było jakiegось zniechęcenia z ich strony lub jakiegoś zmęczenia związanego z tym, iż muszą brać udział w jakimś spotkaniu;
- Pod względem formalnym, osoby, które włączyły się w projekt badawczy, w pełni wypełniły wstępny kwestionariusz ankiety. W żadnym z otrzymanych przez badacza kwestionariuszu wstępnym nie było punktów, pytań pominiętych lub potraktowanych w sposób wskazujący na wymijające podejście do problematyki sygnalizowanej pytaniami; Wywiad zaś, jako relacja zwrotna – mający charakter partycypacyjny – pozwalał na głębsze doświadczenie uczestników projektu. W przeważającej części rozmowy te były pełne otwartości, zaufania. Uczestnicy pozwalali na zadawanie pytań, nawet w pewnym sensie kłopotliwych, bo odnoszących się przecież do osobistych doświadczeń, niejednokrotnie związanych z jakimś wewnętrznym bólem, poczuciem porażki. Dominował w wypowiedziach tych osób ciężar przeżyć, doskwierająca rzeczywistość konieczności odbywania kary za zachowanie i zdarzenia stanowiące konsekwencje decyzji w większości przypadków podejmowanych pod wpływem alkoholu. Dramat życiowych decyzji przewijał się niemal w każdym z indywidualnych spotkań. Stały się one dla badacza głębokim przeżyciem. Refleksja nad życiem, nad dokonaniem uczestników projektu i wynikające z kontekstu wypowiedzi i na ich bazie

sugestie były z punktu widzenia badacza, oraz w oparciu o posiadane doświadczenie terapeutyczne, odpowiednio ważne do aktualnej sytuacji każdego z uczestników spotkania. Indywidualizacja w podejściu do każdego z uczestników była priorytetowa i nieodzowna.

- Każdy z uczestników projektu przychodził z bagażem swoich życiowych doświadczeń, w dużej mierze negatywnych, również z perspektywy czasu, odnośnie do doświadczenia rodziny. Dlatego też należało nie tylko skoncentrować się na aktualnej rzeczywistości ich życia, ale w pewnym sensie ratować szczątki pozytywnych doświadczeń związanych z rodziną, jakie jeszcze w ich świadomości pozostawały.

Realizacja fazy ewaluacyjnej projektu wniosła konstruktywne przemyślenia dotyczące nie tylko badanego problemu, postaw badacza, ale także postawy otwartości badanych, co mogło mieć charakter terapeutyczny.

Faza refleksyjnych implikacji badawczych obejmowała aspekty odnoszących się do: urzeczywistnianej hierarchii wartości w rodzinie; umiejętności wartościowania; refleksji nad przebaczeniem; metody wychowania bezpośredniego; wagi i znaczenia dialogu i umiejętności dialogowania; budowania postawy wolności wobec uzależnień, zwłaszcza alkoholu; zainicjowania procesu autodiagnozy zranień, przeżywanych strat; dróg wyjścia oraz zmiany; poczucia sprawczości w swoim życiu. W odniesieniu do projekcji filmowej *Schody do nieba* prowadzący badanie zapisał:

(...) nasuwa się bardzo istotna – w przekonaniu badacza – refleksja, że największe wrażenie na nas robi doświadczenie czyjś cierpienia, zwłaszcza związane z nieuleczalnymi chorobami, które przez swoją przewlekłość, niejako miażdżą człowieka przez długie lata. Czasem jednak ów zmiażdżony przez chorobę, przez niewiarygodne cierpienie człowiek, potrafi swoją postawą życiową więcej zdziałać niż sprawny, wolny człowiek.

Refleksja badacza skupiła się na konieczności traktowania badanych z godnością, z zachowaniem podmiotowości i uszanowaniem ich wolności, koniecznością budowania dialogicznej, refleksyjnej relacji; stworzenia właściwej empatycznej atmosfery; wychodzenia naprzeciw potrzebom i problemom badanych. W swoim eseju autobiograficznym zanotował: Podjęty przede mnie projekt „Droga do wolności” wiązał się z pogłębioną

refleksją nad stworzeniem koncepcji badania, jego organizacją, przebiegiem i omówieniem w prezentowanej pracy. Ta refleksja dała mi wiele osobistych przemyśleń:

- rolą badacza jest towarzyszenie badanemu w dostrzeżeniu różnych dróg wiodących go do odzyskania w pełni szeroko rozumianej wolności;
- osobą, która podejmuje kluczowe decyzje, zawsze jest i będzie pacjent;
- budowanie prawdziwej autentycznej relacji jest możliwe przede wszystkim dzięki postawie szacunku dla osoby badanej, a także dla jego wyborów;
- rolą badacza jest, by przyjąć postawę, w której nie ocenia się drugiego człowieka – osoby badanego;
- badacza powinna charakteryzować otwartość, w której uwaga koncentruje się na potrzebach pacjenta i jego problemach;
- badacza winna charakteryzować empatia, postrzegana jako zdolność rozumienia innych ludzi i dzielenie z nimi ich doświadczenia.

Podsumowując, prowadzenie badań w działaniu w korelacji z wdrażanym projektem edukacyjnym stanowi niezmiernie bogactwo doświadczenia badacza i badanych, którzy wzajemnie się nim obdarowują. Fragmentarycznie przedstawiony projekt w jednym cyklu badawczym może stanowić punkt odniesienia do kolejnego cyklu, w którym metody eksponujące znajdą szersze i głębsze zastosowanie. Opracowany projekt na poziomie studiów magisterskich – II stopnia jest tylko „iskrą” badawczą, jaką warto podejmować w obszarze aksjologii pedagogicznej z uwagi na scharakteryzowane pokrótce znaczenie procesu introcepcji wartości i transformacyjnej twórczości, rozumianej w kategoriach dorastania do dojrzałości. W kontekście przeprowadzonego projektu pt. „Droga do wolności” nasuwa się potrzeba zaznaczenia, że przygotowanie i przeprowadzenie narzędzi badawczych w zakresie transdyscyplinarnym: antropologicznym, aksjologicznym (zwłaszcza wartości wolności), psychologicznym, pedagogicznym i dydaktycznym wymaga wysokich kompetencji badacza – refleksyjnego praktyka, twórczo otwartego na zmianę. Badania w działaniu umożliwiają mu przekraczanie rutyny i standardów, umożliwiają mu nawiązanie konstruktywnej twórczo relacji z innymi, a przez to zrewidowanie własnego punktu widzenia; rozwijają go formacyjnie zgodnie z jego rysem powołaniowym.



Maria Szymańska  
Katarzyna Pieróg

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

## Rozdział 2

# Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu

Aplikacja koncepcji teatru dziecięcego w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich stanowi egzemplifikację twórczej i transformacyjnej praktyki edukacyjnej i badawczej nauczyciela, który posiada niezbyt długo trwające doświadczenia w pracy zawodowej, ale też i doświadczenie w zakresie pracy wolontariatu, oraz własne doświadczenia życiowe inspirujące do podjęcia określonej działalności, jak też ułatwiające odczytanie powołania zawodowego. Jego specyfika dojrzewała w czasie, by wyklarować się w konkretny sposób w takiej, a nie innej formie, co wyraża esej autobiograficzny oraz dzienniki refleksji i obserwacji.

Zainteresowania twórczością, metodami eksponującymi, zwłaszcza teatrem, oraz twórczym rozwojem dzieci domagały się realizacji także w procesie zainicjowania i obserwowania zmiany, którą można dostrzec w zachowaniach, postawach, motywacjach podmiotów uczestniczących w przedsięwzięciu, jakim jak projekt edukacyjno-badawczy zatytułowany „Przez teatr do twórczości”. Określenie tej aktywności w kategorii wiążącej dydaktykę, wychowanie i badanie wynika z faktu, iż nabywana wiedza w trakcie przygotowania, planowania, realizacji, implementacji i ewaluacji projektu pełni funkcję zarówno wychowawczą, jak

i dydaktyczną. Dotyczy nie tylko dzieci, ale i dorosłych, którzy uczą się poprzez refleksyjne działanie, co znajduje wyraz między innymi w analizie antropologiczno-aksjologicznej Karola Wojtyły, pedagogicznej Remigiusza Bubnysa, Marii Szymańskiej, czy też psychologicznej Josepha Raelina. Pracując nad podjętym tematem, który jest osadzony w koncepcji refleksyjnego działania, w prowadzonym dzienniku refleksji i obserwacji, a także refleksyjnej rejestracji poszczególnych faz badawczych, można dostrzec, iż *reflection by action*, *reflection in action*, oraz *reflection on action* mają swoje miejsce, co sprzyja powstaniu trwałej zmiany (czyli transformacji) w: sposobie postrzegania świata wewnętrznego i zewnętrznego; praktycznym podejściu do aktywności życiowych, oraz jakości czynu ujawniającego osobę. Refleksja w swoim wymiarze pedagogicznym służy zasadniczo formacji osoby, dokonującej się poprzez pierwiastek transformacyjnej twórczości. Nauczyciel korzystający z praktyki refleksji ubogaca sobą innych, podejmuje trud pracy nad sobą, stając się refleksyjnym praktykiem.

W tym kontekście można przyjąć następujące ujęcie refleksji. Jest to wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces obejmujący całą zintegrowaną (biologicznie, psychologicznie, społecznie, kulturowo i duchowo) osobę ujawniającą swoją jakość w czynie, który rodzi się z: konkretnego doświadczenia (wewnętrznego i zewnętrznego), mającego miejsce w konkretnym czasie; oraz wiedzy zdobytej w sposób świadomy lub nieświadomy. Wiedza ta wymaga odpowiedniego ukształtowania w celu osiągnięcia przez osobę „wzrostu” w zakresie indywidualnym i społecznym. W tym kontekście należy przyjąć, iż proces refleksji jest zdeterminowany antropologicznie, etycznie, aksjologicznie i psychologicznie<sup>1</sup>.

Poruszana problematyka w tym rozdziale sięga do refleksji na gruncie pedagogicznym ukazując jej zastosowanie w poszczególnych etapach badań w działaniu, które wiąże doświadczenie (wewnętrzne, zewnętrzne) jakościowo poddawane temu procesowi, jak też wiedzę szeroko rozumianą (uwzględniającą meta-wiedzę) w procesie jej formowania umożliwiającym realizację podjętego tematu. Osiągnięcie wiedzy w przestrzeni interdyscyplinarnej, ale wyraźnie zorientowanej pedagogicznie, pozwoliło

---

<sup>1</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 130.

stworzyć koncepcję edukacyjno-badawczą projektu „Przez teatr do twórczości”. Została ona implikowana w praktyczne działania poddane obserwacji i refleksji, stanowiące klucz do zrozumienia procesu wiążącego obszar edukacyjny z obszarem badawczym, co zostanie ukazane poniżej. W prezentowanej koncepcji należy zwrócić uwagę na osobowy wymiar twórczości mającej charakter transformacyjny, czyli takiej, która jako właściwość osobowości człowieka ma zdolność do przeobrażania środowiska wewnętrznego i zewnętrznego podmiotów badania: badacza i badanych<sup>2</sup>. Pojęcie twórczości<sup>3</sup>, rozumiane jako wartość pedagogiczna<sup>4</sup>, oraz pozostałe pojęcia ukazane w zakresie teoretycznym zostały opracowane syntetycznie ze względu na priorytet badawczy niniejszego opracowania.

## 2.1. Zarys koncepcji aplikacji teatru dziecięcego w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu

Prowadzenie badań w działaniu, jak zostało to już zasygnalizowane, to nie tylko gromadzenie danych, ich analiza, interpretacja w celu znalezienia odpowiedzi na postawione problemy badawcze; ewaluacja projektu badawczego; stawianie implikacji mogących stać się inspiracją do kolejnych cykli badawczych. Prowadzenie badań w działaniu to działalność twórcza badacza, w przypadku podejmowanego tematu – nauczyciela, stymulująca proces twórczy badanych, którzy odgrywają niezwykle ważną rolę w tym badaniu. Wreszcie, prowadzenie badań w działaniu to metoda transformacyjnej twórczości w formacji nauczyciela; to niezbędny komponent praktyki edukacyjnej. Ich charakter kolaboracyjny, partycypacyjny, kreatywny, dynamiczny, koherentny i transformacyjny wskazuje na szczególny wymiar twórczego

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 181-230.

<sup>3</sup> Pośród wielu autorów zajmujących się analizą pojęcia twórczości należy wymienić m.in.: F. Gaktona, M.I. Steina, J. Brunera, H.J. Eysenecka, R.J. Sternberga, D.K. Simontona, H.B. Parkhurst, J.P. Giulforda, E.P. Torrance, M. Csikszentmihalyia, R.T.M. Amabile, M.A. Boden, M.A. Runco, E. Nęckę, K. Szmida, R.E. Junga, P. Kampilisa, czy też W. Limont zajmującej się synektyką zdolności twórczych, oraz J. Uszyńską-Jarmoc zajmującą się aktywnością twórczą dzieci.

<sup>4</sup> Zob. M. Szymańska, *Transformative creativity*, op. cit., s. 204.

wędrowania i eksploracji obszarów, które wydają się być niezgłębione i prowokują do głębszego odkrywania rzeczywistości, która może zaskakiwać, motywować do podejmowania nowych wyzwań. Stąd brak w nich hipotez, czy też wskaźników, które mogłyby zbyt ograniczyć perspektywę badawczą, „zafiksować” badacza na schematycznie utrwalonym rozumieniu i ujęciu problemu, w pewien sposób ograniczyć go. Biorąc pod uwagę misję, jaką nauczyciel ma pełnić wobec uczniów w trosce o swój i ich rozwój, takie „zafiksowanie” może skutecznie utrudnić jej realizację. Jego twórcze z natury powołanie nie może ulec rutynowo urzeczywistnianej doktrynie dydaktyczno-wychowawczej, która może wydawać się bezpieczna, sprawdzona, ale także może ograniczać jego pole działania.

Ukazana w szerszym spektrum badawczym egzemplifikacja badań w działaniu w praktyce edukacyjnej stawiającej na twórcze sposoby rozwiązania problemów wydaje się być jak najbardziej adekwatna do problematyki poruszanego zagadnienia. Punkt ciężkości opisu prowadzonych badań skupia się zasadniczo na aspekcie metodologicznym, dlatego też w przeważającym stopniu treści teoretyczne zostaną zasygnalizowane lub opisane w sposób syntetyczny, poza kluczowymi dla prowadzonego badania. Ich ukazanie ma na celu jedynie naświetlenie tła badawczego, aby czytelnik mógł zorientować się w charakterze prowadzonych badań ściśle osadzonych w teorii ujmowanego zagadnienia. Załączona bibliografia jest w pewnym sensie drogowskazem do dalszych teoretyczno-praktycznych i badawczych poszukiwań. Ważną informacją w tym względzie jest, iż egzemplifikacja badań w działaniu w zakresie zawartym w temacie nie jest pełna ze względu na brak możliwości przeprowadzenia II i III cyklu badawczego. Było to spowodowane ograniczeniami czasowymi wynikającymi z faktu, iż zakres treści był opracowany podczas seminarium magisterskiego. Nie stanęło to jednak na przeszkodzie kontynuacji badań.

Opracowanie badawcze mające na celu nie tylko ukazanie znaczenia wartości wdrożonego modelu stymulacyjnego aktywności twórczej dzieci pięcioletnich dla podmiotów edukacyjnych, ale i wydobyć pierwiastka twórczego badacza tworzącego ten model, jak też znaczenie całego przedsięwzięcia dla twórczo-transformatywnej praktyki edukacyjnej nauczyciela w badaniach w działaniu. Podjęcie się realizacji projektu badawczego, którego

przedmiotem jest teatr dziecięcy rozumiany jako metoda eksponująca w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich za pomocą badań w działaniu wymaga twórczej, konstruktywnej i krytycznej postawy badacza wzbogaconej doświadczeniem „zabawy” w teatr. Problematyka badawcza zainspirowała badacza podejściem do twórczości Margaret A. Boden, która podjęła wyzwanie wyrażające się w uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czym ona jest. Z jej przemyśleń i naukowych dociekań wysuwa się refleksja, w której autorka stwierdza, że ludzka twórczość jest spowita tajemnicą. O owej tajemniczości świadczy nieprzewidywalność twórczości, jej występowanie w każdej dziedzinie ludzkiej działalności i w rozmaitych sytuacjach<sup>5</sup>. Twórczość wkracza w każdy aspekt ludzkiego życia, a jednak często umyka naszej uwadze. Nie można w pełni zrozumieć, czym jest, jak powstaje, i co się dzieje z twórcą w akcie tworzenia. Autorka podkreśla, że twórczość ze względu na własną naturę nie godzi się na sztywne ramy definicji. Píše wprost, że jest to cud ludzkiego umysłu, a więc coś, czego nigdy do końca nie pojmimy<sup>6</sup>, ale co posiada moc przeobrażenia świata wewnętrznego i zewnętrznego człowieka.

Pomysł na podjęcie się opracowania poruszającego tematykę twórczości zrodził się wobec zachwyty nad tym fenomenem i chęcią uchylenia rąbka tajemnicy zwanej twórczością. Jak zatem badać twórczość i zjawiska z nią związane? W jaki sposób rzucić światło na to, co, pozostaje niezrozumiałe? Wydaje się, że jedynym sposobem jest zagłębienie się w proces twórczy sprzyjający zdobyciu osobistego doświadczenia przez obserwację połączoną z analizą<sup>7</sup>, co umożliwiają badania w działaniu. Opierają się one na refleksyjnym, transformacyjnym i dialogicznym podejściu badacza do badanego problemu, odbywają się w przestrzeni relacji badacza i badanych stymulując przebieg procesu twórczego, który także dokonuje się w dialogu<sup>8</sup>.

Uwzględniając fakt, że jednym ze współczesnych problemów edukacji jest jej nastawienie na odtwórczość, wymaganie od

---

<sup>5</sup> Zob. M.A. Boden, *The creative minds. Myths and mechanisms (Second edition)*, Routledge, London and New York 2004, s. 1.

<sup>6</sup> Zob. *Ibidem*.

<sup>7</sup> Zob. G. Zielińska, *Filozofia dramy w procesie twórczym. Dzieło – portret – maska. Wybrane zagadnienia*, Universitas, Kraków 2013, s. 258.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

uczniów bezrefleksyjnego przyswajania wiedzy i podporządkowanie się sztywnym ramom nauczania<sup>9</sup>, podjęcie się niniejszego zagadnienia wydaje się mieć sens. Odpowiedzią na ów problem jest wiele myśli pedagogicznych, w tym przekonanie o konieczności kształtowania niezależnego myślenia w poszukiwaniu prawdy i dążeniu do nieustannego przekraczania siebie w celu wprowadzania pozytywnych zmian w świecie<sup>10</sup>. Jednocześnie twórcza postawa jest współcześnie coraz bardziej cenną i pożądaną dyspozycją, której kształtowanie u dzieci staje się zadaniem dorosłych, w tym szczególnie nauczycieli, którzy sami winni być transformatywnymi intelektualistami, co znajduje wyraz w myśli B. Śliwerskiego<sup>11</sup>. To kształtowanie postawy twórczej odbywa się poprzez stymulowanie aktywności twórczej definiowanej przez J. Kujawińskiego jako działalność, którą osoba wykonuje chętnie, a która oparta jest na jej własnych pomysłach. Ponadto osoba podejmująca aktywność twórczą jest świadoma celu swojej działalności i czerpie z tej działalności przyjemność, a efektem jest stworzenie czegoś nowego i pożytecznego<sup>12</sup>. J. Uszyńska-Jarmoc stwierdza, że najlepszym pojęciem w odniesieniu do twórczości w okresie wczesnego dzieciństwa jest właśnie aktywność twórcza<sup>13</sup>. Stąd zainteresowanie badaniem w zakresie stymulowania aktywności twórczej wydaje się być w pełni uzasadnione. Ono też implikuje postawione pytania:

Jak zatem i w jakim celu stymulować aktywność twórczą dzieci? Jaka metoda najlepiej służy kształtowaniu postawy twórczej? Autor niniejszego opracowania postawił sobie te pytania i w efekcie swoich dociekań pedagogicznych postanowił podjąć próbę przedstawienia teatru dziecięcego jako metody stymulowania aktywności twórczej. Osobiste doświadczenia autorki, jak również kwerenda literatury pozwoliły przyjąć, iż realizacja teatru dziecięcego może

<sup>9</sup> Zob. K. Krasoń, *Wstęp do tomu: Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2011, t. 1 (36), s. 7-8.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 47.

<sup>12</sup> Zob. J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 48.

<sup>13</sup> Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 29.

w rezultacie stać się niezwykle cennym sposobem wyzwalania ekspresji twórczej.

Przyjęcie przedstawionego powyżej kierunku dociekań pozwala uznać, że podjęta tematyka nie została dotychczas opracowana, a realizacja badań własnych pozwala na pogłębienie refleksji i przedstawienie jej w nowym świetle w perspektywie badań w działaniu, prowadzonych w jednym z przedszkoli w Krakowie. W odniesieniu do zaprezentowanych przemyśleń sformułowano cel główny niniejszego opracowania, którym jest przedstawienie teatru dziecięcego jako metody eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich, co zostało szczegółowo zaprezentowane w części metodologicznej, która stanowi zasadniczy punkt opracowania, niezmiernie ważny dla praktyki edukacyjnej. Stąd, jak już wspomniano, koncentracja na treściach praktycznych o charakterze badawczym i dydaktyczno-wychowawczym wydaje się być jak najbardziej uzasadniona. Analiza zgromadzonego materiału badawczego w sferze teoretycznej obejmuje tylko kluczowe aspekty w zakresie ukazującym podłoże badawcze.

W przyjętej koncepcji badawczej zastosowano paradygmat podmiotowo-partycypacyjny<sup>14</sup>, który w obszarze badań nad teatrem dziecięcym jako metodzie stymulowania aktywności twórczej dzieci pięcioletnich nabrał dodatkowo szczególnego znaczenia, zwłaszcza w kontekście badań w działaniu, zastosowanych zgodnie z ich modelem zaproponowanym przez Marię Szymańską<sup>15</sup>. Stąd też wydaje się być uzasadnionym zastosowanie go w pracy nad opracowaniem i realizacją projektu edukacyjnego „Przez teatr do twórczości”. Projekt ten stał się punktem odniesienia do analizy badawczej. Został nazwany „Przez teatr do twórczości”, co wynika z potrzeby stymulacji dzieci pięcioletnich do działań twórczych. Jego innowacyjny charakter wyraża się między innymi stworzonym przez badacza autorskim modelem stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich, który został wdrożony w praktykę edukacyjną, stanowiąc także przedmiot podjętych badań.

---

<sup>14</sup> M. Szymańska, *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 42-51.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

Dla uzyskania możliwie obiektywnych i rzetelnych danych z przeprowadzonego badania w działaniu została zastosowana zasada triangulacji technik badawczych. Zastosowane techniki jakościowe, na których przede wszystkim polegał badacz, to: obserwacja uczestnicząca, dziennik refleksji, esej refleksyjno-dygresyjny, wywiad nieustrukturyzowany (swobodny). Natomiast techniki ilościowe służące diagnozie wstępnej i ewaluacji to: ankieta skierowana do rodziców badanych dzieci oraz testy mierzące poziom myślenia twórczego i wyobraźni twórczej (test rysunkowy i test skojarzeń). Ponadto badacz zastosował technikę jakościowo-ilościową – wywiad częściowo ustrukturalizowany (mieszany).

Przyjęty harmonogram badań miał kluczowe znaczenie w obranej koncepcji badawczej, a przedstawia się następująco:

1. przedstawienie założeń prowadzonych badań w działaniu i projektu „Przez teatr do twórczości”,
2. przeprowadzenie diagnozy wstępnej oraz zapoznanie się badacza z badanymi, obejmujące: obserwację uczestniczącą, wywiady z nauczycielkami, testy badające poziom myślenia twórczego i wyobraźni twórczej,
3. realizacja spotkań zgodnie z harmonogramem projektu, obejmującego:
  - a. cykl spotkań tematycznych, mających na celu wzbudzenie ciekawości poznawczej, zaznajomienie się dzieci z tematem teatru i twórczości oraz podejmowanie pierwszych prób zabawy w teatr,
  - b. cykl spotkań o charakterze zabawy w teatr przez przygotowanie przedstawienia teatralnego,
4. ewaluację projektu „Przez teatr do twórczości”,
5. analizę zgromadzonego materiału zgodnie z metodą badań w działaniu.

Trzeba dodać, że na każdym etapie badań badacz stosował techniki obserwacji oraz refleksyjnego ustosunkowywania się do rzeczywistości i wszelkich podejmowanych działań. Podczas badania szczególne znaczenie miał stosowany paradygmat podmiotowo-partycypacyjny adekwatny do charakteru prowadzonych badań w działaniu nad zagadnieniem teatru dziecięcego będącego kreatywną, eksponującą metodą dydaktyczną mającą zastosowanie w stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich.

Opracowanie zagadnienia badawczo-dydaktycznego, czy też szerzej ujmując badawczo-edukacyjnego, obejmuje cztery części.

Pierwsza część to część teoretyczna opracowania, na którą składa się analiza pojęć związanych z podejmowaną problematyką. Prezentowane pojęcia to: rozwój dziecka pięcioletniego, aktywność rozwojowa pięciolatka, twórczość, twórczość dziecka, aktywność twórcza dziecka i stymulacja aktywności dziecka oraz teatr dziecięcy. Obejmuje ona też prezentację metod stymulowania aktywności twórczej, teatru dziecięcego jako metody eksponującej i synkretycznej w stymulacji aktywności twórczej. Następnym bardzo ważnym elementem opracowania jest przedstawienie autorskiego modelu stymulacji aktywności twórczej i projektu „Przez teatr do twórczości”, który ma charakter badawczo-edukacyjny. Zagadnienia teoretyczne mają istotne powiązanie z problemem badawczym i stanowią podstawę dla działań w badaniu.

Część metodologiczna rozdziału zawiera metodologiczne podstawy opracowania, w którym sprecyzowane zostały cele, problemy, a także techniki i narzędzia badawcze, w oparciu o przedstawioną koncepcję własnych badań w działaniu. Obejmuje też zarys organizacji przebiegu badań i charakterystykę wybranej grupy badawczej.

Kolejna, trzecia część opracowania, opisuje przebieg prowadzonych badań w działaniu. Istotne jest tu powiązanie procesu badawczego i implementacja badań w ramach projektu „Przez teatr do twórczości”, realizowanego zgodnie z autorskim modelem stymulującym aktywność twórczą. Ta część opracowania, wzbogacona o refleksje badacza, spisywane przez niego w trakcie prowadzenia badań w dzienniku refleksji, wskazuje na dynamiczne, transformacyjne podejście do badań.

Ostatnia część ogniskuje się wokół zebranego materiału badawczego i obejmuje jego pogłębioną analizę oraz weryfikację pod względem postawionych celów badawczych. Istotne miejsce w analizie zajmuje dostrzeżenie efektów realizowanych badań w przyjętym projekcie. Refleksja w tym względzie dotyczy zmian, które stały się udziałem dzieci, a także samej autorki projektu i nauczycieli pracujących z grupą.

We wnioskach zawartych w zakończeniu do niniejszego opracowania autorka umieściła swoje spostrzeżenia, a także refleksje i sugestie dotyczące realizacji badania w działaniu oraz jego

implementacji przez projekt dydaktyczny. Przeprowadzone badania stały się niewątpliwie inspiracją do dalszego poszukiwania rozwiązań oraz udoskonalania przyjętego modelu stymulacyjnego w odniesieniu do pracy z dziećmi. Szczególnym rodzajem podsumowania niniejszej pracy jest esej autobiograficzny, w którym autorka zawarła refleksje dotyczące badań i ich transformacyjnego wymiaru. W aneksie załączono wzory dyspozycji do wywiadu częściowo ustrukturyzowanego oraz kwestionariusz ankiety podsumowującej dla rodziców i testy (skojarzeń i rysunkowy).

Należy podkreślić, iż z części teoretycznej wybrane zostały te aspekty, które pełnią kluczową rolę w ukazaniu znaczenia badań w działaniu w praktyce edukacyjnej nauczyciela, zgodnie z przyjętą koncepcją niniejszej publikacji, co zostało już zaakcentowane.

## 2.2. Teoretyczne podstawy rozumienia teatru dziecięcego jako metody eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich

Problematyka aktywności twórczej dzieci jest szeroko podejmowana we współczesnej literaturze pedagogicznej i psychologicznej<sup>16</sup>. To bogate ujęcie zjawisk związanych z twórczością, twórczą aktywnością, procesem twórczym, metodami stymulowania aktywności twórczej i innymi zagadnieniami może być wykorzystane do podjęcia próby skonstruowania modelu stymulacyjnego, zwłaszcza że tematyka stymulacji aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym nie jest wyczerpująco przedstawiona. Tym bardziej zasadne wydaje się zainteresowanie problemem teatru dziecięcego i jego wykorzystaniem w projektowaniu stymulacji twórczej dziecka pięcioletniego z punktu widzenia badacza-praktyka. Opracowanie rozwoju i aktywności dziecka pięcioletniego kładzie nacisk na zabawę będącą zasadniczą formą jego aktywności rozwojowej. Należy podkreślić, iż aktywność

---

<sup>16</sup> Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność*, op. cit.; E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2003; *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988; W. Dobrołowicz, *Psychodidaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995; R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

własna przybiera stopniowo coraz dojrzalsze struktury – przez zabawę, dociekliwość, pracę i twórczość, aż do kontemplacji<sup>17</sup>. Projektowanie stymulacji aktywności twórczej z wykorzystaniem teatru dziecięcego ma za zadanie wytworzenie takich warunków i takie pobudzenie, aby aktywność własna dzieci mogła przybierać coraz wyższe formy i przez początkową twórczość dziecięcą przejawiającą się w zabawie, mogła przybrać dojrzalszą formę. M. Przetacznik-Gierowska podkreśla złożoność tej aktywności, która zawiera w sobie wiele czynności i działań, a dzięki temu wpływa na wszechstronny rozwój<sup>18</sup>. Z kolei L.S. Wygotski nazywa zabawę „najważniejszą linią rozwoju dziecka”<sup>19</sup>. Biorąc pod uwagę zarówno rodzaje zabaw, cechy zabawy, w kontekście niniejszego opracowania trzeba zauważyć, że poprzez aktywność zabawową dziecko wyraża siebie, swoje emocje, potrzeby i problemy, z jakimi się zmagają. Zabawa staje się niekiedy terapią, więc pełni funkcję terapeutyczną<sup>20</sup>. Znaczenie, jakie zostaje przypisane zabawie, to między innymi to, iż dzięki niej dziecko prawidłowo rozwija się fizycznie, uczy się komunikacji inter- i intrapersonalnej, rozwija swoje zdolności, zainteresowania oraz cechy osobowości. Zabawa stymuluje twórczość dziecięcą<sup>21</sup>, daje możliwości poznawania siebie, innych i świata. W zabawie dziecko tworzy relacje z sobą samym, z rówieśnikami i swoim otoczeniem. Zabawa to też swoisty teatr dziecięcy, który właściwie ukierunkowany dydaktycznie i wychowawczo, pełni ogromną rolę w stymulacji twórczo-transformatywnej postawy twórczości. Teatr dziecięcy, kryjący w sobie pierwiastek dramowej imitacji rzeczywistości, można postrzegać z perspektywy: twórczej zabawy, która jako metoda waloryzacyjna (eksponująca) domaga się odniesienia do

<sup>17</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej*, op. cit., s. 203.

<sup>18</sup> *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, red. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 200.

<sup>19</sup> L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutowski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 67.

<sup>20</sup> M. Ligęza, *Zabawa*, w: *Słownik psychologii*, red. nauk. J. Siuta, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 317.

<sup>21</sup> J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 273.

podstaw aksjologicznych, stwarza dzieciom możliwość przeżycia aksjologicznego, ekspresji mentalno-uczuciowej, umożliwia stymulację procesu dociekania poznawczego, aktualizuje potencjalność i aktywność twórczą dzieci<sup>22</sup>. Warto podkreślić, że aktywność ta przejawia się niejednokrotnie w kolekcjonerstwie dziecięcym „skarbów” – przedmiotów obiektywnie bezużytecznych, ale posiadających wartość w oczach dziecka. Przejawia się też we wszelkich działaniach podejmowanym przez dziecko dla zaspokojenia ciekawości poznawczej, znajdujących wyraz w aktywności rozwojowej zwanej dociekliwością<sup>23</sup>. Dociekanie wyraża się w licznych pytaniach stawianych przez dziecko sobie i otoczeniu oraz podejmowanych próbach zastosowania swoich przemyśleń w praktyce.

Aktywność twórcza wymaga wychowania, ukierunkowania i stymulacji zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami i potrzebami rozwojowymi dziecka. W tym kontekście nabierają istotnego znaczenia stosowane metody stymulacji aktywności twórczej, jakimi są między innymi metoda projektów i metody eksponujące, zwłaszcza teatr dziecięcy, co znajduje swoje odzwierciedlenie w projekcie badawczym prowadzonym zasadniczo metodą badań w działaniu. Przygotowanie merytoryczne badacza wymaga odpowiedniej, interdyscyplinarnej, wieloaspektowej wiedzy z zakresu antropologii, biomedycznych podstaw kształcenia, psychologii, psychologii twórczości, socjologicznych podstaw kształcenia, aksjologii pedagogicznej, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki kultury, pedagogiki twórczości, dydaktyki twórczości, metodologii badań jakościowych i ilościowych – w stosownym zakresie do ujmowanych zjawisk. Wymaga też twórczych predyspozycji indywidualnych badacza-nauczyciela, umożliwiających wdrożenie poznawanej wiedzy w praktykę edukacyjną. Kluczowym elementem jest tu doświadczenie rozumiane w kategoriach już przedstawionych. Wspomniane też w tym kontekście umiejętności w zakresie poznawczym, metapoznawczym, strategicznym i metastrategicznym odgrywają ogromną rolę we właściwie organizowanym, implementowanym, ewaluowanym, weryfikowanym twórczym procesie badawczym. Mając powyższe na uwadze, jak i założenia

---

<sup>22</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, op. cit., s. 206-207.

<sup>23</sup> Ibidem.

dotyczące egzemplifikacji badań w działaniu w niniejszym opracowaniu, przyjmuje się, że odbiorca treści, które będą zawarte w innym opracowaniu dotyczącym twórczości w praktyce edukacyjnej XXI wieku (planowanym na 2018/2019), posiada dostateczną wiedzę ze wspomnianych zakresów. Wiedza ta powinna dotyczyć w szczególności: integralnego rozwoju i wychowania, integralnego rozwoju i wychowania dziecka pięcioletniego, form własnej aktywności rozwojowej dziecka, twórczości, procesów twórczych, metod dydaktycznych. W związku z tym wydaje się konieczne skoncentrowanie się przede wszystkim na następujących ujęciach: rodzajów aktywności dziecka; twórczości i aktywności twórczej dziecka pięcioletniego, teatrze dziecięcym jako metodzie eksponująco-synkretycznej, modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka. Pozwoli to stworzyć w niezbędnym zakresie teoretyczne tło dla lepszego zrozumienia procesu badawczego.

Biorąc pod uwagę rodzaje aktywności dziecka, warto przedstawić je w ujęciu J. Uszyńskiej-Jarmoc, która zestawia je ze względu na różne kryteria podziału:

- cel aktywności: zabawa, nauka, praca,
- źródło aktywności: spontaniczna, inspirowana, kierowana,
- liczba uczestników: indywidualna, zespołowa, grupowa,
- dominująca sfera osobowości: intelektualna (poznawcza), emocjonalna, fizyczna,
- wynik aktywności (rodzaj wytworu): językowa (werbalna), plastyczna, muzyczna, ruchowa,
- wynik aktywności (charakter wytworu): twórcza, odtwórcza<sup>24</sup>.

Przedstawione formy aktywności rozwojowej dziecka pięcioletniego obejmują też twórczość, która rozwija się jako aktywność w późniejszym wieku, ale przejawia się przez zabawę już w wieku przedszkolnym. Twórczość dziecięca ma charakter ewolucyjny; odpowiednio stymulowana przybiera coraz wyraźniejsze znamiona twórczości, których dorośli nie mogą ignorować lub bagatelizować. Winni oni odpowiedzialnie wspierać, wspomagać i stymulować twórczość dziecięcą, tak aby dzieci rozwijały swój twórczy potencjał, a nie mierzyli poziom ich twórczości i ustalali „na siłę”, czy są one bardziej, mniej czy tak samo twórcze jak dorośli<sup>25</sup>. Dziecko można uznać za twórcze, kiedy tworzy coś,

<sup>24</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit., s. 30.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 54-55.

czego samo nigdy nie poznało, choć to „coś” może być pomysłem lub obiektem, który istnieje. E. Nęcka nazywa to dziecięcą twórczością przez małe „t”<sup>26</sup>, to znaczy właśnie taką, kiedy dany wytwór nie wnosi nic nowego i wartościowego do nauki, sztuki czy innej dziedziny, jest natomiast twórczy w odniesieniu do osoby<sup>27</sup>. Twórczość dziecka, tak jak twórczość dorosłych, cechuje się oryginalnością, elastycznością, płynnością dającą się zauważyć w wielu jego zachowaniach związanych z odkrywaniem świata. Cechuje się odwagą do podejmowania prób rozwiązywania problemów, na jakie natrafi, co sprzyja odkrywaniu lub uaktywnieniu jakiejś nowej umiejętności, której wcześniej dziecko nie posiadało. Nie pozostaje to obojętne dla rozwijania twórczej dziecięcej wyobraźni, wyrażającej się między innymi w „wymyślaniu” różnych pojęć i ich zastosowań<sup>28</sup>.

Za źródła twórczego działania uznaje się: myślenie twórcze, wyobraźnię twórczą i ciekawość poznawczą<sup>29</sup>, która wymaga szczególnej pielęgnacji ze strony osób wspierających i wspomagających dziecko. Ciekawość poznawcza wiążąca się z zasygnalizowanym już dociekaniem, przejawia się między innymi w stawianych przez dziecko pytaniach zaczynających się od słowa „dlaczego?”. Ciekawość poznawczą budzi w nim to, co nowe, niejasne i nieregularne<sup>30</sup>. Koreluje z cechami twórczego umysłu dziecka, jakimi są: odwaga intelektualna, motywacja, zadziwienie oraz umiejętność relaksu<sup>31</sup>. Inspiruje dziecko do twórczej aktywności, która stymuluje je do samodzielnego myślenia, rozwoju zainteresowań<sup>32</sup> w sposób spontaniczny, którego brakuje niekiedy dorosłym posiadającym aprioryczne oczekiwania<sup>33</sup> wobec świata. Dziecko odkrywając coraz to nowsze przestrzenie świata,

---

<sup>26</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 19-20.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>29</sup> K. Jankowiak-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, s. 42.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 42-47.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>32</sup> *Twórczość*, w: C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 182.

<sup>33</sup> H. Krauze-Sikorska, *Twórcza aktywność dziecka jako warunek jego wszechstronnego rozwoju*, w: *Aktywność dzieci i młodzieży*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, WSP, Warszawa 2008, s. 47.

podaje twórczą aktywność, która często wynika nie tyle z obserwacji i naśladowania, co z poszukiwania odpowiedzi na pytania rodzące się w jego umyśle. Według K. Jankowiak-Siudy i M. Komorowskiej rodzajami tej aktywności są: aktywność plastyczna, muzyczna, konstrukcyjno-techniczna oraz językowa<sup>34</sup>, co koresponduje z czterema dziedzinami twórczej aktywności dziecka: werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej, wyszczególnionymi przez Uszyńską-Jarmoc<sup>35</sup>. Wszystkie z wymienionych rodzajów twórczej aktywności dziecka można zaobserwować podczas formy aktywności rozwojowej, jaką jest zabawa, która w procesie rozwoju tej aktywności rozprzestrzenia się na pozostałe sfery coraz dojrzałego dorosłego życia. Warto tu podkreślić wartość zabawy tematycznej czy umysłowej dla rozwoju własnej aktywności twórczej dziecka, przyjmując fakt, iż znaczenie zabawy umysłowej różni się od zabawy fikcyjnej tym, że podczas fantazjowania dziecko wchodzi w role zgodne z jego pragnieniami. Efektem marzenia na jawie mogą być tak zwane niewinne kłamstwa<sup>36</sup>. Innym przejawem aktywności twórczej dziecka jest według W. Limont humor, który najczęściej przybiera formę zabaw słownych oraz karykatur i naśladownictwa, ale także dowcipów czy opowiadań. Te ostatnie przechodzą zmianę od odtwórczego do twórczego opowiadania<sup>37</sup>. Aktywność – twórcza, oryginalna, czy też odtwórcza – nie wyklucza pojęcia aktywności potencjalnie twórczej, która kontynuowana, mogłaby przyczynić się do wytworzenia nowych i wartościowych dzieł<sup>38</sup>. Dlatego dorośli powinni zrobić wszystko, by pomóc dziecku „uczynić” ją i przemienić w aktywność twórczą poprzez jej stymulowanie.

Stymulacja, inaczej nazywana pobudzeniem, może być rozumiana w szerokim lub wąskim znaczeniu. Znaczenie szerokie określa stymulację jako każde zdarzenie powodujące uaktywnienie się organizmu bądź samo uaktywnienie. Węższe znaczenie

<sup>34</sup> Zob. K. Jankowiak-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata*, op. cit., s. 49-51.

<sup>35</sup> Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność*, op. cit., s. 41.

<sup>36</sup> W. Limont, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska i A. Niedźwiedzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 20.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 20-21.

<sup>38</sup> M. Ligęza, *Aktywność twórcza*, w: *Słownik psychologii*, red. nauk. J. Siuta, op. cit., s. 18.

odnosi się tylko do zdarzenia będącego bodźcem działającym na receptor zmysłowy i w ten sposób wywołującego uaktywnienie<sup>39</sup>. Stymulacja wymaga wspierania, wspomagania na różnych płaszczyznach rozwojowych dziecka, umożliwiając mu pokonywanie kolejnych etapów rozwoju w stosownym do nich czasie<sup>40</sup>. Stymulowanie aktywności twórczej dziecka wymaga stworzenia warunków, w których możliwe będzie ujawnienie się potencjału rozwojowego osoby<sup>41</sup>. Tak rozumiana stymulacja zostanie wykorzystana dydaktycznie i badawczo w działaniach podejmujących próbę przedstawienia teatru dziecięcego jako metody stymulacji eksponująco-synkretycznej, której zastosowanie w projekcie edukacyjno-badawczym może przynieść pozytywne wyniki w zakresie rozbudzenia zainteresowań, kształtowania nawyków tworzenia, zainspirowania do eksperymentowania, szukania nowych rozwiązań, czyli wzbogacania sobą tego świata. To sprzyja kształtowaniu postawy twórczej dziecka poprzez stymulowanie jego aktywności twórczej: werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej oraz każdej innej aktywności, która ma najczęściej formę zabawy. Aby przedstawić teatr jako metodę eksponująco-synkretyczną i stymulującą twórczą aktywność dziecka, koniecznym jest odniesienie się, chociażby w zarysie, do modeli nauczania twórczości, metod pracy twórczej, wreszcie do autorskiego modelu stymulacji twórczej aktywności rozwojowej dziecka, będącego syntetycznym wynikiem porównania wybranych modeli.

K. Szmidt wyróżnia dwa rodzaje modeli nauczania twórczości: „specjalistyczne, wyodrębnione nauczanie twórczości” i „ogólne nauczanie twórczości”<sup>42</sup>. Pierwszy z nich zakłada konieczność utworzenia nowego przedmiotu, który miałby wzbogacić istniejący już program, natomiast drugi jest płynnym włączeniem treści związanych z twórczością w obszary poszczególnych przedmiotów. Natomiast R.E. Ripple wyodrębnia „model eliminowania barier – *the barrier model*” i „model stymulowania zdolności

---

<sup>39</sup> *Pobudzenie, stymulacja*, w: *Słownik Psychologii*, A.S. Reber, E.S. Reber, Scholar, Warszawa 2005, s. 534-535.

<sup>40</sup> D. Czyżowska, *Stymulowanie rozwoju*, w: *Słownik psychologii*, red. nauk. J. Siuta, op. cit., s. 272.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 273.

<sup>42</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 460.

twórczych – *the deficit model*<sup>43</sup>. Pierwszy model zakłada, iż człowiek jest naturalnie twórczy i zdolny do aktywności twórczej, lecz należy go wspomagać przez likwidowanie tego wszystkiego, co tę zdolność blokuje, hamuje i ogranicza. Drugi model zakłada, że myślenie twórcze nie jest naturalne dla człowieka, dlatego nauczanie do twórczości powinno być nakierowane na wykształcenie się specyficznych zdolności przez stymulowanie. Biorąc pod uwagę te modele oraz ujęcia definicyjne twórczości, badacz przyjmuje, iż twórczość należy rozwijać stymulując twórczą aktywność rozwojową, co wydaje się niezmiernie ważne w przypadku stymulowania potencjalnej twórczo i twórczej aktywności dziecka pięcioletniego. W tym kontekście warto podkreślić znaczenie twórczych metod, które rozwijają i doskonalą potencjał twórczy dziecka. K.J. Szmidt określa metody twórczości jako celowo stosowane sposoby stymulowania, wspierania i rozwijania zdolności oraz umiejętności twórczego myślenia, a także dyspozycji o charakterze emocjonalno-motywacyjnym i działaniowym, które są komponentami postawy twórczej dzieci<sup>44</sup>. W ujęciu Szmidta najbardziej sprzyjające w nauczaniu twórczości są metody heurystyczne, czyli takie, które wskazują na pewne ogólne zasady postępowania w celu dojścia do rozwiązania problemów, szczególnie takich, których nie da się rozwiązać algorytmicznie. Metody heurystyczne mogą być analityczne lub intuicyjne oraz eklektyczne, które łączą cechy jednych i drugich. Najczęściej podawanymi metodami heurystycznymi są: burza mózgów i inne jej podobne, SCAMPER, synektyka, analiza wartości, analiza morfologiczna, algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych Altszullera, Creative Problem Solving Osborna i Parnesa, Twórcze Rozwiązywanie Problemów Nęcki, metoda wzorców idealnych Geralda Nadlera, Project Renaissance Wagnera, Whole Brain Problem Solving Herrmanna oraz metoda lateralna Edwarda de Bono<sup>45</sup>.

Szmidt wprowadza też własną klasyfikację najbardziej efektywnych i atrakcyjnych metod. Są to:

- metody stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne – wzbudzenie ciekawości następuje przez zetknięcie się z bodźcem, który jest nowy (nieznany, ale też taki, gdzie nie

---

<sup>43</sup> Ibidem, s. 462.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 476-477.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 479-480.

wszystko jest nowością), zmienny i konfliktogenny; ciekawość popycha do twórczości i może przeradzać się w zaciekawienie, które z kolei powoduje myślenie pytajne, czyli takie kiedy dostrzegamy, formułujemy i redefiniujemy pytania problemowe. Istnieje wiele metod pobudzających ciekawość poznawczą i myślenie pytajne, m.in.: „co jest interesującego w...?” lub dziennik pytań<sup>46</sup>;

- metody wykorzystujące techniki myślenia dywergencyjnego – polegają na rozwiązywaniu problemu o charakterze otwartym; wykorzystywanie tych technik ma zachęcać do myślenia płynnego, giętkiego i oryginalnego oraz do udoskonalania pomysłów. Istnieje mnóstwo metod, które opierają się na technikach myślenia dywergencyjnego;
- metody wykorzystujące analogie i metafory – dzięki analogiom i metaforom można uczyć ich stosowania; twórcze analogie zestawiają pojęcia podobne pod względem wielu cech, gdzie jeden człon jest lepiej znany od drugiego, a ponadto nie potrzeba dodatkowych wyjaśnień by zrozumieć analogię. Stosowanie analogii jest pomocne w rozumieniu trudnych treści oraz znajdowania nowych i oryginalnych porównań. Metafora, która może być martwa – czyli utarta, pospolita, lub żywa – czyli niespotykana dotąd, nowa, inaczej poetycka. Metafory sprzyjają twórczości, ponieważ niosą nowe informacje, pozwalają na odkrycie w znanym obiekcie jego nieoczywistych cech i zaskakują oraz odwołują się do rzeczywistości, używając przy opisie sytuacji życia codziennego. Warunki, jakie powinna spełniać metafora, aby mogła przysłużyć się nauczaniu twórczości, to trafność i odległość<sup>47</sup>.

Na tle powyższej przedstawionej klasyfikacji metod można zauważyć, że teatr dziecięcy określony jako metoda eksponująca i synkretyczna w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego, kryje w sobie każdy z elementów omawianej klasyfikacji metod. Przez aktywność związaną z teatrem człowiek wchodzi w kontakt nie tylko ze sztuką i drugim człowiekiem, ale także, lub przede wszystkim, z samym sobą. Teatr daje możliwość poznania siebie, swoich możliwości i swojej wielowymiarowości, a jego celem jest wspomaganie wszechstronnego

---

<sup>46</sup> Ibidem, s. 483-485.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 483-497.

rozwoju<sup>48</sup>. Takie same możliwości daje teatr dziecięcy. E. Tomaszewska dokonując analizy historycznego rozwoju teatru dziecięcego<sup>49</sup>, twierdzi, iż jest to forma swobodnej ekspresji dzieci, w której podstawowym założeniem jest samorodna twórczość dziecka odwołująca się do potrzeb estetycznych danego środowiska. Podkreśla w nim znaczenie zespołowego wymiaru pracy nad spektaklem, umożliwiającym indywidualne i zespołowe przeżywanie wszystkich faz procesu twórczego. Wydobywa znaczenie zabawowego aspektu teatru dziecięcego stworzonego przez dzieci, którego funkcją jest „wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka”<sup>50</sup>. Teatr ten zawiera elementy żywego teatru, który zakłada improwizację powstałą na bazie zabaw dziecięcych, szczególnie tematycznych. Improwizacja pobudza dziecko do aktywności twórczej. W tym kontekście warto też wspomnieć o metodzie inscenizacji opisanej przez M. Fedoryszyn. Metoda ta pobudza dziecko do twórczego i ekspresyjnego działania. Jej spektrum obejmuje następujące formy: teatr wycinanek, teatrzyk lalek, teatrzyk chińskich cieni, żywy plan i żywy teatr. Dzięki tym formom dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich zdolności poprzez układanie scenariusza, przygotowywanie rekwizytów, podział na role i wybór reżysera. Dzieci za pomocą mimiki i gestów tworzą wybraną postać<sup>51</sup>, co wskazuje na aplikację dramy w teatrze dziecięcym, który pełni też funkcję terapeutyczną. T. Samulczyk podkreśla terapeutyczną funkcję teatru, określając udział w zajęciach teatralnych jako swoisty lek na samotność, kompleksy, brak akceptacji siebie i obniżone poczucie własnej wartości<sup>52</sup>. Teatr dziecięcy uczy też, jak wdrażać zasadę pomocy

---

<sup>48</sup> T. Samulczyk, *Teatr jako lek lub zamiast lekarstwa*, w: *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 253-254.

<sup>49</sup> E. Tomaszewska, *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci. Tradycja i współczesność*, w: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Kraśń i B. Mazepa-Domagała, Górnośląska WSP, Katowice 2008, s. 139-141.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 139.

<sup>51</sup> M. Fedoryszyn, *Rozwijanie twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym przez inscenizację*, w: *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, red. J. Kida, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1994, s. 21-24.

<sup>52</sup> Zob. T. Samulczyk, *Teatr jako lek lub zamiast lekarstwa*, w: *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 253-254.

wzajemnej, co znajduje zastosowanie w autorskim modelu stymulacyjnym aktywność twórczą dziecka pięcioletniego.

Teatr dziecięcy, będący metodą eksponującą<sup>53</sup> i sztuką synkretyczną, wiąże dźwięk, obraz, słowo i ruch<sup>54</sup>, oddziałuje na zmysły, wyobraźnię; zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka, pobudza jego twórczy potencjał<sup>55</sup>, który wymaga podejmowania działań aktualizujących go. Są to przede wszystkim działania wpisujące się w realizację celów wychowania estetycznego zdeterminowanego aksjologicznie. Wychowanie estetyczne według W. Okonia jest to

(...) ogół świadomych oddziaływań i działań własnych wychowanka, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się do pogłębienia życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka oraz do umożliwienia mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki<sup>56</sup>.

Warto zwrócić uwagę na dwa cele, jakie przypisuje Okoń wychowaniu estetycznemu. Jednym z nich jest rozwój aktywności twórczej. Można zatem powiedzieć, że teatr jako narzędzie będący eksponującą metodą dydaktyczną jest jednocześnie metodą wychowania, co potwierdza I. Hlubek podejście do teatru i wychowania do wartości, takich jak odpowiedzialność, wolność i kreatywność. Poprzez czynny udział w działalności teatralnej dzieci porzucają uprzedzenia i schematyzm myślenia, a kształtują w sobie postawę otwartą, pytającą oraz ciekawość poznawczą<sup>57</sup>, która pomaga dostrzec „inność” drugiego człowieka, czemu służy między innymi odgrywanie ról w teatrze. Teatr dziecięcy ułatwia dzieciom zrozumienie siebie i innych, odkrycie własnej tożsamości.

---

<sup>53</sup> Zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka ogólna*, op. cit., s. 291.

<sup>54</sup> E. Tomaszewska, *Teatr dla dzieci i młodzieży w płynnej nowoczesności*, w: *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, red. M. Zalewska-Pawlak i P. Soczyński, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 261.

<sup>55</sup> B. Suchodolski, *Teatr i edukacja człowieka*, w: *Wstęp do wiedzy o sztuce*, cz. 2, red. I. Wojnar, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1984, s. 135-137.

<sup>56</sup> W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 348.

<sup>57</sup> I. Hlubek, *Teatr dziecięcy i młodzieżowy propozycja wychowania do wolności*, w: *Wychowanie człowieka otwartego*, red. A. Rynio, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001, s. 198-199.

Zabawa w teatr pobudza wyobraźnię również w aspekcie myślenia o drugim człowieku, poszerzania swoich własnych ciasnych schematów oceniania ludzi. Hlubok wysnuwając refleksję opartą na swoim doświadczeniu i obserwacji dzieci, zauważa, że teatr rodzi piękne owoce w postaci wrażliwości, altruizmu i empatii<sup>58</sup>. Inna autorka, M. Myszka, nazywa edukację teatralną skutecznym narzędziem, dzięki któremu przedstawiamy dziecku wartość drugiego człowieka, jego świata<sup>59</sup>. Dziecko poprzez udział w edukacji teatralnej nabiera doświadczeń i samo zaczyna naturalnie wczuwać się w sytuację innych, uczy się także niezwykle ważnej sztuki słuchania i porozumiewania się<sup>60</sup>.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto podkreślić jeszcze raz, iż teatr pełni wiele funkcji stymulujących twórczą aktywność rozwojową dziecka, które traktuje je w kategoriach zabawy<sup>61</sup>. Podobnego zdania, że teatr powinien być dla dziecka zabawą, był J. Dorman, który uchodzi za twórcę i propagatora teatru zabawy, jako że swoje koncepcje oparł na szerokim doświadczeniu, zebranych podczas wieloletniej pracy z dziećmi<sup>62</sup>. Opracowana przez niego metoda pedagogiczna stała się przede wszystkim sposobem stymulowania aktywności twórczej i rozbudzania wyobraźni dziecka. Zafascynowany dziecięcym światem, magicznym myśleniem dziecka, wszelką konwencją zabaw i gier, przekształcał tylko to, co dzieci tworzyły, wypełniając strukturę nową myślą<sup>63</sup>, stwarzając teatr zabawy<sup>64</sup>. Dorman wprowadził także nową koncepcję teatru lalek, odsuwając zasłonę i łącząc grę lalkami z żywym planem. Dzieci prowadziły dialogi z lalkami, często zmieniały role

---

<sup>58</sup> Ibidem, s. 199.

<sup>59</sup> M. Myszka, *Edukacja teatralna dzieci – skutecznym narzędziem pracy pedagogicznej nauczyciela*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, tom II: *Tradycyjne i współczesne aspekty edukacyjne*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 107.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>61</sup> E. Tomaszewska, *Teatr zabawy*, [online:] <http://www.animacja.kulturalna.us.edu.pl/Tomaszewska/Teatr%20zabawy.html> (dostęp z dnia 18.07.2016).

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1981, s. 27-29.

<sup>64</sup> B. Suchodolski, *Teatr i edukacja człowiek*, w: *Wstęp do wiedzy o sztuce*, cz. 2, red. I. Wojnar, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1984, s. 135-137.

i wchodziły w różne postacie. Tomaszewska podaje, że naczelną zasadą teatru Dormana jest teatralność, która wyraża się w komplikowaniu i mieszaniu planów, postaci, rekwizytów przez celowe odrealnianie rzeczywistości. Już przez ową rytmizację przedstawienie nabiera charakteru rytuału. Nie bez znaczenia jest też rola rekwizytów, które w teatrze Dormana stają się wielofunkcyjne, a więc jeden przedmiot może mieć kilka zastosowań, które zyskuje dzięki wyobraźni aktorów i widzów spektaklu. W tym wszystkim kluczową rolę odgrywał oczywiście scenariusz, tworzony, jak można się domyśleć, równie oryginalnie jak reszta elementów. Powstawał przez zbieranie wielu różnych fragmentów tekstów, które tworzyły swoisty kolaż literacki, w którym nie brakowało epickich klasyków, dziecięcych rymowanek czy ludowych opowiadań. Teatr zabawy zachęcał do współtworzenia go nie tylko przez aktorów, ale także widzów. Spektakle wychodziły często poza scenę, przenikając do rzeczywistości, tak jak miało to miejsce po przedstawieniu sztuki „Konik”, kiedy rekwizyty w postaci koni czekały na dzieci we *foyer*, przed budynkiem teatru, a także przed przedszkolem. Dorman doskonale rozumiał potrzeby rozwojowe dzieci, bo wiedział, że zabawa przyczynia się najlepiej do rozwoju, a zabawa w teatr stymuluje wyobraźnię, co wymaga specyficznej otwartej struktury na innowację. Teatr dziecięcy miał zatem przyczyniać się do rozwoju dziecięcej twórczości<sup>65</sup> wykorzystującej aktywność plastyczną, muzyczną, konstrukcyjno-techniczną, motoryczną i językową, co pokrótce zostanie przedstawione.

Aktywność twórcza plastyczna jest stymulowana w fazie tworzenia scenografii, rekwizytów, ale także przy tworzeniu scenariusza, charakterystyki bohaterów i miejsc. Aktywność twórcza muzyczna stymulowana jest przez tworzenie muzyki do przedstawienia teatralnego. Wykorzystanie muzyki w teatrze dziecięcym jest kluczowe, ponieważ wprowadza wyjątkowy klimat i łączy poszczególne elementy w jedną spójną i harmonijną całość. Aktywność konstrukcyjno-techniczna, która dodatkowo została uwzględniona w przytaczanej już klasyfikacji K. Jankowiak-Siudy i M. Komorowskiej<sup>66</sup>, podobnie do plastycznej stymulowana jest

---

<sup>65</sup> Zob. E. Tomaszewska, [online:] <http://www.animacja.kulturalna.us.edu.pl/Tomaszewska/Teatr%20zabawy.html> (dostęp z dnia 18.07.2016).

<sup>66</sup> Zob. K. Jankowiak-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata*, op. cit., s. 49-51.

przez teatr dziecięcy w fazie przygotowań sztuki przez przygotowanie scenografii i rekwizytów. Aktywność motoryczna wiąże się bezpośrednio z zagadnieniem ruchu scenicznego, gestów, a także mimiki twarzy, czyli całego zakresu komunikacji niewerbalnej będącej nieodłączną i bardzo istotną częścią teatru. Ostatnia aktywność, będąca podstawową aktywnością twórczą dziecka, to aktywność językowa, która jest w teatrze jedną z najbardziej oczywistych działalności. Bez aktywności językowej przeprowadzenie zabawy w teatr jest trudne, jeśli nie zupełnie niemożliwe, a co za tym idzie stymulacja tej aktywności podczas zabawy w teatr jest wyjątkowo silna i widoczna na każdym etapie. Dzieci spontanicznie wyrażają swoje myśli, opinie i sądy, a także kreują rzeczywistość przez zabawę językową, taką jak wyliczanki, rymowanki, wierszyki, spontaniczne dialogi powstające w trakcie trwania zabawy tematycznej.

Podsumowując, stymulowanie wymienionych aktywności twórczości rozwojowej dziecka za pomocą twórczej metody eksponująco-synkretycznej, jaką jest teatr, bez wątpienia stanowi wyzwanie dla wszystkich podmiotów edukacyjnych, które uznają dobro dziecka za priorytet. Dostrzeżenie wartości teatru dziecięcego rozumianego w kategorii twórczej zabawowej aktywności dziecka nie może pozostawać „na uboczu”. Wymaga refleksji i czasu, podmiotowego podejścia do dziecka, które jako indywidualny osobowy byt pozostaje w transakcyjnej relacji z innymi osobami, jak też treściami, które przeżywa wzbogacając świat swoich doświadczeń. Uwzględnienie tych kwestii znajduje wyraz w zaproponowanym i wdrożonym modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka do praktyki edukacyjnej i badawczej badacza-nauczyciela. Stworzenie przez niego wspomnianego modelu teatru dziecięcego wiązało się z przekonaniem o konieczności pogłębienia problematyki, a także chęcią rozwinięcia własnego potencjału twórczego.

#### Model stymulacyjny aktywności twórczej dziecka pięcioletniego

Ukazanie nowatorskiego modelu stymulacyjnego aktywności twórczej dziecka pięcioletniego implikuje konieczność odniesienia się do modeli K. Kornilowicza i J. Uszyńskiej-Jarmoc, które stanowią fundament dla stworzenia własnego, autorskiego modelu przez badacza.

Pierwszy model wydobywa wartość zasady pomocy w tworzeniu, co zostało już zasygnalizowane. Z trzech przedstawionych elementów pomocy w tworzeniu, czyli inspirowania, usuwania przeszkód dla twórczości oraz rozwijania umiejętności twórczego myślenia, szczególnie interesującym jest inspirowanie, które oznacza stymulowanie, budzenie i ożywianie tych zdolności twórczych dzieci, które potrzebują tego pobudzenia, aby mogły się rozwinąć w pełni. Inspirowanie będzie mieć swoje rezultaty w twórczości dziecięcej, czyli twórczości przez małe „t”, ale będzie prowadzić do twórczości rozumianej historycznie, czyli tej przez duże „T”. Tak rozumiane zachęcanie do tworzenia przez użycie różnych metod dydaktycznych będzie prowadziło do rozwoju myślenia dywergencyjnego oraz pobudzenia ciekawości poznawczej.

Oprócz inspirowania przez pomoc w tworzeniu rozumie się także usuwanie barier hamujących twórczą aktywność. Oznacza to, że ten element zasady Kornilowicza może być realizowany wyłącznie w stopniu minimalnym i to samorzutnie, bez specjalnej intencji badacza. Punktem centralnym jest animowanie, czyli skupianie się na dobru, na wyzwaniu twórczego potencjału. Autor modelu stymulacyjnego nie ignoruje trudności i czynników hamujących rozwój twórczości i aktywności, jest natomiast przekonany, że poprzez odpowiednią stymulację możliwe jest jednoczesne usuwanie tych przeszkód, które mogą się pojawić. Podobnie jest z trzecim elementem pomocy w tworzeniu. Rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie technik uczenia się twórczości przez organizowanie lekcji twórczości i korzystając z przeróżnych programów nauczania twórczości zostanie pominięte, ponieważ nie odpowiada możliwościom poznawczym dzieci pięcioletnich, ani też nie wpisuje się w ogólną koncepcję dydaktyczno-badawczą. Natomiast umiejętność twórczego myślenia wymaga kształtowania, czemu służy także stymulacja aktywności twórczej. Dzieciom należy przedstawić określoną wiedzę z zakresu pedagogiki twórczości w stopniu dla nich przyswajalnym. Jednakże sama realizacja założeń nie może dokonywać się przez trening czy też szkolenie w zakresie technik myślenia twórczego, twórczego rozwiązywania problemów i innych. Wymaga konieczności nabywania przez dzieci wiedzy i umiejętności, które „wplecione” w działania edukacyjne o charakterze stymulacyjnym, sprzyjają rozwijaniu i doskonaleniu postaw kreatywnych podmiotów uczestniczących w określonym przedsięwzięciu.

Drugim modelem wyjściowym jest model przedstawiony przez J. Uszyńską-Jarmoc. Może on być, jak podaje autorka, wykorzystany w przeróżnych celach i chociaż ujmuje twórczość w wąskim wymiarze, to może pomóc w diagnozowaniu zdolności, przezwyciężaniu barier lub stymulowaniu aktywności twórczej. Model jest przeznaczony dla najmłodszych dzieci, dlatego został uwzględniony w niniejszej pracy<sup>67</sup>. Należy go traktować jako model wyjściowy – gdzie twórczość ujmowana jako proces rozwiązywania problemów<sup>68</sup>.

Stworzony model oparty jest na teorii przedstawionej w książce *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*<sup>69</sup>. Autorka korzysta z kilku źródeł<sup>70</sup>, a powodem, dla którego tworzy model, jest przekonanie o konieczności stymulowania aktywności twórczej dzieci już od najmłodszych lat. Powołuje się tu na pracę D.K. Simontona, który twórczość określa mianem najważniejszej i wszechobecnej aktywności człowieka<sup>71</sup>. Twórczość dziecka rozumiana jest w tym modelu jako specyficzny i strukturalnie odrębny rodzaj aktywności prowadzący do uzyskania wytworu, który jest materialny lub symboliczny, oryginalny i nowy w znaczeniu obiektywnym i/lub subiektywnym<sup>72</sup>. Natomiast sama aktywność twórcza „polega na samodzielny poszukiwaniu bądź odkrywaniu, a następnie łączeniu elementów znanych w nowe całości”<sup>73</sup>. Analiza tego modelu stanowi istotny punkt odniesienia do koncepcji dydaktyczno-badawczej, opisanej we *Wprowadzeniu*. Warto podkreślić, że J. Uszyńska-Jarmoc zwraca uwagę przede wszystkim na wagę zewnętrznych, a nie wewnętrznych warunków. Tłumaczy to tym, że aby w dziecku mógł rozwinąć się potencjał twórczy, najpierw musi być do tego przygotowane przez odpowiednie środowisko. Zadaniem dorosłych jest stworzenie takich warunków i takich sytuacji, aby

---

<sup>67</sup> Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, op. cit., s. 195-197.

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 195.

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> D.K. Simonton, *Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects*, „American Psychologist” 2000, nr 55 (1), s. 151, <http://teamvdf.free.fr/TER%20M1/Creativity%20cog%20perso%20dev%20soc%20aspects.pdf> (dostęp z dnia: 10.04.2017).

<sup>72</sup> Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit., s. 199.

<sup>73</sup> Ibidem.

ten potencjał mógł zaistnieć. Stworzenie odpowiedniej sytuacji rozumie się tutaj priorytet, ponieważ dzięki temu działaniu wyzwalana jest naturalna ciekawość poznawcza dzieci. Środowisko, w którym dziecko ma możliwość twórczego działania, jest odpowiedzialnością wychowawców. Zatem twórcze środowisko jest przestrzenią, w której dochodzi do twórczych sytuacji wyzwalających ciekawość, która staje się motywacją wewnętrzną i oddziałuje z kolei na zdolność myślenia twórczego oraz wyobraźnię, których istnienie wpisane jest w potencjał twórczy. Rozbudzana ciekawość, która natrafia na odpowiednio zaaranżowaną sytuację, problem lub zadanie twórcze postawione w klimacie twórczej działalności, wydaje owoce w postaci aktywności o charakterze plastycznym, werbalnym, muzycznym i ruchowym<sup>74</sup>. Stymulowanie aktywności twórczej jest właśnie niczym innym jak tworzeniem klimatu, w którym dzieci będą odkrywać w sobie twórczy potencjał i go rozwijać przez rozwiązywanie twórczych problemów na skutek pobudzenia ciekawości poznawczej. Jak zostało to przedstawione przez autorkę na rysunku (Schemat 1), podczas twórczej sytuacji pobudzona zostaje motywacja wewnętrzna, której głównym przejawem jest ciekawość poznawcza. Dążenie do zaspokojenia ciekawości pobudza z kolei twórczą wyobraźnię i rozwija zdolność myślenia twórczego, które jest tu przez autorkę rozumiane jako dywergencyjne. Myślenie twórcze nie powinno być ograniczone tylko do myślenia dywergencyjnego ze względu na stymulację aktywności twórczej dziecka.

Na użytek tego opracowania badawczego została podjęta próba zdefiniowania własnego modelu stymulacyjnego, zaaplikowanego do modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego. Zatem, model jest tu rozumiany jako pewien wzór, ideał według, którego kształtuje się działalność wychowawcy wobec dziecka. Działalność ta ma na celu stymulację aktywności twórczej poprzez wyzwalanie naturalnej ciekawości poznawczej i kreowanie twórczej sytuacji. Zasadą, na której opiera się model stymulacyjny, jest pomoc w tworzeniu, to znaczy nastawienie na wsparcie dziecka w rozwoju jego kształtującej się wolności wyboru dobra, postawy twórczej i otwartej.

Dziecko pięcioletnie rozwija zdolność myślenia twórczego, dlatego też w tym procesie niezbędne będzie z pewnością

---

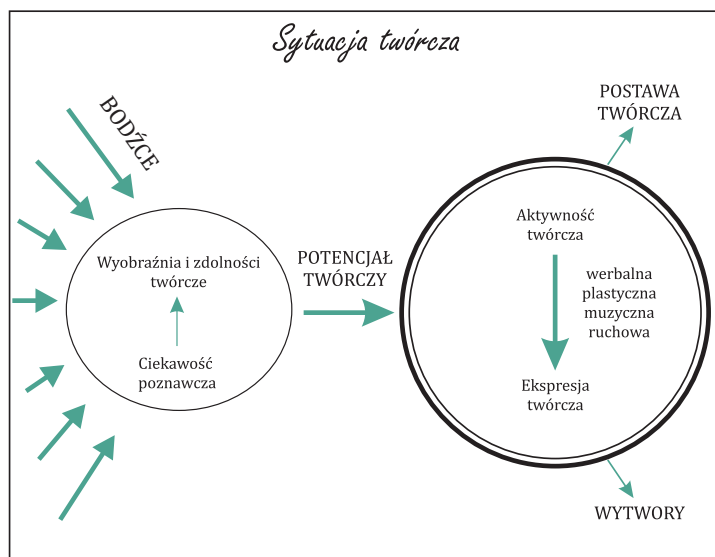
<sup>74</sup> Ibidem, s. 197-198.

uzyskanie takich cech jak płynność, giętkość i oryginalność. Proces twórczy, jego inicjowanie i wychowanie do gotowości podjęcia tego procesu jest podstawowym celem stawianym stymulacji twórczości małych dzieci. Tworzenie warunków, czyli pobudzenie ciekawości poznawczej dokonuje się przez organizację procesu twórczego, czyli stawianie bodźców wyzwalających twórczą aktywność. Są nimi twórcze zadania, potrzeby i problemy. Na drodze realizacji procesu dydaktycznego należy najpierw stawać przed twórczym problemem i rozwiązywać go przez dostrzeżenie potrzeby i realizację zadania twórczego, które przybierze formę teatru dziecięcego. Bodźce pobudzają twórcze myślenie i wyobraźnię oraz w naturalny sposób nakłaniają do działań i ekspresji twórczej o charakterze werbalnym, muzycznym, plastycznym i ruchowym. Efektem tak stymulowanej aktywności twórczej mogą być wytwory zarówno materialne, jak i niematerialne, a także osiągnięte uzdolnienia, w tym potencjalne zdolności mogące przerodzić się w umiejętności.

Biorąc pod uwagę opis modelu według J. Uszyńskiej-Jamroc, autorka niniejszej publikacji przedstawia w postaci graficznego obrazu (wykresu) własną koncepcję modelu stymulacyjnego, osadzonego w nurcie personalizmu. Sięga także do elementów zasady pomocy w tworzeniu Uszyńskiej-Jamroc. Trzeba podkreślić, że rozumienie twórczości w gruncie rzeczy opiera się na jej wymiarze czteroaspektowym, czyli: atrybutywnym, personologicznym, procesualnym i stymulatorów – inhibitorów<sup>75</sup>. W zaprezentowanym przez badacza i zarazem jego twórcę modelu, szczególne znaczenie ma aspekt procesualny i stymulatorów – inhibitorów z naciskiem na stymulatory. Należy dodać, że pozostałe aspekty twórczości również są w nim uwzględnione.

---

<sup>75</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 96-97.



Schemat 1. Model stymulacyjny. Opracowanie własne.

Przedstawiony model zakłada stymulację aktywności twórczej przez stworzenie twórczej sytuacji oddziałującej na dziecko bodźcami, które pobudzają potencjał twórczy obecny w każdym człowieku. Stworzenie sytuacji twórczej nie opiera się na samym dostarczaniu bodźców, ale również na stosowaniu reguł tworzących twórczą atmosferę. W niniejszym modelu przyjęto następujące zasady autorstwa P. Torrance'a:

1. „okazuj szacunek wobec niezwykłych pytań dzieci”<sup>76</sup>, czyli nie lekceważ, nie irytuj się i nie wyśmiewaj żadnego, choćby najbardziej dziwnego pytania dziecka, ale przyjmij je z szacunkiem i podziwem, starając się pomóc dziecku znaleźć odpowiedź,
2. „okazuj szacunek wobec niezwykłych pomysłów”<sup>77</sup>, czyli powstrzymaj się od automatycznej krytyki i odruchowego spisywania pomysłów dzieci na straty, ale dostrzeż ich potencjał i daj szansę na jego rozwój,

<sup>76</sup> M. Szukała, *4ELT. Innowacyjny zintegrowany program nauczania w klasach I-III. Trening Twórczości*, [http://www.program.4elt.pl/downloads/wczesnoszkolna/broszura\\_trening\\_tworczosci.pdf](http://www.program.4elt.pl/downloads/wczesnoszkolna/broszura_trening_tworczosci.pdf) (dostęp z dnia 16.05.2017), s. 35-36.

<sup>77</sup> Ibidem.

3. „okazuj dzieciom, że ich pomysły są wartościowe”<sup>78</sup>, czyli poświęć czas na przyjrzenie się pomysłowi dziecka i wyraż aprobatę, kiedy widzisz, że niesie ze sobą wartość, choćby była to jedynie wartość subiektywna, twórczość przez małe „t”,
4. „zapewnij dzieciom możliwość działania bez oceny”<sup>79</sup>, czyli uwolnij je od presji, jaką jest bycie ocenianym, tak, żeby miały szansę wyzwolić swój twórczy potencjał,
5. „ściśle wiąż ocenę z jej przyczynami i konsekwencjami”<sup>80</sup>, czyli dawaj jasne komunikaty tłumaczące ocenę; niech to będzie ocena krytyczna, ale także wyzwalająca twórczość, a nie hamująca jej rozwój.

Bodźce stymulują motywację wewnętrzną, dzięki której uruchamiana zostaje wyobraźnia i wykształcone pewne zdolności twórcze. W modelu przyjęto rozumienie zdolności twórczych jako umiejętność myślenia dywergencyjnego, co zostało uzasadnione powyżej. W tak zaistniałej sytuacji stymulowana jest aktywność twórcza werbalna, plastyczna, muzyczna i ruchowa w procesie twórczym wyrażającym się przez działalność mającą szczególne znamiona ekspresji twórczej dziecka. Efektem tak pojętej stymulacji są wytwory nowe i oryginalne, ale w ujęciu twórczości przez małe „t”, z zaznaczeniem tendencji rozwojowej do osiągnięcia wytworów twórczych przez duże „T”. Wtwory te są materialne, ale też niematerialne. Odwołujemy się tutaj do personalistycznej wizji człowieka jako bytu cielesno-duchowego. Duchowym wytworem twórczym będzie zatem właśnie postawa twórcza, której kształtowanie wyraża się w coraz większej dojrzałości i otwartości dziecka na świat oraz doskonalenie się w sztuce przekształcania, twórczego działania dla dobra własnego i innych, za które osoba poczuwa się odpowiedzialna.

Aby model mógł być zweryfikowany, powinien zostać wdrożony do konkretnych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Najbardziej odpowiednią formą badań, które łączą teorię z praktyką, jest metoda badań w działaniu. Jedną z zalet tych badań jest możliwość zaszczepienia innowacji i udoskonalenia rzeczywistości edukacyjnej<sup>81</sup>. Model stymulacyjny stworzony na

---

<sup>78</sup> Ibidem.

<sup>79</sup> Ibidem.

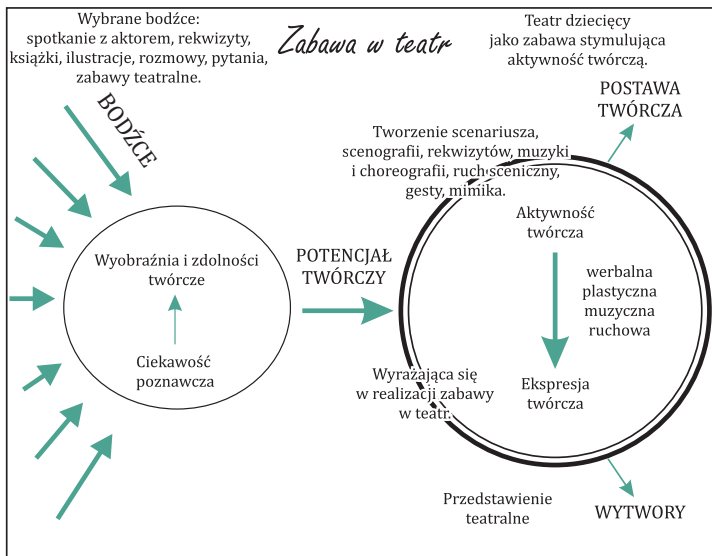
<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> L. Cohen, L. Manion, *Research Methods in Education*, London–New York 1994, s. 189, cyt. za: W. Ciczkowski, *Modele badawcze w pedagogice*, w: *Prace*

gruncie wiedzy teoretycznej wymaga sprawdzenia przez aplikację do praktycznego wymiaru edukacji. Wdrożenie modelu ma na celu poznanie, czy podjęte założenia są słuszne, a także pozwala dokonywać zmian prowadzących bezpośrednio do działania. Badanie w działaniu zostanie szerzej scharakteryzowane w rozdziale przedstawiającym metodologiczne podstawy pracy.

Opracowany model stymulacyjny aplikowany jest do sytuacji uniwersalnej, to znaczy może zostać przystosowany do istniejących warunków i wykorzystany w wybrany sposób. Stymulacja aktywności twórczej dzieci, będąca celem realizowanym poprzez wdrażanie modelu, ma miejsce w sposób mniej lub bardziej zaplanowany w związku z wszelkimi działaniami podejmowanymi przez wychowawcę wobec wychowanków.

Przedstawiony model stymulacyjny w niniejszym opracowaniu odwołuje się do zabawy w teatr, która wpisuje się w temat i przyjętą koncepcję badawczą. Zastosowanie uniwersalnego modelu autorskiego w wybranym przez badacza kontekście prezentuje się poniżej w formie graficznej i jest omówione zgodnie z przyjętym schematem (Schemat 2).



Schemat 2. Model stymulacyjny – zabawa w teatr. Opracowanie własne.

Graficznie zobrazowany model stymulacyjny prezentuje wybraną sytuację twórczą jaką jest zabawa w teatr. Zabawa w teatr jest niczym innym, jak takim realizowaniem teatru dziecięcego, które wykorzystuje naturalną dla dziecka formę aktywności rozwojowej, jaką jest zabawa. Zabawa w teatr jest w tym ujęciu zwróceniem uwagi na dziecięcy potencjał twórczy, wyobraźnię i pragnienia dziecka. Zastosowanie zasad w opracowaniu Torrance'a, które zostały przytoczone wyżej, odnosi się także do pomocy w tworzeniu K. Kornilowicza, a ich realizacja w zabawie w teatr wspiera stymulowanie aktywności twórczej.

W sytuacji twórczej, jaką jest w tym zestawieniu zabawa w teatr, bodźcami, którymi celowo stymuluje się aktywność dziecka, są wszystkie te przedmioty, działania, wydarzenia, które odnoszą się do teatru i mają na celu pobudzenie wyobraźni, a także zdolności twórczych. Zaliczają się do nich między innymi: ćwiczenia teatralne, stawianie pytań, zabawa z rekwizytami, spotkanie z aktorem, wizyta w teatrze, ilustracje i książki o teatrze, rozmowy indywidualne i grupowe, a także wszelkie inne aktywności, które pozwolą dziecku zainteresować się teatrem oraz jego tworzeniem. Bodźce kreujące sytuację twórczą – zabawę w teatr, są z jednej strony odpowiedzią na ciekawość poznawczą dziecka, a z drugiej strony mają tę ciekawość rozbudzać, czyli stymulować tak, żeby zaczęła pracować wyobraźnia. Dzięki bodźcom i ciekawości poznawczej rozwijać się mają zdolności twórcze, które rozumiemy tu jako zdolność myślenia dywergencyjnego. Wyzwolony w ten sposób potencjał twórczy, będący darem posiadanym przez każdą osobę, zaczyna się uzewnętrzniać przez aktywności twórcze, ujęte w kategorie aktywności muzycznej, werbalnej, ruchowej i plastycznej. Zabawa w teatr dostarcza wszystkie te formy aktywności. W fazie tworzenia przedstawienia, w konwencji zabawy jest to tworzenie scenariusza, scenografii, rekwizytów, kostiumów, muzyki i choreografii, ruchu scenicznego oraz gestów i mimiki. Rozpoznanie możliwości dzieci oraz ich potrzeb owocuje wyborem odpowiednich aktywności. Dzieci współuczestniczą w tworzeniu wszystkiego, co wydarza się w przestrzeni sytuacji twórczej, to znaczy podczas całego procesu niezbędna jest nieustanna obserwacja ich zachowań i reakcji, tak, aby zachować założenia modelu stymulacyjnego. Aktywności wyrażone, zrealizowane są przez ekspresję twórczą. Efektem ekspresji są wytwory materialne w postaci wszelkich wytworzonych dzieł,

a w całości – przedstawienia teatralnego, oraz w postaci wytworów niematerialnych, z których kluczową jest postawa twórcza, której kształtowanie jest celem wdrażania modelu, celem działania w sytuacji, jaką jest zabawa w teatr.

Opracowany i zaprezentowany powyżej model wdrożony do projektu dydaktyczno-badawczego wykorzystuje metodę projektów. Trzeba zauważyć, że model stymulacyjny, w którym sytuacją twórczą jest zabawa w teatr, stanowi kluczowy element w egemplifikacji badań w działaniu w praktyce edukacyjnej. Przebieg jego wdrażania został zarysowany poniżej:

1. Stworzenie sytuacji twórczej czyli zainicjowanie projektu. Stworzenie sytuacji wymaga wcześniejszego przygotowania, które wyraża się w poznaniu grupy biorących udział w projekcie osób i wstępnej koncepcji wyglądu, przebiegu i szczegółów realizacji projektu.
2. Bódcami stosowanymi jest przede wszystkim teatr jako metoda eksponująca, ale też synkretyczna w stymulacji aktywności twórczej. Również każda faza przeprowadzania projektu zawiera bodźce mające stymulować dzieci. Zostaną one szczegółowo przedstawione w opisie projektu.
3. Pobudzony dzięki bodźcom twórczy potencjał przejawia się w podejmowaniu aktywności twórczej, która w pełni objawi się w zabawie w teatr. Poszczególne dziedziny tej twórczości pojawią się w realizacji teatru dziecięcego i zostawią ślady w postaci wytworów, jakimi będą rekwizyty, elementy scenografii, scenariusz, stroje, sam spektakl teatralny. Miejsce na ekspresję twórczą dzieci będzie także we wcześniejszych fazach projektu, kiedy będą tworzyć siatkę działań i planować proces twórczy.
4. Celem jest kształtowanie postawy twórczej, która w zaistniałej sytuacji twórczej wyrażonej we wszelkiej aktywności dzieci, będzie mieć szansę rozwoju.

Warto podkreślić, iż ukazany powyżej autorski model stymulacyjny został wdrożony w formie zabawy w teatr w projekcie: „Przez teatr do twórczości”, w którym uwzględniono zasady i etapy przeprowadzenia projektu dydaktyczno-wychowawczego w ujęciu K. Chałas, oraz projektu badawczego realizowanego metodą badań w działaniu. Uwzględniono też uwarunkowania realizacji modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego z wykorzystaniem metody teatru jako metody eksponującej

i synkretycznej stymulującej twórczą aktywność rozwojową dziecka, co znalazło wyraz w prowadzonych badaniach.

### 2.3. Aplikacja koncepcji projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu

Przyjęta koncepcja badań, której punktem centralnym jest realizacja projektu „Przez teatr do twórczości”, wykorzystuje zarówno doświadczenie, jak też warsztat badawczy autorki, którego zasadniczym punktem jest prowadzenie badań w działaniu<sup>82</sup>. Specyfika miejsca przeprowadzenia badań, tj. przedszkola, oraz grupy badawczej, tj. dzieci pięcioletnich, wiąże się z koniecznością podjęcia działań badawczych w taki sposób, aby zachować atmosferę bezpieczeństwa i komfortu zapewnianą dzieciom przez przedszkole. Istotne jest także nawiązanie relacji uczestniczącej i wejście w rzeczywistość badanych w taki sposób, aby dzieci nie czuły się one w żaden sposób ograniczone czy zmuszane do udziału w badaniach. Stąd zastosowane podejście osadzone jest w paradygmacie partycypacyjno-podmiotowym i opiera się na badaniach w działaniu. Warto podkreślić w kontekście podjętego tematu, że badania w działaniu (*action research*) zostały nazwane przez K.J. Szmida podejściem zintegrowanym i zaliczone do metod badania pedagogiki twórczości<sup>83</sup>. Prowadzone badania poświęcone zagadnieniu twórczości wpisują się w koncepcję badawczą Szmida, gdyż należą do grupy badań jakościowych, które mają swoje korzenie w nurcie hermeneutyczno-fenomenologicznym, i skupiają się na analizowaniu oraz interpretowaniu rzeczywistości<sup>84</sup>.

Budowanie koncepcji badawczej wymaga określenia fundamentu, na którym koncepcja ta powstaje. Została osadzona w pewnej przestrzeni filozoficznej, której wyrazem jest zasygnalizowany już paradygmat podmiotowo-partycypacyjny.

Przedmiotem badań jest teatr dziecięcy postrzegany jako metoda eksponująca w projektowaniu stymulacji aktywności

---

<sup>82</sup> Autorka modelu stymulującego aktywność twórczą dziecka pięcioletniego nabyła umiejętności prowadzenia badań w działaniu podczas seminarium magisterskiego prowadzonego przez promotorkę jej pracy magisterskiej, dr Marię Szymańską.

<sup>83</sup> K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 649.

<sup>84</sup> W. Ciczkowski, *Prace promocyjne z pedagogiki*, op. cit., s. 61.

twórczej dzieci pięcioletnich. Podjęcie powyższej tematyki było uzasadnione:

- zainteresowaniami badacza, któremu na sercu leży problem niedostatecznego stymulowania aktywności twórczej dziecka w przedszkolu i szkole;
- osobistymi doświadczeniami badacza uczestniczącego aktywnie w teatrze szkolnym od najmłodszych lat i przekonaniem o pozytywnym wpływie tej działalności na kształtowanie się postawy twórczej dzieci i nauczycieli;
- niedostatecznym zakresem literatury przedmiotu;
- tendencjami odtwórczymi i daleko idącą standaryzacją kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych;

Teatr dziecięcy nie jest nowym zagadnieniem, jednak u podstaw wyboru tematyki stało pragnienie wyłonienia jego istoty, jakim jest zabawa w teatr i rozwijający się przez nią potencjał twórczy, co znalazło wyraz w fazie planowania badań, kiedy to zrodziły się pytania o ich sens i zasadność, zwłaszcza że kształcenie twórcze zakłada między innymi konieczność stymulowania aktywności twórczej, z czym nie zawsze radzą sobie przedszkole i szkoła.

Witold Dobrołowicz wręcz krytykuje szkołę, która hamuje rozwój potencjału twórczego, promując odtwórczość, bierność i sztywność myślenia<sup>85</sup>. Pomimo że w przeciągu ostatnich lat podejmowane są w edukacji liczne działania mające na celu zmianę dotychczasowych przyzwyczajeń, to zmiany te najczęściej pozostają wyłącznie na papierze i często nie mają pokrycia w edukacyjnej rzeczywistości i praktyce szkolnej. Już samo podkreślenie roli teatru dziecięcego wskazuje na chęć odniesienia się do powyższego problemu. Obowiązkiem tych, którym zależy na edukacji, jest jednoznaczne opowiedzenie się przeciw temu, co zagraża możliwościom rozwoju twórczego potencjału drzemącego w każdym dziecku. Wspieranie zmian, dzięki którym ten potencjał będzie mógł swobodnie rozkwitnąć, leży w gestii osób szczególnie związanych z edukacją, a więc nauczycieli i wychowawców. K. Robinson dostrzega możliwość wdrożenia tych zmian poprzez kreatywną działalność szkoły, która będzie zainicjowana i przeprowadzona oddolnie<sup>86</sup>. Troska o pozytywne,

---

<sup>85</sup> Ibidem, s. 58-60.

<sup>86</sup> K. Robinson, *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.

sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi dziecka środowisko należy także do osobistych interesów badacza i jako taka ma swoje odniesienie w niniejszej pracy. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej wciąż potrzeba inicjatyw, które wspierałyby tę myśl. Istniejące organizacje i ośrodki wcielające w życie powyżej zasygnalizowane zmiany<sup>87</sup> są niewystarczającym impulsem wobec wciąż powszechnej standaryzacji i linearności systemu edukacyjnego<sup>88</sup>. Nieodczownym pytaniem, jakie należy sobie zadać, jest: co mogę zrobić, aby popularyzować twórcze środowisko rozwoju i ideę stymulacji aktywności twórczej dzieci? Pytania, na które poszukuje się odpowiedzi, brzmią: *Jakie metody służą rozwijaniu twórczości? W jakie umiejętności należy wyposażyć dzieci, aby rzeczywistość szkolna nie zahamowała ich spontanicznej aktywności twórczej? W jaki sposób zabawa w teatr może stymulować aktywność twórczą?* Odpowiedzi na nie należy szukać przede wszystkim w literaturze przedmiotu. Wstępne rozeznanie i osadzenie badań w przestrzeni przeprowadzonych badań naukowych pozwalają szerzej zobaczyć problem, przyjrzeć się jego aspektom i odwołać się do pozyskanych danych. Celem każdego badania jest poszerzenie dotychczasowego stanu wiedzy. Działanie to wymaga refleksji ze strony badacza i krytycznego odniesienia się do istniejącej literatury.

### Cele badawcze

Celem głównym niniejszego opracowania o charakterze badań w działaniu jest przedstawienie teatru dziecięcego jako synkretycznej metody eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich.

Cele szczegółowe wypływają z celu głównego i stanowią jego uzupełnienie, które jest konieczne na drodze procesu badawczego. Wstępne ujęcie celów szczegółowych przedstawia się następująco:

- przedstawienie metod stymulujących aktywność twórczą wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy z badaną grupą dzieci,

---

<sup>87</sup> Szkoła Aktywności Twórczej, Wrocławskie Centrum Twórczości Dziecka, Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana i Teatr Dzieci Zagłębia – im. Jana Dormana w Będzinie.

<sup>88</sup> K. Robinson, *Kreatywne szkoły*, op. cit., s. 30-39.

- przedstawienie znaczenia poszczególnych faz wdrażanego projektu dydaktycznego dla kształtowania się postawy twórczej u dzieci,
- ukazanie innowacyjnego modelu stymulacji aktywności twórczej w odniesieniu do dzieci pięcioletnich,
- zobrazowanie wpływu poszczególnych aktywności teatralnych na rozwój twórczości u dzieci,
- ukazanie istotnych zasad organizowania zabawy w teatr, przeprowadzanej przez wdrożenie projektu dydaktycznego,
- przedstawienie efektów stymulacji aktywności twórczej przez zabawę w teatr,
- poznanie wyrażanej przez dzieci opinii dotyczącej zabawy w teatr.

Tak sformułowane cele wyznaczają kierunek badań i strategię dla dalszych działań, tym samym wskazują na przedmiot i zakres podejmowanych badań. Przedmiotem badań są w znaczeniu dosłownym rzeczy i obiekty, ale również zjawiska lub zdarzenia, którym ulegają te obiekty i które są brane pod uwagę w procesie badawczym<sup>89</sup>. Badaniami została objęta wybrana grupa osób, a mianowicie: dzieci pięcioletnie i sześcioletnie, które jednak znajdują się w grupie pięcioletków, nauczycielki prowadzące grupę oraz częściowo rodzice badanych dzieci. Wybór przedmiotu badań został zdeterminowany zasadą podmiotowości, którą badacz zastosował ze względu na podjęty paradygmat podmiotowo-partycypacyjny oraz w oparciu o własne przeświadczenie. Podmiotowe traktowanie badanej grupy dzieci pięcioletnich stało się więc nadrzędnym zadaniem, jakie postawił sobie badacz<sup>90</sup>, co też wiąże się z istotą współczesnych badań jakościowych jest nawiązania bezpośredniego kontaktu „człowieka-badacza”<sup>91</sup> z „człowiekiem-badany”<sup>92</sup>, którzy „stają się względnie równorzędnymi podmiotami inicjowanego w ten sposób procesu poznawczego”<sup>93</sup>. Badacz i badany przez cały czas trwania badań

<sup>89</sup> A.W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 91.

<sup>90</sup> Zob. M. Szymańska, *Uczeń jako podmiot i przedmiot działalności nauczyciela*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016/2, t. 40, s. 58-70.

<sup>91</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 63.

<sup>92</sup> Ibidem.

<sup>93</sup> Ibidem.

nie przestają być osobami. Ich biografie, wartości, cechy, przekonania i inne uwarunkowania mają niepodważalne miejsce w kontekście badawczym<sup>94</sup>. Troska o podmiotowe traktowanie dzieci staje się tym bardziej słuszna, ponieważ nieukształtowana jeszcze tożsamość podatna jest na wszelkie wpływy i manipulacje. Zatem, stosując zasadę podmiotowości w odniesieniu do wybranej grupy badawczej, badacz uwzględnił indywidualne zdolności poznawcze dzieci, ich możliwości i potrzeby. Dostosowanie zakresu tematyki, a także używanego w trakcie badań języka i sposobów nawiązania kontaktu z badanymi, było odzwierciedleniem podmiotowego podejścia do badanych.

### Problemy badawcze

Sformułowanie problemu wiązało się z koniecznością eksploracji zagadnienia, jakim jest teatr dziecięcy w odniesieniu do aktywności twórczej dziecka i jej stymulacji. Pomimo obecności stosunkowo dużego zakresu publikacji naukowych i wystąpień dotyczących twórczości, jej miejsca w edukacji i potrzeby stymulacji aktywności twórczej, opracowań poruszających temat teatru dziecięcego i jego wpływu na twórczość jest niewiele, zwłaszcza w aspekcie stymulacyjnego modelowania aktywności twórczej<sup>95</sup>.

Wobec powyższego zasadne staje się podjęcie niniejszego problemu badawczego. R. Jung w swoim wystąpieniu dla TED (Technology, Entertainment and Design – Global Community) wygłosił pochwałę dla kreatywności stwierdzając, że najważniejszym zadaniem ludzkości, dzięki któremu mamy szansę przetrwać, jest właśnie umiejętność twórczego myślenia i działania przynoszącego twórcze rozwiązania problemów i wytwory<sup>96</sup>.

Po pierwsze, interesującym badacza obszarem jest teatr dziecięcy przyczyniający się do rozwoju twórczości. Następnie należy zbadać, jakie konkretnie aktywności twórcze pobudza zabawa w teatr i ostatecznie w jaki sposób, a więc które działania o charakterze teatralnym mogą zostać włączone do projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci. Nieustannie też należy brać

<sup>94</sup> Ibidem.

<sup>95</sup> E. Tomaszewska, *Teatr zabawy*, op. cit.; I. Hlubek, op. cit.; J. Dorman, op. cit.; M. Myszka, op. cit.

<sup>96</sup> R. Jung, *Creativity and the Brain*, <https://www.youtube.com/watch?v=SWIXfNEDy3g> (dostęp z dnia 16.02.2017).

pod uwagę kontekst, w jakim znajduje się eksploracja tematu, mianowicie realia przedszkolnej grupy pięcioletków, ich możliwości rozwojowe, potrzeby i zainteresowania. Najważniejszym zaś aspektem badań i niejako przesłaniem zawartym w niniejszym opracowaniu jest zachęta do tego, aby wspierać i stymulować dziecięcą aktywność zarówno tę mającą znamiona twórczości, jak i każdą inną aktywność rozwojową, dzięki której dziecko rozwija swój potencjał twórczy i nabiera odwagi do wyrażania siebie. Wielu badaczy i naukowców zgadza się z tym, że ważniejsze od dociekania, kto jest bardziej twórczy i dlaczego, lub co można uznać twórczym, a co nie, jest aranżowanie dzieciom przestrzeni i możliwości do ich aktywności<sup>97</sup>. Stymulowanie i zachęcanie dzieci do działalności daje nadzieję na to, że w przyszłości będą one pokonywać wszelkie bariery wewnętrzne i zewnętrzne, a ich wysiłki znajdą swoje odzwierciedlenie we wspaniałych, twórczych dziełach.

Główny problem badawczy przyjęty w tymże opracowaniu brzmi następująco:

*W jaki sposób metoda teatru dziecięcego przyczynia się do projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich?*

Rozwinięciem i pogłębieniem problemu głównego są problemy szczegółowe, które w niniejszym opracowaniu przedstawiają ujęto następująco:

- Jakie metody stymulacji aktywności twórczej wykorzystywane są przez nauczycieli w badanej grupie dzieci?
- Jak poszczególne fazy wdrażanego projektu dydaktycznego oddziałują na kształtowanie się postawy twórczości u dzieci?
- Jak przedstawia się model stymulacji aktywności twórczej wśród dzieci pięcioletnich?
- Jaki wpływ na rozwój twórczości u dzieci mają poszczególne aktywności teatralne?

---

<sup>97</sup> Zob. P. Kampilis, *Fostering Creative Thinking. The Role of Primary Teachers*, (Jyväskylä Studies in Computing, nr 115), University of Jyväskylä, Jyväskylä 2010; K. Jankowiak-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata*, op. cit.; J. Hewes, *Let the children play: nature's answer to early learning*, Early Childhood Learning Knowledge Centre, Canadian Council on Learning, [https://www.researchgate.net/publication/242281732\\_LET\\_THE\\_CHILDREN\\_PLAY\\_Nature's\\_Answer\\_to\\_Early\\_Learning\\_EARLY\\_CHILDHOOD\\_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/242281732_LET_THE_CHILDREN_PLAY_Nature's_Answer_to_Early_Learning_EARLY_CHILDHOOD_LEARNING) (dostęp z dnia 29.04.2016).

- Które zasady organizowania zabawy w teatr są istotne w odniesieniu do jej wdrażania w projekcie dydaktycznym?
- Jakie efekty przyniosła stymulacja aktywności twórczej przez zabawę w teatr?
- Jakimi opiniami dotyczące zabawy w teatr zostały wyrażone przez badanych?

Odpowiedzi na postawione powyżej problemy badawcze stanowią istotę podejmowanych badań w działaniu w zakresie realizacji projektu „Przez teatr do twórczości”, w którym teatr dziecięcy, jako metoda eksponująca i synkretyczna zarazem, odgrywa istotną rolę w projektowaniu i jednoczesnym modelowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich.

### Metody i techniki badawcze

Realizacja postawionych celów i uzyskanie odpowiedzi na zadane pytania badawcze wymaga zastosowania odpowiednich metod i technik badawczych posługując się adekwatnymi do nich narzędziami z zachowaniem zasady triangulacji metod i technik. Zastosowanie paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego implikuje wyraźnie charakter projektu badawczego, a więc i rodzaju badań. Projekt badawczy przyjęty dla niniejszego opracowania nasuwa konieczność zastosowania przede wszystkim metody jakościowej, jaką są badania w działaniu, których charakter został określony we *Wstępie* do publikacji. Metoda ta, uzupełniona obserwacją, pozwala na rzetelniejsze przeprowadzenie badań i zobiektywizowanie analizy i interpretacji wyników.

W pracy badawczej wykorzystano techniki badań jakościowych takie jak: dyskusja, wywiad niestandardyzowany, dziennik refleksji, dziennik obserwacji, esej autobiograficzny, oraz ilościowych do celów diagnozujących oraz ewaluacyjnych takie jak: ankieta, testy twórczości; oraz techniki jakościowo-ilościowe – wywiad (wstępny) mieszany. Poniżej zostaną opisane te techniki, które charakteryzują się specyficznym rysem adekwatnym do przedmiotu badań.

Zadaniem wywiadu wstępnego jest zebranie informacji od nauczycielek prowadzących badaną grupę przedszkolną. Dokonana w ten sposób diagnoza wyjściowej sytuacji zastanej w grupie pozwala na odpowiednie rozpoczęcie badań i realizację projektu „Przez teatr do twórczości”. Wywiad jest częściowo

ustrukturyzowany, to znaczy prowadzony na podstawie przygotowanego kwestionariusza, jednak z możliwością „dopytywania”, doprecyzowywania myśli i wspólnej refleksji. Dlatego też *zagadnienia wywiadu* składają się z 9 pytań, które wymagały rozbudowanej wypowiedzi<sup>98</sup>. Pytania zostały skonstruowane według określonych reguł i odpowiadają przyjętym założeniom pracy. Przedstawiają się następująco:

1. Czy uważa Pani za istotne rozwijanie twórczości u dzieci? Jeśli tak, to dlaczego?
2. Jakie metody stosowane przez Panią rozwijają twórczość u dzieci, jakimi metodami stymuluje Pani aktywność twórczą dzieci?
3. W jakim stopniu dzieci są zaznajomione z teatrem i zagadnieniami z nim związanymi?
4. W jakich przedstawieniach teatralnych dzieci brały udział biernie (oglądanie) i czynnie (tworzenie)?
5. Jaki charakter ma w przedszkolu teatr dziecięcy (jaką wagę przypisuje się obecności teatru, zabawie w teatr, przedstawieniom i innym zagadnieniom związanym z edukacją teatralną)?
6. Jakie elementy teatru wykorzystuje Pani w pracy z dziećmi?
7. Jakie kompetencje uważa Pani za najbardziej pożądane u dziecka przygotowującego się do podjęcia nauki w szkole i dlaczego?
8. Jak praca z dziećmi stymuluje Pani rozwój twórczości?
9. Jakie obszary swojej pracy z dziećmi uważa Pani za wymagające zmiany lub udoskonalenia?

W instrukcji do poszczególnych pytań została skierowana prośba do podmiotów badania o rozwinięcie wypowiedzi, ich uzasadnienie, podanie przykładów, dzięki czemu badacz mógł swobodnie analizować wypowiedzi i na bieżąco korygować tok wywiadu. W jego trakcie uwzględniono takie dodatkowe elementy, jak rozmowa o wybranym dziecku, przygotowywanych przedstawieniach i rolach, jakie były udziałem poszczególnych dzieci.

Ze względu na charakter badania wywiad nie był anonimowy, ponieważ badana grupa prowadzona była przez dwie

---

<sup>98</sup> Ze względu na znaczenie kwestionariusza dla realizacji projektu badawczo-edukacyjnego, pytania w nim zawarte zostały zamieszczone w tekście publikacji, a nie w Aneksie.

nauczycielki, a pytania odnosiły się do rzeczywistości przedszkolnej, samych dzieci oraz stosowanych metod pracy i stymulowania dzieci. Wywiad przeprowadzony został przed przystąpieniem do realizacji badania w korelacji z projektem dydaktycznym. Jednocześnie odrębny wywiad końcowy zrealizowany w celu weryfikacji celów i założeń oraz ewaluacji projektu miał dostarczyć konkretnych informacji dotyczących realizacji projektu dydaktyczno-badawczego.

Warto zauważyć, że wywiady swobodne, wpisane w harmonogram badań, nie mogły być sprecyzowane przed przystąpieniem do realizacji badań. Specyfika ich prowadzenia „narzucała” poniekąd otwartość i elastyczność badacza wobec pojawiających się nowych sytuacji dydaktyczno-badawczych oraz zwiastowała odbycie wielu rozmów w trakcie prowadzenia badań.

Jako że jakościowy charakter badań wymaga, zwłaszcza w kontekście podejmowanego zagadnienia, konieczności pogłębienia diagnozy wstępnej przez obserwację uczestniczącą, a także rozmowy z dziećmi, te elementy badawcze zostały także pokrótce opisane. Zdaniem J.W. Creswella obserwacja polega na takim zbieraniu informacji, które pozwala na dokładne przyjrzenie się badanym w miejscu badania. M. Łobocki dodaje, że obserwacja jest metodą naukową wyróżniającą się postrzeganiem, gromadzeniem i interpretowaniem danych w osobliwy sposób<sup>99</sup>. Obserwacja może być dokumentowana w sposób zupełnie lub częściowo ustrukturyzowany. Rola obserwatora może się ograniczać do zapisywania notatek z ukrycia, bez uczestnictwa w działaniu. Natomiast ze względu na charakter badań w działaniu i unikatową naturę obserwacji jakościowej wśród dzieci, rolą badacza będzie w tym wypadku pełne, jawne uczestnictwo.

Stopień uczestnictwa obserwatora może być różny. R.L. Golda dokonał następującego podziału: całkowity uczestnik, uczestnik jako obserwator, obserwator jako uczestnik, całkowity obserwator<sup>100</sup>. W trakcie badania w działaniu rola badacza i jego stopień uczestnictwa mogą się różnić, jednak zawsze jest to obserwacja jawna z tendencją do pełnego uczestnictwa. D. Kubinowski pisze

---

<sup>99</sup> Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 46.

<sup>100</sup> Zob. R.L. Gold, *Roles in sociological field observations*, „Social Forces” 1958, t. 36, s. 217-223.

o obserwacji jakościowej, że jest ona zawsze naturalistyczna, i definiuje ją jako uczestnictwo badacza w „autentycznych sytuacjach z codziennego życia badanych”<sup>101</sup>, stając się podmiotem w relacjach i działaniach konkretnej grupy ludzi<sup>102</sup>. Cechami poprawnej obserwacji, jakie muszą zostać uwzględnione w przebiegu badania, są: celowość, planowość, selektywność, dokładność i obiektywność, co zostało wykorzystane w badaniach w działaniu, zwłaszcza fazie wstępnej badań.

Bezpośredni kontakt z dziećmi niewątpliwie ułatwił badanemu zdobycie zaufania i możliwość bliższej obserwacji oraz wnikliwszej analizy zachowań dzieci. Pytania, jakie zostały przez badacza postawione w trakcie obserwacji, odnosiły się do charakteru badanych, a także ich zainteresowań, zachowań i nawiązywaniu relacji. Rozmowy przeprowadzane w trakcie badania miały na celu pozyskanie dokładniejszych informacji oraz pogłębienie tych zebranych przez obserwację badanych. Badacz, który włącza się i angażuje w aktywności podejmowane przez dzieci, z samej natury nie jest w stanie unikać kontaktu z nimi, ponieważ podważałoby to fundamentalne założenia metody badań w działaniu. Należy również zaznaczyć fakt, iż pięcioletnie dzieci w sposób im charakterystyczny spontanicznie i ochoczo nawiązują relację z innymi, szczególnie dorosłymi, którzy poświęcają im uwagę.

Wobec powyższego, badacz uczestniczył w zajęciach przedszkolnych, aby poznać każde dziecko oraz przyjrzeć się stymulacji aktywności twórczej stosowanej podczas zajęć, oraz wstępnie ocenić potencjał twórczy każdego dziecka.

Diagnoza wstępna opierała się także na programie stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej „Krok w kierunku kreatywności” M. Jąder<sup>103</sup>. Wykorzystanymi narzędziami diagnozy proponowanymi przez autorkę programu były: test rysunkowy oraz test skojarzeń, zawarte w wyżej wymienionej pozycji<sup>104</sup>.

---

<sup>101</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, op. cit., s. 201.

<sup>102</sup> Ibidem.

<sup>103</sup> M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

<sup>104</sup> Ibidem.

W drugiej fazie wdrożony został projekt dydaktyczny „Przez teatr do twórczości”, który zakładał prowadzenie przez badacza spotkań z całą grupą. Przebieg kolejnych spotkań uwarunkowany był wynikami diagnozy wstępnej. Obejmowały one następujące kwestie: teatr, rodzaje teatru, aktor, rekwizyty, gra na scenie, emocje, ćwiczenia oddechowe, trema, twórczość. Po fazie spotkań tematycznych odbyła się faza spotkań, podczas których nastąpiło przygotowanie przedstawienia teatralnego, z uwzględnieniem przygotowania w formie zabawy w teatr. W trakcie zajęć podejmowana była nieustannie obserwacja oraz swobodne wywiady z dziećmi i nauczycielkami.

Końcowa faza miała na celu zweryfikowanie oraz ewaluację prowadzonych działań poprzez wywiad z nauczycielkami, spotkanie podsumowujące z dziećmi oraz ponowne przeprowadzenie testu rysunkowego i testu skojarzeń. W końcowej fazie przeprowadzona została również ankieta dla rodziców dzieci biorących udział w projekcie. Pytania zawarte w kwestionariuszu miały z jednej strony sprawdzić efekty realizowanego projektu oraz określić sposób, w jaki rodzice widzą twórczość swoich dzieci. Kwestionariusze ankiety zostały rozdane bezpośrednio po przedstawieniu wystawianym z okazji Dnia Mamy i zakończenia roku. Postawiono w nich pytania:

1. Czy uważa Pani swoje dziecko za twórcze?  
Kafeteria: tak, raczej tak, raczej nie, nie, nie wiem.
2. Jak ocenia Pan/Pani dzisiejsze wystąpienie dzieci? Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź na skali 1-5.
3. Czy w ciągu ostatnich miesięcy Pana/Pani dziecko w swoich wypowiedziach, zachowaniach wspominało o teatrze lub związanymi z nim zagadnieniami?

Kafeteria: tak, nie.

4. Czy w ciągu ostatnich miesięcy Pana/Pani dziecko zadawało pytania dotyczące teatru?

Kafeteria: tak, nie. Jeśli tak to proszę przytoczyć czego dotyczyło.

5. Czy w ciągu ostatniego miesiąca Pana/Pani dziecko wspominało o Kubusiu Puchatku?

Kafeteria: tak, nie.

6. Czy uważa Pan/Pani, że zabawa w teatr rozwija postawę twórczą u dzieci?

Kafeteria: tak, raczej tak, raczej nie, nie, nie wiem.

Kwestionariusz ankiety dołączony zostanie do aneksu niniejszej pracy.

Podsumowując, przebieg badań obejmował następujące etapy:

- obserwacja badanej grupy dzieci pięcioletnich, przeprowadzanie wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z nauczycielami, a także przeprowadzenie wstępnej diagnozy poziomu myślenia twórczego badanych przez przeprowadzenie testów; etap ten zakłada również przeprowadzenie wywiadów swobodnych z dziećmi;
- wdrożenie projektu badawczo-edukacyjnego „Przez teatr do twórczości” z wykorzystaniem metody projektów i metody eksponującej. Wdrożenie to obejmuje spotkanie wstępne, spotkania tematyczne oraz kolejne spotkania, których liczby nie można z góry przewidzieć, a podczas których odbywać się będzie zabawa w teatr; etap ten również przewiduje prowadzenie obserwacji uczestniczącej i swobodnych wywiadów;
- ewaluacja podsumowująca, uwzględniająca obserwację i wywiad swobodny z nauczycielkami oraz dziećmi, a także ankietę dla rodziców.

Należy zauważyć, że każdemu z etapów towarzyszy analiza i interpretacja danych oraz refleksja badacza i osób uczestniczących w badaniu, zgodnie z implementacją przyjętego modelu badań w działaniu, co wyraża się w dzienniku refleksji i eseju autobiograficznym.

W tabeli poniżej przedstawiono stosowane techniki w zestawieniu z postawionymi problemami badawczymi. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania umożliwia przeprowadzeniu badań w działaniu przy użyciu wspomnianych powyżej określonych technik. Problemy są ściśle związane z celami, w związku z tym odpowiedzi na pytania postawione w problemach są także realizacją zamierzonych celów badawczych.

Tabela 1. Zestawienie technik badawczych podejmowanych w celu odpowiedzi na postawione problemy badawcze

Problemy szczegółowe	Techniki badawcze
Jakie metody stymulacji aktywności twórczej wykorzystywane są przez nauczycieli w badanej grupie dzieci?	Wywiad z nauczycielami, obserwacja zajęć prowadzonych w badanej grupie.
Jak poszczególne fazy wdrażanego projektu dydaktycznego oddziałują na kształtowanie się postawy twórczości u dzieci?	Obserwacja dzieci, rozmowy z dziećmi i nauczycielami.
Jak przedstawia się model stymulacji aktywności twórczej wśród dzieci pięcioletnich?	Obserwacja oddziaływania wdrażanego modelu.
Jaki wpływ na rozwój twórczości u dzieci mają poszczególne aktywności teatralne?	Obserwacja dzieci, rozmowy oraz testy twórczego myślenia w fazie wstępnej i końcowej.
Które zasady organizowania zabawy w teatr są istotne w odniesieniu do jej wdrażania w projekcie dydaktycznym?	Dziennik refleksji badacza, obserwacja, wywiad swobodny z nauczycielami.
Jakie efekty przyniosła stymulacja aktywności twórczej przez zabawę w teatr?	Testy twórczości wykonywane w fazie wstępnej i końcowej, obserwacja, ankieta dla rodziców, opinia nauczycieli.
Jakie opinie dotyczące zabawy w teatr zostały wyrażone przez badanych?	Ewaluacja na każdym etapie, prowadzona przez rozmowy i oznaczanie buźkami stopnia zadowolenia.

Źródło: opracowanie własne

W trakcie badań w działaniu zaplanowane czynności mogły ulec zmianom na skutek naturalnych procesów wynikających z interakcji między badaczem a badanymi, a także pozyskiwanej w trakcie wiedzy<sup>105</sup>. Kluczową cechą badań jakościowych jest ich interpretacyjność oraz holistyczność, co odpowiada zastosowaniu metody dydaktyczno-synkretycznej, jaką jest teatr w stymulacji aktywności twórczej dziecka, wykorzystany w modelu

<sup>105</sup> J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, WUJ, Kraków 2013, s. 191.

stymulacyjnym. Przeprowadzane badania znajdowały też odniesienia do osobistych doświadczeń badacza i badanych, a także w zamierzeniu miały prezentować całościowe ujęcie problemu, stąd przedstawiona powyżej koncepcja badawcza mogła ulegać przeobrażeniom w trakcie realizacji badania, co wskazuje na ich charakter dynamiczny. W realizacji badań badacz odnosił się przez cały czas do autorskiego modelu stymulacji aktywności twórczej.

W aneksie do niniejszego opracowania załączone zostały:

- esej autobiograficzny oparty na prowadzonym dzienniku refleksji,
- zagadnienia do wywiadu wstępnego prowadzonego z nauczycielkami,
- wzory testów przeprowadzanych z dziećmi na początku i na końcu badania,
- kwestionariusz ankiety dla rodziców.

Tak przygotowany i zaplanowany proces badawczy w korelacji z zaplanowanym, implementowanym i ewaluowanym projektem edukacyjnym „Przez teatr do twórczości”, bazującym na modelu stymulacyjnym twórczej aktywności dziecka pięcioletniego, był podstawą do zaprezentowania organizacji i przebiegu badań własnych.

### Organizacja i przebieg badań

Kolejnym krokiem na drodze przedstawienia założeń metodologicznych opracowania było odniesienie się do organizacji i przebiegu badań. Każdy etap realizacji badań miał wiązać się również z wdrożeniem projektu w badaniach w działaniu. Na tym etapie przeprowadza się badania z wykorzystaniem metod i technik za pomocą narzędzi badawczych. Projekt skierowany został do wszystkich dzieci w wybranej grupie przedszkolnej, jednak ostatecznie, ze względu na konieczność uszanowania wolności i zasady dobrowolności, na tym etapie badawczym badacz nie posiadał wiedzy, ile dzieci mogło wziąć udział w badaniu. Brak tej wiedzy był związany ze specyfiką miejsca badania. Dzieci z różnych przyczyn nie zawsze są obecne w przedszkolu każdego dnia w określonych godzinach, dlatego dopiero po zebraniu całej dokumentacji i przeprowadzeniu spotkań możliwe było określenie liczby dzieci i dokonanie charakterystyki grupy badawczej.

Grupa przedszkolna stworzona była przez dzieci pięcioletnie oraz kilkoro sześciolatków. W Przedszkolu X, w którym przeprowadzono badania, funkcjonują cztery oddziały obejmujące dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Jest to placówka publiczna, której organem prowadzącym jest gmina Miasto Kraków, natomiast nadzór pedagogiczny pełni Małopolski Kurator Oświaty. Jest miejscem wszechstronnego rozwoju dzieci i realizuje cele wynikające z ustawy o systemie oświaty i innych dokumentach wydanych na jej podstawie. Są to między innymi: zapewnienie dzieciom opieki, wspomaganie indywidualnego rozwoju, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przygotowanie do nauki w szkole oraz organizacja działalności innowacyjnej. Przedszkole jest także miejscem przyswajania reguł społecznych, poszerzania kontaktów międzyludzkich, wiedzy o świecie i rozwijania własnych zainteresowań. Wizja placówki zawarta w Przedszkolu X na okres 1 września 2014 – 31 sierpnia 2017 określa idee, którymi kierują się pracownicy przedszkola, a które odzwierciedlone są w działaniach. W wizji odwołano się między innymi do dziecięcej twórczości, która powinna być ukierunkowana na twórcze wychowanie dziecka zdolnego do spontanicznej ekspresji własnych uczuć i myśli, otwartego na pomysły i inspiracje płynące od innych osób, cechującego się postawą gotowości wobec nowych, lepszych i oryginalnych rozwiązań. W realizacji tych celów pomóc miał również projekt realizowany w ramach badań w działaniu, który wpisuje się w koncepcję pracy Przedszkola X.

Przed wdrożeniem projektu badawczo-edukacyjnego należało przygotować się odpowiednio przez poznanie grupy i przedstawienie wstępnych założeń oraz zasad współpracy wynikających z metody badań w działaniu. Ze względu na wiek badanych, a także wynikające z wieku możliwości i potrzeby, wszystkie prowadzone spotkania z założeniami miały charakter zabawowy, a podawane treści dostosowywane były do tychże możliwości rozwojowych dzieci. Charakter badań w działaniu oraz harmonogram przedstawiony został nauczycielce zaangażowanej w projekt. Głównymi technikami zastosowanymi w ramach metody badań w działaniu były: obserwacja uczestnicząca, wywiad częściowo ustrukturyzowany i wywiad swobodny, ankieta oraz testy badające twórczość, co zostało zasygnalizowane powyżej, jak i harmonogram prowadzonych badań w układzie trójfazowym.

W listopadzie 2016 roku badacz uzyskał zgodę na przeprowadzenie badań oraz wstępnie zapoznał się z nauczycielkami oraz grupą dzieci. Ze względu na charakter badania i jego specyfikę nie została ustalona konkretna data zakończenia badań, gdyż niemożliwe było przewidzenie czasu, jaki będzie potrzebny na realizację zamierzonych działań. Ze strony Dyrekcji Przedszkola nie pojawiły się szczególne wymogi warunkujące przystąpienie do badań, bądź też ich przebieg. Do realizacji projektu włączona jedna z nauczycielek badanej grupy. W związku z powyższym harmonogram został ustalony bardzo ogólnie i miał się kształtować w trakcie działań. Pomimo tego, że taki stan rzeczy wymaga od badacza i nauczycieli, a także samych dzieci, wysiłku oraz pewnego rodzaju poświęcenia, wprowadza jednak większą swobodę i elastyczność, ponieważ czas nie stanowi ograniczenia.

Podczas wstępnego spotkania opracowana została siatka graficzna, na której dzieci wspólnie z badaczem i przy wsparciu nauczyciela umieściły poszczególne fazy projektu. Planowanie to dotyczyło przede wszystkim wzbudzenia ciekawości poznawczej dzieci i zainteresowania ich podejmowanym tematem, a także uruchomienie wyobraźni przez zadawanie pytań dotyczących teatru. Dokładny przebieg projektu zaprezentowany zostanie poniżej.

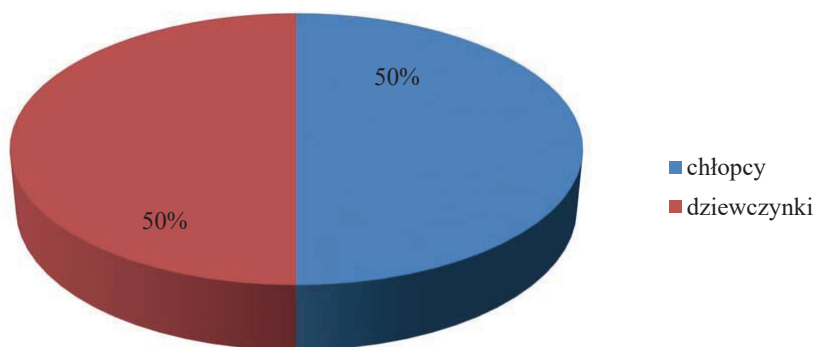
Całość procesu badawczego przebiegała zgodnie z metodą badania w działaniu, a badacz wykorzystał metody dydaktyczne: praktyczną – metodę projektów i eksponująco-synkretyczną – teatr dziecięcy.

### Charakterystyka grupy badawczej

W projekcie badawczo-edukacyjnym „Przez teatr do twórczości” wzięło aktywny udział 12 dzieci pięcioletnich z grupy przedszkolnej jednego z Przedszkola X na terenie Krakowa. Również dwie nauczycielki, wychowawczynie w grupie, włączyły się w projekt, jednak tylko jedna z nich zaangażowała się udzielając wywiadów, pomocy w ewaluacji i współpracując aktywnie w zabawie w teatr. Cała grupa liczyła 25 dzieci, w tym aż 10 jest sześciolatków, którzy co prawda wzięli udział w projekcie, ale ich odpowiedzi nie będą brane pod uwagę przy opracowywaniu danych z badań, ponieważ nie wliczają się do grupy pięcioletniaków.

Obecność dzieci sześciolletnich w grupie badawczej wynikała z ich przynależenia do tej grupy przedszkolnej. Plan pracy Przedszkola X i warunki, jakie zostały badaczowi wskazane, sprawiły, że niemożliwe było oddzielenie grup wiekowych. Niemniej jednak badacz ma świadomość, że ich wyników nie może wliczyć na poczet prowadzonych badań w działaniu, chociaż dzieci te były traktowane tak, jak i pięcioletnie. Brały aktywny udział i często pomagały młodszym. Ich udział w projekcie można uznać za równie cenny i rozwijający dla nich, jak i dla badacza, ponieważ postawę twórczą należy rozwijać przez całe życie. Należy zaznaczyć, iż imiona dzieci, jak też nauczycielek biorących udział w projekcie, zostały zmienione, ze względu na ochronę danych osobowych.

W prezentacji osób badanych wyróżnione zostały takie elementy jak: płeć, zainteresowania dziecka, najczęściej wybierane zabawy, podejmowane aktywności twórcze (plastyczne, muzyczne, ruchowe, językowe).



Wykres nr 1. Zestawienie osób biorących udział w badaniu ze względu na płeć

Źródło: opracowanie własne

W projekcie wzięło aktywny udział 12 pięcioletników, w tym tyle samo chłopców, co dziewczynek. Taki dobór nie był celowy, a wynika z frekwencji dzieci na zajęciach. Ze wszystkich dzieci pięcioletnich zapisanych do wybranej grupy przedszkolnej tylko te mogły zostać objęte badaniem w pełnym tego słowa znaczeniu. Równy podział ze względu na płeć oznacza, że nie będzie

konieczne rozróżnianie i warunkowanie wyników w stosunku do płci.

1. Zestawienie osób biorących udział w badaniu ze względu na obserwowane przez badacza i nauczycielkę dominujące cechy.

Zuzia – cicha, spokojna, zamyślona, nieśmiała, pogodna, powściągliwa;

Ania – beztroska, radosna, uparta, ufna, nieśmiała;

Agnieszka – radosna, optymistyczna, otwarta, śmiała, ekspresyjna, miła, uprzejma, koleżeńska, bystra, inteligentna;

Tomek – beztroski, pogodny, ufny, emocjonalny, rozkojarzony, uparty, dowcipny;

Hubert – bystry, uważny, pogodny, koleżeński, uprzejmy;

Mikołaj – ufny, szukający akceptacji i poczucia bliskości, niepewny siebie, emocjonalny;

Jurek – otwarty, pogodny, pewny siebie, spontaniczny;

Paulina – dowcipna, pogodna, koleżeńska, lekko nieuważna;

Jola – uważna, bystra, pogodna, otwarta, koleżeńska, zrównoważona;

Ola – pogodna, opiekuńcza, koleżeńska, bystra;

Sebastian – uparty, nieufny, uważny, bystry, pogodny, uszczypliwy;

Czarek – pogodny, bystry, otwarty, śmiały, wesoły, roztargniony.

2. Rola wybierana przez dziecko w grupie.

Zuzia – samotnik, woli samotne zabawy, w grupie przyjmuje rolę osoby poddanej liderowi, dostosowuje się do innych i woli pozostać z boku;

Ania – lubi być blisko koleżanek, szuka poparcia w grupie, wybiera rolę pośrednią, ponieważ dominuje tylko wtedy, gdy ma poparcie i nie jest sama (np. przy wyborze zabawy);

Agnieszka – wyraźna rola lidera, gwiazda socjometryczna – wszyscy ją lubią i chcą się z nią bawić;

Tomek – wybiera towarzyszy zabawy rozsądnie, często bawi się sam, ale nie przeszkadza mu to, raczej nie stara się dominować w grupie;

Hubert – trzyma się blisko lidera, lubi być słuchany, ale nie przeszkadza mu pozostawanie w cieniu przywódcy zabawy;

Mikołaj – podporządkowuje się silniejszym i pewniejszym sobie dzieciom, pozostaje na uboczu;

Jurek – w mniejszych grupach przejmuje rolę lidera, ale w większych raczej jest neutralny;

Paulina – szuka koleżanek, z którymi czuje się najpewniej, ale nie potrzebuje być liderem;

Jola – jest neutralna, z wszystkimi w grupie ma dobry kontakt, nie stara się przyjmować konkretnej pozycji;

Ola – lubi dominować, często przyjmuje rolę lidera, jednak w większej grupie traci pewność siebie;

Sebastian – bywa kłótlivy, nie przyjmuje roli lidera, ale też się nie podporządkowuje;

Czarek – wybiera bycie w centrum, ale trzyma się blisko lidera.

### 3. Wybierane aktywności twórcze i przejawiane uzdolnienia.

Wszystkie dzieci – zabawa tematyczna, swobodna;

Zuzia – plastyczne, motoryczne – rzadziej, językowe – tylko sam na sam i przy wyraźnej inicjatywie badacza;

Ania – plastyczna;

Agnieszka – wszystkie aktywności, szczególnie językowa i muzyczna;

Tomek – motoryczne, muzyczne;

Hubert – motoryczne, w tym konstrukcyjne, plastyczne;

Mikołaj – zabawa, bliżej nieokreślone aktywności;

Jurek – motoryczne, językowe;

Paulina – językowe;

Jola – muzyczne, językowe;

Ola – językowe, muzyczne;

Sebastian – motoryczne;

Czarek – plastyczne.

### 4. Poziom rozwoju poznawczego – dane na podstawie wglądu do diagnozy przeprowadzanej przez nauczycielkę we wrześniu 2016 roku.

Zuzia – przeciętny;

Ania – przeciętny;

Agnieszka – wysoki,

Tomek – przeciętny;

Hubert – przeciętny;  
 Mikołaj – niski;  
 Patryk – przeciętny;  
 Paulina – przeciętny;  
 Jola – przeciętny;  
 Ola – przeciętny;  
 Sebastian – przeciętny;  
 Czarek – przeciętny.

5. Zainteresowania – rysunki dzieci do polecenia „Narysuj to, co najbardziej lubisz robić”.

Tabela nr 2. Zainteresowania dzieci opowiedziane rysunkiem

Dziecko	Co przedstawia rysunek?	Jak dziecko słownie opisało swój rysunek?
Zuzia	Łąka	„Lubię oglądać i zrywać kwiatki”.
Ania	dziewczynka jako księżniczka obok namiotu	„Lubię bawić się z moją mamą. Lubię księżniczki. To jest namiot, którym się bawimy”.
Agnieszka	dwie dziewczynki w pokoju, jedna z nich siedzi przy biurku, druga stoi	„Lubię bawić się z moją siostrą”.
Tomek	Angry Birds atakują budowlę	„Lubię oglądać i grać w Angry Birds”.
Hubert	Chłopiec, obok duża kredka wielkości chłopca i coś, co przypomina kształtem znak drogowy, a na nim Angry Bird, jest też napis „Engri Beird”.	„Lubię rysować Angry Birds i grać”.
Mikołaj	Brak danych	Brak danych.
Jurek	Brak danych	Brak danych.
Paulina	Zamek, księżniczka i miś obok zamku, duży kolorowy ptak nad ich głowami lecący w stronę gniazda na palmie.	„Lubię się bawić. Lubię księżniczki, papugi, zamki i misie”.
Jola	Monitor komputera, a na nim dziewczynka, słońce i kwiatek.	„Lubię oglądać bajki”.

Ola	Uśmiechnięta dziewczynka siedząca na koniu.	„Lubię jeździć konno”.
Sebastian	Uśmiechnięty chłopiec siedzący przy stole i układający zamki. Obok stoi helikopter i małe dziecko siedzi w wodzie.	„Lubię grać, układać klocki – zamki. Lubię helikoptery”. *Podczas rysowania powtarzał „Dzidzia, kupa”.
Czarek	Angry Birds w locie i na budynkach. Scena jak z gry.	„Lubię Angry Birds, grać i oglądać.”

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiona charakterystyka grupy wynika z poczynionych wstępnych obserwacji, a także swobodnych rozmów z dziećmi oraz ich prac plastycznych i innych. Wszelkie poczynione wnioski do obserwacji były konsultowane z nauczycielką, której spostrzeżenia pokrywały się z tymi poczynionymi przez badacza.

Obrane cele badawcze i postawione problemy, a także wybrane techniki, których zastosowanie miało doprowadzić do realizacji celów, miały swoje uzasadnienie w teoretycznej części pracy oraz wynikały z zainteresowań autora pracy posiadającego doświadczenie w tym względzie.

#### Charakterystyka przebiegu własnych badań w działaniu

Proces badawczy prowadzony był metodą badań w działaniu, a jego realizacja włączyła metodę projektu dydaktycznego opartego na modelu stymulacyjnym. W opracowaniu zawierającym metodologiczne podstawy koncepcji badawczej korelującej z teoretycznymi fundamentami podjętego tematu zaprezentowany został proces badawczy spójny z projektem edukacyjnym, bazującym na metodzie projektów i eksponującej, oraz z metodą badań w działaniu, stąd wprowadzona jedna nazwa dla globalnie rozumianego projektu badawczo-edukacyjnego „Przez teatr do twórczości”. Zbieżność projektu edukacyjnego z projektem badawczym nie jest przypadkowa, ponieważ całość zakładała realizację postawionych celów i odpowiedzi na problem badawczy, czyli pytanie: *W jaki sposób metoda eksponująca jaką jest teatr dziecięcy przyczynia się do projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich?* Pytanie to kryło w sobie inne, które nie było pytaniem o charakterze

badawczym: *Czy teatr dziecięcy jako metoda eksponująca przyczynia się do projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich?* Odpowiedź na nie można odnaleźć w literaturze przedmiotu i w doświadczeniach praktyków, to jest nauczycieli.

W odpowiedzi na pytanie postawione w problemie badawczym przytoczonym wyżej można snuć liczne domysły i stawiać hipotezy, jednak ten etap został celowo pominięty. W perspektywie metodologicznej pracy badania w działaniu wyróżniają się bowiem właśnie tym, że oddają głos badanym, którzy wspólnie z badaczem formułują odpowiedź na postawione pytanie. W projekcie „Przez teatr do twórczości” dzieci, które włączyły się w działanie, tworzyły rzeczywistość badawczą we współudziale z nauczycielkami oraz badaczem.

W tym kontekście warto jeszcze raz zaakcentować, że zabawa w teatr jest odpowiedzią na potrzebę stymulacji aktywności twórczej dziecka, ponieważ dzięki niej dziecko odkrywa „niezwykłość rzeczy zupełnie zwyczajnych”<sup>106</sup>. J. Dorman w swojej pracy wychowawczej wydobyl teatr dziecięcy jako formę, w której dziecko postawione jest w sytuacji twórczej, a dzięki zabawie integruje się ze światem<sup>107</sup>. Dziecko pięcioletnie znajduje się w takim momencie rozwoju, w którym wciąż wiodącą aktywnością jest zabawa, a jednocześnie dynamicznie rozwija się intelektualnie i jest ciekawe świata. Niezwykła potrzeba działania oraz poznawania otoczenia wyzwala w dziecku dążenie do zaspokajania tych pragnień<sup>108</sup>. Współcześnie podkreśla się znaczenie twórczego myślenia, wyobraźni i ciekawości poznawczej jako elementów warunkujących twórcze działanie<sup>109</sup>. Natomiast postawa twórcza jest dziś pożądana w każdej aktywności ludzkiego życia, zatem jej kształtowanie staje się kluczowym zadaniem nauczycieli<sup>110</sup>, co było uzasadnieniem dla wdrożenia projektu edukacyjno-badawczego.

<sup>106</sup> J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*, op. cit., s. 28.

<sup>107</sup> Zob. Ibidem, s. 28-29.

<sup>108</sup> A. Włoch, Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 211.

<sup>109</sup> Zob. K. Jankowiak-Siuda, M. Komorowska, *Ciekawość świata*, op. cit., s. 42.

<sup>110</sup> Zob. P. Herod, *Muzyka jako integralny element wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania*

Decyzja o przeprowadzeniu badań w działaniu w przedszkolu wiązała się z koniecznością podjęcia określonych czynności na etapie przygotowania i realizacji projektu dydaktycznego. Przedsięwzięcie to stanowiło dla badającego wyzwanie, ponieważ nie mógł przewidzieć toku badań, ani też przyjąć harmonogramu badań i wszystkich założeń co do organizacji przebiegu badań za pewne i niepodlegające zmianom. Elastyczność, otwartość na zmiany i odmienne od zakładanych efekty to cechy, w które musiał wyposażyć się badacz u początku procesu badawczego, w założeniu mającego przebiegać zgodnie z koncepcją badawczą M. Szymańskiej.

### 2.3.1. Przygotowanie podmiotów badań w działaniu do realizacji projektu badawczego

Pierwszy stopień studiów pedagogicznych o specjalności wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna pozwolił odkryć badaczowi wiele pól, w których zakresie poszerzał swoją wiedzę i kompetencje niezbędne do pracy z dziećmi. Podjęte studia drugiego stopnia i specjalizacja – pedagogika szkolna z terapią pedagogiczną, oraz uczestnictwo w seminarium magisterskim ukierunkowanym na badania w działaniu, przyczyniły się do pogłębienia jego świadomości pedagogicznej, co pozwoliło na wybór tematu pracy i co za tym idzie obszaru badań, który jest zgodny z jego zainteresowaniami. Początkowo myśli oscylowały wokół wielu tematów, przede wszystkim związanych z kreatywnością, zdolnościami i możliwościami dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Podjęcie tematyki pt. *Teatr dziecięcy jako metoda eksponująca w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich* nastąpiło wskutek fachowych porad i sugestii oraz dzięki naukowemu spojrzeniu kierownika naukowego.

Projekt badawczy zakładał, że w badaniu wezmą udział dzieci pięcioletnie z grupy przedszkolnej w jednym z przedszkoli w Krakowie oraz ich wychowawczynie, przez wzgląd na kontekst badań w działaniu. Wiek badanych i realia przedszkolne implikują konieczność odpowiedniego przygotowania do badań

zarówno badacza, jak i osób badanych. Podejmowanie takich działań wiąże się z odpowiedzialnością za przebieg badań, którą badający podjął z pełną świadomością.

Przygotowanie do przeprowadzenia badań, w oparciu o zdobytą wiedzę i doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, wymagało przyjęcia takich rozwiązań, które pod względem organizacyjnym byłyby najbardziej odpowiednie dla warunków przedszkolnych. W trakcie realizacji badań priorytetem była troska o zachowanie odpowiednich proporcji w rozkładzie dnia, a także harmonijna współpraca z pracownikami przedszkola – nauczycielami i dyrektorką – w celu utrzymania optymalnych warunków dla rozwoju dzieci.

Na etapie przygotowania projektu badacz wziął pod uwagę, że spośród 25 dzieci zapisanych do grupy przedszkolnej pięcioletków w przedszkolu, w którym badanie było przeprowadzane, nie wszystkie wezmą w nim udział. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogły być różne. Już w fazie realizacji przypuszczenia okazały pokrywać się z rzeczywistością. Głównym problemem było takie zaplanowanie terminów spotkań, aby obecnych było jak najwięcej dzieci, tak jednak, aby nie zaburzać programu i planu dnia przedszkolnego. Pod uwagę należało wziąć także uroczystości przedszkolne i inne wydarzenia, które mogłyby kolidować ze spotkaniami. Nieobecność dzieci spowodowana była różnymi przyczynami, między innymi złym stanem zdrowotnym (krótko- i długotrwałym), a także zajęciami dodatkowymi, czy złym samopoczuciem dziecka w danym dniu, w tym wyraźną niechęcią do podejmowania proponowanych aktywności. Badaniem z założenia objęte zostały wszystkie dzieci, natomiast ostatecznie zbadane i przedstawione zostały wyniki dzieci, które uczestniczyły we wszystkich spotkaniach oraz zostały wstępnie zdiagnozowane w oparciu o obserwację i testy. Zabieg ten został podjęty przez badacza w celu rzetelnego przeprowadzenia projektu opartego na modelu stymulacyjnym, a wdrożonego w zakresie badań w działaniu. Ze względu na specyfikę grupy przedszkolnej niemożliwe było uniknięcie częściowego udziału w badaniach pewnej grupy dzieci. Nie byłoby to zgodne z paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym przyjętym przez badacza. Ów partycypacyjny charakter badania, a także realizowanego projektu, wynikał zasadniczo z przyjętej koncepcji badań w działaniu, a więc badań o charakterze jakościowym. Stąd również kluczowe w całym

procesie badawczym było odwołanie się badacza do zasady podmiotowości i przestrzeganie jej na każdym etapie realizowanego projektu w ramach badań w działaniu. Należy podkreślić, że zobowiązanie do podmiotowego traktowania badanych ma nadrzędne znaczenie, ponieważ budowanie relacji i uczestnictwo w badaniach nie może się opierać na niczym innym, jak tylko na wzajemnym zaufaniu płynącym z traktowania siebie nawzajem w sposób podmiotowy. Edukacja podmiotowa składa się w ujęciu Urszuli Ostrowskiej z następujących elementów:

- wspieranie kształtowania się tożsamości przez poznanie siebie, swoich możliwości twórczych, ale także ograniczeń,
- kształtowanie poczucia sprawczości przez umożliwianie dokonywania wyborów, twórczych działań i przez to wyrażanie siebie,
- wspomaganie aktywności prowadzącej do rozwoju osobistego i doskonalenia się<sup>111</sup>.

Przyjęcie tego paradygmatu znalazło wyraz także w realizacji projektu „Przez teatr do twórczości”, w którym zasadniczym wyzwaniem była także partycypacja i wynikający z niej dwukierunkowy charakter relacji. Zabawa w teatr stała się sytuacją, w której twórczy potencjał ujawnił się w pełni badaczowi i badanych. Wzajemna wymiana doświadczeń, wspólne tworzenie i wszystkie aktywności podejmowane w trakcie badań przyczyniają się do wydobywania partycypacyjno-podmiotowego charakteru badań.

Trzeba dodać, że uczestnictwo w zajęciach przedszkolnych daje dzieciom szansę na wszechstronny rozwój, w którym są wspierane przez odpowiednią stymulację. Tworzenie sytuacji twórczych uruchamia twórczy potencjał i pobudza do aktywności, której efektem jest twórcza postawa oraz wytwory twórcze. Odkrywanie siebie i świata wokół w perspektywie doświadczeń własnej twórczości daje dziecku solidne zaplecze dla dalszego rozwoju, aż do stanu, w którym efekty pracy będą twórcze nie tylko w ujęciu subiektywnym, ale także obiektywnym, a więc będą nowe i wartościowe dla społeczeństwa.

---

<sup>111</sup> Zob. U. Ostrowska, *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, w: *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec i A. Popławska, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok 2009, s. 29-30.

### 2.3.2. Planowanie i projektowanie działań w zakresie badań w działaniu

Przeprowadzenie badań w działaniu w ramach projektu „Przez teatr do twórczości” zobowiązywało do przedstawienia teoretycznych podstaw odnośnie do przedmiotu badań przyjętego w niniejszym opracowaniu. Realizacja procesu badawczego wymagała od badacza nieustannego odwoływania się do założonych podstaw metodologicznych. Tym samym badacz był zobowiązany do realizacji celów badawczych zgodnie z przyjętym porządkiem badań. Cele przyjęte w niniejszym opracowaniu oscylują wokół zagadnienia teatru dziecięcego jako metody eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich, a więc działań podejmowanych w trakcie zabawy w teatr, i roli tych działań w procesie stymulowania aktywności twórczej oraz ukazania wpływu poszczególnych aktywności na postawę twórczą w ramach teatru dziecięcego.

Wobec postawionych celów badawczych najważniejszym i kluczowym momentem procesu wdrażania projektu w ramach realizacji badań w działaniu była aktywność podmiotów badania, koncentrująca się na zabawie w teatr. Przygotowanie do badań i wszelkie zabiegi związane z planowaniem działań miały prowadzić do tej właśnie fazy, jaką jest wspólne z dziećmi tworzenie. Projekt edukacyjny oparty na modelu stymulacyjnym zwracał uwagę przede wszystkim na synkretyzm obecny w teatrze, to znaczy obecność różnych aktywności. Znamienne jest znaczenie czterech obszarów: muzycznego, ruchowego, plastycznego i werbalnego.

Nieodzownym elementem planowania i projektowania badań w działaniu było stałe odwoływanie się do postawionego celu, tak, aby ich realizacja nie odbiegała od przyjętych założeń, ale zmierzała we właściwym kierunku.

Planowanie badań w działaniu odnosiło się do następujących działań:

- przedstawienia założeń prowadzonych badań w działaniu i projektu „Przez teatr do twórczości”;
- przeprowadzenia diagnozy wstępnej oraz zapoznania się badacza z badanymi, obejmującego: obserwację uczestniczącą, wywiady z nauczycielkami, testy myślenia twórczego; przeprowadzenia spotkań wynikających z harmonogramu projektu, obejmującego:

- cykl spotkań tematycznych, mających na celu wzbudzenie ciekawości poznawczej, zaznajomienie się dzieci z tematem teatru i twórczości oraz podejmowanie pierwszych prób zabawy w teatr,
- cykl spotkań o charakterze zabawy w teatr przez przygotowanie przedstawienia teatralnego,
- ewaluację wspomnianego projektu,
- analizę zgromadzonego materiału zgodnie z zasadami prowadzenia badań w działaniu.

Podstawowym wyzwaniem na etapie planowania badań stało się zaadaptowanie metody do warunków przedszkolnych, a także odniesienie założeń do możliwości i potrzeb dzieci pięcioletnich. Przekonanie dzieci do aktywności nie stanowiło problemu, jednak najważniejszym zadaniem było ukierunkowanie ich działalności i takie jej prowadzenie, aby projekt nie stracił charakteru zabawy, a przyniósł rzetelny materiał badawczy.

Planowanie odnosiło się również do działań obejmujących sposób pozyskiwania danych. Każde dziecko objęte badaniem zostało oznaczone imieniem, z tym że imiona zostały zmienione zgodnie z zasadą anonimowości i ochroną danych osobowych. Tak samo imiona nauczycielek zostały zmienione na potrzeby opracowania. Zmiana imion została wybrana celowo, a wynika z niechęci do stosowania kodów czy numerów lub innych form oznaczeń, które według badacza stoją w sprzeczności z przyjętym paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym. Była to decyzja świadoma i mająca na celu ochronę dzieci przy pozostawieniu podmiotowego charakteru samych oznaczeń stosowanych w fazie gromadzenia materiału.

Badacz był w pełni świadomy tego, że przeprowadzenie założonych działań jest wymagające i angażujące zarówno dla niego, jak i dla biorących w nim udział dzieci oraz nauczycielek. Projektowanie stymulacji twórczej przez teatr dziecięcy w metodzie badań w działaniu zakładało szereg aktywności, z których wszystkie należało odpowiednio zaplanować i przygotować, aby je następnie wdrożyć. Jednocześnie badacz miał świadomość, że zaproponowany przez niego projekt nie był jedynym działaniem stymulującym aktywność twórczą badanych dzieci, ale niewątpliwie mógł przyczynić się do pobudzenia w nich twórczego potencjału, a także rozwoju postawy twórczej.

### 2.3.3. Implementacja projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu

Założenia metodologiczne przedstawione powyżej stanowiły bazę dla przeprowadzenia implementacji procesu badawczego. Wdrożenie projektu edukacyjnego „Przez teatr do twórczości” do badań w działaniu wymagało zastosowania przede wszystkim strategii jakościowych dla pozyskania niezbędnych informacji w procesie badawczym. W ujęciu A.W. Maszke proces badawczy jest to zespół „wzajemnie dopełniających się czynności badawczych, które muszą być odpowiednio zaplanowane, a następnie zrealizowane”<sup>112</sup>. Implementacja, czyli wdrożenie projektu, jest jednocześnie realizacją całego procesu badawczego włączającego się w działanie o charakterze edukacyjnym. W badaniach w działaniu szczególne miejsce zajmują sami badani, także ze względu na ten fakt w realizacji projektu pomocna stała się metoda projektów, która stanowi integralną jedność w procesie i włącza się w jego przebieg, co zostało już przedstawione.

W ukazanym badaniu priorytetowymi podmiotami były dzieci pięcioletnie z grupy przedszkolnej. W świetle implementacji badawczej warto nadmienić, iż badanie w działaniu jest odpowiednią metodą prowadzenia badań w wybranym środowisku ze względu na swoją specyfikę i właściwości, między innymi:

- sytuacyjność – diagnozowanie problemu i rozwiązywanie go w tym samym kontekście sytuacyjnym;
- działanie zbiorowe – współpraca badaczy i praktyków (w niniejszym badaniu badacz był jednocześnie praktykiem, ale też korzystał z pomocy i współpracował z nauczycielami prowadzącymi grupę);
- szczególny typ uczestnictwa – uczestnictwo badanych w przebiegu badań i jawność procesu;
- samoocena – ewaluacja dokonuje się bezustannie i ma na celu modyfikację działań w trakcie badania przez co realizowany zostaje cel nadrzędny, czyli doskonalenie praktyki<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> A.W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. nauk. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 153.

<sup>113</sup> Zob. M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 324.

Te oraz inne wymienione wcześniej zalety badań w działaniu determinowały wybór metody badawczej. Ponadto badacz miał możliwość urzeczywistnienia refleksyjnego podejścia do badanej rzeczywistości, badanych oraz własnego uczestnictwa w działaniu. Szczególnym wyrazem refleksyjności pojawiającej się w trakcie badań był dziennik refleksji sporządzany na bieżąco, w którym to dzienniku zbiegają się ze sobą obserwacje badanej rzeczywistości, a także własne przemyślenia, odczucia i często subiektywne spostrzeżenia oraz opinie badacza. Refleksja nie była jednak tylko udziałem samego badającego, ponieważ były do niej zachęcane wszystkie podmioty badania. Zarówno w początkowej fazie, w trakcie, jak i na końcu procesu. Refleksja ta związana była bezpośrednio z ewaluacją dokonującą się w trakcie działania.

Implementacja projektu oparta była na refleksyjnych doświadczeniach badacza w kontakcie z wybraną grupą. Badacz co prawda nie pracował jako nauczyciel w przedszkolu, ale całą swoją dotychczasową działalność skupił właśnie na tym etapie edukacyjnym, a wykształcenie i samodzielnie podejmowane prace, w tym praca nauczyciela w wolontariacie, sprawiły, że badacz zdobył doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Jeśli chodzi o wybraną grupę z określonego Przedszkola X w Krakowie, badacz nie miał wcześniejszego kontaktu z dziećmi, dlatego zanim doszło do implementacji projektu, przez kilka miesięcy poznawał dzieci, obserwował je i czerpał niezbędne doświadczenie do pracy z nimi. Działanie to z jednej strony włączało się już w proces badawczy, z drugiej – wyprzedzało podejmowanie czynności mających na celu zmianę. Takie przebywanie w grupie badanych pozwoliło na nawiązanie relacji z każdym dzieckiem oraz nauczycielami, a także przeprowadzenie swobodnych rozmów i obserwacji uczestniczącej. Nawiązanie współpracy stanowiło kluczowy element badań w działaniu<sup>114</sup>, dlatego też badacz położył nacisk na tę sferę. Oddziaływania wychowawcze posiadające charakter zarówno interpersonalny, jak i intrapersonalny sprzyjały realizacji fazy implementacji projektu edukacyjnego w projekt badawczy, a co za tym idzie, w twórczo-transformacyjną praktykę badawczą. Dzieci biorące udział w badaniu podejmowały zabawę w teatr. Miało to na celu wyzwolenie w nich większej kreatywności

---

<sup>114</sup> Zob. B. Zamorska, *Jednostkowe i społeczne więzy działalności w badaniach w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*, op. cit., s. 107.

i wyobraźni twórczej. Istotne na tym etapie było to, żeby nie stawić przed dziećmi celu przygotowania przedstawienia na jakieś wybrane przedszkolne wydarzenie, jak to ma zazwyczaj miejsce w przedszkolu, ale uświadomienie im, że wspólnie będziemy odkrywać świat naszej wyobraźni i rozwijać nasz potencjał twórczy przez zabawę w teatr. Nie oznacza to, że można dzieci mieć obietnicami braku jakiegokolwiek wysiłku. Jednakże wszystko, co działo się w ramach implementacji projektu, miało posiadać charakter zabawowy i przebiegać będzie w atmosferze twórczej. Takie przedstawienie bardzo luźnych założeń wynikało ze stosowanego modelu stymulacyjnego, który zakłada dochodzenie do postawy twórczej w sytuacji twórczej, której głównym wyznacznikiem jest odpowiednia atmosfera oraz bodźce nadające sytuacji dynamicznego wymiaru.

Działania dokonujące się w ramach implementacji procesu obejmowały liczne spotkania uwzględnione w harmonogramie. Spotkania obejmujące poznanie grupy, a także dokonanie wstępnych obserwacji, wywiadów i przeprowadzenie testów wśród dzieci zajęło w praktyce o wiele więcej czasu, niż było to zakładane. Pierwsze spotkanie z badanymi odbyło się już w listopadzie 2016 roku, jednak w trakcie kolejnych miesięcy wiele z ustalonych spotkań z różnych względów przekładano. Przede wszystkim były to urlopy chorobowe nauczycielek, kiedy grupa została rozdzielana pomiędzy inne grupy przedszkolne, a badacz nie mógł prowadzić spotkań. Zatem w grudniu i styczniu spotkania opierały się głównie na indywidualnych rozmowach, obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczycielki i obserwacji dzieci w trakcie ich swobodnej zabawy. Dzieci chętnie dzieliły się z badaczem swoimi smutkami i radościami. Badacz w tym czasie zdążył poznać każde dziecko, jego zainteresowania, ulubionych towarzyszy zabaw, a także cechy charakteru i najczęściej wybierane aktywności, w tym aktywności twórcze. Część spostrzeżeń wynikających z prowadzonych obserwacji została przedstawiona w charakterystyce grupy badawczej. W tej części opracowania zostaną zaprezentowane tylko wybrane fragmenty odbytych rozmów i przeprowadzonych obserwacji, w celu ukazania przebiegu implementacji projektu edukacyjno-badawczego.

Badacz najczęściej był naturalnie zapraszany przez dzieci do zabawy. W dzienniku refleksji zostały zawarte następujące przemyślenia zbierające kilka spotkań:

W ramach badań w działaniu oraz idąc za przykładem Jana Dormana wnikliwie obserwuję dzieci. Ich wyobraźnia mnie zadziwia, a spontaniczność i energia z jaką wchodzi w zabawę, napawa optymizmem. Jeśli każdy był kiedyś dzieckiem, to znaczy, że każdy kiedyś miał w sobie tę dziecięcą ciekawość świata, niewinność, szczerłość i chęć życia. Gdyby tak na nowo odkryć w sobie tę radość... Świat byłby o wiele lepszy i piękniejszy. Moje obserwacje zajmują w sumie najwięcej czasu, ponieważ zakładam, że bez dobrego poznania dzieci, ich zainteresowań, zachowań, cech charakteru, nie będę z nimi mogła dobrze współpracować. W trakcie obserwacji bardzo często wchodzę w rolę czynnego i jawnego obserwatora – badacza. Dzieci wciągają mnie w zabawę lub dyskusję, która jednak zawsze przeraża się w zabawę. To niesamowite, jak bardzo mocno te małe istoty cieszą się życiem.

Zachwyty nad spontanicznością i otwartością dzieci na drugiego człowieka przejawia się niemalże w każdym zdaniu zapisanym w dzienniku. Dzieci oczywiście nie zawsze są pełne życia i ochoty do działania, ale to nie zaprzecza ich ogólnej postawie, którą badacz miał okazję obserwować. Jedną z dziewczynek bardzo często przychodziła do przedszkola spóźniona. Rzadko uczestniczyła w zajęciach, a nawiązanie z nią kontaktu zajęło badaczowi najwięcej czasu, ponieważ jest również nieśmiałym dzieckiem, typem samotnika. Podczas jednej z wizyt dziewczynka weszła do sali i przez pewien czas krążyła, nie wiedząc, co właściwie chciałaby robić. Tak o tym wydarzeniu pisze w dzienniku badacz:

W końcu zauważyłam, że leży na dywanie i przytula swojego misia. Podeszłam do niej i usiadłam obok.

– Nie wyspałaś się dzisiaj, co? – zapytałam.

– Nie bardzo. Poza tym jest brzydka pogoda. Nie lubię jak pada deszcz – odpowiedziała, wyraźnie akceptując moją obecność i patrząc mi w oczy, z czego, nie ukrywam, bardzo się ucieszyłam.

– Ja też bym się jeszcze chętnie zdrzemnęła. A z tym deszczem. Wiosna już blisko, a drzewa i kwiaty na pewno się cieszą, bo mają co pić – zauważyłam.

– Tylko, że to wygląda, jakby już była jesień. Jest szaro i nie ma liści, jakby spadły – Zuzia mówiła to z powagą. Przez chwilę miałam wrażenie, że rozmawiam z dorosłą osobą. Jej mądre oczy uśmiechnęły się do mnie. Od tej pory często do mnie podchodziła, żeby podzielić się jakąś informacją, przytulić się lub zwyczajnie złapać za rękę.

Takich rozmów i obserwacji było wiele. Kolejna odnosi się do Mikołaja, który znacznie odbiega od reszty dzieci, jeśli chodzi

o rozwój poznawczy, ale również motoryczny i językowy. Badacz miał często problem ze zrozumieniem dziecka, ze względu na jego dużą wadę wymowy. Wykazywał trudności w rozwiązywaniu zadań, rysowaniu i posługiwaniu się wszelkimi manualnymi sprawnościami. Fragment z dziennika refleksji:

(...) znów dzisiaj był markotny i często mnie pytał, kiedy przyjdzie po niego mama,

a tu inny przykład sytuacji, w której chłopiec był załamany brakiem ulubionej zabawki:

Zauważyłam, że... siedzi przy skrzyni z zabawkami cały zalany łzami. Zapytałam, co się stało i usłyszałam, że nie może znaleźć swojego ludzika z lego. Próbowalam wypytać go, gdzie się nim bawił, gdzie go ostatnio widział i czy nie zabrał do domu, ale chłopiec twierdził, że ludzik był w pudełku wczoraj, a dziś go nie ma. W tym momencie musieliśmy zejść na obiad, ale obiecałam mu, że poszukamy zabawki.

Ulubionym jego kolegą był Jurek. Razem spędzali najwięcej czasu. Pewnego dnia

Mikołaja nie było w przedszkolu. Badacz zapytał Jurka, jak się dzisiaj bawi skoro, nie ma jego kolegi. Chłopiec radośnie odpowiedział, że dzisiaj bawi się sam swoją zabawką (w dzienniku refleksji badacz zapisał, że zabawka miała co prawda nazwę, ale jak większości innych nazw nie potrafił jej odtworzyć).

W trakcie swojego pobytu w przedszkolu badacz miał również okazję uczestniczyć w zajęciach rytmicznych. Z większością kroków lepiej radziły sobie dziewczynki, szczególnie te, które zgodnie z wiedzą badacza uczestniczyły w dodatkowych zajęciach tanecznych i baletowych lub w gimnastyce artystycznej. Podczas tych zajęć szczególną uwagę badacza przykuł Tomek. To refleksja zapisana w dzienniku:

Kroki wydawały się proste, ale pięcioletnim dzieciom przysparzały sporo trudności. Kiedy miały w pewnym momencie podskakiwać krzyżując nogi na przemian z wyciągniętymi rękami, nie mogłam powstrzymać się od śmiechu. Wyglądało to komicznie! Kilku chłopców po prostu stało przyglądając się reszcie – poddali się. Sebastian, który miał wtedy złamaną rękę, miał dobrą wymówkę i siedział przy

stoliku. A najlepszy był Tomek, który wcale się nie przejmował tym, że wykonuje kompletnie różne ruchy od tych poprawnych. Uśmiechnięty podskakiwał machając rękami na wszystkie strony.

Entuzjazm chłopca zdumiewał i napawał pozytywną energią, bo jest ucieleśnieniem tego, czym powinno być dla każdego człowieka dzieciństwo: beztroską zabawą z uśmiechem na ustach, podejmowaniem trudu pomimo porażek, ale zawsze w kierunku sukcesu i bez zbędnego balastu stresu czy braku wiary we własne możliwości.

W styczniu przeprowadzone zostały testy skojarzeń i rysunkowy, które zostały zaczerpnięte z programu „Krok w kierunku kreatywności”<sup>115</sup>. Luty natomiast był miesiącem, w którym z uwagi na ferie zimowe w przedszkolu oraz sesję egzaminacyjną i ferie badacza spotkania zostały zawieszane. Po feriach miało miejsce spotkanie wstępne, które było krótkim przedstawieniem celu projektu, zapowiedzią tego, co będziemy robić i przygotowaniem dzieci na obecność badacza oraz prowadzenie przez niego zajęć w wybrane dni, zgodnie z harmonogramem. Harmonogramem, który jednak był bardzo elastyczny i zmienny, ponieważ musiał uwzględnić czas, którym dysponował badacz, z czasem wyznaczonym przez dyrekcję i dostępność nauczycielek, a również, albo przede wszystkim, dyspozycyjność dzieci (ich obecność, możliwości i potrzeby). Niemożność ustalenia sztywnych ram czasowych wiąże się bezpośrednio z tematem pracy i podejmowanego projektu. Władysław Stróżewski ujął to zjawisko jako „czas tworzenia”, stwierdzając, że jest on tożsamy z tworzeniem, to znaczy nie można tego postępu myśli zamknąć w dowolnym momencie, ponieważ istotą tworzenia jest ewoluowanie w czasie. W tym samym świetle Stróżewski przedstawia przerwy, fazy, w których proces tworzenia jest chwilowo wstrzymany w wymiarze działania, ale trwa, ponieważ przerwa nie zakłóca jedności procesu twórczego. Ostatecznie więc czas tworzenia jest trwaniem, które może doświadczyć tylko „od wewnątrz”<sup>116</sup>. Projektu „Przez teatr do twórczości”, jak i całego procesu badawczego nie można zamknąć w sztywnych ramach czasowych. Jedyne ramy,

---

<sup>115</sup> M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 27-31.

<sup>116</sup> W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Znak, Kraków 2007, s. 291-293.

które jednak są dosyć szerokie i nie narzucają z góry konieczności pospieszania procesu, wynikają z badania w działaniu realizowanego w ramach pracy magisterskiej. Na spotkaniu wstępnym ustalono także zasady przez przypomnienie kontraktu grupowego wiszącego w sali i akceptowanego przez dzieci oraz wyznaczeniu zasady dobrowolności i aktywności. Zasada, którą dzieci przyjęły ochoczo, brzmi: „Będziemy się dobrze bawić”. Niemniej jednak przez niemal cały czas trwania projektu trzeba było dzieciom przypominać o tych zasadach.

Spotkania tematyczne to spotkania, w trakcie których, zgodnie z metodą projektów, dzieci miały szansę na zadawanie pytań oraz wspólne z badaczem poszukiwanie na nie odpowiedzi. Były to kolejno spotkania podejmujące temat teatru oraz twórczości:

1. Co to za przedmioty, które aktor wykorzystuje na scenie? – w kontekście badań podczas spotkania badacz obserwował dzieci oraz analizował ich zachowanie; spotkanie to miało na celu wzbudzenie ciekawości poznawczej oraz rozbudzenie wyobraźni.
2. Podczas tego spotkania badacz przyniósł kolorowy worek z rekwizytami (m.in.: maska wenecka, koronkowy wachlarz, srebrna torebka, kapelusz, sztuczne jabłko, lornetka, czapka, woskowana róża). Spotkanie przebiegało w typowej sekwencji, czyli najpierw wzbudzenie ciekawości przedmiotami przez pokazywanie ich po kolei, podawanie dzieciom, tak żeby mogły ich dotknąć oraz odpowiedzieć na pytanie „co to jest?” oraz „do czego można wykorzystać ten przedmiot?”. Dzieci wiedziały, że przedmioty te to rekwizyty, chociaż nie wymieniły tej odpowiedzi jako pierwszej. Pojawiły się odpowiedzi, tj. „rzeczy księżniczki”, „rzeczy jakiegoś dziwaka”.
3. Kto to jest aktor? – podobnie jak poprzednie spotkanie, to również podlegało obserwacji, badacz miał również na celu wyzwolenie twórczego potencjału dzieci w aktywności twórczej, aby dostrzegły, jak ważna w zawodzie aktora jest kreatywność.
4. Spotkanie rozpoczęło się od ponownego pokazania rekwizytów i tym razem zadania pytania: „Kim jest aktor?”, na które dzieci udzieliły odpowiedzi zgodnie ze swoją wiedzą i doświadczeniem, które były wystarczające do rozumienia, kim jest aktor, a zawierały się w stwierdzeniach: „Gra

- role”, „Występuje na scenie”, „Przedstawia coś na scenie”. Następnie dzieci odkryły, że skoro te przedmioty, np. jabłko czy róża, nie są prawdziwe, a aktor odgrywa na scenie różne role, to potrzebne mu jest do tego coś, co nazywa się wyobraźnią. Czym jest wyobraźnia? „Wymyślamy coś”; „To nie jest prawdziwe, ale udaje się”; „Aktor musi sobie wyobrazić, że kimś jest i co ma robić”. Zamiarem badacza było pobudzenie u dzieci ich własnego potencjału twórczego i dokańczenie zdania „Gdybym był aktorem/była aktorką i dostał/a taki rekwizyt to zagrał(a)bym...”, badacz jednocześnie podawał wybranemu dziecku konkretny rekwizyt. Pomysły dzieci były rozmaite. Począwszy od oczywistych po odległe, nietypowe i będące dowodem uruchomienia przez nich wyobraźni, np. „z jabłkiem zagrałbym sadownika”; „z lornetką byłbym leśnikiem”; „mogłabym siedzieć w tej torebce”, lub „w tej czapce byłbym dziwołagiem”. Odpowiedzi dzieci zostaną przedstawione w kolejnym rozdziale, ponieważ jest ich wiele i mają znaczenie badawcze. Na spotkaniu nie pojawiła się aktorka, która z przyczyn osobistych nie mogła zjawić się w wyznaczonym czasie. Nie udało się ponownie nawiązać z nią kontaktu, ani też znaleźć zastępczyni.
5. Teatr niejedno ma imię – było to dostarczenie kolejnego bodźca oraz konkretnej wiedzy dotyczącej teatru. Badacz obserwował zachowania dzieci.
  6. Podczas kolejnego spotkania tematycznego badacz pokazał dzieciom ilustrację kilku rodzajów teatru: teatr cieni, żywy plan, pantomima, opera, balet, teatr lalek. Na podstawie ilustracji dzieci opowiadały, co się dzieje w takim teatrze i dlaczego jest inny niż pozostałe. Dzieci w trakcie zajęć opowiadały o swoich doświadczeniach i zadawały pytania typu: „jak zrobić taki cień zajączka?” – do ilustracji z teatru cieni; „Dlaczego oni są tak dziwnie ubrani?” – do ilustracji z opery. Pytania i skojarzenia dzieci również zaprezentowane zostaną szerzej w kolejnym rozdziale.
  7. Nasz teatr! – badacz chciał zobaczyć, jakie są doświadczenie dzieci związane z teatrem.
  8. Ostatnie spotkanie tematyczne było krótkie i miało na celu przywołanie w dzieciach ich doświadczeń związanych z teatrem, ich udział w przedstawieniach i wizytach w teatrze. Dzieci szczególnie pamiętały sztukę „Czerwony Kapturek”,

którą widziały, ale nie wspominały o żadnych zabawach i wystąpieniach, w których brały czynny udział.

W trakcie trwania tej fazy prowadzący niejednokrotnie wybierał indywidualną formę pracy z dziećmi, co wynikało z jego własnej inicjatywy lub z inicjatywy dzieci. Działania te miały na celu stymulowanie aktywności twórczej i pokazywanie dzieciom, że tworzenie jest wartościowe. Znaczącymi dla badania momentami były:

- zadawanie pytań dzieciom. Najczęściej pytania te dotyczyły rysunków i konstrukcji z klocków lego, a także zabawek i zabaw inicjowanych przez dzieci, na przykład: na pytanie „Co narysowałeś?”, jeden z chłopców odpowiedział, że narysował nosorożca, który ucieka z lasu palmowego, bo ludzie wycinają drzewa. Po bardziej wnikliwej serii pytań dotyczących rysunku okazało się, że chłopiec oglądał dokument o problemie wycinki lasów palmowych. Nosorożec na rysunku płakał i siedział na nim człowiek, który również płakał. Chłopiec był wyraźnie poruszony historią. Inny chłopiec przedstawił swoją konstrukcję z lego opowiadając ze szczegółami o wszystkich jej elementach. Był to statek kosmiczny, z przyczepą, bagażnikiem, funkcją latania i pływania oraz specjalną rurą, którą pompuje się paliwo;
- zabawy i sytuacje z humorem. Dzieci z dużą łatwością wchodziły w zabawy, w których prowadzący wprowadzał celowo elementy humoru, dowcipu. Jedno z takich wydarzeń wiązało się z zaciekawieniem dzieci osobą prowadzącej. Dziewczynka zapytała ją, czy ma męża, a kiedy usłyszała negatywną odpowiedź, zadała kolejne pytanie: „To dlaczego ma pani na palcu obrączkę?”. Po czym wskazała na różaniec na palcu pytanej. Zaciekawiony rozmową chłopiec złapał za różaniec próbując go ściągnąć z palca, ale nie udało mu się. Wtedy prowadząca odpowiedziała, że tego nie da się ściągnąć. Chłopiec zdziwiony zapytał, czy w takim razie ktoś założył ten różaniec na palec kiedy była mała i jak urosła to już się nie da ściągnąć. Na to padła odpowiedź, że jest jeden sposób na ściągnięcie różańca i prowadząca pokazała „magiczną sztuczkę” polegającą na chuchnięciu w palec dwukrotnie, pstryknięciu i uderzeniu pięścią w drugą dłoń. Po tych zabiegach różaniec zszedł z palca bez problemu. Zdziwiony chłopiec został zachęcony, by sam spróbował, reszta przyglądających się dzieci mocno

mu kibicowała zaintrygowana rozwojem sytuacji. Kiedy za pierwszym razem się nie udało, prowadząca podpowiedziała, że musi dokładniej wykonać gesty. Wtedy różaniec bez problemu został zdjęty. Dzieci biły brawo. Najlepszym podsumowaniem tej zabawy był komentarz chłopca wypowiedziany z uśmiechem: „Wiem, że tak naprawdę to pani żartowała i da się go ściągnąć normalnie”.

Cykl spotkań zabawy w teatr obejmował ćwiczenia teatralne przygotowujące do tworzenia przedstawienia. Spotkania te odbyły się bezpośrednio po zakończeniu cyklu tematycznego. W procesie badawczym ta faza była kluczową, ponieważ przez jej realizację możliwe jest odpowiedzenie na postawione problemy badawcze jak w istocie zabawa w teatr dziecięcy przyczynia się stymulowania aktywności twórczej. Spotkania te przedstawiały się jak poniżej.

1. Wyrażamy emocje – to kolejne spotkanie z dziećmi, podczas którego nacisk stawiany jest już na działanie i ekspresję dzieci oraz przygotowanie do przedstawienia przez umiejętność wyrażania emocji.

Podczas spotkania dzieciom została pokazana kostka sześcienna, na której narysowane były różne emocje w postaci buziek: uśmiechnięta – radość, smutna – smutek, otwarta – zdziwienie, wykrzywiona z zębami – złość, otwarta z szerokimi oczami – strach, szeroko uśmiechnięta z oczkami do góry – ekscytacja. Dzieci same powiedziały, co widzą na kostce i jakie to emocje. Miały początkowo problem z rozróżnieniem zdziwienia od strachu, ale tylko na rysunkach, bo wiedziały, czym różnią się te emocje i co oznaczają. O buźce obrazującej ekscytację mówiły, że jest „bardzo wesoła”, więc w późniejszej części tak nazywaliśmy tę emocję. Następnie dzieci do muzyki swobodnie poruszały się po sali. Kiedy muzyka ucichła, wybrane dziecko rzucało kostką, a wszyscy oczekiwali na wynik. Po rzuceniu kostką wszyscy chodzili znowu po sali, ale tym razem zgodnie z emocją, która pokazała się na kostce, np. ze smutkiem. Emocje, które dzieci wyrażały najbardziej wyraźnie i ekspresyjnie, to radość, smutek i gniew. Po zabawie wspólnie powiedzieliśmy, dlaczego to jest ważne, żeby umieć „udawać emocje” na scenie. Dzieci wiedziały, że aktor czasem musi umieć się rozplakać lub roześmiać, choć mu się nie chce.

2. Kolejne spotkanie z kostką.  
Tym razem na wybrane emocje naklejone zostały zdjęcia zwierzątek: kot, koń, kura, żaba.  
Rzucając kostkę, dzieci mogły wylosować emocję lub zwierzę, które trzeba było naśladować. Celowo nie ustalaliśmy z dziećmi wcześniej tego, jak konkretnie mają naśladować, pokazywać zwierzątka czy emocje. Dzieci grały w grę z różnym zaangażowaniem i ekspresją, ale każde chciało rzucić kostką chociaż raz.
3. Ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne – stanowią bezpośrednio przygotowanie małych aktorów, jest to też zabawa w teatr stymulująca do własnej aktywności dzieci.  
„Po co oddychamy?” – od tego pytania rozpoczęło się spotkanie, podczas którego przeprowadziliśmy ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne. Na początku nawiązaliśmy w rozmowie do poprzednich spotkań i ustaliliśmy, że podczas następnego spotkania zaczniemy przygotowywać nasz własny teatr. Dzieci wiedzą, że na scenie trzeba mówić wyraźnie i tak, żeby widzowie nas usłyszeli. Pierwszym ćwiczeniem było robienie głębokich wdechów i wydechów, później wypuszczanie powietrza w krótkich odstępach. Następnym ćwiczeniem było wachanie kwiatu. Wyobraziliśmy sobie, że nad naszymi głowami wisi ogromny kwiat. Wspięliśmy się na palce, żeby go powąchać. Zaskakujące było to, że niektóre dzieci wcale nie westchnęły z podziwem dla pięknego zapachu wyimaginowanego kwiatu, tylko skrzywiły się lub zatkały nos, twierdząc, że śmierdzi, lub tylko wzruszyły ramionami, że wcale nic nie czują. Kolejnym ćwiczeniem było masowanie twarzy i pokazywanie historyjki o myszce, która sprząta swoją norkę: norka to buzia, którą się sprząta miotłą, czyli językiem. Po kolei dotykano zębów, masowano policzki, wysuwano i wsuwano język, dotykano językiem nosa i brody. Dzieci były tego dnia zmęczone wcześniejszymi zajęciami, dlatego nie zrealizowaliśmy ćwiczeń głosowych, ale zostały włączone przy próbach na scenie.
4. Ćwiczenia pobudzające wyobraźnię – spotkanie to miało na celu rozbudzenie wyobraźni i zachęcenie dzieci do ekspresji twórczej, która w badaniu posiada kluczowe znaczenie.  
Rozpoczęcie od swobodnego ruchu, tańca do utworu Mozarta – Piano Concerto No. 21. Dzieci poruszały się płynnie do

muzyki. Nie stanowiło to dla nich nowości, ponieważ na zajęciach z rytmiki również mają okazję swobodnego ruchu przy akompaniamencie muzyki. Dziewczynki częściej wybierały ruch przypominający taniec, kroki baletowe, podskoki i zwiewne, delikatne ruchy. Chłopcy również zachowywali się swobodnie i poruszali się znacznie szybciej od dziewczynek. Wspólna improwizacja do historyjki. Tekst został opracowany przez prowadzącego projekt i przedstawia się następująco:

Pewnego dnia zwierzęta ze Stumilowego Lasu postanowiły wybrać się na wycieczkę. Wsiadli do pociągu. Kubuś usiadł obok Prosiaczka, a Maleństwo trzymało się blisko Mamy. Tygrysek „wbryknął” do środka i wskoczył wprost na kolana zdenerwowanego sytuacją Królika, który szybko się otrzepał. Kłapouchy zdażył w ostatnim momencie i zadyszany usiadł przy oknie. Sowa stwierdziła, że jako organizator wycieczki musi siedzieć z samego przodu, po czym podrapała się pod piórkami i zajęła miejsce. Wszyscy przyjaciele zapięli pasy, a pociąg wesoło zagwizdał i ruszył z miejsca. Mijali drzewa, rzekę i jezioro, wyjechali wysoko pod górę i szybko zjechali na dół, przy polanie zwolnili, żeby podziwiać widoki. Na koniec wycieczki pociąg odwoził naszych bohaterów po kolei do ich domów. Najpierw zatrzymał się przed norą Królika, potem wysadził Kłapouchego przy jego szałasie, Maleństwo ze swoją Mamą pomachali na pożegnanie i wskoczyli do swojego domu, a Kubuś z Prosiaczkiem postanowili, że razem odwiedzą przed zmrokiem Krzysia. Na końcu z pociągu „wryknął” Tygrysek, a Sowa odleciała do swojej dziupli.

W trakcie opowiadania dzieci ustawione były w pociągu za prowadzącym, powtarzały jego ruchy, choć często wybierały też swoje własne interpretacje. Przy historyjce było dużo śmiechu i dzieci wczuły się w swoje role, starając się odzwierciedlić ruchami treść opowiadania.

5. Wybór tematu i wspólne tworzenie scenariusza oraz całego przedstawienia – jest to ostatnia faza zabawy w teatr, która ma duże znaczenie badawcze, ponieważ dzieci tworząc razem z badaczem przedstawienie, mają jeszcze większą okazję na rozwinięcie swojego potencjału twórczego i tym samym kształtowanie postawy twórczej.

Dzieci przyjęły koncepcję osadzenia akcji przedstawienia w Stumilowym Lesie. Jednocześnie część z nich zgłosiła, jakie role chciałyby grać w przedstawieniu i co chciałyby pokazać, przykładowo Ola chciała zagrać konika, co pokrywa się z jej zainteresowaniami – jazda

konna, a Tomek stwierdził, że chciałby być tylko Batmanem, bo go uwielbia. Z kolei Ania wybrała rolę księżniczki.

Podczas następnego spotkania okazało się jednak, że nauczycielki zostały zobligowane do przygotowania z dziećmi spektaklu „Słowik”, będącego adaptacją opowieści H.Ch. Andersena. Jednocześnie przedstawienie miało zostać wystawione podczas Dnia Matki w przedszkolu. Występ podlegał wizytacji i ocenie Dyrektora, dlatego nauczycielki zostały zmuszone do poinformowania prowadzącego projekt o konieczności zrezygnowania z przygotowania dłuższego przedstawienia ilustrującego wybraną historię ze Stumilowego Lasu, który odwiedzają postacie z innych bajek. Wydarzenie to miało miejsce na 40 dni przed datą Dnia Matki. Prowadzący projekt zdał sobie sprawę z konieczności poczynienia istotnych zmian w planach, ponieważ jego obecność w przedszkolu była już i tak znacznie wydłużona, niż to zostało zaplanowane na początku. Okazało się, że pomimo chęci czas będzie ograniczeniem dla procesu twórczego. Równocześnie zaplanowana uroczystość miała być pożegnaniem z przedszkolem przed wakacjami, a dla niektórych dzieci ostatecznym pożegnaniem – część ze starszych dzieci miała pójść do szkoły i rozpocząć zerówkę lub pierwszą klasę. Wobec tego dla badacza pojawiła się szansa stworzenia z dziećmi krótkiego występu o charakterze teatralnym, a także przyglądania się próbom do spektaklu „Słowik” i pomocy w jego realizacji.

Warunkiem było jak najmniej tekstu do przyswojenia przez dzieci i jak najmniej przygotowań, co wynikało z konieczności prowadzenia prób do przedstawienia o słowiku oraz występu w języku angielskim, które przygotowane było przez nauczycielkę języka angielskiego.

Tworzenie scenariusza zostało wobec powyżej opisanych niefortunnych zdarzeń rozpoczęte jeszcze raz. Należy zaznaczyć, że całość tego procesu była rozpoczęta o wiele wcześniej, bo zawierała obserwację dzieci, ich zachowań, a także swoistych rytuałów, zwyczajów, zasłyszanych rymowanek i innych form aktywności. Ostatecznie badacz miał niewiele czasu na próby i scenariusz musiał zostać przeformułowany. Wcześniejszy zamiar wplecenia w scenariusz dziecięcych rymowanek i wyliczanek nie do końca został zaakceptowany przez dzieci, wobec czego również został odrzucony. Dzieci w swobodnych wywiadach opowiedziały o tym, co chciałyby zaprezentować na scenie, a prowadzący ubrał

ich wypowiedzi w elementy dodatkowe i nadał tło. Dzieci wybierały te aktywności, które najczęściej podejmują w przedszkolu. Agnieszka, która wcześniej chciała być księżniczką, teraz postanowiła zatańczyć, ale Tomek wciąż chciał zagrać Batmana.

Badacz miał mnóstwo pomysłów, ale czasu było coraz mniej, wobec tego ostateczną wersją występu było zaprezentowanie przez dzieci ich życia w przedszkolu Kubusiowi Puchatkowi. Ostatecznie Kubusiem Puchatkiem został sam badacz, który pluszową maskotkę ożywił na scenie witając się z dziećmi i zapraszając je na scenę. Dzieci wchodziły z Puchatkiem w interakcję, częstując go miodem lub wręczając rysunki.

W związku ze skróconym czasem przygotowań, a także dyspozycyjnością dzieci, ograniczoną zmęczeniem wynikającym z trudu przygotowań tak wielu występów, nie udało się utworzyć własnego utworu muzycznego, ani też odrębnej scenografii. Jedynymi elementami aktywności plastycznej były rekwizyty: słoiki dla pań oraz słoik miodu dla Kubusia, rysunki, budowle z klocków lego. Aktywnością muzyczną był układ choreograficzny wymyślony przez Agnieszkę i jej starszą koleżankę Lenę – biorącą udział w przedstawieniu, ale nie wliczaną w projekt badawczy ze względu na wiek. Najbardziej rozwinięta okazała się być aktywność słowna i motoryczna.

Próby obejmowały wiele spotkań grupowych, ale częściej indywidualnych z wybranymi dziećmi, z którymi prowadząca ćwiczyła wybrane sceny. Było to ćwiczenie tekstu, mimiki i gestykulacji oraz ruchu scenicznego.

Pomimo przeciwności cała sytuacja okazała się posiadać ukryty atut, ponieważ prowadząca miała szansę pomóc nauczycielce w przygotowaniu spektaklu „Słowik”. Prowadząca ćwiczyła z dziećmi teksty, intonację, dykcję i ruch sceniczny oraz pomagała w tworzeniu scenografii i strojów – chińskich czapek z papieru. To niezwykle cenne doświadczenie pozwoliło też wyciągnąć konkretne wnioski, które zostaną przedstawione w końcowym rozdziale pracy.

Kiedy nadszedł dzień występu, dzieci były wyraźnie poruszone, ale żmudne próby dały się również mocno we znaki. Tak o tym wydarzeniu pisze badacz w dzienniku refleksji:

W dniu przedstawienia, na próbie generalnej, wszystko szło nie tak, jak powinno. Dzieci były rozkojarzone, zmęczone, zapomniały kiedy mają wejść na scenę i jaki był ich tekst. Byłyśmy z panią Jolą mocno zestresowane. Popołudniu, kiedy wróciłam do przedszkola, w sali

było jak w ulu. Pomagałam dzieciom ubierać się w stroje, zawiązywałam im kapelusze, przypominałam kolejność wyjścia na scenę i role. Na widok rodziców dzieci troszkę mnie sparaliżowało, ale szybko opanowałam treść widząc moich drogich przedszkolaków.

Układ występów był następujący:

- przedstawienie „Słowik”,
- piosenki i wiersze dla mamy i taty,
- inscenizacja w języku angielskim,
- spektakl na pożegnanie z Kubusiem Puchatkiem, powstały w wyniku zabawy w teatr.

(Scenariusz przedstawienia dołączono w aneksie).

Same występy były dla dzieci dużym przeżyciem, ponieważ na widowni siedzieli ich rodzice, ale był to radosny czas. Pomimo pomyłek i niedociągnięć występ pokazał, że dzieci dały z siebie wszystko i wyzwoliły w sobie ekspresję twórczą.

W trakcie realizacji projektu prowadzący niejednokrotnie wybierał formę indywidualnej lub zespołowej pracy z dziećmi, która nie miała zaplanowanego charakteru, ale była wpłataną w swobodną zabawę dzieci. Takich sytuacji, które włączają się w działania prowadzącego, było niezwykle dużo, ponieważ bardzo często planowe zajęcia zostały przekładane z różnych powodów, między innymi: zmiany w planie ramowym dnia w przedszkolu, decyzje dyrekcji, nagłe zdarzenia losowe, konieczności wyjścia do ogrodu i inne. Wtedy to prowadzący był zapraszany do zabawy przez dzieci. Zabawy, które jak najbardziej można uznać za część konstruowania sytuacji twórczej, jaką jest zabawa w teatr, to między innymi:

- obserwowanie dżdżownicy i zastanawianie się, jak jej pomóc – dziewczynki próbowały wykopać dla niej tunel;
- zabawa w sklep odbywająca się kilkakrotnie podczas wyjścia do ogrodu lub w sali – prowadząca po zaproszeniu przez dzieci podejmowała zabawę wchodząc w świat ich wyobraźni przez kupowanie „towarów” i zadawanie pytań, na przykład: Jakie smaki lodów dziś można kupić? Czy są lody żelkowe?;
- zabawa w przedszkole – dziewczynki postanowiły bawić się w przedszkole i zapytały prowadzącą, czy może w tej zabawie być panią kucharką;
- przyklejanie listków do nosa – prowadząca z radością przyjęła propozycję przyklejenia sobie do nosa listka i zabawy „noski, noski Eskimoski”;

- zabawa w chowanego – dziewczynki często prosiły prowadzącą o zabawę w chowanego; podczas jednej z zabaw w ogrodzie udawały, że są posągami – było to ich ukrycie;
- zabawa w smerfy – prowadząca była Gargamelem, Zuzia jej pomocnikiem, a Hubert zgłosił się na Klakiera. Reszta dzieci, które brały udział w zabawie, były smerfami, które uciekają przed Gargamelem. Dzieci miały różne pomysły, między innymi chowały się w domku jako wiosce smerfów, lub próbowały odwrócić uwagę Gargamela.

Chociaż implementacja nie pokryła się z planem w stu procentach, to udało się w projekcie zrealizować założenia badawcze, czyli wdrożyć model stymulacyjny oraz zastosować techniki badawcze. Badacz jest świadomy wielu uchybień i niedopatrzeń, które spowodowały opóźnienia w realizacji projektu i całego procesu badawczego. Jednak wynika to z niewielkiego doświadczenia badawczego, a także tego, że dla badacza były to pierwsze badania w działaniu, w jakich brał udział, będąc równocześnie ich realizatorem.

#### 2.3.4. Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego w analizie i interpretacji badań własnych w działaniu

Zgromadzony w trakcie badań w działaniu materiał wymaga opracowania poprzez analizę i weryfikację pod kątem celów. Materiał zebrany został w trakcie badań przeprowadzonych wśród dzieci w grupie przedszkolnej jednego z przedszkoli w Krakowie.

Prezentowane opracowanie zostało ukierunkowane na przedstawienie teatru dziecięcego jako synkretycznej metody ekspozycyjnej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich. Pomocniczo ustalone zostały cele szczegółowe, wpływające z celu głównego:

1. Przedstawienie metod stymulujących aktywność twórczą wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy z badaną grupą dzieci;
2. Przedstawienie wpływu poszczególnych faz wdrażanego projektu dydaktycznego na kształtowanie się postawy twórczej u dzieci;
3. Ukazanie innowacyjnego modelu stymulacji aktywności twórczej w odniesieniu do dzieci pięcioletnich;

4. Zobrazowanie wpływu poszczególnych aktywności teatralnych na rozwój twórczości u dzieci;
5. Ukazanie istotnych zasad organizowania zabawy w teatr przeprowadzanej przez wdrożenie projektu dydaktycznego;
6. Przedstawienie efektów stymulacji aktywności twórczej przez zabawę w teatr;
7. Określenie wyrażanej przez dzieci opinii dotyczącej zabawy w teatr.

Wyznaczone cele badawcze wskazują kierunek dociekania. W celu głównym i celach szczegółowych zasadzają się problemy badawcze, odpowiednio główny i szczegółowe, korespondujące z nim, które przedstawiają się następująco:

Problem główny zawierał się w pytaniu: W jaki sposób metoda eksponująca, jaką jest teatr dziecięcy przyczynia się do projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich. Natomiast problemy szczegółowe zostały określone następująco:

- Jakie metody stymulacji aktywności twórczej wykorzystywane są przez nauczycieli w badanej grupie dzieci?
- Jak poszczególne fazy wdrażanego projektu dydaktycznego oddziałują na kształtowanie się postawy twórczości u dzieci?
- Jak przedstawia się model stymulacji aktywności twórczej wśród dzieci pięcioletnich?
- Jaki wpływ na rozwój twórczości u dzieci mają poszczególne aktywności teatralne?
- Które zasady organizowania zabawy w teatr są istotne w odniesieniu do jej wdrażania w projekcie dydaktycznym?
- Jakie efekty przyniosła stymulacja aktywności twórczej przez zabawę w teatr?
- Jakie opinie dotyczące zabawy w teatr zostały wyrażone przez badanych?

Tematyka, która została skonkretyzowana powyższymi pytaniami jednocześnie jest odzwierciedleniem celu badań wykorzystując metodę badań w działaniu. Techniki użyte w ramach badań w działaniu podkreślają ich jakościowy wymiar – obserwacja uczestnicząca, wywiad skategoryzowany i swobodny, dziennik refleksji, czy też esej autobiograficzny. Zastosowane techniki jakościowe stanowią zostały wsparte technikami ilościowymi: ankietą skierowaną do rodziców badanych dzieci oraz testami mierzącymi poziom twórczości, umiejętności myślenia twórczego.

Niniejsza część opracowania badawczego – analityczno-weryfikacyjna – organizuje zgromadzony materiał w dwóch głównych przestrzeniach, będących korelacją celów:

- metody stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego w procesie wdrażania projektu dydaktycznego;
- model stymulacyjny w podnoszeniu efektywności stymulacji twórczej dziecka pięcioletniego poprzez zabawę w teatr.

Należy tu zaznaczyć, że rola badacza nie ograniczyła się wyłącznie do gromadzenia, analizy i ewaluacji uzyskanych danych, ale także do ich refleksyjnej interpretacji.

Metody stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego w procesie wdrażania projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu

Teatr daje możliwość stymulacji aktywności twórczej, ponieważ jako sztuka i metoda synkretyczna pozwala na wyzwolenie wszystkich rodzajów twórczej ekspresji przez aktywność plastyczną, muzyczną, językową i motoryczną<sup>117</sup>. Teatr dziecięcy nie podlega tym samym zasadom co teatr profesjonalny, bo też nie może być rozumiany jako teatr amatorski. Teatr dziecięcy objęty jest konwencją zabawy, a najważniejsze jest dziecko i jego rozwój, a więc kontekst edukacyjny, przede wszystkim wychowawczy<sup>118</sup>.

Dlatego w niniejszym opracowaniu teatr dziecięcy rozumiany jest jako zabawa w teatr i metoda projektowania stymulacji aktywności twórczej dzieci. Teatr jest tu metodą synkretyczną, ale także eksponującą, gdyż odnosi się do przeżyć, ekspresji i kształtuje postawy, w tym przypadku postawę twórczą. Tak pojmowany teatr zostaje w istocie przywołany jako przykład metody eksponującej, ekspresyjnej przez Wincentego Okonia<sup>119</sup>.

Jednym z głównych zagadnień tego opracowania badawczego było ustalenie, jakimi metodami stymulacji aktywności twórczej posługują się nauczyciele prowadzący na co dzień badaną grupę dzieci. Cel ten uzasadnia się przez chęć wywołania zmiany w środowisku dydaktyczno-wychowawczym, a więc także w myśleniu

<sup>117</sup> A. Włoch, *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 212.

<sup>118</sup> Ibidem s. 213.

<sup>119</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 270.

nauczycieli, jak i samego badacza, który staje w roli przyszłego nauczyciela. Wyłonienie stosowanych metod oraz ich odniesienie do wdrażanego projektu ma szczególne znaczenie i miejsce w niniejszym opracowaniu. Transformacyjny wymiar badań w działaniu jest ich ogromnym atutem. Przedstawienie metod, jakimi posługują się nauczyciele w pracy z dziećmi, ma znaczenie także w kontekście wyników badań, ponieważ badacz nie może wykluczyć wpływu, jaki nauczyciele wywierają na badane dzieci w trakcie realizowanego przez niego projektu. Intencją badacza było zatem wydobycie znaczenia metod używanych przez nauczycieli w pracy z dziećmi, szczególnie metod stymulujących aktywność twórczą, a także ukazanie teatru dziecięcego, ściślej – zabawy w teatr, jako propozycji metody stymulującej tę aktywność dzieci.

Do wzięcia udziału w badaniach została poproszona przez Panią Dyrektor jedna z nauczycielek grupy. Pani Jola jest nauczycielką nauczania przedszkolnego od trzydziestu sześciu lat, więc jej staż pracy wskazuje na ogromne doświadczenie w pracy z dziećmi. Możliwość współpracy z takim nauczycielem była dla badacza wyjątkowo cennym przeżyciem.

W celu odpowiedzi na postawiony problem w wywiadzie wstępnym padło pytanie o metody wykorzystywane w pracy, które stymulują rozwój aktywności twórczej wychowanków. Odpowiedź pani Joli przedstawia się następująco:

Metody dostosowuję do potrzeb i możliwości dzieci. Jednak najczęściej są to metody czynne, w oparciu o które dziecko może poszukiwać, tworzyć, odkrywać, w szczególności: metody samodzielnych doświadczeń, kierowanie własną działalnością dziecka, zadań stawianych mu do wykonania, metoda ćwiczeń. Wykorzystuję także metody oglądowe i słowne, które dostarczają dziecku informacji, porządkują jego wiadomości, pobudzają jego procesy poznawcze i emocjonalne.

Jednocześnie pani Jola, zapytana o wykorzystanie teatru w przedszkolu, podkreśliła, że dziecko ma zostać przygotowane do bycia widzem i aktorem, ale wyłania się z jej odpowiedzi teatr dziecięcy, który bardziej przypomina naśladownictwo teatru profesjonalnego. Przygotowanie przedstawień wiąże się tu bowiem z okazjami takimi jak: Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, święta i uroczystości przedszkolne. Nauczycielka wspomniała też o zajęciach, podczas których zapoznaje dzieci z zawodem aktora, różnymi rodzajami teatru. Do swojej wypowiedzi

dodała także następującą myśl: „Na sali funkcjonuje kącik teatralny, gdzie dzieci mogą bawić się w teatr”. Dzieci uczestniczyły w przygotowaniu trzech przedstawień, z których wszystkie były wystawiane z okazji przedszkolnych uroczystości. Również brały udział w trzech przedstawieniach, oglądając je jako widzowie. Jednocześnie nauczycielka potwierdziła, że teatr jest w przedszkolu codziennością:

Teatr towarzyszy dzieciom na każdym kroku, zarówno w codziennej swobodnej zabawie, jak i w prowadzonych zajęciach. Teatrowi przypisujemy w przedszkolu dużą wagę, bo z pewnością kształtuje on postawę twórczą dziecka.

Zapytana o to, jak praca z dziećmi stymuluje jej własny rozwój twórczości, stwierdziła, że motywuje ją do szukania nowych rozwiązań, wymyślania pomysłów, rozwiązywania problemów i odpowiadania na potrzeby dzieci w odpowiedni sposób. Uznała, że jest z całą pewnością osobą bardziej twórczą dzięki pracy, którą wykonuje.

Obserwacje zajęć prowadzonych przez obydwie nauczycielki wykazały jasno, że pani Jola istotnie realizuje w swojej pracy wyznawane zasady i korzysta z metod czynnych, a także stymuluje dzieci wzmacniając je pozytywnie, powierzając odpowiednie zadania, chwając i doceniając wysiłki każdego dziecka. W trakcie zajęć dydaktycznych nie zamyka się na pomysły dzieci i nie narzuca sztywności myślenia, a kiedy poprawia dzieci, nigdy nie okazuje im lekceważenia czy pogardy dla ich pracy.

Ze swobodnych rozmów przeprowadzanych w trakcie realizacji projektu wynika z kolei, że przygotowywanie spektakli w sposób bardziej przypominający naśladownictwo teatru profesjonalnego niż zabawę w teatr jest następstwem braku odpowiedniej ilości czasu. Teatr dziecięcy wiąże się niewątpliwie z większą dawką ryzyka, bo daje dzieciom więcej swobody i przestrzeni do ekspresji. Badacz zapisał w dzienniku swoje refleksje na ten temat w następujących słowach:

Wszystkie rekwizyty, stroje, scenografia mogą się okazać mniej okazałe, czy estetyczne, bo nie przygotowują ich profesjonaliści, ani nawet osoby dorosłe, tylko dzieci, które nie posiadały jeszcze umiejętności władania sprawnie ołówkiem, pędzlem, nożyczkami, kredką, nie mówiąc o igle i nitce. Scenariusz również może nie być tak zachwycający jak adaptacje literackich tekstów. W porównaniu z teatrem

profesjonalnym teatr dziecięcy zawsze będzie wypadł gorzej pod względem jakości estetycznej, harmonii, okazałości i bogactwa, ale tym co wyróżnia teatr dziecięcy jest jego funkcja, czyli stymulowanie dziecięcej aktywności twórczej. Proces jaki się dokonuje w trakcie zabawy w teatr warty jest zachodu.

Zarówno badacz, jak i nauczycielka zgodziły się co do tego, że najlepszą formą aktywności dzieci, dającą im najwięcej satysfakcji, a zarazem korzyści, jest zabawa. Bawiąc się swobodnie dzieci rozwijają umiejętności i wiedzę, a także kształtują w sobie postawy. Dlatego żadna metoda dydaktyczna nie może zastąpić miejsca zabawie swobodnej dzieci. Ta zasada dotyczy także stymulacji aktywności twórczej dzieci.

Początkowo badacz nie nawiązał kontaktu z drugą nauczycielką grupy. Dyrektor Przedszkola X przedstawiła mu panią Jolę, wskazując jednocześnie, że badania mogły zostać przeprowadzone pod jej kierunkiem. Jednak w trakcie badań naturalnym i oczywistym stało się wejście w interakcję także z drugą nauczycielką, panią Zosią, która nie brała udziału w projekcie w pełnym tego słowa znaczeniu, niemniej jednak badacz miał okazję obserwować prowadzone przez nią zajęcia. W dalszej części opracowania zaprezentowane zostaną te uwagi, jakie badacz poczynił w dzienniku refleksji odnoszące się do metod pracy pani Zosi, a także podejścia do przejawów twórczości dziecięcej.

Podczas obecności drugiej nauczycielki dzieci są częściej karczone. Nie chodzi tutaj o sytuacje wymagające interwencji czy nawet nagany ze względów wychowawczych, ale takie, w których dzieci przekraczają pewne zasady sztywnego myślenia. Zdarzenia, które badacz ma na myśli, są następujące:

- podczas wykonywania pracy plastycznej – wycinania i kolorowania żabek, dzieci zaczęły używać innych kolorów niż te zalecane przez nauczycielkę. Spotkało się to ze sprzeciwem pani Zosi: „Żabki są zielone! Czy ktoś widział takie kolorowe żabki? A jakie to oczy? Miały być niebieskie”. Dzieci bardzo sprytnie poradziły sobie z takim zakazem informując nauczycielkę, że to są żabki bajkowe, a takie mogą mieć kolory, jakie tylko chcą. Nauczycielka zgodziła się jednak na taką wersję mówiąc: „No dobrze, niech już będą bajkowe żabki”;
- podczas zajęć ruchowych dzieci miały wykonywać wskazane przez nauczycielkę ruchy. Zrozumiałe było w tym momencie pokazywanie dzieciom, jaki ruch mają dokładnie

wykonać, i poprawianie ich, jeśli się pomylą. Nauczycielka poszła jednak o krok dalej, krytykując niektóre dzieci za to, że w jej opinii dany ruch wykonują nie tak, jak powinny. Chodziło o podskakiwanie, podnoszenie rąk do góry, chodzenie na palcach i kucanie czy chodzenie na czworakach. Komentarze typu: „Jak to podskakujesz, Tomek? Zobacz jak ładnie to robią dziewczynki”, lub „Nie tak! Ile razy trzeba wam powtarzać?”, z całą pewnością nie pozwalają rozwijać twórczości dziecka;

- kolejna sytuacja dotyczyła dwóch chłopców, którzy często dostawali kary za niewłaściwe zachowanie, przy czym nie zawsze było to uzasadnione. W ogrodzie chłopcy bawili się w detektywów i chodzili za dziewczynkami. Nie zrobili przy tym niczego, co mogło być nieodpowiednie, niegrzeczne. Jedna z dziewczynek poskarżyła się jednak pani, że nie chce być śledzona. Pani Zosia nie pytając o wyjaśnienia, usadziła chłopców na ławce, gdzie spędzili kolejne pół godziny. Przy czym, kiedy zostali zapytani przez badacza, dlaczego dostali karę, stwierdzili, że pani się zezłościła, ale oni przecież nie zrobili nic złego. Jeden z nich poszedł nawet przeprosić panią, ale nie otrzymał wybaczenia, na co drugi skomentował całą sytuację „Wiedziałem, że to nic nie da. Przepraszanie nic nie daje. Pani nie wypuści nas z więzienia”;
- same dzieci w trakcie rozmów z badaczem nieświadomie zdradzały swoje odczucia w związku z pewnymi postawami nauczycielki. Jeden z chłopców, podczas zbierania przez badacza podziękowań dla nauczycieli, powiedział, że chce podziękować pani Joli, że wybacza mu jego złe zachowania, a na pytanie, za co chciałby podziękować drugiej nauczycielce, odpowiedział, że ona mu nie przebacza. Zuzia w jednej z rozmów z badaczem wyznała, że pani Zosia częściej na nią krzyczy niż pani Jola.

Pomimo tego, że obserwacje badacza wykazują pewne zaniedbania ze strony nauczycielki, to dzieci obdarzają ją szacunkiem i nieukrywaną sympatią. Nauczycielka niewątpliwie stara się zapewnić dzieciom jak najlepszą opiekę i objąć je swoim wsparciem, a także przygotować do wyzwań, jakie przed nimi postawi życie.

Analiza ta ma na celu wyłącznie wskazanie pewnych zachowań nauczycielki, które nie służą stymulowaniu aktywności twórczej dzieci. Z drugiej strony brak udziału nauczycielki we wszystkich działaniach, a szczególnie w przygotowaniach

i próbach do przedstawienia, nie pozwala na stwierdzenie, czy projekt miał transformacyjne znaczenie dla tej nauczycielki.

Metoda badań w działaniu ma przynosić poprawę praktyki, owoce w postaci pozytywnych zmian w przestrzeni edukacyjnej. Wobec tego zamierzeniem badacza było wdrożenie projektu dydaktycznego, który wskazałby nauczycielom metodę zabawy w teatr jako odpowiednią w stymulowaniu aktywności twórczej dzieci. Odpowiednim sposobem realizacji tego zamierzenia była metoda projektów. Badacz podjął świadomie współpracę z nauczycielkami, w tym z jedną tą współpraca była pełna, a refleksje snute w trakcie działania pozwoliły ubogacić się również jemu, przez przyglądanie się pracy nauczycielek, a także samodzielnej pracy z dziećmi.

Opisane (w trzeciej części opracowania), zajęcia, które zostały zrealizowane w ramach projektu dydaktycznego „Przez teatr do twórczości”, wpływały na sposób, w jaki prowadząca widziała rzeczywistość pracy z dziećmi w przedszkolu. Realia, które poznała, okazały się być wymagające, ale jednocześnie przyczyniły się do utwierdzenia w przekonaniu, że kształtowanie i rozwijanie w sobie twórczej postawy jest jednym z głównych zadań nauczyciela. Sztywność myślenia, a także podążanie ślepo utartymi szlakami i stosowanie wciąż tych samych metod w pracy z dziećmi, to jeden z największych błędów, jakie nauczyciel może popełnić.

Obydwie nauczycielki nie uczestniczyły we wszystkich spotkaniach w ramach projektu, ponieważ badacz zazwyczaj prowadził zajęcia w godzinach porannych, natomiast, jak to już zostało wcześniej wykazane, zaangażowanie i czas poświęcony przez panią Jolę były o wiele szersze i na tej współpracy badacz opiera badania. Pani Jola zawsze służyła swoją pomocą, przyglądała się zajęciom i wspomagała prowadzącego. Kilkukrotnie wyraziła opinię na temat prowadzonych zajęć lub podzieliła się spostrzeżeniami i udzieliła rady:

- „Dzieci są dziś zmęczone, roztargnione. Nie wiem czy uda się Pani zrealizować całe zajęcia”,
- „Bardzo ciekawy pomysł, super! Widać, że dzieci są bardzo zadowolone.” – podczas zajęć z kostką emocji i zwierząt; Kostka została w przedszkolu, a nauczycielka stwierdziła, że z całą pewnością się przyda i będzie ją wykorzystywać,
- „Widać, że dzieci Panią lubią”,
- „Fajni są, moje dzieciaki kochane!”,
- „Ja ich rozumiem. Najbardziej lubią się bawić i to jest dla nich najlepsze, ale ja muszę z nimi ćwiczyć, bo jak wystąpią przed rodzicami?”.

W procesie wdrażania projektu kluczowe okazały się spotkania, podczas których dzieci tworzyły przedstawienie, a następnie występowały na scenie. Pani Jola przyznała, że zaproponowany przez badacza projekt pobudza dzieci do twórczości, zachęca do ekspresji twórczej. Zabawa w teatr i możliwość tworzenia przez dzieci scenariusza oraz podejmowania decyzji i rozwiązywania różnorodnych problemów w trakcie przygotowań wiązało się ze wzmożoną aktywnością twórczą. W trakcie wywiadu swobodnego prowadzonego pod koniec projektu nauczycielka powiedziała: „To co Pani z nimi zrobiła, było takie ich, myślę, że to ważne, że mogli się pokazać w ten sposób. To dobre doświadczenie”. Wielokrotnie podkreślała też, że dzieci są zmęczone zbyt dużą ilością przygotowań, ale samą zabawę w teatr ujmowała jako cenną i wnoszącą wiele dobrego w praktykę dydaktyczno-wychowawczą. Nauczycielka przyznała, że przedstawienie „Słowik” w znacznym stopniu ogranicza tę możliwość, ponieważ scenariusz jest dzieciom narzucony, tak samo jak role i ich interpretacja, chociaż pozwala to z kolei na ćwiczenie innych umiejętności, takich jak pamięć, zorganizowanie, intonacja i zachowanie na scenie. Dzieci musiałyby nauczyć się na pamięć tekstu, wiedzieć, kiedy wchodzi na scenę i kiedy z niej schodzą, oraz kiedy i jakie gesty mają wykonać, więc są stymulowane do rozwoju poznawczego.

W odpowiedzi na postawione cele i problemy badawcze należy stwierdzić, że wykorzystywane przez Panią Jolę metody pracy z dziećmi, jej zaangażowanie, podejście i zasady, jakimi kieruje się podejmując działalność dydaktyczno-wychowawczą, wspierają i stymulują twórczą aktywność dzieci. Niemniej jednak zaproponowana przez badacza metoda zabawy w teatr wzbudziła zainteresowanie nauczycielki, która przyznała, że teatr dziecięcy w tej formie istotnie wyzwala w dzieciach ekspresję twórczą i daje im więcej miejsca na tę działalność niż teatr będący naśladowaniem teatru profesjonalnego, który częściej ma miejsce w przedszkolu.

Najistotniejszym spostrzeżeniem badacza, które podzieliła nauczycielka, jest to, że swobodna zabawa jest dla dzieci najlepszą formą aktywności twórczej, a żadna, choćby najlepiej prowadzona przez nauczyciela metoda, nie może zastąpić jej zastąpić. Korzyści płynące ze swobodnej zabawy są wielorakie. Badacz zapisał w dzienniku:

(...) miałam możliwość na własne oczy przekonać się o tej prawdzie starej jak świat, że zabawa dla dzieci jest jak powietrze, one wręcz palą się do zabawy. Tak, jakby wiedziały, że dzięki zabawie rozwijają się najlepiej.

Ten wniosek nie wyklucza bynajmniej zasadności wprowadzania różnych metod stymulowania aktywności twórczej dzieci, ale potwierdza konieczność podążania za dzieckiem, poszukiwania jego potrzeb i odpowiadania na nie, oraz pobudzania jego twórczej wyobraźni i kształtowania postawy twórczej.

#### Model stymulacyjny w podnoszeniu stymulacji twórczej dziecka pięcioletniego poprzez zabawę w teatr

Model stymulacyjny, który prezentowany był w rozdziale pierwszym niniejszej pracy, został zastosowany w celu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich objętych projektem „Przez teatr do twórczości”. Autorski model powstał w oparciu o zasadę pomocy w tworzeniu K. Kornilowicza oraz o model J. Uszyńskiej-Jarmoc. W modelu za kluczowe przyjmuje się wytworzenie sytuacji twórczej, w której będą się wydarzały wszelkie działania. Przyjęto, że zasadami, które mają dodatkowo wspomóc proces tworzenia, będą zasady autorstwa P. Torrance’a, które także przedstawiono w pierwszym rozdziale pracy. Poniżej zaprezentowana zostanie tabela z dokładnym wykazem działań w odniesieniu do modelu stymulacyjnego. W podrozdziale ukazującym implementację projektu w badaniach w działaniu zawarto informacje dotyczące wszelkich prowadzonych działań. W tym miejscu pracy należy odnieść te działania do modelu, aby następnie wykazać, jakie skutki dla twórczości dzieci przyniosło ich wprowadzenie. Należy jednak podkreślić, że już w fazie realizacji projektu badacz zaobserwował błąd w linearnym ujęciu modelu. W rzeczywistości bowiem każdy z poszczególnych elementów modelu dzieje się nieustannie, czyli bodźcami są zarówno działania prowadzone przed bezpośrednim przygotowywaniem przedstawienia, jak i te sytuacje, które mają miejsce w trakcie tworzenia scenariusza czy występu. Każdy z bodźców, czyli wszystko, co ma miejsce, pobudza ciekawość poznawczą i tym samym wyobraźnię, co ma swoje przełożenie w ekspresji twórczej. Dlatego przedstawione zestawienie (tabela 3) nie powinno być traktowane jako ciąg kolejnych, następujących po sobie elementów, ale

jako nierozzerwalna całość, powiązana i współlistniejąca w sytuacji twórczej.

Tabela 3. Zestawienie elementów modelu stymulacyjnego z projektem dydaktycznym „Przez teatr do twórczości”

Model	Działania w ramach projektu i ich efekty
Sytuacja twórcza	<p>Realizacja zasad P. Torrance’a:</p> <p>1. Szacunek okazywany wobec niezwykle pytań – „czy to jest sztuczny miód?” – pytanie o słoik z miodem dla Kubusia do przedstawienia, na które badacz odpowiedział: „to nie jest miód, zobaczcie (po odkręceniu słoika w środku widać żółtą gąbkę z wypustkami imitującymi plastry miodu)”; „to pani jest dzieckiem?” – pytanie dzieci, kiedy dowiedziały się, że idę na zajęcia do szkoły (na uczelnię); „Skąd pani ma tyle włosów na ręce, jak mężczyzna?” – odpowiedź w formie żartobliwego pytania: „Może nim jestem?”, uśmiech dziecka i komentarz: „Nie, wcale nie. Pani jest kobietą”.</p>
	<p>2. Szacunek okazywany niezwykle pomysłom – w trakcie zajęć z rekwizytami dziewczynki uznały, że rekwizyty muszą należeć do księżniczki, na co kilku chłopców oburzyło się, mówiąc: „To nie może być księżniczki, no bo po co by jej był czepek do pływania?”. Po kolejnych próbach rozwikłania zagadki orzekli, że te rzeczy należą do jakiegoś dziwoląga. Każdy z pomysłów był przyjmowany, co ośmieliło ich do nowych poszukiwań. Inna sytuacja miała miejsce na placu zabaw, kiedy dziewczynki znalazły dżdżownicę i próbowały wydłubać dla niej w ziemi korytarz. Badacz wiedział, że w tym miejscu ziemia jest zbyt twarda, a dżdżownica poradzi sobie sama i wystarczy przenieść ją w bezpieczniejsze miejsce niż ziemia pod huśtawką. Niemniej jednak nie protestował wobec pomysłu dzieci. Kiedy kolejne próby zachęcenia dżdżownicy do wejścia w ziemię nie poskutkowały, dziewczynki same poprosiły o przeniesienie jej na patyku i obserwowały, jak badacz kładzie zwierzątko obok drzewa.</p>

	<p>3. Okazywanie dzieciom, jak wartościowe są ich pomysły – Chłopcy często chwalili się swoimi budowlami z lego, które były niejednokrotnie niezwykle pomysłowe. Badacz za każdym razem wsłuchiwał się w opowiadanie dzieci i zadawał pytania. Zdarzyło się, że Hubert opowiadał o swoim samochodzie campingowym przez kilkanaście minut. Widać było, że jego podekscytowanie i błysk w oku rosł w miarę zaangażowania badacza i pytań o kolejne części pojazdu, np.: „Jak się hamuje?“, „A co jest w tej części?“, „Duży ten bagażnik, na pewno zmieści wszystko. Co byś ze sobą wziął na camping?“ – odpowiedź: „Jakiś kosz na piknik, namiot, narzędzia i jedzenie“.</p>
	<p>4. Działanie bez oceniania – badacz nie skupiał się na ocenianiu i jeśli już tego dokonywał, to wtedy, kiedy dziecko o to prosiło, pytając „jak się pani podoba?“, natomiast podczas zajęć sposób, w jaki dzieci wyrażały siebie, był wolny od presji oceny.</p>
	<p>5. Ocena związana z przyczynami i konsekwencjami – ocenie podlegały najczęściej zachowania łamiące przyjęte zasady i takie, które raniły drugą osobę, np. upomnienie chłopców, że w zabawie z Witkiem muszą bardziej uważać, bo chłopiec ma złamaną rękę.</p>
	<p>Efektom stworzenia sytuacji twórczej były:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– relacja, która łączyła dzieci i badacza, wyrażająca się we wspólnej zabawie, radosnych powitaniach z badaczem i smutnych pożegnaniach, słowach „nie wypuszczę pani“, „kocham panią“, „dziękuję pani“, „Moja pani“, „Pani jest najlepsza“, itp.;</li> <li>– stopniowe otwieranie się dzieci i coraz częstsze zwracanie się do badacza po pomoc lub radę – kłótnie i konflikty w grupie, złe samopoczucie, kłopoty sercowe, zagubione i zniszczone zabawki, rzeczy, pomoc przy ubieraniu czy struganiu kredek;</li> <li>– zaproszenia do zabawy – badacz nigdy nie pozostawał sam, zawsze któreś dziecko nawiązywało z nim kontakt;</li> <li>– dzieci dzieliły się swoimi osiągnięciami – pokazywały rysunki wykonane w książce zadań, nowe zabawki</li> </ul>

Bodźce i pobudzo- na nimi ciekawość	<p>Postać badacza, czyli prowadzącej projekt, która samoistnie wzbudzała w dzieciach zaciekawienie, była pierwszym bodźcem. Następnie były to wszystkie sytuacje związane z prowadzonymi zajęciami grupowymi, jak i te sytuacje, w których badacz prowadził rozmowy i bawił się z wybranymi dziećmi. Ze względu na rozmiary pracy podane tu zostaną bodźce najbardziej znaczące: rekwizyty, pytania zadawane w trakcie zajęć („Kim jest aktor?”, „Co widzicie na obrazkach?”), zdjęcia z teatru, kostka emocji i zabawa nią, ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne, zaproszenie do swobodnego ruchu do muzyki, opowieść ruchowa „Podróż po Stumilowym Lesie”, rozmowy, zachęcanie dzieci do tworzenia przez wzmocnienia słowne, pochwały, np. „jestem pewna, że ci się uda”, „świetny pomysł!”, „zrób to tak, jak uważasz, jak chcesz”, „spróbuj jeszcze raz, nie poddawaj się!”, słoiki i materiały do ich ozdabiania.</p> <p>Efektom zastosowania różnorodnych bodźców na każdym etapie projektu była wzbudzona ciekawość poznawcza dzieci. Zauważalne to było szczególnie na twarzach dzieci, w ich zachowaniach oraz pytaniach. Wybrane przykłady to: pełne napięcia oczekiwanie na kolejny rekwizyt, który prowadząca wyciągała z worka podczas zajęć, chęć dotykania i bawienia się rekwizytami, pytania „co to jest?” – wskazując na wazon ozdobiony dekupażem, „jak zrobić takiego zajączka?” – wskazując na zdjęcie z teatru cieni, „czy to będzie prawdziwy Kubuś Puchatek?” – pytanie na informację o tym, że na scenie z nimi będzie też Kubuś Puchatek, „jak pani zrobiła tę kostkę?” – wskazując na kostkę emocji, „skąd pani wzięła takie kwiatuszki?” – wskazując na kwiatki z materiału w trakcie ozdabiania słoików.</p>
Wyobraźnia i myślenie twórcze	<p>Wyżej przedstawione bodźce i obudzona nimi ciekawość poznawcza dzieci uruchamiały także wyobraźnię i myślenie twórcze. W trakcie zajęć z rekwizytami dzieci wymyślały, kogo mogłyby zagrać na scenie, gdyby miały dany rekwizyt. Najciekawsze odpowiedzi dzieci to: Torebka: „mogłabym siedzieć w tej torebce”, czapka kłowna: „byłbym nadwornym sługą”, „byłbym cyrkowcem”, podkowa – „jestem koniem”, „mogę być każdym, bo to na szczęście”, jabłko – „zagrałabym Śnieżkę”.</p>
	<p>W trakcie zajęć z kostką emocji i później kostką zwierząt oraz w trakcie opowieści ruchowej dzieci wyraźnie uruchamiały wyobraźnię, ponieważ badacz nie precyzował, jak dzieci mają się zachowywać, to znaczy jak</p>

	<p>pokazać smutek czy złość, lub jak pokazać konia i kotka. Opowieść ruchowa, choć była prowadzona, to nie ograniczała w żaden sposób pomysłowości dzieci. Z obserwacji badacza wynika, że każde dziecko w większym lub mniejszym stopniu pozwalało się nieść swojej wyobraźni twórczej. Wyniki przeprowadzonych testów zostaną zaprezentowane poniżej w osobnej tabeli. Obrazują one poziom twórczego myślenia dzieci.</p>
<p>Aktywność twórcza: werbalna, plastyczna, muzyczna i ruchowa</p>	<p>Potencjał twórczy dzieci, którego istnienia, wobec przedstawionej w pierwszym rozdziale wiedzy teoretycznej, nie trzeba udowadniać, ponieważ jest wpisany w każde istnienie ludzkie, został odzwierciedlony w aktywności twórczej.</p> <p>Oczywistym dla badacza jest to, że aktywność ta ujawniała się w każdej fazie projektu, natomiast zaprezentowana zostanie tutaj jedynie ta, która miała miejsce w trakcie przygotowań do przedstawienia. Aktywność ta często była wyrazem ekspresji twórczej, co potwierdza stymulujący charakter działań.</p> <p>Aktywność werbalna: tworzenie scenariusza – każde dziecko w rozmowie z badaczem tworzyło swój tekst. Jedną z takich prób badacz zapisał w dzienniku. Scenka trzech dziewczynek, w tym Paulinka jest jedyną objętą badaniem. Dziewczynki postanowiły stworzyć scenkę z życia przedszkola. Nauczycielkę zagrała Wiola. „Paulinka: A opowie nam pani bajkę? Wiola: Tak, dzieci, opowiem. Paulinka : Teraz niech pani opowie. Wiola: Blebleble blebleble koniec bajki.</p>
	<p>Ola: Bajka się skończyła, a morał jest taki, że w bajce bajki nie było”; Agnieszka w odpowiedzi na scenkę koleżanek „w przedszkolnej kuchni” orzekła: „Każdy chce kuchenkę, bo jest nowa, a o starych zabawkach jakoś nikt nie pamięta” – to zdanie stało się częścią scenariusza. Agnieszka wymyśliła też, że zatańczy i powie: „Śpiewanie i tańczenie to moje największe marzenie!”, oprócz tego dzieci przygotowały słoiki życzeń dla pań nauczycielek oraz pani z obsługi – pani Kasi. Badacz pytał dzieci, za co chciałyby podziękować, to najciekawsze odpowiedzi: „dziękuję za miłą zabawę”, „za wszystko dziękuję, bo bardzo lubię chodzić do przedszkola!” „dziękuję za przedszkole”, „dziękuję, że jak mam karę, to mi pani wybacza”, „dziękuję, że pozwala nam pani czasem na to, czego chcemy, a czasem nie”, „dziękuję za zabieranie nas na ogrody”, „dziękuję za to, że mi pani</p>

	<p>ufa”, „dziękuję za to, że mogłam wystąpić w przedstawieniu”. W sferze werbalnej mieszczą się także ćwiczenia artykulacyjne i ćwiczenia intonacji głosu, wyrażania głosem emocji.</p> <p>Aktywność plastyczna: Chętne osoby – zgłosiły się same dziewczynki, ozdabiały słoiki<sup>120</sup>, które dzieci dawały w prezencie paniom – były w nich serca z podziękowaniami od każdego dziecka. Kolejnym wyrazem aktywności plastycznej były rysunki, które dzieci namalowały dla Kubusia Puchatka, oraz budowle z klocek lego. W przygotowaniu do drugiego przedstawienia „Słowik” dzieci pomagały w wykonywaniu papierowych chińskich kapeluszy, a kilka dziewczynek na czele z Agnieszką postanowiły wykonać swoje własne kapelusze.</p> <p>Aktywność muzyczna: Pomimo planów stworzenia własnej piosenki z dziećmi, ze względu na ograniczony czas (próby do kilku występów w jednym czasie) udało się jedynie stworzyć układ choreograficzny wymyślony i zatańczony podczas przedstawienia przez Agnieszkę i jej starszą koleżankę.</p> <p>Aktywność motoryczna: Dzieci świetnie wyrażały ruchem to, co chcą pokazać, na przykład naśladowanie dzikich kotów, wskazywanie na poszczególne obiekty teatralnym gestem, umiejętność ustawiania się na scenie pod odpowiednim kątem czy wykonywania gestów, tj. rozkładanie rąk przez Agnieszkę podczas mówienia o starych zabawkach, gest udający kopanie piłki nogą przy tekście Witka o graniu w piłkę z panią Jołą, lub wręczanie Kubusiowi miodku przez Anię.</p>
--	---

Źródło: badanie i opracowanie własne

Przed rozpoczęciem projektu zostały wykonane test skojarzeń graficznych i test rysunkowy, które zostały opracowane na podstawie testów zawartych w programie autorstwa M. Jąder „Krok w kierunku kreatywności”<sup>121</sup>. Wyniki testu wstępnego oraz testu przeprowadzanego bezpośrednio po zakończeniu projektu przedstawiają się następująco: Pierwszy test wykonano początkiem marca, a drugi końcem maja 2017 roku. Wyniki zostały następnie wzbogacone o interpretację badacza oraz jego własne obserwacje poczynione w trakcie fazy przygotowań, diagnozy

<sup>120</sup> Zdjęcia wykonanych słoików załączone są w aneksie.

<sup>121</sup> M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności...*, op. cit.

dzieci oraz prowadzenia projektu. Przedstawienie tych danych uzasadnione jest koniecznością wykazania wpływu wdrożonego modelu stymulacyjnego na myślenie twórcze, czyli w ujęciu modelu na myślenie dywergencyjne.

Tabela 4. Wyniki testu skojarzeń graficznych – zestawienie testu wstępnego przeprowadzanego w styczniu i testu końcowego przeprowadzanego w maju

Imię dziecka	Poziom płynności		Poziom giętkości		Poziom oryginalności	
	styczeń	maj	styczeń	maj	styczeń	maj
Zuzia	niski	niski	niski	niski	niski	niski
Mikołaj	niski	niski	niski	niski	średni	średni
Paulinka	niski	niski	niski	niski	średni	niski
Ola	niski	niski	niski	niski	średni	średni
Agnieszka	niski	średni	niski	średni	średni	wysoki
Hubert	średni	wysoki	niski	średni	niski	średni
Sebastian	niski	niski	niski	niski	niski	niski
Ania	niski	niski	niski	niski	niski	niski
Jola	niski	niski	niski	średni	niski	niski
Jurek	średni	średni	niski	niski	niski	niski
Czarek	niski	niski	niski	niski	niski	średni
Tomek	niski	niski	niski	niski	niski	niski

Źródło: badanie własne

Różnice zauważalne są u następujących dzieci: Pauliny, Agnieszki, Huberta, Joli i Czarka. W tym jedynie u Pauliny wynik się pogorszył, natomiast u reszty dzieci w wybranych obszarach był lepszy. Na tle grupy wyróżniają się Agnieszka i Hubert, którzy w teście styczniowym mieli wyniki niskie i w jednym obszarze (u Agnieszki oryginalność, u Huberta płynność) średnie, natomiast w teście przeprowadzonym w maju dziewczynka uzyskała średni wynik w płynności i giętkości, a wysoki w oryginalności, zaś chłopiec uzyskał wysoki wynik w płynności, a w giętkości i oryginalności średni.

Poniżej zostały zaprezentowane wybrane skojarzenia dzieci, w celu ukazania z jednej strony niskiego i wysokiego poziomu dla obszaru giętkości i oryginalności. Płynność uwzględnia ilość podanych skojarzeń, gdzie dla poziomu niskiego jest to 0-12

skojarzeń, dla średniego 13-16, dla wysokiego 17-25 i bardzo wysokiego powyżej 25. Natomiast przy badaniu giętkości badacz zliczał punkty dzieląc skojarzenia na grupy, tj. rośliny, figury, owady i inne. Każda grupa to jeden punkt. Poziom średni uznaje się od 11 punktów, a wysoki od 15. Oryginalność mierzona była przez wyszukanie skojarzeń ciekawych i nietypowych, które zaskoczyły badacza. Każde takie skojarzenie otrzymało 1 punkt, w tym poziom średni uznaje się od 3 punktów, poziom wysoki od 5, a bardzo wysoki powyżej 6.

Skojarzenia dzieci do rysunków (test załączony w aneksie, przykłady są cytatami dzieci zanotowanymi w trakcie przeprowadzania testu):

- trzy kwadraty wpisane jeden w drugi, od największego do najmniejszego, dwa połączone trójkąty większy i mniejszy, małe koło w środku większego, kąt rozwarty z małym kółeczkiem w środku:

giętkość – poziom niski: Zuzia uzyskała 4 punkty za grupy: 1) schodki, 2) góry na morzu i na jeziorze, 3) oko, 4) pysk rybi, pysk delfina i płetwa rekina;

giętkość – poziom średni: Hubert uzyskał 11 punktów za grupy: 1) obraz, obraz w obrazie, 2) kwadrat, 3) góry, skały, jaskinia, góra śnieżna, 4) kolce i zęby, 5) piłka, 6) oko, 7) denko butelki, mały garnek bez uchwytów, kubek z górnego widoku, 8) głowa ryby z otwartą buzią, 9) mysz, 10) zjeżdżalnia, 11) żagiel, żaglówka, motorówka, zwykła łódka;

oryginalność – poziom niski: Ania uzyskała 1 punkt za skojarzenie „suknia lalki” do rysunku trójkątów,

oryginalność – poziom średni: Mikołaj uzyskał 3 punkty za skojarzenie „igła” do rysunku trójkątów, „Święty Mikołaj” i „pingwin” do rysunku kąta rozwartego,

oryginalność – poziom wysoki: Agnieszka uzyskała 6 punktów za skojarzenie „telewizor” do rysunku kwadratów, „litera B”, „torebka”, „dziurawy księżyc” i „trąba” do rysunku kółek oraz „wyspa” do rysunku kąta rozwartego.

Drugim testem, jakim zostały zbadane dzieci, był test rysunkowy. Dzieci otrzymały kartkę z testem i polecenie „Masz przed sobą 12 okienek. Twoje zadanie polega na tym, aby coś w nich dorysować, a zawarte w nim figury traktować jako fragment rysunku”<sup>122</sup>.

<sup>122</sup> M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności*, op. cit., s. 27.

Badacz celowo stworzył własną wersję testu, rysując w polach wybrane, podobne do oryginalnych fragmenty rysunków, ze względu na konieczność dostosowania testu dla dzieci pięcioletnich. Każdy z rysunków oceniany był w skali 1-3 punktów, gdzie 1 punkt to schematyczne połączenie fragmentów, 2 punkty to dorysowanie elementów dodatkowych, a 3 punkty za rysunek posiadający przynajmniej dwie cechy z podanych: duża ilość szczegółów, abstrakcja, oryginalność, humor, celowe wyjście poza ramkę. Kryteria opracowane zostały przez autorkę testu K. Franck<sup>123</sup>, z wyjątkiem ostatniego kryterium, gdzie badaczka zamiast trzech cech szukała jedynie dwóch z podanych. Zabieg ten był celowy, ponieważ oryginalnie test przeznaczony jest dla dzieci od 6. roku życia. Z tego samego powodu opracowane rysunki nie są jednakowe z tymi przedstawionymi przez Franck. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że test nie jest tym samym wystandaryzowany, a przysłużył się jedynie do wskazania ogólnego poziomu twórczości dzieci na potrzeby własnych badań w działaniu.

Poniżej zaprezentowano wyniki badań tymże testem (tabela 5).

Tabela nr 5. Wyniki testu rysunkowego – zestawienie wyników badań przeprowadzanych w styczniu i maju

Dziecko	Poziom – badanie w styczniu	Poziom – badanie w maju
Zuzia	niski	niski
Mikołaj	niski	niski
Paulina	przeciętny	przeciętny
Ola	przeciętny	niski
Agnieszka	przeciętny	wysoki
Hubert	niski	przeciętny
Sebastian	niski	niski
Ania	niski	przeciętny
Jola	niski	przeciętny
Jurek	niski	niski
Czarek	przeciętny	przeciętny
Tomek	niski	niski

Źródło: badanie własne

<sup>123</sup> Ibidem.

Analiza wyników wskazuje na zmiany, które zaszły na poziomie oryginalności i wyobraźni myślenia u następujących dzieci: Ola, Laura, Hubert, Ania, Jola. Jedynie u Oli wynik jest niższy od poprzedniego, u reszty wymienionych dzieci poziom jest wyższy. Natomiast dla siedmiu dzieci poziom jest taki sam.

Przeprowadzone testy nie stanowią o poziomie twórczości dzieci w stopniu kategorycznym i jedynie poprawnym. Niemniej jednak osiągnięte wyniki pozwalają dostrzec pewne zmiany i tym samym wyciągnąć wniosek o stymulacyjnym charakterze przeprowadzonego projektu, czyli zabawy w teatr. W szerszym kontekście należy odnieść wyniki również do modelu stymulacji twórczej, który wykazał swoje zamierzone rezultaty.

Obserwacja uczestnicząca, którą badacz stosował w trakcie każdej wizyty w przedszkolu i spotkania z dziećmi, odbywała się w najczęściej w sali przedszkolnej, a także w ogrodzie i na placu zabaw, zaś najrzadziej na auli i na stołówce. Przedmiotem obserwacji badacza były wszelkie działania dzieci, takie jak swobodne zabawy dzieci, zajęcia dydaktyczne, czynności porządkowe i higieniczne, ich rozmowy. Celem było poszukiwanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W tym miejscu przedstawione zostaną wnioski z obserwacji dzieci poczynionych pod kątem ich aktywności twórczej, przejawianych zdolności i wykorzystaniu wyobraźni twórczej. Autor posłużył się zapiskami z dziennika refleksji, który przydał się również do spisywania obserwacji.

Zuzia, czyli „nieśmiała dziewczynka o mądrych oczach”. Jej potencjał twórczy nie został pobudzony głównie ze względu na nieśmiałość, która przeszkadzała niejednokrotnie w swobodnej ekspresji. Badacz odkrył, że im większym zaufaniem dziewczynka zaczyna go darzyć, tym bardziej się otwiera na proponowane działania. Jeden z obszerniejszych fragmentów w dzienniku refleksji na temat dziewczynki brzmi:

Zuzia przyszła dziś jak zwykle spóźniona i dołączyła do nas dopiero w ogrodzie. Tam trzymała się blisko mnie i nie chciała bawić się z dziewczynkami, które zapraszały ją do zabawy. Kiedy zachęcałam ją do różnych zabaw, powiedziała, że chciałaby pobawić się z Jolką, więc poszłam z nią w kierunku huśtawek. W trakcie krótkiego spaceru Zuzia wyznała mi, że z początku bywa nieśmiała i mocno ścisnęła moją rękę. Zapewniłam ją, że to nic złego być nieśmiałym, ale ostatecznie nie ma czego się wstydzić i może śmiało bawić się z koleżankami.

Badacz nie ukrywa, że Zuzię obdarza szczególną sympatią. Jest również przekonany, że potencjał twórczy dziewczynki ma szansę rozwinąć się w pełni, jeśli tylko trafi w przyszłości na nauczycieli, którzy pomogą jej rozwinąć skrzydła.

Mikołaj to chłopiec, którego rozwój nie przebiega prawidłowo, szczególnie w sferze poznawczej, jak i motoryki małej czy mowy. Mikołaj nie zawsze rozumiał wszystko tak, jak jego rówieśnicy, ale zawsze z radością uczestniczył w zajęciach, a zaskoczeniem dla badacza była jego umiejętność oryginalnego myślenia. Badacz zapisał:

Wciąż nie mogę wyjść z podziwu, jak też ten chłopiec mógł zobaczyć na takim rysunku Świętego Mikołaja i pingwina! Przyglądam się i jakoś tego nie widzę.

Badacz zanotował w dzienniku również inne spostrzeżenia:

Chłopiec często nagle przypomina sobie o czymś i przychodzi do mnie, żeby mi to powiedzieć lub pokazać. Chwali się nowymi butami lub zabawką, albo pokazuje, jak zrobił zadanie w książce. Zawsze wtedy widzę w jego oczach niezwykle pragnienie usłyszenia, że świetnie mu poszło, że dał radę.

Mikołaj potrzebuje zachęty do tego, żeby ćwiczyć, uzupełniać braki i rozwijać się. Zdaniem prowadzącej projekt, ma w sobie ukrytych wiele talentów, które pokażą się kiedyś w pełnej odsonie.

Jurek to chłopiec o bystrym umyśle i pogodnym usposobieniu. Powiedział kiedyś, że Mikołaj to jego „najulubiony kolega”, co miało potwierdzenie w ich wspólnych zabawach, a nawet w przedstawieniu, podczas którego pokazywali jak bawią się w „bitki zabawek”. Jurek zagrał jedną z głównych ról w przedstawieniu „Słowik”, był cesarzem. Jego aktywność twórcza pokazała się szczególnie kiedy tupał nogą, mówiąc swoją kwestię: „Śpiewaj mi jeszcze, proszę o ciszę!”. Ma także dobrze rozwiniętą pamięć, o czym świadczy przyswojona duża ilość tekstu oraz kolejność poszczególnych czynności wykonywanych na scenie. Jest „gadatliwy”, więc jego twórczość przejawiała się w opowieściach o tym, jaka zabawa aktualnie go zajmuje. Badaczowi nie udało się zarejestrować wydarzenia, podczas którego chłopiec opowiedział o swoich zabawkach, ich właściwościach i tym, w jaki sposób się nimi bawi. Odtworzenie słów było trudne ze względu na dużą liczbę neologizmów, a także nazw zabawek, których badacz nie znał, i z tego względu nie

orientował się do końca w opowieści chłopca. Niemniej jednak poczynione obserwacje skłaniają go do stwierdzenia, że chłopiec wyjątkowo wykazuje aktywność twórczą werbalną.

Tomek, czyli „mały wesołek o zawadiackim spojrzeniu”. Jego zmienne nastroje nie stanowią w jego wieku niczego, co mogłoby niepokoić, natomiast zachowania chłopca często wprawiały badacza w zdumienie. Chłopiec potrafił się śmiać i bawić z kolegami w jednym momencie, a w następnym siedzieć zamyślony w kącie lub samotnie rysować coś przy stoliku. Tomek bardzo często zmieniał przedmioty swoich zainteresowań. Raz były to smurfy, innym razem Batman lub inny bajkowy bohater. Chłopiec porusza się z dużą swobodą i ma w sobie dużo optymizmu, co pozwala mu na nieskrępowaną ekspresję. Nie uciekło uwadze badacza to, jak chłopiec starał się głośno i wyraźnie śpiewać piosenki lub tańczyć podczas zajęć rytmicznych. Chociaż jego ruchy były w dużej mierze nieskoordynowane, to radość, jaką sprawiały mu aktywności o charakterze muzycznym, pozwala stwierdzić, że w przyszłości rozwinie potencjał twórczy właśnie w tę stronę. W dzienniku refleksji badacz zanotował:

Pani Jola miała rację! Dawid podczas występu zupełnie stracił głowę, widząc rodziców zachowywał się jeszcze swobodniej niż zazwyczaj. Kiedy miał na scenie powiedzieć o swoim umiłowaniu do niebieskich ludków, podszedł do mnie, a byłem na scenie Kubusiem Puchatkiem, i powiedział bliski płaczu, że rodzice nie dali mu jego smurfów. Próbując ratować sytuację, powiedziałam do publiczności – Tomek chciał zostać Batmanem, później Smerfem, ale w ostateczności pięknie się do Was uśmiechnie. W tym momencie spojrzałam na chłopca, który obdarzył publiczność swoim najlepszym uśmiechem, na co wszyscy wesoło się roześmiali, a zadowolony chłopiec wszedł pod krzesło, na którym siedział Kubuś Puchatek i wystającą ręką mnie zaczepiał. Myślę, że zostanie kiedyś showmanem.

Ola jest niezwykle serdeczną dziewczynką, miłośniczką koni i najlepszą przyjaciółką Asi, z którą spędzała każdą chwilę. Prawie wszystkie wspomnienia, obserwacje i refleksje badacza dotyczą tych dwóch dziewczynek, bo rzadko można je było spotkać osobno. To Ola wymyśliła wspomnianą wcześniej akcję ratowania dżdżownicy, a w zabawie w koniki lub dzikie koty często wymyślała koncepcję zabawy, wyznaczając role. Dziewczynka często wybierała aktywności ruchowe, a także językowe. Badacz zapisał w dzienniku pewną sytuację z placu zabaw:

Na huśtawce huśtały się Asia i Ola. Podeszłam do nich i zapytałam czy znają już swoje role w przedstawieniu. Ola orzekła, że trzeba zrobić próbę i w trakcie huśtania powtarzały teksty, poprawiając się nawzajem i zachęcając.

Paulinka jest dziewczynką o dużym poczuciu humoru i szerokim uśmiechu. Jej pomysłem było udawanie posągów podczas zabawy w chowanego i udawanie, że jest niewidzialna. Jedną z działań twórczej, jaką podjęła dziewczynka, było narysowanie testu rysunkowego, który badacz przeprowadzał wśród dzieci. Dziewczynka przerysowała na kartce okienka i razem z koleżankami bawiła się w wypełnianie testu, naśladując badacza i parodiując. Często też bawiła się z innymi w przedszkole, gdzie dziećmi była książka, plastikowe winogrona, miś, a one nauczycielkami. W dzienniku refleksji zanotowana została sytuacja, która miała miejsce w ogrodzie w trakcie tworzenia scenariusz:

Dziewczynki zbierały listki i płatki kwiatów. Same wymyśliły swoje role. Ustalona wersja uzupełniania ćwiczeń w książkach zamieniła się na śniadanie w przedszkolu, a później stwierdziły, że może jednak pokażą „pidzamowanie”. Kiedy nie mogły wybrać jednej scenki chciały pokazać wszystko, ale musiałam im niestety ograniczyć wybór, bo nie mamy na tyle czasu. Dziewczynki śmiały się i wygłupiały w najlepsze. Sprawiało im to dużą frajdę.

Czarek to chłopiec o ufnym spojrzeniu, który *czasem jest niegrzeczny, jak każde dziecko, a czasem miły i potulny jak baranek*. Jego dużą zaletą jest to, że z dużym entuzjazmem i bez lęku podchodzi do każdej aktywności. Najczęściej jest to aktywność ruchowa i plastyczna, bo lubi rysować, a także budować z klocków lego. Chłopiec często podchodził do badacza, żeby się przytulić i pokazać rysunek lub budowlę, o której chętnie opowiadał. Jego otwarta postawa i wielokierunkowa aktywność z pewnością przyczyniają się do rozwijania postawy twórczej.

Sebastian jest jednym z dzieci, które badacz najslabiej poznał i miał najmniej okazji do obserwowania go, a to przez jego początkową nieufność wobec jego osoby, która z resztą nigdy nie przerodziła się w głębszą więź. Chłopiec najczęściej wybierał zabawy ruchowe z kolegami. Badacz zaobserwował, że ma poczucie humoru i jest bystry. Podczas prób do przedstawienia sam zaproponował, że pokaże, jak gra w piłkę z Czarkiem, a na scenie poruszał się z dużą śmiałością i wycuciem przestrzeni. Podczas

jednej z zabaw w ogrodzie zauważył w betonie odciski łapek kota i stwierdził ze śmiechem, że nie wie, jak to jest możliwe, ale może ten kot specjalnie tak skakał, że odcisnął łapy.

Hubert jest niezwykle bystrym chłopcem, który przejawia zdolności konstrukcyjne i plastyczne. W dzienniku badań badacz zapisał: *Patrząc na Huberta, widzę przyszłego architekta! Bardzo ładnie rysuje, starannie i dokładnie, a jego konstrukcje z lego zdumiewają pomysłowością.* Przy tym chłopiec często wykazywał oryginalne i samodzielne myślenie. Podczas zabawy, kiedy wszystkie dzieci chciały być smerfami, Hubert postanowił zostać Klakierem i sprytnie grał tę rolę w zabawie. Badacz przytaczał już wyżej opowieść chłopca o jego pojazdach z lego. Z poczynionych obserwacji i rozmów z chłopcem wynika jasno, że ten mały chłopiec ma w sobie ukryty wielki potencjał twórczy, który już zaczyna stopniowo realizować.

Ania to miła i nieco nieśmiała dziewczynka, która nie odważyła się na scenie powiedzieć choćby jednego słowa, ale za to zdumiewała swoim ruchem ciała i gestami. Badacz zapisał w dzienniku refleksji, jak dziewczynka bawiła się z koleżanką:

Ania zapytała Marysię, czy pobawi się z nią w modelki, a kiedy ta wyraziła zgodę, spojrzała na mnie i powiedziała z uśmiechem – niech Pani patrzy. Patrzyłam, a dziewczynki oddaliły się od siebie znacznie i na znak zaczęły iść w swoim kierunku z rękami opartymi na biodrach, wyciągając dumnie nogi, z głową uniesioną do góry i uśmiechem. Kiedy się zeszyły wpadały na siebie i się witały. Było to bardzo zabawne. Dziewczynki kilkakrotnie powtórzyły tę czynność, a ja obdarzyłam ich pokaz mody gromkimi brawami.

Pomimo niskich wyników w przeprowadzanych testach badacz dostrzega w dziewczynce potencjał, szczególnie w zakresie aktywności motorycznej i muzycznej.

Jola to spokojna, bystra dziewczynka, zawsze chętna do pomocy. W trakcie spotkań była zawsze grzeczna i zaśluchana, ale również aktywna. Jej uważność oraz zdolność do koncentracji stanowią dobrą podstawę do rozwoju poznawczego, również w perspektywie rozwoju twórczości. Jola miała zwyczaj sadowienia się na kolanach badacza. Jedną z takich sytuacji zanotowana została w dzienniku:

Kiedy siedziałam dziś z dziećmi na dywanie, przyszła Jola i zgodnie ze swoim zwyczajem usiadła mi na kolanach. Bawiła się moim zegarkiem. Była zdumiona mechanizmem rozpinania go i zapinania, który faktycznie jest dosyć nietypowy.

Oraz inny fragment:

Miałam dziś zabawną sytuację. Kiedy powiedziałam dzieciom, że nie wyjdę z nimi do ogrodu, bo mam zajęcia, dopytywały jakie to zajęcia, a kiedy odpowiedziałam, że na uczelni, to znaczy w takiej szkole wyższej, bo jeszcze się uczę, zdziwione szeroko otwały oczy, a Jola zapytała – „To Pani jest dzieckiem?”. Rozbroiło mnie to pytanie. Przyznałam, że owszem, jestem dzieckiem, ale już trochę wyrosniętym.

Agnieszka to „perełka, o której jeszcze kiedyś usłyszymy”. Te słowa powiedziała o dziewczynce pani Zosia, kiedy Agnieszka stała na scenie podczas występu i wygłaszała jeden ze swoich monologów. Jej talent aktorski jest widoczny dla wszystkich, zdumiewa i wprawia w zachwyt. Dziewczynka ma wiele talentów, między innymi muzyczny i językowy, ale łatwość, z jaką występuje na scenie, gracia jej ruchów i wyrazistość gestów nie pozostawiają złudzeń co do tego, że już teraz przejawia talent aktorski. Agnieszka wyraźnie wyróżnia się na tle całej grupy. Jest z jednej strony zorganizowana i potrafi zaprowadzić porządek, na przykład zaczynając mówić wierszyk o kółeczku, żeby dzieci były gotowe do zajęć lub podpowiadać innym dzieciom na scenie ich tekst, czy to, kiedy i po kim mają wejść. Badacz odniósł wrażenie, że dziewczynka jeszcze bardziej rozwinęła swój potencjał w trakcie kilku wspólnie spędzonych miesięcy. Jeden z wielu zapisków odnoszących się do Agnieszki brzmi: *Wystarczy, że zabrzmiała muzyka, a ona podnosi się i tańczy. Ale jak! Mogłaby cała nazywać się „Ekspresja twórcza”.* *Dzisiaj porwała mnie za rękę i kręciłyśmy się w kółko raz w jedną, raz w drugą stronę.* Agnieszka jest bardzo lubiana wśród rówieśników, gdyż jest pomocna i koleżeńska. Badacz nigdy nie zaobserwował, żeby kłóciła się z kimś lub na kogoś gniewała. W konfliktowych sytuacjach starała się rozwiązać problem rozmawiając. Wybitne uzdolnienia dziewczynki potwierdza fakt, że podczas wszystkich przedstawień grała role wymagające przyswojenia dużej ilości tekstu na pamięć, wycucia, umiejętności przekazywania emocji gestem i głosem.

Analiza przeprowadzonych badań obejmowała przede wszystkim przedstawienie wyników obserwacji, wywiadów i rozmów oraz testów. Zgodnie z zaprezentowanymi treściami i ich interpretacją autor stwierdza, że pomimo iż wykazano w ewaluacji brak realizacji wszystkich zaplanowanych działań, to niezaprzeczalna

jest owocność badań. Badacz zrealizował postawione cele i odpowiedział na postawione problemy badawcze w zadowalającym stopniu, chociaż sam przyznaje, że gdyby mógł zrealizować te badania od nowa, to z pewnością wiele by zmienił i poprawił. Jest to jednakże dowód na transformacyjny wymiar badania w działaniu.

### 2.3.5. Ewaluacja przeprowadzonego projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu

Projekt „Przez teatr do twórczości” został zrealizowany w okresie marzec–maj 2017 roku. Ten czas nie uwzględnia prowadzonej diagnozy wstępnej i obserwacji dzieci oraz zapoznawania się badacza z grupą, ponieważ nie należy tego wliczać w okres realizowania projektu, ale w szerszym ujęciu badań w działaniu. W projekcie ostatecznie wzięło udział 23 dzieci z grupy przedszkolnej, w tym tylko 12 z nich to pięciolatki, które zostały zaliczone do grupy objętej badaniem, co jest uzasadnione podjętym tematem badawczym. Ewaluacja projektu przebiegała w trzech etapach:

- po spotkaniu wprowadzającym,
- w trakcie trwania projektu – po każdym spotkaniu,
- podczas ostatniego spotkania.

Każdy etap ewaluacji obejmował materiał zebrany od dzieci, nauczycielek, a także samego prowadzącego projekt badacza. Natomiast dodatkowo do ewaluacji została wliczona ankieta przeprowadzana wśród rodziców w dniu występu.

Ewaluacja jest to inaczej wystawianie opinii o wartości podejmowanego działania. W celu wydania opinii przeprowadza się szereg czynności, które cechuje systematyczność, jawna procedura zbierania informacji i ich analizowania. Ewaluacja musi przebiegać w zgodzie i w odniesieniu do znanych celów oraz kryteriów i wartości, którymi kieruje się osoba podejmująca działania<sup>124</sup>. Jeszcze inna definicja ewaluacji wskazuje jej cel, którym jest stwierdzenie, czy ewaluowane działanie można przyjąć, czy też wymaga zmian lub nawet odrzucenia. Ewaluacja ma jasno

---

<sup>124</sup> Zob. K. Aspinwall, T. Simkins, J.F. Wilkinson i J. McAuley, *Co to jest ewaluacja?*, w: K. Aspinwall, T. Simkins, J.F. Wilkinson, M.J. McAuley, *Managing evaluation in education. A developmental approach*, London–New York 1992, Routledge, s. 2-7, za: *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerka, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 32.

wykazać, czy udało się zrealizować to, co zamierzono, a więc czy implementacja pokrywa się z planowaniem i projektowaniem dokonywanym wcześniej<sup>125</sup>.

W dzienniku refleksji zostały zebrane spostrzeżenia dotyczące przebiegu procesu badawczego, w których między innymi znalazł się informacje dotyczące zaangażowania grupy, ich reakcji i wypowiedzi dotyczących projektu. Te osobiste refleksje badacza oraz refleksje uczestników badania spisane w dzienniku stanowią istotny materiał obrazujący realizację projektu „Przez teatr do twórczości”.

Pierwszy etap ewaluacji przebiegał w momencie spotkania wstępnego. Dzieci, które dobrze znały już osobę prowadzącą, weszły we współpracę bez problemów i wyraziły zadowolenie na wiadomość o projekcie, który został im przedstawiony. W spontanicznych wypowiedziach w trakcie spotkania, a także tuż po jego zakończeniu, było wiele pozytywnych komunikatów. Odnosiły się one szczególnie do osoby prowadzącej. Dzieci wpisują się ich uśmiechy, uważne słuchanie prowadzącego, a nawet udzielenie pomocy. Na początku spotkania kilku chłopców ociągało się z odłożeniem podejmowanej zabawy i dołączeniem do koła. Dziewczynki, bez interwencji i żadnej prośby prowadzącego, zaczęły same zaprowadzać porządek przez recytowanie krótkiego wierszyka ułatwiającego utworzenie koła: „Robimy kółeczko, okrągłe jajeczko, tupiemy, klaszczemy, słuchamy, siadamy”. Kiedy kółka nie udało się utworzyć, następowała kolejna zwrotka: „To nie jest kółeczko, okrągłe jajeczko! Nie tupiemy, nie klaszczemy, nie słuchamy, nie siadamy”. Po czym następowała kolejna próba zaprowadzenia porządku. Ostatecznie dzieci przyjęły także obowiązujące zasady, to znaczy istniejący już i wiszący w sali kontrakt oraz zasadę przyjętą na czas trwania projektu: „Będziemy się razem dobrze bawić”. Na znak przyjęcia zasad dzieci po kolei przybiły piątkę prowadzącemu.

Podczas spotkania obecna była nauczycielka – pani Zosia, która jednak nie obserwowała przebiegu zajęć. Ewaluacja wstępna ze strony nauczycielek, a tak naprawdę jednej z nich, która angażowała się w projekt (pani Jola), została przeprowadzana przez rozmowę wstępną, która odbyła się po zapoznaniu nauczycielki

---

<sup>125</sup> Zob. B.D. Gołębnik, D. Potyrała, B. Zamorska, *Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”*, w: *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębnik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 79.

z planem przebiegu projektu. Pani Jola uznała, że temat jest interesujący, a jedynym zastrzeżeniem było sporządzanie siatki harmonogramu spotkań z dziećmi. Nauczycielka skierowała prośbę o ustalenie z nią wstępnego harmonogramu i kontaktowania się na bieżąco. Taka decyzja została poparta doświadczeniem nauczycielki i jej znajomością dzieci oraz realiami pracy w przedszkolu, w którym przeprowadzane były badania.

Ewaluacja przebiegająca w trakcie zajęć obejmowała natomiast wszelkie uwagi i opinie, które zostały pozyskane i spisane w dzienniku refleksji. Wszystkie spotkania realizowane w trakcie projektu poprzedzone były krótkim rozeznaniem możliwości skupienia uwagi i współpracy grupy danego dnia. Wobec tego kilkakrotnie zaplanowane spotkanie nie odbyło się w wyznaczonym terminie, ale musiało zostać przełożone. Takie zmiany zostały podejmowane zawsze w konsultacji z nauczycielką prowadzącą grupę i wynikały ze zmian w harmonogramie planu zajęć przedszkolnych i dodatkowych. Niemniej jednak nie udało się uwzględnić zawsze dyspozycji każdego dziecka, wobec czego prowadzący niejednokrotnie słyszał głosy protestu na prośbę o uczestnictwo w zajęciach. Dzieci najchętniej podejmują zabawę swobodną, a konieczność jej przerwania często jawi się dla nich jak coś niedobrego, przykrego. Początek zajęć nie zawsze wobec tego był przyjmowany entuzjastycznie, ale na zakończenie dzieci były uśmiechnięte, zadowolone i często pytały, kiedy będą kolejne zajęcia. Prawie zawsze, kiedy prowadząca opuszczała danego dnia przedszkole, reagowały protestem, nie chciały jej wypuścić, łapiąc ją za nogi i mówiąc: „Pani jest tylko moja, nie wypuszczę pani” i „szkoda, że nie zostanie pani dłużej” lub „było fajnie, następnym razem musi pani zostać dłużej i iść z nami do ogrodu”. Cennym czynnikiem ewaluacyjnym były zachowania dzieci, które świadczyły o darzeniu prowadzącej projekt dużym zaufaniem oraz sympatią, a także częste dzielenie się z nią swoimi przemyśleniami, efektami pracy i aktywności, także tej o charakterze twórczym. Stosowanie bodźców w postaci częstych pytań o treści rysunków, konstrukcje z klocków, podejmowane zabawy, czy problemu i konflikty w grupie skutkowało tym, że dzieci same częściej otwierały się na osobę prowadzącą. Natomiast stosowanie pozytywnych wzmocnień, w tym komplementów dotyczących wykonanych prac i pomysłów dzieci wyraźnie pobudzało je do generowania nowych. Kiedy jeden z chłopców

pokazał mi swoją zabawkę – psa Scoobiego, wzięłam ją i się z nią przywitałam. Rozbawiony chłopiec w trakcie moich kolejnych wizyt w przedszkolu pokazywał swoje zabawki lub nowe buty, czy też swoją książkę z wypełnionymi zadaniami, przy czym zdarzyło się, że sam w dowcipny sposób przywitał mnie za pomocą zabawki.

Końcowa ewaluacja obejmowała podsumowującą rozmowę z dziećmi na ostatnim spotkaniu oraz wyborze przez dzieci jednego z żetonów przedstawiających buźkę uśmiechniętą – zadowolenie z projektu, obojętną – niezpełne zadowolenie, coś było nie tak, smutną – niezadowolenie. Wszystkie dzieci wybrały uśmiechniętą buźkę. W trakcie rozmowy dzieci pytały, kiedy znowu spotkają prowadzącą i razem się pobawią. Większość była niezadowolona z tego, że projekt dobiegł końca, choć samo przygotowanie do przedstawienia było dla nich dużym wysiłkiem i raczej z większym sentymentem wracali do zabaw i zajęć sprzed bezpośrednich prób. Podobne były odczucia i refleksje badacza. Relacja, która nawiązała się w trakcie tych miesięcy z dziećmi jest szczególnie wyjątkowa i cenna w jej oczach, ponieważ pozwoliła na wzbogacenie o dobre doświadczenia, poznanie świata dziecięcej wyobraźni, ale także spojrzenie wstecz na swoje dzieciństwo. Refleksyjne przemyślenia dotyczą każdej fazy realizowanego projektu, a odbyte swoiste praktyki zawodowe niewątpliwie wydadzą pozytywne owoce w przyszłej pracy zawodowej. To doświadczenie odnosi się równie dobrze do rozwoju twórczego myślenia i kształtowania twórczej postawy, która w opinii prowadzącej projekt stała się jej udziałem, może nawet w większej części niż dzieci.

Nauczycielki, szczególnie pani Jola, która zaangażowała się w projekt, wyraziły wdzięczność za pomoc i zajęcia z dziećmi, a także doceniły więź jaką prowadząca utworzyła z każdym dzieckiem oraz jej zaangażowanie w projektowanie stymulacji aktywności twórczej dzieci. Zgodnie stwierdziły, że teatr rzeczywiście jest dobrym narzędziem rozwijania twórczej postawy, szczególnie kiedy jest to zabawa i przedstawienie dające dzieciom szansę ich własnej aktywności i twórczej ekspresji.

Ostatnim elementem końcowej ewaluacji była ankieta skierowana do rodziców. Pytania zostały przedstawione w rozdziale metodologicznym, natomiast szczegółowe zestawienie wyników przeprowadzonej ankiety zaprezentowane zostanie w kolejnym

rozdziale. Ogółem, z 12 rozdanych ankiet jedynie 6 zwrócono kompletnie uzupełnione. Pomimo próśb prowadzącej i nauczycielki reszta rodziców nie przyniosła ankiet z powrotem. Te wyniki, które udało się pozyskać od rodziców połowy badanych dzieci, nie były również optymistyczne. Mogło to wynikać z różnych przyczyn. Pytanie trzecie, które miało wykazać rezonowanie w dzieciach podejmowanego tematu teatru, jedynie w połowie oddanych ankiet wykazało, że dzieci podejmowały ten temat w rozmowach, ale tylko dwójka z nich zadała pytanie rodzicom, a zaledwie jedno dziecko wspominało o Kubusiu. Uśrednioną oceną wystąpień dzieci okazało się być 4. Niemniej jednak wszyscy rodzice uznają, że zabawa w teatr rozwija w ich dzieciach postawę twórczą.

Projekt „Przez teatr do twórczości”, w oparciu o zgromadzone dane oraz materiały i doświadczenia osób biorących w nim udział, refleksje i obserwacje badacza, a także nauczycielek, wydaje się być zgodny z założeniami i wdrażanym modelem. Jednakże zaplanowane działania i oczekiwania powzięte we wstępnej fazie przygotowań nie zostały w pełni zrealizowane, co wynikało jednak w większej części z niedoświadczenia badacza oraz sytuacji losowych, a także uwag poczynionych przez nauczycielkę, panią Jolę. Realizacja projektu znacznie przeciągnęła się w czasie, a przedstawienie teatralne stało się bardziej improwizowanym występem dzieci. Interpretacyjny charakter działań wynikający z jakościowego podejścia badawczego pozwolił na refleksyjne podejście do wszelkich podejmowanych aktywności. Miało to szczególnie znaczenie dla badacza, jak również fakt włączenia w metodę badań w działaniu metody projektów. W ostatnim rozdziale pracy przedstawione powyżej badania zostaną ukazane w świetle celów i problemów badawczych.

### 2.3.6. Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu „Przez teatr do twórczości” w badaniach w działaniu

Niniejsze opracowanie, które ogniskowało się zasadniczo na zagadnieniu stymulacji aktywności twórczej dziecka pięcioletniego poprzez teatr dziecięcy, ujmowany jako metoda eksponująca o charakterze synkretycznym stanowiącym punkt centralny prowadzonych badań w badaniu, wniosło wielkie bogactwo doświadczenia w praktykę edukacyjno-badawczą. Zastosowana

koncepcja badawcza została nieznacznie zmodyfikowana w trakcie badań w działaniu, co było spowodowane zmieniającą się sytuacją badawczą, w jakiej znalazły się podmioty badań. Zmiana powodująca opóźnienia realizowanych treści – przedmiotu badań, nie pozostała bez znaczenia dla implementowanego projektu edukacyjno-badawczego. Jednakże konieczność dostosowania jej do określonej sytuacji zaowocowała dobrymi skutkami. Fazy planowania, a zwłaszcza implementacji projektu, zostały znacznie wydłużone, co umożliwiło podmiotom badania nawiązać konstruktywną relację, w czasie trwania której badacz, nauczyciele i dzieci mogli lepiej się poznać. Powstająca sytuacja zmusiła niejako badacza do niewielkiego skonfigurowania koncepcji badawczej, co wymagało twórczej inicjatywy rozwiązania problemu bezpośrednio ze strony badacza. Wymagało też cierpliwości, wyrozumiałości, zrozumienia sytuacji, odpowiedzialności, kreatywności i konstruktywnego myślenia. Istotne znaczenie przypisuje się tu identyfikacji zmiany, jaka zaszła w badanych oraz nauczycielce zaangażowanej w projekt, a przede wszystkim w samym badaczu. Określenie owej zmiany możliwe było dzięki wcześniej postawionej diagnozie, w ramach której wśród dzieci przeprowadzono testy rysunkowy i skojarzeń, a z nauczycielką wywiad. Diagnoza możliwa była jednak przede wszystkim za sprawą prowadzonych obserwacji. Transformacja, jaka dokonała się w uczestnikach badania, w tym w samym badaczu, znajduje swoje potwierdzenie w ponownie przeprowadzanych testach, które w przypadku kilku dzieci wykazały wyższy poziom umiejętności twórczego myślenia i wyobraźni twórczej, jak również w związku z prowadzoną obserwacją i wywiadami swobodnymi. Przy czym na szczególną uwagę zasługują refleksje poczynione przez badacza, a wskazujące na jego głęboką przemianę oraz utwierdzenie w przekonaniu, że teatr dziecięcy jest metodą stymulującą aktywność twórczą dzieci.

Nowe doświadczenia przyczyniły się do pogłębienia świadomości, zbudowania coraz dojrzszej postawy otwartości na zmianę oraz nieustępliwości w realizacji przyjętych celów. Badanie wniosło w doświadczenie badacza siłę i moc utwierdzenia w powołaniu do służenia dzieciom w sposób jak najbardziej kreatywny – osadzony aksjologicznie, po to, by pomóc im uaktywnić potencjalną aktywność twórczą, kształtować postawy twórcze pojmowane w kategoriach nie tylko oryginalności, płynności

i giętkości, ale w kategoriach reprezentowanych przez domeny wartości poznawczych, etycznych, estetycznych, społecznych i duchowych. Realizacja celów badawczych pozwoliła badaczowi na dzielenie się swoim doświadczeniem wewnętrznymi i zewnętrznymi z innymi podmiotami edukacyjnymi. Ogólnie rzecz ujmując, badacz ma satysfakcję poradzenia sobie z trudnymi problemami natury teoretycznej, praktycznej i badawcze wiążąc projekt realizację projektu edukacyjnego z projektem badawczym wpisującym się w badania w działaniu. Badania w działaniu stworzyły mu możliwość przekraczania granic, dotknięcia tego, co nierutynowe, tego, co inspiruje i stymuluje nie tylko dzieci, ale i samego badacza, coś, co powoduje zmianę postrzegania rzeczywistości poprzez nieustannie prowadzoną refleksję i obserwację refleksyjną nad procesem edukacyjno-badawczym. Ponadto, badacz miał okazję zastosować różnorodne technik badawcze, które w powiązaniu ze sobą dały bardziej rzetelny i zobiektywizowany obraz badanej rzeczywistości. Poczul, iż można się nimi posługiwać w sposób niestandardowy, gdyż ich rola wobec badanych zagadnień ma być służebna.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na relację, jaka utworzyła się pomiędzy badaczem a badanymi. Ze wszystkich aspektów przeprowadzonego badania w działaniu najbardziej znacząca i satysfakcjonująca dla obu stron była ich wzajemna obecność, wspólna zabawa, rozmowy oraz refleksja nad teatrem i twórczością. Sytuacja, która zaistniała poprzez zabawę w teatr w ramach autorskiego modelu stymulacyjnego, prawdziwie stała się sytuacją twórczą dzięki wspólnemu otwarciu się na siebie i na swój potencjał twórczy. Wnioskiem, który wypływa z przeprowadzonych badań, jest stwierdzenie, że wszelkie prowadzone działania powinny opierać się na znajomości dzieci oraz nawiązanej z nimi relacji, przy czym kluczowe jest w przypadku zabawy w teatr stworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej twórczości. Dzięki współpracy osób biorących udział w projekcie „Przez teatr do twórczości” w obszarze badań w działaniu możliwe było doprowadzenie do wniosku, że teatr dziecięcy w formie zabawy w teatr stał się dla badanych dzieci obszarem twórczej ekspresji. Spojrzenie na teatr dziecięcy jako na metodę stymulującą aktywność twórczą stał się udziałem także samego badacza oraz nauczycielki, która zaangażowała się w projekt. Powyżej przedstawione płaszczyzny działania stały się składnikami transformacji,

jaka dokonała się dzięki wspólnie podjętej pogłębionej refleksji w ramach badań w działaniu.

Podsumowując zrealizowany projekt „Przez teatr do twórczości”, stanowiący implementację badań nad teatrem dziecięcym jako metodzie eksponującej w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich, trzeba wysunąć następujące wnioski:

1. Nauczyciel pracujący na co dzień z badaną grupą dzieci odkrył, że teatr dziecięcy w formie zabawy i w odniesieniu do modelu stymulacyjnego jest efektywną metodą stymulacji aktywności twórczej dzieci;
2. Szczególne znaczenie w kształtowaniu postawy twórczej miały nie tyle poszczególne fazy projektu, co ich osadzenie w sytuacji twórczej i wpływającej z niej atmosferze opartej na zasadach zawartych w autorskim modelu stymulacyjnym;
3. Model stymulacji aktywności twórczej, który został wdrożony w ramach zabawy w teatr wymaga dalszych badań i głębszego osadzenia w teorii, natomiast efekty uzyskane przez jego zastosowanie pozwalają wyciągnąć wniosek, że jest to model pomocny i sprzyjający stymulacji aktywności twórczej nie tylko dzieci, ale również prowadzącego. Najbardziej wpływową aktywnością podejmowaną w ramach projektu okazało się być przygotowanie do tworzenia przedstawienia teatralnego zawierające zabawę w teatr w formie ćwiczeń pobudzających wyobraźnię i rozwijających myślenie twórcze;
4. Zasada, która okazała się być kluczową w organizacji przebiegu projektu „Przez teatr do twórczości”, było podążanie za dzieckiem, czyli dostosowanie podejmowanych działań w odniesieniu do możliwości, potrzeb i predyspozycji dzieci w określonym czasie i miejscu. Z tej zasady wypływa także prawda zrozumiana przez badacza, która mieści się w sformułowaniu, że nauczyciel powinien być elastyczny w swojej pracy, a badania w działaniu zakładające podejmowanie nieustannej refleksji i wprowadzanie zmian są realizacją tej zasady;
5. Efektami stymulacji aktywności twórczej przez zabawę w teatr był zauważalny w przeprowadzonych testach podniesiony poziom myślenia twórczego i wyobraźni twórczej u kilku z badanych dzieci oraz szereg podejmowanych przez dzieci

- działań, które miały charakter ekspresji twórczej i aktywności, w wyniku której powstały dzieła;
6. Badani i zarazem uczestnicy projektu z wielką satysfakcją podejmowali zabawę w teatr, a ich zaangażowanie wyrażało się także w niezwykle budującej i cennej dla badacza relacji, jaka wytworzyła się pomiędzy każdym z uczestników badania a jego prowadzącym;
  7. Teatr dziecięcy jest metodą wymagającą od prowadzącego i uczestników zaangażowania, elastyczności, otwartości na siebie nawzajem i nowe możliwości, a także refleksyjnego podejścia. Jako metoda stymulacji aktywności twórczej spełnia swoją rolę, ponieważ daje wachlarz możliwości ze względu na swój synkretyczny charakter i umożliwia twórcze wypowiedzenie się na wiele sposobów. Jako metoda eksponująca, teatr dziecięcy prowadzi do kształtowania postawy twórczej, ponieważ stymuluje aktywność twórczą, a ponadto w powiązaniu z metodą badań w działaniu skłania ku refleksji;
  8. Badacz odkrył, jak ważne w przeprowadzaniu projektu jest refleksyjne podejście i gotowość na zmiany wstępnych planów, jeśli ma to przynieść pożytek dla uczestników, w tym przypadku pięcioletnich dzieci.

W perspektywie przedstawionych wniosków, które dotyczą zmian będących udziałem badanych i badacza, należy potwierdzić, że cel postawiony w niniejszym opracowaniu został osiągnięty, a problem badawczy w odpowiednim zakresie wyczerpany.

Badacz ma świadomość, że zagadnienie teatru dziecięcego i jego roli w stymulowaniu aktywności twórczej dzieci ma znacznie szerszy zakres, a podjęte badanie i wynikająca z niego refleksja pedagogiczna stanowią jedynie niewielki element problematyki twórczości oraz teatru dziecięcego. Zdaniem badacza, stymulacyjna rola teatru dziecięcego powinna być wykorzystywana przez włączenie tej metody w program wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolu, a model stymulacyjny może mieć swoje zastosowanie w o wiele szerszej perspektywie niż tylko w zabawie w teatr. Jednocześnie, biorąc pod uwagę specyfikę miejsca, jakim jest przedszkole, autorka zwraca uwagę na konieczność wdrożenia jej autorskiego modelu podczas specjalnie przygotowanych w tym celu zajęć, w których uczestnictwo mogłoby stać się dodatkowym elementem harmonogramu w zajęciach przedszkolnych.

Wyodrębnienie czasu na zabawę w teatr, z włączeniem obserwacji i indywidualnych swobodnych zabaw dzieci w trakcie całego dnia w przedszkolu, z pewnością przyniosłoby lepsze efekty i pozwoliłoby w krótszym czasie zrealizować założenia badawcze, a także przynieść jeszcze bardziej zobiektywizowane wyniki badań.

Badania w działaniu okazały się być bardziej wymagającymi niż początkowo myślałam. Niemniej jednak ich refleksyjny wymiar i jakościowy charakter, który wiąże się z koniecznością podjęcia zaawansowanych działań i pełnego zaangażowania badacza, stanowi jednocześnie o ich wyjątkowości.

Jestem pewna, że powtórzę swoją przygodę z badaniami w działaniu oraz że nadal będzie mnie zajmować temat twórczości dzieci. W wyniku podjętych refleksji, będąc świadoma licznych niedociągnięć wynikających z braku doświadczenia badawczego i zawodowego, zamierzam powrócić także do teatru dziecięcego. Tym razem dociekliwość badawcza wiedzie mnie w kierunku skorelowania mojego autorskiego modelu stymulacji aktywności twórczej z koncepcją zabawy w teatr J. Dormana. W tej pracy postać tego wybitnego pedagoga i artysty została przybliżona w minimalnym stopniu, a uważam, że zasługuje na większą uwagę z mojej strony.

Maria Szymańska

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

## Zakończenie

Przedstawiony materiał stanowi refleksyjną egzemplifikację wdrożenia koncepcji modelu stymulującego aktywność twórczą dziecka pięcioletniego w badaniach w działaniu zgodnie z przyjętą koncepcją modelu tych badań według M. Szymańskiej, pod której okiem powstały zamieszczone tu analiza badawcza, interpretacja i ewaluacja projektu „Przez teatr do twórczości”. Niniejsze koncepcje stanowią próbę powiązania obszaru edukacyjnego z obszarem badawczym, integrowania środowiska akademickiego ze środowiskiem pedagogicznym, którego celem jest podniesienie jakości kształcenia poprzez refleksyjne działania i zastosowanie transformacyjnej twórczości w praktyce edukacyjnej, co winno owocować formacją twórczą uczestników procesów edukacyjno-badawczych. Projekt „Przez teatr do twórczości” autorstwa K. Pieróg ukazuje różne obszary zastosowania paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego w pracy dydaktyczno-wychowawczej i badawczej, zwłaszcza o charakterze twórczym. Jego aplikacja w podejmowanych działaniach nauczyciela i badacza wskazuje na konieczność podejmowania wieloaspektowej perspektywy pedagogicznej w zakresie realizacji zadań, przed jakimi stoi współczesny nauczyciel. Szacunek okazywany sobie

wzajemnie, atmosfera pełna otwartości, ciepła, zaufania, poczucia bezpieczeństwa i pozytywnego nastawienia do wykonywanej pracy przez uczniów i nauczycieli w różnych modelach interakcyjnych stanowi klucz do budowania konstruktywnej twórczo, dobrej wspólnotowej więzi pomiędzy podmiotami edukacyjnymi. Takie podejście nauczyciela, badacza i uczniów w kluczu paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego akcentuje, iż to nie zaplanowana metoda, nie zaplanowany precyzyjnie proces badawczy jest punktem centralnym podejmowanych działań – ale uczeń, czy też inny podmiot uczestniczący w badaniu, wobec którego treści, metody czy techniki pełnią funkcje służebne. Nauczyciel świadomy swojego powołania, badacz świadomy swojej roli refleksyjnie podchodzi z dużą dozą elastyczności do planowanych i założonych czynności, mając przekonanie, że sam program, treści, metody i techniki wprowadzane w praktykę dydaktyczno-wychowawczą nabierają wartości tylko wtedy, gdy autentycznie stymulują twórczy proces rozwojowy jego uczestników. W wirze zmieniających się nieustannie dyrektyw administracyjno-organizacyjnych trudno o twórcze poczucie bezpieczeństwa i dojrzałe urzeczywistnianie wartości miłości i odpowiedzialności w wykonywanej pracy z drugim człowiekiem. Dlatego też kreatywnie rozwijany i doskonalony warsztat pracy, zwłaszcza nauczyciela, wydaje się być wyzwaniem w dzisiejszej edukacji. Istotnym elementem wartym wprowadzenia w praktykę edukacyjną jest prowadzenie badań w działaniu w trójfazowym cyklu wykorzystującym sensownie metodę projektów z włączeniem metod eksponujących i problemowych. Nauczyciel implikujący dojrzałe swoje twórcze pomysły w pracę z uczniami i rodzicami, czy też z innymi nauczycielami, doskonali swój warsztat pracy, uaktywnia w sobie proces formacyjny. Pomoc specjalistów w zakresie badań w działaniu w tym względzie wydaje się być nieodzowna, co wskazuje na konstruktywną konieczność współpracy środowiska szkolnego, oświatowo-kulturowego ze środowiskiem akademickim.

Ukazane powyżej przemyślenia prowadzą do sugestii zmiany sposobu zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego nauczyciela, który dokumentuje okresowe przedsięwzięcia zawodowe w sposób niejednokrotnie wskazujący na schematyczne ich ujęcie. Zobligowanie do prowadzenia badań w działaniu w trójfazowym modelu, z zastosowaniem między innymi technik

refleksyjnych, technik stymulujących twórczy rozwój uczniów, zapewne mogłyby podnieść jakość pracy nauczyciela, z korzyścią dla jego formacji osobistej i wspólnotowej. Prowadzone badania w działaniu z wykorzystaniem projektu edukacyjnego w szerokim zakresie (także resocjalizacyjnym) przez M. Szymańską i pod jej kierunkiem, zrodziły powyższe przemyślenia.



## Aneks 1

### Esej autobiograficzny

Moja przygoda z pedagogiką rozpoczęła się dawno temu, kiedy jako mała dziewczynka opiekowałam się młodszymi od siebie siostrami, kuzynami i dziećmi z sąsiedztwa. Już wtedy zabawa z dziećmi sprawiała mi niezwykłą przyjemność i byłam niestrudzona w wymyślaniu nowych, coraz lepszych i bardziej atrakcyjnych zabaw dla moich „podopiecznych”. Wśród rówieśników również pełniłam często rolę lidera, który stara się zorganizować wszystkim pracę i zabawę w taki sposób, żeby odpowiedzieć na ich potrzeby.

Rozpoczynając studia licencjackie na kierunku pedagogika o specjalności wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna na Akademii Ignatianum w Krakowie, byłam przekonana, że jest to moja droga i powołanie, które chcę w swoim życiu realizować. W trakcie studiowania utwierdziłam się w tym przekonaniu, jednak na studiach magisterskich wybrałam specjalność pedagogika szkolna z terapią pedagogiczną, ponieważ postanowiłam pogłębić swoją wiedzę właśnie w tym wybranym obszarze. Inspiracją stała się praca z dziećmi z autyzmem.

Marzenie o pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego nie słabło, a wręcz przeciwnie, wzmagало się za każdym razem, kiedy miałam okazję przekroczyć próg przedszkola. W trakcie podjętych badań w działaniu zastanawiałam się czasami, skąd w moim sercu tak wielkie pragnienie. Być może rodzi się z mojej własnej potrzeby, ponieważ sama nigdy nie byłam przedszkolakiem? Dlatego badanie w działaniu postanowiłam przeprowadzić w przedszkolu i był to pierwszy wybór. Temat wyłonił się później i również ma związek z moimi doświadczeniami z dzieciństwa. Jako mała dziewczynka często przygotowywałam z siostrami i znajomymi różnego rodzaju przedstawienia teatralne, które później wystawialiśmy naszej widowni.

Badania w działaniu okazały się być bardziej wymagające, niż początkowo myślałam. Niemniej jednak ich refleksyjny wymiar i jakościowy charakter, który wiąże się z koniecznością podjęcia zaawansowanych działań i pełnego zaangażowania badacza, stanowi jednocześnie o ich wyjątkowości.

Okres kilku miesięcy poświęconych na przeprowadzenie badań w przedszkolu był dla mnie wyjątkowo cenny. Po pierwsze, ze względu na obecność wśród dzieci – małych, niewinnych, radosnych i czerpiących z życia pełnymi garściami istot. Po drugie, ze względu na możliwość przyglądania się pracy bardzo doświadczonej nauczycielki. Współpraca z nią była zaszczytem i prawdziwą przyjemnością. Po trzecie zaś, ze względu na twórczy wymiar badań i to zarówno w odniesieniu do samego tematu, jak i działań, z którymi musiałam się zmierzyć, a które stanowiły wyzwanie.

Podjęty przeze mnie projekt „Przez teatr do twórczości” w ramach badań w działaniu i w połączeniu z modelem stymulacyjnym zakładał następujące etapy:

- przedstawienie założeń prowadzonych badań w działaniu i projektu „Przez teatr do twórczości” oraz przeprowadzenie diagnozy wstępnej, w tym zapoznanie się badacza z badanymi, obejmującego: obserwację uczestniczącą, wywiady z nauczycielką, testy myślenia twórczego,
- przeprowadzenie spotkań wynikających z harmonogramu projektu, obejmującego:
  - cykl spotkań tematycznych, mających na celu wzbudzenie ciekawości poznawczej, zaznajomienie się dzieci z tematem teatru i twórczości oraz podejmowanie pierwszych prób zabawy w teatr,

- cykl spotkań o charakterze zabawy w teatr przez przygotowanie przedstawienia teatralnego,
- ewaluację projektu „Przez teatr do twórczości”,
- analizę zgromadzonego materiału zgodnie z metodą badań w działaniu.

Przeprowadzony projekt związany był z podjęciem pogłębionej refleksji nad opracowaniem koncepcji badania, planu, organizacji, przebiegu oraz jego omówienia w niniejszej pracy. To refleksyjne podejście było dla mnie doświadczeniem przemieniającym, z którego wyniknęła osobiste przemyślenia:

- stymulowanie aktywności twórczej powinno się przede wszystkim opierać na dobrze przemyślanych zasadach, których stosowanie powinno być dla nauczyciela chlebem powszednim,
- rolą badacza jest podążanie za badanymi polegające na towarzyszeniu, pomocy w działaniu i w tworzeniu,
- najważniejszą i najlepszą aktywnością dla dzieci jest swobodna zabawa, podczas której można zauważyć również najwięcej przejawów ekspresji twórczej dzieci,
- badacz musi uwzględniać miejsce i czas prowadzenia badań, a przede wszystkim możliwości i potrzeby osób badanych, w tym ich predyspozycje wynikające często z chwilowych stanów,
- nawiązanie z badanymi porozumienia, wzajemne poznanie się i obdarzenie zaufaniem wymaga czasu, ale przynosi dobre owoce; można powiedzieć, że stworzenie relacji jest podstawą do dalszych działań,
- badacz powinien cechować się empatią i cierpliwością wobec ludzi, z którymi pracuje,
- badacz powinien być otwarty na nowe doświadczenia i lekcje, które staną się jego udziałem w trakcie badań,
- elastyczność jest niezbędnym kryterium przy podejmowaniu procesu badawczego, wynika z konieczności dostosowania się do sytuacji, a także osób,

Jestem pewna, że powtórzę swoją przygodę z badaniami w działaniu, oraz tego, że nadal będzie mnie zajmować temat twórczości dzieci. W wyniku podjętych refleksji, będąc świadoma licznych niedociągnięć wynikających z braku doświadczenia badawczego i zawodowego, zamierzam powrócić także do teatru dziecięcego. Tym razem moja dociekliwość badawcza wiedzie mnie w kierunku skorelowania mojego autorskiego

modelu stymulacji aktywności twórczej z koncepcją zabawy w teatr J. Dormana. W tej pracy postać tego wybitnego pedagoga i artysty została przybliżona w minimalnym stopniu, a uważam, że zasługuje na większą uwagę z mojej strony.

## Zagadnienia do wywiadu częściowo ustrukturyzowanego

Niniejszy wywiad służy przeprowadzeniu wstępnej diagnozy, na której oparty zostanie dalszy przebieg badań w działaniu.

Wszystkie pozyskane informacje są poufne i zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

### Informacje ogólne

Wiek:

Staż pracy:

Czas pracy z badaną grupą dzieci:

1. Czy uważa Pani za istotne rozwijanie twórczości u dzieci? Proszę o odpowiedź z jej uzasadnieniem.
2. Jakie metody stosowane przez Panią rozwijają twórczość u dzieci, jakimi metodami stymuluje Pani aktywność twórczą dzieci?
3. W jakim stopniu dzieci są zaznajomione z teatrem i zagadnieniami z nim związanymi? Proszę wyjaśnić.
4. W jakich przedstawieniach teatralnych dzieci brały udział?  
teatr dla dzieci (bierny udział dzieci w przedstawieniu – oglądanie)      teatr dziecięcy (aktywny udział przez przygotowanie i wystawienie przedstawienia przez dzieci)
5. Jaki charakter ma w przedszkolu teatr dziecięcy (jaką wagę przypisuje się obecności teatru, zabawie w teatr, przedstawieniom i innym zagadnieniom związanym z edukacją teatralną)?

6. Jakie elementy teatru wykorzystuje Pani w pracy z dziećmi? Proszę wyjaśnić, w jaki sposób wykorzystuje Pani poszczególne elementy.
  
7. Jakie kompetencje uważa Pani za najbardziej pożądane u dziecka przygotowującego się do podjęcia nauki w szkole i dlaczego?
  
8. Jak praca z dziećmi stymuluje Pani rozwój twórczości?
  
9. Jakie obszary swojej pracy z dziećmi uważa Pani za wymagające zmiany lub udoskonalenia?

## Kwestionariusz ankiety

Nazywam się Katarzyna Pieróg. Jestem studentką drugiego roku studiów magisterskich na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Obecnie prowadzę wraz z Państwem dziećmi badania w działaniu, które włączam w pracę magisterską o temacie „Teatr dziecięcy jako metoda eksponująca w projektowaniu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich”. Niniejsza ankieta służy pozyskaniu informacji do przeprowadzanych badań.

Zwracam się z uprzejmą prośbą o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Wszystkie pozyskane informacje są poufne i zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

1. Czy uważa Pan/Pani swoje dziecko za twórcze?
 

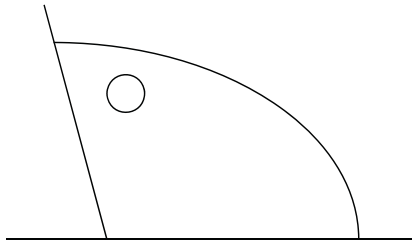
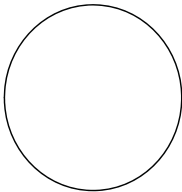
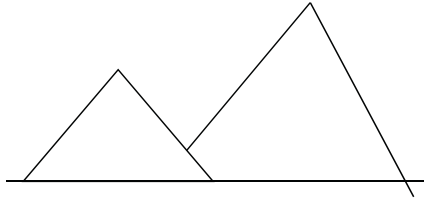
<input type="checkbox"/> Tak	<input type="checkbox"/> Nie
<input type="checkbox"/> Raczej tak	<input type="checkbox"/> Nie wiem
<input type="checkbox"/> Raczej nie	
2. Jak ocenia Pan/Pani dzisiejsze wystąpienie dzieci? Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź na skali.  
1 2 3 4 5
3. Czy w ciągu ostatnich miesięcy Pana/Pani dziecko w swoich wypowiedziach, zachowaniach wspominało o teatrze lub związanymi z nim zagadnieniami?  
TAK NIE
4. Czy w ciągu ostatnich miesięcy Pana/Pani dziecko zadawało pytania dotyczące teatru?  
TAK NIE  
Jeżeli tak, to proszę o przytoczenie pytania lub krótkie opisanie, czego dotyczyło.
5. Czy w ciągu ostatniego miesiąca Pana/Pani dziecko wspominało o Kubusiu Puchatku?  
TAK NIE
6. Czy uważa Pan/Pani, że zabawa w teatr rozwija postawę twórczą u dzieci?
 

<input type="checkbox"/> Tak	<input type="checkbox"/> Nie
<input type="checkbox"/> Raczej tak	<input type="checkbox"/> Nie wiem
<input type="checkbox"/> Raczej nie	

**Dziękuję za poświęcony czas i udzielone odpowiedzi!**

## Test Skojarzeń

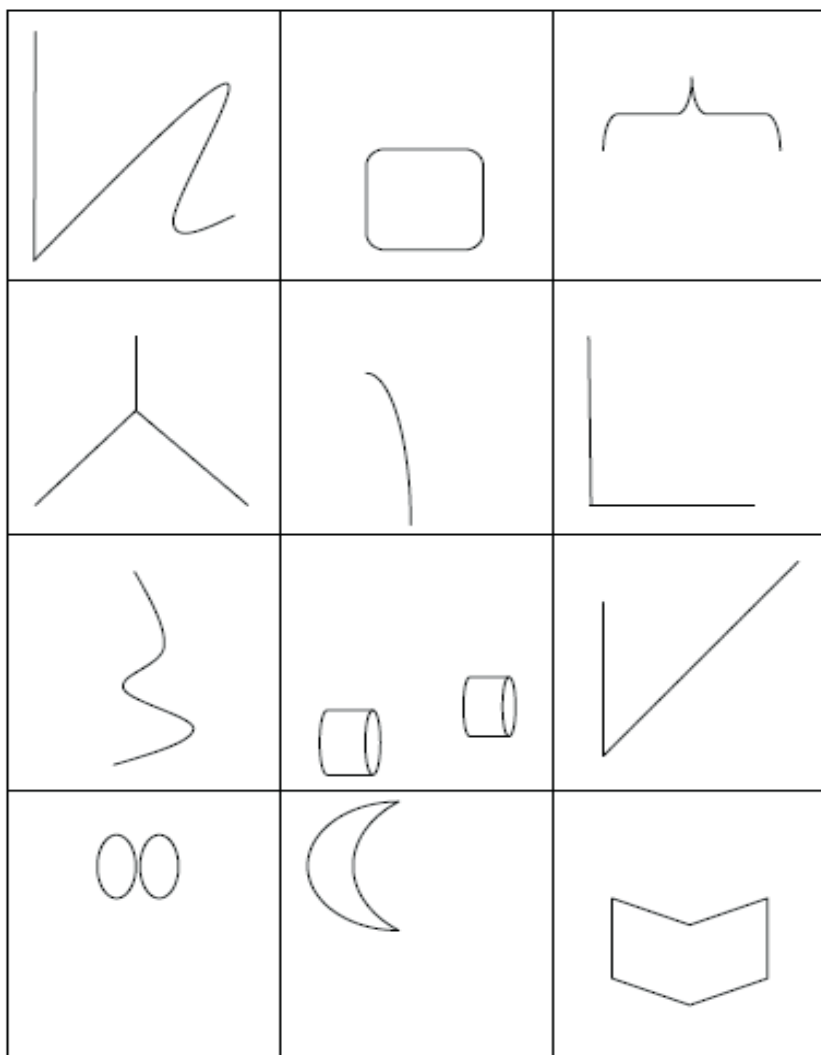
Polecenie: „Co ci to przypomina, z czym ci się kojarzy? Podaj jak najwięcej odpowiedzi”.



\*Kryteria oceniania dostępne w: M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 29-31.

## Test Rysunkowy

Polecenie: „Masz przed sobą 12 okienek. Twoje zadanie polega na tym, żeby coś w nich dorysować, a zawarte w nich figury traktować jako fragment rysunku”.



\* Kryteria oceny (ze zmianą 2 spełnionych warunków) i test Kate Franck, na którym wzorowany był poniższy, dostępne w: M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 27-28.

## Wybrane prace dzieci i materiały do zajęć



Kostka stworzona na potrzeby zajęć o emocjach



Norbert rysuje gąsienicę wykorzystując uśmiechnięte buźki służące do ewaluacji zajęć



Rekwizyty do przedstawienia – budowle z lego i zabawki do „bitki”



Jeden z ozdobionych przez dziewczynki „słoików wdzięczności”

## Scenariusz występu teatralnego – nasze aktywności!

Witajcie! Nazywam się Kubuś Puchatek. Dziś jest wspaniały dzień na to, żeby być

Puchatkiem! A czy wiecie dlaczego dziś jest taki wspaniały dzień? Tak, tak, wiecie. Inaczej by was tu nie było. Mamy dziś w przedszkolu święto! Święto Mamy i Taty, ale też pożegnanie z przedszkolem. Niedługo rozpoczną się wakacje, a ja wiem, że to jest to co dzieci lubią najbardziej. Hmmm... jestem ciekawy, czy wiecie, co ja lubię najbardziej... Miodek! Na czym to ja skończyłem? No tak. Wakacje. A po wakacjach niektórzy z Was wybierają się do szkoły! W szkole też jest super. Przynajmniej tak mówi Krzys. A Krzys jest mądry i mówi prawdę. Słyszałem, że chcecie nam opowiedzieć co najbardziej lubicie w waszym przedszkolu! Opowiedzcie nam i pokażcie to, co przygotowaliście na tę okazję.

Ania i Ola: Najlepsze są zabawy w dzikie koty!

Jolka: A my wolimy naszą kuchenkę!

Nina: Przygotujemy coś pysznego!

Kubuś Puchatek: Oj! Miodek!

Ania *podając miodek*: Proszę Kubusiu.

Kubuś Puchatek: Dziękuję! Najwyższy czas na małe co nieco.

Agnieszka Każdy chce kuchenkę, bo jest nowa, o starych zabawkach jakoś każdy zapomina.

Kacper: Nieprawda!

Hubert: My się bawimy klockami lego!

Wiktor i Martynka: Zobaczcie co zbudowaliśmy!

*Chłopcy i Martynka pokazują swoje budowle.*

Staś: Ja też lubię lego, a najbardziej lubię rysować. *Opowiada o rysunku.*

Czarek, Daniel i Sebastian: I my lubimy rysować!

Daniel: Lubię się bawić smerfami!

Czarek i Sebastian: My jeszcze lubimy grać z p. Basią w piłkę na polu! Kopanie!

Paulinka: A my bawimy się w przedszkole.

Wiktoria: Dzieci, usiądźcie.

Olga: Proszę Pani, a co dziś na obiad?

Wiktoria: Frytki.

Olga: Co jeszcze?

Wiktoria: Kurczak.

Paulinka: Czy opowie nam Pani bajeczkę?

Wiktorija: Tak, opowiem. Blebleblebleblbe. Koniec!

Paulinka: Bajka się skończyła, a morał jest taki, że w bajce morału nie było!

Jurek: Mój najulubiony kolega to Mikołaj. Razem się bawimy w bitki zabawek.

Mikołaj: Moim ulubionym kolegą jest Paweł. Tak bawimy się naszymi zabawkami.

*Pokazują*

Lena i Agnieszka: Śpiewanie i tańczenie to nasze największe marzenie! *Tańczą.*

Kinga.: Oprócz zabawy lubimy się też uczyć, a najbardziej robić zadania w książce!

Zuzia: Rysować szlaczki i kolorować.

Kinga: Ale w przedszkolu nie byłoby tak wspaniale, gdyby nie nasze kochane panie!

Dzieci dają słoiki wdzięczności.

Piosenka na pożegnanie.

Kubuś Puchatek: Bardzo mi się podobało to, co pokazaliście. Myślę, że wszystkim, którzy tu dzisiaj z wami są, również. Mam rację? Jesteście naprawdę niesamowici! Pomysłowi i niepowtarzalni. Chciałbym, żebyśmy razem przygotowali kiedyś przedstawienie o moim ulubionym miejscu – Stumilowym Lesie!

# Część II

## Badania w działaniu w koncepcji synergii badawczej

„Musicie od siebie wymagać,  
nawet gdyby inni od was nie wymagali”.  
Jan Paweł II, Apel Jasnogórski w Częstochowie, 18 VI 1983 r.



Magdalena Ciechowska

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

Rozdział 1

## Wprowadzenie do badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej

Badania w działaniu, jak każda inna metoda jakościowa, wraz z realizacją niosą ze sobą wiele emocji i przeżyć. Słusznie Michael Q. Patton usytuował badania jakościowe na kontynuum nauki i sztuki. Jedna część – naukowa – charakteryzuje się systematycznością i analitycznością, zaś druga przede wszystkim kreatywnością, metaforycznością, elastycznością<sup>1</sup>. Obie przeplatają się na spirali tworzenia i przeprowadzania badania jakościowego. Twórczość jest bowiem potrzebna na każdym etapie badania – od projektowania począwszy, poprzez analizę, aż po ewaluację. Szczególnie tę współpracę obu dyspozycji badacza widać w badaniach w działaniu, które same wyrażając się w spirali działania, eksponują ciągłą aktywność twórczą w projektowaniu naukowych poczynąń badacza.

Synergia może być rozpatrywana w wielu wymiarach. Niniejszy tekst ma na celu jej ukazanie w kontekście badań w działaniu oraz przedstawienie warunków badawczych koniecznych do zaistnienia efektu synergii oraz zdiagnozowanie roli, jaką pełni ona w różnych aspektach procesu badawczego usytuowanego w strategii

---

<sup>1</sup> M.Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1990, s. 433.

jakościowej. Co oznacza zatem termin 'synergia'? Jego źródłosłów wskazuje na współdziałanie (gr. *sin* – wspólny, *ergos* – działanie), ale takie, w którym biorą udział różne czynniki, a wynik owego współdziałania jest skuteczniejszy niż ich oddzielne działanie<sup>2</sup>. Mimo iż synergii wiąże się z koncepcją systemów, jej rozpatrywanie w kontekście współistnienia różnych elementów było obecne już w starożytności. Już Arystoteles zauważył, że całość, kiedy jest dobrze ułożona z części, charakteryzuje się wyższymi, cenniejszymi właściwościami, niż komplet utworzony z tych części. Na tej podstawie stwierdził, że całość znaczy więcej niż prosta suma części<sup>3</sup>, tworząc tym samym jedno z pierwszych rozważań mereologicznych. Należy tu wyjaśnić ten termin oraz koncepcję systemów.

Mereologię definiuje się jako naukę o częściach i całościach oraz o stosunkach, jakie między nimi powstają lub mogą powstać. Pierwotnie została wprowadzona jako część teorii ontologicznych, lecz współczesna filozofia rozumie ją przede wszystkim jako formalną analizę części, całości i stosunków między nimi<sup>4</sup>.

Wgłębiając się jednak w zagadnienia ontologii, okaże się, że jest ona „formalną teorią o części, całości i stosunkach pokrewnych”<sup>5</sup>, czyli logiką stosunków występujących pomiędzy całościami i częściami. Tym samym jednoczesne zakotwiczenia tego pojęcia jako ontologicznego i logicznego wzajemnie się wykluczają<sup>6</sup>.

Wzajemne oddziaływanie na siebie powiązanych ze sobą elementów stało się przedmiotem koncepcji systemowej, teorii systemów, czy myślenia systemowego. Już jeden z twórców ogólnej teorii systemów, biolog Ludwig Von Bertalanffy, upatrywał jej zastosowania w integracji nauk biologicznych i społecznych, a także prac z zakresu nauczania i wychowania<sup>7</sup>, odnosząc się do funkcjonowania jednostki ludzkiej jako systemu i w systemach.

<sup>2</sup> *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

<sup>3</sup> J.D. Antoszkiewicz, *Firma wobec zagrożeń. Identyfikacja problemów*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 1998.

<sup>4</sup> B. Fořt, *Pojęcie całości i części u Mukařovskiego w szerszej perspektywie mereologicznej i holistycznej*, „ER(R)GO: Teorie – Literatura – Kultura” 2015, nr 1, s. 51.

<sup>5</sup> P. Simons, *A study in ontology*, Clarendon Press, Oxford 1987, s. 1.

<sup>6</sup> B. Fořt, *Pojęcie całości i części u Mukařovskiego w szerszej perspektywie mereologicznej i holistycznej*, op. cit., s. 1.

<sup>7</sup> L. Von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, PWN, Warszawa 1984.

Intensywny rozwój tego nurtu to okres po II wojnie światowej i zastosowanie go do rozwoju urządzeń wykorzystujących efekt sprzężenia zwrotnego oraz komputerów. Druga fala rozwoju to zakres osiągnięć w cybernetyce i dynamice systemów, a trzecia fala bazuje na nowym pojmowaniu równowagi w ramach teorii dyskontynuacyjnych<sup>8</sup> (np. teoria katastrof, teoria chaosu)<sup>9</sup>. Dziś, w naukach społecznych, humanistycznych (ale też ekonomicznych), jednym ze znanych terminów jest podejście systemowe i jego zastosowanie do zrozumienia organizacji (społeczności, firmy) oraz jako klucz do podniesienia jej efektywności<sup>10</sup>.

Do systemu przyrównuje się nawet małe grupy społeczne, takie jak rodzina, a podejście systemowe z powodzeniem wykorzystuje się do terapii różnych problemów życia rodzinnego<sup>11</sup>. Odnosząc charakterystyczne cechy systemu do każdej grupy (takie jak np. podsystemy, wzajemne granice pomiędzy nimi, wzajemne relacje członków itp.), można zrozumieć istotę ich działania. Badacz prowadzący badania jakościowe, wchodzący w daną grupę, a w przypadku uczestniczących badań w działaniu współtworzący ją, również porusza się w systemie, a także go współtworzy. Znajomość tego oraz patrzenie na grupę i relacje łączące go z poszczególnymi członkami należy do jednych z istotnych możliwości uzyskania z jednej strony dystansu badawczego, z drugiej zaś strony – stworzenia warunków do synergii badawczej. Potraktowanie sieci wzajemnych zależności jako szansy dla badań może zaowocować nową jakością<sup>12</sup>. Prosty przykładem mogą być badania lokalnych organizacji pozarządowych. Uzyskanie dostępu do nich dotyczy wejścia w jeden system – lokalny. Będąc już członkiem takiej grupy, badacz manewruje pomiędzy różnymi podsystemami formalnymi

---

<sup>8</sup> P. Anderson, *Complexity theory and organization science, Application of Complexity Theory to Organization Science*. „Organization Science” 1999, nr 3, s. 215.

<sup>9</sup> Uwaga autorki.

<sup>10</sup> S. Wyciślak, *Podejście systemowe jako źródło efektywności w działaniach organizacji*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu 386/2015, s. 357-365.

<sup>11</sup> D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, w: *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. D. Krok, P. Landwójtowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 359-368.

<sup>12</sup> J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, J.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. E. Hałas, A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Zychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

(zarząd organizacji) i nieformalnymi (np. grupa członków bardziej spoufalonych, o większym stażu znajomości itp.)<sup>13</sup>.

Kolejny termin odnoszący się do podobnego procesu to synergetyka. Ta jednak określa nauka o zjawiskach współdziałania i kooperacji pomiędzy poszczególnymi elementami układu oraz warunków, w których koherencja znika i pojawia się chaos<sup>14</sup>. Im więcej elementów biorących udział w działaniu, tym trudniej na kontrolowanie<sup>15</sup> tego procesu. A tak właśnie jest w przypadku badań jakościowych, zwłaszcza tych, w których badacz poprzez swoje badania aktywizuje jakiegokolwiek procesy, a tak właśnie jest w przypadku badań w działaniu. Anna Walulik zauważa, że

(...) synergia w sytuacjach społecznych zależna jest od dużej liczby zmiennych i z trudnością poddaje się jakimkolwiek sterowaniu lub zarządzaniu. Dlatego w odniesieniu do synerгии mówi się o jej ujawnianiu lub objawianiu. Występuje ona wówczas, gdy dochodzi do zsynchronizowanego i harmonijnego współdziałania elementów tworzących wspólną przestrzeń działania. Przez to, że jest tak bardzo zależna od wielu czynników, łatwo ją zaburzyć lub zablokować (...). W perspektywie humanistycznej przez synergię należy zatem rozumieć „wartość dodaną”, która nie zostaje stworzona wprost, lecz ujawnia się jako dodatkowy element oddziaływania albo współdziałania dwóch lub więcej wyróżnionych czynników. Nie należy przy tym mylić ich z oddziaływaniami katalitycznymi, w których katalizator jako element procesu nie jest uczestnikiem oddziaływania. Istotą procesu, w którym zachodzi efekt synergetyczny, jest pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej. Synergia jako efekt jest więc dodatkowym elementem jakościowym pojawiającym się obok już istniejącego. Istotą synerгии nie jest zatem potęgowanie procesu ilościowego czy nawet jakościowego, bo to ma charakter moderacyjny z udziałem czynnika katalitycznego<sup>16</sup>.

---

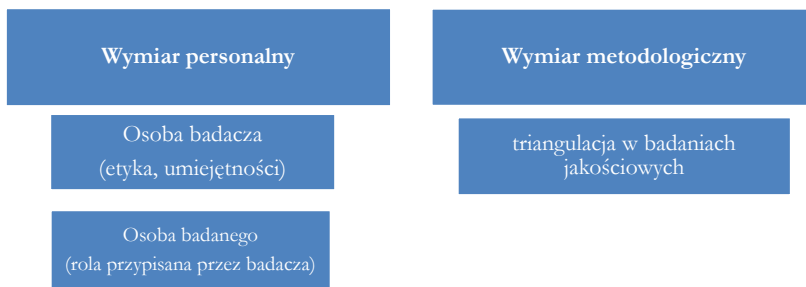
<sup>13</sup> M. Ciechowska, M. Ciechowski, *Badania w duecie insidera i outsidera nad działalnością na rzecz regionu w lokalnych organizacjach pozarządowych*, wystąpienie w ramach IV Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych: <http://pozn.naszemiasto.pl/imprezy/iv-transdyscyplinarne-sympozjum-badan-jakosciowych-11770302.html> [dostęp: 21.08.2017].

<sup>14</sup> J. Hubert, *Spoleczeństwo synergetyczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2008, s. 16.

<sup>15</sup> O kontroli trudno mówić zwłaszcza w przypadku synerгии zachodzącej w zjawiskach społecznych, jakim niewątpliwie jest badanie jakościowe, m.in. ze względu na wielość czynników biorących w nich udział, których charakter jest niemierzalny.

<sup>16</sup> A. Walulik, *Pedagogzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synerгии*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*

Synergia jest coraz częściej rozpatrywana w różnych wymiarach. Wyrazem tego może być między innymi powstanie międzynarodowego czasopisma zajmującego się synergią, i badaniami w przestrzeni nauk społecznych „International Journal of Synergy and Research”<sup>17</sup>. Dostrzeżenie synergii i jej roli w badaniach społecznych może wiązać się nie tylko z dodatkową jakością, będącą efektem procesów synergicznych, lecz również nadużywaniem tego, co do<sup>18</sup> synergii może prowadzić. Nieumiejętne stwarzanie warunków do zaistnienia synergii badawczej może mieć swoje negatywne konsekwencje. Zaznaczyć należy, iż nie są to negatywne konotacje synergii, lecz niewłaściwego prowadzenia do zaistnienia synergii. Mowa tu o dwóch wymiarach, które zostaną przedstawione na poniższym schemacie.



Schemat 3. Wymiary procesu badawczego wykorzystywane do zaistnienia synergii<sup>19</sup>

w badaniach pedagogicznych, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 13; zob.: A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

<sup>17</sup> „International Journal of Synergy and Research”, [on-line:] <http://journals.umcs.pl/ijsr/index> [dostęp: 11.08.2017].

<sup>18</sup> Synergii, podobnie jak doświadczenia, nie można wywołać, można co najwyżej stworzyć warunki sprzyjające jej ujawnieniu: J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1992, s. 236, za: A. Walulik, *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii...*, op. cit., s. 14.

<sup>19</sup> Opracowanie własne.

Powyższe wymiary są tymi, które sprzyjają zaistnieniu synergii. Niestety, nieumiejętne skorzystanie z praw badań jakościowych prowadzi nie tylko do braku synergii, ale także braku kontroli nad procesem badawczym. Wymiar personalny przejawia się w osobie badacza i osobie badanego. Po stronie tego pierwszego, jako profesjonalisty, leży zachowanie etyki oraz wykorzystanie umiejętności badawczych.

Etyka badawcza to podstawa badań naukowych, bez względu na zastosowaną strategię czy metodę badawczą. Zasady etyki badawczej, a w nich zachowanie anonimowości badanego w raporcie badawczym, uwzględnienie świadomej zgody badanego, a w przypadku jego niepełnoletności lub niepełnosprawności wykluczającej takową – zgodę rodziców lub opiekunów prawnych zyskują szczególnie na znaczeniu w badaniach w działaniu. Badacz nie może bowiem inaczej przeprowadzić takich badań, jak tylko w pełnej zgodzie i świadomości badanych. Badania te nazywane są nie bez powodu demokracją w działaniu, ponieważ tylko we współpracy z każdym członkiem społeczności można wypracować wspólne i zadowalające dla wszystkich rozwiązanie, uwzględniające interesy większości, biorąc pod uwagę głos mniejszości<sup>20</sup>.

Świadoma zgoda badanych powinna być uzyskana z pełnym poinformowaniem badanych o zasadach uczestnictwa w badaniach. W Polsce nie obowiązuje wzór takiej zgody, nie wszyscy badacze też takowego wymagają. Tymczasem wyrażanie świadomej chęci udziału w badaniach, nawet przez młodych badanych, jest istotnym czynnikiem sprzyjającym synergii badawczej. Zwiększa to wagę wydarzenia w oczach badanego i dodatkowo motywuje do wzięcia udziału w badaniach. Zasady sformułowane przez National Children Bureau wskazują na konieczność takiej zgody, po wcześniejszym uzyskaniu zgody rodziców. Zgoda taka powinna zawierać informacje o przedmiocie badania, o tym, kto finansuje badanie, czego oczekuje się od dziecka, w jaki sposób będą rejestrowane badania, jaki będzie sposób opracowania wyników, w jaki sposób będzie zapewniona anonimowość i konfidențialność oraz jak zostaną wykorzystane

---

<sup>20</sup> K. Lewin, *Group decision and social change*, w: *Readings in social psychology*, w: red. G.E. Swanson, T.M. Newcomb, E.L. Hartley, Holt, New York 1952; zob. M. Brydon-Miller, D. Greenwood, P. Maguire i in., *Why action research?*, „Action Research” 2003, nr 1, s. 9-28.

wyniki, kto będzie się z nimi zapoznawał, jakie będą z tego korzyści dla uczestników i/lub społeczeństwa, a także jakie są warunki przerwania udziału w badaniach<sup>21</sup>. Oczywiście, badacz może wybrać informacje najistotniejsze z punktu widzenia dziecka i przedstawić je w sposób dlań najłatwiejszy, jednocześnie zachowując pełną otwartość na wypadek pytań małego uczestnika<sup>22</sup>. Takie traktowanie, niezależnie od wieku, jest istotną przesłanką dla równoprawnego traktowania członków badania i tym samym zaistnienia nowej jakości w badaniach.

Badania w działaniu są najczęściej prowadzone w paradygmatach mających swe źródło w konstruktywizmie<sup>23</sup>. Niezależnie od tego, czy będzie to ten właśnie paradygmat, czy też interpretatywizm<sup>24</sup>, paradygmat feministyczny<sup>25</sup>, synergiczno-partycypacyjny<sup>26</sup>, podmiotowo-partycypacyjny<sup>27</sup> czy też postkolonialno-indygeniczny<sup>28</sup> (postkolonialno-autochtoniczny<sup>29</sup>) lub inny przeznaczony do jakościowych poczynań badawczych, w każdym z nich istotną rolę odgrywa etyka. Jest ona swoistym kołem zamachowym, dzięki któremu każde badania zakładające partycypację

---

<sup>21</sup> *Involving Children and Young People in Policy, Practice and Research*, red. H. McLaughlin, [on-line:] <http://www.sagegateshead.com/files/downloads/5540/Involving+Children+and+Young+People> [dostęp: 11.08.2017].

<sup>22</sup> M. Ciechowska, *Etyczne aspekty jakościowych badań pedagogicznych*, op. cit., s. 74.

<sup>23</sup> Y.S. Lincoln, E.G. Guba, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 1, op. cit., s. 283-287.

<sup>24</sup> G. Burrell, G. Morgan, *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.

<sup>25</sup> Zob. A. Chibowska, *Paradygmat feministyczny w naukach społecznych*, „Studia Politologiczne” 18/2010, s. 300-316.

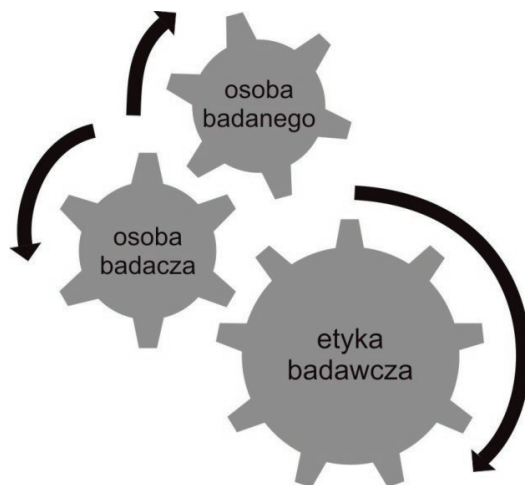
<sup>26</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, op. cit., s. 143.

<sup>27</sup> M. Szymańska, *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 42.

<sup>28</sup> Stanowiący połączenie paradygmatu konstruktywistycznego, teorii krytycznej i partycypacyjnego: B. Chilisa, *Indigenous research methodologies. Indigenous research methodology*, Sage Publication, Los Angeles–London–New Delhi 2012, s. 97.

<sup>29</sup> D. Kubinowski, *Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, nr 25, s. 197-208.

uczestników, zwłaszcza zaś badania w działaniu, mają szansę się powieść. Istotę tej relacji przedstawia poniższy schemat.



Schemat 4. Elementy w paradygmacie synergiczno-partycypacyjnym odpowiadające za powodzenie projektu badawczego<sup>30</sup>

Wskazane aspekty etyki badawczej oraz inne, rzadko opisywane w literaturze przedmiotu, czyli zachowanie tajemnicy zawodowej badacza w przypadku powzięcia informacji o przestępstwie oraz o niewłaściwym zachowaniu nieletnich badanych<sup>31</sup> w przypadku badań w działaniu, zwłaszcza uczestniczących badań w działaniu (*participatory action research*<sup>32</sup>), są często kluczowe dla zaistnienia synergii badawczej oraz jej podtrzymania. Badacz (tu: pedagog) ujawniający informacje niekorzystne dla badanych, nawet w przypadku powzięcia informacji o przestępstwie, może

<sup>30</sup> Za: M. Ciechowska, *Paradygmat synergiczno-partycypacyjny – filozoficzna wykładnia praktycznego postępowania w pedagogice zorientowanej humanistycznie*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 41.

<sup>31</sup> Zob. M. Ciechowska, M. Szymańska, *Etyczne aspekty jakościowych badań pedagogicznych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit.

<sup>32</sup> Podejście zyskało na znaczeniu jako część *Ponura porażka światowego „rozwoju” mającego na celu poprawę warunków życia ubogich*, M. Wilson, E. Whitmore, *Seed of fire: social development in an area of globalism*, Frenwood Publishing, Halifax 2000.

zrobić to w sposób możliwie najłagodniejszy, aby nie zerwać nici zaufania łączącej go z badanym, uzgadniając to z nim, tłumacząc kierowanie się jego dobrem. Również w przypadku, kiedy mowa o sytuacjach, w których badani dopuszczają się czynów zagrażający ich zdrowiu czy życiu, lub po prostu niewłaściwych, takich jak np. opuszczanie zajęć szkolnych, badacz ma wiele możliwości, które może wykorzystać, zanim zdecyduje się na zawiadomienie szkoły, ale również takie, które uniemożliwią identyfikację badanych. Oczywiście, inna jest sytuacja w przypadku nauczycielskich badań w działaniu (*teacher action research*), kiedy badacz jest jednocześnie osobą, która odpowiada za bezpieczeństwo uczniów, a ci zdają sobie z tego sprawę. Wiedzą również o prawie nauczyciela do kontaktu z ich rodzicami w każdej, wymagającej tego sytuacji. W tych rozważaniach przewija się kategoria zaufania. W zasadzie jest ona nadrzędna i bez niej nie można mówić o zbudowaniu jakiegokolwiek kontaktu badawczego, który stwarzałyby warunki sprzyjające synergii. Budowanie zaufania zawsze powinno zasadać się na prawdzie. Badania w działaniu są badaniami wieloetapowymi, czasami trwającymi przez lata. Podczas wielokrotnych spotkań z badanymi wydarza się wiele sytuacji, poruszane są różne tematy i bardzo łatwo o zidentyfikowanie kłamstwa badacza przez badanych. Taka sytuacja nigdy nie kończy się dobrze.

Kolejną kwestią, która może negatywnie wpłynąć na warunki dla zaistnienia synergii badawczej, są warunki partycypacji badanych. W badaniach opartych na synergii i partycypacji, badani powinni mieć swój głos na każdym etapie projektu. I jest to postawa jak najbardziej pożądana. Jest to wymiar personalny i z jednej strony leżący po stronie badacza (to on przypisuje rolę badanym), z drugiej zaś strony, jest to wymiar na tyle ważny, że został on oddzielony od osoby badacza. Zasada pełnej synergii jest oparta na zaufaniu i pełnym poinformowaniu. Jeśli badani nie zechcą współpracować, wymiar ten nie zaistnieje. Jest to szczególnie ważne w badaniach tematów wrażliwych społecznie, takich jak wielokulturowość, mniejszości etniczne, wyznaniowe, seksualne, czy w przypadku badań kultur odległych badaczowi, gdzie system dystrybuowania władzy i kierowania badaniami może być istotnie zaburzony, jeśli badacz nie jest jednym z członków kultury/grupy etc. Dobitym przykładem jest publikacja Bagale Chilisa, czarnoskórej doktor nauk społecznych w zakresie edukacji

na Uniwersytecie Botswany<sup>33</sup>. Opisuje ona m.in. ilustracje obojętne na kontinuum ja/my – ja/wy w kontekście prowadzenia badań w podejściu indygenicznymi (rodzimy) oraz prawdziwe koszty badań w działaniu – kto może liczyć na profity zeń płynące<sup>34</sup>. Badania zakładające prawdziwą synergię badanych, zwłaszcza w *action research* to takie, które służą realnej poprawie warunków funkcjonowania badanych, w których partycypacja to nie tylko puste słowo w badaniach, których celem jest napisanie pracy naukowej czy inne aspiracje osobiste badacza.

Wymiar metodologiczny synerгии wyraża się w zastosowaniu triangulacji w badaniach. Wyczerpującą definicję triangulacji, przy jednoczesnym zasygnalizowaniu jej rodzajów, podaje Uwe Flick:

(...) triangulacja zakłada prowadzenie badań przez kilku badaczy, przyjmujących różne podejścia do badanego zagadnienia lub – szerzej – stosujących różne sposoby odpowiadania na pytania badawcze. Te podejścia mogą być zakorzenione w różnych metodach i/lub perspektywach teoretycznych. Jedne i drugie są lub powinny być wzajemnie połączone. Oprócz tego, triangulacją nazywamy łączenie różnych rodzajów danych osadzonych w różnych perspektywach teoretycznych. O ile to możliwe, perspektywy te powinny się stosować w sposób równoprawny i jednakowo konsekwentny. Triangulacja (różnych metod lub rodzajów danych) ma w założeniu doprowadzić do uzyskania istotnej nadwyżki wiedzy. Przykładowo, triangulacja powinna przyczyniać się do wytworzenia wiedzy na różnych poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczaną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań<sup>35</sup>.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się jej wiele rodzajów:

- triangulacja kreowania tematów, wytwarzania wiedzy i szacowania wyników badań,
- triangulacja perspektyw badawczych,
- triangulacja ujęć dyscyplinarnych,
- triangulacja teorii,

---

<sup>33</sup> Informacje o autorce znajdują się w części *About the autor* w: B. Chilisa, *Indigenous research methodologies. Indigenous research methodology*, Sage Publication, Los Angeles–London–New Delhi 2012, s. XXIII.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 81.

- triangulacja strategii badawczych,
- triangulacja rodzajów badań,
- triangulacja badaczy,
- triangulacja metod badawczych,
- triangulacja źródeł danych,
- triangulacja danych,
- triangulacja sposobów analizy danych<sup>36</sup>.

Przyglądając się triangulacji w kontekście synergii badawczej, można dojść do wniosku, iż jest ona istotnym czynnikiem do podniesienia wspomnianej jakości badań poprzez uzyskanie nowego, innego wymiaru owej jakości. Dzięki zastosowaniu jednej bądź kilku rodzajów triangulacji, badacz może (ale nie musi) uzyskać potwierdzenia danych, zawsze jednak uzyskuje pełniejszą perspektywę badanego zjawiska. Również za każdym razem triangulacja tworzy warunki dla synergii badawczej, która tu będzie miała konkretne płaszczyzny, na przykład metod badawczych – dzięki zastosowaniu różnych metod w jednym badaniu, badacz zyskuje inne, pełniejsze spojrzenie na badane zjawisko, przy czym jego perspektywa nie byłaby taka sama, gdyby obie metody zastosował w dwóch procesach badawczych. Podobnie z technikami – suma informacji uzyskanych drogą jednoczesnego<sup>37</sup> wprowadzenia do badania różnych technik nie jest taka sama jak ta, w wyniku wdrożenia technik oddzielnie, lub w przypadku niektórych – w dłuższych odstępach czasu, czy w różnych cyklach

---

<sup>36</sup> M. Ciechowska, *Triangulacja w badaniach jakościowych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 93-100; zob.: E. Hornowska, A.I. Brzezińska, K. Kaliszewska-Czeremska, K. Appelt, J. Rawecka, A. Bujacz, *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja” 2012, nr 4, s. 72-83; U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, op. cit.; S. Palka, *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 119-123; N.K. Denzin, *The research act*, Aldine de Gruyter, Chicago 1970, s. 301; J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, op. cit., s. 207.

<sup>37</sup> Trudno mówić o jednoczesnym badaniu wieloma technikami, ale w niewielu przypadkach jest to możliwe, np. w prowadzeniu wywiadu fokusowego z wykorzystaniem technik projekcyjnych: M. Ciechowska, *Badania fokusowe*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 148; zob.: D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

badawczych w *action research*. Istotnym przykładem mogą tu być badania etnograficzne czy właśnie badania w działaniu, gdzie badacz na bieżąco modyfikuje i wprowadza techniki badawcze (tutaj mowa o prowadzeniu kilku technik w jednym cyklu badań w działaniu, a w przypadku technik długotrwałych mogą się one przeplatać, na przykład pomiędzy wywiadami indywidualnymi badacz analizuje dokumenty, dzięki czemu może zmodyfikować zagadnienia do wywiadu), które w trakcie badań owocują nową jakością. I tutaj spotykamy się z koniecznością doprecyzowania o uzyskanie jakiej jakości chodzi w przypadku synergii badawczej. Z definicji wiadomo, iż chodzi o nową jakość, nie chodzi zaś o aspekt ilościowy – czyli więcej danych. Czym będzie zatem nowa jakość, jaka będzie jej rola w badaniach? Można tu wyłonić trzy aspekty:

- pełniejszy, holistyczny obraz zjawiska, którym owocują badania,
- konstruktywne kontakty społeczne pomiędzy badaczem i badanymi,
- lepsze zrozumienie wątków pojawiających się w badaniach i pełniejszy wgląd w proces badawczy, czemu towarzyszy rozwój autorefleksji badacza

Jednocześnie aspekty te korelują z płaszczyznami synergii, na których ona zachodzi. Będzie to płaszczyzna metodologiczna, inter- oraz intrapersonalna. Ta pierwsza odnosić się będzie do końcowych efektów raportu badawczego. Dzięki synergii badacz przedstawi opisywane zjawisko w sposób pełniejszy, całościowy, z pełnym zrozumieniem badanego tematu. Towarzyszyć temu będzie wielostronność opisu, gęsty opis i oddawanie głosu badanym. Warunkiem wejścia na tę płaszczyznę jest zachowanie przez badacza rygorów metodologicznych badania.

Płaszczyzna interpersonalna ma swoje odbicie nie tylko podczas badania (czyli owocne kontakty badawcze), ale również po zakończeniu badań terenowych, na etapie analizy danych, na przykład w formie walidacji komunikacyjnej<sup>38</sup>. Warunkiem wejścia na tę płaszczyznę są umiejętności interpersonalne badacza i badanych. Płaszczyzna ta ma również swój dalszy ciąg w formie

---

<sup>38</sup> K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 1, s. 235-256.

pozytywnych kontaktów społecznych, które mogą być podtrzymywane również po zakończeniu badań.

Płaszczyzna intrapersonalna ma największy zasięg, bo zachodząca w samym badaczu, ale jej skutki mogą być bardzo znaczące. Dotychczas w naukach społecznych pojawiały się m.in. terminy takie jak konflikt intrapersonalny<sup>39</sup>, komunikacja intrapersonalna<sup>40</sup> czy inteligencja intrapersonalna. Ta ostatnia jest składową naukowego modelu inteligencji emocjonalnej i zawiera takie elementy jak: emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoobserwacja, samoaktualizacja, niezależność<sup>41</sup>. Płaszczyzna intrapersonalna, na której zachodzi synergii badawcza, jest tu rozumiana jako płaszczyzna, na której spotykają się różne wymiary badacza, a więc: osoba badacza jako prowadzącego badania, osoba badacza jako członka grupy, w której przeprowadzane są badania<sup>42</sup>, osoba badacza – pedagoga/psychologa/socjologa itp. Warunkiem do wkroczeni na płaszczyznę intrapersonalną jest krytyczno-refleksyjna postawa wobec własnych działań. Celem uświadomienia sobie pełnionych ról oraz powiązań, jakie między nimi zachodzą dzięki refleksji intrapersonalnej, jest integracja działań badacza w trakcie badań, ale także podczas dalszej pracy zawodowej. Badacz zyskuje na tej płaszczyźnie zrozumienie własnych zachowań jako badacza, ich weryfikację oraz optymalizację. To samo dotyczy jego pracy jako np. pedagoga przeprowadzającego *teacher action research*. Tutaj, refleksja intrapersonalna przyniesie długofalowe efekty w postaci transformacji pedagoga i jego dojrzałej pracy<sup>43</sup>. Postawa refleksyjna, skierowana na zewnątrz (namysł nad otaczającym światem) i do wewnątrz (analiza

---

<sup>39</sup> J.S. Brown, *Principle of intrapersonal conflict*, Journal of Conflict Resolution 1/1957, s. 135-154.

<sup>40</sup> J.M. Honeycutt, C.M. Mapp, K.A. Knasser, J.M. Banner, *Intrapersonal communication and imagined interactions*, w: *An integrated approach to communication theory and research*, red. M.B. Salwen, D.W. Stacks, Routledge Taylor&Francis Group, New York–London 2009, s. 323-335.

<sup>41</sup> J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, w: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 21-70; por.: M. Sadowska, M. Brachowicz, *Struktura inteligencji emocjonalnej*, „Studia z Psychologii w KUL” 2008, nr 15, s. 65-79.

<sup>42</sup> W przypadku badań uczestniczących.

<sup>43</sup> M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation: a pedagogical approach*, Akademia Ingatium w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

własnych działań) jest pożądana zwłaszcza we współczesnym świecie – świecie peramanentnej zmiany. Taka postawa charakteryzuje praktyka (tu: nauczyciela) refleksyjnego, analizującego swoje działania<sup>44</sup>. Mirosława Dziemianowicz-Nowak charakteryzuje takiego nauczyciela jako tego, który „wie-co, wie-jak, wie-dlaczego, wie-kto, i dlaczego-ja”<sup>45</sup>. Zwłaszcza ten ostatni aspekt nakierowujący uwagę na samego siebie jest tu szczególnie i mówi o aktywacji płaszczyzny intrapersonalnej.

Podsumowując, badania w działaniu prowadzone w koncepcji synergii badawczej przynoszą owoce w wielu wymiarach oraz na wielu płaszczyznach badawczych. Trudno o inny czynnik badań, który by przynosił więcej korzyści niż synergia, dzięki której każde badanie będzie mogło spełniać swój nadrzędny cel – przemieniać otaczające warunki społeczne, rozpoczynając od samych jego członków.

---

<sup>44</sup> J.M. Łukasik, *Poznać siebie i dbać o własny rozwój. W drodze do sukcesu*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 7.

<sup>45</sup> M. Dziemianowicz-Nowak, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 176.

Magdalena Ciechowska  
Sylwia Gołąb

Akademia Ignatianum  
w Krakowie

## Rozdział 2

# Motywowanie dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej

Zaprezentowana w niniejszym rozdziale badania w działaniu w synergii badawczej odnoszą się do pracy napisanej pod kierunkiem Magdaleny Ciechowskiej. Badaczka, Sylwia Gołąb, jest jednocześnie pedagogiem i opiekunką dziecka, głównego uczestnika badań. Badania zostały przeprowadzone w koncepcji synergii badawczej, która występuje tu w różnych wymiarach i na różnych płaszczyznach.

Wyrazem wymiaru metodologicznego w prowadzonych rozpoznaniach jest zastosowanie dwóch metod badawczych – indywidualnego studium przypadku oraz indywidualnych badań w działaniu. Badania te nie są typowymi (w ujęciu Eileen Ferrance) *individual teacher research*<sup>1</sup>, ponieważ nie są prowadzone na gruncie klasy przez nauczyciela prowadzącego, lecz przez pedagoga, który prywatnie pełni rolę opiekunki. Warunki oraz cel badań odnoszą się jednak z jednej strony do poprawy pracy pedagoga-opiekuna oraz optymalizacji funkcjonowania dziecka w klasie szkolnej. Badania w działaniu pełnią tu rolę metody

---

<sup>1</sup> E. Ferrance, *Action research*, op. cit., s. 3-4; por.: M. Szymańska, *Badania w działaniu*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach w działaniu*, op. cit., s. 237.

badawczej zastosowanej wraz z metodą studium przypadku w jednym projekcie. Ten zamysł rozdzielenia badań podyktowany został przyjętym paradygmatem (synergiczno-partycypacyjnym) i naciskiem położonym na podmiotowe traktowanie dziecka oraz wieloaspektowe, holistyczne poznanie. Tylko dzięki takiemu poznaniu dziecka można było przejść do realizacji drugiej metody, w ramach której na etapie diagnozy zastosowano techniki badawcze mające na celu poznanie aktualnego stanu dziecka w odniesieniu do przedmiotu badań w działaniu, czyli motywowaniu do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei. Tak więc badacz wychodzi tu z założenia, że pełne poznanie dziecka w tym indywidualnym, specyficznym przypadku, jest możliwe dzięki zastosowaniu synergii dwóch metod badawczych, a w ich ramach również różnorodnych technik.

Kolejny wymiar synergii, personalny, dotyczy tu zarówno osoby badacza, jak i badanych. Dzięki zastosowanemu paradygmatowi i przejrzystości zasad dla badanych, badacz zyskał wspomnianą nową jakość badań, wyrażającą się w takich kontaktach z badanymi, które dawały możliwość wglądu do ich sytuacji, sposobów myślenia i rozumienia konkretnych sytuacji.

W prezentowanych badaniach odnajdziemy również wielopłaszczyznowość synergii. Płaszczyzna metodologiczna wyraża się w jakości zebranych danych, opisów analitycznych i prowadzonych interpretacji danych. Kolejna, to płaszczyzna interpersonalna, o której badacz pisze, że zaowocowała wieloma pozytywnymi, zaskakującymi kontaktami. I w końcu trzecia płaszczyzna, intrapersonalna, ukazująca transformację osoby badacza, zawarta w podrozdziale „Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu pedagogiczno-badawczego *Motywowanie do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei*”.

Egzemplifikacja badań w działaniu zawarta w niniejszym rozdziale stanowi tylko jeden z przykładów możliwości zastosowania tych badań, tu ze szczególnym uwzględnieniem roli synergii badawczej. Zamieszczona bibliografia, uwzględniająca klasyczne oraz najnowsze pozycje polsko- i anglojęzyczne, może stanowić podstawę do dalszych rozważań w tym nurcie.

## 2.1. Zarys koncepcji motywowania dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w synergii badawczej

Z motywacją spotykamy się niemal we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Towarzyszy ona w podejmowaniu różnych aktywności, jest niejako warunkiem ich rozpoczęcia w ogóle. Siła, będąca impulsem do wyrażenia gotowości wykonania jakiegoś zadania, jest niezbędna do jego realizacji. Jest ona związana nieodłącznie z obranym przez jednostkę lub grupę ludzi celem, do którego pragną dążyć. Na drodze zmierzania do owego celu pojawiać się mogą trudności i różne przeszkody. Jak je pokonywać? Jak wzbudzać w sobie na nowo nadzieję, że osiągnięcie celu jest możliwe? Te i podobne pytania zainspirowały badacza do podjęcia próby opisanego studium przypadku w kontekście motywacji dziecka do nauki.

Ponadto zagadnienie motywowania połączone zostało z pedagogiką nadziei, co czyni pracę interdyscyplinarną. Oparta została na badaniach dziecka niechętnie podejmującego wszelkie formy aktywności szkolnej. Wprowadzane w toku badań elementy pedagogiki nadziei, stały się źródłem bardzo cennych, w opinii badacza, wniosków, służących rzetelnemu opracowaniu tego tematu.

Bodźcem do zrealizowania projektu badawczego była sytuacja, w jakiej znalazł się badacz – całodobowe przebywanie w jednym mieszkaniu wraz z chłopcem i jego matką (wynajem mieszkania). Więzy łączące pedagoga z małym chłopcem, któremu pomagał w zajęciach, stały się naturalną kanwą dla snucia badań jakościowych, w których możliwe będzie całościowe poznanie dziecka (metoda studium przypadku) oraz poprawa jego sytuacji pedagogiczno-dydaktycznej (badania w działaniu). Relacje, jakie zaistniały pomiędzy badaczem i badanymi (chłopiec i jego mama oraz nauczyciel szkolny), stały się ogniwem dla zastosowania badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej we wszystkich jej wymiarach i płaszczyznach. Owocem jest model motywowania dziecka do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei.

Przytoczone na początku niniejszej części słowa Jana Pawła II: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od Was nie wymagali”<sup>2</sup> – odnoszą się tu zarówno do badacza, jak i badanego.

---

<sup>2</sup> Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski w Częstochowie*, 18 VI 1983 r. Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski w Częstochowie*, 18 VI 1983 r. [on-line:]: <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633> [dostęp: 15.09.2017].

Badacz – dojrzały pedagog, w swojej pracy wymaga od siebie, pomimo braku nadrzędnych obostrzeń. Podjęta przez niego praca jest zupełnie dobrowolna, kierowana wrażliwością serca. Motywuje on dziecko nie tylko do nauki, ale także – a może przede wszystkim – do osiągnięcia przez nie stanu dojrzałości – aby potrafiło wymagać od siebie, nawet jeśli nie będzie się to wiązało z nagrodą czy karą.

## 2.2. Teoretyczne podstawy motywowania do nauki oraz pedagogiki nadziei

Z uwagi na charakter niniejszego opracowania, w niniejszym podrozdziale zostaną tylko zasygnalizowane podstawy teoretyczne poruszanego tematu, takie jak uczenie się w świetle psychologii, teoretyczne ujęcie motywacji oraz pedagogiki nadziei.

### Uczenie się w świetle psychologii

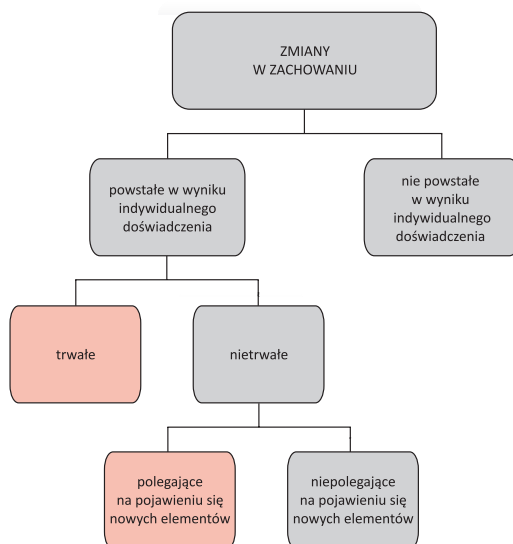
Pojęcie uczenia się jest tak powszechnym tematem różnorodnych badań, że nie sposób przedstawić całościowo ich wyników. Każdy człowiek się uczy, jest to doświadczenie znane wszystkim ludziom. Podstawowymi problemami, z jakimi spotykają się psychologowie badający ów proces, są niejednoznacznie określone definicje procesu uczenia się, czynniki wpływające na jego jakość, tempo przyswajania wiedzy oraz obserwowalność efektów uczenia się.

Ważne jest w pierwszej kolejności zdefiniowanie pojęcia ‘uczenie się’, gdyż można je rozumieć na różne sposoby. W zależności od obranego punktu wyjścia, możemy mówić, że uczenie się jest nieobserwowalnym procesem prowadzącym do różnego rodzaju zmian lub możliwą do zaobserwowania konkretną zmianą poziomu wiedzy lub zachowania. Wielu autorów twierdzi, że jest ono zarówno działaniem niezamierzonym, jak i zamierzonym. Ziemowit Włodarski dzieli definicje uczenia się na dwie kategorie: teoretyczne i empiryczne. „Pierwsze zawierają próby wyjaśnienia, drugie natomiast ograniczają się do opisu”<sup>3</sup>. Definicje teoretyczne powiązane są z konkretnymi ideami teoretycznymi i są zrozumiałe tylko w ich kontekście, co sprawia, że może ich być

<sup>3</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 24.

wiele. Definicje empiryczne stanowią opis mechanizmów wspólnych dla uczenia się, które są specyficzne i ogólne w różnych jego aspektach, a co najbardziej istotne – które można uznać niezależnie od koncepcji teoretycznych<sup>4</sup>.

Biorąc pod uwagę kryterium zmian w zachowaniu, Włodarski przedstawia proces uczenia się jako „prowadzący do zmian w szeroko rozumianym zachowaniu się osobnika, które nie zależą wyłącznie od jego receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i, jeżeli nie odznaczają się trwałością, to polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem”<sup>5</sup>. Autor zwraca tutaj uwagę na dwa czynniki warunkujące proces uczenia się: trwałość i nowość.



Schemat 5. Zmiany w zachowaniu informujące o procesie uczenia się<sup>6</sup>

Erik de Corte opisując rozwój myśli o uczeniu się na przestrzeni lat, przytacza pewien podział obszarów badań nad tym zagadnieniem, dokonany przez Johna D. Bransforda i współpracujących

<sup>4</sup> Ibidem, s. 27-28.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>6</sup> Źródło: Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 31.

z nim psychologów. Twierdzą oni, iż wyróżnić można trzy główne płaszczyzny uczenia się:

- ukryte uczenie się,
- uczenie się nieformalne,
- projektowanie uczenia się formalnego<sup>7</sup>.

W uczeniu się ukrytym informacje przyswajane są w sposób łatwy, bez większego wysiłku i wkładu pracy uczącego się. Jest ono często procesem nieświadomym: przykładem może być tutaj nauka języka u małych dzieci. Uczenie się nieformalne dokonuje się w sytuacjach codziennych – w domu, na placu zabaw, pośród innych dzieci z grupy rówieśniczej. Najbardziej charakterystyczną cechą dla tego typu uczenia się jest to, że przedmiot nauczania nie jest utrzymywany przez dłuższy okres. Oznacza to też, że nie jest intencjonalnie podtrzymywany ani utrwalany. Projektowanie uczenia się formalnego odbywa się zazwyczaj w środowiskach formalnych, gdzie wykorzystywana jest wiedza o uczeniu się w celu planowania działań zmierzających do usystematyzowania i pogłębiania zdobywanej wiedzy. Autor zwraca również uwagę na korzyści płynące z korelacji między uczeniem się nieformalnym i formalnym<sup>8</sup>.

Warto również wspomnieć w tym miejscu o powiązaniu psychologii uczenia się z psychologią rozwojową człowieka. W różnych etapach życia w psychice człowieka dokonują się określone zmiany. Ilona Nowakowska-Buryła pisze, że na bazie tej nauki Robert J. Havighurst skonstruował koncepcję zadań rozwojowych,

(...) która zakłada, że podczas trwania każdej ze wspomnianych faz społeczeństwo oczekuje od jednostki określonych osiągnięć w poszczególnych sferach – fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej itd. (...) W praktyce oznacza to, że zadania rozwojowe swoiste dla danego etapu życia jednostki zależą od kontekstu cywilizacyjnego, związanego z miejscem, ale, co ważne – także i z czasem, w jakim przyszło danemu człowiekowi żyć<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, red. tłum. Z. Janowska, Wydane przez Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013, s. 76.

<sup>8</sup> E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, op. cit., s. 76-77.

<sup>9</sup> I. Nowakowska-Buryła, *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 189.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym należy wdrażać do samodzielnego pozyskiwania wiedzy oraz rozwijać umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji (organizacja pracy). Zakłada się bowiem, że posiadają już one odpowiednie kompetencje wynikające z ich etapu rozwojowego, na którym się znajdują – sprawność motoryczna, umiejętności komunikacyjne, poprawne zachowania społeczne, pewien zakres potocznych pojęć, gotowość do podjęcia nauki czytania, pisania i liczenia.

Idea szkoły wyposażającej uczniów w wiedzę na całe życie stanowi już przeszłość – nie jest bowiem możliwa do zrealizowania w czasach określonych mianem ery informacyjnej. Obecnie działania pedagogów powinny koncentrować się raczej na tym, by jak najlepiej przygotować wychowanków do kształcenia ustawicznego. W tym celu należałoby ograniczać treści przeznaczone do uczenia pamięciowego na rzecz zapoznania uczniów z racjonalnymi metodami działalności poznawczej, badawczej i praktycznej – w tym także z zasadami samodzielnego uczenia się<sup>10</sup>.

Istnieją różne formy uczenia się. Jedne są bardzo proste, inne bardziej złożone. Najczęściej spotykanymi i zbadanymi rodzajami uczenia się są: warunkowanie klasyczne, warunkowanie sprawcze oraz uczenie się poznawcze<sup>11</sup>.

Warunkowanie klasyczne to najbardziej podstawowa forma uczenia się. Wiąże się nieodłącznie z badaniem Iwana Pawłowa (1849-1936), który stwierdził, że „bodziec wywołujący wrodzony odruch zostaje skojarzony z bodźcem poprzednio obojętnym, który uzyskuje przez to zdolność wywoływania zasadniczo takiej samej reakcji”<sup>12</sup>. Podstawowym elementem badań Pawłowa były odruchy. Udowodnił on, że reakcje odruchowe mogą zostać skojarzone z nowym bodźcem, który wcześniej ich nie wywoływał. Przeprowadził doświadczenie na zwierzętach, a te reakcje nazwał odruchami warunkowymi<sup>13</sup>.

Prowadząc dalej badania nad tym zjawiskiem, Pawłow opisał również jego cechy i poszczególne elementy (nabywanie, wygaszanie i odnawianie, generalizacja i różnicowanie bodźców).

---

<sup>10</sup> Ibidem, s. 190.

<sup>11</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 118-119.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 120.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 121.

Przez nabywanie rozumiał on początkowe stadium warunkowania klasycznego, czyli zapoznanie z nowym bodźcem i skojarzenie go z bodźcem naturalnym. Wygaszanie i odnawianie łączy się z wycofaniem bodźca warunkującego lub z jego ponownym dostarczaniem (wszystkie próby muszą odbywać się w odpowiednim czasie). Generalizacja bodźca polega na przeniesieniu reakcji warunkowej na bodźce podobne do bodźca warunkowego. O różnicowaniu mówimy wtedy, gdy reakcja warunkowa organizmu następuje tylko w momencie zetknięcia z bodźcem warunkowym, a nie pojawia się w związku z innymi bodźcami. Jest to odwrotna sytuacja do generalizacji<sup>14</sup>.

Zastanowić się można, jak zastosować warunkowanie klasyczne w sytuacji wychowawczej i edukacyjnej. Okazuje się, że teoria ta jest prostym wyjaśnieniem dla wielu zachowań. Choć sam Pawłow nie stosował swojej koncepcji w celach terapeutycznych, problem podjął amerykański behawiorysta John Watson (1878-1958). Zajmował się on badaniem reakcji dziecka na zestawienie dwóch bodźców – zaprezentowanie szczura i głośny dźwięk uderzenia młotem w stalową sztabę, które, zgodnie z koncepcją Pawłowa, zostały ze sobą skojarzone. Tym samym zaprezentował uwarunkowany strach występujący u człowieka. Każdy człowiek może reagować w określony sposób na utrwalone sygnały emocjonalne. Badania nad warunkowaniem klasycznym dostarczają nam narzędzi umożliwiających redukcję (wygaszanie) uwarunkowanych reakcji lękowych, które sprawiają niejednokrotnie wiele problemów w codziennym funkcjonowaniu człowieka. W terapii, nazwanej przeciwwarunkowaniem, głównym celem jest wyciszenie reakcji pacjenta na bodziec warunkowy i zastosowanie przez niego odpowiedniej techniki relaksacyjnej<sup>15</sup>. Odwołując się do zasad warunkowania klasycznego wobec uczniów, nauczyciel może dyskretnie pomagać im w przezwyciężaniu przykładowo lęku przed szkołą poprzez wygaszanie negatywnych czynników, które kojarzyć się mogą ze szkołą.

Podczas gdy warunkowanie klasyczne związane jest ściśle z odruchami biernymi (mimowolnymi), tak stosując warunkowanie sprawcze odnosi się do reakcji złożonych (dowolnych). Podstawowymi czynnikami decydującymi tutaj o uczeniu się

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 122-126.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 126-127.

nowych zachowań są nagrody i kary. „Zachowanie *sprawcze* jest to (...) obserwowalne zachowanie, którym organizm posługuje się, aby ‘działać sprawczo’, czyli mieć wpływ na środowisko”<sup>16</sup>. Jest to forma uczenia się, kiedy to „*konsekwencje* danego zachowania mogą zachęcać do jego zmiany. (...) W warunkowaniu sprawczym konsekwencje danego zachowania, takie jak nagrody i kary, wpływają na prawdopodobieństwo ponownego jego wystąpienia”<sup>17</sup>.

Jako głównego twórcę koncepcji warunkowania sprawczego wskazać należy amerykańskiego psychologa Burrhusa Frederica Skinera (1904-1990). Podstawowym założeniem tej teorii jest fakt, że czynnikami silnie wpływającymi na zachowanie są jego konsekwencje, czyli to, co jest następstwem danego działania. Jego eksperymenty koncentrowały się na powiązaniu zachowania podmiotu z czynnikami wzmacniającymi. Badania nad warunkowaniem sprawczym opierał na wcześniejszych wnioskach, które przedstawił inny amerykański psycholog Edward Thorndike (1874-1949), demonstrując,

(...) jak głodne zwierzęta pilnie pracowały, żeby metodą prób i błędów rozwiązać problem i uzyskać nagrodę w postaci pokarmu. Stopniowo w kolejnych próbach błędne reakcje były eliminowane, a skuteczne – utrwalane. Thorndike nazwał to *prawem efektu*<sup>18</sup>.

Do pozytywnych czynników wzmacniających należą m.in. pochwały, wynagrodzenia pieniężne czy dobre oceny. Mają one wzbudzać zachętę do działania. Do najbardziej powszechnych kar natomiast należą: ból, utrata stanowiska lub przywilejów lub negatywne oceny. Zazwyczaj zniechęcają do podejmowania czynności, których mogą być następstwem. Znaczeniu pozytywnych wzmocnień w procesie wychowawczym i edukacyjnym poświęcony będzie jeden z następnych podrozdziałów.

Późne lata 50. XX wieku przyniosły znaczące zmiany w psychologii. Uwaga ówczesnych psychologów została skierowana na procesy poznawcze człowieka. Odchodząc od panujących do tej pory przekonań behawiorystów, że reakcje zewnętrzne w pełni określają człowieka, zwrócili swe myśli na aspekt działań

<sup>16</sup> Ibidem, s. 132-133.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 133.

<sup>18</sup> Ibidem.

umysłowych. Psychologia poznawcza koncentruje się zatem na umiejętności przetwarzania informacji przez człowieka. „Analiza dającego się zaobserwować z zewnątrz zachowania nie była już wystarczająca – celem stało się zrozumienie wewnętrznych procesów myślowych i struktur wiedzy leżących u podstaw ludzkiego zachowania”<sup>19</sup>. Przekierowanie myśli, jakie miało miejsce w tym czasie, było na tyle doniosłe, że zostało określone mianem rewolucji kognitywnej<sup>20</sup>.

Głównym założeniem psychologii poznawczej jest stwierdzenie, że „niektóre formy uczenia się trzeba wyjaśniać jako zmiany w procesach umysłowych, a nie jako zmiany w samym zachowaniu”<sup>21</sup>. Z takiej perspektywy przejawy uczenia się nie są bezpośrednio możliwe do zaobserwowania w zachowaniu. Uczenie się może dotyczyć wyłącznie procesów umysłowych. Jest to proces zwany uczeniem się poznawczym<sup>22</sup>, a najbardziej znanymi przedstawicielami nurtu psychologii poznawczej stali się m.in. Wolfgang Köhler, Edward Tolman, Albert Bandura czy Leon Kamin.

Włodarski w książce *Psychologia uczenia się* wymienia cztery podstawowe postaci poznawczego uczenia się:

- uczenie się spostrzeżeniowe,
- wstępne warunkowanie sensoryczne,
- rozwiązywanie problemów,
- nabywanie wiedzy i złożonych procedur działania<sup>23</sup>.

Poprzez uczenie się spostrzeżeniowe należy rozumieć przede wszystkim zmianę w odbiorze tego, co oddziałuje na receptory. Zmiany w spostrzeganiu nie wyrażają się bezpośrednio w zachowaniu. Wynikiem uczenia się spostrzeżeniowego może być rozpoznawanie czegoś, co wcześniej nie było rozpoznawane. Autor nazywa to *podwyższaniem czułości*. Dalej w swojej książce Włodarski charakteryzuje pozostałe przejawy poznawczego uczenia się. Jednym z nich jest wstępne warunkowanie sensoryczne, polegające na powiązaniu bodźców w określony sposób.

---

<sup>19</sup> E. De Corte, op. cit., s. 66.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>21</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, op. cit., s. 156.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 68-69.

Kiedy na jeden z bodźców zostanie wytworzony odruch warunkowy, identyczną reakcję wzbudzi bodziec drugi. Ważnym elementem procesu jest ich jednoczesne występowanie. Początkowo zachowanie podmiotu się nie zmienia. Do uczenia się dochodzi później, kiedy pojawi się pierwszy bodziec, który stał się bodźcem warunkowym. Wówczas reakcja podmiotu na drugi bodziec, choć nie jest on wzmacniany, będzie taka sama. Rozwiązywanie problemów to kolejna postać uczenia się poznawczego. Najważniejszymi jego cechami są: nowość sytuacyjna (co jest gwarantem braku gotowych rozwiązań), brak wzorców (uniemożliwia to uczenie się przez naśladownictwo) oraz uczestnictwo procesów umysłowych. Ostatnim przejawem poznawczego uczenia się jest nabywanie wiedzy i złożonych procedur działania. Związane jest ono z gromadzeniem informacji o pojedynczych faktach i wydarzeniach, a także o ich wzajemnych związkach i stosunkach między nimi<sup>24</sup>.

Ten nowy punkt widzenia zaprezentowany przez psychologię poznawczą, znalazł swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej. Początkowo proces uczenia się przedstawiony został jako kumulowanie wiedzy: „uczeń przetwarza informacje, wchłania je, przeprowadza na nich operacje poznawcze i zachowuje je w pamięci”<sup>25</sup>. Najbardziej pożądanymi metodami nauczania stały się wykłady i nauka z podręczników. Wiedza była niejako w posiadaniu nauczyciela, a uczniowie stawali się jej biernymi odbiorcami.

Nowe postrzeganie roli ucznia w procesie uczenia się przyniósł konstruktywizm.

Prace badawcze psychologów poznawczych dały początek panującemu w latach 70. i 80. XX wieku przekonaniu, że uczniowie nie są pasywnymi odbiorcami informacji – przeciwnie, aktywnie konstruują swoją wiedzę i umiejętności poprzez interakcję ze środowiskiem i reorganizację własnych struktur myślowych<sup>26</sup>.

Według tego zadaniem ucznia jest uchwycenie sensu przekazywanej mu wiedzy. „Uczenie się zachodzi nie za sprawą

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, op. cit., s. 66.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 67.

zapamiętywania informacji, ale ich interpretowania”<sup>27</sup>. Konstruowanie wiedzy wyparło metaforę jej gromadzenia. Akcent położono na sposoby dochodzenia do jej zdobycia. Nauczyciel ma pełnić rolę towarzysza, ma stać się osobą, która prowadzi ucznia do osiągnięcia zamierzonych celów. Jego zadaniem jest wspomaganie ucznia w rozwoju, a nie tylko, jak było do tej pory, przekazywanie opracowanych wcześniej wiadomości.

K. Anders Ericsson i William L. Oliver w artykule *Umiejętności poznawcze* zwracają uwagę na pewne sprawności, które przyczyniają się do efektywnego uczenia się. Określają je mianem umiejętności poznawczych. Dotyczą one sfery intelektualnej, jak również uczenia się wykonywania konkretnych czynności. „Można przyjąć definicję roboczą, która charakteryzowałaby umiejętności poznawcze jako nabytą sprawność w czynnościach, w których postrzeganie bodźców jest łatwe, a niezbędne reakcje ruchowe proste, wchodzące w skład repertuaru reakcji podmiotu”<sup>28</sup>.

Nabywanie umiejętności odbywa się w trzech etapach (wg Paula M. Fittsa):

- etap wczesny (poznawczy),
- etap pośredni (kojarzeniowy),
- etap późny (autonomiczny).

We wczesnym etapie następuje zrozumienie zadania i związanych z nim wymagań, a także rozpatrzenie, jakie informacje trzeba będzie zdobyć. Pojawiają się tutaj często błędy wynikające z braku zrozumienia. W etapie kojarzeniowym następuje przyspieszenie działania poprzez wykluczanie błędów i szukanie strategii, które umożliwiają sprawne spostrzeganie i przywoływanie w pamięci istotnych informacji i reakcji. Etap ostatni, zwany autonomicznym, oznacza automatyzację czynności. Następuje tutaj ograniczenie kontroli poznawczej. Wykonywanie czynności jest niemal bezbłędne, a szybkość ciągle zwiększana przez dalsze ćwiczenia<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> L.B. Resnick, *Introduction*, w: *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*, red. L.B. Resnick, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ 1989, s. 2, za: E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, op. cit.

<sup>28</sup> K.A. Ericsson, W.L. Oliver, *Umiejętności poznawcze*, w: *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 60.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 62.

## Podstawy motywacji w świetle literatury przedmiotu

W wielu miejscach literatura przedmiotu wskazuje na fakt, iż motywowanie to zwiększanie poczucia własnej wartości i pewności siebie w dążeniu do wyznaczonego celu. Jednak byłaby to definicja dość ogólna. W ujęciu psychologicznym „motywacja to konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wywołanie zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – zwłaszcza zachowania nastawionego na cel”<sup>30</sup>. Taką propozycję definicji podaje Jeremy Brophy. Podobne stwierdzenie znajdujemy w książce *Psychologia. Kluczowe koncepcje* wspomnianych już wcześniej Zimbardo, Johnson i McCann, gdzie mówią o tym, iż motywacja to

(...) procesy wewnętrzne, dzięki którym dążymy do celu lub unikamy sytuacji ocenianej jako nieprzyjemna. (...) Motywacja jest więc ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności. (...) Motywacja przybiera różne formy, ale wszystkie one obejmują procesy umysłowe, które nas pobudzają, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują nasze zachowanie<sup>31</sup>.

Z. Włodarski wymienia ponadto następujące rodzaje motywacji:

- poznawcza (nawiązująca do zainteresowań),
- społeczno-ideowa (wynikająca z postaw światopoglądowych),
- lękowa (wynikająca z aspiracji),
- praktyczno-szkolna,
- zawodowa.

W procesie uczenia się w szkole podstawową rolę odgrywać powinna motywacja poznawcza. Zwykle ucznia jednak pobudza do działania więcej niż jeden czynnik motywacyjny. To, który motyw zadziała w danym przypadku, zależy od indywidualnych cech podmiotu, rodzaju zadań oraz warunków, w jakich są realizowane<sup>32</sup>.

Uczeń może na przykład chcieć zaspokoić swoje zainteresowania, a jednocześnie pragnie zdobyć określoną pozycję w gronie kolegów, nieobojętna mu jest nota, jaką otrzyma w postaci oceny, czy

---

<sup>30</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 17.

<sup>31</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, op. cit., s. 60.

<sup>32</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 232.

promocja do następnej klasy, ukończenie szkoły, szansa zdobycia zawodu i stanowiska zaspokajającego jego ambicje. Może przy tym lękać się o rezultaty podejmowanych wysiłków, obawiać się, że nie sprosta wymaganiom i dozna porażki, mając na uwadze zarówno niekorzystne następstwa bezpośrednie (np. przykrości), jak i odległe (np. nieosiągnięcie tego, co uznaje za ważne w życiu)<sup>33</sup>.

O motywacji jako poczuciu własnej wartości i pewności siebie mówi Merrill Harmin w książce *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*. Zauważa, że

(...) wielu uczniów boi się szkoły. Nie są pewni, czy uda im się sprostać oczekiwaniom nauczyciela, nie bardzo wierzą, że kiedykolwiek będą w stanie opanować materiał, obawiają się reakcji kolegów na swoje pomyłki. Lęk przed porażką obezwładnia ich do tego stopnia, że wolą nie uczestniczyć w zajęciach w obawie, że źle wypadną albo ujawnią swoją niewiedzę. Krótko mówiąc boją się uczyć<sup>34</sup>.

Według Monique Boekaerts motywacja i emocje w edukacji są podstawowymi elementami dającymi pewność, że uczniowie przyswoją sobie nowe wiadomości w dużym zakresie. Emocje (reakcje afektywne – uczucia, nastroje) pełnią dwie funkcje w procesie motywacyjnym. Są sygnałami informującymi o tym, że coś jest wartościowe lub stanowi zagrożenie, pobudzając uwagę ucznia w danym kierunku. Przygotowują także do natychmiastowej reakcji na zaistniałe wydarzenie (jest to źródło motywacji, energii, która umożliwi podjęcie działania)<sup>35</sup>.

J. Brophy formułuje definicję pojęcia *motywacja ucznia*, która stosowana jest

(...) do wyjaśnienia, do jakiego stopnia uczniowie poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia pożądanе przez ich nauczycieli albo niepożądane. Motywacja dotyczy subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci angażowania się w lekcję i czynności uczenia się oraz powodów takiego zaangażowania<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2004, s. 52.

<sup>35</sup> M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, op. cit., s. 142-147.

<sup>36</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, op. cit., s. 17.

Zadaniem nauczyciela ma być zachęcanie uczniów do „angażowania się w pracę na lekcji ze względu na *motyw nauczania się*, to znaczy z zamiarem przyswojenia tej wiedzy lub tych umiejętności, których opanowaniu ma służyć praca na lekcji”<sup>37</sup>. Kluczowym ma być tutaj wskazywanie owego motywu nauczania się jako celu, jaki uczeń ma osiągnąć.

### Psychologiczne procesy motywacyjne

Chcąc dokonać charakterystyki procesów motywacyjnych, należy zaznaczyć, iż jest to

(...) zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określający podłoże ludzkich zachowań i ich zmian (...). Procesy te ukierunkowują zachowanie jednostki na osiągnięcie określonych, istotnych dla niej stanów rzeczy, kierują wykonywaniem pewnych czynności tak, aby prowadziły do zamierzonych wyników<sup>38</sup>.

Jest to zatem pewien szereg czynności umysłowych i fizycznych typowych dla podejmowania określonych działań zmierzających do realizacji danego celu.

Opisując procesy motywacyjne, należy wskazać następujące zjawiska:

- wzbudzanie energii;
- ukierunkowywanie wysiłku na określony cel;
- selektywność uwagi w stosunku do odpowiednich bodźców – zwiększenie wrażliwości wobec bodźców istotnych, zmniejszenie w odniesieniu do nieistotnych;
- zorganizowanie pojedynczych reakcji w zintegrowany wzorzec bądź sekwencję;
- konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności, dopóki warunki, które ją zapoczątkowały, nie ulegną zmianie<sup>39</sup>.

U źródeł motywacji znajduje się zatem energia, czyli siła, która pobudza człowieka do działania, impuls umożliwiający rozpoczęcie wędrówki do osiągnięcia celu. Podejmowane czynności, które niejednokrotnie wymagają pokonywania trudności, mają

---

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Portal psychologiczny. Słownik, <http://www.psychologia.net.pl/slownik.php?level=28> [dostęp: 20.01.2016].

<sup>39</sup> Ibidem.

być ukierunkowane na ostateczny cel. Wszystkie działania powinny odnosić się do konkretnego zamierzenia. Uwaga człowieka zmotywowanego skierowana jest na bodźce, które są dla niego ważne. Mniej istotne schodzą na drugi plan. Następuje zintegrowanie poszczególnych reakcji w określony wzór postępowania, aby potem mógł on być utrwalany przez powtarzanie. Działania tak zorganizowane mają doprowadzić jednostkę do uzyskania pożądaných efektów.

Proces motywacyjny warunkują dwa zasadnicze założenia:

- jednostka musi stwierdzić, że rezultat podejmowanych działań jest potrzebny, a wręcz pożądaný (kryterium użyteczności wyniku),
- człowiek, który podejmuje wyzwanie osiągnięcia celu, musi być przeświadczony o możliwości jego realizacji w określonych warunkach; prawdopodobieństwo otrzymania pożądanego wyniku swoich działań powinien oceniać jako wyższe od zera – jak podają autorzy wirtualnego Słownika Psychologicznego, jest to „subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia wyniku”<sup>40</sup>.

Im postrzeganie przydatności wyniku działania jest większe, tym większe następuje nasilenie procesu motywacyjnego. Mamy do czynienia tutaj ze zjawiskiem napięcia motywacyjnego. Jest to, krótko mówiąc, chęć dokonania czegoś. Człowiek znajdujący się pod wpływem takiego napięcia, odnajduje w sobie siłę sprawczą, która ułatwia mu rozpatrzenie wszystkich możliwości, określenie warunków koniecznych do realizacji celu oraz podjęcie konkretnych kroków na drodze urzeczywistnienia swoich założeń.

Napięcie motywacyjne może objawiać się w postaci ujemnej i dodatniej. Napięcie ujemne występuje, gdy człowiek ma poczucie braku czegoś, pozbawienia czegoś, cierpienia, stanu frustracji. Przybiera ono formę dodatnią, gdy kształtują się dążenia do lepszego niż dotychczas zaspakajania potrzeb podczas formowania się aspiracji, ideałów<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Portal psychologiczny. Słownik, <http://www.psychologia.net.pl/slownik.php?level=28> [dostęp: 20.01.2016].

W zależności od stopnia różnych czynników oddziałujących na napięcie motywacyjne, może ono przyjmować różne wartości. Jednym z nich jest czas zaspokojenia danej potrzeby. Im jest on dłuższy, tym poziom napięcia motywacyjnego spada, ponieważ osiągnięcie celu wydaje się coraz bardziej odległe.

Napięcie motywacyjne zostaje zmniejszone w momencie zeksternizacji się podmiotu z tzw. obiektem, który ma dla niego wartość gratyfikacyjną (może to być stan rzeczy, poczucie spełnienia, osoba, sytuacja, pożądane okoliczności lub rzecz materialna).

Wartość gratyfikacyjną danego obiektu najczęściej określa się na podstawie zachowania się w sytuacji wyboru czy poziomu energii działania o danym celu, przy założeniu o stałej wartości napięcia motywacyjnego i subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia wyniku<sup>42</sup>.

Siłą procesu motywacyjnego jest

(...) zdolność do wyłączenia innych, nieistotnych z punktu widzenia pożądanego wyniku, konkurencyjnych motywów tj. zmęczenie, groźby, pokusy. Im silniejsza jest motywacja, tym trudniej jest nakłonić człowieka do zmiany kierunku podjętych czynności (...)<sup>43</sup>.

Od poziomu siły motywacji zależeć będzie wytrwałość oraz ilość wysiłku podejmowanego w zmierzaniu do celu.

Odwołując się do wcześniej opisaney teorii, stwierdzić można, że ma ona swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. Jasno określone cele nauczania oraz nieustanne wzbudzanie zainteresowania i ciekawości poznawczej uczniów to elementy niezbędne do osiągnięcia pożądaných efektów nauczania. Jak pisze Brophy:

Świadomość celów powinna wytyczać zarówno przebieg nauczania, jak i uczenia się. Trzeba więc pamiętać o jakie zasadnicze wyniki uczenia się idzie na danej lekcji i w przypadku danych czynności dydaktycznych oraz jak mają się one do całości programu kształcenia. (...) Zaciekawienie uczniów stanowi siłę napędową, do której odwołuje się wiele wskazówek wywiedzionych z teorii motywacji<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, op. cit., s. 172-173.

Poczucie celowości i wywołane napięcie (np. poprzez postawione pytanie problemowe) wzbudzą w uczniu chęć podjęcia nauki, która jest drogą do zaspokojenia potrzeby zdobycia nowych wiadomości.

### Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna

Określenie, że coś wypływa z wewnątrz człowieka, kojarzy się przede wszystkim z czymś mającym naturalne źródło w nim samym. Jere Brophy pisze o „samostanowieniu celów” oraz „samokierowaniu działaniem”<sup>45</sup>. W jego przekonaniu motywacja wewnętrzna ma miejsce wtedy, gdy „ludzie działają według własnych planów – robią to, co robią, bo chcą, a nie dlatego, że kieruje nimi potrzeba”<sup>46</sup>. Kształtowana jest pod warunkiem, że „działający człowiek powinien odbierać swoje działania jako zależne od niego”<sup>47</sup>.

Podobnie w książce *Psychologia dla nauczycieli* pisze David Fontana, przytaczając stwierdzenie powszechnie przyjęte w psychologii, że zjawisko motywacji wewnętrznej to „naturalny popęd ciekawości”<sup>48</sup>. Opisany przez niego popęd ukierunkowany jest na odkrywanie i eksplorację, czyli badanie rzeczywistości. Formowany jest już od najmłodszych lat, kiedy dziecko jest naturalnie ciekawe świata. Może napotykać aprobatę lub niezadowolenie ze strony dorosłych. Sprawia to, że działalność dziecka jest hamowana lub pobudzana i rozwijana w danym kierunku.

Motywacja wewnętrzna odgrywa istotną rolę w edukacji.

(...) uczniowie posiadający silną motywację wewnętrzną do uczenia się zdobywają wiedzę z ciekawości i dla własnej satysfakcji, a nie dla samych stopni lub nagród pieniężnych od rodziców. (...) silna wewnętrzna motywacja powiązana jest nie tylko z gotowością włożenia większego wysiłku w proces uczenia się, ale również z odczuwaniem większego zainteresowania przedmiotem i z pozytywnym ustosunkowaniem się do niego<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 128.

<sup>48</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 168.

<sup>49</sup> J. Urbańska, M. Urbański, *Skuteczne uczenie się w szkole*, w: *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 86.

Kluczowym tutaj jest fakt pozytywnego nastawienia ucznia do nauki.

W edukacji często nauczyciele spotykają się z problemem braku motywacji u uczniów. Związane jest to najczęściej z uczeniem się, ale bywa niejednokrotnie tak, że uczeń wykazuje niechęć do podejmowania wręcz jakiegokolwiek aktywności. Nawiązując do wcześniej omawianych procesów motywacyjnych, w edukacji należy wymienić następujące elementy motywacji wewnętrznej:

- bezinteresowna potrzeba zdobywania i rozumienia wiedzy,
- zainteresowanie nauką szkolną,
- ambicje,
- plany i dążenia życiowe,
- przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy<sup>50</sup>.

Mirosława Braśławska-Haque odnosząc się do wymienionych wyżej składników, pisze o metodach w praktyce dydaktycznej, które ściśle nawiązują do motywacji wewnętrznej ucznia:

- uwzględnianie potrzeby autonomii ucznia, zachęcanie do samodzielności,
- uczeń ma również potrzebę kompetencji, należy wyjść jej na przeciw poprzez stwarzanie sytuacji, w której uczeń może być aktywny, a także dostarczania informacji zwrotnej do danej okoliczności,
- umożliwianie częstej współpracy z rówieśnikami (realizacja potrzeby włączenia),
- treści nauczania powinny odpowiadać zainteresowaniom uczniów i być przekazywane w sposób ciekawy,
- wprowadzanie elementów symulacji obok metod tradycyjnych oraz rozwijanie wyobraźni poprzez fantastykę,
- integracja części praktycznej z elementami, które mają pobudzać ciekawość poznawczą uczniów<sup>51</sup>.

Choć, jak twierdzi Braśławska-Haque, motywacja wewnętrzna jest ideałem, wiąże się ona nieodłącznie z motywacją zewnętrzną. Nawiązuje do tego D. Fontana stwierdzając, że

(...) niezależnie od tego, jak bardzo stymulujący okaże się nauczyciel, zawsze mogą zaistnieć sytuacje, gdy wewnętrzna motywacja

---

<sup>50</sup> M. Braśławska-Haque, *Motywowanie uczniów do nauki*, <http://www.pcdzn.edu.pl/publikacje/Pedagogika/motywowanie.pdf> [dostęp: 26.01.2016], s. 2.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 4.

dzieci będzie niewystarczająca i gdy należy wprowadzić element motywacji zewnętrznej. Tego rodzaju motywacja zazwyczaj składa się z ocen, stopni, raportów szkolnych, testów, egzaminów i oczywiście aprobaty nauczyciela. (...) Dzieci odkrywają, że sukces jest nagradzany i budują oczekiwania, nad którymi zawsze będą musiały pracować, aby je spełnić<sup>52</sup>.

Motywowanie zawsze zmierzać ma do wzbudzenia chęci podjęcia wysiłku, aby osiągnąć cel.

Nadmierne stosowanie motywatorów zewnętrznych może skutkować zastosowaniem przez uczniów strategii opartych na oszustwach. Chcąc uniknąć takiej sytuacji, nauczyciel musi umiejętnie stosować nagrody zewnętrzne. Właściwie wprowadzane mogą nawet wzmocnić motywację wewnętrzną. Jednym ze sposobów są nagrody niezapowiedziane, które wręczane po dobrze wykonanej pracy będą odbierane jako wyraz uznania, a nie coś obiecanego, co się uczniowi należy. Innym sposobem na odpowiednie zastosowanie nagrody jest przyznanie jej za osiągnięcie wyznaczonego celu, a nie podjęte czynności. Staje się ona wtedy bardziej informacją zwrotną, niż czymś służącym do kontroli działań<sup>53</sup>.

Brasławska-Haque, podobnie jak w przypadku motywacji wewnętrznej, formułuje wskazówki metodyczne odnoszące się do stosowania motywacji zewnętrznej w nauczaniu:

- pochwały i nagrody dla uczniów za sprostanie zadaniom,
- sposób chwaleń i nagradzania powinien skłaniać uczniów do docenienia efektów uczenia się,
- zwracanie uwagi uczniów na przydatność zdobywanych wiadomości i umiejętności,
- stosowanie elementów rywalizacji opartej na zdrowym współzawodnictwie<sup>54</sup>.

Podsumowując, metody zewnętrznej motywacji mogą wspierać motywację wewnętrzną „pod warunkiem, że: (1) nie będą nadużywane; (2) skierują uwagę uczniów raczej na to, czego się uczą, a nie na nagrody lub inne zachęty; (3) podtrzymają motywację wewnętrzną i nie sprawią, że pracę uczniów zakłóci myśl

---

<sup>52</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, op. cit., s. 168-169.

<sup>53</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, op. cit., s. 114.

<sup>54</sup> M. Brasławska-Haque, *Motywowanie uczniów do nauki*, op. cit., s. 4.

o przypodobaniu się nauczycielowi lub o zdobyciu nagród”<sup>55</sup>. Szereg przykładów takich zabiegów można odnaleźć w publikacji Joanny Łukasik *Spoko lekcja 2, czyli jeszcze więcej sposobów na oryginalne zajęcia*<sup>56</sup>.

### Znaczenie pozytywnych wzmocnień

W psychologii funkcjonują dwa pojęcia dotyczące wzmocnień: wzmocnienia pozytywne i wzmocnienia negatywne. Ich wspólną cechą jest oddziaływanie na zachowanie jednostki, wobec której zostały zastosowane. Pozytywne mają wywołać pożądane zjawisko, negatywne (kary) natomiast polegają na wyeliminowaniu jakiegoś niechcianego zachowania. Mówiąc inaczej,

(...) z karą będziemy mieli do czynienia zawsze tam, gdy konsekwencje wykonania jakiejś reakcji doprowadzą nas do zmniejszenia się częstości wykonywania tej reakcji<sup>57</sup>.

Jak pisze Włodarski, wzmocnienia można podzielić również na pierwotne i wtórne. Pierwsze związane są z wywoływaniem reakcji bezwarunkowych (np. reakcja źrenicy na światło), drugie to bodźce, które wcześniej były dla jednostki obojętne, ale stały się czynnikiem wywołującym daną reakcję. Zaznaczył również, że wzmocnienia mogą pojawiać się w sposób ciągły lub sporadyczny<sup>58</sup>.

Zimbaro przytacza nazewnictwo wprowadzone przez innego psychologa, B.F. Skinnera, który nagrodę nazywa czynnikiem wzmacniającym: to „każdy bodziec, który następuje po reakcji i zwiększa jej siłę”<sup>59</sup>. Pozytywne wzmocnienie zaś następuje po reakcji, zwiększając jej siłę i sprawiając, że prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia wzrasta. Zimbaro zauważa też, że jeśli nawet użycie sformułowania wzmocnienie negatywne

<sup>55</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, s. 126.

<sup>56</sup> J.M. Łukasik, *Spoko lekcja 2, czyli jeszcze więcej sposobów na oryginalne zajęcia*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2011.

<sup>57</sup> P. Ostaszewski, *Czym są wzmocnienia*, [http://www.ptab.univ.gda.pl/czym\\_sa\\_wzmocnienia.htm](http://www.ptab.univ.gda.pl/czym_sa_wzmocnienia.htm) [dostęp: 26.01.2016].

<sup>58</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 326-327.

<sup>59</sup> P.G. Zimbaro, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, op. cit., s. 134.

w pierwszej chwili kojarzy nam się z karą, to jest ono stosowane częściej jako pojęcie matematyczne w sensie odejmowania lub *usuwania*, natomiast wzmocnienie pozytywne wskazuje bardziej na dodawanie lub zastosowanie. Oznacza to, że wzmocnianie danego zachowania zachodzi w momencie eliminowania nieprzyjemnego bodźca. Jako przykład Zimbardo podaje tutaj ochronę przed deszczem poprzez użycie parasola – jest to zachowanie wyuczone i podtrzymywane przez bodziec negatywny (deszcz). Mówiąc prościej, używamy parasola, aby uniknąć przemoczenia, które jest bodźcem nieprzyjemnym<sup>60</sup>.

W procesie edukacyjnym ważną rolę odgrywają wzmocnienia pozytywne, zamiennie nazywane nagrodami.

Ogólnie możemy stwierdzić, że wartość kary jest mniejsza w porównaniu z nagrodą. Trudno jednak negować znaczenie kary, choćby ze względu na efekty w postaci pożądaných modyfikacji zachowania. Badania porównawcze prowadzone w grupach osób nagradzanych, karanych i pozbawionych tego typu wzmocnień, (...) wskazują wyraźnie, że najbardziej korzystna jest sytuacja nagradzania, a najgorsze rezultaty uzyskuje się wówczas, gdy w procesie uczenia się nie ma żadnych wzmocnień<sup>61</sup>.

W opracowaniu Małgorzaty Dryś *Wzmocnianie pozytywne w czasie zajęć* odnajdujemy definicję bardzo podobną do omawianych wcześniej. Jej twórcami są: Vance R. Hall oraz Marylin L. Hall.

Wzmocnienie to każde wydarzenie, które zwiększa siłę zachowania, po jakim następuje wzmocnianie, czyli jeśli po zachowaniu danej osoby następuje wydarzenie, stanowiące dla niej nagrodę lub przyjemność zwiększa się prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia takiego zachowania<sup>62</sup>.

Ponadto autorzy podają zasady stosowania wzmocnień:

- Zasada pierwsza: Nigdy nie możemy stwierdzić, że jakieś wydarzenie będzie stanowiło wzmocnienie dla zachowania,

---

<sup>60</sup> Ibidem, s. 134-135.

<sup>61</sup> Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 340.

<sup>62</sup> V.R. Hall, M.L. Hall, *Jak stosować wzmocnienia*, Gdańsk 2000, w: *Wzmocnianie pozytywne w czasie zajęć*, M. Dryś, <http://sp1.brzeskujawski.pl/sp1s/Download/publ/wzmocnianie.doc> [dostęp: 26.01.2016].

dopóki nie wypróbujemy go i nie zaobserwujemy jego wpływu na zachowanie.

- Zasada druga: To, co stanowi wzmocnienie dla jednej osoby, wcale nie musi być wzmocnieniem dla drugiej.
- Zasada trzecia: Wzmocnienie musi następować podczas lub bezpośrednio po zachowaniu, które jest wzmocnianie, jeśli ma być skuteczne.
- Zasada czwarta: Wzmocnienie musi być warunkowe, jeżeli ma być skuteczne – należy wymagać od osoby zaangażowania w pożądane zachowanie w celu otrzymania wzmocnienia. Jeżeli uczeń otrzyma wzmocnienie, mimo braku zaangażowania procedura nie będzie działała.
- Zasada piąta: Podczas uczenia nowego zachowania, stosuj częste wzmocnienia<sup>63</sup>.

Należy również zwrócić uwagę na to, co konkretnie dla ucznia stanowić może wzmocnienie w procesie edukacyjnym. M. Dryś we wspomnianym już opracowaniu wymienia techniki wzmocniania pozytywnego, których autorem jest Jadwiga Jastrząb. Są nimi: chodzenie nauczyciela po klasie, różnego rodzaju pochwały, przywileje, jasno sprecyzowany system kar, zrozumiałe polecenia bez nieustannego powtarzania (mobilizacja uczniów do koncentracji uwagi), symbole ocen w zeszytach, ocena wytworów i prac uczniów, podanie informacji w formie wykładu (zadawanie pytań dzieciom)<sup>64</sup>.

Podsumowując rozważania na temat pozytywnych wzmocnień, mają one ogromny wpływ na procesy motywacyjne dzieci. Na koniec jednak zauważyć trzeba, że stosowanie ich nie jest umiejętnością bagatelną. Nieumiejętne wykorzystywanie technik wzmocniających może doprowadzić do niepożądanych efektów, jak na przykład osłabienie w dziecku motywacji wewnętrznej poprzez zbyt częste chwalenie go, zmniejszenie satysfakcji z samego wykonywania danej czynności, przyzwyczajenie do nagród i przesadne chwalenie mogą doprowadzić również do niedocenia własnego wkładu w pracę. „Jeśli uczeń przyzwyczai się do

---

<sup>63</sup> V.R. Hall, M.L. Hall, *Jak stosować wzmocnienia*, Gdańsk 2000, za: M. Dryś, *Wzmocnianie pozytywne w czasie zajęć*, <http://sp1.brzesckujawski.pl/sp1s/Download/publ/wzmocnianie.doc> [dostęp: 26.01.2016].

<sup>64</sup> J. Jastrząb, *Jak rozwijać społeczne przystosowanie u dzieci?*, „Wychowanie na co dzień”, 2002 nr 7-8, za: M. Dryś, *Wzmocnianie pozytywne w czasie zajęć*, op. cit.

myśli, że nie przyczynia się do swoich sukcesów, za to porażki są jego winą, wówczas straci zapał do nauki”<sup>65</sup>.

### Pedagogika nadziei w ujęciu teoretycznym

Podstawą wszelkich działań człowieka jest wiara w możliwość realizacji postawionych przezeń celów. Inaczej mówiąc, nadzieja na odniesienie sukcesu jest siłą motywującą do podjęcia trudu i wysiłku na drodze, którą trzeba podążać, by ów cel zrealizować. Nadzieja wiąże się z pozytywnymi emocjami – poczuciem bezpieczeństwa, wiarą we własne możliwości, pewnością siebie, miłością czy ufnością. Poczucie beznadziei z pewnością nie sprzyja rozwojowi, a zwątpienie nie pomaga w przezwyciężaniu trudności, a wręcz można powiedzieć, że je potęguje i mnoży. Pedagogika nadziei jest nurtem nauk zajmujących się osobą ludzką i odnosi się właśnie do wychowania i nauczania odnosząc się do wzbudzania nadziei i pozytywnego nastawienia wychowanków do życia ogólnie, a także kształtowania postaw i zdobywania wiedzy.

### Zarys rozwoju i wyjaśnienia terminologiczne

Mówiąc o rozwoju nurtu, jakim jest pedagogika nadziei, należałoby się skupić na tym, że to człowiek jest przedmiotem jej zainteresowania. Warto zaznaczyć, że u podstaw filozoficznych znajdują się dzieła na przykład Józefa Tischnera, jednego z przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego który wprost pisał o nadziei jako wartości w życiu człowieka i jej wpływu na nie<sup>66</sup>, natomiast za twórcę tego nurtu uznaje się Tomasza Frąckowiaka<sup>67</sup>. Dynamiczność osoby ludzkiej sprawia, że wszelkie rozważania dotyczące jej bytu są jedynie próbą określenia jakiegoś konkretnego wymiaru. Refleksje na temat życia mogą być tak szerokie, że nie sposób objąć ich w całości. Dlatego odniosę się w tym rozdziale do poznania człowieka poprzez pryzmat nadziei. Oczywiście

---

<sup>65</sup> J. Urbańska, M. Urbański, *Skuteczne uczenie się...*, op. cit., s. 88.

<sup>66</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

<sup>67</sup> T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.

wszelkie inne spojrzenia na tożsamość człowieka czy to w świetle psychologii, czy biologii, wzajemnie się dopełniają<sup>68</sup>.

Patrząc na nadzieję w życiu człowieka, wchodzimy na grunt rozważań filozoficznych i teologicznych.

Antropologia filozoficzna wskazuje na podstawowe idee dotyczące istoty i specyfiki człowieka. Natomiast (...) chrześcijańska antropologia teologiczna jest systematyczną refleksją nad tym, co Bóg objawił na temat pochodzenia człowieka, jego natury, powołania, historii, celu, do którego zmierza, stosunku Boga do człowieka i człowieka do Boga oraz stosunku do innych ludzi i do tworów przyrody<sup>69</sup>.

W obu antropologiach pytaniem najistotniejszym jest pytanie o to, kim jest człowiek. Według Stanisława Chrobaka istota, cel i przebieg procesów wychowania wynikają właśnie z odpowiedzi na to pytanie<sup>70</sup>. W praktyce pedagogicznej idee te są bardzo ważne. Procesowi wychowania nieustannie towarzyszą wybory natury filozoficznej oraz perspektywa spojrzenia teologicznego.

Problem wychowania sięga zatem od sfery biologicznej, aż po sferę teologii, a pedagogika należy do tych nauk, które obejmują całość kształtu bytu ludzkiego<sup>71</sup>.

U podstaw pedagogiki nadziei stoi przede wszystkim personalizm. Jest to niejako jej fundament. Stanowi on filozoficzną podstawę działań zmierzających do wychowania młodego człowieka. Zawiera w sobie rozważania o tajemnicach ludzkiej egzystencji we wszystkich jej wymiarach. Słowo 'personalizm' pochodzi z języka łacińskiego (*persona*) i oznacza osobę. Pierwszy raz tego pojęcia użył Fryderyk Schleiermacher w *Mowach* z roku 1799, chcąc określić pogląd, że Bóg to istota osobowa, odrębna od całego wszechświata, posiadająca boskie przymioty podmiotowego działania względem człowieka. W Anglii pojęciem tym posłużył się John Grote (1865), wprowadzając je do filozofii, natomiast w Ameryce pierwszym myślicielem, który go użył, był

---

<sup>68</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009, s. 258.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 262.

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 263.

Brunon Alcott (1863). Z biegiem czasu kolejni filozofowie przyjmowali w swoich refleksjach pojęcie personalizmu, formułując przy tym własne teorie i idee. Jest to początek przenikania myśli personalistycznych do innych dziedzin rzeczywistości, w której porusza się człowiek (np. medycyny, estetyki, gospodarki, psychologii, pedagogiki czy socjologii, etyki, a także filozofii i teologii chrześcijańskiej).

Współczesnym przedstawicielem personalizmu jest m.in. Charles Renouvier (1815-1903). Określa się go mianem autora pojęcia 'personalizm' (*Le personalisme* 1903). Chrobak wymienia jeszcze wielu personalistów XIX i XX wieku. Wśród nich znajdują się: Max Scheller, William Stern, Henry Bergson, Maurice Blondel, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier. W Polsce najbardziej znani personaliści to: Wincenty Granat, Karol Górski (najważniejsze dzieło polskiego personalizmu *Wychowanie personalistyczne* z roku 1936), Jacek Woroniecki, Franciszek Sawicki, Karol Wojtyła oraz Mieczysław Albert Krąpiec. Należy w tym miejscu również wymienić za Stanisławem Chrobakiem myślicieli, którzy obecnie przyczyniają się do rozwoju polskiego personalizmu, a są nimi: Franciszek Adamski, Czesław Stanisław Bartnik, Ignacy Dec, Mieczysław Gogacz, Bogumił Gacka, Stanisław Kowalczyk, Adam Rodziński, Władysław Stróżewski, Tadeusz Styczeń, Andrzej Szostek, Tadeusz Ślipko, Zofia J. Zdybicka<sup>72</sup>.

Współczesny personalizm jest kierunkiem niejednorodnym. Zawiera w sobie różne nurty: filozoficzno-religijny, tomistyczny, psychosocjologiczny, egzystencjalistyczny, aksjologiczny i fenomenologiczny.

Szczegółowa analiza treści personalizmu każe w nim postrzegać stronę metafizyczną (podkreśla się osobową naturę istoty bytu), epistemologiczną (oznacza poznanie oparte na wspólnym źródle myśli i rzeczy w istocie bytu, a wyrażające się poprzez osobowość), etyczną (wierzy w obiektywność wartości idealnych i podkreśla doniosłość etycznych doświadczeń, w samej zaś osobowości tkwią możliwości stwarzania nowych przyczyn i nowych skutków) i teologiczną (odwołuje się do pojęcia wszechmocnego i absolutnego Boga osobowego). W każdym z tych nurtów podkreśla się szczególną rolę i wartość osoby ludzkiej<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, op. cit., s. 263-264.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 265.

To zróżnicowanie nie jest brakiem komplementarności stanowisk w personalizmie. Przenikając się wzajemnie się wzbogacają i uzupełniają.

Tadeusz Frąckowiak wyjaśnia, jak wychowanie łączy się z ideą personalizmu. „Wychowanie (...) odwołuje się do idei człowieczeństwa, miłosierdzia oraz sumienia i sześciu fundamentalnych praw życia ludzkiego: (a) potencjału, (b) stopniowego rozwoju, (c) swej wizji końcowej, (d) wyboru, (e) inwestycji, (f) konsekwencji działań i dokonań”<sup>74</sup>. Pedagogika nadziei w dużej mierze odwołuje się do wzbudzenia w wychowanku wiary we własne siły, dostrzeżenia potencjału i wspomagania jego rozwoju, a także ukazania mu pozytywnej i optymistycznej wizji końcowej jego wysiłków w edukacji oraz oddziaływań wychowawców i nauczycieli. W następnym podrozdziale opisane zostanie zastosowanie owej teorii w praktyce pedagogicznej.

Rozważania na temat osoby ludzkiej mają swoje początki już w starożytności. Myśl o istocie bytu człowieka towarzyszyła filozofom i myślicielom w ciągu wszystkich wieków. Koncepcje wzajemnie się przenikały, były modyfikowane i uzupełniane. Znaczącą analizę człowieka jako osoby przedstawił Anicius Manlius Severinus Boecjusz (480-524). Zasadniczą kwestią dla jego rozważań było stwierdzenie, że człowiek jest podmiotem dla wszystkich rzeczy, które nie są bytami samoistnymi, ponieważ osoba jest „niepodzielną substancją rozumnej natury”<sup>75</sup>. Na tej definicji swoje poglądy o osobie ludzkiej opierał św. Tomasz z Akwinu (ok. 1225-1274). Sformułował on swoją definicję osoby na podstawie koncepcji Boecjusza, wzbogacając o pewne określenia w różnych kwestiach. Dla niego osoba jest tym, co w naturze jest najdoskonalsze, jest bytem samodzielnym, wolnym, a zatem istnieje dla samego siebie.

Osoba jest indywiduum istniejące samo przez się, a więc substancja i byt tak doskonały, że posiada w jakimś sensie rację istnienia w sobie. Oczywiście, w pełni istnieje sam przez się jedynie Bóg jako *Ipsum Esse Subsistens*, dlatego każda osoba jest na wzór Boga<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Psychologia i Pedagogika nr 136, Poznań 2007, s. 62.

<sup>75</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 270.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 272.

Po wnikliwej analizie pism, w których św. Tomasz z Akwinu opisuje swoje refleksje o osobie ludzkiej, Stanisław Chrobak dochodzi do następującej konkluzji:

(...) analizując wypowiedzi Św. Tomasza, możemy wymienić następujące, najważniejsze atrybuty osoby ludzkiej: autonomię bytowania, rozumność i indywidualność, duchowość, podmiotowość, jednostkowość, nieudzielanie się innym bytom, wrażliwość na wartości, dynamiczność, autorealizację, nakierowanie na życie społeczne, religijność<sup>77</sup>.

Współczesny filozof William Stern (1871-1939) stwierdza, że pojęcie osoby znajduje wielorakie odzwierciedlenie w tworzeniu pojęć z dziedziny psychologii i pedagogiki. Bardzo często podkreślane jest wzajemne powiązanie i korelacje między różnymi dziedzinami nauki.

Próby zdefiniowania pojęcia osoby podejmowali również polscy myśliciele. Cytowany przez Chrobaka w książce *Podstawy pedagogiki nadziei* Karol Górski zwraca uwagę na to, że osoba decyduje sama o sobie, jest bytem posługującym się umysłem w wyjaśnianiu swoich decyzji, jest świadomym siebie podmiotem. Według niego wielkość człowieka nie polega na jakichkolwiek jego osiągnięciach materialnych, ale na jego życiu wewnętrznym.

Ideały personalizmu wpisane w jego myśl pedagogiczną podkreślają w wychowaniu możliwości wyboru i harmonizowania wartości indywidualnych i społecznych, religijnych, moralnych i ekonomicznych, intelektualnych, etycznych, emocjonalnych, narodowych i państwowych<sup>78</sup>.

Wybitnym myślicielem i przedstawicielem personalizmu w Polsce jest Karol Wojtyła (1920-2005). Twierdzi on, że człowiek poznaje sam siebie w styczności z otaczającym go światem. Podmiotowość człowieka rozpatruje w dwóch aspektach: istnienia i działania. Wyjaśniając to stwierdzenie, Chrobak mówi, że

(...) człowiek-osoba stanowi syntezę struktur: *człowiek działa* oraz *(coś) dzieje się w człowieku*. Struktury te przecinają pole fenomenologiczne

---

<sup>77</sup> Ibidem, s. 272.

<sup>78</sup> Ibidem, s. 278.

doświadczenia, natomiast w polu metafizycznym zespalają się i jednoczą<sup>79</sup>.

Człowiek jest sprawcą swoich czynów, a przez to w pewien sposób tworzy samego siebie, jest strukturą materialno-duchową. Oznacza to jedność duszy i ciała, a zarazem ich złożoność. Osoba ludzka realizuje się poprzez rozum i wolną wolę. Duchowości nie da się oderwać od osoby. W kwestii działania człowiek nieustannie doświadcza w sobie zmagających moralnych dotyczących dobra i zła. W kontekście swoich wyborów przeżywa dobro i zło jako swoje wartości. Przez swoje czyny kształtuje siebie samego, swoje duchowe wnętrze. Wojtyła podkreśla w swoich rozważaniach, że najwyższym kryterium godności człowieka jest miłość, która pojawia się w kontekście jego wolności. Warto tutaj również wspomnieć o Wojtyły teorii uczestnictwa, w której zaznacza, że człowiek działając we wspólnocie z innymi, wnosi w życie społeczne konkretne dobro i urealnia personalne znaczenie swojego czynu.

Rozpatrując ludzkie życie z perspektywy nadziei, przejawia się ona w czasie teraźniejszym. Powiązana jest również z przeszłością, a jeszcze ściślej z przyszłością, której dotyczy.

Wielostronny dynamizm osoby, mający u swej podstawy rozumną naturę a bezpośrednio oparty na zdolności wyboru i działania sprawia, że osoba wciąż się rozwija, przekształca środowisko i jest twórcą nowych wartości. Sposób bycia człowieka określany jest przez to, co było, ale i przez to, co będzie. Mobilizuje go, nie tylko to, co osiągnął, ale także zadania przed nim stojące, cele i wartości, które może realizować. Funkcjonuje nie tylko zgodnie z tym, jaki jest, ale i według tego, jaki obraz samego siebie towarzyszy jego byciu<sup>80</sup>.

Jest to kluczowe stwierdzenie dla zrozumienia istoty pedagogiki nadziei.

Nadzieja odnosi się do przyszłości; to przekonanie, że zamierzony cel zostanie osiągnięty. Wizualizacja przyszłości, ukazanie jej jako korzystnej i pozytywne przedstawienie wydarzeń, które mają nastąpić wpływają na sposób przeżywania różnych doświadczeń. Takie podejście do rzeczywistości wzbudza w człowieku podejmującym działanie wiarę w sens wkładania w nie wysiłku i motywację do pokonywania napotkanych w czasie

---

<sup>79</sup> Ibidem, s. 280.

<sup>80</sup> Ibidem, s. 284.

realizacji celu trudności. Wiąże się to z emocjami, rozbudzeniem pragnień, chęcią odniesienia sukcesu, dumą z podjętej pracy na rzecz osiągnięcia zamierzonego celu. Jak twierdzi Piotr Kwiatek, psycholog, autor wielu publikacji na temat psychologii pozytywnej, nadzieja ma swoje odzwierciedlenie w terażniejszości. Człowiek żyjący nadzieją, posiadający właściwy i pozytywny obraz przyszłości, w życiu terażniejszym jest bardziej zmotywowany do działania niż ten, kto owej nadziei nie posiada.

Termin 'nadzieja', chociaż należy do pojęć wieloznacznych i trudnych do zdefiniowania, wpisuje się bardzo konkretnie w wymiar ludzkiego doświadczenia. Jako fundamentalny stabilizator jakości życia, nie tylko w odniesieniu do dalekiej i mglistej przyszłości, ale również aktualnie wpływa na to, co dzieje się tu i teraz. To od niej zależy jakość przeżyć wewnętrznych, relacji, osiągnięć zawodowych, szkolnych; percepcja siebie oraz otaczającego świata<sup>81</sup>.

Podążając za autorem, możemy powiedzieć, że życie i funkcjonowanie człowieka w świecie jest spokojniejsze, gdy posiada on nadzieję, czyli przekonanie o wartości podejmowanych przez siebie działań w różnych dziedzinach życia. Przeżywanie trudności i ewentualnych porażek na drodze realizacji obranego celu będzie nosiło znamię mniej znaczących i bolesnych. Nie będą one rzutowały w znacznej mierze na dalsze postępowanie na drodze do osiągnięcia celu, a jedynie będą powodem jeszcze większej determinacji.

Kwiatek w swoim artykule *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Charlesa Richarda Snydera* przybliży teorię amerykańskiego profesora psychologii Uniwersytetu w Kansas na temat przeżywania nadziei jako istotnego elementu bytu człowieka. Jak twierdzi Snyder, nadzieja jest dynamicznym i wieloaspektowym procesem myślowym. Składa się on z trzech elementów: celu, siły i drogi. Jest to określony sposób myślenia o rzeczywistości, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna oraz ściśle wyznaczona droga prowadząca do obranego celu. Suma tych składników wpływa na jakość nadziei, czyli:

---

<sup>81</sup> P. Kwiatek, *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Charlesa Richarda Snydera*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, t. 31, 2012, s. 157.

wyraźne określenie celu – punktu dojścia, cel dążenia, siła – energia, motywacja, determinacja wewnętrzna oraz określony plan realizacji danych zamierzeń – strategię, wizję, drogi<sup>82</sup>.

Dla pedagogiki nadziei kluczowym okaże się to, jak w wychowaniu rozwijać nadzieję, by jego motywacja do kształtowania pożądanych postaw lub podejmowania nauki wzrastała. W dalszych rozważaniach na ten temat przedstawiona zostanie bliżej koncepcja wprowadzania nadziei w działania wychowawcze i edukacyjne dzieci.

Pięknym porównaniem i bardzo trafnym posłużył się Kwiatek, mówiąc o znaczeniu nadziei w życiu człowieka. Jest ona jak wiatr, którego nie można dostrzec, ale od razu zauważamy efekty jego działania. Mówi też, że

(...) nadzieja jest podobna do rozwijającego się dziecka, potrzebującego stale troski, obecności oraz wsparcia. Jest ona dynamiczną i zmienną rzeczywistością w doświadczeniu codziennym człowieka. Podlega ogólnym prawom rozwoju: wzrostowi, stabilizacji, regresji<sup>83</sup>.

Nadzieja wpływa na postrzeganie otaczającego świata jako przyjaznego człowiekowi oraz na spostrzeganie samego siebie w pozytywnym świetle. Ludzie przekonani o własnej wartości mają bardziej pozytywny obraz siebie, a wszelkie przeciwności są dla nich wyzwaniem, które są gotowi podjąć. Podsumowując swój artykuł, Kwiatek wskazuje najistotniejszy według niego element teorii Snydera: „To czas obecny kształtuje wydarzenia jutrzejsze, a z drugiej strony sposób dostrzegania jutra kształtuje terażniejszość”<sup>84</sup>. Nie należy zatem rozdzielać tych przestrzeni czasowych, ale trzeba patrzeć na nie całościowo.

### Nadzieja jako wymiar edukacji

Najbardziej znaczącą cechą człowieka jest to, że poznaje on świat intelektualnie. Oznacza to, że poprzez umysł jest on w stanie określać rzeczywistość, która jest wokół niego. Do poznania umysłowego dołącza się poznanie świata w sposób zmysłowy.

<sup>82</sup> Ibidem, s. 159-160.

<sup>83</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>84</sup> P. Kwiatek, *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei...*, op. cit., s. 168.

Nadzieja – jak twierdzi Chrobak – jest wielowymiarową strukturą poznawczą. „Oznacza to umiejętność odkrywania tego, co będzie, i tego, co może stanowić rodzaj wyzwania, na które się odpowiada”<sup>85</sup>. Autorowi chodzi tutaj o konkretne działanie. Jak pisze dalej w swojej książce, działanie jest charakterystyczną cechą nauk humanistycznych i tych, które noszą znamię praktycznych. Jest to cecha odróżniająca je od nauk przyrodniczych.

Rozpoznawanie aktualnych stanów rzeczy związanych z działaniem, to nie tylko ich wybiórczy z uwagi na cel opis, ale także wyjaśnienie umożliwiające przewidywanie ich przyszłej postaci<sup>86</sup>.

Polem zainteresowania badań pedagogicznych jest nie tylko zastana rzeczywistość, ale również to, co może lub powinno zaistnieć. Pisze o tym Marian Nowak:

Pedagogika jest zatem nauką, bo ma ściśle określone pole badań, ale ponieważ zaangażowana jest w problematykę odnoszącą się do człowieka, ma potrzebę wielorakości ujęć naukowych tej rzeczywistości, na której skupiona jest jej uwaga, a to oznacza także potrzebę udziału i współpracy z ujęciami innych nauk, np. biologii, psychologii, socjologii, filozofii, teologii. Tym zaś, co różnicuje pedagogikę od innych nauk, zajmujących się tą samą dziedziną poznania, jest jej cel<sup>87</sup>.

Inaczej mówiąc, pedagog nie może zatrzymać się jedynie na opisie rzeczywistości, analizie danej sytuacji czy jej interpretacji. Jego zadaniem jest wyciągnięcie daleko idących wniosków, które mogą stać się przydatne dla edukacji w przyszłości.

Mówiąc o nadziei jako jednym z aspektów wychowania i edukacji, należy uwzględnić interdyscyplinarność pedagogiki, ponieważ odnosić się może do różnych aspektów życia, których nie można rozdzielać. Inaczej bowiem będzie wyglądało przedstawienie możliwości dziecka z pewnymi niepełnosprawnościami fizycznymi niż dziecku w pełni zdrowemu (jako przykład podaję tutaj aspekt zdrowia fizycznego, ale równie dobrze może chodzić o sprawności umysłowe, sytuację społeczną rodziny itp.).

---

<sup>85</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 291.

<sup>86</sup> Ibidem, s. 307-308.

<sup>87</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999, s. 151, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 313.

W każdym przypadku wdrażania pedagogiki nadziei w praktykę wychowawczą i edukacyjną, trzeba się liczyć z indywidualnością każdego dziecka i jego potencjałem rozwojowym, ponieważ wszelkie działania pedagogiczne dotyczą konkretnego, realnego człowieka.

Jeśli więc uwzględnić pedagogikę jako naukę antropologiczną o takim człowieku, jakim jest dziecko, jako o pewnej bytowej całości, jako naukę ujmującą tegoż człowieka w perspektywie procesu jego osobowego dojrzewania i odnajdywania swego miejsca pośród ludzi w świecie ich kultury, pośród zjawisk przyrody jako części tegoż świata, ale też i wobec doświadczanej metafizyki swego istnienia, to jest ona zarówno nauką realną, jak i uniwersalną. W jej pole zainteresowań wkraczają bowiem, siłą rzeczy, wszelkie nauki oraz ich metodologie, a dziecko staje się faktycznym przedmiotem badań zarówno antropologii *biologicznej*, *kulturowej*, jak też *filozoficznej*<sup>88</sup>.

Edukacja nigdy nie przebiega w oderwaniu od sytuacji społeczno-moralnej, w jakiej znajduje się społeczeństwo. Wpływ kultury i cywilizacji na wychowanka jest nieunikniony. Każdy pedagog powinien być tego świadomym i się z tym problemem zmierzyć.

Poczynania pedagogów i odniesienia pedagogiki wobec nadziei i zagrożeń czasów nam współczesnych mają znaczenie społeczne wykraczające poza pedagogikę i jej badaczy. Pedagogika ma bowiem nie tylko sama sprostać trudnym wyzwaniom, ale – nie unikajmy tej prawdy – powinna również, a nawet przede wszystkim, pomagać oświacie, społeczeństwu, ludziom tworzącym to społeczeństwo<sup>89</sup>.

Przywoływany przez Chrobaka Stefan Kunowski twierdzi, że mówiąc o wychowaniu, (...) myślimy o:

1. działaniu wychowawczym, czyli czynnościach wychowawców;
2. warunkach, okolicznościach i bodźcach, czyli sytuacjach wychowawczych;

---

<sup>88</sup> K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 1, s. 88-89, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 314-315.

<sup>89</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenia zadań*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa-Poznań 1999, s. 42, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 315.

3. wyniku, czyli wytworze wszystkich działań i warunków;
4. zachodzących zmianach, a więc o całkowitym procesie wychowawczego rozwoju człowieka<sup>90</sup>.

Jest to wyodrębnienie przestrzeni działań pedagogicznych. Pedagog musi znać swoje pole oddziaływań wychowawczych. Mówi także o tym Z. Kwieciński:

Jeżeli używamy pojęcia 'wychowanie' – w najszerszym znaczeniu – to oprócz nauczania i uczenia się jako działań zmierzających do pozyskania wiedzy i umiejętności, akcentujemy spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych konsekwencji do działania, czyli postaw, kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia, czyli charakteru i tożsamości<sup>91</sup>.

Można zadać pytanie o to, jaki jest więc sens wychowania do nadziei w świetle tych dwóch definicji. Nadzieja jest sposobem postrzegania przyszłości, który wpływa na jakość przeżywania teraźniejszości. Zatem wychowanie w nadziei polegałoby na wspomaganie rozwoju wychowanka w taki sposób, aby widział on pozytywnie swoją przyszłość, a co za tym idzie odważnie pokonywał trudności i nabywał nowych umiejętności oraz kształtował swoje postawy w prawidłowym kierunku. Ma on stać się samodzielnym i odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa. Nie wszystkie cechy osobowości zależą od natury człowieka, ale wiele z nich formowana jest przez kulturę i innych ludzi (najpierw rodziców, najbliższych krewnych, nauczycieli, wychowawców, oraz inne osoby znaczące w życiu młodego człowieka, a które przekazują pozytywne wzorce zachowań, jakie wychowanek chce naśladować – jednym słowem wszelkie osobowe autorytety)<sup>92</sup>.

Zdaniem Anny Murawskiej nadzieja w perspektywie wychowania jest aspektem rzadko zauważanym i bardzo niedocenionym.

<sup>90</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 336-337.

<sup>91</sup> Z. Kwieciński, *Przedmowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 11, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 337.

<sup>92</sup> W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 27-28, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, op. cit., s. 339.

Biorąc pod uwagę to, że człowiek jest istotą dynamiczną, a działania edukacyjne i wychowawcze powinny zmierzać w kierunku wspierania młodego człowieka w rozwijaniu w sobie potencjału poznawczego i chęci korzystania z posiadanych umiejętności,

(...) wydaje się oczywiste, że edukacja powinna wspomagać człowieka w budowaniu nadziei. Można powiedzieć, iż nadzieja jest jedną z możliwości człowieka, którą trzeba mu pomóc rozwinąć i wykorzystać. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że jest możliwością pierwszą, taką, która leży u podstaw wszystkich innych. Przecież żaden człowiek nie podjąłby się pracy nad sobą ani żaden inny nie pomógłby mu w tym, gdyby brak było nadziei na to, że rozwój i zmiana są możliwe. Mimo to nadzieja nie sytuuje się wśród centralnych kategorii pedagogicznych<sup>93</sup>.

Autorka podkreśla tutaj znaczenie wprowadzania nadziei w procesy edukacyjne i działania wychowawcze.

Sledząc dalej refleksję Murawskiej, odnajdujemy stwierdzenie, że współcześni pedagodzy nie pytają o to, czy człowiek jest istotą, którą można wychować, ale akcent pytań pedagogicznych przesuwają się na warunki, jakie trzeba stworzyć dziecku, by je wychować. Jest oczywistym fakt, że człowiek jest podatny na wychowanie; problem powstaje w momencie zatrzymania się nad czynnikami, które wpływają na to wychowanie. Nie pytamy już o to czy człowiek jest wychowywalny, ale jakie są granice towarzyszenia wychowawcy na drodze wychowanka do samodzielności i czy w ogóle takie granice istnieją. Istotne staje się obecnie pytanie o to, jaki kierunek nadać wychowaniu, by było ono efektywne<sup>94</sup>.

W rozważania o nadziei w edukacji wpisują się również Piotr Kwiatek i Peter B. Bajer. W swoim artykule *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia)*<sup>95</sup> opisują sposób wykorzystania psychologii pozytywnej, która ściśle łączy się z refleksją nad nadzieją, w systemie edukacji na przykładzie australijskiej szkoły Geelong Grammar

---

<sup>93</sup> A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, s. 258.

<sup>94</sup> Ibidem, s. 259.

<sup>95</sup> P. Kwiatek, P.P. Bajer, *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 17, s. 227-244.

School. Autorzy najpierw przedstawiają ogólny zarys i koncepcję psychologii pozytywnej, a następnie przenoszą rozważania teoretyczne na grunt praktyki edukacyjnej w wybranej szkole. Placówka ta, oprócz głównych celów dydaktyczno-wychowawczych, realizuje równocześnie cele związane z rozwojem pozytywnego patrzenia na otaczający człowieka świat oraz swoje możliwości. Program ten obejmuje nie tylko dzieci i nauczycieli, ale także rodziców i ich opiekunów (wszystkich osób zaangażowanych w wychowanie dziecka).

Głównym założeniem psychologii pozytywnej, według założyciela tego nurtu Martina E.P. Seligmana, jest skupienie się na pozytywnych aspektach życia człowieka i ukazywanie możliwości przewycięzania trudności. Seligman twierdzi, że po II wojnie światowej psychologia bardzo skoncentrowała się na przeżyciach negatywnych, doświadczeniu przemocy, patologii, smutku, lęku oraz agresji, zapominając o tym, jak ważne jest zwrócenie uwagi na pozytywne i dobre aspekty w życiu człowieka: radość, szczęście, pasja, dobrostan, a także nadzieja. Był nawet taki okres, kiedy „na każde sto artykułów o smutku przypadał tylko jeden o szczęściu”<sup>96</sup>. Zadaniem współczesnej psychologii jest zatem przywrócenie równowagi między dostrzeganiem dobrych stron życia a przyjmowaniem właściwych postaw wobec wyzwań, jakie przynosi codzienność.

Idea wprowadzenia psychologii pozytywnej do edukacji ma na celu wyjście naprzeciw współczesnym oczekiwaniom społecznym.

Każdy system edukacyjny wyrasta z założeń charakterystycznych dla danej kultury, w określonym czasie historycznym. Ucząc nasze dzieci, myślimy o tym, jakich chcemy mieć dorosłych za kilkanaście lat. A wyobrażenie na temat człowieka budujemy w oparciu o dominujące wartości charakterystyczne dla naszej kultury<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> M.E.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2005, s. 23, za: P. Kwiatek, P.P. Bajer, *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji...*, op. cit., s. 228-229.

<sup>97</sup> [za:] R. Kulik, *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, „Zeszyty Ekologiczne” 2010, nr 2, s. 5, za P. Kwiatek, P.P. Bajer, *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji...*, op. cit., s. 229.

Na bazie doświadczeń zdobytych w Geelong Grammar School w Australii powstał „wielowymiarowy model edukacji pozytywnej”. Dotyczy on sześciu sfer życia człowieka, są nimi: pozytywne zależności, pozytywne emocje, pozytywne zaangażowanie, pozytywne osiągnięcia, pozytywne zdrowie oraz ostatnia sfera – pozytywne cele<sup>98</sup>. Badania nad efektywnością tego programu są nadal w toku. Wiadomo jednak, że jego wprowadzenie w system edukacyjny szkoły wpływa korzystnie na pracowników oraz uczniów, otwierając im drogę wiary we własne możliwości.

### Motywowanie w odniesieniu do pedagogiki nadziei

Karol Wojtyła twierdzi, że „każdy wysiłek zmierzający do tego, aby życie ludzkie uczynić bardziej ludzkim poprzez miłość, jest celowy i potrzebny”<sup>99</sup>. Odnosząc te słowa do pedagogiki nadziei, można stwierdzić, że każde działanie mające na celu dobro wychowanka nie pozostaje obojętne. Wzrasta tutaj znaczenie motywowania do podejmowania trudów związanych z wychowaniem i edukacją.

Słusznie zauważa Waldemar Furmanek, że motywacja dotyczy zarówno ucznia, jak i wychowawcy. Źródłem nadziei dla człowieka jest drugi człowiek.

Przyjęcie założenia, że wychowanie jest zadaniem wspomagania stawania się człowiekiem, oznacza w pierwszej kolejności akceptację *nadziei*, że *proces stawania się* jest procesem możliwym i na tyle cennym, iż warto się nad jego organizacją i wprowadzaniem trudzić. (...) Z taką nadzieją wiąże się motywacja sensu działań nauczycielskich, a przez to i przekonanie, że życie realizujące zadania wynikające z powołania człowieka ma sens, jest życiem sensownym, co oznacza jednocześnie – życiem godziwym. Z tak rozumianą nadzieją wiążą się m.in.:

- optymizm stanowiący źródło motywacji do codziennego wykonywania zadań zawodu, ale także do pracy nad sobą, doskonaleniem samego siebie i własnego warsztatu pedagogicznego;
- zdolność wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, antycypacji wychowawczej, co jest podstawą kreowania pozytywnego obrazu uzyskanych przemian;

<sup>98</sup> P. Kwiatek, P.P. Bajer, *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji...*, op. cit., s. 239-240.

<sup>99</sup> K. Wojtyła, *31 Tydzień Miłosierdzia. Odezwa metropolity krakowskiego*, w: idem, *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Znak, Kraków 1979, s. 313, za: T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei...*, op. cit., s. 72.

- trwały i niesprzeczny system wartości i przeświadczeń moralnych, jako fundament do budowania człowieczeństwa i *świata człowieka*<sup>100</sup>.

Na podstawie tej refleksji można powiedzieć, że wychowawca i wychowanek działają w relacji międzyosobowej, a kierunek owych działań jest wielostronny. Jaka jest zatem istota motywacji w tym kontekście? Na to pytanie pozostaje jedna odpowiedź: siła wzajemnego zachęcania się do działania na rzecz osiągnięcia obranego celu. Jak pisze Stanisław Chrobak, rzeczywistość, nawet ta najtrudniejsza, może być przyjęta i przeżywana pozytywnie, jeśli tylko prowadzi do wyznaczonego celu. Co jest tutaj ważne, ten cel musi mieć tak dużą wartość, że niejako usprawiedliwia podejmowane wysiłki, a człowiek ma być pewny, że do tego celu dojdzie. W takiej wędrówce potrzebne są małe i duże nadzieje na zrealizowanie zadań. To jest główna rola motywacji w pedagogice ukierunkowanej na nadzieję<sup>101</sup>. Autor potwierdza to również w dalszych rozważaniach w swojej książce mówiąc, że nadzieja jest „motywującą siłą w pedagogicznym działaniu. W obliczu różnych wyzwań nadzieja rodzi zaufanie, budzi bezpieczeństwo oraz animuje potencjał przemian tak wychowawcy, jak i powierzonych mu wychowanków”<sup>102</sup>.

Wniosek, że nadzieja jest siłą wszelkich działań pedagogicznych, bardzo często znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej. Co prawda przyszłość nie jest całkowicie od nas zależna, ale też nie możemy pozostawać w postawie biernej wobec niej. Świadomość tego, że choć nie wszystko można zaplanować jest siłą twórczego działania w człowieku. „Mieć nadzieję to uwierzyć, że istnieje jakaś siła zdolna przewyciężyć niebezpieczeństwo, sprawić coś, co po ludzku jest niemożliwe, rozwiązać tragiczny splot zdarzeń. (...) Nadzieja daje człowiekowi odwagę i jednocześnie swobodę wchodzenia w nieznanne, odkrywa w sobie również dyspozycję do posiadania nadziei”<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> W. Furmanek, *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 53-54, za: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei...*, op. cit., s. 342-343.

<sup>101</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei...*, op. cit., s. 315-316.

<sup>102</sup> Ibidem, s. 369.

<sup>103</sup> Por. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 188-191, w: S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei...*, op. cit., s. 290-291.

### 2.3. Aplikacja koncepcji projektu pedagogiczno-badawczego *Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei*

#### Paradygmat badawczy

Pojęcie ‘paradygmatu badawczego’ nieodłącznie związane jest z osobą Thomasa Samuela Kuhna. Wskazuje on na ogromne znaczenie paradygmatu dla badań naukowych: „(...) od chwili, gdy tylko odnaleziono pierwszy paradygmat, nie istnieje nic takiego, jak badanie naukowe bez paradygmatu. Odrzucenie paradygmatu bez jednoczesnego zastąpienia go innym paradygmatem jest równoznaczne z porzuceniem samej nauki”<sup>104</sup>.

Uświadomienie sobie roli paradygmatu w badaniach jest kluczowe i pełni wiele ról, które pomagają badaczowi w zaplanowaniu i przeprowadzeniu badań.

W pracy badawczej wskazane jest, aby autor opisał w kategoriach bliskich danemu paradygmatowi, jakie będzie jego postępowanie w odniesieniu do założeń paradygmatu i jego poszczególnych kroków (choćby pierwszego, jakim jest pojmowanie badanej rzeczywistości, badanych oraz ich roli w projekcie, na przykład: interpretowanie rzeczywistości współtworzonej przez podmioty badawcze, jakimi są nauczyciele, uczniowie i rodzice; współdziałanie w badaniach podmiotów badawczych oraz współpraca z nimi, która pozwoli na wartość dodaną, jaką jest synergia pomiędzy badaczem a badanym; współdziałanie podmiotów badawczych w projekcie wynikający z poszanowania ich podmiotowości itp.)<sup>105</sup>.

W niniejszych badaniach przyjęto paradygmat synergiczno-partycypacyjny za Dariuszem Kubinowskim<sup>106</sup>. Paradygmat ten najlepiej oddaje nastawienie autorki do badanych, przede wszystkim zaś do chłopca, z którym przeprowadzane były badania w działaniu. Paradygmat ten charakteryzuje się jawnością badań, wysokim stopniem przestrzegania etyki oraz współpracą

---

<sup>104</sup> T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968, s. 96, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 36-37.

<sup>105</sup> M. Ciechowska, *Rola paradygmatu w jakościowych badaniach pedagogicznych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 31.

<sup>106</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, op. cit.

i współuczestnictwem badanych na różnych etapach procesu badawczego. Trzeba tu jednak zaznaczyć, iż w tym konkretnym przypadku zupełna jawność badania, czyli procesu, który się kończy, tematu badawczego, czyli drażliwego, kłopotliwego stanu dla dziecka, jakim jest jego niechęć do nauki, dalej powiedzenie o celu badania, czyli przewyciężeniu trudnej sytuacji dla dziecka, spowodowanej raniącymi przeżyciami natury rodzinnej, mogłyby zakłócić synergję. Aby jednak stworzyć warunki dla jej rozwoju i pozwolić na partycypację badanego chłopca, badacz zdecydował się na wprowadzenie chłopca w proces badawczy na tyle, na ile pozwalał jego wiek oraz okoliczności badania. Tak więc, zważając na stan dziecka oraz jego doświadczenia, badacz odnosił się celów ważnych dla dziecka. Jego mama była natomiast poinformowana o wszelkich informacjach dotyczących badań. Szczegóły informowania dziecka i nawiązywania z nim relacji badawczej są opisane w kolejnym podrozdziale.

#### Przedmiot, podmiot i cel badań

Badania pedagogiczne niosą ze sobą wiele trudności, z jakimi musi się zmierzyć badacz. Świadomość ich potrzeby oraz znaczenia dla dorobku naukowego pedagogiki jest ważnym warunkiem należytego ich przygotowania. Badania mają wносить element twórczy w dotychczasowy zasób nauki. Jeśli mają być przydatne, poprzedzone powinny być wnikliwą analizą literatury przedmiotu, aby uniknąć powtarzalności już zbadanych i opracowanych zagadnień.

Potrzebę badań pedagogicznych uzasadnia w niemałej mierze aktualność problemu, jaki pragnie się rozwiązać z ich pomocą. Mówi się wtedy o problemie odpowiadającym pilnie na potrzeby społeczne. Rozwiązanie jego może dopomóc w usprawnieniu lub unowocześnieniu pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. To znaczy, staje się ono pozytywne dla mniej lub bardziej szeroko pojętej praktyki pedagogicznej, co zazwyczaj podnosi rangę poszukiwań naukowo-badawczych<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 12.

W żadnych badaniach naukowych człowiek nie może być przedmiotem – zawsze jest on podmiotem badań i już samo określenie implikuje podmiotowe jego traktowanie<sup>108</sup>.

W takim rozumieniu przedmiotem badań niniejszej pracy jest motywowanie dziecka do nauki, podmiotem zaś dziecko w wieku wczesnoszkolnym.

Badania naukowe charakteryzuje ich celowość. Każde działanie podjęte w celu zbadania danej rzeczywistości powinno mieć jasno sprecyzowany cel. Celem głównym niniejszego badania jest wzbogacenie wiedzy na temat motywowania dziecka w odniesieniu do pedagogiki nadziei. Cele szczegółowe obejmują następujące zagadnienia:

- pogłębienie wiedzy na temat warunków materialnych i niematerialnych w domu dziecka i ich roli w motywowaniu dziecka do nauki,
- ukazanie relacji, jakie zachodzą między nauczycielem (badaczem) i uczniem oraz rodzicem i uczniem sprzyjających wzbudzaniu motywacji do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei,
- wyłonienie przydatnych środków dydaktycznych w procesie motywacji dziecka do nauki w kontekście pedagogiki nadziei,
- wyłonienie skutecznych sposobów motywowania ucznia do nauki,
- opracowanie modelu motywowania dziecka do nauki odwołującego się do pedagogiki nadziei.

#### Problematyka badawcza pracy

Następnym etapem badań pedagogicznych podjętych w temacie motywowania dziecka do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei jest sformułowanie problemu głównego pracy.

Problemy badawcze są ujmowane w formę pytań, na które badacz, w toku swojej pracy, pragnie znaleźć odpowiedź. Pytania te „(...) odnoszą się do określonych przedmiotów jak i towarzyszących im zjawisk, stanów i procesów, na które nie potrafimy udzielić odpowiedzi”<sup>109</sup>. Stanisław Korczyński dodaje, że istnieje

---

<sup>108</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit.

<sup>109</sup> A.W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, op. cit., s. 93.

zgodność wśród metodologów co do definicji problemów badawczych.

Wszyscy podkreślają, że problemy badawcze to pytania, na które będziemy poszukiwać odpowiedzi, podejmując odpowiednio zaplanowane i dobrze zorganizowane badania. W treści problemów zawarte są jakość i zakres niewiedzy odnoszącej się do wybranego wycinka rzeczywistości. Są one podporządkowane przedmiotowi badań i wyznaczone przez cel<sup>110</sup>.

Kierując się tymi spostrzeżeniami, wyłonić można następujący problem główny niniejszej pracy, a jest nim pytanie: Jak wzbudzać u dziecka motywację do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei?

Problemy szczegółowe przedstawiają się następująco:

- Jakie są warunki materialne i niematerialne w domu i ich rola w motywowaniu dziecka do nauki?
- Jakie relacje między nauczycielem a uczniem oraz rodzicem, opiekunem a uczniem sprzyjają motywacji do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei?
- Jakie środki dydaktyczne są przydatne w procesie motywacji dziecka do nauki w kontekście pedagogiki nadziei?
- Jakie są skuteczne sposoby motywowania ucznia do nauki?
- W jaki sposób motywować do nauki, odwołując się do pedagogiki nadziei?

„Większość metodologii jakościowych neguje formułowanie hipotez. (...) Zamiast tego promuje się otwarte, indukcyjne podejście do zbierania danych i analizy”<sup>111</sup>. Przygotowanie tejże pracy, w wyznaczonym przez badacza temacie, wymaga jego aktywnego uczestnictwa w naturalnym środowisku, w którym funkcjonuje dziecko, co sprzyja uzyskaniu rzetelnych i prawdziwych wyników obserwacji. Wszelkie definicje i wnioski zostaną sformułowane podczas prowadzenia badań. Mówi o tym Graham Gibbs:

<sup>110</sup> S. Korczyński, *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki...*, op. cit., s. 23.

<sup>111</sup> I. Pietkiewicz, J.A. Smith, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, nr 2, s. 363.

Badacze sami stanowią istotną część procesu badawczego – poprzez osobisty udział w badaniu czy też przez znajomość danego obszaru i refleksyjność w poruszaniu się po nim, co łączy ich z badanymi, którzy również należą do tego obszaru<sup>112</sup>.

### Dobór i charakterystyka badanego dziecka

Z uwagi na przyjętą strategię badawczą, badacz przyjął rodzaj doboru próby za Michaelem Pattonem<sup>113</sup> – dobór przypadków oparty na konkretnych kryteriach (*criterion sampling*), gdyż taki został zastosowany przez badacza niniejszej pracy, to świadoma jego decyzja o tym, kto ma stać się podmiotem badań. Na podstawie własnych możliwości przeprowadzenia badań w warunkach jak najbardziej naturalnych dla dziecka, badacz obrał za podmiot badań dziecko w wieku 7 lat, uczęszczające do drugiej klasy szkoły podstawowej. Jest to chłopiec o imieniu Adaś<sup>114</sup>. Jest on drugim, młodszym dzieckiem w rodzinie dotkniętej rozwdem rodziców (miał wówczas dwa lata). Większość czasu przebywa z matką (lat 30). Dodatkowym przeżyciem dla dziecka była zmiana miejsca zamieszkania oraz środowiska szkolnego w roku 2014. Adaś dołączył do obecnej klasy podczas drugiego semestru poprzedniego roku szkolnego (był wtedy w klasie pierwszej).

Jest uczniem o wysokiej inteligencji, u którego nie stwierdzono żadnych specyficznych trudności w nauce. Opinie psychologów oraz pedagogów wskazują, iż jest on dzieckiem łatwo nawiązującym kontakty, pracującym wytrwale i potrafiącym skupić się na wykonywanej czynności. Ma niewielkie problemy w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz w obszarze definiowania pojęć. Najwięcej trudności sprawia mu czytanie i pisanie, które wymaga systematyczności w ćwiczeniu. Często bywa zniechęcony niepowodzeniami w nabywaniu tychże umiejętności.

---

<sup>112</sup> G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 14.

<sup>113</sup> M. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks 2002, w: *Wybrane metody jakościowe*, S. Mandes w: *Poradnik wizytatora. Zeszyt 4. Wybrane metody badawcze w ocenie pracy szkół*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, s. 56; por. M. Ciechowska, *Studium przypadku*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 171.

<sup>114</sup> Ze względu na zapewnienie badanemu anonimowości imię zostało zmienione.

W szkole uczestniczy w zajęciach logopedycznych, dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych. Z racji tego, iż badacz mieszka w tym samym domu co Adaś oraz jego mama i starszy o 3 lata brat, możliwe jest zaobserwowanie reakcji dziecka na propozycje odrabiania lekcji czy ćwiczeń pisania i czytania, które niejednokrotnie kończą się histerycznymi zachowaniami, w celu uniknięcia nauki. Wszelkie próby zmotywowania go do podjęcia wysiłku, jakie badacz przedsięwziął w czasie pierwszego i części drugiego semestru klasy drugiej (tj. od września 2015 r. do maja 2016 r.), zostaną opisane w następnym rozdziale tej pracy.

### Metody badawcze

W niniejszych badaniach, opartych na koncepcji synergii badawczej, zastosowano dwie metody badawcze, generujące holistyczne poznanie badanego tematu. Jedną z nich jest indywidualne studium przypadku<sup>115</sup>. Z kolei drugą jest *teacher research* – indywidualne nauczycielskie badania w działaniu.

„Studium przypadku jest pogłębionym, mniej lub bardziej rozległym w czasie badaniem przypadku (bądź kilku przypadków), w którym przypadek jest systemem ograniczonym (*bounded system*), a proces badawczy obejmuje pozyskiwanie obszernych danych z wielu źródeł”<sup>116</sup>. Metoda ta była punktem wyjścia dla metody badań w działaniu, ponadto stworzyło to warunki synergii badawczej w wymiarze metodologicznym. Poznając szczegółowo dziecko, badacz mógł uzyskać całościowy obraz jego sytuacji życiowej, tym samym odpowiednio planując i modyfikując działania objęte kolejną metodą.

Aby zapewnić wymogi rzetelnego przeprowadzenia metody triangulacji, dogłębności, trwania w czasie oraz holistyczności, badacz odpowiednio:

- stosował różne techniki badawcze (wywiad jakościowy z mamą dziecka, obserwację bezpośrednią i analizę dokumentów);

---

<sup>115</sup> M. Ciechowska, *Studium przypadku*, op. cit. Autorka różnicuje tu tę metodę od ilościowej – metody indywidualnych przypadków.

<sup>116</sup> D.C. Miller, N.J. Salkind, *Handbook of research design and social measurement*, Sage Publications, London 2002, s. 162, za: M. Galewska-Kustra, *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością...*, op. cit., s. 233-234.

- przeprowadził szczegółową analizę danych, która pozwoliła na dogłębne poznanie dziecka;
- nawiązywał relacje, które po półrocznym okresie czasu dały możliwość nawiązania owocnych kontaktów badawczych;
- dokonał interpretacji zdobytych danych, która dzięki zaistniałej synergii zaowocowała holistycznym ujęciem całego zjawiska.

Drugą zastosowaną metodą są badania w działaniu. Jak pisze Maria Czerepniak-Walczak, „jest to szczególna postać badania indywidualnego przypadku (*case study*)”<sup>117</sup>, aczkolwiek Magdalena Ciechowska i Maria Szymańska dokonują rozgraniczenia tych metod i ten właśnie podział zastosowano w niniejszej pracy<sup>118</sup>.

O tej metodzie mówi się wtedy, gdy badacz jest inicjatorem, a zarazem uczestnikiem wydarzeń. „Badanie w działaniu to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem ulepszenia jej, czyli udoskonalenia jakości swego działania w trakcie jego trwania”<sup>119</sup>. Istotną cechą dla prowadzenia badań w działaniu jest aktywność badacza w zmienianiu rzeczywistości. Inną ważną cechą tych badań jest to, że pomimo ich zakończenia, zawsze zostaje w środowisku jakiś ślad zmienionej rzeczywistości. „(...) badacz nie tylko jest zanurzony w badanym zjawisku, lecz poprzez swą aktywną postawę próbuje je przekształcić”<sup>120</sup>.

Stephan Kemmis podaje 6 faz prowadzenia badań w działaniu:

1. Pojawienie się / dostrzeżenie problemu.
2. Rozpoznanie go (zebranie informacji).
3. Stworzenie głównego planu działania.
4. Wprowadzenie planu w życie.
5. Ewaluacja (sprawdzenie skutków działania).
6. Ewentualne stworzenie planu naprawy (udoskonalenie planu wcześniejszego)<sup>121</sup>.

---

<sup>117</sup> M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 321.

<sup>118</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit.

<sup>119</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, op. cit., s. 307.

<sup>120</sup> Ibidem, s. 307-308.

<sup>121</sup> S. Kemmis, *Action research in retrospect and prospect*, mimeo presented at the Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education,

Badania w działaniu stosowane są przez pojedynczego badacza, którego celem jest udoskonalenie własnych działań poprzez zdobycie wiedzy na temat swojej pracy. Mogą również być pomocne przy wprowadzaniu zmian w danym środowisku społecznym, mając na uwadze polepszenie jego funkcjonowania. Jest to przede wszystkim działanie refleksyjne, ponieważ skłania do przemyśleń nad praktyką, zachęca do wyciągania wniosków i działania na rzecz ulepszenia rzeczywistości<sup>122</sup>.

Maria Czerepniak-Walczak stwierdza, że badania w działaniu pojawiają się w codziennej praktyce nauczycielskiej, jednak nie zawsze są poddawane refleksji. Ten rodzaj badań jest powszechny wśród wychowawców, ale nie każdy zastanawia się nad zasadami swojego postępowania, które świadczyłyby o tym, iż są to czynności spełniające kryteria procedur naukowych. Poznanie wychowanków jest bowiem dla nich czymś naturalnym.

Dla poznania czynników wyjściowych w badaniu w działaniu zastosowano obserwację jakościową bezpośrednią dziecka w trakcie codziennego odrabiania zajęć oraz analizę dokumentów – zeszytów i prac badanego. Na kolejnych etapach badacz zastosował również te same techniki, włączając wywiad z nauczycielem i matką dziecka.

Podsumowując swoje rozważania nad metodą badań w działaniu, M. Czerepniak-Walczak, podobnie jak inni autorzy zajmujący się tym zagadnieniem, stwierdza, że:

Każde badanie o tyle ma sens, o ile przyczynia się do poprawienia istniejącego stanu rzeczy. Przyczynianie się do zmiany może odbywać się zarówno poprzez wykorzystanie wyników badania, czyli po jego zakończeniu, jak i poprzez zdarzenia dziejące się w jego trakcie, w poszczególnych etapach procesu badawczego. Właśnie to, co dzieje się w procesie poznawania i zmieniania, w poszczególnych jego etapach jest źródłem wartości badania w działaniu<sup>123</sup>.

---

Sydney 1980, za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, op. cit., s. 312.

<sup>122</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, op. cit., s. 316-317.

<sup>123</sup> M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 185.

Jak zauważa Szymańska, „wiedza, jaką uzyskują (badacze)<sup>124</sup>, generowana i upowszechniana, wymaga także ‘prześwietlenia’ z punktu widzenia etycznego, co umożliwi wypracowanie atrybutu refleksyjno-jakościowo-objektywnego, rzetelnego, służącego transformacji dotychczasowego sposobu myślenia podmiotów badania<sup>125</sup>. Transformacja taka w przypadku badanego dziecka została ukazana dzięki ewaluacji badań w działaniu i prezentacji jego efektów pracy. Dla badacza równie cenne było doświadczenie własnej transformacji, która zaszła w badaczu dzięki zaistnieniu synergii na płaszczyźnie intrapersonalnej. Krytyczno-refleksyjne spojrzenie na własną praktykę badawczą i jej konotacje dla praktyki pedagogicznej zostały ukazane w podrozdziale *Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu pedagogiczno-badawczego*.

### Organizacja i przebieg badań

Badanie rozpoczęło się we wrześniu 2015 roku i trwało do stycznia 2016 roku. Był to pierwszy semestr drugiej klasy chłopca. Większość obserwacji przeprowadzono w domu, w warunkach jak najbardziej naturalnych dla dziecka, aby być w zgodzie z zasadą kontekstualności badań jakościowych<sup>126</sup>. Badacz jest równocześnie mieszkańcem domu, w którym przebywa dziecko. Chłopiec zwraca się do badacza „ciociu”, przyjął to za naturalne sformułowanie w momencie poznania nowej osoby, co nastąpiło pół roku wcześniej przed rozpoczęciem badania.

Niejednokrotnie badacz stawał się opiekunem dzieci w czasie nieobecności matki. Ze względu na charakter pracy, matka dziecka często przebywała poza domem, pracując na nocnych zmianach w szpitalu. Naturalnym stało się również to, że oprócz matki, ojca, z którym dzieci przebywają podczas weekendów i części wakacji, oraz sąsiadki, którą chłopcy również nazywają „ciocią”, to badacz odbiera chłopca ze szkoły za upoważnieniem matki. Nawiązał tym samym relację z wychowawcą ucznia w sposób

---

<sup>124</sup> Dopisek autorki.

<sup>125</sup> M. Szymańska, *Badania w działaniu*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 234.

<sup>126</sup> M. Ciechowska, *Konstytutywne cechy badań jakościowych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, op. cit., s. 65.

naturalny i spontaniczny, czerpiąc przy tym informacje o tym, jak chłopiec funkcjonuje na zajęciach w czasie pobytu w szkole.

Przebywając tak często z chłopcem, badacz miał okazję odraabiać z nim lekcje i obserwować jego reakcje podczas pracy, a także zachowanie związane z wszelką działalnością pozalekcyjną. Był świadkiem różnych sytuacji i relacji chłopca z dorosłymi. Zachęcanie do nauki niejednokrotnie sprawiało trudności i pochłaniało wiele czasu i energii, co zostanie opisane w następnym rozdziale pracy.

Wiele informacji badacz uzyskał na drodze wywiadu i rozmów z matką, która udostępniała również dokumenty dotyczące syna. Były one sukcesywnie gromadzone i analizowane, co umożliwiło śledzenie postępów w nauce i zachowaniu ucznia. Również jego prace pisemne i rysunki stały się materiałem wnikliwej analizy. Obserwacja uczestnicząca dała sposobność zwrócenia uwagi na warunki sprzyjające motywacji dziecka oraz czynniki dezorganizujące wszelką pracę. Sposób spędzania wolnego czasu, zainteresowania dziecka oraz relacje ze starszym bratem i rodzicami są nieodłącznymi elementami oddziaływanymi na stopień motywacji chłopca do podejmowania aktywności szkolnej.

### 2.3.1. Planowanie i projektowanie aktywności badawczej w zakresie badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej

Badacz jakościowy wśród cech, które ułatwiają mu prowadzenie badań, powinien posiadać umiejętność dobrego planowania, organizacji i ewaluacji swojej aktywności badawczej. Trudno jednak oddzielić powyższe od jeszcze jednego atrybutu – twórczości. Powinna ona być tłem każdego etapu procesu badawczego. Jak owa twórczość przejawiać się może w planowaniu i projektowaniu jakościowych badań? Przede wszystkim w refleksyjnym podejściu do każdej przewidzianej czynności, z jednoczesnym otwarciem się na to, co niespodziewane, nieoczekiwane i po prostu ludzkie w badaniach, czyli wszelkie przesunięcia terminów, uwzględnianie samopoczucia badanych, temporalność badań i wiele, wiele innych. Ponadto, twórczość w badaniach jakościowych wymaga wykorzystania potencjału badacza, badanych i otaczającego środowiska w celu stworzenia jak najlepszych warunków badawczych, a w przypadku nauczycielskich badań w działaniu – również wszelkiego rodzaju

środków dydaktycznych pomocnych na różnych etapach procesu badawczego.

Żadna z jakościowych metod nie jest procesem linearnym, stąd też wszelkie próby rozpisania aktywności badawczej w takiej kolejności są tylko zarysowaniem idei pojawiających się w umyśle badacza, które zostały uznane za godne uwagi. Już w samym działaniu poszczególne aktywności często nachodzą na siebie i łączą w integralną całość procesu badawczego.

Jak już wcześniej wspomniano, w projekcie zaplanowano dwie metody badawcze. Pierwszą z nich jest studium przypadku; kolejna to badania w działaniu. Poszczególne czynności zostaną opisane oddzielnie, ale zacznę od wspólnych, charakterystycznych dla obu – uzyskanie zgody na badania oraz budowanie zaufania. Stąd też pierwszą czynnością było uzyskanie zgody matki na badania chłopca. Z uwagi na przyjęty paradygmat badawczy, starano się o wytworzenie synergii również pomiędzy chłopcem a badaczem, do czego pierwszym krokiem powinna być zgoda badanego. Z uwagi na trudną sytuację rodzinną dziecka i jego aktualny stan emocjonalny (labilność, niepokój, niechęć do nauki) wstrzymano się z używaniem słów ‘badacz’, ‘badania’, a zamieniono je na: ‘ciocia’ (takie określenie badacza funkcjonowało jeszcze przed rozpoczęciem badań), ‘domowa szkoła’. Z uwagi na znajomość słowa ‘projekt’ (z nauki szkolnej), czasami używano również tego określenia podkreślając, że wspólnie z dzieckiem chcemy, aby wynikiem naszych działań było zadowolenie mamy oraz lepsze stopnie w szkole. Mama jest dla chłopca osobą kluczową, jej zdanie jest ogromnie ważne dla chłopca, stąd jej rola w badaniach. Cele nie zostały tu przedstawione wprost, ale zdecydowano się na wykorzystanie socjologicznej żartobliwości umysłu<sup>127</sup> za względu na pedagogiczne przesłanki – dla dziecka już doświadczonego przez los sytuacja wprowadzania nowych słów i sytuacji (badania, badacz itp.) oraz temporalnego charakteru badań nie byłaby czymś wskazanym. Naturalna sytuacja, w jakiej byli badacz i badany, pozwoliła na zatarcie się granic projektu. Dziecko niechętnie do nauki mogłoby wykazywać wyższą motywację tylko z uwagi na chęć zakończenia projektu. Jak pokazał etap ewaluacji, projekt można było zakończyć

<sup>127</sup> O której pisał C. Wright Mills, *The sociological imagination*, Oxford University Press, New York 1959, wyd. polskie: C. Wright Mills, *Wyobrażenia socjologiczne*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

na najlepszym etapie dla dziecka – kiedy jego motywacja do nauki przestała już być wprost związana z reakcją mamy na poczynania szkolne dziecka, lecz zaszębiła się z rozbudzonymi potrzebami poznawczymi dziecka. Tam możliwość była z jednej strony skutkiem ubocznym badania i ciągłej opieki pedagogicznej, z drugiej zaś bezpośrednim jego skutkiem związanym z polepszeniem sytuacji szkolnej.

Wracając do aspektu twórczości, badaczka wyszukiwała, ale też sama wytwarzała ciekawe dla dziecka środki dydaktyczne, odpowiednie dla jego wieku i zainteresowań. Wymagało to niekiedy poświęcania dużej ilości czasu, ale zostawało odwzajemnione zaangażowaniem dziecka, wspólnym przygotowywaniem innych środków dydaktycznych i doświadczaniem przez badacz synerгии badawczej przejawiającej się w postawie badanego – sam przyznał, że docenia takie starania i chce, żeby ‘nasza zabawa’ przyniosła jak najlepsze rezultaty.

### 2.3.2. Implementacja projektu pedagogiczno-badawczego *Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei*

Badania w działaniu to proces długotrwały, zachodzący w określonych miejscach, we współpracy z badanymi, zakładający ich uczestnictwo oraz ewaluację procesu<sup>128</sup>. Implementacja przedstawianego projektu, czyli jego wdrożenie, została poprzedzona przygotowaniem podmiotów do procesu badawczego. Przeprowadzenie badań w działaniu wymaga szeregu aktywności badawczych, które jednak nigdy nie przyjmują postaci linearanej, lecz spiralną. John Elliot wskazuje, że badania w działaniu powinny składać się z trzech cykli, przy czym każdy kolejny rozpoczyna się po przeprowadzonym monitoringu i zrewidowaniu założeń poprzedniego. Z uwagi na rodzaj niniejszego projektu (praca dyplomowa i ograniczony czas trwania badań) przeprowadzony został jeden, pełny cykl zakładający wykorzystanie elementów pedagogiki nadziei w motywowaniu dziecka do pracy.

---

<sup>128</sup> M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. naukowa S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 324.

Przyjmując przebieg badań w działaniu zgodny z opisem Stephena Kemmisa<sup>129</sup>, opisane zostaną kolejne etapy. Pierwszym z nich jest pojawienie się/ dostrzeżenie problemu.

Pierwsze spotkanie z Adasiem miało miejsce, zanim badacz zamieszkał razem z nim, jego matką i starszym bratem w jednym domu. Chłopiec był bardzo nieufny na początku znajomości i nie wykazywał chęci zapoznania się z nową osobą, która poproszona została o opiekę nad chłopcami na czas nieobecności mamy przez jedną noc (dyżur w pracy w szpitalu). Adaś ożywił się dopiero po kilku godzinach prób nawiązania kontaktu, podczas wspólnej zabawy samochodami.

Na prośbę matki, nowa „ciocia” miała odrobić pracę domową z dzieckiem. Adaś wpadał w panikę na samo słowo ‘zadanie’. Zastanawiającym stał się fakt tej ogromnej niechęci do nauki. Pytaniem otwartym było tylko to, czy jest to wynik nieśmiałości, czy u podstaw jego zachowania tkwią jakieś głębsze przyczyny. Po kilku miesiącach, gdy badacz przeprowadził się do wynajmowanego wspólnie mieszkania, problem powtarzał się niemal codziennie. Był to impuls do rozpoczęcia badań nad tematem motywacji dziecka do nauki.

Sytuacja, w jakiej znalazł się badacz, sama nasunęła problem badawczy. Wynajem mieszkania i nawiązanie koleżeńskie relacji z matką chłopca szybko spowodowały zainteresowanie się sytuacją chłopca. Pedagog stał się w niedługim czasie opiekunem dziecka na czas nieobecności mamy w domu, co stało się przyczynkiem do podjęcia badań w myśl zasady, że własne doświadczenie badacza jest najlepszym punktem wyjścia do aktywności badawczej<sup>130</sup>. Już na tym etapie podjęto decyzję o dwóch odrębnych metodach badawczych – studium przypadku, które było punktem wyjścia i jednocześnie tłem dla badań w działaniu. Niechęć dziecka do nauki szkolnej, zaniedbywanie własnych obowiązków oraz swoistego rodzaju bunt wobec prawidłowego wykorzystywania czasu (odrabianie zadań do końca, czas na zabawę) spowodowały, że badacz zapragnął wykorzystać własne, skromne umiejętności pedagogiczne, i spróbować poprawić za staną rzeczywistość przy współpracy z badanym.

---

<sup>129</sup> S. Kemmis, *Action research in retrospect and prospect*, op. cit.

<sup>130</sup> J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, J.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, op. cit., s. 31.

Kolejną fazą jest rozpoznanie problemu poprzez zbieranie informacji na jego temat. W tym celu zastosowano indywidualne studium przypadku i technikę wywiadu z mamą na temat sytuacji zdrowotnej, domowej i szkolnej dziecka, analizę prac dziecka i zeszytów szkolnych oraz dokumentów dotyczących sytuacji rodzinnej a także obserwację bezpośrednią ciągłą zachowania chłopca w domu i szkole (co było możliwe dzięki odprowadzaniu i przyprowadzaniu chłopca do szkoły). Techniki te pozwoliły na poznanie historii dziecka a tym samym możliwych przyczyn problemu. Jednocześnie zarysowywał się główny problem dla badań w działaniu, czyli jakie można wykorzystać sposoby motywowania dziecka w odniesieniu do pedagogiki nadziei. Tutaj, już w ramach metody badań w działaniu, wykorzystano technikę wywiadu jakościowego z dzieckiem, aby poznać jego zainteresowania, oraz obserwację aktywności dziecka podczas odrabiania prac domowych. Warto zaznaczyć, iż wywiad nie był jedną sytuacją badawczą, lecz rozmowami z dzieckiem przy nadarzających się do tego sytuacjach. Takie działania nie były powodem do zdenerwowania, nie stwarzały też sztucznych sytuacji.

Z wielu rozmów przeprowadzonych z matką Adasia<sup>131</sup> i wstępnej obserwacji wynikało, że opór związany z nauką, wyrażany przez krzyki i płacz, to stały element codziennych zmagania mamy z synem. Zazwyczaj efektem był brak zadania, niezupełniony zeszyt i niewykonane ćwiczenia, a chłopiec siedział na podłodze w pokoju zmęczony i zapłakany.

Matka chłopca chętnie udostępniła wszelką dokumentację dotyczącą Adasia, co umożliwiło dokonanie charakterystyki podmiotu badań na podstawie opinii opracowanej przez specjalistę z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Informacje, jakie badacz otrzymał podczas analizy dokumentów, wśród których znalazły się również karty pracy dziecka, arkusze ocen ucznia oraz opinia wychowawcy, a także wytwory własnej twórczości Adasia, stały się elementem dającym sposobność określenia, jakie są mocne strony chłopca i z jakimi trudnościami przychodzi się mu zmagać każdego dnia. Diagnozy i opisu przyczyn takiego zachowania badacz postanowił dokonać po wnikliwej obserwacji w warunkach naturalnych dla dziecka, ukierunkowanej na jego motywację do nauki, poddawanej różnym działaniom ze strony badacza.

---

<sup>131</sup> W celu zachowania anonimowości imię matki chłopca zostało zmienione.

Trzecia faza to stworzenie głównego planu działania. Pedagogika nadziei w kontekście niniejszej pracy niesie ze sobą zadanie wzbudzania w wychowanku pozytywnych przeżyć względem nauki. Zachęcanie dziecka do podjęcia wysiłku, jakim jest zdobywanie podstawowych umiejętności i wiedzy, stało się dla badacza priorytetem podczas prowadzenia studium przypadku. Szukanie rozwiązania problemu, jakim był brak motywacji do nauki, podyktowane było tylko i wyłącznie dobrem chłopca, któremu badacz pragnął pomóc. Działania, które podejmował badacz, można przedstawić jako następujące kroki:

1. Nawiązanie pozytywnej relacji pomiędzy nauczycielem a dzieckiem.
2. Rozbudzanie optymizmu wobec teraźniejszej sytuacji.
3. Stosowanie atrakcyjnych środków dydaktycznych.
4. Przyznawanie dziecku prawa do błędów w sytuacjach porażki.
5. Podkreślanie mocnych stron dziecka.
6. Przedstawianie przyszłości w pozytywnym świetle.

Choć powyższe punkty łatwo wymienić, to jednak w praktyce ich wprowadzenie w życie, czyli czwarta, przedostatnia faza badań w działaniu, nie było łatwe. Konieczne jest zaznaczenie, iż zaraz na początku działań, wprowadzenie motywacji zgodnej z pedagogiką nadziei nie było możliwe ze względu na bardzo niski stopień motywacji dziecka – tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Stąd badacz zastosował rozbudzenie motywacji poprzez materialne nagrody i kary, takie jak naklejki, słodycze, możliwość oglądnięcia bajki, lub – w przypadku kar – brak powyższych. Wszystko to było oczywiście najpierw uzgodnione z mamą dziecka. Rozbudzanie optymizmu, który był źródłem motywacji, towarzyszyło niemal każdemu działaniu. Poprzez rozmowy, tłumaczenie, cierpliwe powtarzanie, a przede wszystkim spokój i opanowanie, badacz kształtował w wychowanku poczucie wartości i świadomość, że jest on w stanie zrealizować zadania, z mniejszym lub większym wysiłkiem. Kiedy Adaś uświadomił sobie, że nie musi wszystkiego zrozumieć i wykonać od razu, pomagała dziecku w przezwyciężaniu trudności.

Ewaluacja, czyli sprawdzenie skutków działania, możliwa była dzięki technice analizy prac domowych i szkolnych dziecka i ich porównanie z tymi na początku badania. Wywiad z mamą i nauczycielką również posłużył zdobyciu informacji na temat

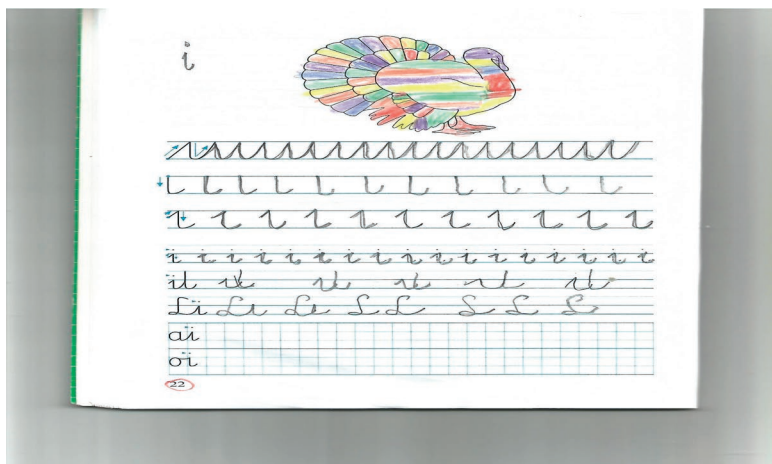
skutków podjętych działań. Najważniejsza jednak dla badacza okazała się obserwacja aktywności dziecka oraz wywiad z nim, wskazujący na rozbudzoną motywację tak zewnętrzną, jak i wewnętrzną, ponieważ ich wzajemna synergia stwarza najlepsze warunki do pracy. Głównym motywem działań chłopca nie było już tylko zadowolenie mamy, lecz także lepsze stopnie, zdobywanie nowych informacji, rozwijanie własnych pasji.

### 2.3.3. *Motywowanie do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei* w analizie i interpretacji badań własnych

#### Warunki materialne i niematerialne w domu i ich rola w motywowaniu dziecka do nauki

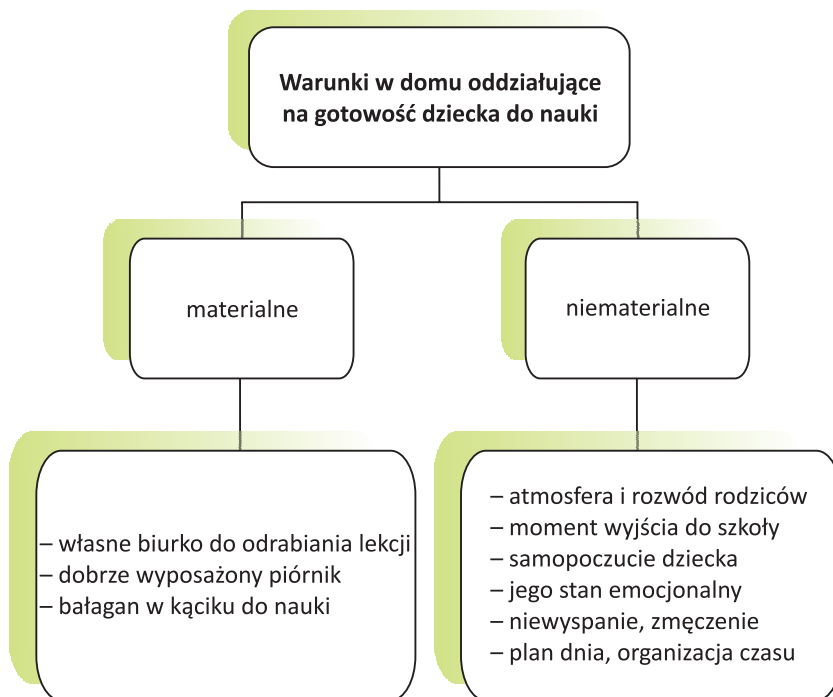
Otoczenie bezpośrednio badanego dziecka, czyli wszystkie elementy najbliższego środowiska, w którym funkcjonuje na co dzień, jest czynnikiem niewątpliwie bardzo ważnym dla zaobserwowania i próby ustalenia przyczyn zachowania Adasia w kontekście jego motywacji do nauki. Nie można bowiem oczekiwać gotowości do odrabiania lekcji od dziecka, które jest niewyspane, bo poprzedniego dnia do późnej godziny bawiło się samochodami i mimo usilnych prośb mamy nie chciało się położyć do snu. Zadbanie o odpowiednie warunki do pracy z pewnością jest tutaj istotne – plan dnia, własne biurko, czy choćby tak prozaiczna, zdawać by się mogło, rzecz, jak dobrze wyposażony piórnik. Wszystko to sprawia, że obserwowany podmiot badań z mniejszą lub większą motywacją zaczynał rozwiązywanie zadań czy inne aktywności szkolne.

Panująca w domu i w szkole atmosfera jest równie ważnym elementem kształtującym postawę dziecka wobec nauki. Adaś, który właśnie pokłócił się z bratem, wyraźnie okazywał zniechęcenie wszystkim, a nauką szczególnie. Zatem pierwszym krokiem do podejmowania jakiegokolwiek z nim rozmowy stawało się opanowanie emocji i nazywanie uczuć, które chłopiec w danym momencie przeżywał. Poprzez kolory, którymi bardzo lubił się posługiwać, a co badacz zaobserwował i często wykorzystywał podczas prowadzenia badań, uczył się wyrażać to, co stało się jego doświadczeniem po nieprzyjemnym i trudnym dla niego wydarzeniu.



Zdjęcie 1. Adaś bardzo lubi kolory i często się nimi posługuje

Źródło: Archiwum własne



Schemat 6. Warunki w domu oddziałujące na gotowość dziecka do nauki

Źródło: Opracowanie własne

Sytuacja wygląda podobnie w przypadku atmosfery panującej w szkole. Po zmianie miejsca zamieszkania, Adaś był bardzo nieufny i sprawiał wrażenie wycofanego z życia społecznego rówieśników. Nic dziwnego, że doświadczał wewnętrznego oporu i wzbraniał się przed wyjściem do szkoły, kiedy widział wyraźnie, że ma zaległości w nauce i odstaje od klasy pod względem poziomu wiedzy. Wynikało to przede wszystkim z tego, iż rozpoczął naukę w nowej klasie w połowie roku szkolnego, a więc tempo podążania za programem nauczania na etapie wczesnoszkolnym różniło się między szkołami. Stało się to przedmiotem żartów i wyśmiewania przez dzieci typu: „A ty jeszcze tego nie potrafisz?”. Trudno zatem wymagać od dziecka zmagającego się z takim problemem, aby chętnie uczestniczyło w zajęciach szkolnych. Obawa przed popełnieniem jakiegoś błędu zupełnie uniemożliwiała mu nawet samo podejmowanie próby, np. pisania. W świetle tego, co zostało wcześniej opisane, pomoc Adasiowi polegała głównie na wzbudzeniu w nim poczucia wartości oraz na uświadamianiu, że nie jest w niczym gorszy od swoich kolegów, a jedynie ma pewne trudności, które jak wielki bohater może pokonać.

Praca z Adasiem koncentrowała się również na kształtowaniu w nim odpowiedzialności za planowanie swojego czasu. Było to przyczyną wielu kłótni, ataków paniki lub hysterii kończących się płaczem lub głośnym krzykiem, co w konsekwencji doprowadzało nieraz do tego, iż nie poszedł do szkoły w ogóle. Często było to błędne koło zachowań, które utrudniały proces motywowania Adasia. Nie chciał iść na lekcje, ponieważ z płaczem stwierdzał, że nie zdążył odrobić zadania, ale nie rozumiał tego, że miał na to czas, tylko wolał się wtedy bawić, pomimo wielu upomnień mamy lub opiekuna. Z kolei kiedy już udało się go nakłonić, aby jednak wykonał jakieś ćwiczenia, odrobienie zadań było niemożliwe, ponieważ w wielkim bałaganie na jego półkach i biurku zaginął zeszyt lub książka, a jej szukanie doprowadzało znów do zniechęcenia i buntu.

Inną sytuacją powtarzającą się bardzo często było spóźnianie się na zajęcia. Adaś sam opóźniał wyjście do szkoły poprzez ociąganie się w przyjeździe do kuchni na śniadanie, pakowaniu plecaka, ubieraniu i innych czynnościach, które uważał za nudne. Wydawało się, że nie rozumie w ogóle upływu czasu. Nie przejmował się, że zaraz trzeba wyjść, żeby zdążyć na pierwszą lekcję.

Dopiero kiedy doświadczał konsekwencji spóźnienia, przed którymi czuł lęk, zwłaszcza przed wejściem do klasy, kiedy wszystkie dzieci już siedziały w ławkach, a wychowawczynie już dawno sprawdziła obecność, sprawiał wrażenie jakby do niego dotarło, że jest już po dzwonku, ale reagował histerią i często zamiast wychowawczynie, zabierała go pani pedagog, żeby dać mu czas na uspokojenie się i zachęcić do uczestnictwa w pozostałych zajęciach. Badacz w tej sytuacji wykazać się musiał wielką cierpliwością w tłumaczeniu znaczenia upływu czasu i konsekwencją w działaniu. Polegało to na nieustannym przypominaniu, że od rozpoczęcia przygotowań do wyjścia z domu właśnie minęło pięć minut, które mieliśmy wykorzystać na spakowanie podręczników i zeszytów, powinniśmy się zatem pospieszyć, i wydawaniu tym podobnych komunikatów, spokojnym lecz stanowczym głosem. Po jakimś czasie (około trzech miesięcy) Adaś sam zaczął pytać, ile czasu ma na wykonanie danej czynności, np. ubranie butów, przebycie drogi do szkoły, przebranie się w szatni itd. Na początku badacz dawał chłopcu znacznie więcej czasu na pojedynczą czynność, aż Adaś zrozumiał, że jeśli na przykład szybciej ułoży rzeczy w szatni, będzie miał więcej czasu na dojście do klasy i będzie mógł przywitać się z kolegami jeszcze przed dzwonkiem. Było to dla niego odkrycie, kiedy uświadomił sobie, że ma wpływ na to, czy się spóźni, czy nie. Z niedowierzaniem nieraz pytał: „Ciociu, ale naprawdę zostało jeszcze dziesięć minut do lekcji?!“ – wydawał się wtedy trochę zakłopotany i zagubiony, przyzwyczajony był bowiem do pokonywania drogi do szkoły biegiem, w ciągłym pośpiechu i lęku przed wejściem do klasy po dzwonku. Ważnym stało się w tym miejscu utrwalanie takiej postawy spokoju i zaplanowania czasu.

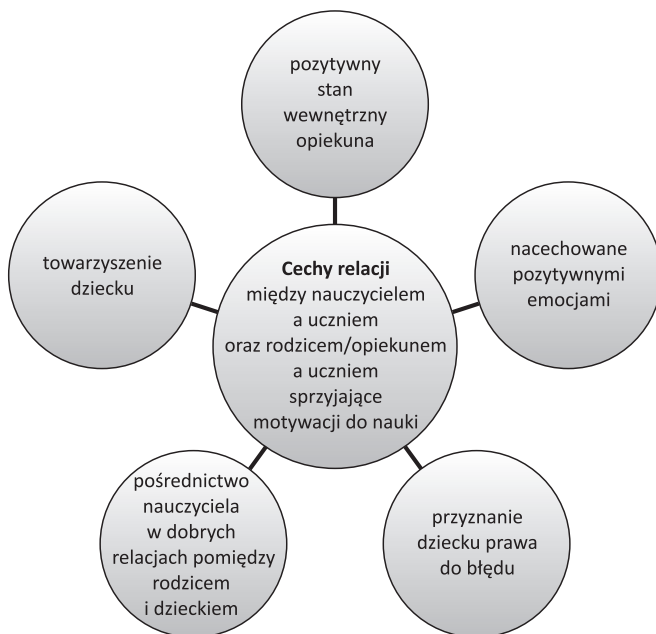
Trudnym tematem jest kwestia rozvodu rodziców. Niespójność między stylem wychowawczym matki, starającej się zapewnić Adasiowi odpowiednie warunki do nauki, a postępowaniem ojca, który notorycznie zaniedbywał rodzicielskie obowiązki podczas weekendów, kiedy chłopcy przebywali u niego, nie sprzyjała kształtowaniu w Adasiu poczucia odpowiedzialności za przygotowywanie się do lekcji. Na pytanie mamy, po powrocie od taty, dlaczego zeszyt ćwiczeń jest pusty, chociaż prosiła go, żeby z tatą się nauczył i poinformowała ojca o tym, jakie zadania ma wykonać na poniedziałek, usłyszała jedynie: „A po co mam to robić, tata nie kazał“. Sprzeczne komunikaty od rodziców

okazywały się bardzo mylące dla Adasia i powodowały kolejny opór: mama każe się uczyć, tata – nie. Jest to dla dziecka trudna sytuacja, ponieważ staje się przyczyną dezintegracji odczuć i postaw wobec nauki w tym przypadku. To, co udało się w ciągu tygodnia wypracować, podczas weekendu zostało niejednokrotnie zaprzepaszczone. Motywacja, którą udawało się wzbudzać w chłopcu, w momencie niekonsekwencji w postępowaniu wychowawczym ojca, w jednej chwili zamieniała się w obojętność i negatywny stosunek do szkoły. Dotyczyło to nie tylko nauki, ale również higieny osobistej, regularnych i zdrowych posiłków, pozwalania na niebezpieczne zabawy, np. jazda chłopców na motocyklu. Wszystko to sprawiało, że po weekendzie u taty chłopcy wracali wręcz brudni i w podartych spodniach, nie wspominając o różnych skarpetkach na nogach. W opinii badacza, który to obserwował, było to wielkim utrudnieniem w kształtowaniu pozytywnych zachowań względem chociażby odrabiania lekcji. Dziecko bowiem, na próby zachęcania do nauki, reagowało buntem: „A u taty jest ciekawiej i nie muszę odrabiać tych głupich zadań!”.

Relacje między nauczycielem a uczniem oraz rodzicem/  
opiekunem a uczniem sprzyjające motywacji do nauki  
w odniesieniu do pedagogiki nadziei

Adaś wiele razy w drodze ze szkoły opowiadał, jak było na zajęciach. Mówił o niektórych lekcjach z pasją, a czasem milczał lub szybko zmieniał temat, kiedy pytano o pozostałe. Pewnego razu był bardzo zrezygnowany, powiedział, że nie będzie uczył się angielskiego, rzucił plecak na podłogę pod drzwiami wejściowymi do domu i uciekł do pokoju. Zaniepokojony badacz zapytał, skąd ta złość, którą widzi na jego małej twarzy. Chłopiec wtedy spojrzał niepewnie i powiedział, że pan od angielskiego bardzo na niego krzyczy, kiedy ten popełni jakiś błąd. Chcąc dziecku uświadomić, że ma prawo do swoich uczuć, badający stwierdził, że musi być mu bardzo przykro, kiedy nauczyciel podnosi głos i pewnie go to bardzo stresuje. Adaś rozplakał się i przyznał, że tak właśnie jest. W trosce o chłopca badacz powiadomił mamę o zaistniałej sytuacji, a ta udała się na rozmowę z wychowawczynią, która była dla Adasia bardzo życzliwa i przez niego lubiana, o czym badający miał okazję się przekonać odprowadzając i przychodząc po chłopca do szkoły. Prowadzone rozmowy z wychowawczynią

dostarczyły wielu informacji na temat tego, jak Adaś funkcjonuje w klasie na zajęciach i wśród rówieśników. Ta i podobne sytuacje skłaniają do refleksji nad zachowaniem nauczycieli względem uczniów. Efektywność nauczania nie zależy bowiem tylko od poprawnego stosowania metodyki nauczania danego przedmiotu, ale również od podejścia do wychowanków.

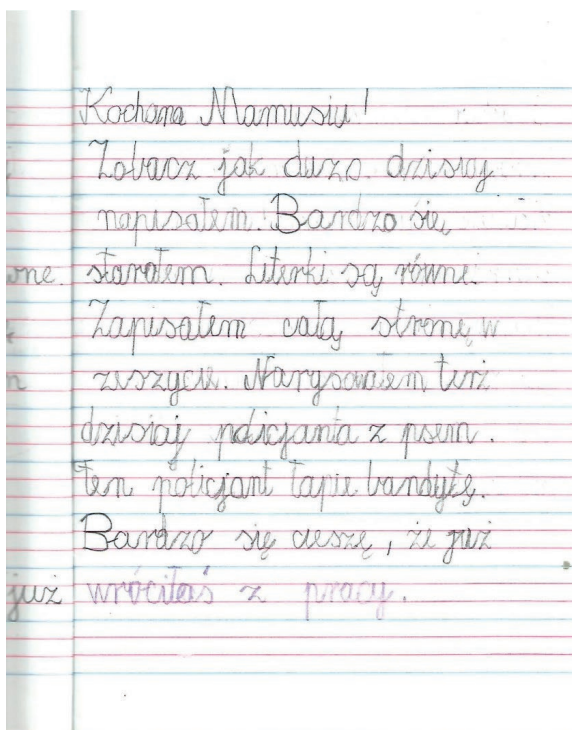


Schemat 7. Cechy relacji między nauczycielem a uczniem oraz rodzicem/opiekunem a uczniem sprzyjające motywacji do nauki

Źródło: Opracowanie własne

Kiedy wykonywana czynność nacechowana jest pozytywnymi emocjami, łatwiej jest podjąć trud jej realizacji. Do takiego wniosku doszedł badacz obserwując relacje Adasia z dorosłymi. Przełomowym stało się podczas badań wykonanie pewnego ćwiczenia w pisaniu. Badający zaproponował chłopcu, aby napisał list do mamy, który będzie mógł jej wręczyć, kiedy ta wróci z pracy. Badacz bowiem widział, jak bardzo tęskni on za mamą, która pracowała jako ratownik medyczny w Szpitalnym Oddziale Ratunkowym w systemie dwunastogodzinnym. Była to początkowa

faza badań, kiedy to Adaś nie pisał zbyt chętnie i zwykle rezygnował z tej czynności po paru wyrazach. Tym bardziej badacz był zdumiony, kiedy z niewielką pomocą chłopiec zapisał całą stronę w zeszytcie. List był dla badacza oraz mamy, która go otrzymała, bardzo wzruszający, zważając na to, ile wysiłku Adaś włożył w jego napisanie.



Zdjęcie 2. List napisany przez Adasia do mamy

Źródło: Archiwum własne

Pisząc list, Adaś był bardzo skupiony; badacz zaobserwował, że dziecko ma ogromną potrzebę opowiedzenia, co robiło w ciągu dnia pod nieobecność mamy. Chłopiec chciał też wyrazić swoje zadowolenie z pracy, którą wykonał z myślą o niej. Stwierdzenie, że cieszy się z powrotu mamy z pracy, było dla niego tak ważne, że postanowił napisać je fioletową kredką, aby różniło się od pozostałego tekstu. Adaś często używał kolorowych długopisów i kredek do pisania, zanim zaczął pisać piórem.

Relacje dziecka z dorosłymi, w tym z osobą prowadzącą badania, którą nazywał ciocią, były bardzo ważnym czynnikiem

kształtującym motywację Adasia do nauki. Chłopiec cieszył się, kiedy mama i ciocia poświęcały mu czas i siadały razem z nim do odrabiania lekcji. Zupełnie był zniechęcony natomiast, kiedy musiał sam siedzieć przy biurku i przepisywać zdania z podręcznika do zeszytu. Szybko się wtedy nudził i rezygnował, rozpraszał się i szedł do kuchni lub drugiego pokoju szukać ciekawszych zajęć. Brak osoby, która byłaby obecna obok niego, sprawiał, że chłopiec czuł się samotny w swoim zmaganiu z ćwiczeniami. Tak było najczęściej podczas pobytu Adasia u ojca, który zupełnie nie wykazywał zainteresowania nauką syna.

Ważnymi czynnikami oddziaływującymi na motywację chłopca okazały się również emocje i cierpliwość samych dorosłych w stosunku do zachowania dziecka. Dziecko, które odczuwa zniecierpliwienie opiekuna, samo zaczyna odczuwać stres i niepokój, związany z lękiem przed niespełnieniem oczekiwań dorosłego. W naturalny sposób rodzi się opór i blokada spowodowana strachem przed popełnieniem błędu. Badacz wiele razy zwracał uwagę na spokój, łagodny ton głosu, dawanie mu czasu, brak pośpiechu oraz powtarzanie i tłumaczenie poleceń, a także sprawdzanie czy Adaś je rozumie. Kolejnym wnioskiem z obserwacji jest to, że zapewnienie o bezwarunkowej miłości rodzica do dziecka sprzyja jego wyciszeniu i gotowości do podejmowania aktywności szkolnej.

#### Środki dydaktyczne przydatne w procesie motywacji dziecka do nauki w kontekście pedagogiki nadziei

Wiele razy okazało się podczas prowadzenia badań, że im atrakcyjniejsze środki dydaktyczne, tym większe zainteresowanie chłopca nauką. W tym miejscu zaznaczyć trzeba, że atrakcyjność nie zawsze oznaczała, że owe środki były kolorowe czy bardzo rozbudowane. Najczęściej polegała ona na ich samodzielnym wykonaniu. Każda plansza, która potem służyła do poznawania liter, pokolorowana lub nawet zaprojektowana przez dziecko, nabierała dla niego szczególnego znaczenia, a sam proces jej tworzenia Adaś uznawał raczej za zabawę niż naukę, chętnie więc brał kredkę czy pędzel, by jak najszybciej przystąpić do swojej twórczości.

Przedstawić warto w tym miejscu jedną z prac chłopca, która okazała się idealnym przykładem twórczego tworzenia plakatów, który stał się pomocą dydaktyczną służącą poznawaniu

Kosmosu. Znajdują się na nim kontury poszczególnych elementów przyczepianych rzepami we właściwych miejscach, zgodnie z bajką autorstwa badacza i podmiotu badań pt. „Adaś odkrywa Kosmos”, która zamieszczona została w aneksie. Przedstawiony jest na nim Układ Słoneczny oraz najbardziej charakterystyczne elementy Kosmosu (gwiazdy, galaktyka, asteroid, kometa). Napisa-  
na jest w formie aktywizującej. Oznacza to, że dziecko uważnie śledząc treść bajki, dopasowuje elementy i przyczepia je we właściwym miejscu.



Zdjęcie 3. Adaś podczas tworzenia plakatu o Kosmosie.

Źródło: Archiwum własne



Zdjęcie 4. Plansza dydaktyczna wykonana wspólnie z Adasiem (przed przyporządkowaniem poszczególnych elementów)

Źródło: Archiwum własne



Zdjęcie 5. Adaś podczas zabawy z wykorzystaniem planszy dydaktycznej, w której tworzeniu brał aktywny udział

Źródło: Archiwum własne

Założonym przez badacza celem głównym było zachęcenie chłopca do zdobywania wiedzy przez aktywność twórczą, która nie została wprost nazwana nauką. Adaś zareagował z zaciekawieniem na propozycję tworzenia wspólnego dzieła. Wie on, że badacz jest studentem pedagogiki i, jak sam wyjaśnił, „uczy się, jak uczyć dzieci”. Dlatego chętnie włączył się w przedsięwzięcie, jakim było zrobienie planszy na zajęcia, badacz bowiem miał ją później przedstawić na uczelni studentom jako przykład wykonania własnej pomocy dydaktycznej. Sytuacja ta została wykorzystana przez badacza, stała się okazją do zaangażowania chłopca w pomoc cici, „żeby dostała piątkę z plusem”. Był to jeden z czynników motywujących chłopca do podjęcia aktywności. Poczul się dowartościowany, mógł zrobić coś dobrego, jednocześnie sam zaczął interesować się tematem Kosmosu.

Po zakończeniu pracy, kiedy plansza już była gotowa, przetestowana i oceniona oczami dziecka, padły ważne dla badacza słowa: „Ciociu, to jest nawet ładne i takie kolorowe, że łatwo zapamiętać!”. Było to stwierdzenie, które utwierdziło badającego w przekonaniu, że Adaś cieszył się z własnej pracy, czuł satysfakcję z podjętego trudu kolorowania i przyczepiania elementów, a co najważniejsze – zapamiętał przy tym pewne informacje, które badacz chciał przekazać.

Wykonana wspólnie plansza stała się również inspiracją do własnych poszukiwań dziecka, które zainteresowało się tematem i cały czas prosiło: „Ciociu, włącz mi film jak startuje rakietą!”. Razem ze starszym bratem oglądali krótkie filmy w Internecie pod okiem opiekuna i z zaciekawieniem zadawali pytania. Tę próbę zmotywowania Adasia do pracy badacz uznał za udaną. Dziecko bowiem chętnie uczestniczyło w procesie twórczym, zdobyło pewną wiedzę bez płaczu, krzyku i wpadania w histerię. Nauka stała się przyjemna i nie trzeba było powtarzać do znudzenia, żeby w końcu zaczęło się uczyć.

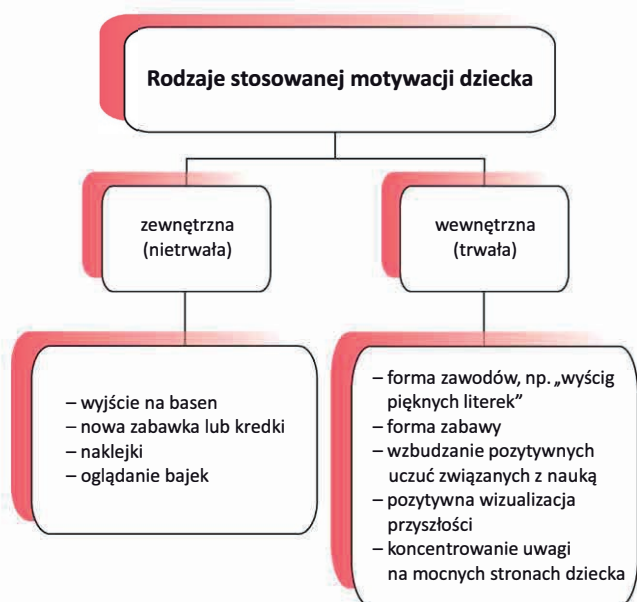
Badacz, sam zmotywowany do dalszych podobnych prób, stale usiłował wykorzystywać zaobserwowany fakt w zachęcaniu Adasia do odrabiania lekcji. Przykładem może być nauka miesięcy na pokolorowanym przez niego kalendarzu z wybranymi przez siebie naklejkami przyklejanymi z wielką precyzją, czy tarcza zegarowa z własnoręcznie wyciętymi wskazówkami i ozdobiona według jego pomysłu. Przykładów jest wiele. Nasuwają one jeden wniosek: warto angażować dziecko w tworzenie

swoich pomocy dydaktycznych, ponieważ stają się atrakcyjne dla niego i ułatwiają przyswajanie wiedzy. Nacechowane emocjami, przeżyciami i naznaczone własnym wysiłkiem, są dla dziecka ważne i chce się nimi posługiwać, nie są nudne, dostarczają pozytywnych wzmocnień.

### Skuteczne sposoby motywowania dziecka do nauki

Czas prowadzenia badań nad motywacją wybranego dziecka do nauki niósł ze sobą sukcesy i porażki badacza. Każda sytuacja dydaktyczna i wychowawcza dała sposobność wyciągnięcia wniosków istotnych w opracowaniu niniejszego tematu. Badacz podejmując działania mające na celu zachęcenie dziecka do nauki, kierował się przede wszystkim dobrem dziecka, któremu chciał pomóc w przewyciężeniu doświadczanych przez niego trudności w przyswajaniu wiedzy. Zaobserwowane wcześniej wręcz agresywne zachowanie chłopca podczas domowych kłótni, dla których sygnałem było zazwyczaj polecenie, aby zaczął odrabiać lekcje, a kończące się histerycznym płaczem, zainspirowało badacza do rozpoczęcia studium przypadku i zastanowienia się nad tym, jak rozwiązać problem niechęci chłopca do nauki.

Jednym z zamierzeń badacza było wyłonienie skutecznych sposobów motywowania dziecka do nauki na podstawie obserwacji i konkretnej pracy z Adasiem. Badania w działaniu dostarczyły m.in. odpowiedzi na pytanie, jak motywować dziecko, żeby chętnie się uczyło. Wnioski te zostaną przedstawione w tym i kolejnych podrozdziałach. Czynniki, które miały wpływ na poziom motywacji, okazały się niejednokrotnie decydujące o podjęciu jakiegokolwiek aktywności szkolnej. Warunki panujące podczas odrabiania lekcji oraz na zajęciach w szkole, atmosfera, relacje między dzieckiem a dorosłymi, którzy znajdowali się w jego otoczeniu, wykorzystywane podczas nauki pomoce dydaktyczne, a także wprowadzane przez badacza elementy pedagogiki nadziei były głównymi obszarami zainteresowania osoby prowadzącej badania.



Schemat 8. Rodzaje stosowanej motywacji dziecka

Źródło: Opracowanie własne

W toku całych badań skutecznymi okazywały się w dużej mierze motywatory zewnętrzne. Pójście w nagrodę na basen, nowe kredki, bajka czy zakup wymarzonej zabawki sprawiały, że Adaś wykonywał zadane ćwiczenia, ale tylko te, które były wymagane przez nauczyciela. Jednak z biegiem czasu chłopiec nauczył się stosować pewne uniki przed odrobieniem wszystkich zadań. Mama zorientowała się, że syn nie zaznacza wszystkich stron, które mają zrobić w domu, lub wyrzuca zeszyt mówiąc, że pani kazała zostawić je w szkole lub zabrała do poprawy. Poproszono wtedy wychowawczynię, aby sama zaznaczała zadanie domowe. Badacz wyciągnął wniosek, że motywacja zewnętrzna, choć skuteczna, jest nietrwała. Zatem jakie podjąć kroki, aby wzbudzić w dziecku chęci do nauki? Odpowiedzią na tak postawiony problem stały się motywatory niematerialne, które zastosował badacz. Rozwijały one w dziecku poczucie satysfakcji z wykonanego zadania, a nie jak do tej pory radości z nowej zabawki. Przykładem może być wyścig w ładnym pisaniu. Polegał on na wykonywaniu w zeszycie do kaligrafii każdej linijki z zadaniem na czas.

Rozbudzanie optymizmu, który był źródłem motywacji, towarzyszyło niemal każdemu działaniu. Poprzez rozmowy, tłumaczenie, cierpliwe powtarzanie, a przede wszystkim spokój i opamiętanie, badacz kształtował w wychowanku poczucie wartości i świadomość, że jest on w stanie zrealizować zadania, z mniejszym lub większym wysiłkiem. Kiedy Adaś uświadomił sobie, że nie musi wszystkiego zrozumieć i wykonać od razu, pomagało mu to w przezwyciężaniu trudności.

Przedstawianie przyszłości w pozytywnym świetle wiele razy pomogło chłopcu znaleźć w sobie chęci do wykonywania ćwiczeń i tworzenia własnych pomocy dydaktycznych, które były dla niego interesujące. Odnoszenie się do marzeń dziecka, które chciało zostać policjantem, innym razem piłkarzem czy lekarzem, wzbudzało w nim pragnienie realizacji tych dziecięcych planów, a badacz mógł uświadamiać mu w takiej sytuacji, że aby to osiągnąć, powinien już teraz zacząć ćwiczyć pisanie i czytanie. Jego zaangażowanie w naukę wzrastało wtedy, choć bywało bardzo zmienne. Trudno jednak wymagać od dziecka już stałości w planach na przyszłość. W chwilach ogromnego zniechęcenia, Adasia nie obchodziło nawet, to czy dostanie ocenę pozytywną czy negatywną. Było mu to zupełnie obojętne i nawet kiedy przynosił i pokazywał w zeszyte kolejny zapisany na czerwono „brak zadania”, wzruszał tylko ramionami, komentując krótko: „No i co...” – i szedł się bawić. Jednak stałe podkreślanie mocnych stron dziecka kształtowało jego poczucie własnej wartości, a co za tym idzie, chłopiec po jakimś czasie powracał do wykonywania zadania.

#### 2.3.4. Ewaluacja przeprowadzonego projektu pedagogiczno-badawczego *Motywowanie do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei*

Monitorowanie wprowadzanych oddziaływań odbywało się na bieżąco. W praktyce, realizacja punktów opracowanej strategii okazała się dość trudna z powodu długotrwałego oporu Adasia. Wiele prób łagodnego podejścia do nauki kończyło się niepowodzeniem. Z czasem jednak poprzez zabawę i atrakcyjne środki dydaktyczne chłopiec zaczynał interesować się zadaniami i ćwiczeniami proponowanymi przez badacza.

Pierwszym etapem było nawiązanie pozytywnych relacji, które w ciągu trwania badań umacniały się w codziennych

czynnościach. Chłopiec nie kojarzył badacza jedynie z odrabianiem lekcji, ale również wspólnymi spacerami, pieczeniem ciasta, gotowaniem (Adaś bardzo chętnie pomagał w kuchni), zabawami i wyjściem do kina. Zmniejszenie stresu u chłopca i przedstawianie nauki jako czegoś przyjemnego, co stanowi część codzienności, sprzyjało późniejszym sukcesom w podejmowaniu prób wydłużania czasu spędzanego na wykonywaniu pracy domowej zadanej na zajęciach.

Podczas tych czynności badacz miał okazję poprzez rozmowy i obserwację poznać zainteresowania chłopca i jego mocne strony. Odnosząc się do nich podczas zachęcania do nauki, starał się wzbudzić w chłopcu chęć do podejmowania wysiłku. Było to także dobrą okazją do wzmacniania jego poczucia własnej wartości, co z kolei wywoływało przyjemne uczucia.

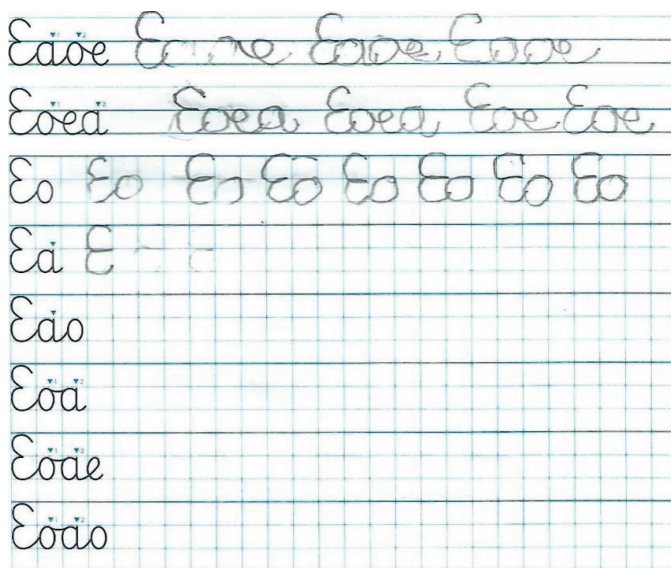
Na początku prawie wszystkie próby zachęcenia dziecka do odrabiania lekcji kończyły się histerycznym płaczem i zupełnym wycofywaniem się chłopca z jakichkolwiek aktywności, toteż ważnym elementem wprowadzania w życie założonych przez badacza działań było wyciszenie negatywnych emocji dziecka poprzez ich nazywanie i „oswajanie się” z nimi. Nie karcenie za przeżywane frustracje czy złość z powodu jakiegoś niepowodzenia, ale spokojne rozmowy na ich temat, które sprawiały, że chłopiec czuł się rozumiany i przyjmowany w całej swojej chwilowej bezradności. Wyrzut osoby dorosłej, że dziecko nie powinno płakać, powoduje poczucie winy, że czuje smutek, jest to niejednokrotnie początek błędnego koła negatywnych emocji i ich tłumienia, a tym samym nawarstwiania się problemu. Uświadamianie sobie własnych uczuć i danie im prawa bytu prowadzi do ich przyjęcia i przeżycia w sposób prawidłowy. Polegało to m.in. na „wybieganiu” lub „wytupaniu” złości, czy nietłumieniu płaczu w chwili smutku, wszystko w atmosferze jak największego szacunku dla uczuć dziecka.

Atrakcyjność środków dydaktycznych przejawiała się głównie w ich własnoręcznym wykonaniu. W związku z tym badacz musiał poświęcić wiele czasu na pracę z dzieckiem. Spędzane razem chwile, w których wykonywane były pomoce do nauki, odciągały chłopca od długiego oglądania bajek czy gry na komputerze, a samo ich tworzenie stawało się dobrą okazją do wprowadzania w różne tematy związane ze szkołą.

Prowadzący badania sporządzał notatki, opisując różne sytuacje i zależne od nich zachowanie dziecka. Każda zmiana reagowania w podobnych okolicznościach wskazywała na pracę wewnętrzną Adasia, choć nie zawsze okazywał to na zewnątrz.

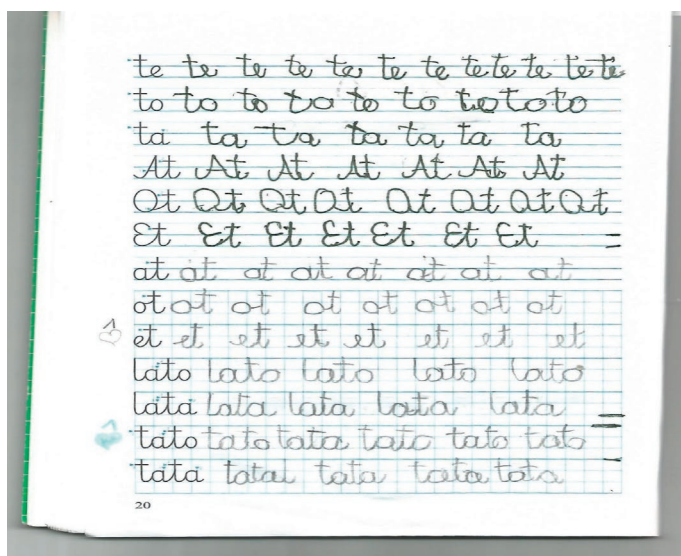
Gromadzone też były prace plastyczne i konstrukcyjne dziecka (wieszane często na lodówce jako gratyfikacja za włożony w nie wysiłek), a przede wszystkim zbierane były jego prace w zeszytach ćwiczeń oraz fotografowane i skanowane do prywatnego archiwum badacza w celu ich porównywania. Dało się zauważyć wyraźne postępy w pisaniu; zadania, których wcześniej nie wykonywał z powodu niechęci, nie sprawiały mu potem żadnej trudności i bez oporu chwalił się nimi osobom dorosłym.

Chcąc przedstawić różnicę między wcześniejszym wykonywaniem zadania a wykonaniem go z zastosowaniem takiego rodzaju motywacji, badacz posłużył się dwoma zdjęciami.



Zdjęcie 6. Kaligrafia wykonana przez Adasia – zadanie niedokończone

Źródło: Archiwum własne



Zdjęcie 7. Kaligrafia wykonana przez Adasia – po zastosowaniu pozytywnego wzmocnienia

Źródło: Archiwum własne

Wykonując zadania w zeszytcie do kaligrafii, chłopiec zazwyczaj bardzo szybko się zniechęcał. Jak widać na pierwszym zdjęciu, po napisaniu trzech linijek kończył pracę mówiąc, że to za dużo i on nie da rady tego zrobić. W momencie, kiedy pojawił się czynnik motywujący, a mianowicie „wyścig pięknych literek”, polegający na pisaniu każdej linijki na czas, chłopiec nieco się ożywił i postanowił podjąć wyzwanie. Zostały ustalone reguły, mówiące o tym, że nie wystarczy napisać szybko, ale literki mają być równe, proste i nie przekraczać liniatury. Ponadto Adaś sam zapisywał na osobnej kartce czas mierzony stoperem, było to również ćwiczenie pisania cyferek i porównywania długości czasu. Poprzez zabawę udało się zachęcić dziecko do nauki. Mógł także sam wybrać kolor, którym oznaczył linijkę napisaną najszybciej i najładniej, przyznając sobie serduszek i pierwsze miejsce. Badacz chciał dać jak najwięcej swobody dziecku, aby to ono przekonało się, że nie zawsze to dorosły go ocenia i nagradza bądź karze, ale samo może to zrobić, a przez to uświadomiło sobie, że satysfakcja z własnych osiągnięć jest bardzo pozytywnym przeżyciem.

W czasie trwania badań przełożyło się to na codzienne wykonywanie zadań. Chłopiec pisał coraz więcej w zeszytach ćwiczeń

i prowadził zeszyty przedmiotowe, które wcześniej były puste, a nadrabianie zaległości przychodziło z wielkim trudem. Przejawiało się to na przykład w tym, że nie ograniczał się tylko do rozwiązania zadania z matematyki poprzez wpisanie wyniku działania, ale wypisywał dane i udzielał pełnej odpowiedzi, czego nie robił wcześniej, zniechęcony tym, że ma napisać długie zdanie.

**D jak dom** E cz. 1. s. 62–63

d D

Pokoloruj na niebiesko okienka oznaczające spółgłoskę **d**. Zaznacz sylaby według wzoru.

1. Posłuchaj wyrazów i powiedz, co je łączy. Zaznacz niebieską kredką wszystkie litery **d**.

dom
domek
domeczek  
przydomowy
domownicy
bezdomny  
domator
podomka
domowa

Tracing practice on handwriting lines:

Row 1: d d d d d d d D D D D D D D

Row 2: d d . . . . . D D

Row 3: do od Da De

Row 4: domy Dodek

76

Zdjęcie 8. Zeszyt ćwiczeń z okresu początkowego obserwacji – Adaś zniechęcony nie kończy zadań

Źródło: Archiwum własne

1. Opowiedz, co widzisz na ilustracjach. Czym się różni przedstawiona na nich jesień? Dokończ kolorowanie obrazków. Jakich kolorów użyjesz do pokolorowania pierwszej ilustracji, a jakich – do drugiej?



2. Przeczytaj tekst. Wykreśl nieprawdziwe zdanie. Zaznacz ilustrację, do której pasuje ten tekst.

### Listopad w parku

Wiatr wieje. Jest mokro. Julka i mama pod parasolem. Julka karmi wiewiórki. Pies Pimpek ma mokry pysk.

- Podkreśl i wypisz z tekstu wyrazy z literą **p**.

---



---



---



---



---



Zdjęcie 9. Brak zadania – chłopiec bardzo lubi kolorować obrazki, ale niechętnie pisze

Źródło: Archiwum własne

**M** cz. 2, s. 74–74 **Przystanek zadank**

1. Na zajęciach dzieci układały zagadki liczbowe. Rozwiąż je.

**ZAGADKA**

Ile masz lat?  $7$

Pomnóż tę liczbę przez 3.  
 $7 \cdot 3 = 21$

Dodaj 7.  $21 + 7 = 28$

Odejmij 9.  $28 - 9 = 19$

Jaką liczbę otrzymasz?  $19$

**ZAGADKA**

Ile lat ma twój kolega z ławki?  
 $8$

Pomnóż przez 4.  $8 \cdot 4 = 32$

Odejmij 10.  $32 - 10 = 22$

Dodaj 6.  $22 + 6 = 28$

Jaką liczbę otrzymasz?  $28$

**ZAGADKA**

Największa liczba jednocyfrowa.  
 $9$

Pomnóż ją przez 3.  $9 \cdot 3 = 27$

Odejmij 8.  $27 - 8 = 19$

Dodaj 9.  $19 + 9 = 28$

Jaką liczbę otrzymasz?  $28$

**ZAGADKA**

Najmniejsza liczba dwucyfrowa.  
 $10$

Odejmij 2.  $10 - 2 = 8$

Pomnóż przez 3.  $8 \cdot 3 = 24$

Dodaj 4.  $24 + 4 = 28$

Jaką liczbę otrzymasz?  $28$

■ Ułóż podobną zagadkę liczbową dla kolegi lub koleżanki.

2. Kacper kupił 6 małych paczek pierników, a jego siostra Ola kupiła 3 duże paczki. Które dziecko ma więcej pierników?



Zakupy Kacpra:  $6 \cdot 1 = 6$  Zakupy Oli:  $3 \cdot 2 = 6$

Odpowiedź: *Oboje mają po równo.*

Mnożenie, dzielenie



Zdjęcie 10. Adaś rozwiązuje zadania matematyczne i udziela na nie odpowiedzi w formie pisemnej – późniejsza faza obserwacji dziecka

Źródło: Archiwum własne

Również z biegiem czasu i w wyniku konsekwentnych działań ze strony badacza, służących przekształcaniu nauki w zabawę, chłopiec zaczął poświęcać więcej czasu na odrabianie lekcji i pisał coraz więcej w zeszytcie do edukacji polonistycznej. Wcześniej szybko rezygnował, zniechęcając się na widok pustych linijek, które ma wypełnić.

**P** cz. 2, s. 42–45 **Wyścig z czasem**

1. Zaplanuj swój dzień. Wpisz zajęcia w odpowiednie miejsca. Skorzystaj z propozycji w ramce. Opowiedz o swoim dniu.

czytanie książki ♦ odrabianie lekcji ♦ sprzątanie ♦  
 obiad ♦ spacer ♦ taniec ♦ oglądanie telewizji ♦ zabawa ♦  
 pomoc rodzicom ♦ gra na komputerze ♦ kolacja ♦  
 zajęcia w szkole ♦ toaleta ♦ śniadanie ♦ gra w piłkę


**MÓJ DZIEŃ**

<b>rano</b>	<b>przed południem</b>
<p>Rano jak wstałem, pościeliłem łóżko, zjadłem śniadanie.</p>	<p>Grałem na komputerze, później poszedłem do szkoły.</p>
<b>po południu</b>	<b>wieczorem</b>
<p>Obiad, odrabiałem lekcje, pomagałem mamie.</p>	<p>chwileczkę bawiłem się, oglądałem telewizję, toaleta.</p>

2. Dokończ zdania, wpisując, co będziesz robić w tym czasie.

Jutro po południu będzie grał na komputerze.

Pojutrze wieczorem przyjdzie do mnie kolega.



Zdjęcie 11. Adaś pisze coraz więcej w zeszytach ćwiczeń do edukacji polonistycznej – okres końcowy obserwacji chłopca

Źródło: Archiwum własne

Badaczowi nasunął się wniosek, że jednym ze skutecznych sposobów motywowania dziecka do nauki jest przedstawienie jej w formie zabawy, a także wzbudzanie pozytywnych przeżyć związanych z wykonywaniem ćwiczeń. Pokazanie dziecku, że

wykonanie ćwiczenia jest możliwe, oraz że jest ono w stanie poradzić sobie z zadaniem, przynosi nadzieję i dostarcza bodźców do podjęcia wyzwania. Koncentrowanie jego uwagi wokół mocnych stron, a nie ciągle powtarzanie, jak wielkie ma zaległości, niejako wyciszało stres i lęk związany z nauką.

### 2.3.5. Refleksyjne implikacje badawcze w zakresie wdrożonego projektu pedagogiczno-badawczego *Motywowanie do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei*

Badania w działaniu w koncepcji synergii badawczej owocują różnorodnymi wnioskami, nie tylko tymi płynącymi wprost dla praktyki pedagogicznej związanej z tematem badawczym, ale też refleksjami nad praktyką badawczą. Ta ostatnia jest efektem synergii zachodzącej na płaszczyźnie intrapersonalnej. Najpierw jednak przedstawiam wnioski dla stosowania na co dzień motywowania do nauki w odniesieniu do pedagogiki nadziei.

Badania nad uczeniem się i motywacją dostarczają wielu informacji na temat tego, jak funkcjonuje człowiek w świecie edukacji. Poznanie różnych aspektów tych procesów umożliwia permanentne doskonalenie warsztatu pedagogicznego, a także dydaktycznego oraz wychodzenie naprzeciw wychowankom, którzy doświadczają trudności na drodze przyswajania sobie wiedzy i zdobywania podstawowych umiejętności, szczególnie na etapie nauczania początkowego, bo taki był obszar zainteresowania badacza opracowującego temat niniejszej pracy.

Nauczyciel, znając charakterystyczne cechy procesu uczenia się, powinien kierować się podczas swojej praktyki przede wszystkim dobrem swojego wychowanka. Respektując pewne prawa rozwojowe, a więc kompetencje, jakie dziecko posiada na etapie wczesnoszkolnym, wychowawca ma za zadanie być niejako osobą towarzyszącą mu w drodze do zdobywania wiedzy o świecie i umiejętności koniecznych do dalszego kształcenia. Wdrażanie dzieci do samodzielnego uczenia się to główny cel każdego pedagoga.

Edukacja wczesnoszkolna jest etapem, kiedy dziecko wchodzi w świat pisania i czytania. Spotyka wtedy bardzo często trudności, które, zależnie od różnych czynników, potrafi przezwyciężyć, lub które stają się barierą nie do pokonania. Wyzwaniem dla nauczyciela jest odpowiednie motywowanie dziecka, aby chciało się

zmierzyć ze swoją niechęcią do nauki. Procesy motywacyjne zachodzące w każdym człowieku są źródłem energii do podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia wyznaczonego celu. Umiejętne motywowanie jest niezwykle cenną kompetencją, jaką może posiadać wychowawca.

Jak wskazują wyniki ośmiomiesięcznej obserwacji, motywowanie dziecka do nauki wesprzeć można elementami pedagogiki nadziei, która nawiązuje do nurtu personalizmu i psychologii pozytywnej. Odwołując się do nadziei obecnej w dziecku, nauczyciel może wzbudzić w nim motywację do podejmowania trudu codziennych zmagania podczas nauki. Poczucie sensu wykonywanej pracy sprawia, że chęci i pragnienie dojścia do celu wzrastają.

Istotnymi czynnikami oddziałującymi na poziom motywacji i jej charakter są warunki materialne i niematerialne w domu, a ich rola w motywowaniu dziecka do nauki sprowadza się do zapewnienia mu przyjaznego środowiska, w którym ma ono przyswajać wiedzę i nabywać nowe umiejętności. Relacje dziecka z osobami dorosłymi znajdującymi się w jego bezpośrednim otoczeniu, poprzez dostarczanie wzorców zachowań, kształtują jego postawy, w tym postawę wobec nauki. Najbardziej przydatnymi środkami dydaktycznymi, które budzą zainteresowanie dziecka, są te, które samo wykona. Ich tworzenie dostarcza pozytywnych emocji i przeżyć związanych z nauką, co sprzyja procesowi motywacji. Są one dla dziecka szczególnie wartościowe, bo włożony w ich przygotowanie wysiłek znajduje uznanie w oczach dorosłego opiekuna. Motywatory zewnętrzne stosowane w celu zachęcenia dziecka do nauki są w dużej mierze skuteczne, ale nietrwałe. Wprowadzanie elementów motywacji wewnętrznej umożliwia kształtowanie w dziecku poczucia satysfakcji z własnej pracy, która jest efektem długotrwałym, wymaga to jednak od nauczyciela bądź rodzica/opiekuna wiele cierpliwości i konsekwencji w działaniu.

Powyższe wnioski układają się w opracowaną strategię motywowania do nauki z wykorzystaniem elementów pedagogiki nadziei, której wprowadzenie daje szerokie możliwości podmiotowego traktowania dziecka przez nauczyciela, a nauczycielowi perspektywy rozwoju własnej działalności dydaktycznej.

Jak już zostało zasygnalizowane, przeprowadzone badania zaowocowały również wnioskami dla osoby badacza. Podejście krytyczno-refleksyjne jest charakterystyczne dla całego procesu

badan jakościowych. Już samo stawianie pytań badawczych jest procesem refleksyjnym<sup>132</sup>, który kończy się dopiero wraz z wysunięciem wniosków. Można jednak śmiało zaryzykować stwierdzenie, że badania jakościowe nie posiadają jasno oznaczonej granicy końcowej – takiej, jaka ma miejsce w badaniach ilościowych. Badania jakościowe mogą kończyć się na przykład stawianiem hipotez, które mogą być następnie sprawdzane w badaniach ilościowych. Jednak mnogość interakcji zachodzących w trakcie badań jakościowych jest obecna jeszcze na długo po opisanii wniosków z tych badań. Jednym z przejawów takiej obecności własnych poczynań badawczych jest refleksja nad własnym postępowaniem jako pedagoga.

#### Badacz-pedagog w procesie badania jakościowego

Badania, prowadzone w warunkach naturalnych dla dziecka oraz badacza, są niezwykle bogatym źródłem refleksji. Cechy badacza jakościowego w dużej mierze współgrają z cechami, jakie powinien posiadać pedagog. Mowa tu o takich cechach jak cierpliwość, opanowanie, kreatywność, elastyczność, otwartość, empatyczność. Badania jakościowe są swoistą przestrzenią do ich nabywania i trenowania.

W badaniach jakościowych emocje są czymś naturalnym, zwłaszcza jeśli toczą się one w kontekście codziennego życia. Tak było też w tym wypadku. Jako badacz i jednocześnie pedagog starałam się wiązać teorię i praktykę we własnych poczynaniach. Mogę powiedzieć, iż w dużym stopniu udało mi się to, jednak były sytuacje, które można z jednej strony określić jako porażkę, z drugiej jednak jako szansę na dostrzeżenie i poprawę własnych niedociągnięć.

Wielogodzinny czas spędzany na co dzień z chłopcem mógłby, jak się wydawało, skutkować zupełnym poznaniem dziecka. Takie myślenie może okazać się pułapką dla badacza. Natura dziecka jest niezwykle skomplikowana, do tego dochodzi „testowanie” opiekuna – na ile dziecko może pozwolić sobie przesuwać granice. Ponadto, myślenie, że każde nasze działanie powinno odnieść pożądany skutek, również może okazać się mylne.

---

<sup>132</sup> J. Agee, *Developing qualitative research question: a reflective process*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” 2009, nr 4, s. 431-447.

Wykorzystując fakt, iż dziecko kierowane pozytywnymi emocjami jest w stanie podjąć wysiłek w pisaniu, badacz często odwoływał się do jego przeżyć. Nie zawsze jednak przynosiło to pożądane rezultaty. Adaś jest dzieckiem bardzo sprytnym i pomysłowym. Wywiązał się kiedyś zabawny dialog między badaczem a dzieckiem, związany z tworzeniem listu do św. Mikołaja, kiedy badacz próbował zachęcić chłopca do pisania:

- *Adasiu, co chcesz dostać od św. Mikołaja?* – spytała „ciocia” (badacz).
- *Narty.*
- *To może napiszemy do niego piękny list, żeby mu o tym opowiedzieć – zaproponowała.*
- *Eeeee... On wszystko wie bez pisania, nie wiesz o tym, ciociu???* – chłopiec spytał z niedowierzaniem, że ciocia nie wie takich rzeczy i wzruszył ramionami.
- *Ale na pewno się ucieszy kiedy mu opiszesz, jak te narty mają wyglądać i jaki mają mieć kolor – ciocia niestrudzenie próbowała dalej zachęcić podopiecznego do napisania listu.*
- *To mogę przecież je narysować – stwierdził dumny ze swego pomysłu.*
- *Ale musisz podać mu przecież numer buta narciarskiego, a tutaj już warto znać cyferki – kontynuowała ciocia, na co Adaś z błyskiem w oku odpowiedział:*
- *To wezmę moje adidas i odrysuję na kartce! – odwrócił się na pięcie i poszedł się bawić<sup>133</sup>.*

Badania obfitowały również w bardzo frustrujące sytuacje. Były nimi na przykład codzienne wyjścia do szkoły z chłopcem. Jak już wspomniałam, były one przeciągane w nieskończoność. Moje emocje również. Nikt nie jest maszyną. Badacz ma swoje kompetencje, ma też również granice wytrzymałości. Bardzo trudno było powstrzymać emocje na wodzy podczas takich sytuacji, zwłaszcza kiedy naszym odniesieniem jest nadzieja, nie zaś zasmucanie dziecka tu i teraz. Potrzeba niezwykle wiele cierpliwości, aby własnym zachowaniem nie przekreślić dotychczasowych starań wprowadzanej strategii. Przy takich i podobnych sytuacjach dobrym sposobem może okazać się choć kilkunastosekundowe spojrzenie na tę „gorącą” sytuację „zimnym okiem”. Daje to możliwość uzyskania tak potrzebnego dystansu i zobaczenie własnej przewagi, możliwości, kompetencji, jakie można zastosować w sytuacji, kiedy bezbronne dziecko jawi się jako

<sup>133</sup> Cytat z przeprowadzonej obserwacji.

przeciwnik zupełnie niedoceniający naszych działań. I tu konieczne jest przyjęcie perspektywy, że dziecko i jego zachowanie nie jest i nie ma być naszą nagrodą. Nagroda badacza-pedagoga jest odległa, owocująca w czasie. Takie sygnały jak uśmiech dziecka, wykonywanie naszych poleceń, czy lepsze osiągnięcia dziecka w nauce są tylko zwiastunami tej prawdziwej nagrody. Wszak pedagog stosujący strategię motywowania w odniesieniu do pedagogiki nadziei powinien nosić w sobie nadzieję podsycaną właśnie takimi sygnałami.

Przed badaniami myślałam, że będą one potwierdzeniem/weryfikacją mojej wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Tymczasem okazały się one odsłonięciem wysp kompetencji i łądów usianych dobrymi chęciami. Jednak mając taką wiedzę, można te luki wypełnić. Mowa tu o bogatych refleksjach dotyczących własnej praktyki, nie zaś zamkniętej w ramy standaryzacji własnej działalności, co – jak słusznie zauważa Bogusław Śliwerski – jest złudne dla nauczycielskiej duszy i pracy<sup>134</sup>.

Badania jakościowe, zwłaszcza badania w działaniu, powinny pozytywnie oddziaływać na środowisko ich przeprowadzania. Wydaje się, że w tym zakresie badacz dokonał zmian i nie chodzi tu tylko o dziecko, lecz jego rodzinę. Poprzez naturalne sytuacje badawcze i ciągły kontakt z matką, również i ona zdobyła informacje w zakresie sposobów motywowania dziecka oraz możliwości konstruktywnej organizacji czasu wolnego.

Podsumowując, badania w działaniu były badaniami bardzo przyjemnymi dla badacza, ponieważ oprócz sytuacji trudnych, stawały się też jego udziałem chwile, kiedy Adaś cieszył się z pierwszych sukcesów w nauce, a także wykazywał zainteresowanie pracami, które wykonywał samodzielnie lub z niewielką pomocą mamy lub cici. Dla przyszłego pedagoga było to doświadczenie motywujące do dalszej pracy i utwierdzające w przekonaniu, że cierpliwość, wytrwałość i konsekwencja w działaniu są nieodzownymi cechami osobowości wychowawcy. Poczucie dobrze wykonanej pracy wpłynęło pozytywnie na badacza, który po długim czasie zmagania z niesfornym wychowankiem, mógł z satysfakcją stwierdzić, że pomógł dziecku pokonać pewne bariery w nauce.

---

<sup>134</sup> B. Śliwerski, *O złudnym standaryzowaniu nauczycielskiej duszy i pracy*, w: *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. B. Cierzniewska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.



## Bibliografia

### I. Literatura przedmiotu

- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horizonty Wychowania” 2002, nr 1, s. 85-105.
- Agee J., *Developing qualitative research question: a reflective process*, „International Journal of Qualitative Studies in Education” 2009, nr 4, s. 431-447.
- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Amulya J., *What is Reflective Practice?*, w: *Community Science*, Gaithersburg, MD 20877, May 2011.
- Anderson P., *Complexity theory and organization science*, „Application of Complexity Theory. Organization Science. Organization Science” 1999, nr 3, s. 215.
- Antoszkiewicz J.D., *Firma wobec zagrożeń. Identyfikacja problemów*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 1998.
- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia 2002.
- Beck E., *Świadectwo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haidera, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Bereźnicki F., *Prace magisterskie z pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000.

- Bereźnicki J.F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bertalanffy L.V., *Ogólna teoria systemów*, tłum. E. Woydyłło-Woźniak, PWN, Warszawa 1984.
- Bielecka-Prus J., *Paradygmat partycypacyjny w naukach społecznych. Wykorzystywanie danych wytworzonych przez badanych w analizie jakościowej*, „Rocznik Lubuski” 2013, nr 39(1).
- Boden M.A., *The creative minds: Myths and mechanisms (Second edition)*, Routledge, London – New York 2004.
- Boekaerts M., *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, tłum. Z. Janowska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, WAM, Kraków 2007.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Brown J.S., *Principle of intrapersonal conflict*, „Journal of Conflict Resolution” 1957, nr 1, s. 135-153.
- Brydon-Miller M., Greenwood D., Maguire P. i in., *Why action research?*, „Action Research” 2003, nr 1, s. 9-28.
- Burrell G., Morgan G., *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.
- Castelloe P., Watson T., White C., *Participatory change: An innovative approach to community practice*, „Journal of Community Practice” 10(4) 2002, s. 7-32.
- Chałas K., „Introcepcja wartości”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Chałas K., *Pedagogia gimnazjum, Polskie gimnazjum – tradycja i terażniejszość*, Wydawnictwo Alex, Dzierżoniów 2001.
- Chibowska A., *Paradygmat feministyczny w naukach społecznych*, „Studia Politologiczne” 2010, nr 10, s. 300-316.
- Chilisa B., *Indigenous research methodologies, Indigenous research methodology*, Sage Publication, Los Angeles – London – New Delhi 2012.
- Chrobak S., *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009.
- Ciczkowski W., *Prace promocyjne z pedagogiki*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

- Ciechowska M., *Badania fokusowe*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., *Konstrytutywne cechy badań jakościowych*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., *Paradygmat synergiczno-partycypacyjny – filozoficzna wykładnia praktycznego postępowania w pedagogice zorientowanej humanistycznie*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., *Rola paradygmatu w jakościowych badaniach pedagogicznych*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część 1*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Çimer A., Çimer S.O., Vekli G.S., *How Does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?*, „International J. Educational Research” 2013, t. 1 (4), s. 139-149.
- Coggins C.C., *Individual Growth Through Community Problem Solving*, w: *Redefining the Discipline of Adult Education*, red. R.O. Boyd, J.W. Apps i in., JosseyBass, San Francisco 1980.
- Creswell J.W., *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, Person Merrivill Prentice Hall, Columbus, OH 2005.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Czarnecki K.M., *Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2009.
- Czerepniak-Walczak M., *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19(2), s. 181-194.
- Czerepniak-Walczak M., *Badanie w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.

- Czerepniak-Walczak M., *Badanie w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Czerepniak-Walczak M., *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań*, w: *Edukacyjne badania w działaniu*, red. nauk. H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Scholar, Warszawa 2013.
- De Corte E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istanice, F. Benavides, tłum. Z. Janowska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Denzin N.K., *The research act*, Aldine de Gruyter, Chicago 1970.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Dorman J., *Zabawa dzieci w teatr*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1981.
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Dziemianowicz-Nowak M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Dziewulski G., *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 6/1997, s. 277-307.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 6: *Su–U*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2007.
- Ericsson K.A., Oliver W.L., *Umiejętności poznawcze*, w: *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, tłum. Gilewicz J., Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2002.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Fedoreszyn M., *Rozwijanie twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym przez inscenizację*, w: *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, red. J. Kida, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1994.
- Ferrance E., *Action research*, „LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University” 2000.

- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Fořt B., *Pojęcie całości i części u Mukařovskiego w szerszej perspektywie mereologicznej i holistycznej*, „ER(R)GO: Teorie – Literatura – Kultura” 2015, nr 1, s. 51-61.
- Frąckowiak T., *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Seria Psychologia i Pedagogika nr 136, Poznań 2007.
- Furmanek W., *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Znak, Kraków 2005.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Gold R.L., *Roles in sociological field observations*, „Social Forces” 1958, t. 36, s. 217-223.
- Golka M., *Od reprodukcji kultury do kreacji*, w: *Edukacja poprzez kulturę: kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, UNESCO, Warszawa 2011.
- Gołębniak B.D., Potyrała D., Zamorska B., *Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”*, w: *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Górecka H., *Struktura pracy promocyjnej i ogólna postępowania badawczego*, w: *Prace promocyjne z pedagogiki*, red. W. Ciczkowski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001.
- Gurba E., Krysztofik J., Walulik A., *„Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1/2017, s. 131-137.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, tłum. A. Tomaszewska, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika haumanistyczna*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Polskie

- Towarzystwo Pedagogiczne – Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Herod P., *Muzyka jako integralny element wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, red. B. Surma, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Herr K., Anderson G.L., *The action research dissertation: a guide for students and faculty*, Sage, Thousand Oaks 2005.
- Hlubek I., *Teatr dziecięcy i młodzieżowy propozycja wychowania do wolności*, w: *Wychowanie człowieka otwartego*, red. A. Rynio, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.
- Honeycutt J.M., Mapp C.M., Knasser K.A., Banner J.M., *Intrapersonal communication and imagined interactions*, w: *An integrated approach to communication theory and research*, red. M.B. Salwen, D.W. Stacks, Routledge Taylor & Francis Group, New York – London 2009.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Kaliszewska-Czeremska K., Appelt K., Rawecka J., Bujacz A., *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja” 2012, nr 4, s. 72-83.
- Hubert J., *Spółczesność synergetyczna*, Universitas, Kraków 2008.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1961.
- Jagięła J., *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2015.
- Jankowiak-Siuda K., Komorowska M., *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
- Jastrząb J., *Jak rozwijać społeczne przystosowanie u dzieci?*, „Wychowanie na co dzień” 2002 nr 7-8, s. 8-13.
- Jąder M., *Krok w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne” 1970, t. 19, s. 25-48.
- Kampylis P., *Fostering Creative Thinking. The Role of Primary Teachers*, (Jyvaskylä Studies in Computing, nr 115), University of Jyvaskylä, Jyvaskylä 2010.

- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 268.
- Karwowski M., *Klimat dla kreatywności*, w: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Katechizm Kościoła katolickiego*, tekst polski, Pallottinum, Poznań 1994.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Koerrenz R., *Existentialism and Education: Introduction to Otto Friedrich Bollnow*, Springer International Publishing, Basel 2017.
- Korczyński S., *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki. Jak napisać dobrą pracę? Rozwiązania praktyczne. Narzędzia badawcze*, Engram, Warszawa 2013.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Krasoń K., *Wstęp do tomu: Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2011, t. 1 (36), s. 7-10.
- Krauze-Sikorska H., *Twórcza aktywność dziecka jako warunek jego wszechstronnego rozwoju*, w: *Aktywność dzieci i młodzieży*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo WSP, Warszawa 2008.
- Krok D., *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, w: *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. D. Krok, P. Landwójtowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
- Krysztofik J., Walulik A., *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2016.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kubinowski D., *Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, nr 25, s. 197-208.

- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromięcka, PWN, Warszawa 1968.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Kulik R., *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, „Zeszyty Ekologiczne” 2010, nr 2, s. 5-53.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Kwiatek P., Bajer P.P., *Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 17(2), s. 227-245.
- Kwiatek P., *Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Charlesa Richarda Snydera*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2012, t. 31, s. 157-170.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Lazerowicz N., *Twórczość jako jedność możliwego i koniecznego*, w: *Filozofia i pedagogika twórczości: główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia: księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
- Lewin K., *Action research and minority problems*, „The Journal of Social Issues” 1946, nr 2, s. 34-46.
- Lewin K., *Group decision and social change*, w: *Readings in social psychology*, red. G.E. Swanson, T.M. Newcomb, E.L. Hartley, Holt, New York 1952.
- Lewowicki T., *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenia zadań*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa-Poznań 1999.
- Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.

- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska i A. Niedźwiedzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Lincoln Y.S., Guba E.G., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, w: *Metody badań jakościowych*, red. Y.S. Lincoln, E.G. Guba, tłum. M. Bobako, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lincoln Y.S., Guba E.G., *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*, w: *Handbook of Qualitative Research (second edition)*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi 2000.
- Lisek-Michalska J., *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland J.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. E. Hałas, A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, tłum. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2015.
- Lowney Ch., *Heroiczne życie. Odkryj cel w życiu i zmieniaj świat*, tłum. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Lumpkin A., *Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance” 2008, vol. 79(2), s. 45-49.
- Lutyński J., *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału otrzymywania materiałów*, w: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. 2, red. Z. Gostkowski, J. Lutyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Łukasik J.M., *Poznać siebie i dbać o własny rozwój. W drodze do sukcesu*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Łukasik J.M., *Spoko lekcja 2, czyli jeszcze więcej sposobów na oryginalne zajęcia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.

- Maison D., *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990.
- Mały słownik aksjologiczny*, red. Z. Struzik, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013.
- Mandes S., *Wybrane metody jakościowe. Poradnik wizytatora. Zeszyt 4. Wybrane metody badawcze w ocenie pracy szkół*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjan-skiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropolo-gicznokerygmaticzna* [w druku].
- Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawni-ctwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Maszke A.W., *Tok przygotowywania badań*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Mayer J.D., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, w: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań 1999.
- Minczanowska A., *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, w: *Edu-kacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawni-ctwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
- Myszka M., *Edukacja teatralna dzieci – skutecznym narzędziem pra-cy pedagogicznej nauczyciela*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 2: *Tradycyjne i współczesne aspekty edukacyjne*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Uniwersytet Przyrodniczo-Humani-styczny w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspi-racji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
- Nowakowska-Buryła I., *Rozwijanie zdolności samodzielnego ucze-nia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Rozwijanie zdol-ności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak,

- Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Ostrowska U., *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, w: *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec i A. Popławska, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok 2009.
- Palka S., *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 119-123.
- Patton M., *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage, Thousands Oaks 2002.
- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Newbury – London – New Delhi 1990.
- Pawłowska M., *Metoda projektu w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, w: *Edukacja Jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2004.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński i B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Pietkiewicz I., Smith J.A., *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, nr 2, s. 361-369.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, red. H. Zgótkowa, t. 42, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2013.
- Prat Mal M., Grelot P., *Świadectwo*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1973, s. 949-950.

- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Świgulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Raelin A., 'I Don't Have Time to Think!' versus the Art of Reflective Practice, „Reflections” 2002, t. 4 (1), s. 66-79.
- Resnick L.B., *Introduction*, w: *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*, red. L.B. Resnick, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1989.
- Ritchie J., Lewis J., McNaughton Nicholls C., Ormston R., *Qualitative research. A guide for social science students and researchers*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, DC 2013.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Robinson K., Aronica L., *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika – podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Sadowska M., Brachowicz M., *Struktura inteligencji emocjonalnej*, „Studia z Psychologii w KUL” 2008, nr 15.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Samulczyk T., *Teatr jako lek lub zamiast lekarstwa*, w: *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Schön D.A., *Designing as reflective conversation with the materials of a design situation*, Keynote talk for the Edinburgh Conference on Artificial Intelligence in Design, June 25th 1991.
- Seligman M.E.P., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, tłum. A. Janowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2005.
- Silveraman D., *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Simons P., *A study in ontology*, Clarendon Press, Oxford 1987.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Skrzypczak B., *Laboratorium społeczne – pedagogiczny potencjał systemowego ujęcia badań w działaniu*, w: *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Słownik pedagogiki specjalnej*, M. Kupisiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Słownik psychologii*, red. A.S. Reber, E.S. Reber, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Słownik psychologii*, red. nauk. J. Siuta, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 317.
- Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1973.
- Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, Znak, Kraków 2007.
- Suchodolski B., *Teatr i edukacja człowiek*, w: *Wstęp do wiedzy o sztuce*, cz. 2, red. I. Wojnar, Wydawnictwo UW, Warszawa 1984.
- Surma B., *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Surma B., *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Suświłło M., *Zdolności twórcze dziecka – modele i warunki ich rozwijania*, w: *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
- Szumilas K., *O nauczaniu twórczości w obliczu jej ambiwalencji*, w: *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Swigulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

- Szymańska M., *Badania w działaniu*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach w działaniu* M. Ciechowska, M. Szymańska, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., „Miłość wychowawcza”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Szymańska M., „Zasada praxis”, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Szymańska M., *Badania w działaniu*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. 1, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. 1. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., *Teacher knowledge application in a child's moral development*, „Journal of Preschool and Elementary School Education”, 2014, nr 1 (5), s. 43-55.
- Szymańska M., *Transformative creativity in teacher formation: A pedagogical approach*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., *Uczeń jako podmiot i przedmiot działalności nauczyciela*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, t. 11, nr 40, s. 55-70.
- Śliwerski B., *O złudnym standaryzowaniu nauczycielskiej duszy i pracy*, w: *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Znak, Kraków 2000.
- Tomaszewska E., *Teatr dla dzieci i młodzieży w płynnej nowoczesności*, w: *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, red. M. Zalewska-Pawlak i P. Soczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Tomaszewska E., *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci. Tradycja i współczesność*, w: *Wyrzucić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała, Górnośląska WSP, Katowice 2008.

- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1963.
- Urbańska J., Urbański M., *Skuteczne uczenie się w szkole*, w: *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Metoda projektów a możliwości konstruowania przez dziecko wiedzy o sobie i świecie*, w: *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, w: *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Świgulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Walter E., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Paedagogia Christiana” 24/2009(2), s. 55-61.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korepondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Walulik A., *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Wilson M., Whitmore E., *Seed of fire: social development in an area of globalism*, Frenwood Publishing, Halifax 2000.
- Włoch S., *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, WSP ZNP – Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Wnuk M., *W poszukiwaniu „dorosłości”*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 8/2007, s. 21-27.
- Wojtyła K., *31 Tydzień Miłosierdzia. Odezwa metropolity krakowskiego*, w: tegoż, *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Znak, Kraków 1979.

- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.
- Wright Mills C., *The sociological imagination*, Oxford University Press, New York 1959.
- Wright Mills C., *Wyobrażenia socjologiczna*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Wyciślak S., *Podjęcie systemowe jako źródło efektywności w działaniach organizacji*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2015, nr 386, s. 357-365.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Zamorska B., *Jednostkowe i społeczne więzy działalności w badaniach w działaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Zaorski-Sikora Ł., Balcerczyk I., *Metoda projektów*, w: *Akademia: idee, metody, działania*, red. E. Woźnicka, Ł. Zaorski-Sikora, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2013.
- Zielińska G., *Filozofia dramy w procesie twórczym. Dzieło – portret – maska. Wybrane zagadnienia*, Universitas, Kraków 2013.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Żechowska B., *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*, w: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*, red. B. Żechowska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 1990.

## II. Netografia

- Barblett L., *Why play-based learning?*, „Every Child” 3(2010), v. 16, s. 4. [online:] [http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsp/p/wp-content/uploads/2012/05/Why\\_play\\_based\\_learning.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsp/p/wp-content/uploads/2012/05/Why_play_based_learning.pdf) [dostęp: 16.05.2016].
- Brasławska-Haque M., *Motywowanie uczniów do nauki*, <http://www.pcdzn.edu.pl/publikacje/Pedagogika/motywowanie.pdf> [dostęp: 26.01.2016].

- Dryś M., *Wzmacnianie pozytywne w czasie zajęć*, <http://sp1.brzeskujawski.pl/sp1s/Download/publ/wzmacnianie.doc> [dostęp: 26.01.2016].
- Hall V.R., Hall M.L., *Jak stosować wzmocnienia*, Gdańsk 2000, w: Dryś M., *Wzmacnianie pozytywne w czasie zajęć*, <http://sp1.brzeskujawski.pl/sp1s/Download/publ/wzmacnianie.doc> [dostęp: 26.01.2016].
- Hewes J., *Let the children play: Nature's answer to early learning*, Early Childhood Learning Knowledge Centre, Canadian Council on Learning [online:] [https://www.researchgate.net/publication/242281732\\_LET\\_THE\\_CHILDREN\\_PLAY\\_Nature's\\_Answer\\_to\\_Early\\_Learning\\_EARLY\\_CHILDHOOD\\_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/242281732_LET_THE_CHILDREN_PLAY_Nature's_Answer_to_Early_Learning_EARLY_CHILDHOOD_LEARNING) [dostęp: 29.04.2016].
- International Journal of Synergy and Research*, [on-line:] <http://journals.umcs.pl/ijsr/index> [dostęp: 11.08.2017].
- Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski w Częstochowie*, 18 VI 1983 r. [on-line:] <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633> [dostęp: 15.09.2017].
- Jung R., *Creativity and the Brain*, [online:] <https://www.youtube.com/watch?v=SWIXfNEDy3g> (dostęp 16.02.2017).
- Ostaszewski P., *Czym są wzmocnienia*, [http://www.ptab.univ.gda.pl/czym\\_sa\\_wzmocnienia.htm](http://www.ptab.univ.gda.pl/czym_sa_wzmocnienia.htm) [dostęp: 26.01.2016].
- Palmer P.J., *Reflections on a Programme for "The Formation of Teachers": An Occasional Paper of the Fetzer Institute*, Center for Courage & Renewal, s. 1-8, <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/> [dostęp: 28.07.2017].
- Portal psychologiczny. Słownik, <http://www.psychologia.net.pl/slownik.php?level=28> [dostęp: 20.01.2016].
- Simonton D.K., *Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects*, „American Psychologist” 2000, 55 (1), s. 151, [online:] <http://teamvdf.free.fr/TER%20M1/Creativity%20cog%20perso%20dev%20soc%20apsects.pdf> [dostęp: 10.04.2017].
- Szukała M., *4elt innowacyjny zintegrowany program nauczania w klasach I-III. Trening Twórczości*, [online:] [http://www.program.4elt.pl/downloads/wczesnoszkolna/broszura\\_trening\\_tworczosci.pdf](http://www.program.4elt.pl/downloads/wczesnoszkolna/broszura_trening_tworczosci.pdf) [dostęp: 16.05.2017].
- Tomaszewska E., *Teatr zabawy*, [online:] <http://www.animacja.kulturalna.us.edu.pl/Tomaszewska/Teatr%20zabawy.html> [dostęp: 18.07.2016].



## Spis zdjęć, schematów, tabel i wykresów

### Zdjęcia

Zdjęcie 1. Adaś bardzo lubi kolory i często się nimi posługuje

Zdjęcie 2. List napisany przez Adasia do mamy

Zdjęcie 3. Adaś podczas tworzenia plakatu o Kosmosie

Zdjęcie 4. Plansza dydaktyczna wykonana wspólnie z Adasiem (przed przyporządkowaniem poszczególnych elementów)

Zdjęcie 5. Adaś podczas zabawy z wykorzystaniem planszy dydaktycznej, w której tworzeniu brał aktywny udział

Zdjęcie 6. Kaligrafia wykonana przez Adasia – zadanie niedokończone

Zdjęcie 7. Kaligrafia wykonana przez Adasia – po zastosowaniu pozytywnego wzmocnienia

Zdjęcie 8. Zeszyt ćwiczeń z okresu początkowej obserwacji – Adaś zniechęcony nie kończy zadań

Zdjęcie 9. Brak zadania – chłopiec bardzo lubi kolorować obrazki, ale niechętnie pisze

Zdjęcie 10. Adaś rozwiązuje zadania matematyczne i udziela na nie odpowiedzi w formie pisemnej – późniejsza faza obserwacji

Zdjęcie 11. Adaś pisze coraz więcej w zeszyte ćwiczeń do edukacji polonistycznej – okres końcowy obserwacji chłopca

## Schematy

Schemat 1. Model stymulacyjny

Schemat 2. Model stymulacyjny – zabawa w teatr

Schemat 3. Wymiary procesu badawczego wykorzystywane do zaistnienia synergii

Schemat 4. Elementy w paradygmacie synergiczno-partycypacyjnym odpowiadające za powodzenie projektu badawczego

Schemat 5. Zmiany w zachowaniu informujące o procesie uczenia się

Schemat 6. Warunki w domu oddziałujące na gotowość dziecka do nauki

Schemat 7. Cechy relacji między nauczycielem a uczniem oraz rodzicem/opiekunem a uczniem sprzyjające motywacji do nauki

Schemat 8. Rodzaje stosowanej motywacji dziecka

## Tabele

1. Zestawienie technik badawczych podejmowanych w celu odpowiedzi na postawione problemy badawcze
2. Zainteresowania dzieci opowiedziane rysunkiem
3. Zestawienie elementów modelu stymulacyjnego z projektem dydaktycznym „Przez teatr do twórczości”
4. Wyniki testu skojarzeń graficznych – zestawienie testu wstępnego przeprowadzanego w styczniu i testu końcowego przeprowadzanego w maju
5. Wyniki testu rysunkowego – zestawienie wyników badań przeprowadzanych w styczniu i maju

## Wykresy

1. Zestawienie osób biorących udział w badaniu ze względu na płeć

## Aneks 2

Bajka napisana przez Adasia oraz badacza

„Adaś odkrywa Kosmos”

Astronauta Adaś  
Chciał w Kosmos polecieć.  
Jak on ma to zrobić?  
Może Wy mi powiecie?

Biały skafander ubrał,  
Hełm okrągły na głowę założył,  
Na statek kosmiczny się wybrał,  
Gdy wszystko na siebie już włożył.  
*(astronauta, rakieta)*

A po co, drogie dzieci,  
Takie dla Adasia ubranie?  
Bo kiedy hen wysoko poleci  
Ułatwi mu to oddychanie!

Światło jasne go oślepiło,  
Gdy wzbił się wysoko w niebo.

A cóż to takiego było?  
Może Ty mi powiesz, kolego?  
(*Słońce*)  
To Słońce jasne i duże,  
Dające światło i ciepło codziennie  
Wschodziło właśnie ku górze  
Świecąc od wieków niezmiennie.

Zobaczył wszystko z wysoka,  
Gdy był coraz wyżej i wyżej  
I mnóstwo gwiazd z daleka,  
Postanowił przyglądnąć im się bliżej.  
(*gwiazdy*)  
W oddali galaktyka wiruje jak spirala,  
To gwiazdy połączone ze sobą tańczą.  
Wiele ciekawych rzeczy zobaczycie zaraz,  
Bo podróż jeszcze się nie kończy.  
(*galaktyka*)  
Oddalał się Adaś w Kosmos głęboki,  
Za oknem asteroidy latały.  
Z ogonami złotymi sunęły komety.  
Jak myślicie, ten Kosmos jest duży czy mały?  
(*asteroida, kometa*)  
Tak! Kosmos jest ogromny,  
Macie rację moi mili,  
Gdybyście polecili jak Adaś niezłomny,  
Wszystkie planety byście zobaczyli!

Pierwszy jest Merkury,  
Planeta to mała,  
Na niej dużo skał i wszędzie dziury,  
Ale najbliżej Słońca za to się dostała.  
(*Merkury*)  
Następna planeta to Wenus.  
Czerwona, bardzo jasna, sami sprawdźcie.  
Dostrzec ją może nie tylko geniusz –  
Rano lub wieczór na niebo popatrzcie.  
(*Wenus*)  
Trzecia to dobrze nam znana Ziemia  
Wokół niej Księżyc dookoła krąży.

Nasz astronauta wątpliwości nie ma,  
Bo wodę i lądy zobaczyć już zdążył.

*(Ziemia)*

Obok Ziemi Mars ciemnoczerwony się znajduje.

Wulkany, doliny, pustynie, lodowce –

Takie widoki tu Adaś odnajduje,

Więc krajobraz Marsa już nam nie jest obcy.

*(Mars)*

Planeta największa to Jowisz.

Przez astrologów zwana Olbrzymem.

Te pasy, które na niej widzisz

To chmury połączone z gazem i pyłem.

*(Jowisz)*

Astronauta kolejną planetę zobaczył,

To Saturn z pięknym wokół siebie pierścieniem –

To lód, skały i kosmiczny pył,

A która to już planeta od Słońca, policzcie – bo ja już nie wiem.

*(Saturn)*

Siódmy jest Uran, kolor jasno niebieski ma,

Bo mroźna i zimna jest ta planeta,

Więc szybko nasz astronauta rakieta gna,

Następna planeta na niego już czeka.

*(Uran)*

To Neptun, lodowy olbrzym,

Poprzedniej planety brat.

Wiele w Kosmosie zobaczył nasz pielgrzym,

Bo taki właśnie jest nasz wszechświat.

*(Neptun)*

Na Ziemię czas już powrócić –

Adaś do siebie powiedział,

Ale nie powinniście się smuć,

Przecież tak dużo Wam opowiedział!

## Dyspozycje do obserwacji (w ramach studium przypadku)

### Zachowanie chłopca w szkole:

1. Relacje z wychowawczynią
2. Sposoby odnoszenia się do nauczycieli w wypowiedziach słownych
3. Ulubione przedmioty, dziedziny zainteresowania
4. Sposoby radzenia sobie ze stresem wywoływanym przez różne sytuacje podczas zajęć (spóźnienie na lekcję, wywołanie do odpowiedzi, brak zadania, brak podręcznika lub zeszytu)
5. Reakcje na otrzymywane oceny (pozytywne i negatywne), a także uwagi w dzienniczku
6. Relacje z rówieśnikami

### Zachowanie chłopca w domu:

1. Sposoby reakcji chłopca na polecenie odrobienia zadania domowego
2. Czas poświęcony na naukę
3. Warunki do nauki w domu (własne biurko do odrabiania lekcji, ulubione miejsce do nauki, odpowiednie wyposażenie w przybory do pisania, dbałość o estetykę książek i zeszytów, porządek na półkach)
4. Wypowiedzi słowne na tematy związane ze szkołą (relacje z zajęć, opowiadanie o swoich osiągnięciach lub porażkach, informowanie o otrzymanych ocenach)
5. Reakcje na stwierdzenie, że pora przygotowywać się do wyjścia do szkoły
6. Zachowanie chłopca podczas drogi do szkoły (samopoczucie, sposób wchodzenia do szkoły i klasy, czas pokonywania dystansu)
7. Organizacja czasu – plan dnia
8. Sposoby spędzania czasu wolnego
9. Relacje ze starszym bratem, rodzicami i dorosłymi domownikami wynajmowanego wspólnie domu

Zagadnienia do wywiadu z matką chłopca (do metody studium przypadku; z uwagi na charakter naturalnych rozmów, brak doprecyzowanych pytań)

1. Rozwód rodziców i reakcja chłopca
2. Relacje rodzinne
3. Łączenie pracy i obowiązków rodzinnych
4. Niepokojące zachowania u dziecka
5. Motywatory stosowane przez matkę w celu zmiany zachowania chłopca
6. Sposoby organizacji czasu wolnego dziecka

Zagadnienia do wywiadu z dzieckiem (do metody studium przypadku; z uwagi na charakter naturalnych rozmów, brak doprecyzowanych pytań)

7. Samopoczucie w szkole
8. Relacje z kolegami
9. Relacje z nauczycielami
10. Samopoczucie w domu
11. Oczekiwania wobec wspólnie spędzanego czasu

Dyspozycje do analizy dokumentów  
(do metody studium przypadku)

1. Informacje dotyczące zachowania dziecka.
2. Informacje poziomu inteligencji ucznia
3. Cechy osobowości istotne dla motywacji do nauki przekazywane w opiniach wychowawcy, pedagoga szkolnego i psychologa

Zagadnienia do wywiadu z dzieckiem (do metody badań w działaniu; z uwagi na charakter naturalnych rozmów, brak doprecyzowanych pytań)

1. Zainteresowania
2. Wymarzony zawód
3. Ustalenia co do planu dnia
4. Relacje z nauczycielami
5. Relacje z mamą

Zagadnienia do wywiadu z matką (do metody badań w działaniu; z uwagi na charakter naturalnych rozmów, brak doprecyzowanych pytań)

1. Sposoby organizowania czasu wolnego
2. Zmiany w zachowaniu dziecka
3. Zmiany w relacjach rodzinnych

Dyspozycje do obserwacji (do metody badań w działaniu)

1. Reakcja chłopca na poszczególne rodzaje motywatorów
2. Zaangażowanie chłopca w odrabianie zajęć domowych
3. Zaangażowanie chłopca we wspólne przygotowywanie środków dydaktycznych

Dyspozycje do analizy dokumentów (do metody badań w działaniu)

1. Postępy w nauce na podstawie arkuszy ocen
2. Uzupełnianie zadań w zeszytach ćwiczeń, poprawność ich wykonywania, liczba brakujących prac domowych
3. Staranność prowadzenia zeszytów
4. Twórczość podczas wykonywania prac plastycznych oraz pomysłowość w zabawach konstrukcyjnych



