AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska

Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego

Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem:
Prof. dr hab. Józefy Bałachowicz
dr Małgorzata Jabłonowska

Warszawa, 2026

Streszczenie rozprawy doktorskiej

Imię i nazwisko autora rozprawy: Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska

Stopień/tytuł naukowy oraz nazwisko promotora rozprawy:

prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Stopień/tytuł naukowy oraz imiona i nazwisko promotora pomocniczego:

dr Małgorzata Jabłonowska

Temat rozprawy doktorskiej: Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego

Słowa kluczowe: kompetencje, kształcenie literackie, literatura dla dzieci, edukacja wczesnoszkolna, student pedagogiki, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie:

Rozprawa doktorska dotyczy kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w zakresie kształcenia literackiego. Opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny. Praca składa się z czterech głównych rozdziałów. Pierwsze dwa zawierają analizy teoretyczne związane z tematyką kompetencji nauczyciela oraz kształcenia literackiego na etapie wczesnoszkolnym. Trzeci rozdział metodologiczny, obejmuje opis procesu planowania i realizacji badań własnych. Rozdział czwarty – to analiza wyników badań. Pracę zamyka podsumowanie, obejmujące kluczowe postulaty wynikające z analizy, propozycje kierunków dalszych badań oraz refleksję nad ich przebiegiem i rezultatami. Przyjęta perspektywa badawcza opiera się na przekonaniu, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pełnić będą kluczową rolę w inicjowaniu oraz utrwalaniu zainteresowań czytelniczych dzieci, a także w kształtowaniu ich postaw wobec literatury. W części przeglądowej przedstawiono dwa kluczowe obszary analiz teoretycznych – analizę kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz analizę zagadnień związanych z edukacją literacką w klasach I-III. Istotnym elementem opracowania jest charakterystyka procesu przygotowania studentów do realizacji zadań związanych z edukacją literacką, a więc sposobów nabywania i rozwijania tych kompetencji w toku studiów. Omówiono także rolę edukacji literackiej w rozwijaniu kompetencji czytelniczych i kulturowych dziecka. Część metodologiczna zawiera określenie strategii badań, problemów badawczych, metod, charakterystykę badanej próby. Istotnym elementem pracy stanowi prezentacja wyników badań. Badania

przeprowadzono wśród 118 studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna dwóch warszawskich uczelni – Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW). Na potrzeby badań własnych, sformułowano główny cel badawczy, którym jest ustalenie poziomu kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego. Kompetencje rozumiane są jako wiedza, umiejętności i postawy. Przeprowadzone badania mają charakter diagnostyczny, z tego względu hipotezy nie są formułowane. W procesie badawczym zastosowano metody mieszane, które pozwalają na łączenie danych pozyskanych za pomocą odmiennych metod badawczych oraz na sprawdzenie, uzupełnienie, porównanie i efekcie uzyskanie wiarygodnych wyników. Zastosowano strategię ilościową i jakościową w zależności od specyfiki problemów badawczych. Analiza ilościowa dotyczyła wyników uzyskanych z pomocą autorskich kwestionariuszy, dotyczących znajomości zagadnień literackich. Analiza jakościowa opierała się na danych z wywiadów, odnoszących się do gotowości studentów do samokształcenia, a analiza dokumentów – scenariuszy zajęć pełniła funkcję uzupełniającą. Wyniki badań wskazują, iż studenci pedagogiki wczesnoszkolnej posiadają podstawową wiedzę z zakresu literatury dziecięcej i rozumieją znaczenie edukacji literackiej w pracy nauczyciela. Znają kluczowe utwory, orientują się w literaturze dla dzieci, choć miewają trudności z bardziej zaawansowaną wiedzą literaturoznawczą (np. w rozpoznawaniu cytatów, autorów czy krytyków). Analiza scenariuszy zajęć ujawnia potencjał studentów do projektowania kreatywnych działań dydaktycznych z użyciem metod aktywizujących, jednak ich umiejętności wymagają dalszego doskonalenia. Mimo potrzeby rozwoju kompetencji literackich studenci rzadko podejmują samokształcenie, preferując praktyczne formy doskonalenia. Analiza literatury dotyczącej kształcenia przyszłych nauczycieli oraz wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do sformułowania postulatów i konkluzji. Istnieje konieczność dalszego pogłębiania badań nad kompetencjami nauczycielskimi i ich wpływem na jakość pracy dydaktycznej.[1] Kształcenie nauczycieli w Polsce podlega ocenie zarówno pod względem przygotowania teoretycznego, jak i praktycznego, a raporty wskazują kierunki jego rozwoju. Ważnym elementem jest także przygotowanie studentów pedagogiki do pracy z literaturą dziecięcą, która wspiera rozwój empatii, myślenia krytycznego i kompetencji kulturowych uczniów.

[1] A. Wiłkomirska. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsc*e. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Summary of the Ph.D. Thesis

Name of the author of the thesis:

Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska

Academic title of the doctoral supervisor of the thesis:

prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Name of the auxiliary promoter:

dr Małgorzata Jabłonowska

The title of the thesis:

Competencies of future early childhood education teachers in the field of literary education

Key words phrases:

competences, literary education, children's literature, early school education, pedagogy student, early school education teacher

Abstract:

This doctoral dissertation examines the competencies of students – future teachers of early childhood education – in the field of literary education. The study is theoretical and empirical in nature. The work consists of four main chapters. The first two contain theoretical analyses related to the topics of teacher competencies and literary education in early childhood education. The third, methodological chapter, describes the process of planning and implementing the research. The fourth chapter analyzes the research results. The work concludes with a summary, including key postulates arising from the analysis, suggested directions for further research, and a reflection on the research process and results. The adopted research perspective is based on the belief that future teachers of early childhood education will play a key role in initiating and consolidating children's reading interests, as well as in shaping their attitudes towards literature. The review section presents two key areas of theoretical analysis: an analysis of early childhood teacher competencies and an analysis of issues related to literary education in grades 1-3. A key element of the study is a characteristic of the process of preparing students for tasks related to literary education, that is, the methods of acquiring and developing these competencies during the course of study. The role of literary education in developing children's reading and cultural competencies is also discussed. The methodological

section includes a definition of research strategies, research problems, methods, and characteristics of the study sample. A key element of the work is the presentation of research results. The study was conducted among 118 students of preschool and early childhood education at two Warsaw universities: the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw (APS) and Cardinal Stefan Wyszyński University (UKSW). For the purposes of this study, the main research goal was formulated: to determine the level of competencies of future early childhood teachers in the field of literary education. Competencies are understood as knowledge, skills, and attitudes. The research conducted is diagnostic in nature; therefore, no hypotheses are formulated. The research process availed of mixed methods, which allow for the combination of data obtained using different research methods and the verification, supplementation, and comparison of data, ultimately yielding credible results. Quantitative and qualitative strategies were employed, depending on the specific research problems. Quantitative analysis examined the results obtained using original questionnaires regarding knowledge of literary topics. Qualitative analysis was based on interview data regarding students' readiness for self-education, and document analysis-lesson plans-served as a supplement. The research results indicate that early childhood education students possess a basic knowledge of children's literature and understand the importance of literary education in their teaching careers. They are familiar with key works and are familiar with children's literature, although they may struggle with more advanced literary knowledge (e.g., recognizing quotes, authors, or critics). Analysis of lesson plans reveals the students' potential to design creative teaching activities using engaging methods, but their skills require further development. Despite the need to develop literary competences, students rarely engage in self-education, preferring practical forms of development. An analysis of the literature on the education of future teachers and the results of the conducted research lead to the formulation of postulates and conclusions. There is a need for further research on teaching competences and their impact on the quality of teaching. Teacher education in Poland is assessed in terms of both theoretical and practical preparation, and reports indicate directions for its development. Another important element is preparing pedagogy students to work with children's literature, which supports the development of empathy, critical thinking, and cultural competence in students.

Spis treści

Streszczenie rozprawy doktorskiej 2
Wstęp 9
Rozdział 1 Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – teoretyczna analiza zagadnienia 14
1.1. Pojęcie kompetencji – ustalenia terminologiczne 14
1.2. Model kompetentnego nauczyciela w świetle pedeutologii 21
1.3. Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej 28
1.4. Kreatywność jako wymiar profesjonalizmu nauczycieli 33
1.5. Oczekiwania wobec nauczycieli klas początkowych 40
1.6 Studia na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – ogólna charakterystyka 45
1.7. Kompetencje przyszłych nauczycieli rozwijane podczas studiów na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* – przegląd wybranych efektów kształcenia 48
1.8. Profil absolwenta 5-letnich studiów magisterskich na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* 53
1.9. Ścieżka rozwoju nauczyciela – nauczyciel poczatkujący 55
1.10. Rozwój zawodowy poczatkującego nauczyciela – tranzycja, doskonalenie kompetencji 58
Rozdział 2 Kształcenie literackie w systemie edukacji wczesnoszkolnej 64
2.1. Literatura dla dzieci 64
2.1.1 Polscy twórcy literatury dla dzieci 68
2.1.2 Rodzaje tekstów i gatunki literatury dziecięcej 72
2.1.3 Dydaktyzm i artyzm jako podstawowe kategorie literatury dla dzieci 74
2.1.4 Teksty literackie w edukacji wczesnoszkolnej – kanon lektur 76
2.2 Cechy literatury dziecięcej 80
2.3 Funkcje literatury dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej 83
2.4 Kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej – przegląd literatury metodycznej i stanu badań nad problemem 86
2.4.1 Edukacja literacka w podstawie programowej klas I-III 92
2.4.2 Kształcenie literackie w klasach początkowych – cele i metody 95
2.5 Tekst literacki podstawą działań kreatywnego nauczyciela 106
2.6 Kompetencja literacka – znaczenie terminu 109
2.7 Kształcenie literackie studentów pedagogiki i przygotowanie do pracy w zawodzie 111

Rozdział 3 Metodologiczne podstawy oraz program badań własnych 121
3.1 Uzasadnienie wyboru tematyki badawczej 121
3.2 Przedmiot i cele badań 125
3.3 Strategie badawcze 127
3.4. Problematyka badań 128
3.5 Przyjęte definicje operacyjne i uzasadnienie metod badań 128
3.6 Metody, techniki i narzędzia badawcze 136
3.7 Miejsce, czas, schemat organizacyjny badań 142
3.8 Charakterystyka badanej grupy 143
Rozdział 4 Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego w świetle badań własnych 145
4.1 Sposób prezentacji wyników 145
4.2 Kompetencje studentów w zakresie wiedzy o literaturze dla dzieci 146
4.2.1 Rozumienie terminu „literatura dla dzieci", genealogii tej dyscypliny, a także znajomość autorów przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej 147
4.2.2 Stan wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat wierszy dla dzieci 151
4.2.3 Znajomość kanonu lektur i treści literackich obowiązującej w klasach I - III przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej 157
4.2.4 Wiedza studentów na tematy ogólnoliterackie dotyczące literatury dla dzieci (badacze i krytycy literatury, czasopisma literackie) 159
4.2.5 Poziom wiedzy studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego – podsumowanie 160
4.3 Kompetencje studentów - umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć literackich 162
4.3.1 Doświadczenia studentów pedagogiki w zakresie prowadzenia zajęć literackich dla uczniów klas I - III 162
4.3.2 Analiza i interpretacja tekstu literackiego przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – praca własna studenta 166
4.3.3 Projektowanie scenariusza zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego przez studentów – w ocenie sędziów kompetentnych 178
4.3.4 Poziom kompetencji w zakresie projektowania poszczególnych elementów scenariusza 188
4.4 Kreatywność przyszłych nauczycieli a działania literackie 189
4.4.1 Opinie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat kreatywności 190
4.4.2 Samoopis studentów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie poziomu kreatywności w kontekście realizowanych działań literackich 195

4.4.3 Stymulatory i inhibitory działań kreatywnych w opinii badanych studentów a podejmowanie działań literackich 203
4.4.5 Odpowiedź na pytanie: W jaki sposób opinie studentów o kreatywności mogą wpłynąć na planowanie działań literackich z uczniami na etapie klas I - III? 206
4.5 Kształtowanie i doskonalenie kompetencji literackich 207
4.5.1. Zainteresowanie tematyką specjalistyczną i uczestnictwo we współczesnym życiu literackim studentów edukacji wczesnoszkolnej 208
4.5.2 Wiedza z zakresu literatury dla dzieci w życiu codziennym studentów 210
4.5.3 Kształcenie literackie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – oczekiwania badanych wobec Uczelni 212
4.5.4 Zainteresowanie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej doskonaleniem cech osobowych i umiejętności podnoszonych poziom kompetencji literackich 219
4.5.5 Potrzeba doskonalenia kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 221
4.6. Podsumowanie i wnioski z badań 223
Zakończenie 231
Bibliografia 234
Spis tabel 253
Spis wykresów 255
Aneks 256
Kwestionariusz 1 Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego 256
Studencki projekt scenariusza zajęć 263
Karta oceny studenckich scenariuszy zajęć 264
Scenariusz wywiadu dotyczący potrzeb w zakresie doskonalenia poziomu kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 266
Arkusz samoopisu Kompetencje przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kreatywności 269

Wstęp

Literatura dla dzieci stanowi bogaty zbiór utworów, zróżnicowany zarówno pod względem formy, jak i tematyki, oferujący możliwość łączenia potrzeb różnych odbiorców, w szczególności osób o zainteresowaniach humanistycznych, i stający się istotnym środkiem komunikacji. Jej pogłębiona recepcja wymaga jednak wsparcia kompetentnego nauczyciela, który potrafi ukierunkować proces interpretacji i odbioru tekstu przez dziecko.

W związku z tym w niniejszej rozprawie doktorskiej podjęłam badania dotyczące kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego. Uzasadnieniem dla podjęcia tej problematyki było moje wykształcenie filologiczne oraz praktyka pedagogiczna, która ujawniła potrzebę rozpoznania poziomu przygotowania przyszłych nauczycieli do prowadzenia zajęć literackich. Wykształcenie filologiczne ukształtowało przekonanie o fundamentalnym znaczeniu literatury w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i kulturowym dziecka, a także o jej istotnej roli w procesie kształtowania kompetencji czytelniczych na wczesnym etapie edukacji. Jednocześnie doświadczenia związane z praktyką pedagogiczną zwróciły uwagę na potrzebę pogłębionej refleksji nad poziomem przygotowania przyszłych nauczycieli do realizacji zadań związanych z edukacją literacką w klasach I-III szkoły podstawowej. Połączenie indywidualnych zainteresowań badawczych, aspiracji naukowych oraz doświadczeń dydaktycznych stało się istotną inspiracją do podjęcia badań nad kompetencjami literackimi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Złożoność i otwartość działań nauczyciela, ich symboliczny charakter, świadome ukierunkowanie się >>ku czemuś<< (ku zmianie i rozwojowi), wynikające z rozumienia i integracji wielowymiarowości procesów wychowawczych, stawiają w nowej perspektywie kształcenie kompetencji profesjonalnych nauczyciela klas początkowych."[2]

Kompetencje literackie pozostają nierozerwalnie związane z procesem kształcenia literackiego: pierwsze określają, co uczeń potrafi zrobić z tekstem, podczas gdy drugie tworzą warunki do rozwijania tych umiejętności, dzięki czemu proces dydaktyczny staje się narzędziem przekształcania wiedzy i doświadczenia literackiego w praktykę czytania, interpretowania i tworzenia tekstów. Należy podkreślić, że kształcenie literackie, stanowiące kluczowy komponent edukacji wczesnoszkolnej,

[2]J. Bałachowicz (2001). *Model akademicki kształcenia nauczycieli klas początkowych.* W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej: Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze,* s.350-360, Warszawa-Kielce: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, s.354.

wymaga od nauczyciela nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej, lecz także rozwiniętych kompetencji metodycznych, kreatywności oraz wrażliwości interpretacyjnej. W kontekście zmian programowych, zmian w praktykach czytelniczych w szkołach oraz obserwowanej tendencji spadkowej w zakresie kultury czytelniczej dzieci temat ten nabiera dużego znaczenia zarówno naukowego, jak i społecznego.

Celem teoretyczno-poznawczym podjętych badań było wszechstronne określenie struktury kompetencji literackich studentów pedagogiki wczesnoszkolnej oraz pogłębione zrozumienie ich roli w przygotowaniu do przyszłej pracy pedagogicznej. Szczególną uwagę zwróciłam na aspekt refleksyjności studentów – ich zdolność do świadomego analizowania własnych działań dydaktycznych, interpretacji tekstów literackich oraz kreatywnego ich wykorzystania w edukacji. Refleksyjność umożliwia przyszłym nauczycielom identyfikowanie swoich mocnych stron i obszarów wymagających doskonalenia, co w kontekście kształcenia literackiego jest niezbędne do wspierania rozwoju czytelniczego dzieci, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Celem teoretyczno-poznawczym tejże pracy jest rozpoznanie i opisanie kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego, które mają kluczowe znaczenie dla efektywnej i świadomej pracy pedagogicznej. Istotnym aspektem opracowania jest dostarczenie wiedzy o aktualnych efektach w zakresie kształtowania kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obszarze kształcenia literackiego. Wiedza ta może być wykorzystana w projektowaniu, modyfikowaniu i wzbogacaniu programów ich kształcenia, a tym samym skuteczniej wspierać rozwój czytelniczy ich wychowanków.

Realizacja postawionych celów wymagała przyjęcia odpowiedniego programu postepowania badawczego. Zależało mi, na tym, aby uzyskać odpowiedź na pytanie: **Jakie są kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego?** Studenci pedagogiki podczas przeprowadzania badań nie byli traktowani jako profesjonalni znawcy literatury, nie oczekiwano od nich filologicznych kwalifikacji i nie spodziewano znajomości literatury na poziomie obowiązującym na studiach filologicznych. Byli raczej traktowani jako potoczni odbiorcy tekstów literackich. Założyłam jednak, iż jako przyszli nauczyciele edukacji początkowej muszą prezentować pewien poziom wiedzy, chociażby podstawowej z zakresu zagadnień literackich. Podejmując te badania miałam nadzieję, że kontakt studentów z literaturą dla dzieci nie zakończył się na etapie własnej edukacji wczesnoszkolnej, ale trwa nadal na zasadzie dobrowolnego zaciekawienia, spontanicznego wyboru, podejmowanego w celu

samokształcenia lub podczas praktyk w szkole. Wiedziałam, że wówczas studenci mają okazję poznać od strony praktycznej program nauczania i podstawą programową, w której zagadnieniom literackim poświęcono sporo miejsca.

Rozprawa składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia, a w aneksie dołączone są narzędzia badawcze, przy pomocy których były robione badania. W rozdziale pierwszym opisane są kompetencje zawodowe, jakie powinni posiadać nauczyciele, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zagadnienie to omawiam w kontekście pedeutologii – nauki o nauczycielu. Opisana zostaje również kreatywność, która uważana jest za niezbędną cechę we współczesnej edukacji, bowiem „rezultaty badań nad rolą kreatywności nauczyciela nauczania początkowego w przestrzeni szkolnej ukazują, że oczekuje się od niego, by był on, między innymi, twórczy, refleksyjny, pomysłowy, nieustannie podnosił swoje kwalifikacje, a przy tym był empatyczny oraz otwarty na innowacje".[3] W rozdziale tym podjęty został również temat dotyczący rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kompetencji, a także opisane są kompetencje, jakie rozwijane podczas studiów na kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Rozważania te zamyka wyłaniający się profil absolwenta 5-letnich studiów pedagogicznych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, który po ich ukończeniu wyposażony jest w określone kompetencje w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych. Na końcu omówiona zostaje ścieżka rozwoju nauczyciela początkującego i proces doskonalenia jego kompetencji.

Rozdział drugi dotyczy zagadnień teoretycznych związanych z kształceniem literackim na etapie edukacji początkowej. Przedstawiam tutaj następujące zagadnienia: terminologia literatury dla dzieci, polscy twórcy literatury dla dzieci, rodzaje tekstów dla dzieci i gatunki literackie, cechy tekstów literackich, poruszam również tematykę dydaktyzmu i artyzmu w literaturze dla dzieci. Omawiam cechy i funkcje tej dziedziny twórczości, prezentuję obowiązujący kanon lektur w klasach I-III oraz aktualną podstawę programową.

Wskazuję, iż tekst literacki może być podstawą działań kreatywnego nauczyciela wczesnej edukacji, podając przy tym opracowane przez specjalistów metody pracy z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej. Podjęta została również tematyka dotycząca kształcenia literackiego studentów pedagogiki (postawy wobec literatury),

[3]E. Marek. (2008). Nauczyciel *wczesnej edukacji w zmieniającej się szkole.* W: B. Muchacka, M. Szymański. (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym.* Kraków: Impuls, s.16.

a także rozwiązania dotyczące kształcenie literackiego w edukacji wczesnoszkolnej prezentowane w licznych opracowaniach, pozycjach bibliograficznych i badaniach literackich.

Rozdział trzeci traktuje o metodologii badań własnych, w którym opisana została dokładnie procedura badawcza. Podzielony jest na siedem podrozdziałów opisujących: przedmiot i cel badań, problematykę badań, metody i narzędzia badawcze, miejsce i czas badań oraz charakterystykę badanej grupy.

W rozdziale czwartym, omówione zostają wyniki przeprowadzonych badań. W pierwszym podrozdziale zostaje opisany sposób prezentacji uzyskanych wyników. Drugi podrozdział prezentuje wyniki badań z obszaru wiedzy posiadanej przez przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie literatury dla dzieci. Badanie (w tej części, która dotyczyła wiedzy) nie stanowiło sprawdzianu wiadomości nabytych w toku studiów, lecz miało na celu analizę wiedzy zastanej studentów, czyli poziomu umiejętności i wiadomości literackich, którymi dysponowali niezależnie od aktualnie realizowanych zajęć akademickich (*Podstawy wiedzy o języku polskim, Literatura dla dzieci i młodzieży, Metodyka edukacji polonistycznej w klasach I-III)*, które w tym kontekście pełniły jednocześnie funkcję wzmocnienia i przypomnienia wcześniej zdobytej wiedzy. Trzeci podrozdział to analiza wyników w obszarze umiejętności projektowania zajęć dla uczniów klasy I-III z wykorzystaniem tekstów literatury przeznaczonej dla małego czytelnika. Podrozdział czwarty to analiza wyników dotycząca składowej postaw studentów osobowościowej jaką jest kreatywność w kontekście projektowania działań literackich. Ostatni podrozdział to analiza wyników dotycząca potrzeb studentów związanych z rozwojem profesjonalnym w zakresie kompetencji literackich, w tym postaw jakie prezentują studenci pedagogiki wczesnoszkolnej. Materiał uzyskany za pomocą pytań autorskich zawartych w kwestionariuszu wywiadu (opracowanie własne). Wnioski i postulaty badawcze zawarte są w ostatnim podrozdziale. Zaprezentowane zostają ustalenia oraz argumenty przemawiające za licznymi korzyściami wynikającymi z wiedzy poszerzonej na temat kompetencji. W ramach prowadzonych badań nie można było rozstrzygnąć wszystkich (powyższych i wielu innych) problemów związanych z rozwijaniem kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego. Prowadzone studia, badania i rozważania nie wyczerpują całokształtu podjętej problematyki. Przedstawione zostają propozycje badań, które mogłyby poszerzyć zakres i głębię oraz kontekst analizowanych zagadnień.

Warto nadmienić, iż w pracy zastosowane zostają zamiennie terminy „odbiorca", „czytelnik", a ogół lektur nazywam „utworem", „tekstem" lub „dziełem literackim". Używając w rozdziałach badawczych tejże pracy pojęć tj. studenci/studenci pedagogiki lub studentki (wskazanie na konkretną płeć) ujmuje się studentów uczelni, na których przeprowadzono niniejsze badania (APS, UKSW). Używane są często pojęcia „edukacja literacka", „edukacja polonistyczna" czy „kształcenie literackie", „działania literackie" – jest to obszar badań podjętej tematyki.

Pracę tę zamyka zakończenie oraz usystematyzowany wykaz pozycji bibliograficznych z zakresu nauk pedagogicznych, literaturoznawczych, metodologicznych oraz słowników i encyklopedii, zawierających bogatą wiedzę, która może przydać się studentom – przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, w przyszłej pracy pedagogicznej. Przedstawione zostają również akty prawne związane z daną tematyką badań. Zebrany materiał daje wgląd w obszar badawczy, który do tej był eksplorowany w ograniczonym zakresie. Zamieszczono także aneksy do pracy, a całość opracowania została oparta na obszernej i starannie dobranej bibliografii z zakresu pedagogiki, metodologii badań oraz wiedzy o literaturze, stanowiącej solidną podstawę teoretyczną i praktyczną dla analizowanych zagadnień.

***

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność pierwszej czytelniczce tejże pracy, Pani Profesor dr. hab. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – Józefie Bałachowicz za cenne uwagi, które pozwoliły mi wprowadzić niezbędne uzupełnienia oraz uniknąć wielu potknięć, niedoróbek i nieścisłości. Podziękowania kieruję również w stronę Pani Promotor pomocniczej – dr Małgorzaty Jabłonowskiej, która swoją wiedzą wsparła mnie w trudnych momentach mojej drogi naukowej. Dziękuję również wszystkim studentom biorącym udział w badaniu, a także recenzentom i wszystkim czytelnikom tejże pracy. Podziękowania należą się również koleżankom „czynnym" nauczycielkom wczesnej edukacji, a także współpracownikom z Instytutu Pedagogiki, a zwłaszcza z Zakładu Wychowania Literackiego i Muzycznego oraz Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, którzy swoją wiedzą, szczerą chęcią pomocy i trafnymi uwagami przyczynili się do ostatecznego kształtu tej dysertacji.

Rozdział 1
Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – teoretyczna analiza zagadnienia

1.1. Pojęcie kompetencji – ustalenia terminologiczne

Problematyka kompetencji jest rozpatrywana przez specjalistów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, m.in. takie jak: pedagogika, psychologia, prawo, socjologia czy zarządzanie. Rezultatem tego faktu jest wielość różnych podejść do definiowania pojęcia „kompetencje". Wyraz kompetencja pochodzi od łacińskiego słowa *copetentia* (a to słowo z kolei od czasownika *competere*: *nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję*) i jest rozumiany jako posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiadanie autorytatywnego zdania; zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenie. „Kompetentny w tym rozumieniu jest człowiek, który do określonych działań ma odpowiednie przygotowanie".[4] W *Słowniku języka polskiego* słowo *kompetencja* definiowane jest dwojako – jako zakres uprawnień, pełnomocnictw oraz jako zakres wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności.[5]

Definicja brytyjskiego Krajowego Komitetu ds. Kwalifikacji Zawodowych oraz Programu Standaryzacji Agencji Szkoleniowych przedstawiła takie wyjaśnienie tego terminu: „Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami"[6].

W pedagogice i psychologii termin „kompetencja" pojawił się w latach 80. XX w. Bardzo szybko zaczął być używany w odniesieniu do sprawności i profesjonalizmu, w tym także nauczycielskiego. Mimo że pierwotne rozumienie kompetencji, wywodzące się z psychologii, można uznać za precyzyjne, to w teorii kapitału ludzkiego pojęcie to

[4]D. Kalisiewicz. (1990). *Encyklopedia PWN w trzech tomach.* t.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 367.
[5] M. Szymczak. (1990). *Słownik języka polskiego.* t.3 Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.977.
[6] C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt. (1997). *Kształcenie otwarte od A do Z.* Warszawa: FRSE; MEN.

jest różnorodnie pojmowane. Początkowo kompetencje traktowano jako swoiste predyspozycje kognitywne umożliwiające absorbowanie wiedzy i nabywanie umiejętności, współcześnie zagadnienie kompetencji jest przedmiotem zarówno szerokich rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych. Definicje przedstawiane w literaturze przedmiotu określają kompetencje w postaci opisu behawioralnego obejmującego zachowania w zakresie zadań zawodowych, a także wiążą kompetencje ze stanowiskiem pracy, wskazując, że pozwalają one na realizację zadań zawodowych na poziomie skutecznym czy też wyróżniającym, stosownie do standardów określonych przez organizację.[7] Przykładowo, w *Małym słowniku pedagogicznym* odnaleźć można następującą definicję kompetencji „jest podstawowym warunkiem wychowania, jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się."[8]

Ministerstwo Edukacji Narodowej określiło definicję kompetencji kluczowych w polskiej, europejskiej i światowej debacie edukacyjnej. Kompetencja to:

- „>>potencjał<< i >>możliwości<< uczących się połączone z umiejętnościami doświadczeniami i działaniami;
- mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych do osiągnięcia określonego celu;
- umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej;
- ogólne zdolności czy też możliwości oparte na wartościach i skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych;
- (potencjalne) umiejętności ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania; predyspozycje do wykonania pewnych zadań;
- zbiór umiejętności, których zastosowanie ma na celu potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa".[9]

O znaczeniu tego pojęcia świadczą powstałe opisy kompetencyjne pracy oraz modele kompetencji zawodowych, również odnoszące się do zawodu nauczyciela.

Przegląd interpretacji pojęcia „kompetencje" przedstawia Tabela 1.

---

[7]M. Tyrańska (2021). *Wybrane zagadnienia zarzadzania kompetencjami pracowników w organizacji*. Warszawa: Wydawca: C.H. BECK. s.16.

[8]Hasło: Kompetencja. W. Okoń (1981). *Mały słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo PWN. s.185.

[9] Hasło: Kompetencje kluczowe nauczycieli UE. Autor: Mirosław Sielatycki. Podsekretarz Stanu w MEN, Konferencja międzynarodowa 2-3 czerwca 2011.
https://www.scdn.pl/images/stories/kronika/konf_miedzynarodowa/prezentacje/6.pdf. dostęp 10.08.2023.

Tabela 1. Wybrane definicje pojęcia „kompetencje”

Autorzy	Proponowane definicje pojęcia
McClelland [1973][10]	Wiedza, umiejętności, zdolności i cechy osobowości niezbędne do właściwego wykonywania zadań na danym stanowisku pracy.
Boyatzis [1982][11]	Zdolność danej osoby do zachowań zgodnych z wymaganiami stanowiska pracy, określonymi przez parametry środowiska organizacyjnego, co się przyczynia do osiągania pożądanych wyników.
Czerepaniak-Walczak [1994/ 1997[12]	Szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomością potrzeby i konsekwencją takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo. Cechą kompetencji jest możliwość przenoszenia na nowe dziedziny aktywności, a także generowania nowych kompetencji. Harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia.
Okoń [1998][13]	Zdolność do osobistej samorealizacji, będącą podstawowym warunkiem wychowania; w pedagogice definiowana jako zdolność w określonych obszarach zadań, uważana jest za rezultat procesu uczenia się.
Gołębniak [1998][14]	Integracja myślenia i krytycznej refleksji, która determinuje odpowiednie ustosunkowanie się do kontekstu działaniowego, świadomość moralną i profesjonalny osąd.

[10]D.C. McClelland. (1973). *Testing for Competence Rather Than for, Intelligence* W: American Psychologist, nr 28(1), s. 1-14.
[11] R. E. Boyatzis. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
[12]M. Czerepaniak-Walczak. (1997). *Kompetencja – słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji*? W: „Edukacja”, nr 4, s. 5-14.
[13]W. Okoń. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
[14]J. Gołębniak. (1998). *Kompetencje nauczyciela a rozwój osobisty i zawodowy.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Autorzy	Proponowane definicje pojęcia
Filipowicz [2004][15]	Dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie.
Mika [2007][16]	Zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności. Są one potencjalnymi umiejętnościami, ujawniającymi się w chwili wykonywania danego zadania lub też predyspozycjami do jego wykonania.
Miszczuk [2007][17]	Zdolność do takiego zachowania w interakcji z otoczeniem, aby stosownie do okoliczności realizować swoje indywidualne cele. Mowa więc o wykształceniu zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego radzenia sobie w otaczającym świecie.
Kwiatkowska [2008][18]	Zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na określonym poziomie. Zdolność ta powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, pewnej liczby drobnych umiejętności, a także sprawności w wartościowaniu.
Dudzikowa [2008][19]	Zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością.
Wojtczuk-Turek [2008][20]	Zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikających z odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Osoba kompetentna ma kwalifikacje do wydawania sądów i ocen, jest uprawniona do działania i decydowania w danej dziedzinie.
Bałachowicz [2013][21]	To zbiór właściwości osobowych i zawodowych, w których skład wchodzą wiedza, umiejętność twórczego działania oraz gotowość do refleksji nad własną praktyką pedagogiczną, a które umożliwiają

[15]A Filipowicz. (2004). *Kompetencje zawodowe menedżerów – ujęcie teoretyczne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
[16] M. Mika. (2007). *Kompetencje zawodowe a efektywność pracy.* Warszawa: Wydawnictwo Difin.
[17]B. Miszczuk. (2007). *Kompetencje menedżerskie a efektywność działania.* Warszawa: Wydawnictwo „Difin".
[18]E. Kwiatkowska. (2008). *Kompetencje zawodowe – teoria i praktyka. Warszawa:* Wydawnictwo Difin.
[19]B. Dudzikowa. (2008). Kompetencje – *wybrane zagadnienia psychopedagogiczne.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
[20] E. Wojtczuk-Turek. (2008). *Kompetencje zawodowe i edukacyjne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
[21]J. Bałachowicz. (2001). *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*. W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. A. Bogaj (red.). Warszawa-Kielce: Wydawnictwo Naukowe IBE, s. 354.

Autorzy	Proponowane definicje pojęcia
	kształtowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi dziecka oraz realizowaniu celów edukacji w sposób kreatywny i podmiotowy. Kompetencje te obejmują zarówno teoretyczne podstawy działania, jak i praktyczne zdolności reagowania na zmienne sytuacje edukacyjne, kreatywnego rozwiązywania problemów oraz wspierania indywidualnego rozwoju uczniów.
Cybal-Michalska [2016][22]	Zbiór wiedzy, umiejętności oraz zdolności i zaangażowania do osiągnięcia określonego celu. Ważne jest to, że kompetencja może być rozwijana i generowana. Osoba kompetentna to osoba, która jest uprawniona do działań w danym zakresie.
Męczkowska [2003][23]	W procesie całożyciowego uczenia się dominują dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze określa kompetencję jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia, a jest ono tu traktowane jako rzeczywistość o statycznym w założeniu charakterze. Drugie przedstawia kompetencję jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przez nią typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następują w rezultacie interpretacji – w założeniu dynamicznego – kontekstu działania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Chciałabym zwrócić uwagę na trzy wyżej cytowane podejścia do ujmowania kompetencji nauczyciela, które w istotny sposób porządkują współczesne rozumienie tego pojęcia w pedagogice. Pierwsze z nich reprezentuje Józefa Bałachowicz, która ujmuje kompetencje „jako zintegrowaną strukturę wiedzy, umiejętności i postaw, ujawniającą się w skutecznym i refleksyjnym działaniu pedagogicznym. W tym podejściu kompetencja nie jest jedynie zasobem wiedzy, lecz zdolnością do jej adekwatnego wykorzystania w zmiennych sytuacjach edukacyjnych – na przykład w dostosowywaniu metod pracy do indywidualnych potrzeb uczniów”[24]. Drugie

[22]A. Cybal-Michalska. (2016)., Prodevelopment and proactivity as educational categories of the European society. W: Przybylska-Maszner B., Musiał-Karg M., Brańka T. (red.). *Double reunification through the European Union's education po-policy.* Poznań: *Faculty of Political Science and Journalism Press.* Adam Mickiewicz University, s. 19-26.

[23] A. Męczkowska. (2003). „Kompetencja”. W: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 693-696.

[24]J. Bałachowicz. (2001). *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*, dz. cyt.

podejście prezentuje Maria Czerepaniak-Walczak, która interpretuje kompetencje jako „szczególną właściwość podmiotu, wyrażającą się w adekwatnym oraz świadomym działaniu na poziomie wyznaczonym przez standardy, z konsekwencją oraz odpowiedzialnością za własne sprawstwo. W koncepcji tej kompetencja obejmuje zarówno możliwość przenoszenia umiejętności na nowe dziedziny aktywności, jak i generowanie nowych kompetencji, co podkreśla jej dynamiczny, a także rozwojowy charakter. Stanowi ona harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia działania, integrując te elementy w procesie refleksyjnego i krytycznego uczestnictwa nauczyciela w rzeczywistości edukacyjnej”[25]. Trzecie podejście, reprezentowane przez Astrid Męczkowską „wskazuje na dwoisty charakter kompetencji – jako potencjał adaptacyjny, a także jako potencjał transgresyjny. O ile pierwszy odnosi się do zdolności dostosowania się do określonych warunków, o tyle drugi oznacza przekraczanie schematów działania, twórczą interpretację sytuacji oraz podejmowanie działań wykraczających poza rutynowe wymagania zawodowe. Łącząc te perspektywy, można przyjąć, że kompetencje nauczyciela mają charakter dynamiczny i wielowymiarowy. Ich istotą nie jest jedynie posiadanie określonego zasobu wiedzy i umiejętności, lecz przede wszystkim zdolność do świadomego, odpowiedzialnego i twórczego działania w zmiennym środowisku edukacyjnym, które wymaga zarówno adaptacji, jak i aktywnego współkształtowania rzeczywistości dydaktycznej”[26].

W ramach dylematów terminologicznych podejmowanych przez badaczy często rozpatrywana jest kwestia rozróżnienia kwalifikacji i kompetencji. W tradycyjnym, wąskim znaczeniu (sensu stricto) kwalifikacje rozumiane są jako specjalistyczne wykształcenie, zasób wiedzy, umiejętności, zdolności i doświadczenia, które są niezbędne do wykonywania konkretnego zawodu. Z kolei we współczesnym ujęciu kwalifikacje pojmowane są szeroko (sensu largo) jako ogół właściwości indywidualnych, które są niezbędne do sprawnego wykonywania różnych czynności charakterystycznych dla danego zawodu, stanowiska, specjalności czy zawodów pokrewnych[27].

Tadeusz Lewowicki określa kwalifikacje pedagogiczne w kategoriach kompetencji i proponuje utworzenie >>modeli<< kompetencji zawodowych nauczycieli.[28]

[25] M. Czerepaniak-Walczak. (1997). *Kompetencja – słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* dz. cyt.
[26] A. Męczkowska. (2003). „Kompetencja”. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt.
[27] Z. Andczak. (2008). *Kwalifikacja a kompetencje.* W: S.A. Witkowski, T. Listwan. (red.) *Sukces w zarządzaniu kadrami. Kompetencje a sukces zarządzania organizacją.* Warszawa: „Difin”.
[28] Zob. T. Lewowicki. (1993). *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*. W: M. Ochmański. *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 17-18.

Ciekawą propozycję pojęciowej struktury kompetencji przedstawia Barbara Kędzierska, jej zdaniem „kompetencja to uwarunkowany wzajemnie zestaw kwalifikacji, doświadczenia zawodowego, uprawnień i wynikającego z tych uprawnień zakresu odpowiedzialności. Natomiast kwalifikacje są współzależnym, potwierdzonym przez uzyskanie stosownego certyfikatu, układem wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania określonych zadań, a wiedza to rozbudowana struktura powiązanych ze sobą danych, informacji i wiadomości, będąca rezultatem procesów myślowych (lub komputerowego przetwarzania) uwzględniających szczegółowe konteksty i uwarunkowania".[29] Powyższe definicje dowodzą, że specyficzna cecha kompetencji wyraża się w tym, iż jest ona zawsze właściwością określonej osoby, jest więc kategorią podmiotową związaną z formą aktywności człowieka, której sednem jest „umiejętność"[30].„Kompetencje to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie".[31] Kompetencje ścisłe łączą się z kwalifikacjami, lecz mają nieco szerszy zakres, ponieważ obejmują umiejętność praktycznego wykorzystania w celu podejmowania skutecznych działań ukierunkowanych na określony cel. Ważne są tu również cechy osobowości, a szczególnie motywacja. Kompetencje decydują o możliwości odpowiedzialnego podejmowania i realizacji zadań, zarówno w życiu codziennym, jak i w pracy zawodowej.

W tym miejscu warto ponownie przywołać podejście A. Męczkowskiej, która wskazuje, że kompetencje mogą mieć charakter transgresyjny. Oznacza to, że nie ograniczają się jedynie do adaptacji do istniejących standardów czy wymagań, ale pozwalają także przekraczać schematy działania przez nauczyciela, twórczo interpretować sytuacje oraz podejmować innowacyjne i refleksyjne działania. Taki wymiar kompetencji podkreśla ich dynamiczny i rozwojowy charakter, łącząc praktyczne umiejętności z podmiotową inicjatywą oraz kreatywnością.[32]

[29] B. Kędzierska. (2007). *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s.45.
[30]A. Szkolak. (2011). *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji- relacja z badań własnych.* W: *Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej.* J. Bonar. (red.) Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 92.
[31]G. Filipowicz. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s.17.
[32] A. Męczkowska. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* tom 2. T. Pilch. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 693-696.

1.2. Model kompetentnego nauczyciela w świetle pedeutologii

Wincenty Okoń stwierdził, iż „nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo, że są między tymi systemami znaczne różnice, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela – wychowawcy."[33] W związku z tym, od kilku dziesięcioleci mówi się o pewnej gałęzi wiedzy o nauczycielu, którą nazywa się pedeutologią.

Pedeutologia (gr. *paideutes* – nauczyciel, wychowawca, *logos* – nauka) jako subdyscyplina pedagogiki „którego przedmiotem są zagadnienia dotyczące nauczycieli, jak i osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, ich praca zawodowa."[34], za swoje główne zadania badawcze uznaje analizę roli zawodowej nauczyciela oraz konstruowanie jego pożądanego modelu osobowego.

Zmiany w środowisku społeczno-kulturowym, a wraz z nimi przekształcenia pedagogiki ogólnej, mają istotne znaczenie, ponieważ nowe ujęcie celów edukacyjnych wymusza ponowne określenie roli nauczyciela oraz jego zadań i podejmowanych działań. Szczególnie istotne w tym aspekcie wydają się postulaty odchodzenia od orientacji behawiorystyczno technologicznej i dążenia ku paradygmatowi humanistycznemu, emancypacyjnemu, wielopodmiotowemu itp. „Liczni teoretycy i badacze poddają więc wnikliwej analizie role nauczyciela spełniane w dotychczasowych uwarunkowaniach oraz rejestrują tendencje ich przemian".[35] Polska literatura pedagogiczna posiada znaczący dorobek w zakresie rozważań na temat modelu kompetentnego nauczyciela. Od zawsze i niezależnie od okoliczności stawiano przed nauczycielem wysokie wymagania zarówno w zakresie wykształcenia, jak i cech osobowościowych. W literaturze przedmiotu znajdują się różne typologie i podziały kompetencji kluczowych dla należytego wypełniania przez nauczycieli ich roli zawodowej. Obszar kompetencji zawodowych nauczyciela stanowi jeden z nurtów refleksji pedeutologicznej, obok nurtu odnoszącego się do osobowości nauczyciela, jego indywidualnych, wewnętrznych

[33] W. Okoń. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwo „Żak", s. 423.
[34]Hasło: Pedeutologia. W. Okoń (2004). *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak". Wyd. czwarte uzupełnione i poprawione, s. 303.
[35]K. Czerwiński. (2007). *Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji)* W: „Studia i rozprawy. Podgórecki" (red.). Warszawa: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie, s.5.

właściwości oraz nurtu, w którym istotą jest pytanie o prawomocność wychowawczej ingerencji w rozwój dziecka – *skąd wiem, jak mam wychowywać?*[36]

„Osoba i osobowość nauczyciela jego światopogląd, etyka zawodowa, akceptowany system wartości, przygotowanie i umiejętności zawodowe, a w konsekwencji jego autorytet odgrywają decydującą rolę w procesie kształcenia i wychowania".[37]

Zuzanna Zbróg zwraca uwagę, iż „tradycyjny, opisywany w literaturze pedeutologicznej wizerunek nauczyciela opiera się głównie na przekonaniu o jego roli związanej z przekazywaniem wiedzy. Podkreśla się również znaczenie autorytetu nauczyciela, budowanemu na mądrości, moralności oraz poczuciu pełnienia szczególnej misji przygotowania młodego pokolenia do życia w przyszłości".[38]

Kompetencje profesjonalne nauczyciela – w opinii Doroty Pankowskiej są ważna kategorią w pedeutologii z kilka powodów: „po pierwsze, na poziomie praktyki od nich zależy sposób działania i efektywność pracy nauczyciela. Po drugie, na poziomie teoretycznym w sposób najpełniejszy i najbardziej precyzyjny określają normatywny aspekt roli nauczyciela oraz wyznaczają (a przynajmniej powinny wyznaczać) standardy edukacji nauczycielskiej. Po trzecie, ich zakres treściowy i sposób formułowania odzwierciedlają zarówno określoną filozofię edukacyjną, jak i ewolucję roli nauczyciela. Stanowią swoisty „miernik" przemian w szeroko pojętym systemie edukacji. Zatem różnorodność ujęć i typologii kompetencji jest wynikiem wielości orientacji teoretycznych nie tylko w samej pedeutologii, ale też w sferze ideologii edukacyjnych oraz reakcją na zmiany we współczesnej rzeczywistości".[39]

W literaturze przedmiotu znajdują się różnorodne typologie kompetencji kluczowych dla należytego wypełniania przez nauczycieli ich roli zawodowej.

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w swojej typologii kompetencji uwzględnił złożoność i wieloaspektowość zadań nauczyciela. Wyróżnione w niej zostały pewne ogólne standardy działań nauczycieli, a szczegółowe umiejętności intelektualne i praktyczne – pogrupowane w kategorie kompetencji:

---

[36] H. Kwiatkowska. (2008). *Pedeutologia.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 17-21.

[37] A. Jakubowicz-Bryx. (2014). *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej,* (s.83-96). W: „Roczniki Pedagogiczne". tom 6 (42) nr 2. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 83-84.

[38] Z. Zbróg. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie reprezentacji społecznych.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 333-334.

[39] D. Pankowska (2016). *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski*). W: Lublin: „Lubelski Rocznik Pedagogiczny". t. XXXV, z. 3, s.187-188.

- prakseologicznych, dotyczących praktycznych umiejętności planowania, organizowania i oceniania procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnych, które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych;
- kreatywnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- informatycznych, które – przy opanowaniu języka obcego i nowych technologii – pozwalają nauczycielowi korzystać z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralnych, stanowiących podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej.[40]

Według J. Bałachowicz ,,kompetencje profesjonalne nauczyciela można rozumieć jako dynamiczna formę samowiedzy nauczyciela, wyrażającą się w zintegrowanym myśleniu i działaniu, prowadzącym do projektowania oraz realizacji faktów i procesów pedagogicznych, prowadzących do zmiany i wywołujących jakościowo nowe standardy rzeczy, wspierających rozwój osobowych i społecznych wartości ucznia. Kompetencje profesjonalne nauczyciela klas początkowych powinny być tak kształtowane, aby pozwalały na wypełnienie roli, cechujących się swoistym >>zawieszeniem<< między przeszłością, między rozwijaniem umiejętności adaptacyjnych dziecka i zakorzenienia w kulturze a rozwijaniem cech twórczych i transformacyjnego wykorzystania wiedzy do projektowania swego miejsca w świecie, zadań bliskich i dalekich".[41]

Maria Czerapaniak-Walczak zwraca uwagę, iż „w klasycznych opracowaniach uwzględnia się rolę nauczyciela w generowaniu określonych zachowań i przywołuje się kompetencje:

- wyjściowe (adaptacyjne);
- dojrzałe (rekonstrukcyjne);
- do zmiany (transgresyjne);
- rdzeniowe, esencjonalne, tak zwane emancypacyjne".[42]

[40]K. Denek. (2000). *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji.* W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.). *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. s.122-127.
[41]J. Bałachowicz (2001). *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*. dz. cyt., s. 354-355.
[42]M. Czerepaniak-Walczak. (1999). *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji*? „Neodidagmata" nr 24, s. 65.

Bogusława D. Gołębniak, wzbogaciła zakres kompetencji jako refleksyjnego, szeroko uzasadnionego i „przepełnionego wiedzą" działania, komponentami w postaci zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami. Badaczka zwróciła uwagę, iż „podmiotowy wymiar kompetencji wiąże się, (co w przypadku nauczyciela jest szczególnie ważne), z racjonalną i krytyczną oceną własnego postępowania, poczuciem sprawstwa, transgresji i rozwoju, odkrywaniem możliwości całościowego sukcesu w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.[43] Henryka Kwiatkowska podkreśla, że „kompetencja bywa uważana za rezultat procesu kształcenia i powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań".[44]

Robert Kwaśnica[45], nawiązując do dwóch typów racjonalności: adaptacyjnej i emancypacyjnej, proponuje mówić o kompetencjach technicznych (w tym postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych) oraz praktyczno-moralnych (w tym interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych). Z kolei Małgorzata Suświłło[46] rozważając role, jakie pełni nauczyciel w pracy z uczniami, wyodrębniła kompetencje: poznawcze, organizatorskie, komunikacyjne, inspiratorskie i integratorskie. Stanisław Dylak[47] wśród kompetencji koniecznych, które uznaje za najważniejsze (obok bazowych i pożądanych), wymienił kompetencje: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Do najczęściej przywoływanych należy typologia opracowana przez Wacława Strykowskiego, w której wyróżniono następujące kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne (związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska), w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, autoedukacyjne (związane z rozwojem zawodowym).[48]

---

[43]B. Gołębniak (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność.* Toruń-Poznań Wydawnictwo Edytor, 1998, s. 145.
[44]H. Kwiatkowska (2008). *Pedeutologia.* dz. cyt., s.35.
[45]R. Kwaśnica (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. 1; s. 291-319, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 299-303.
[46]M. Suświłło (1998). *Wybrane problemy wczesnej edukacji.* cz. II: Klasy I-III. Olsztyn: WSP, s. 10-28.
[47]S. Dylak (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli.* Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mackiewicza, s 37- 42.
[48]J. Strykowski, W. Strykowska, J. Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej.* Poznań: Wyd. eMPi, s.24.

Jan Prucha stworzył definicję kompetencji nauczycielskich (teacher`s competences). Według niego kompetencje to „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę."[49]

„Odrębny model patrzenia na kompetencje jest opracowany w Wielkiej Brytanii System Narodowych Kwalifikacji Stanowiskowych NVQ (National Vocaional Qualifications System). System ten zawiera opis minimalnych standardów realizacji układów zadań i ćwiczeń wyrażonych w sposób umożliwiający ich obserwację i ocenę w celu dokonania certyfikacji. Element kompetencji pojawiający się języku NVQ jest opisem czegoś, co pracownicy w ramach określonej prący powinni być w stanie wykonać. Każda z umiejętności opisana może być na pięciu poziomach odpowiadających złożoności zadań realizowanych na danym stanowisku pracy. Poszczególne poziomy interpretowane są jako:

Poziom 1 – podstawowa wiedza dotycząca wykonywania typowych, powtarzalnych i przewidywalnych zadań zawodowych.

Poziom 2 – szersza wiedza obejmująca realizację różnych zadań zawodowych w zróżnicowanych sytuacjach, także mniej typowych, wymagających częściowej samodzielności, odpowiedzialności oraz współpracy z zespołem.

Poziom 3 – kompetencja w szerokim zakresie wiedzy zawodowej i prac wykonywanych w różnych okolicznościach, z których większość jest złożona i nietypowa. Wyraźny poziom samodzielności i odpowiedzialności.

Poziom 4 – szeroki poziom i umiejętności zawodowe, obejmująca złożone kwestie techniczne, istotna samodzielność i odpowiedzialność; również z odpowiedzialnością za pracę innych osób i wykorzystanie zasobów.

Poziom 5 – dogłębna wiedza zawodowa, obejmująca również wiedzę fundamentalną i szczegółową, pozwalająca na pracę w każdych, również tych niemożliwych do przewidzenia okolicznościach. Bardzo wysoki poziom samodzielności i odpowiedzialności i znacząca odpowiedzialność za prace innych osób i wykorzystanie zasobów. Umiejętności analityczne, diagnostyczne, projektowe. Planowanie, wykonanie i ocena jakości pracy".[50]

[49]J. Pruchla (2006). *Kompetencje nauczycieli*, W: B. Śliwerski. (red.) *Pedagogika*. t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Pedagogiczne, s. 306.
[50] T. Czapla (2010). *Zintegrowany model kompetencji* W: „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica" 234. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 202, 203.

„Współczesny nauczyciel powinien być mądry, wszechstronny, utalentowany, służyć wiedzą i doświadczeniem, być kompetentny i stale doskonalić swoje umiejętności zawodowe. Należy także pamiętać, że nauczyciel to człowiek, przyjaciel, wybaczający, wspierający i rozumiejący problemy innych, a uczniowie bardzo często kochają nauczycieli nie za to, czego ich nauczyli, a za to, jacy byli."[51] Zbigniew Melosik twierdzi, iż nauczyciel powinien stwarzać warunki „edukacyjnej rozmowy", w której wspólnie z uczniami usiłuje odnaleźć drogi przez krętą rzeczywistość społeczną.[52] Z kolei Bogusław Śliwerski podkreśla, że „pedagog musi łączyć w sobie rolę mistrza, przewodnika, artysty, który jest wrażliwy na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań, z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna interweniującego w ludzką biografię, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków, a także strat rozwojowych".[53] „Nauczyciel to mistrz, który zgodnie z ideą pedagogiki Janusza Korczaka, potrafi porozumieć się, współdziałać z wychowankiem, wspólnie uzgadniać z nim żywotne dla obu stron sprawy, ma zaufanie do dziecka, do jego rozsądku i umiejętności".[54] Józefa Bałachowicz wskazuje, iż nauczyciel w codziennych działaniach edukacyjnych powinien być „pomysłowy, charakteryzujący się postawą twórczą, otwarty na koncepcje innych, akceptujący oryginalność uczniów, doceniający wysoki poziom uzdolnień twórczych, a przede wszystkim zapewniający atmosferę sprzyjającą ujawnieniu się tych zdolności na zajęciach i pomocny w tworzeniu".[55] Czynnikiem określającym twórczego nauczyciela jest innowacyjny styl pracy, którego Krzysztof Polak rozumie jako „[…] pokonywanie przez nauczyciela sztywnych ograniczeń działania zrutynizowanego, ciągłe wzbogacanie własnej osobowości oraz stosunków łączących go z innymi ludźmi (nauczycielami, uczniami, rodzicami itp.) w trakcie wykonywanej pracy."[56]

---

[51] A. Malec (2013). *O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela.* W: Z. Zacłona. (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce.* Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s.20.

[52]Z. Melosik (2003). *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej.* W: „Chowanna" t. 1. Katowice: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, s. 32.

[53]B. Śliwerski, *Czy możliwy jest w szkole dialog?* W: „Paedagogia Christiana" Vol. 25, No 1, s. 191.

[54]B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka* W: Kwieciński Z, Śliwerski B. (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s.340.

[55]J. Bałachowicz (2013). *Cechy stylu działań edukacyjnych nauczyciela* W: I Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 181-182.

[56] K. Polak. (1997). *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, , Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s.78-79.

Należy także pamiętać, że nauczyciel to człowiek, przyjaciel, wybaczający, wspierający, a także rozumiejący problemy innych, a uczniowie bardzo często szanują nauczycieli nie za to, czego ich nauczyli, a za to, jacy byli.[57]

Jolanta Szempruch analizuje znaczenie wartości w życiu nauczyciela. Podkreśla, że zawód ten ma charakter aksjologiczny, ponieważ opiera się na systemie wartości, które warunkują sposób działania pedagoga w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Autorka wskazuje, że nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale także kształtuje postawy uczniów, dlatego jego praca wiąże się z odpowiedzialnością moralną. Kluczowe wartości to m.in. odpowiedzialność, szacunek wobec ucznia, uczciwość, empatia oraz zaangażowanie w rozwój wychowanków.[58]

W badaniach nad osobowością nauczyciela często wyrażany był pogląd, że skutecznej pracy w zawodzie nauczycielskim nie wystarczy sama wiedza i dobre przygotowanie pedagogiczne, lecz potrzebny jest talent pedagogiczny.[59] Talent określa psychologia jako pewien wyższy stopień uzdolnienia do jakiejś działalności. U podstaw uzdolnień leżą odpowiednie wrodzone zadatki, tzn. indywidualne właściwości i struktury autonomiczno-fizjologiczne organizmu, szczególności układu nerwowego, lecz wszelkie zdolności i uzdolnienia, a wśród nich pedagogiczne są zawsze wynikiem rozwoju, kształtują się w procesie wychowania i nauczania oraz w procesie pracy zawodowej.[60]

„Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby przeobraził się z nauczyciela przekazującego wiedzę w nauczyciela, który byłby przewodnikiem po niej, jej tłumaczem, refleksyjnym praktykiem – inspirującym, motywującym, prowokującym poznawczą samodzielność ucznia. Powinien być zatem człowiekiem poszukującym i budującym efektywne formy współpracy ze swoimi uczniami, stanowiącymi inspirację do poszukiwań różnorakich, lepszych rozwiązań ożywiających skuteczne aktywności procesu wychowania ich uczestników".[61]

---

[57] A. Malec. (2013). *O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela.* W: Zacłona Z. (red.); *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce.* Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s.20.

[58] J. Szempruch (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 254- 262.

[59] E. Kieł-Starczewska (2013). *Nauczyciel w transformacjach cywilizacyjnych*. W: M. Cywińska. (red.). *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA, s.42.

[60] B. Suchodolski (1976). *Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe, s.627.

[61] K. Denek (2009). *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, s.389.

1.3. Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Pierwsze lata szkolne decydują w szerokim zakresie o stosunku dziecka do dalszej nauki. Dostarczają mu elementarnej wiedzy o świecie, wyposażają w wiadomości i umiejętności niezbędne w klasach wyższych, kształtują jego charakter. „Przygotowanie merytoryczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest szczególne ze względu na realizowaną w klasach I-III formę organizacyjną, którą jest kształcenie zintegrowane. Integracja ta polega na zespoleniu, scaleniu, tworzeniu całości z części. Istotą nauczania zintegrowanego jest pokazanie dzieciom scalonego obrazu świata. Porządkowanie wiedzy w ujęciu zintegrowanym następuje przez określenie zagadnień przewidzianych do poznania przez dzieci, a następnie dobieranie z różnych dyscyplin naukowych odpowiednich elementów, pozwalających na wielostronną analizę tych zagadnień".[62] Do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym nauczyciel powinien być wszechstronnie przygotowany. Od jego umiejętności, predyspozycji osobowościowych i kunsztu dydaktycznego zależy, w jakim stopniu kształcenie elementarne spełni swoją doniosłą rolę. Kazimierz Żegnałek twierdzi, iż „rola nauczyciela na tym etapie edukacji powinna stanowić swoistą kontynuację roli rodziców w wychowaniu dziecka. Czynności wychowawcze nauczyciela nie powinny w swej istocie za bardzo się różnić od czynności wykonywanych w domu przez matkę i ojca. Różnica polega głównie na tym, że nauczyciel działa świadomie, w sposób zaplanowany i systematyczny, częściej analizuje skuteczność podejmowanych działań i w razie potrzeby je modyfikuje.[63] Józefa Bałachowicz podkreśla, że w „paradygmacie podmiotowym dotyczącym kierunków zmian w edukacji początkowej kluczowa jest koncepcja dziecka jako aktywnego podmiotu, który sam konstruuje swoją wiedzę, rozwój oraz własną tożsamość. Proces rozwoju człowieka rozumiany jest jako kulturowa transformacja osoby i jej podmiotowego bycia, którą uczeń musi osiągnąć samodzielnie. Zadaniem edukacji jest natomiast wsparcie tego procesu, udzielanie pomocy w indywidualizacji nauki oraz w procesach uspołecznienia i emancypacji."[64] „Kształcenie kompetentnego nauczyciela

[62]K. Duraj-Nowakowa (1998). *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s.34.
[63] K. Żegnałek (2008). *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.* W*:* (red.) K. Żegnałek. *Kompetencje nauczyciela edukacji początko*wej. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s.192.
[64]J. Bałachowicz (2009). *Dziecko i jego rozwój w teorii indywidualnej nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany* W: (red.) S. Włoch *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.101.

edukacji wczesnoszkolnej powinno przede wszystkim ukształtować postawę przyszłego pedagoga-nauczyciela do aktywnego uczestnictwa w interakcjach społecznych, współpracy ze środowiskiem i grupami społecznymi, doskonalenia swojego warsztatu pracy, poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w taki sposób, by móc podołać współczesnej, a szczególnie nieustannie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, ustawicznemu dokształcaniu i doskonaleniu się".[65]

Urszula Ordon[66] dzieli kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na startowe i kluczowe. Kompetencje startowe wyrażają się ogólną wiedzą humanistyczną, wysoką kulturą osobistą i sprawnością intelektualną nauczyciela. Stanowią one punkt wyjścia do kompetencji kluczowych: pedagogicznych, psychologicznych, metodycznych i przedmiotowych. Ich wyznacznikiem jest zdolność do realizacji kompleksowych funkcji i zadań edukacyjnych, samodzielność i kreatywność w doborze metod nauczania, tworzeniu własnych koncepcji programowych, projektowaniu odpowiednich sposobów działania pedagogicznego, dokonywaniu jego oceny. Kompetencje kluczowe są podstawą efektywnej pracy pedagogicznej. Zalicza się do nich kompetencje: współdziałania, merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, pragmatyczne, informatyczno-medialne, kreatywne, językowe oraz społeczne. Szczególnie przydatne w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym są również kompetencje artystyczne: muzyczne, ekspresyjne czy też plastyczne.

Autorka wskazuje również, że „obok kompetencji metodycznych (będących składowymi kompetencji pedagogicznych) – niezbędne wydają się być kompetencje pragmatyczne – dotyczące właściwej organizacji i planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, zgodnie z właściwościami rozwojowymi dziecka w okresie szkoły podstawowej. Szczególnego znaczenia nabierają w pracy z dzieckiem w omawianym okresie kompetencje kreatywne. Proces edukacyjny w ogóle, a w szkole podstawowej zwłaszcza, wiąże się z występowaniem różnych, charakterystycznych, nieprzewidywalnych sytuacji i zadań, wymagających często od nauczyciela twórczej postawy, działań niestandardowych, nieprzewidywalnych, będących niekiedy na granicy

[65]J. Glik (2013). *Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych.* W:(red). Z. Zacłona (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce.* Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s.30-43.
[66]U. Ordon (2009). *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I-III wobec wymogów edukacji europejskiej* W: (red.) I. Adamek, E. Żmijewska. *Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s.67.

improwizacji”[67]. Waldemar Furmanek przytacza pięć podstawowych kompetencji nauczyciela:

- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- sprawne posługiwanie się komputerem.[68]

Stanisław Dylak analizując literaturę anglojęzyczną podaje trzy podstawowe grupy zawodowych kompetencji nauczyciela:

- „kompetencje bazowe, do których należą – kompetencje interpretacyjne (określają działanie adekwatne do danej sytuacji), autokreacyjne (nauczyciel jako twórca własnej wiedzy pedagogicznej) i realizacyjne;
- kompetencje konieczne, do których należą umiejętności realizacyjne (nauczyciel realizując zadania edukacyjne w wymiarze obiektu, na który czynność jest ukierunkowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania);
- kompetencje pożądane to te, które nie są niezbędnymi w zawodzie nauczyciela, lecz mogą okazać się bardzo pomocne, chodzi głównie o zainteresowania, a także umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym itp.”.[69]

Według Piotra Kowolika nauczyciel klas młodszych, by prawidłowo wykonywać swoją pracę powinien posiadać następujące kompetencje:

- merytoryczne (specjalistyczne) – kompetentny nauczyciel wie, jakiej wiedzy nie posiada i potrafi przyznać się do tego uczniom;
- dydaktyczne – umiejętność tworzenia okazji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu i poznawaniu poszczególnych dziedzin nauki oraz dobór pomocy dydaktycznych w sposób celowy, przemyślany i dobrze zorganizowany;
- psychologiczne – umiejętność motywowania uczniów do nauki, organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, poznawanie ucznia, diagnozowanie go, umiejętność porozumiewania się;

[67] U. Ordon. (2007). *Kompetencje zawodowe nauczyciela a potrzeby dziecka.* W: Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli nr 2. Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, s. 6.
[68] W. Furmanek. (2007). *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*. W: (red.). W. Furmanek, M. Ďuris. *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s.16.
[69] S. Dylak. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 38-39.

- moralno-duchowe – rozwijanie w uczniach predyspozycji i zdolności, dbałości o ten rozwój w zgodzie z ideą społeczeństwa.[70]

Z kolei Chris Kyriacou wyróżnia siedem obszarów kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji:

- planowania i przygotowania zajęć;
- prezentacji zajęć;
- zarządzania zajęciami;
- kształtowania pozytywnego klimatu w klasie;
- utrzymywania dyscypliny w klasie;
- oceniania postępów uczniów;
- refleksji i ewaluacji.[71]

Szczególne wyzwanie stoi przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w klasach integracyjnych. Jolanta Piekut do kompetencji nauczyciela klas integracyjnych zalicza:

- dążenie do indywidualnego traktowania dziecka;
- poszukiwanie nowych i trafnych form oraz metod pracy we współdziałaniu z następnymi szczeblami kształcenia i wychowania;
- rozwijanie aktywności twórczej uczniów;
- traktowanie podmiotowo każdego ucznia, z wykorzystaniem wiedzy psychologicznej i pedagogicznej;
- dążenie do eliminowania postaw litości, nadmiernej opiekuńczości na rzecz pełnej akceptacji, współpracy i pracy w zespole;
- zdolność do wytężonego trudu, przezwyciężenia nawyków myślowych oraz umiejętności komunikowania się;
- dążenie do edukacji permanentnej.[72]

Anna Struzik stosując podział kompetencji za Stanisławem Dylakiem (kompetencje: bazowe, konieczne, pożądane), do kompetencji bazowych nauczyciela wczesnej edukacji zalicza kompetencję moralną, rozumianą jako wielopłaszczyznową odpowiedzialność nauczyciela, jego godność osobistą, zawodową oraz prawość, ale również samodyscyplinę, sumienność i pracowitość, wysoki poziom intelektualny wyrażający się

[70] P. Kowolik. (2003). *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, W: M. Michalewska, P. Kowolik. (red). *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole,* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.23.
[71] Za: S. Śliwa (2007). Essential Teaching Skills, 3. ed., Cheltenham: NelsonThornes Ltd.
[72] J. Piekut (2005). *Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej*, W: R. Gmoch, A. Krasnodębska. (red). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.131-132.

m.in. umiejętnością rozumienia i interpretowania otaczającego świata, niezbędny poziom rozwoju społecznego, umożliwiający budowanie właściwych relacji interpersonalnych pomiędzy różnymi podmiotami edukacji i współpracy ze środowiskiem, a także kompetencję komunikacyjną, która jest rozumiana jako zdolność do dialogu z innymi i sobą samym. Do koniecznych zalicza kompetencje: psychologiczno-pedagogiczne, merytoryczne, metodyczne i prakseologiczne wyrażające się skutecznością szeroko rozumianej działalności nauczycielskiej i wychowawczej, kompetencje kreatywne, pozwalające nauczycielowi na wzbogacenie doświadczenia pedagogicznego o nowe, lepsze oraz niestandardowe rozwiązania i podejmowanie działalności innowacyjnej, a także kompetencje informatyczno-medialne, które umożliwią korzystanie z nowoczesnej technologii kształcenia, kompetencje autoedukacyjne, autorefleksyjne oraz autokreacyjne związane z samorozwojem zawodowym.[73]" Z kolei w skład pożądanych wchodzą przede wszystkim kompetencje: muzyczne, plastyczne, teatralne, literackie czy też sportowe".[74]

Maria Czerepaniak-Walczak podaje cztery kategorie kompetencji: wyjściowe, dojrzałe, do zmiany oraz rdzeniowe. Kompetencje wyjściowe, zdaniem autorki, niekoniecznie muszą być związane z konkretnym zawodem, chociaż stanowią fundament wykonywania zadań zawodowych i wytyczają kierunek kształcenia i doskonalenia. Wymagają one stałego rozwijania i aktualizowania. Kategorię kompetencji dojrzałych stanowią te, które odgrywają ważną rolę w wypełnianiu aktualnych zadań zawodowych. Powinny być także uzupełniane kompetencjami do zmiany, których wyróżnikiem jest otwartość na nowość, jak również otwartość na rozwiązywanie wszelkich problemów towarzyszących realizacji zadań zawodowych. Ostatnia kategoria, kompetencje rdzeniowe, które nazywane są również emocjonalnymi, to wszystkie dyspozycje, które odgrywają znaczącą rolę nie tylko na danym etapie realizacji zadań zawodowych, ale również w przyszłości. Ich wyróżnikiem jest otwartość na wszystko co nowe, ale również kontynuacja tego, co koresponduje z treścią owych zmian.[75] „Edukacja zintegrowana wymaga od nauczyciela przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje

[73] A. Struzik (2009). Cechy *i kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji społecznej.* W: I. Adamek, E. Żmijewska (red.). *Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 61.
[74] Tamże, s.61.
[75]M.Czerepaniak-Walczak. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela.* Toruń: Wydawnictwo Edytor, s.90.

aktywności dziecka. Dziecko na tym etapie pyta, bada, eksperymentuje i odkrywa świat."[76] „Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej powinien umieć tworzyć i poszukiwać, być osobą z pewną „nutą" niepokoju twórczego, odchodzić od sterowania do inspirowania rozwoju uczniów, wprowadzania ucznia w świat wiedzy przez opracowanie metod jej poznania. Ponadto powinien traktować ucznia podmiotowo i kształtować w nim postawę dialogu."[77]

Kompetencje nauczyciela – wychowawcy stanowią podstawę efektywnej pracy pedagogicznej. Bardzo ważne jest to na pierwszym etapie edukacyjnym, gdzie dzieci zaczynają dopiero przygodę z nauką. Wczesna edukacja dziecka – pisze D. Klus-Stańska, „dotyczy okresu życia człowieka o szczególnym znaczeniu. To czas rozwoju jednostki cechującej się silną wrażliwością na odziaływania zewnętrzne, dużą >>plastycznością<< i pewną bezbronnością poznawczą, emocjonalną i tożsamością wobec wpływów, jakim jest poddawana".[78] Nauczyciele, pracujący w młodszych klasach przy wykorzystaniu odpowiednich metod i środków powinni rozbudzać ciekawość poznawczą dziecka, inspirować do podejmowania działań i kształtować motywację do nauki. Praca z uczniami na tym etapie edukacyjnym polega nie tylko na rozwijaniu i kreowaniu ich twórczości, ale także na kreatywności nauczycieli, którzy muszą zaciekawić dzieci i wprowadzić je w świat nauki.

1.4. Kreatywność jako wymiar profesjonalizmu nauczycieli

Kreatywność jest jedną z głównych cech niezwykle pożądanych i cenionych w obecnych czasach, uważana jest za jedną z ważniejszych umiejętności przyszłości. Człowiek kreatywny to człowiek skuteczny w twórczym myśleniu. Wielu woli posługiwać się pojęciem kreatywności zamiast twórczości, bo kreatywność jest pojęciem bardziej neutralnym, dotyczy zwykłych spraw, nie sięga do natchnienia, objawienia i geniuszu, zazwyczaj zakłada stosowanie technik, których można się nauczyć.

[76]J. Piekut. (2010). *Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s.128.
[77]P. Kawolik (2005). *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (refleksje teoretyczno-praktyczne),* W: E. Sałata E. (red.). *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli.* Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s.173.
[78] D. Klus-Stańska. (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", ze wstępu, s.16.

Jak podaje *Słownik pedagogiczny* „kreatywnością jest cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych lub/i praktycznych, wynalazcę".[79]

Według Kazimierza J. Szmidta „kreatywność to zdolność człowieka do miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania). Jako cecha charakteru kreatywność odnosi się głównie do osobowości człowieka, nie do właściwości wytworów. Kreatywny jest lub może być człowiek, nie zaś wytwór czy organizacja społeczna lub produkcyjna. Rozpatrując zagadnienie w sensie pedagogicznym autor *Pedagogiki twórczości* proponuje zarezerwować je do nazywania zachowań i cech człowieka (ucznia, studenta, pracownika itd.). W tym znaczeniu kreatywność mogłaby stać się synonimem postawy twórczej jako trwałej dyspozycji życiowej, która przejawia się w różnorodnych zachowaniach innowatora i odnosiłaby się do personologicznego wymiaru twórczości. W przeciwnym razie kreatywność może być uznana za termin niczym nieróżniącym się od twórczości i tworzenia, a posługiwanie się nim w tym znaczeniu będzie mnożeniem niepotrzebnych bytów.

K.J. Szmidt podał uporządkowanie rozumienia kreatywności. Według niego:

- „kreatywność jest to nazwa dla cech charakteru (postawy) człowieka, który wykazuje się zdolnościami generowania (wymyślania) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji rozwiązań) [...], gdzie cechy kreatywności przypisuje się ludziom, a nie rzeczom czy instytucjom;
- kreatywność jest w miarę ogólną właściwością człowieka, choć może się różnie przejawiać w różnych dziedzinach. […] Istotą kreatywności jest pomysłowość, czy jak podkreślają psychologowie twórczości – ideacją. Ideacja to umiejętność tworzenia wielu różnych rozwiązań problemów otwartych, która u osób kreatywnych może przejawiać się na wysokim poziomie w różnych obszarach działalności, choć często szczególnie silnie ujawnia się w jednej, wybranej dziedzinie;
- kreatywność to nie jest jakaś swoista przed-twórczość, prawie twórczość, czy quasi-twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego. W tym sensie K.J. Szmidt pojęcie człowieka twórczego i kreatywnego traktuje zamiennie […] wyjaśnia, że twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotnym rdzeniem kreatywności,

[79] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz (2009). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 86.

- kreatywność to właściwość człowieka, którego działalność przynosi wartościową nowość. Nie każda nowością jest właśnie nowość, mająca określone, pozytywne wartości dla samego twórcy, jego rodziny, grupy zawodowej, kraju lub całego świata […].”[80]

Maciej Karwowski zaproponował następujące rozumienie pojęcia kreatywności „cechy osoby, jej potencjału do twórczych osiągnięć na danym etapie rozwoju lub w przyszłości, niekoniecznie zaś twórczość zrealizowaną. O kreatywności można mówić tylko w wypadku połączenia elementów, takich jak: zdolności twórcze, niezależność, zdolność do przeciwstawiania się innym, gdy mamy przekonanie o swojej twórczości, otwartość, chłonność, akceptowanie szybko zmieniającego się otoczenia. Kreatywność więc nie jest pojedynczą cechą, lecz potencjałem twórczym, zadatkiem twórczości, cechą jednostki sprzyjającą, że jej szanse na rzeczywistą, a nie jedynie pozorną i pozorancką twórczość rosną.”[81]

Termin kreatywność – jak stwierdziła Justyna Dobrołowicz, „kładzie nacisk na potencjalne możliwości, zdolności każdego człowieka do rozumianej bardzo szeroko twórczej aktywności, które nie zawsze ujawniają się w postaci namacalnego wytworu. W literaturze naukowej stosunkowo często spotyka się określenie proponowane przez Michała Stasiakiewicza gdzie kreatywność tłumaczy jako „styl psychologicznego funkcjonowania, charakteryzującego się określonymi właściwościami procesów psychicznych m.in. otwartością i ciekawością poznawczą, tolerancja na wieloznaczność, motywacją wewnętrzną – konstytuującą się względnie trwała zdolnością jednostki do tworzenia nowych idei i rozważań.”[82]

Niektórzy badaczem.in. Gerhard Fischer i in.[83] postrzegają kreatywność jako „swoisty wytwór interakcji społecznych, nasycony kulturowo i urzeczywistniający się w określonej grupie.”[84] Z kolei na kulturowe znaczenie zachowań kreatywnych zwraca uwagę również Vlad Petre Glaveanu[85], definiując kreatywność jako złożony proces

[80] K.J. Szmidt (2010).*ABC kreatywności*. Warszawa: „Difin”, s.8-10.
[81]Za: M. Krasuska-Betiuk, Z. Zbróg. (2017). *Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji.* W: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s.61.
[82]M. Stasiakiewicz (2002). *Zachowania twórcze w organizacji*, W: *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s.155.
[83] G. Fischer, E. Giaccardi, H. Eden, M. Sugimoto, Y. Ye, beyond binary choices: Integrating individual and social creativity, international journal of Human- Computer studies, 63, 2005, s. 482-512.
[84] Za: T. Parczewska, I. Zwierzchowska. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*. W: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.* J. Bałachowicz, I. Adamek. (red). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s.35.
[85]V.P. Glăveanu, Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. New Ideas in Psychology 28 (1), 2010, s. 79-93.

społeczno-kulturowo-psychologiczny, który poprzez działalność materii >>nasączonej kulturą<< w między przedmiotowej przestrzeni prowadzi do tworzenia wytworów uznawanych za nowe i istotne przez jedną lub więcej osób lub całe społeczności jednocześnie".[86]

Marta Krasuska-Betiuk i Zuzanna Zbróg twierdzą, iż, „współcześnie pojmowana kreatywność jest rezultatem specyficznego odziaływania pomiędzy wyobraźnią, improwizacją, innowacją i stanowi jedną z najbardziej wartościowych ludzkich cech".[87]

„Traktowanie kreatywności jako kompetencji kluczowej ma – lub przynajmniej powinno mieć – fundamentalne znaczenie zarówno dla celów kształcenia, jak i dla konkretnych działań edukacyjnych podejmowanych przez nauczycieli w różnych krajach (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku)."[88] Wieloletni badacz procesów twórczych Edward Nęcka uważa, że „kreatywny nauczyciel jest niezbędnym warunkiem powodzenia wszelkich prób nauczania dla twórczości, tak więc nauczanie dla twórczości oznacza zatem w dużej mierze kształcenie twórczych nauczycieli."[89] „Wzmacnianie kreatywności nie ogranicza się wyłącznie do rozwijania u dziecka umiejętności wytwarzania wielu oryginalnych, różnorodnych pomysłów w krótkim czasie. Z jednej strony wzmacnianie kreatywności ukierunkowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności dziecka do myślenia i działania w sposób twórczy, z drugiej zaś pobudza aktywność twórczą samego nauczyciela." [90]

Wzorzec tego typu kompetencji musi uwzględniać swoistość pracy nauczycielskiej, którą cechują:

- niepowtarzalność sytuacji (otwartość, niestereotypowość), co wymaga od nauczyciela otwarcia się na nowość i tworzenia pojmowanego jako wykraczanie poza to, co już wie i umie oraz kim już jest;

[86] Za: T. Parczewska, I. Zwierzchowska (2010). *Swoistość postrzegania kreatywności.* W: (red.) Teresa Parczewska, I. Zwierzchowska. *Kreatywność w edukacji dziecka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 35.
[87] M. Krasuska-Betiuk, Z. Zbróg (2012). *Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji*. W: (red.). M. Krasuska-Betiuk. *Kreatywność w edukacji nauczyciela i ucznia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 49.
[88] J. Gralewski (2022). *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s.132.
[89] E. Nęcka (1985). *Grupowy trening dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza" nr 3, s.82.
[90]I. Adamek (2014). *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych,* W: I Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s.33.

- podległość imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu (cel i środki nie mieszczą się w logice myślenia instrumentalnego: cel jest intencją wzajemnego porozumienia);
- intencja wyrażająca się w dążeniu do uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens naszemu istnieniu;
- środki nie tylko jako narzędzia, ale sposoby, za pomocą których nauczyciel i uczeń wyrażają siebie, informując się wzajemnie o tym, kim są, jak rozumieją świat i za jakimi wartościami się opowiadają.[91]

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest kreatorem oraz animatorem sytuacji dydaktycznych, jego osobę uznaje się za podstawowy człon decydujący o jakości pracy szkół. To nauczyciel służy wiedzą, inspiruje do pracy, stymuluje rozwój i wprowadza w świat literatury.

Nauczyciel kreatywny ma na uwadze takie zadania jak:

- rozwijanie zdolności uczniów do działań celowo racjonalnych, opartych na reprodukcji wiedzy zastanej („transmisja wiedzy”);
- pomaganie w nabywaniu zdolności do reakcji wykraczających poza ramy społecznych konwencji, wspiera metadyskurs kreujący wiedzę aktywną, generatywną zdolną do pobudzenia aktywności;
- uczenie krytycznego angażowania się w formy i treści kształcenia – oddzielnie prawdy od fałszu, tego, co głębokie, od tego, co płytkie i powierzchowne.
- Ponadto nauczyciel uczy:
- krytycznego myślenia (sprawdzania wartości własnych poglądów);
- mówienia własnym głosem;
- szukania źródeł własnych przekonań i działań,
- bycia świadomym ograniczeń i usuwania przeszkód z własnego życia.[92]

Duży nacisk jest położony na takie cechy i zachowania jak: pomysłowość, uważne obserwowanie i pomaganie uczniom w rozwiązywaniu problemów oraz docenianie ich osiągnięć. W tym kontekście warto wymienić czynniki decydujące o tym, czy działania nauczycielskie są kreatywne: Są to czynniki odnoszące się do:

- rozpoznawania twórczości własnej i swoich wychowanków;

[91] Tamże, s.34.
[92] E. Bilińska-Suchanek, M. Jarecka-Żyluk (2005). *Przygotowanie nauczyciela do dekonstrukcji kultury w edukacji. Model kształtowania postawy krytycznej nauczyciela,* W: W. Honer, M. S. Szymański (red.). *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s.58.

- badania ich wpływu na rozwój kreatywności w sposób systematyczny;
- rozwijania oraz modyfikowania materiałów oraz metod nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się;
- ośmielania do twórczości (poprzez rozwijanie wysokiej motywacji, poczucia niezależności od ocen innych osób, chęci do podejmowania ryzyka i działań przedsiębiorczych, wytrwałości i elastyczności w chwilach niepowodzeń i w obliczu przeciwności);
- pomagania uczniom w odkryciu zdolności: zachęcania do umiejętnego odkrywania własnych mocnych stron;
- pozwolenia na szeroko i wąsko zakrojoną aktywność eksperymentalną, ale zawsze odpowiednio wyjaśnioną i zdefiniowaną ze względu na cel tej aktywności (przyzwalanie na błędy oraz stosowanie pozbawionych groźby sankcji);
- uczenia wolnego od krytyki zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia;
- zachęcania do indywidualnej ekspresji związanej z określonym zadaniem;
- podejmowanie działań, które pomogą uczniom zrozumieć wartość poszczególnych faz procesu twórczego i znaczenie czasu, a także zapoznanie ich z takimi sposobami rozwiązywania problemów, które polegają na odłożeniu ich na pewien okres;
- pomocy w rozwijaniu świadomości różnorodnych sytuacji, w których pojawią się twórcze idee, także w zrozumieniu roli instytucji, nieświadomych procesów umysłowych i swobodnego myślenia w twórczości;
- zachęcania uczących się do swobodnej zabawy w projektowanie pomysłów i badanie, sprawdzane ich wartości;
- podkreślanie pożytku płynącego z wyobraźni, ciekawości i stawiania pytań, zapewniania uczniom swobody w wyborze zadań do wykonania oraz wspierania rozwoju indywidualnych cech, które sprzyjają twórczości;
- wzmacniania otwartości, także refleksyjności dzieci i młodzieży poprzez relacje oparte na zaufaniu;
- kształtowania u uczniów zaufania do siebie i umiejętności niezależnego myślenia („po swojemu")[93].

Teresa Parczewska, Iwona Zwierzchowska twierdzą, iż „przed dydaktyką szkoły wyższej stoi dziś poważne i pilne zadanie związane z uczeniem zachowań kreatywnych przyszłych pedagogów. Istotą działań kreatywnych jest to, że wprowadzają nowość

[93] K.J. Szmidt (2007). Pedagogika *twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 22-23.

i różnorodność, że są innowacyjne – rozbijają ramy wyuczonych schematów myślenia, wnoszą wartościowe, nowe pomysły niemające nic wspólnego z naśladownictwem czy powieleniem cudzych wzorów. Człowiek kreatywny ma odwagę tworzenia odmienności, nie jest podporządkowany innym i temu, co inni o nim powiedzą".[94] „Kreatywność jest kluczem postępu i rozwoju, jest źródłem innowacji, ulepszeń, odkryć w różnych sferach życia społecznego, kulturowego, wpływa na sposób działania jednostki nie tylko w przypadkowych sytuacjach problemowych, lecz także w zwyczajnych, codziennych sytuacjach bycia w świecie. Jest czynnikiem dynamizującym rozwój nauczyciela, ponieważ motywuje do poszukiwań i samodoskonalenia, zachęca do podejmowania różnorakich form doskonalenia zawodowego".[95]

W opinii Jolanty Jaśkowskiej proces nauczania na etapie wczesnoszkolnym wiąże się z pobudzaniem, aktywizowaniem, rozwijaniem twórczych postaw 7-10-letnich wychowanków, skłanianiem do podejmowania różnych działań kreatywnych oraz wspieraniem w dążeniu do celu. Idea zintegrowanej edukacji w ten sposób pojmowana wymaga pewnego sposobu nauczania, w którym łączą się i uzupełniają cele oraz treści z różnych dziedzin, formy organizacyjne, a także formy aktywności dzieci i nauczyciela w obrębie wspólnych jednostek tematycznych: „nie może być mowy o dalszych etapach nauczania i wychowania, jeżeli już w nauczaniu zintegrowanym nie stworzymy właściwych warunków do samodzielnej, twórczej pracy, harmonijnego współżycia w zespole i samodzielnego pokonywania trudności w każdej nowo powstałej sytuacji, gdy nie nauczymy dziecka, jak ma się uczyć. To, czy ten życiowy start będzie udany, w dużej mierze zależy od nauczyciela".[96]

Józef Bałachowicz twierdzi, iż „od tego, jaką wizją >> edukacyjnej rzeczywistości<< dysponuje nauczyciel, jak ją wykorzystuje w konstruowaniu codziennej praktyki edukacyjnej, zależy modelowanie procesów wychowawczych dziecka."[97]

Kreatywny powinien być zarówno pedagog – wychowawca, jak i metody, którymi będzie posługiwał się w swojej pracy. Pomysłowość i innowacyjność studenta – przyszłego nauczyciela, służyć ma realizacji celów edukacji kreatywnej, tj. angażować

[94] T. Parczewska, I. Zwierzchowsk. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*, dz. cyt., s.33-34.
[95] Tamże, s. 34.
[96] J. Jaśkowska (2003). *Kompetencje nauczycieli*, „Życie szkoły" nr 8, s. 472.
[97] J. Bałachowicz (2015). *Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka*, W: *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. W: (red.) J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 184.

uczniów do twórczego myślenia, praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy, a także aktywnego udziału w życiu i właściwego pełnienia ról społecznych.

1.5. Oczekiwania wobec nauczycieli klas początkowych

Wedle założeń Ministerstwa Edukacji Narodowej studia ze specjalizacji nauczycielskiej stanowią podstawa do nabycia i doskonalenia kompetencji kluczowych tj.

- kompetencja komunikacyjna – porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych – poziom b2;
- kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne – myślenie logiczne;
- kompetencje informatyczne – wyszukiwanie, selekcja i ocena informacji, wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji;
- umiejętność uczenia się przez całe życie – samodoskonalenie, praca w grupie, umiejętność dzielenia się nabytą wiedzą;
- kompetencje społeczne i obywatelskie – zdolność do krytycznej i twórczej refleksji, uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych; wiedza z zakresu demokracji i kultury politycznej;
- kompetencje z zakresu kreatywności i przedsiębiorczości – zdolność do planowania przedsięwzięć dla osiągnięcia zamierzonych celów;
- kompetencje kulturowe – wiedza i świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego; rozwijanie tożsamości, ekspresja kulturalna.[98]

Stefan M. Kwiatkowski twierdzi, iż „oczekiwania pracodawców są szerokie i wynikają z poglądu, ze obok kwalifikacji i kompetencji zawodowych, absolwenci szkół średnich i wyższych powinni posiadać szereg umiejętności o charakterze ogólnym, takich jak: samokształcenie, dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, wykorzystywanie wiedzy w praktyce, posiadanie niezbędnych kompetencji kluczowych, a także reprezentować postawy wyrażające mobilność, gotowość do szybkiego uczenia się, otwartość na zmiany, kreatywność w działaniu”.[99] „Szczególny nacisk położony jest

[98] Hasło: Kompetencje kluczowe nauczyciela UE – studia ze specjalizacji nauczycielskiej, autor: Mirosław Sielatycki, Podsekretarz Stanu w MEN, Konferencja międzynarodowa 2-3 czerwca 2011,https://www.scdn.pl/images/stories/kronika/konf_miedzynarodowa/prezentacje/6.pdf, dostęp 10.08.2023.

[99] S.M. Kwiatkowski, *Rynek pracy – implikacje dla reformowanego systemu kształcenia zawodowego*. W*: edukacyjne drogi i bezdroża*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2022.

w na konieczność posiadania szeregu kompetencji, które powinny być stale rozwijane i udoskonalane, by umożliwiały profesjonalne i efektywne działanie".[100]„Uznanie kompetencji za kategorię podmiotową wynika ze świadomości, że każda z nich stanowi element zasobów osobistych jednostki i ma zindywidualizowany charakter, zarówno jeśli chodzi o drogę nabywania, jak i ostateczne efekty. Jako taka jest ona związana zatem z rozwojem osobowym i podlega rozwojowi. Dynamiczny charakter kompetencji świadczy o możliwości ich doskonalenia, a tym samym o stopniowalności".[101]

Wanda Dróżka[102] zwraca uwagę na to, że warunki życia współczesnego społeczeństwa, narzucające nauczycielom określone dodatkowe wymogi (otwartość na różnorodność, konflikty, błędy, refleksję) wymagają od nich rozwoju zawodowego ukierunkowanego przede wszystkim na obszary związane z:

- inwestowaniem w samego siebie, w swój rozwój profesjonalny, gdyż uczenie się konkretnych umiejętności i podążanie za wytyczonymi wcześniej standardami jest niewystarczające; należy traktować je jako ograniczające potencjał rozwojowy nauczyciela – nauczyciel nie może bazować na starej wiedzy i na starych umiejętnościach;
- korzystaniem w kształceniu i rozwoju zawodowym z różnych rodzajów wiedzy doświadczenia, np. z własnych refleksji, przeżyć, emocji, ale także z połączenia ich ze zrozumieniem, dlaczego tak się dzieje, z wyciąganiem wniosków i uczeniem się na podstawie autorefleksji;
- uczeniem się przez całe życie w dialogu i współpracy z innymi. Każdy nauczyciel, który podejmie trud zrozumienia wielokontekstowości działań pedagogicznych, zorientuje się dość szybko, że nie ma jednej drogi oglądu rzeczywistości.

„To dzięki wysoce rozwiniętym kompetencjom osobowościowym można efektywnie radzić sobie w wielu sytuacjach, osiągać wysoką jakość powierzonych zadań, prawidłowo funkcjonować w grupie oraz budować właściwe relacje z innymi. To właśnie ten rodzaj kompetencji umożliwia w pełni wykorzystanie potencjału rozwojowego, co

[100] M. Szumiec (2021). *Rozwój kompetencji osobowościowych jako istotny element rozwoju zawodowego nauczyciela*, s. 9-23. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.Sectio J, *Paedagogia-Psychologia*, 34(1), s. 10.
[101] K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła (2019). *Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a wprowadzanie dziecka w świat wielokulturowości*, W: Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 110.
[102] W. Dróżka. (2010). *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, W: A. Bogaj, W. Dróżka (red.). *Proces stawania się nauczycielem*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.

przekłada się na skuteczność realizacji celów. Można nawet uznać, że bez ukształtowanej osobowości zawodowej trudno w ogóle mówić o realnej przemianie, przynoszącej długotrwałe i korzystne efekty".[103] „Niezwykle istotne w środowisku nauczycielskim jest budzenie przekonania o konieczności podejmowania trudu samodoskonalenia, samorealizacji i samowychowania poprzez realizację własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Warto przy tym zwrócić uwagę, że „w pracy nad sobą chodzi głównie o świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem, czyli sterowanie swoimi myślami i uczuciami, a nie tylko zachowaniem".[104]

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, w swoim artykule, wydanym w książce *Pedagogika wczesnoszkolna* pod red. Doroty Klus-Stańskiej i Małgorzaty Szczepańskiej-Pustkowskiej zwróciła uwagę na termin „refleksyjna praktyka", który został wprowadzony przez amerykańskiego filozofa i działacza społecznego – Donalda A. Schön'a, Termin ten oznacza w ujęciu badacza specyficzny styl uczenia się w działaniu, polegającego na analizie i ocenie własnego postepowania.[105] „Nauczyciel – refleksyjny praktyk jest więc w tym ujęciu osobą, która wciąż tworzy swój warsztat pracy, dokonując krytycznego spojrzenia na własną praktykę i modyfikując metody pracy. W odniesieniu do uczniów stara się natomiast, aby poprzez własne doświadczenie dochodzili do zrozumienia tego, co decyduje o powodzeniu w ich działaniach".[106]

„Cechą osobowości zawodowej jest identyfikacja pracownika ze swoim zawodem, wyrażająca się w utożsamianiu się, zainteresowaniu i emocjonalnym stosunku do wykonywanej pracy. Ponadto o ukształtowanej „osobowości zawodowej świadczą takie kryteria, jak: poczucie własnej wartości, wyzbycie się lęku i napięć psychicznych, pewność siebie przy wykonywaniu obowiązków, uczestnictwo społeczne, współdecydowanie i współodpowiedzialność za losy zakładu, a także satysfakcja z wykonywanej pracy i zajmowanej pozycji oraz niechęć do zmiany pracy".[107] Rozwój zawodowy powinien być procesem systematycznym i zaplanowanym, opartym na uczeniu się przez całe życie. Powinien polegać na krytycznym zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz prowadzić do zmiany jakościowej kompetencji i osobowości. Rozwój

[103] Tamże, s. 21.
[104] M. Łobocki (2000). *Teoria wychowania w zarysie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 66-72.
[105]Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
[106] M. Lewartowska-Zychowicz. (2009). *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, W: *Pedagogika wczesnoszkolna* D. Klus-Stańska, M. Szczepańska-Pustkowska. (red.). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s.165-166.
[107]S. Witek (1990). *Rozwój zawodowy początkujących nauczycieli.* Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli, s. 17.

zawodowy nauczycieli powinien obejmować działania, które podnoszą jakość nauczania i kształtują umiejętność funkcjonowania i wypełniania zadań w zmieniających się warunkach”[108].„Istotnym elementem profesjonalnego rozwoju, warunkującym pomyślny przebieg tego procesu, jest dojrzała osobowość, przejawiająca się w postawie aktywnej, wysoce refleksyjnej, świadomej i dążącej do samorealizacji”.[109]

Anna Szkolak pisze „wiedza, umiejętności i postawy decydujące o profesjonalnym i efektywnym nauczaniu, są zawsze niegotowe, niewystarczające, stale wymagają korekt, a więc muszą być nieustannie doskonalone i rozwijane. Jest to związane m.in. z szybko zmieniającymi się warunkami pracy i zmianami otoczenia społecznego, rozwojem wiedzy naukowej, niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych czy komunikacyjnym charakterem pracy pedagoga”.[110]

Justyna Jakubowska-Baranek zwraca uwagę, iż istotny w tym zakresie będzie rozwój kreatywności u nauczycieli. Podkreśla, iż szansę taką stwarzają tzw. grupowe treningi twórczości, które na zasadzie ćwiczeń psychoedukacyjnych stwarzają możliwość rozwoju określonych dyspozycji twórczych. Pozwalają też dążyć do samorealizacji i zdrowia psychicznego. „Wszelkie ćwiczenia z zakresu komunikacji interpersonalnej prowadzą nie tylko do lepszego porozumiewania się (właściwie formułowanie i odbiór przekazu, używanie pozajęzykowych środków komunikacji), ale uczą wytwarzania właściwego klimatu emocjonalnego”.[111] Robert Kwaśnica zwraca uwagę, iż „wspomaganie nauczycieli w rozwoju dzieje się (lub raczej dziać się powinno) we wszystkich instytucjach powołanych do prowadzenia działalności edukacyjnej przyszłych lub pracujących już nauczycieli, działalność ta powinna uwzględniać: rodzaj kompetencji, których rozwój zamierza wspierać, logikę ich rozwoju, zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, dla których jest podejmowana.[112]W przypadku zawodu nauczyciela kwalifikacje zdobywa się na uczelniach wyższych, a rodzajem potwierdzenia

[108] B. Jakimiuk (2013). *Edukacja przez całe życie jako czynnik rozwoju osobowości zawodowej nauczycieli.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 263.
[109]M. Szumiec, *Rozwój kompetencji osobowościowych jako istotny element rozwoju zawodowego nauczyciela.* (s.9-23). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio – Paedagogia -Psychologia*, 34(1), s.18.
[110]A. Szkolak (2011). Kompetencje *pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji – relacja z badań własnych.* W: *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 92-93.
[111]J Jakubowska-Baranek. (2013). *Rola nauczyciela w rozwijaniu kreatywności ucznia*, W: *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA, s. 126.
[112]R. Kwaśnica. (2006). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznika akademicki*. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. (red.) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.316.

kompetencji są stopnie i poziomy związane z awansem zawodowym.[113] Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do pełnienia funkcji zawodowych następuje w toku kształcenia zawodowego. Zmiany w realizowaniu funkcji są wynikiem rozwoju zawodowego nauczycieli oraz podejmowanego przez nich dokształcania i doskonalenia zawodowego. Doskonalenie i dokształcanie to główne czynniki rozwoju zawodowego. Studia w uczelni wyższej mogą mieć istotny wpływ na ten rozwój.

Jan Rajmund Paśko twierdzi, iż „prawidłowe kształcenie przyszłego nauczyciela nie może odbywać się tylko w sali wykładowej i w sali ćwiczeń. Student musi aktywnie i świadomie uczestniczyć w >> w życiu szkoły<< i to nie tylko w czasie tzw. praktyki. Dlatego ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli są zajęcia prowadzone w czasie semestru w szkołach. W czasie których studenci nie tylko obserwują prowadzone lekcje, ale sami je prowadzą pod kontrolą nauczyciela szkolnego i nauczyciela akademickiego. Z prowadzonych obserwacji i wywiadów ze studentami wynika, że najlepsze efekty uzyskuje się, gdy student jest związany z jedną szkołą przez dłuższy czas. Poznaje on wtedy dokładnie uczniów, dzięki czemu może przewidzieć ich zachowania, co ma znaczenie dla przebiegu prowadzonej lekcji. W czasie semestru student prowadzi kilka lekcji dzięki czemu, w przeciwieństwie do praktyki ma dużo więcej czasu do przygotowania się do zajęć. Student może wtedy dokładnie przygotować plan lekcji, przekonsultować swoje pomysły oraz zgromadzić, a nawet samodzielnie wykonać odpowiednie pomoce dydaktyczne."[114]

Wiedza nauczyciela o podstawowych funkcjach zawodowych podlega przemianom na kolejnych etapach doskonalenia zawodowego. Przemiany te nie dokonują się samoczynnie, lecz wymagają stymulacji. Dotyczy to zarówno kompetencji intelektualnych, jak i zawodowych. „Sprecyzowane kompetencje charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach, a także są swoistą gwarancją osiągania przez nich sukcesów zawodowych. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być mistrzami w swojej profesji".[115] Rozwój zawodowy nauczyciela jest procesem ciągłym, trwającym przez cały okres kariery zawodowej.

[113] S. Kwiatkowski. (2008). *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: B. Mucharka, M. Szymański (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s.28.

[114] J. R. Paśko (2008). *Kto powinien kształtować kompetencje przyszłego nauczyciela*, W: *Kompetencje współczesnego nauczyciela* (red.) K. Żegnałek. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s.70.

[115] A. Szkolak. (2011). *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji – relacja z badań własnych…*, dz. cyt., s. 93.

Obejmuje nie tylko doświadczenia nauczyciela, ale także planowane aktywności, dzięki którym weryfikuje on swoje umiejętności, podwyższa oraz zdobywa nowe kwalifikacje, a także poszerza wiedzę ogólną. „Przemiany zachodzące w wielu sferach życia wymagają od nauczyciela podjęcia ciągłego wysiłku związanego z koniecznością uzupełniania i poszerzania wiedzy i umiejętności, które powinny stać się kapitałem ciągle pomnażanym i odnawianym."[116] Z tym, że profesjonalną wiedzę pedagogiczną[117] definiuje się jako wiedzę o nauczaniu i uczeniu się, odnoszącą się do wyspecjalizowanego zasobu wiedzy nauczycieli na temat tworzenia skutecznego środowiska nauczania i uczenia się dla swoich uczniów."[118] Praca nauczyciela to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale głównie oddziaływanie na ucznia poprzez swoją osobowość, która wymaga nieustannego rozwoju, a także jest częścią jego kompetencji.

1.6 Studia na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – ogólna charakterystyka

Aktualny opis kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* – studia jednolite magisterskie stacjonarne i niestacjonarne przedstawiony na stronie Uczelni APS:[119]

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (z modułami do wyboru: „pedagogika żłobkowa" lub „pedagogika korekcyjna") to studia nauczycielskie przygotowujące do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz uczniami klas I-III szkoły podstawowej, ukierunkowane na zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych na tych etapach edukacji. Program studiów został opracowany we współpracy z przedstawicielami instytucji, takich jak szkoły, przedszkola czy żłobki, w których zatrudniani są absolwenci. W 2021 roku, po dwuletnim audycie przeprowadzonym przez międzynarodowych ekspertów zajmujących się szkolnictwem

[116] U. Jeruszka (2008). *Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*, W: *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 278.

[117] Na pojęcie „wiedzy pedagogicznej" przyszłych nauczycieli szczególną uwagę zwróciła Z. Zbróg, analizując zagadnienie w perspektywie teorii reprezentacji społecznych w publikacji pt. *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych* z 2019 roku.

[118] Z. Zbróg (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych.* dz. cyt., s.124-125.

[119] Opracowano na podstawie: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,https://www.aps.edu.pl/rekrutacja/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/,dostęp. 04.07.2024.

wyższym, kierunek pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jako jedyny w Polsce uzyskał certyfikat Journey to Changemaker Certificate (J2CC) przyznany przez Fundację Ashoka. Absolwenci kierunku traktują go jako potwierdzenie wysokiej jakości kształcenia oraz istotnego wpływu na życie społeczne. Program studiów zawiera treści kształcenia wynikające z obowiązującego standardu kształcenia nauczycieli oraz spełnia wymóg przedmiotów do wyboru poprzez realizację na V roku studiów jednego z dwóch modułów:

- modułu „pedagogika żłobkowa" dotyczącego pracy z małym dzieckiem (szczególnie w najmłodszej grupie przedszkolnej, co będzie przydatne również, gdy absolwent zdecyduje się skorzystać z możliwości pracy w żłobku, klubie dziecięcym), albo
- modułu „pedagogika korekcyjna" dotyczącego pracy z dziećmi i uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Wybierając moduł „pedagogika żłobkowa" osoby studiujące pogłębią swoje profesjonalne przygotowanie do pracy z najmłodszymi dziećmi (od 20. miesiąca do 3. roku życia), w tym w najmłodszych grupach przedszkolnych, w żłobku, klubie dziecięcym lub w charakterze niani lub dziennego opiekuna dziecka. Moduł skierowany jest głównie do osób planujących pracę w przedszkolach oraz w obszarze opieki i wychowania małego dziecka. Wybór specjalizacji „pedagogika korekcyjna" pozwala studentom poszerzyć przygotowanie zawodowe do pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, szczególnie w zakresie rozpoznawania różnic rozwojowych i edukacyjnych oraz diagnozy funkcjonalnej, a także wspierania dzieci w grupach zróżnicowanych. Ukończenie modułu nie daje kwalifikacji terapeuty pedagogicznego, jednak w kontekście edukacji włączającej i dążenia do wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich, rozwijanie takich kompetencji jest istotne i uzasadnione, ponieważ przygotowuje do pracy z dziećmi o zróżnicowanych trudnościach rozwojowych i edukacyjnych.

Kierunek pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna łączy wieloletnią tradycję kształcenia nauczycieli w APS z nowoczesnym podejściem odpowiadającym na potrzeby współczesnego środowiska społecznego i edukacyjnego. Zajęcia prowadzone są przez wysoko wykwalifikowaną kadrę akademicką, w dużej mierze posiadającą doświadczenie praktyczne zdobyte w systemie oświaty, a także przez nauczycieli-praktyków oraz

profesorów wizytujących z uczelni zagranicznych. Pracownicy naukowi i studenci kierunku uczestniczą w projektach międzynarodowych realizowanych we współpracy z licznymi ośrodkami krajowymi i zagranicznymi, co wzbogaca proces dydaktyczny oraz metody nauczania i uczenia się, m.in. o tutoring, peer-learning czy personalizację edukacji. Absolwenci kierunku wyróżniają się wysokim poziomem wiedzy interdyscyplinarnej oraz umiejętności, dzięki czemu są dobrze oceniani na rynku pracy.

Aktualny opis kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – studia jednolite magisterskie (WNP-PPW-N-MGR) - przedstawiony na stronie Uczelni UKSW[120]:

Celem studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego jest przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej, obejmującej klasy I-III szkoły podstawowej, poprzez zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych.

Program studiów:

Program studiów jest opracowany zgodnie ze standardami i wytycznymi Ministerstwa Edukacji i Nauki (rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) oraz współczesną, najnowszą wiedzą z zakresu filozofii i etyki wychowania, pedagogiki, psychologii, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, metodyki wspomagania rozwoju dziecka. Program kształcenia umożliwia poznanie teorii i koncepcji dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania, rozwoju człowieka, zdobycia wiedzy o projektowaniu i prowadzeniu badań społecznych, szczególnie w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, o strukturze i funkcjach systemu edukacji, o środowiskach wychowawczych przedszkola i szkoły. Student pozna złożone uwarunkowania psychologiczne, pedagogiczne, etyczne funkcjonowania uczestników w działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej. Student nabywa umiejętności planowania i organizowania działalności wychowawczo-dydaktycznej i terapeutycznej, umiejętności posługiwania się narzędziami pedagogicznymi badania rozwoju dziecka,

[120]Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, https://ects.uksw.edu.pl/pl/programmes-all/PPW063/WNP-PPW-N-MGR/, dostęp. 04.07.2024.

projektowania działań wspierających rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Student rozwija kompetencje sprzyjające uczeniu się przez całe życie, potrafi myśleć krytycznie oraz wykazuje refleksyjne podejście zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu społecznym. Jest przygotowany do odpowiedzialnego, etycznego i profesjonalnego pełnienia roli nauczyciela dzieci. Podejmuje działania na rzecz tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się, wspierającego podmiotowy rozwój dziecka oraz ukierunkowanego na budowanie rzeczywistości opartej na poszanowaniu godności człowieka, wzajemnym szacunku, tolerancji i pokoju.

Absolwenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na UKSW posiadają przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje nauczycielskie do pracy nauczyciela i wychowawcy w przedszkolu, klasach zerowych i klasach I-III szkoły podstawowej, (zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, tj. Dz. U. z 2020 r., poz. 1289).

Absolwent kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na UKSW jest przygotowany do podjęcia pracy jako nauczyciel w różnych placówkach, takich jak przedszkola oraz szkoły podstawowe (w klasach I-III). Może również znaleźć zatrudnienie w instytucjach edukacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych, których działalność koncentruje się na wspieraniu rozwoju i edukacji dzieci

1.7. Kompetencje przyszłych nauczycieli rozwijane podczas studiów na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* – przegląd wybranych efektów kształcenia

Kategorie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych są definiowane na polskich uczelniach w formie efektów kształcenia. Efekty uczenia się/kształcenia się (ang. learning *outcom*es) – oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji Taka definicja zawarta jest w dzienniku urzędowym unii europejskiej i dotyczy Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23

kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.[121]

W odniesieniu do ram kwalifikacji (Polskiej Ramy Kwalifikacji i Europejskiej Ramy Kwalifikacji)[122] terminy efekty uczenia się/kształcenia się oraz kompetencje mogą być zamiennie stosowane. W Ustawie z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, efekty kształcenia zdefiniowano następująco „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się".[123]

Przegląd wybranych efektów kształcenia – odniesienie do standardu kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i klas I – III

W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:

- procesy wychowania i edukacji dzieci i uczniów na różnych etapach dzieciństwa (wczesnym, średnim i późnym), ujmowane w ujęciu interdyscyplinarnym: psychologicznym, pedagogicznym, aksjologicznym i socjologicznym.;
- rolę nauczyciela w rozwijaniu postaw i zachowań dzieci lub uczniów;
- podstawowe zagadnienia psychologii, takie jak procesy poznawcze (spostrzeganie, odbiór i przetwarzanie informacji), mowa, myślenie i wnioskowanie, uczenie się i pamięć, rola uwagi, emocje i motywacja w regulacji zachowania, a także zdolności i uzdolnienia oraz różnice indywidualne, w tym inteligencja, temperament i style poznawcze;
- funkcjonalne posługiwanie się pojęciami z zakresu teorii literatury, kultury oraz wiedzy o języku;
- podstawy i zakres doboru treści nauczania dzieci lub uczniów w zakresie języka polskiego; pojęcia dotyczące teorii literatury, kultury oraz wiedzy o języku; orientację we współczesnej literaturze dla dzieci oraz w kulturze dla dziecięcego odbiorcy;
- podstawowe struktury gramatyczne oraz formy językowe;

[121]Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/europejskie-ramy-kwalifikacji-dla-uczenia-sie-przez-cale-zycie-i-uchylenie-68940467, dostęp. 12.10.2023.

[122]Polska Rama Kwalifikacji, Europejska rama Kwalifikacji, https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/, dostęp.20.10.2023.

[123] USTAWA z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20110840455, dostęp.12.10.2023.

- podstawy teorii estetyki i kultury, jej zastosowanie w edukacji plastycznej dziecka lub ucznia;
- zasady upowszechniania różnych przekazów wizualnych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej;
- cechy charakterystyczne twórczości dziecięcej w zakresie plastyki, jej osobowe i środowiskowe uwarunkowania;
- cechy charakterystyczne twórczości dziecięcej, jej osobowe i środowiskowe uwarunkowania;
- sposoby integrowania wiedzy i umiejętności dzieci w przedszkolu i uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej; zasady projektowania i prowadzenia działań pedagogicznych, rozpoznawania potrzeb, uzdolnień, dziecka czy ucznia, a także planowania, realizacji oraz oceny spersonalizowanych programów kształcenia i wychowania;
- kryteria i sposoby krytycznej analizy oraz wyboru programów i podręczników szkolnych, założenia teoretyczno-metodyczne tworzenia programów pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu i klasach I-III, zagadnienie ukrytego programu, a także podstawy oceniania i ewaluacji procesu edukacyjnego, obejmujące jego cele, funkcje, rodzaje, przebieg oraz skutki;
- proces nauczania, uczenia się w tym zasady tworzenia różnych działań edukacyjnych; style oraz techniki pracy z uczniem łączącej różne obszary wiedzy np. rolę diagnozy, oceniania w pracy dydaktycznej nauczyciela; modele współczesnej szkoły, a także alternatywne systemy edukacyjne;
- sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej obejmującą naukę o języku oraz edukację kulturowo-literacką, a także metodyczną do projektowania zajęć w zakresie edukacji polonistycznej w przedszkolu oraz klasach I-III szkoły podstawowej;
- sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych i wykorzystywania różnych typów tekstów literackich w pracy z uczniami;
- spersonalizowane strategie edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie umiejętności pisania i czytania;
- zasady oceniania umiejętności językowych dzieci przedszkolnych lub uczniów w klasach I-III;

- praktyczne zasady samodzielnego planowania i realizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu lub klasach I-III szkoły podstawowej.

W zakresie umiejętności absolwent potrafi:

- obserwować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne, analizować je z wykorzystaniem wiedzy pedagogiczno-psychologicznej; krytycznie oceniać, interpretować i twórczo z nich korzystać; odnosić do osobowego, integralnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym lub ucznia w młodszym wieku szkolnym oraz proponować rozwiązania problemów;
- rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w wieku szkolnym oraz projektować i prowadzić działania pedagogiczne, a także planować, realizować i oceniać spersonalizowane programy kształcenia i wychowania;
- wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz grup;
- dobierać, tworzyć, testować i modyfikować materiały, środki oraz metody adekwatnie do celów wychowania i kształcenia na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej;
- racjonalnie dobierać źródła informacji i sposoby prezentowania informacji; skutecznie wykorzystywać technologię informacyjno-komunikacyjną w realizacji zadań dydaktycznych na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej;
- identyfikować i rozbudzać zainteresowania dzieci lub uczniów oraz odpowiednio dostosowywać sposoby i treści kształcenia na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej;
- rozwijać kompetencje kluczowe dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w młodszym wieku szkolnym, w szczególności kreatywność, krytyczną refleksję i umiejętność samodzielnego oraz zespołowego rozwiązywania problemów; potrafi je krytycznie oceniać i twórczo z nich korzystać;
- tworzyć sytuacje wychowawczo-dydaktyczne motywujące dzieci lub uczniów do nauki i pracy nad sobą, analizować ich skuteczność oraz modyfikować działania w celu uzyskania;

- pożądanych efektów wychowania i kształcenia na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej;
- poprawnie posługiwać się językiem polskim, wykazywać troskę o kulturę i etykę wypowiedzi własnej, dzieci lub uczniów;
- samodzielnie planować i realizować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie.

W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów:

- formowania właściwych zachowań i postaw dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w młodszym wieku szkolnym, w tym wobec kultury i sztuki;
- rozwijania dorobku zawodu (podtrzymywania etosu zawodu, przestrzegania i rozwijania zasad etyki zawodowej oraz działania na rzecz przestrzegania tych zasad) oraz odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych poprzez kierowanie się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, szacunkiem dla każdego człowieka;
- pracy w zespole, pełnienia w nim różnych ról także współpracy z nauczycielami, pedagogami, rodzicami czy opiekunami dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w klasach młodszych i innymi członkami społeczności przedszkolnej, szkolnej czy lokalnej;
- projektowania i wdrażania działań mających na celu edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości – wprowadzanie dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w młodszym wieku szkolnym w świat wartości.

Efekty kształcenia powinny być określone w taki sposób, aby możliwe było ich mierzenie, a przynajmniej sprawdzenie, czy zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Wybór oraz zakres efektów kształcenia zależą od wielu czynników, takich jak czas potrzebny na ich realizację, przewidywany nakład pracy, poziom wiedzy i umiejętności studentów na początku programu studiów, a także dostępne zasoby kadrowe i środki wspierające proces nauczania, którymi dysponuje uczelnia.[124]

Warto podkreślić, że poszczególne uczelnie opracowują własne zestawy efektów kształcenia obejmujące wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Niezależnie od tych różnic, kompetencje zdobywane przez absolwentów są cenione zarówno

[124] M. Próchnicka, T. Saryusz-Wolski, A. Kraśniewski. (2010). *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych bazie efektów kształcenia*, (red.) E. Chmielewska. *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.* Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. s.97.

w środowisku akademickim, jak i przez pracodawców, ponieważ wiążą się z konkretnymi umiejętnościami, kwalifikacjami oraz doświadczeniem.

Jak zauważa Czesław Plewka „studiowanie pedagogiki stwarza możliwość zdobycia wiedzy, która umożliwia kształtowanie i projektowanie własnego rozwoju w zakresie kompetencji społecznych i osobowych, refleksyjności i krytyczności”[125].

Pedagogika jako pełnoprawny kierunek studiów wyższych ma za zadanie – jak twierdzi Bogusław Śliwerski – dostarczyć studiującym odpowiednich kompetencji i wiedzy na temat: stymulowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, zasad, metod, form, technik i środków różnie rozumianego oddziaływania na osoby uczące się, procedur badawczych, formułowania pytań, konceptualizacji własnego doświadczenia i zawodu oraz rewidowania profesjonalnej tożsamości.[126]

Głównym założeniem studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jest przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej) poprzez zdobycie odpowiednich kwalifikacji. W trakcie kształcenia student rozwija profesjonalne kompetencje, które umożliwiają mu świadome, twórcze i skuteczne wspieranie indywidualnego oraz społecznego rozwoju dzieci. Jednocześnie doskonali własną osobowość i uczy się budowania relacji opartych na zaufaniu między wszystkimi uczestnikami procesu wychowania i kształcenia na wczesnym etapie edukacji. Istotną częścią studiów są również praktyki zawodowe, dzięki którym student ma możliwość rozwijania swojego warsztatu pracy nauczyciela, w tym umiejętności dydaktycznych i wychowawczych, zdobywanych w bezpośrednim kontakcie z dziećmi.

1.8. Profil absolwenta 5-letnich studiów magisterskich na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*

Od 1 października 2019 r. uczelnie rozpoczęły cykl kształcenia nauczycieli przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej jedynie w ramach kierunku studiów o ściśle określonej nazwie: „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” w ramach jednolitych studiów magisterskich, o czym stanowi § 8 ust. 1 pkt 9, § 39 ust. 1 oraz § 48 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r.

[125]Cz. Plewka (2011). *Definiowanie efektów kształcenia na poziomie studiów wyższych dla kierunku pedagogika*. s. 43-56. W: General and Professional Education1, s.46.
[126] B. Śliwerski. (2018). *Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie*. W: „Forum Pedagogiczne” 8(1)21, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW. s. 315.

w sprawie studiów (Dz. U. poz. 1861, ze zm.)[127]. Możliwość rekrutacji na studia drugiego stopnia jest ograniczona wyłącznie do kierunku „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna" i dotyczy tych uczelni, które 1 października 2018 r. prowadziły kształcenie nauczycieli przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej na kierunku pod nazwą „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna" na studiach pierwszego i drugiego stopnia (ostatnia rekrutacja na studia drugiego stopnia w tym przypadku może mieć miejsce na rok akademicki 2021/2022, czyli przed 1 października 2022 r.). Program studiów 5-letnich pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jest opracowany zgodnie ze standardami i wytycznymi Ministerstwa Edukacji i Nauki (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (Dz.U z 2019 roku, poz. 1450)[128] oraz współczesną, najnowszą wiedzą z zakresu filozofii i etyki wychowania, pedagogiki, psychologii, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki specjalnej, metodyki prowadzenia zajęć z dziećmi, a także wspomagania rozwoju każdego dziecka.

Program studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna bazuje na aktualnej wiedzy dotyczącej rozwoju, wychowania i edukacji dzieci. Obejmuje szeroki zakres kompetencji nauczycielskich, w tym przygotowanie do pracy z dziećmi oraz uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Studia umożliwiają zdobycie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych niezbędnych do rozumienia i interpretowania procesów wychowania, kształcenia i opieki nad dzieckiem, a także sprzyjają kształtowaniu profesjonalizmu oraz tożsamości zawodowej przyszłego nauczyciela. Program kształcenia wprowadza również w zagadnienia teoretyczne, metodologiczne i praktyczne związane z prowadzeniem badań, w tym diagnozowaniem potrzeb dziecka, analizą procesów wychowawczych, ich przemian oraz wpływu środowiska na rozwój dziecka. Profil ogólnoakademicki kierunku jest powiązany z badaniami naukowymi realizowanymi na uczelni, obejmującymi różnorodne aspekty dzieciństwa, edukacji, rozwoju dziecka oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli.[129]

[127] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001861, dostęp.20.10.2023.
[128] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450, dostęp. 20.10.2023.
[129] Profil studenta został przedstawiony na podstawie opracowanego programu studiów przedstawionego na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* (jednolite magisterskie) w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, http://www.aps.edu.pl/media/2272105/pedagogika-przedszkol-i-wczesno-program.pdf, dostęp. 20.10.2023.

Absolwenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna posiadają przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje nauczycielskie do pracy nauczyciela i wychowawcy w przedszkolu, klasach zerowych i klasach I-III szkoły podstawowej, (zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, (Dz. U. z 2020 r., poz. 1289, z późn. zm).[130]

W polskim systemie kształcenia nauczycieli istotną rolę odgrywa standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, określony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r.[131] Standard ten definiuje ramy przygotowania zarówno ogólnego jak i specjalistycznego, koniecznego do prowadzenia nauczania na różnych etapach edukacyjnych, w tym w edukacji wczesnoszkolnej, czyli klasy I-III. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej proces nauczania ma charakter zintegrowany, a język pełni w nim kluczową funkcję, scalając różne obszary rozwoju ucznia. Przygotowanie kompetentnego nauczyciela tego etapu kształcenia powinno obejmować zarówno rzetelną wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne umiejętności dydaktyczne oraz zdolność do refleksyjnego analizowania własnych działań metodycznych. Takie kompleksowe podejście, zgodne ze standardami kształcenia nauczycieli, sprzyja skutecznemu wspieraniu rozwoju językowego dzieci, kształtowaniu ich kompetencji komunikacyjnych oraz rozwijaniu umiejętności samodzielnego i świadomego uczestnictwa w procesie uczenia się.

1.9. Ścieżka rozwoju nauczyciela – nauczyciel poczatkujący

Niniejszy podrozdział opracowano na podstawie informacji zamieszczonych na portalu oświatowym.[132] Od 1 września 2022 roku obowiązuje nowa wersja Karty Nauczyciela[133], która wprowadziła istotne zmiany, jeśli chodzi o awanse nauczycieli.

---

[130] Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001289, dostęp.11.10.2023.

[131] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450, dostępne online: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450.

[132]Opracowano na podstawie: https://www.portaloswiatowy.pl/konferencja-2425-sierpnia-2022/nowy-awans-zawodowy-od-a-do-z-22206.html,https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/uzyskiwanie-stopni-awansu-zawodowego-przez-nauczycieli-21718396/par-2, dostęp. 02.08.2025.

[133] Zmiany w Karcie Nauczyciela od września 2025 (m.in. w projekcie nowelizacji Karty Nauczyciela m.in. sprecyzowano godziny, które mentor powinien poświęcić na pracę z początkującym nauczycielem. Do tej pory kwestia godzin nie była ściśle określona; na ocenę pracy nauczyciela, w przypadku, gdy nauczyciel

Nowelizacja przepisów miała na celu uproszczenie systemu awansu zawodowego oraz dostosowanie go do aktualnych warunków funkcjonowania oświaty. W jej wyniku zrezygnowano z wcześniejszych stopni, takich jak nauczyciel stażysta czy nauczyciel kontraktowy, wprowadzając etap „przygotowania do zawodu nauczyciela". Stanowi on początkowy okres pracy zawodowej, który rozpoczynają nowo zatrudnieni nauczyciele.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami reformy systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce wyróżnia się dwa zasadnicze stopnie: nauczyciela mianowanego oraz nauczyciela dyplomowanego. Ponadto funkcjonuje również etap określany jako nauczyciel początkujący, który obejmuje okres przygotowania do wykonywania zawodu, jednak nie stanowi on odrębnego stopnia awansu zawodowego w sensie formalnym.

System awansu zawodowego został zaprojektowany w taki sposób, aby sprzyjał stałemu podnoszeniu kwalifikacji oraz rozwijaniu kompetencji nauczycieli. Określenie „nauczyciel początkujący" dotyczy osoby, która dopiero wchodzi do zawodu nauczyciela i rozpoczyna swoją praktykę zawodową. Choć nie stanowi on formalnego stopnia awansu, jest istotnym etapem adaptacji oraz kształtowania się warsztatu pracy pedagoga.

Zgodnie z przepisami znowelizowanej ustawy – Karta Nauczyciela (art. 9a ust. 2 oraz art. 9ca ust. 1, 2 i 4), nauczyciel początkujący, który nie posiada stopnia awansu zawodowego i jest zatrudniony w wymiarze co najmniej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami, odbywa przygotowanie do zawodu nauczyciela. Trwa ono standardowo 3 lata i 9 miesięcy, natomiast w określonych przypadkach może zostać skrócone do 2 lat i 9 miesięcy. W wielu krajach europejskich funkcjonują rozbudowane systemy wsparcia oraz monitorowania pracy młodych nauczycieli na początku ich kariery zawodowej.[134] Nauczycielowi odbywającemu przygotowanie do zawodu nauczyciela dyrektor szkoły przydziela najczęściej spośród nauczycieli mianowanych czy dyplomowanych mentora. „Zadaniem mentora jest: wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, przede wszystkim zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej także z innymi dokumentami obowiązującymi w szkole; udzielanie nauczycielowi pomocy w wyborze odpowiednich form doskonalenia zawodowego; dzielenie się z nauczycielem wiedzą, zdobytym doświadczeniem

początkujący pracuje, na co najmniej pół etatu, w więcej niż jednej placówce, to on sam wskazuje tzw. „podstawowe miejsce zatrudnienia", w którym odbywać będzie przygotowanie do zawodu, w razie rozwiązania lub wygaśnięcia stosunku pracy, dyrektor będzie miał 30 dni, a nie jak to było do tej pory 21 dni.)

[134] A. Wiłkomirska (2005). Ocena *kształcenia nauczycieli w Polsce*, dz. cyt. s. 48.

w zakresie niezbędnym do skutecznej realizacji obowiązków nauczyciela; umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz ich omawianie, obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela początkującego oraz ich omawianie, także zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych. (art. 9ca ust. 11 i 12 KN)".[135] Zasady odbywania przygotowania do zawodu jest określony w art. 9fa. ust.1 i ust. 5 KN oraz § 2. 1. Rozporządzenia MEiN z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli.[136]

Podczas odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela osoba rozpoczynająca pracę w szkole stopniowo wdraża się w jej funkcjonowanie. Zapoznaje się z organizacją, zadaniami oraz zasadami działania placówki. Równocześnie realizuje powierzone jej zajęcia i uczestniczy w wykonywaniu zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, a także innych obowiązków wynikających ze statutu szkoły oraz potrzeb środowiska lokalnego. W tym czasie obserwuje również lekcje prowadzone przez mentora lub innych nauczycieli, co sprzyja rozwijaniu warsztatu pedagogicznego. Doskonali swoje kompetencje zawodowe w kontekście codziennych obowiązków, ze szczególnym uwzględnieniem pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Istotnym elementem tego etapu są także zajęcia prowadzone samodzielnie i oceniane w warunkach obserwacji. W drugim roku przygotowania, przed dokonaniem oceny pracy, nauczyciel przeprowadza co najmniej jedną godzinę zajęć w obecności dyrektora szkoły, mentora oraz osoby wskazanej przez dyrektora. Natomiast w ostatnim roku przygotowania, po uzyskaniu co najmniej dobrej oceny pracy, prowadzi kolejne zajęcia obserwowane przez komisję powołaną przez dyrektora szkoły.

Zgodnie z art. 9b ust. 1 Karty Nauczyciela, aby nauczyciel początkujący mógł uzyskać stopień nauczyciela mianowanego, musi spełnić określone warunki. Należą do nich przede wszystkim wymagane kwalifikacje oraz ukończenie przygotowania do zawodu nauczyciela. Ponadto konieczne jest uzyskanie co najmniej dobrej oceny pracy w ostatnim roku tego przygotowania, otrzymanie pozytywnej opinii po

[135]Nowelizacja karty Nauczyciela 2025 – rola mentora. Mentor musi umożliwić nauczycielowi początkującemu obserwację własnych zajęć i ich omówienie w zakresie minimum 1 godziny miesięcznie w pierwszym roku oraz minimum 4 godzin miesięcznie w każdym kolejnym roku przygotowania do zawodu. W takim samym wymiarze godzinowym Mentor obserwuje zajęcia początkującego i je z nim omawia. Dodatkowo też, w ostatnim roku przygotowania, mentor wchodzi w skład komisji, przed którą nauczyciel prowadzi lekcję pokazową – co najmniej 1 godzina lekcyjna.
[136] A. Wiłkomirska. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, dz. cyt., s.49.

przeprowadzonych zajęciach oraz pomyślne zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną.

Stopnień nauczyciela mianowanego nadaje organ prowadzący szkołę w drodze decyzji administracyjnej. Ostatni etap – to uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego.[137]

1.10. Rozwój zawodowy początkującego nauczyciela – tranzycja, doskonalenie kompetencji

„Rozwój osoby to proces przemian trwających przez całe życie człowieka, wyrażających się w jego postępowaniu i przebiegających w różnych warunkach jego aktywności".[138] Według Kazimierza Czarneckiego rozwój zawodowy to „społecznie pożądany proces przemian jednostki, które warunkują jej aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu siebie samego oraz swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego"[139].„Obecnie, z uwagi na dynamiczny proces zmian zachodzących w świecie oraz niespotykany na tak szeroką skalę postęp naukowo--techniczny, gospodarczy i kulturalny, istnieje potrzeba ponownego spojrzenia na wizerunek współczesnego nauczyciela. „Rozwój osobowości zawodowej związany jest z nieustannym poszerzaniem wiadomości i umiejętności oraz kształtowaniem osobowości, co jest szczególnie ważne wobec odpowiedzialności nauczyciela za rozwój wychowanków. Jedynie taki nauczyciel, który ma aktywną postawę intelektualną i społeczną, który potrafi adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości, ma szansę przygotować uczniów do radzenia sobie z tempem przemian".[140]

Kształtowanie postaw, zdobywanie wiadomości, a także rozwijanie umiejętności stanowią wzajemnie uzupełniający się wymiar pracy przyszłego nauczyciela. To od jego zaangażowania i kreatywności zależy, w jaki sposób będzie realizowana jego strategia rozwoju. Strategia opierająca się o koncepcję rozwoju szkoły wyższej, wynikające z tej koncepcji priorytety, zadania i działania, a w szczególności opis i cechy

[137]Europejskie Centrum Rozwoju Kadr, https://ecrkbialystok.com.pl/aktualnosci-sg/1031-awans-nauczyciela-wg-nowej-sciezki-od-nauczyciela-poczatkowego-do-mianowanego, dostęp. 20.07.2025.
[138]por. B. Jakimiuk. (2015). *Edukacja przez całe życie.* Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
[139] K. Czarnecki. (1985). *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
[140] W. Furmanek. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej.* Rzeszów*:* FOSZE, s. 271.

charakterystyczne absolwenta.[141] W tym kontekście warto tu wspomnieć o tranzycji, która odnosi się do procesu adaptacji do nowej roli zawodowej (np. przejście od statusu ucznia lub studenta do pracownika). Efektywna tranzycja powinna prowadzić do znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia i szybkiego odnalezienia się w nowej roli zawodowej.

„W 2005 roku przedstawiono w Lizbonie pakiet kompetencji wymaganych od nauczyciela europejskiego. W Unii Europejskiej kompetencje lizbońskie nauczyciela podzielono na następujące kategorie[142]:

1. Kompetencje, które są związane z procesem uczenia się obejmują następujące umiejętności:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się;
- nauczyciel ma być organizatorem procesu uczenia się;
- nauczyciel ma uczynić ze swoich uczniów badaczy;
- nauczyciel tworzy programy nauczania, nieustannie się szkoli i doskonali swoje umiejętności, stale usprawnia swoją pracę, działa we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach oraz organizacjach edukacyjnych;
- jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie
- umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów;
- umiejętność pracy w zespole (nauczycieli oraz osób szkolących – team work) bezpośrednio zaangażowanym w uczenie się tej samej grupy uczniów,
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;
- umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

[141] A. Okoński. (2011). *Kreatywność i motywacja* …, dz. cyt., s. 30.
[142] Za: Z. Zbróg, M. Kaleta-Witusiak., B. Walasek-Jarosz (2008). *Kompetencje nauczyciela*, dz. cyt., s. 23-25; więcej informacji na temat kompetencji znaleźć można w artykule: M. Sielatyckiego. (2005). *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. W: K. Sujak-Lesz. *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich odnoszą się przede wszystkim do wychowania. Akcentują edukację obywatelską i społeczną. Obejmują następujące umiejętności:

- umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej,
- umiejętność tworzenia takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im funkcjonować w społeczeństwie wiedzy;
- motywowanie do nauki, nie tylko formalnej, objętej obowiązkiem szkolnym;
- nauczanie uczenia się;
- krytyczne przetwarzanie informacji;
- posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych;
- twórczość i innowacyjność;
- rozwiązywanie problemów;
- przedsiębiorczość;
- współpraca z innymi;
- łatwość w komunikacji z innymi;
- umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej;
- umiejętność łączenia wymaganych kompetencji z nauczaniem/ uczeniem się danego przedmiotu".

Rozwój zawodowy nauczyciela rozpoczynającego pracę opiera się na systematycznym, stopniowym poszerzaniu i doskonaleniu kompetencji. Jest to proces kluczowy zarówno dla skutecznego realizowania obowiązków zawodowych, jak i dla osiągania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Kształtowanie zawodowych kompetencji nauczycielskich formalnie rozpoczyna się wraz z rozpoczęciem studiów pedagogicznych – piszą autorki książki *Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji*[143]. Studiowanie jest czasem szczególnego stymulowania własnych kompetencji. Świadomość tego, że kompetencje „nie są ani czymś skończonym, ani doprowadzonym do stanu doskonałości; rozwijają się lub transformują wraz z nowymi zadaniami"[144].

W praktyce rozwój zawodowy studenta nie przebiega w sposób równomierny, lecz charakteryzuje się różnym nasileniem na poszczególnych etapach aktywności. Jest

[143]Z. Zbróg, M. Kaleta-Witusiak., B. Walasek-Jarosz (2013). *Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji. Casebook ze wskazówkami dla nauczycieli praktykantów.* Kielce*:* Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, s. 41.
[144]F. W. Kron (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia.* Sopot: GWP, s. 257

to proces zmian o charakterze jakościowym, rozłożony w czasie, złożony i zróżnicowany, a jego przebieg w dużym stopniu zależy od indywidualnych cech osoby uczącej się. Można go traktować jako system działań, którego specyfikę kształtują cechy osobowościowe jednostki. Z reguły ma charakter etapowy i długotrwały. Rozwój przyszłego nauczyciela cechuje swoista dynamika, polegająca na ustawicznym poszerzaniu wiedzy, kompetencji i umiejętności. W rozwoju zawodowym chodzi o ulepszanie kluczowych umiejętności. Rozwój zawodowy przebiega odmiennie w zależności od wieku studenta, okresu studiów, doświadczenia, odbytych praktyk, predyspozycji pedagogicznych.[145]

Jak słusznie zauważa Anna Szkolak, należy „mieć świadomość, że osiągnięcie optymalnego zbioru kompetencji zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela"[146], bowiem „zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji". „Wiedza, umiejętności i postawy, decydujące o profesjonalnym i efektywnym nauczaniu, są zawsze niegotowe, niewystarczające, stale wymagają korekt, a więc muszą być nieustannie doskonalone i rozwijane. Jest to związane między innymi z szybko zmieniającymi się warunkami pracy i zmianami otoczenia społecznego, rozwojem wiedzy naukowej, niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych czy komunikacyjnym charakterem pracy pedagoga".[147]Nauczyciel musi więc nieustannie rozwijać się osobiście i zawodowo, stale poszerzając swoje kompetencje, aby efektywnie wspierać uczniów i sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji.

W kontekście problematyki wczesnej profesjonalizacji i tranzycji warto zwrócić uwagę na artykuł opublikowany w numerze 9/2024 czasopisma „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze"[148]: „Potrzeby zawodowe nowo wykwalifikowanych nauczycieli – przegląd wyników badań z wybranych krajów europejskich". W artykule autorzy koncentrują się na sferze zawodowej nowo wykwalifikowanych nauczycieli (NQTs), analizując wczesną profesjonalizację rozumianą jako proces nabywania umiejętności niezbędnych do rzetelnego i profesjonalnego wykonywania zawodu. W wąskim ujęciu profesjonalizacja oznacza tranzycję ze stanu „niebycia profesjonalistą" do stawania się

[145]A. Okoński., *Kreatywność i motywacja* …, dz. cyt., s. 30.
[146]A. Szkolak. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Attyka, s. 23
[147] Tamże, s. 23.
[148] Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. (red. tematyczny numeru A. Szplit, Z. Zbróg).

nim, natomiast w szerszym – dynamiczny, ciągły rozwój kompetencji zawodowych, powiązany z refleksją nad własną praktyką. Autorzy podkreślają, że konfrontacja z rzeczywistymi, często trudnymi i niedookreślonymi sytuacjami szkolnymi generuje namysł nad podejmowanymi działaniami, co prowadzi do tworzenia nowych rozwiązań i strategii działania."[149]. W opracowaniach z zakresu pedagogiki od dawna zwraca się uwagę na złożony charakter funkcji szkoły w procesie edukacji i wychowania. Placówka ta nie ogranicza się jedynie do przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie, lecz także pełni rolę w przekazywaniu dorobku kulturowego oraz wspieraniu całościowego rozwoju ucznia jako osoby. W tym ujęciu funkcje szkoły opisywane w literaturze naukowej są spójne z przedstawianą koncepcją i pozwalają umiejscowić ją w szerszym kontekście teoretycznym, uwzględniając przede wszystkim jej wymiar adaptacyjny, kulturowy oraz rozwojowy (emancypacyjny).[150] W perspektywie adaptacyjnej szkoła postrzegana jest jako instytucja przygotowująca młodego człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym. Oznacza to wprowadzanie ucznia w system norm, wartości i zasad regulujących funkcjonowanie wspólnoty, a także kształtowanie gotowości do podejmowania ról społecznych i zawodowych. Z kolei wymiar kulturowy (rekonstrukcyjny) akcentuje rolę szkoły w przekazywaniu dorobku kulturowego oraz zapewnianiu ciągłości tradycji. Szkoła umożliwia uczniom włączenie się w określoną wspólnotę kulturową poprzez poznawanie jej wartości, symboli i wzorów zachowań, co sprzyja budowaniu poczucia tożsamości i zakorzenienia w kulturze.[151]

Kolejny aspekt rozwoju, często wiązany z funkcją emancypacyjną, dotyczy wspierania indywidualnych możliwości ucznia. W tym podejściu szkoła tworzy przestrzeń sprzyjającą budowaniu samodzielności, rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, pobudzaniu kreatywności oraz kształtowaniu zdolności do autonomicznego uczenia się. Funkcja emancypacyjna bywa interpretowana jako ważny wymiar funkcji rozwojowej, gdyż koncentruje się na wzmacnianiu podmiotowości jednostki i jej kompetencji do świadomego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym[152]. Rozwój zawodowy nauczyciela ma charakter dynamiczny, procesualny i wielowymiarowy. Nie

[149]Z. Zbróg, A. Kopik, J. Kropáč, R. Lenihan, J. Vollebregt, J. Alemany Iturriaga, E. Soriano Flores. (2024). *Potrzeby zawodowe nowo wykwalifikowanych nauczycieli – przegląd wyników badań z wybranych krajów europejskich*, s. 37-52 W: Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 9 (634), s.223.

[150]por. W. Okoń. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak"; Cz. Kupisiewicz. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

[151]por. Z. Kwieciński. (1992). *Socjopatologia edukacji:* Warszawa: Wydawnictwo „Edytor", s.85.

[152]por. M. Czerepaniak-Walczak (2006). *Pedagogika emancypacyjna.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s.50-53.

jest on zdarzeniem jednorazowym ani etapem zamkniętym w określonych ramach czasowych, lecz długotrwałym procesem stopniowych przemian, rozłożonych w czasie i zależnych zarówno od uwarunkowań instytucjonalnych, jak i indywidualnych predyspozycji jednostki. Studenci podejmujący kształcenie pedagogiczne wchodzą w tę drogę z określonym zasobem doświadczeń i wstępnie ukształtowanych kompetencji, które w toku studiów podlegają pogłębieniu, uporządkowaniu oraz profesjonalizacji. Studia stanowią zatem istotny etap tranzycji – przejścia od roli ucznia do roli przyszłego nauczyciela – w którym dokonuje się stopniowa rekonstrukcja dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych w świetle wiedzy teoretycznej i praktyki pedagogicznej. Proces ten ma wyraźnie refleksyjny charakter: wymaga krytycznego namysłu nad własnym rozwojem, konfrontowania osobistych przekonań z wiedzą naukową, a także świadomego kształtowania własnej tożsamości zawodowej[153]. Kompetencje zdobyte w trakcie studiów nie są traktowane jako zamknięty i niezmienny zasób, lecz stanowią podstawę do dalszego, systematycznego rozwoju w trakcie pracy zawodowej. Rozwój nauczyciela ma charakter ciągły i dynamiczny, a także podlega stałej aktualizacji. Wymaga on gotowości do uczenia się przez całe życie, podejmowania refleksji nad własną praktyką oraz dostosowywania się do zmieniających się warunków społecznych i edukacyjnych.

[153] por. A. Męczkowska (2003). „Kompetencja", W: (red.) T. Pilch. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt.

Rozdział 2
Kształcenie literackie w systemie edukacji wczesnoszkolnej

2.1. Literatura dla dzieci

Polska literatura dziecięca zaczęła powstawać na początku XIX wieku. Jak zauważa Izabela Kaniowska-Lewańska, już wtedy istniało świadome rozumienie potrzeby tworzenia książek skierowanych do najmłodszych czytelników. Warto jednak wspomnieć również o wcześniejszych stuleciach – na kształt polskiej literatury dla dzieci wpływ miała tradycja ludowa przekazywana ustnie z pokolenia na pokolenie. Czerpano też inspiracje z tłumaczeń, skrótów, przeróbek i adaptacji tekstów europejskich oraz krajowych przeznaczonych pierwotnie dla dorosłych, a także z pierwszych europejskich utworów adresowanych bezpośrednio do dzieci.[154]

„W odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży przyjęły się terminy: >>literatura czwarta<< lub >>literatura osobna<<, które sugerują odmienne jej byty i kierują uwagę ku specyficznym funkcjom, jakie się jej wyznacza (czynniki zewnętrzne), oraz szczególnym kryteriom wewnątrztekstowym, respektowanym przez jej twórców (poetyka własna).”[155] Jerzy Cieślikowski – nestor i twórca badań nad literaturą dla dzieci, zainspirowany poglądami Czesława Hernasa, literaturę dla dzieci określił mianem literatury osobnej oraz literatury czwartej. Otóż C. Hernas obok literatury narodowej, wysokiej (pierwszej) oraz literatury ludowej (drugiej) wyróżnił na prawach literatury osobnej literaturę brukową, którą nazwał trzecią. W ten sposób zanegował i odrzucił obiegową opinię o niższości literatury brukowej. Tezę tę uzasadnił twierdząc, że o statusie odrębnej literatury decyduje zarówno zgodność tekstu z własnymi zasadami poetyki, jak i dostosowanie do wymogów komunikacji kulturowej. Podkreślał też, że pisanie tekstów brukowych nie wyklucza talentu ani osiągnięć w literaturze wysokiej.

Jest jednak świadomym przyjęciem przez artystę określonej postawy intelektualnej czy estetycznej.[156] Niektórzy badacze i teoretycy literatury zwracają uwagę, iż używany w Polsce termin „literatura dla dzieci” nie jest tożsamy z terminem „literatura dziecięca”. Obydwa terminy odnoszą się do twórczości literackiej adresowanej

[154] A. Wojnarowska, https://bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2016/10/Wojnarowska.pdf, s.72.
[155] Z. Adamczykowa (2004). *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s.18.
[156] J. Cieślikowski. (1985). *Wielka Zabawa. Wrocław:* Ossolineum, s.11-12.

do młodych, ale różnią się co do swoich przedmiotów. Na to rozróżnienie zwracał uwagę Jerzy Cieślikowski[157], rozważając zagadnienie „wiersza dla dzieci" i „wiersza dziecięcego". Ponadto badacz zauważa, iż „przez literaturę «dla dzieci» czy literaturę >>dla dzieci i młodzieży<< długo rozumiano teksty literackie lub paraliterackie powoływane tylko do spełnienia funkcji dydaktycznych i wychowawczych"[158]. „Literatura dla dzieci i młodzieży nie stanowi zbioru zamkniętego, bo, po pierwsze, wiele z tekstów «nie dla dzieci» było i jest przeadresowywane >>do dzieci<< [...], a po drugie [...] większość tekstów, zwłaszcza natury folklorystycznej, była i jest również >>dla dzieci<<, ewentualnie dość wcześnie została przez nie przechwycona".[159]

Kwestię rozróżnienia literatury dla dzieci i literatury dziecięcej omawiali również Ryszard Waksmund[160] i Jolanta Ługowska[161]. Waksmund zwracał uwagę, że w literaturze określanej jako „dla dzieci" często dominuje funkcja dydaktyczna oraz perspektywa nadawcza wynikająca już z samego przyimka „dla". W takim ujęciu ujawnia się specyficzny sposób postrzegania dziecka przez autora, który znajduje odzwierciedlenie w języku utworów, podejmowanej tematyce oraz sposobie kreowania bohatera. Dziecko bywa w nich zazwyczaj przedstawiane przede wszystkim jako obiekt oddziaływań wychowawczych lub edukacyjnych.

Na proces wyodrębniania się literatury dziecięcej jako grupy utworów rządzących się swoistymi prawami i celami – według Joanny Papuzińskiej „składa się nie tylko (choć w głównej mierze) odrębna poetyka, zasób słowny czy swoiste schematy konstrukcyjne utworów. Rozpatrując współczesną literaturę dziecięcą można mówić także o pewnym charakterystycznym dla niej zespole kanonów formy literackiej, jak np. występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę, kanon zmienności nastrojów, kanon szczęśliwego zakończenia czy ograniczenia w przedstawianiu scen drastycznych i budzących lęk"[162]

„Jako odrębna dziedzina piśmiennictwa, literatura dla dzieci na gruncie polskim zaczęła się kształtować z początkiem XIX stulecia i wyrosła z potrzeb wychowawczych

---

[157]J. Cieślikowski. (1983). *Wiersz dziecięcy* W: (red.). J. Cieślikowski, R. Waksmund, *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Wrocław*:* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 198-220.
[158] Tamże.
[159] Tamże, s.9-10.
[160]R. Waksmund (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej:* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; R. Waksmund (1987). *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
[161]J. Ługowska. (1979). *Ratajczak: od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej*. Poezja 6, s. 97-103.
[162]J. Papuzińska. (1988) *Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s.113.

społeczeństwa polskiego w czasach rozbiorowych. Była podporządkowana określonym i historycznie zmiennym tendencjom i celom pedagogicznym, pełniąc wręcz służebną rolę wobec dydaktyki."[163]„Jak pisze Alicja Baluch – badaczka literatury i poetka – od momentu, gdy literatura dla dzieci zaczęła zbliżać się do norm literatury „wysokiej" i gdy uświadomiono sobie znaczenie klasyki literatury dziecięcej, „stało się rzeczą naturalną traktowanie jej na równi z dziełem sztuki literackiej".[164] Literatura dla dzieci wedle słownikowej definicji, to „utwory literackie odpowiadające zainteresowaniom, możliwościom percepcyjnym i potrzebom poznawczym dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym, w tym opowiadania, bajki, powieści i wiersze. Szczególnym zainteresowaniem młodszych dzieci cieszą się utwory przygodowe, a starszych także powieści historyczne i geograficzne."[165]

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod hasłem: literatura dla dzieci i młodzieży, odnaleźć można następującą definicję „(ang. children's literature, fr. *litterature enfantine*, niem. *kinderliteratur*, *jungendliteratur*, ros. *detskaja literatura*) dziedzina literatury pięknej obejmująca utwory, których adresatem prymarnym jest młody odbiorca."[166]

W *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* pod red. Barbary Tylickiej i Grzegorza Leszczyńskiego hasło „literatura dla dzieci i młodzieży" wyjaśnione jest następująco: „ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przyjętych z lektur >>dorosłych<< i rzeczywiście funkcjonujących w dziecięco-młodzieżowym obiegu czytelniczym danego miejsca […]".[167]

„Dziedzina twórczości literackiej obejmująca utwory pisane specjalnie dla młodego czytelnika m.in. adaptacje dzieł klasyki światowej. Łączy zazwyczaj funkcję estetyczną z wyrazistym nastawieniem wychowawczym oraz poznawczym, stawiając sobie za cel kształtowanie pożądanych postaw wobec świata, pobudzanie wrażliwości, a także prezentację interesujących wzorów osobowych. Właściwości literatury dla dzieci i młodzieży określone są w szczególny sposób przez stopień dojrzałości umysłowej

[163] Z. Adamczykowa, K. Heska-Kwaśniewicz (1981). *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży.* Katowice: Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, s.7.
[164] A. Baluch (1993). *Archetypy literatury dziecięcej.* Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, s.5.
[165] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz (2009). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.95.
[166] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* (2003). t. 2, hasło: literatura dla dzieci i młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s.1082.
[167] B. Tylicka, G. Leszczyński. (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej.* Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum, s.233.

i emocjonalnej młodocianego adresata, jego potrzeby psychiczne i zainteresowania, zakres wiedzy życiowej i literackiej. Jest to więc literatura odznaczająca się przystępnością ujęcia, żywym i barwnym stylem, intrygującą fabułą, apelującą do wyobraźni dziecka, zaspokajająca głód wrażeń niezwykłych i niecodziennych, odwołująca się chętnie do dziecięcego poczucia humoru"[168].

Twórczość adresowana do dzieci, powstająca z inicjatywy dorosłych, jest dostosowana do niedojrzałego odbiorcy i zróżnicowana przede wszystkim ze względu na jego wiek oraz etap rozwoju. Zarówno w warstwie treści, jak i formy uwzględnia wiedzę na temat dziecka – jego uwarunkowania psychologiczne i społeczne – a także wyobrażenia dorosłych o jego potrzebach oraz o ich własnych obowiązkach wychowawczych i dydaktycznych wobec młodego odbiorcy. Reaguje na sytuacje życia społecznego, politycznego, na poglądy filozoficzne, tendencje wychowawcze, na prądy w sztuce i upodobania estetyczne poszczególnych okresów, lecz z tendencji estetycznych epoki wybiera to, co odpowiada jej własnym celom i powinnościom wobec adresata. Wyobrażenia o adresacie decydują w znacznym stopniu o wyborze środków stylistycznych. Im adresat młodszy, tym większa rola przypada pośrednikom (czytającym, kupującym książki, decydującym o wydaniu) i tym bardziej wyrazista jest specyficzność tekstów literackich dostosowanych do możliwości percepcyjnych dziecka; zaciera się ona w tekstach przeznaczonych dla młodzieży, a wyodrębnianie tej kategorii odbiorców związane jest silniej z sytuacjami życia społecznego niż z fazami psychofizycznego dojrzewania. Adresowana do młodzieży nie tworzy na ogół swoistych gatunków literackich, korzysta z form właściwych tak literaturze popularnej, jak i wysokiej, w procesie recepcji maleje natomiast rola pośredników.[169]

Obszar twórczości literackiej, którego cechy i cele w dużym stopniu determinowane są poziomem doświadczeń życiowych i literackich odbiorców, ich rozwojem intelektualnym oraz potrzebami natury psychicznej. Obok funkcji estetycznej literatura ta w większym zazwyczaj zakresie nastawiona jest na pełnienie funkcji wychowawczej i poznawczej, stawia bowiem sobie za cel kształtowanie postaw młodych czytelników wobec świata, wpływanie na wybór i akceptację wzorców osobowych, doskonalenie wrażliwości emocjonalnej, odczuć i przeżyć.[170]

---

[168]I.Kaniowska-Lewańska (1984). hasło: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. W: Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s.586.
[169] H. Skrobiszewska (1992). hasło: *Literatura dla dzieci i młodzieży* W: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, (red.) A. Brodzka i in. Wrocław: Ossolineum, s. 559-560.
[170] T. Kostkiewiczowa, hasło: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. W: *Słownik terminów...,* s. 283.

Ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przejętych z lektur „dorosłych" i rzeczywiście funkcjonujących w dziecięco-młodzieżowym obiegu czytelniczym danego miejsca i czasu; [...] jest częścią literatury ogólnonarodowej wysoko artystycznej, ulega wraz z nią ewolucji i przekształceniom w zakresie warsztatu pisarskiego, podejmowanych zagadnień, kreacji bohatera, a także języka i stylu[171].

2.1.1 Polscy twórcy literatury dla dzieci

Początki literatury dla dzieci naukowcy i badacze umieszczają w epoce Oświecenia i wiążą z rozwojem pedagogiki.[172] Zwraca na to uwagę chociażby Ryszard Waksmund – badacz literatury dziecięcej, pisząc, iż „bezpośrednim następstwem faktu, iż piśmiennictwo dla dzieci młodzieży narodziło się pod wpływem prądów oświeceniowych, było wykształcenie specyficznych form kontaktu młodych czytelników z literaturą"[173]

Anna Wojnarowska zwraca uwagę na inny aspekt „zanim nasi rodzimi pisarze zaczęli się nią interesować i wpływać na jej rozwój, kontakt dziecka z rzeczywistością literacką odbywał się poprzez ustną literaturę ludową. Trafiała ona w typ wyobraźni dziecięcej i zaspokajała jej sposób wysławiania się. Stąd w późniejszym czasie folklor ludowy stał się niezwykle ważnym źródłem inspiracji autorów dziecięcych. Drugie źródło lektury dziecka stanowiły liczne przekłady, skróty, przeróbki i adaptacje tekstów uniwersalnych literatury europejskiej i rodzimej przeznaczonych dla dorosłych oraz pierwsze teksty literatury europejskiej dla dzieci,[174] (m.in. do tej kategorii zaliczyć można łatwiejsze teksty zebrane tomie *Bajki i przypowieści Ignacego Krasickiego tudzież Bajki nowe przydaniem bajek różnych autorów, dla użytku dla dzieci*, 1805).

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI* wieku znajdujemy informację, iż „w Polsce literaturę dla dzieci i młodzieży zapoczątkował Jan Ursyn Niemcewicz książką *Śpiewy*

[171] B. Tylicka, G. Leszczyński (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej.* Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, s. 223-224.
[172]Rozdział poświęcony początkom literatury dla dzieci A. Smuszkiewicz zatytułował *Pedagogiczny rodowód*. Zob. A. Smuszkiewicz (2015). *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69-78.
[173] Tamże.
[174]A. Wojnarowska (2015). *Kultura i literatura*. *O genezie i rozwoju polskiej literatury dla najmłodszych*, http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2016/10/, Wojnarowska, pdf 2015, T. 4, s. 79, dostęp. 30.11.2023.

historyczne (1816), w której nakreślił sylwetki władców od Piastów do Jana III Sobieskiego".[175]

Najbardziej znani, pierwsi polscy pisarze XIX wieku, tworzący dla dziecka to Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798 – 1845) i Stanisław Jachowicz (1796 – 1857).

Hoffmanowa redagowała pierwsze w Polsce czasopismo dla dzieci – Rozrywki dla dzieci, wydawane w latach 1924-1928. Zamieszczano w nim opowiadania, bajki, wierszyki, Współredagowała także pierwsze europejskie pismo dla dzieci – dziennik dla dzieci, napisała również kilka książeczek dla najmłodszych. W latach 1824-1828 wydała własnym sumptem miesięcznik *Rozrywki dla Dzieci*. W historii literatury polskiej zapisała się przede wszystkim jako autorka powieści dla dziewcząt *Listy Elżbiety Rzeczyckiej* (1824) *i Dziennik Franciszki Krasińskiej* (1825), które stały się wzorem dla następnego pokolenia pisarzy kontynuujących ten rodzaj twórczości. Dal młodszych dzieci napisała m.in. takie utwory jak Pamiątka po dobrej matce… (1819) oraz Wiązanie Helenki (1825). Wszystkie jej utwory zostały publikowane w Rozrywkach dla Dzieci i innych zbiorkach zostały wydane w 12 tomach *Dzieł* (1876) pod redakcją Narcyzy Żmichowskiej.[176]

Jachowicz był drugim obok Klementyny z Tańskich Hofmanowej oryginalnym twórca piszącym świadomie dla dzieci i młodzieży. Pierwszy zbiór wierszy pt. Bajki i powieści wydał w roku 1824, a następny nauka w zabawie dla najmłodszych w roku 1829. Potem nastąpiła dwudziestoletnia przerwa. Za udział w powstaniu został pozbawiony pracy w instytucjach państwowych oraz możliwości publikowania swoich utworów. Dopiero po uchyleniu zakazu druku w roku 1842 wydał kolejno: trzytomowy zbiór *Bajki i powiastki* (1842), a następnie *Powiastki i bajki* (1847), sto nowych powiastek (1853), *Śpiewy dla dzieci* (1854) i *Nowe śpiewy dla dzieci* (1856).[177]

Według Zofii Adamczykowej „zasługi tych autorów są ogromne, zwrócili bowiem uwagę na potrzeby lekturowe dzieci i młodzieży, redagowali pierwsze periodyki dla młodego wieku oraz ukształtowali swoistą poetykę tekstu przeznaczonego dla młodego

[175] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, hasło: literatura dla dzieci i młodzieży, dz. cyt., s.1082.
[176] Za: A. Smuszkiewicz (2015). *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów studiów pedagogicznych*, dz. cyt., s. 74-75.
[177] A. Smuszkiewicz (2015). *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów studiów pedagogicznych*. dz. cyt, s. 86-87.

odbiorcy – zarówno w zakresie form epickich, jak i wiersza, która znalazła wielu naśladowców i zyskała status obligatoryjny."[178]

Według A. Smuszkiewicza „zasługi Hoffmanowej polegają na zapoczątkowaniu polskiej beletrystyki dla młodych czytelniczek. Jej twórczość była przez długie lata wzorem dla wielu naśladowczyń, jak np. Paulina Krakowowa, Walentyna Trojanowska, Seweryna Pruszakowa czy Józefa Prusiecka, których utwory, wprawdzie dziś już zapomniane, odegrały jednak niemałą rolę w rozwoju polskiego piśmiennictwa dla dzieci. Obecnie mają tylko wartość dokumentu, świadczącego o ówczesnych tendencjach wychowawczych, panujących w literaturze przed wystąpieniem Marii Konopnickiej".[179] Konopnicka w swej twórczości sięgnęła do folkloru ludowego, a jej liryka określana jest przez badaczy mianem liryki ludowej. „Utwór *O krasnoludkach i sierotce Marysi* (1986) stanowi prawdziwy przełom w polskim baśniopisarstwie dla dzieci".[180]Jak podkreśla J. Cieślikowski „nowatorstwo i artyzm tego utworu polegają na zespoleniu różnych wątków, konwencji i płaszczyzn semantycznych. Dzięki takiemu synkretyzmowi baśń ta mogła być odczytywana zarówno w kategoriach XIX-wiecznego realizmu (historia sieroty) oraz pozytywizmu (mityzacja pracy) czy symbolizmu (mityzacja pracy i przestrzeni), i modernizmu (mityzacja sztuki)".[181] Do tej samej >>szkoły poetyckiej<< należy tez poezja Janiny Porazińskiej (*W Wojtusiowej izbie*, 1925), Hanny Matuszewskiej (*Z góry na Mazury*, 1933), Józefa Czechowicza (*Wiersze dla dzieci*, 1967).[182]

Do istotnych czynników romantyzmu nawiązuje Joanna Kulmowa (*Zimowe słowiki*, 1967, *Śpiew lasu*, 1967, *Deszczowa muzyka* 1970, *Moje próżnowanie,* 1979, *Moje wiersze* 1978, *Krześlaki z rozwianą grzywą*, 1978).[183]

Jednak najważniejszy czas przypadł na epokę dwudziestolecia międzywojennego. Ten czas charakteryzował się nie tylko intensywnym rozwojem poezji inspirowanej folklorem, twórczości związanej ze światem dziecięcym oraz poetyckiej szkoły wiersza reprezentowanej przez Juliana Tuwima i Jana Brzechwę.[184] Dużą popularnością cieszą się takie jego utwory jak Pchła szachrajka, Leń, Kaczka Dziwaczka czy trylogia

[178] Z. Adamczykowa (2001). *Literatura dziecięca. Funkcje-kategorie-gatunki.* Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, s.12.
[179] A. Smuszkiewicz. (2015). *Literatura dla dzieci*…, dz. cyt., s.75.
[180] A. Wojnarowska (2015). *Kultura i literatura. O genezie i rozwoju polskiej literatury dla najmłodszych*, Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, T. 4, s.71-80, s.76, https://bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2016/10/Wojnarowska.pdf, dostęp. 01.07.2023.
[181] Tamże, s. 76
[182] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* (2003). t. 2, hasło: literatura dla dzieci i młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak" s.1085.
[183] Tamże, s.1085.
[184] A. Wojnarowa. (2015). *Kultura i literatura*, dz. cyt., t. 4, s. 79.

przedstawiająca dzieje Pana Kleksa. Na podstawie książek o przygodach pana Kleksa powstały filmy fabularne w reżyserii Krzysztofa Gradowskiego. Jan Brzechwa napisał także wiele wierszowanych bajek, które zyskały ogromną popularność nie tylko wśród dzieci. Fragmenty niektórych utworów są powszechnie znane do dzisiaj, choć nie są one już kojarzone ze swoim autorem.

Ponieważ poezja dla dzieci, podobnie jak cała literatura dla najmłodszych, „zrodziła się pod auspicjami pedagogiki”[185], dlatego utwory Brzechwy i Tuwima traktuje się jako medium, swoisty pomost między rozwijającym się młodym człowiekiem a światem, którego doświadcza i poznaje – wykorzystując jako wartościowe narzędzie w procesie edukacji.[186] Na wierszach Juliana Tuwima i bogatej twórczości Jana Brzechwy wzorowało się wielu naśladowców i kontynuatorów, jak np. Wanda Chotomska, Jerzy Ficowski, Wanda Grodzieńska, Ludwik Jerzy Kern, Tadeusz Kubiak, Antoni Marianowicz czy Józef Ratajczak. Pisanie dla najmłodszych w XX wieku zaangażowało innych, wybitnych autorów tj. Juliusz Kaden Bandrowski, Zofia Nałkowska, Józef Czechowicz, Kazimiera Iłłakowiczówna. W 1923 roku ukazał się *Król Maciuś Pierwszy* polskiego pedagoga i lekarza Janusza Korczaka, w której zaprezentował utopie reformatorską. Książka odniosła spory sukces wydawniczy i została przetłumaczona na inne języki. Wartość dzieciństwa wraz z jego prostotą i fantazjotwórstwem została wyrażona przez Marię Dobrowską w cyklu opowiadań *Uśmiech dzieciństwa* (1923).

„W latach 80. w literaturze zaczęto powracać do tradycyjnego sytemu wartości, także do sacrum, głównie za sprawa poetów: ks. Jana Twardowskiego (*Patyki i patyczki* 1987) i Anny Kamieńskiej (Ojcze Nasz 1982, *Książka nad książkami* 1985, *Wszystko jest w Psalmach* 1989)”.[187] „Po II wojnie światowej pojawiło się wiele nowych propozycji poetyckich, odzwierciedlających poetykę >> wyzwolonej wyobraźni<<. Warto tu wymienić m.in zbiory poetyckie Jerzego Ficowskiego (*Daję słowo kolorowe*, 1973, 1965), Stanisław Grochowiak (*To było gdzieś*, 1973, *Biały bażant*, 1978) Wiktora Woroszylskiego (Felek i naokoło, 1960, Żółw, żaba, żbik, 1973), Ludwika J. Kerna (*Pierwszy i kilka innych wierszy*, 1956, *Bukiet z wierszy*, 1990), Mieczysławy Buczkówny (*Leśna ścieżka*, 1964, *Łąka,* 1960), Józefa Ratajczaka (*Ziarenka maku*, 1966, *Chwila*

[185] B. Żurakowski. (1994). *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP, s.81.
[186]K. Kuszak (2021). *Poeta-Nauczyciel(ka)-Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej.* Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s.11.
[187] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 2, hasło: literatura dla dzieci i młodzieży, dz. cyt., s.1085.

z motylem, 1968, *Chochołowe wesele*, 1972), Anny Kamieńskiej (*Dębowa kołyska*, 1967, *Zajęczy pałac*, 1963, *Jaworowi ludzie*, 1973), Wandy Chotomskiej (*Tere – fere*, 1958), Juliana Kornhausera (*Tyle rzeczy niezwykłych*, 1981,), Tadeusza Kubiaka (*Niby na niby*, 1961).”[188]

Lata 80 to reprezentuje chociażby Małgorzata Musierowicz i tomy tj. *Szósta klepka* (1977), *Kłamczucha* (1979), *Kwiat kalafiora* (1981), *Ida sierpniowa* (1981), *Opium w rosole* (1986). Lata 90. XX wieku przyniosły Polsce ogromny napływ literatury tłumaczeniowej, prym widły teksty przekładane z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego, rosyjskiego, czeskiego. Były to utwory oparte na bajkach La’Fontaine’a, Perraulta, Andresena czy Grmmów. Znaczny rozwój polskiej fantastyki nastąpił na przełomie XIX i XX wieku, pojawili się w tym czasie nowi twórcy bajek m.in. Marek Waszkiewicz (*Bajkowy świat* 1993) Jan Kot (*Bajeczki dla Lidusi* 1994) Ewa Marta Letki (*Mała przyjaciółka Czarownicy* 2001). Warto wspomnieć, iż twórczynią bajeczek edukacyjnych jest Maria Molicka, autorka *Bajek terapeutycznych* 2001.

Jedną z wybitnych autorek nowoczesnej baśni była z kolei Dorota Terakowska, która opublikowała następujące powieści typu fantasy: *Władca Lewawu* (1989), *Córka czarownic* (1991), (1995), W krainie kota (1995), *Samotność bogów* (1998), *Tam, gdzie spadają anioły* (1999). Drugim twórcą nowoczesnych baśni Andrzej Sapkowski, który opublikowała m.in. *Krew elfów* (1994), *Czas pogardy* (1995), *Chrzest ognia* (1996*), Wieża jaskółki* (1997), *Pani Jeziorna* (1999).[189]

2.1.2 Rodzaje tekstów i gatunki literatury dziecięcej

Literatura przeznaczona dla najmłodszych czytelników może być ujmowana w trzech głównych kategoriach tekstów. Pierwszą z nich stanowią utwory tworzone z myślą o dzieciach, obejmujące zarówno prozę, jak i poezję, które nawiązują do dziecięcego sposobu postrzegania świata oraz emocjonalnego odbioru rzeczywistości. Drugą grupę tworzą teksty wywodzące się z kultury dziecięcej, w szczególności bogaty folklor dziecięcy, czyli krótkie, rymowane formy przekazywane w naturalnym,

[188] Tamże, s.1085.

[189] Więcej na temat pisarzy i poetów dla dzieci, tworzących w latach 1970-2005 odnaleźć można w pozycji S. Frycie pt. *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1970-2005*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2014, z kolei wiele ciekawych pozycji książkowych dla dzieci i młodzieży z lat 2002-2020 omawia Hanna Diduszko w książce pt. *Wiedza, Wzruszenia, Refleksje, Zabawa, Opowieści*, Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP, Warszawa 2021.

spontanicznym obiegu od wielu pokoleń. Trzecią kategorię stanowią natomiast wybrane utwory pochodzące z literatury dla dorosłych, które zostały zaadaptowane lub uznane za odpowiednie dla dziecięcego odbiorcy. Służą: zabawie (Siała baba mak, Anse-kabanse), do recytowania (Ecie-pecie), ale również do normowania relacji rówieśniczych, np. podziału ról w zabawie, często zakończone hasłem: „Raz, dwa, trzy, kryjesz (wychodź) ty". Używane w kłótniach oraz sporach regulują relacje dziecka ze światem, głównie rówieśniczym. Przezywanki takie jak „Jurek ogórek" czy „Ewka marchewka", a także łamańce językowe i „tajne języki", wzmacniają poczucie przynależności do dziecięcej grupy. Z kolei folklor dziecięcy daje możliwość wyrażenia dystansu wobec świata dorosłych (np. Kopernik – stary piernik, Tadeusz Kościuszko wlazł babie pod łóżko). Niektóre rymowanki są oparte na tradycyjnych pieśniach ludowych, np. Siała baba mak, Na zielonej łące pasły się zające. Wyliczanki dziecięce pisali również poeci, tj. Danuta Wawiłow: „Jeden dwa, jeden dwa / pewna pani miała psa", czy Joanna Papuzińska: „Motor, skuter, odrzutowiec, którym jedziesz zaraz powiedz". Prace naukowe dziecięcym rymowankom poświęcili: Jerzy Cieślikowski, Joanna Papuzińska, Dorota Simonides. „Do tej kategorii zalicza się także dziecięca twórczość literacka, czyli taka, która wyrasta z kultury dzieci, zarówno spontaniczna, jak i inicjowana przez dorosłych, inspirowana przez literackie konkursy organizowane przez instytucje kultury i edukacji, a także przez szkoły i biblioteki".[190] „Gatunek literacki – jest to zespół reguł, które określają budowę poszczególnych utworów literackich. Jest jednym z głównych elementów systematyzacji materiału literackiego, mający kategorie nadrzędną – rodzaj literacki, podrzędną – odmianę gatunkową. Gatunek literacki działa na zasadach podobnych do gramatyki, tzn. określa sposób komunikowania dzieła literackiego, tak jak gramatyka określa sposoby mówienia – jest więc istotnym elementem komunikacji literackiej".[191] Klasyfikacja gatunkowa w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży, czyli n próba typologizacji i podziału całego piśmiennictwa dziecięcego na różne grupy, bywa bardzo skomplikowane jest często sprawą bardzo skomplikowaną i może – zdaniem Joanny Papuzińskiej – „nastręczać trudności bibliotekarzowi, nauczycielowi, wychowawcy (w literaturze przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika przeprowadzenie najprostszych granic między epiką a liryką, poezją a prozą, realizmem a fantastyką jest w praktyce bardzo zawiłe, dlatego można by klasyfikować literaturę dziecięcą nie według kryteriów

[190]D. Świerczyńska-Jelonek i G. Walczewska-Klimczak (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s.18.
[191] *Słownik terminów literackich* (red) J. Sławiński, dz.cyt. s. 160-161.

tematyczno-literackich, lecz według kryterium funkcji, jakie pełni ona w procesie wychowania".[192]

Różne odmiany i gatunki poezji dziecięcej były szeroko badane przez literaturoznawców. Wymienić należy utwory tworzone przez dorosłych, określane jako „dla dzieci", oraz przez dzieci, nazywane „dziecięcymi". Poezja obejmuje wiersze dedykowane, moralizatorskie, patriotyczne czy zabawne utwory dziecięce, a także liryczne formy, jak piosenki, kołysanki, parodie i żarty. Proza dla dzieci bywa klasyfikowana ze względu na tematykę – obejmującą m.in. utwory obyczajowe, historyczne, psychologiczne, fantastyczne i podróżnicze – jak również według gatunków, do których zalicza się baśnie, legendy, opowiadania, nowele oraz powieści. Charakterystyczną cechą literatury dziecięcej jest jej synkretyzm, przejawiający się w zacieraniu granic między epiką a liryką oraz między realizmem a fantastyką.

2.1.3 Dydaktyzm i artyzm jako podstawowe kategorie literatury dla dzieci

Od czasu wykształcenia XIX – wiecznego estetyzmu – twierdzi Smuszkiewicz „utwory dla dzieci, jak i tendencyjne, często przeideologizowane teksty literatury wysokoartystycznej bywają oceniane z dwojakiej perspektywy ze względu na powinności dydaktycznej oraz z uwagi na wartości estetyczne.[193]

„Antynomia dydaktyzmu i artyzmu – pisze Edward Balcerzan – występuje także w samej literaturze dla dzieci, określa jej poetykę wewnętrzną. Stanowi grę sprzecznych tendencji w projektowaniu odbiorcy."[194] (kategorie te widoczne są chociażby w wierszach Konopnickiej i Jachowicza).

W kontekście dyskusji na temat dydaktyzmu literatury przywołuje się często teksty oraz ustalenia Eugeniusza Czaplejewicza, o których pisze m.in. Grzegorz Leszczyński jako autor hasła „dydaktyzm literatury dla dzieci i młodzieży" w *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej.* Wspomniany badacz podsumowuje: „oddziaływanie tekstu jest wprost proporcjonalne do przeżycia lekturowego, a nie do treści zawartych

[192] J. Papuzińska (1978). *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji.* W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 35*,* 38.
[193] A. Smuszkiewicz. (2015). *Literatura dla dzieci…,* dz. cyt., s.26.
[194] E. Balcerzan (1982). *Odbiorca w poezji dla dzieci.* W: Kręgi wtajemniczenia". Kraków: Wydawnictwo Literackie, s.55.

w dziele. Tym samym traktuje się wartości artystyczne utworu jako podstawę dydaktycznego oddziaływania na odbiorcę."[195]

Z kolei według *Słownika terminów literackich* – literatura dydaktyczna „to ogół utworów literackich mających za zadanie przekazywać czytelnikom użyteczne prawdy i wiadomości, zalecenia i przestrogi moralne, wskazówki postępowania, ideały i wzory do naśladowania, modele życia godziwego, pouczenia ideologiczne i polityczne hasła.[196]

Według Jerzego Cieślikowskiego, dydaktyzm – „w szerokiej i otwartej formule, w którą wliczona zostaje i funkcja estetyczna – był i jest kategorią podstawową i immanentną literatury dla dzieci. Jest to formuła uporządkowana impresyjnie, ze świadomym i konsekwentnym nastawieniem wypowiedzi na odbiorcę, na jego percepcję i jego akt współtwórczy".[197]

Według Antoniego Smuszkiewicza „pod tym terminem kryją się dwie główne i zazwyczaj wyraźnie akcentowane funkcje komunikatu artystycznego, jakim jest utwór adresowany do dziecka, mianowicie funkcja poznawcza i funkcja wychowawcza. Pierwsza polega na dostarczaniu konkretnych wiadomości o świecie, druga zaś – na wskazywaniu celów i zasad właściwego postępowania oraz na przekonywaniu o konieczności stosowania się do nich w życiu codziennym".[198] Kwestia dydaktyzmu w literaturze w ogóle, a w literaturze dziecięcej w szczególności jest tematem dyskusji wielu teoretyków literatury, współcześnie wydawane są liczne prace poświęcone temu zagadnieniu.[199]

Artyzm w *Słowniku terminów literackich* definiowany jest następująco „ogół cech działa dający świadectwo biegłości twórcy w danej dyscyplinie sztuki, jego umiejętnościom kształtowania materiału oraz sprawności w posługiwaniu się środkami i sposobami zgodnie z założonym celem".[200]

---

[195] G. Leszczyński. (2002). *Dydaktyzm literatury dla dzieci i młodzieży* W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej.* B. Tylicka, G. Leszczyński. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, s. 95.

[196] Hasło: Dydaktyczna literatura, *Słownik terminów literackich*. (1998). M. Głowiński, t. Kostkiewiczowa, A. Okopień- Sławińska, J. Sławiński (red). Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im Ossolińskich, s.113.

[197] J. Cieślikowski (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy*. *Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s.30.

[198] A. Smuszkiewicz. (2015). *Literatura dla dzieci.* dz.cyt, s.23.

[199] zob. m.in. A. Baluch. (2003). *Wychowywać to wydobywać z człowieka to, co najlepsze*. W: Od ludus do agora…, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 27-32 [o modelach dydaktycznych]; A. Ungeheuer-Gołąb. (2010). *Nowy dydaktyzm (od Jachowicza do Kerna),* „Guliwer" nr 3, s. 12-18; B. Niesporek-Szamburska (2003). *Dobre maniery, czyli o dydaktyzmie we współczesnej literaturze dziecięcej* W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań.* B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.55-70.

[200] Hasło: Artyzm, *Słownik terminów literackich*…, dz. cyt., s. 47

W *Leksykonie literatury*, zamieszczona jest następująca informacja „dydaktyzm i artyzm w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży nie są pojęciami przeciwstawnymi Pierwszy wynika zarówno z dystansu między doświadczeniami nadawcy i odbiorcy, jak i z poczucia swoistego posłannictwa autorów, by wychowywać oraz pouczać (charakter instrumentalny). Przestaje on jednak pełnić funkcję dominującą, gdy pisarstwem dla dzieci i młodzieży zajmują się pisarze utalentowani, ponadto ów dydaktyzm nie przestaje być elementem twórczości dla młodych i niekoniecznie obniża jej poziom artystyczny. Kształtuje głównie postawy wobec świata, przekazuje wzorce moralne, a także osobowe, kształtuje wyobraźnię, wrażliwość, a także poglądy – przy jednoczesnym mocnym eksponowaniu funkcji estetycznej tej literatury."[201]

2.1.4 Teksty literackie w edukacji wczesnoszkolnej – kanon lektur

Od września 2021 obowiązuje nowy kanon lektury w klasach 1-3. Z dotychczasowej listy 24 usunięto 4 pozycje (Alina Centkiewiczowa i Czesław Centkiewicz, Zaczarowana zagroda, Mira Jaworczakowa, Oto jest Kasia, Leszek Kołakowski, Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?; Marcin Pałasz, Sposób na Elfa) i dodano 7 nowych, uwzględnionych poniżej:

Nowa lista lektur dla klas 1, 2 i 3 (dla klas I-III) szkoły podstawowej (nowelizacja 2021)[202]

- Afryka Kazika – Łukasz Wierzbicki
- Dziadek i niedźwiadek – Łukasz Wierzbicki
- Asiunia – Joanna Papuzińska
- Cukierku, ty łobuzie! – Waldemar Cichoń
- Detektyw Pozytywka – Grzegorz Kasdepke
- Dziewczynka z parku – Barbara Kosmowska
- Kapelusz Pani Wrony – Danuta Parlak
- Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych) – Justyna Bednarek

[201] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka (1999). *Leksykon literatury.* Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Filii Kieleckiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 107.
[202] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III, edukacja polonistyczna – propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania, dostęp. 30.07.2023.

- Rany Julek. O tym jak Julian Tuwim został poetą – Agnieszka Frączek
- Wścibscy – Dorota Gellner
- Mania, dziewczyna inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie – Julita Grodek
- Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy i dwa serca – Tom Justyniarski
- Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły (fragmenty) – Piotr Kordyasz
- Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych – Aleksandra i Daniel Mizielińscy
- Baśnie (do wyboru) – Hans Christian Andersen
- Brzechwa dzieciom – Jan Brzechwa
- Dzieci z Bullerbyn – Astrid Lindgren
- Doktor Dolittle i jego zwierzęta – Hugh Lofting
- Drzewo do samego nieba – Maria Terlikowska
- Karolcia – Maria Krüger Kruger
- Najpiękniejsze wiersze – Danuta Wawiłow
- O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśniach i legendach – Barbara Tylicka
- O psie, który jeździł koleją – Roman Pisarski
- Pamiętnik Czarnego Noska – Janina Porazińska
- Wiersze dla dzieci – Julian Tuwim
- Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata – Zofia Kossak-Szczucka
- Piaskowy Wilk – Åsa Lin

Dla dzieci na tym etapie nauki podstawa programowa przedstawia listę 27 lektur, które są jednak jedynie propozycją do wspólnego i indywidualnego czytania.

Od 2025 r. kanon lektur dla klas 1-3 został dodatkowo zaktualizowany i uproszczony. Lista nadal obejmuje klasyczne utwory i nowoczesne książki przygodowe czy popularnonaukowe, ale wprowadzono kilka istotnych zmian:

- elastyczność wyboru – nauczyciele mogą dobierać utwory w zależności od zainteresowań uczniów, a nie wszystkie pozycje są obowiązkowe.
- dowolny wybór fragmentów i utworów – np. *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* czy wiersze Tuwima i Brzechwy mogą być czytane w formie fragmentów.

1. Nowe pozycje uzupełniające kanon – m.in.:
    a. *Baśnie* Hansa Christiana Andersena (dowolny wybór)

b. *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* Aleksandry i Daniela Mizielińskich

2. Większy nacisk na przyjemność czytania i rozwój ciekawości świata – książki przygodowe i popularnonaukowe wprowadzają dzieci w różne tematy, a wiersze i baśnie mogą być dobierane według upodobań klasy.

Ogólnie zmiany wprowadzone w 2025 roku przesuwają kanon lektur w kierunku indywidualizacji procesu nauczania, kładąc większy nacisk na rozwijanie kompetencji czytelniczych poprzez lekturę dla przyjemności, zamiast obowiązkowego realizowania pełnego zestawu podanych tekstów, a to sprzyja kształtowaniu autonomii ucznia oraz rozwijaniu jego zainteresowań literackich.

W praktyce oznacza to, że nauczyciel może dowolnie w ciągu 3 lat edukacji wczesnoszkolnej zapoznać dzieci z kilkoma lub kilkunastoma książkami znajdującymi się na ministerialnej liście. Początkowo następuje to w trakcie wspólnego czytania lektur w czasie zajęć w szkole, w późniejszych latach – nauczyciel może zlecić uczniom samodzielne czytanie w domu. Zdaniem twórców podstawy programowej gwarancją sukcesu jest jak najwcześniejsze zaszczepienie w dziecku nawyku czytania, dlatego rekomendują, aby nauczyciel klas 1-3 zapewniali uczniom jak najczęstszy kontakt z książką np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej.[203] „W klasach I-III, gdzie edukacja oparta jest wyłącznie na literaturze dla dzieci i młodzieży, w programach i wypisach szkolnych preferuje się drobne wiersze liryczne, zagadki i żarty literackie, sceniczne miniatury, baśnie i bajki, opowiadania fantastyczne, z życia przyrody, utwory realistyczne o charakterze społeczno-obyczajowym, prezentujące życie dzieci w najbliższym środowisku przyrodniczym i społecznym, w domu i w szkole oraz w grupie rówieśniczej, podróżniczo-przygodowe i sensacyjne”.[204]„Prezentowany zestaw lektur ma służyć nauczycielowi wczesnej edukacji do realizacji nadrzędnego celu, jakim jest kształtowanie odpowiedniego stosunku ucznia do literatury, a wśród celów szczegółowych bierze się pod uwagę m.in. zapoznanie najmłodszych odbiorców z podstawowymi wiadomościami z zakresu wiedzy o literaturze. Przede wszystkim

[203] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III, wstęp, dostęp. 30.07.2023.
[204]S. Frycie (1998). *Cele i zadania języka polskiego w nauczania początkowym.* W: K.S. Frycie, M. Ziółkowska- Sobecka. (red). *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 18.

jednak materiał literacki zawarty w kanonie czytelniczym małego dziecka powinien stać się pretekstem do rozmowy o życiu. Literatura jak żadna inna sztuka odzwierciedla bowiem w swych dziełach świat zrozumiały dla dziecka i w jakimś sensie tłumaczy mu go. Dzięki temu staje się podstawą wszelkich oddziaływań wychowawczych".[205]

Analizowany zestaw lektur szkolnych pokazuje, że wiele z tych tekstów odwołuje się do dziecięcego poczucia humoru oraz sposobu myślenia opartego na wyobraźni i elementach magicznych. Spełniają one często funkcję kompensacyjną, zaspokajając potrzebę przeżywania niezwykłości, a jednocześnie wprowadzają młodego odbiorcę w kanoniczny system wartości oraz norm moralnych. Wśród tych utworów znajdują się również takie, które przybliżają dzieciom znany im świat – zarówno przyrodniczy, jak i społeczny. Podejmują one aktualne zagadnienia etyczne oraz ukazują podstawowe relacje funkcjonujące w rodzinie i grupie rówieśniczej. Poruszają także tematykę obowiązków domowych i szkolnych, a w szerszym ujęciu odnoszą się do kwestii społecznych i narodowych.[206]

Niemniej jednak A. Ungerhauer-Gołąb zwraca uwagę, iż „osobnym ważnym, a niespełnionym tematem jest obecność poezji lirycznej w kanonie czytelniczym dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Często nauczyciele utożsamiają pojęcie poezji z wszelkiego typu tekstami rymowanymi, wierszami logopedycznymi, a także utworami Jana Brzechwy czy Juliana Tuwima. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie konstrukcje typu lingwistycznego należą do liryki, a twórczość dla dzieci Brzechwy oraz Tuwima to w większości bajki, czyli utwory epickie. Wiersze logopedyczne, choć dobrze sprawdzają się w zabawie, nie wypełniają zadań poezji lirycznej nacechowanej emocjonalnie. Szczególnie dlatego niezrozumiała jest nieobecność tego typu utworów, zwłaszcza że polska oferta poezji dla dzieci jest bogata. Wystarczy wspomnieć takie nazwiska, jak: Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Zarembina, Kazimiera Iłłakowiczówna, Józef Czechowicz, Wanda Grodzieńska, Jerzy Ficowski, Maria Czerkawska, Anna Kamieńska, Józef Ratajczak, Wanda Chotomska, Joanna Pollakówna, Joanna Kulmowa, Danuta Wawiłow, Joanna Papuzińska, Zofia Beszczyńska i inni".[207]

---

[205] A. Ungerheuer-Gołąb. (2020). *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur*. W: „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 39, nr 3, s. 182-183, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 182-183.

[206] S. Frycie (1995). *Cele i zadania języka polskiego w nauczan*ia. W: Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Sorus, s.19.

[207] J. Ungeheuer-Gołąb. (2020). *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur*. W: Edukacja polonistyczna wczesnoszkolna. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 182-183.

Podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego, klasy I-III, edukacja wczesnoszkolna z dnia wyznacza zakres umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury:

a) wykazuje wrażliwość estetyczną i wzbogaca słownictwo dzięki kontaktowi z literaturą;

b) w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów,

c) czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji,

d) odczuwa potrzebę kontaktu z literaturą oraz sztuką, czyta wybrane przez siebie, a także wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat.[208]

Lektury przeznaczone dla uczniów w pierwszych trzech latach edukacji nie są przypisane do konkretnych klas, co daje nauczycielowi pewną elastyczność w ich doborze. Jednocześnie wybór ten nie powinien opierać się wyłącznie na subiektywnych preferencjach uczniów. Ważne jest także, aby proces dydaktyczny nie ograniczał się jedynie do tekstów wskazanych przez nauczyciela. Bardziej wartościowe doświadczenie czytelnicze uczeń zdobywa wówczas, gdy ma możliwość samodzielnego wyboru lektur, co sprzyja jego aktywności, zaangażowaniu oraz kształtowaniu świadomego kontaktu z tekstem literackim. Drogą wyznaczającą rozwiązanie tego problemu jest niewątpliwie zastosowanie trójelementowego ujęcia podmiotowości w aspekcie kształcenia literackiego. Poszczególnymi równoprawnymi elementami tegoż ujęcia są: dziecko i jego indywidualne fascynacje, oczekiwania i zamierzenia nauczyciela oraz cały dorobek literacki naszej kultury, klasyka stworzona przez „przedmiotowość zbiorową".[209]

2.2 Cechy literatury dziecięcej

Literatura dla dzieci wyróżnia się specyficznymi cechami, które odróżniają ją od literatury przeznaczonej dla dorosłych czytelników. Przede wszystkim dotyczy to świadomego doboru treści, formy, a także języka utworów, tak aby były one dostosowane do poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego młodszych odbiorców. Twórcy literatury dziecięcej starają się łączyć atrakcyjność fabuły z wartościami

[208]Podstawa programowa dla klas I- III, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III, dostęp. 30.11.2023.

[209]K. Krasoń. (1995). *Lektura historyczna ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia.* W: H. Moroz (red). *Podmiotowość ucznia w procesie edukacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.100-102.

edukacyjnymi, rozwijając wyobraźnię, wrażliwość oraz umiejętności interpretacyjne czytelników w młodszym wieku szkolnym.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI* wieku odnaleźć można następująca informację „głównym elementem struktury tekstu literackiego jest tu wirtualny odbiorca dziecięcy (młodzieżowy). Utwory przeznaczone dla dzieci i młodzieży cechują się przede wszystkim dostosowaniem języka do poziomu rozwoju kompetencji komunikacyjnych oraz zainteresowań młodego odbiorcy. Wyróżnia je również dynamiczna konstrukcja fabuły, wyrazista charakterystyka bohaterów oraz obecność sytuacji przygodowych i zabawowych. Treści tych tekstów są często powiązane z celami wychowawczymi formułowanymi z perspektywy dorosłych autorów. Literatura dla dzieci i młodzieży funkcjonuje na styku kultury dorosłych oraz dziecięcej subkultury, w tym folkloru dziecięcego. Wykorzystuje ona charakterystyczne formy komunikacji, takie jak elementy zabawy i gry (kod ludyczny), a także uwzględnia specyfikę dziecięcego sposobu odbioru przekazu. Relacja między nadawcą a odbiorcą, wpisana w strukturę tekstu, jest konstruowana w taki sposób, aby wprowadzać młodego czytelnika w świat literatury oraz stopniowo rozwijać jego kompetencje w zakresie odbioru kultury literackiej.

Według Joanny Papuzińskiej „rozpatrując literaturę dziecięcą czasów współczesnych, możemy mówić o pewnym charakterystycznym dla niej zespole kanonów formy literackiej: występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę, kanon zmienności nastrojów, kanon szczęśliwego zakończenia, ograniczenia w przedstawieniu scen drastycznych i budzących lęk. Ważny jest także dobór tematów i problemów literatury dziecięcej, wypływający przede wszystkim z problematyki i właściwości psychicznych poszczególnych faz rozwojowych odbiorcy. Specyfika ta jest właściwością płynną, a wszelkie granice, np. próg drastyczności lub zakres problemowy, zmieniają się zależnie od wymagań wychowawczych epoki, a nawet kształtują się różnie w literaturze różnych krajów. Jednakże istnieją one wszędzie i wszędzie są w mniejszym lub większym stopniu respektowane”.[210]

Pamiętając, iż utwór literacki kierowany do dzieci spełnia warunki charakterystyczne dla każdego tekstu artystycznego, wymienić można jednak za Antonim Smuszkiewiczem cechy tekstów przeznaczonych właśnie dla nich (z zastrzeżeniem, iż często wskazanie adresata sprawia pewne trudności, powodowane

[210] J. Papuzińska. (1981). *Inicjacje literackie…*dz. cyt., s.127-128.

niejednoznacznościami w określaniu granic pomiędzy różnymi kategoriami odbiorców – młodszymi i starszymi):

- przystępność (łatwość w odbiorze, która jest spowodowana zastosowaniem nieskomplikowanych środków artystycznych – dostosowanych do intelektualnych możliwości dzieci, a zatem w przypadku wierszy – krótkie wersy, zrytmizowane, często rymowane, niewymyślne metafory, klarowne porównania, wyrazy zdrobniałe i dźwiękonaśladowcze, a w odniesieniu do prozy – niedługie zdania, znacząca ilość dialogów, brak rozbudowanego wstępu i długich opisów, szybkie przejście do akcji);
- wysunięcie na pierwszy plan bohatera, posiadającego interesujące (intrygujące) dla czytelnika cechy (np. odwaga), a tym samym propagowanie wartości wychowawczych,
- atrakcyjność fabularna (niezwykłość świata przedstawionego), „optymizm ostatecznej wymowy ideowej utworu", co wiąże się z reguły z pozytywnym zakończeniem.[211]

„Literaturę dla dzieci cechują przede wszystkim: specyfika w zakresie podejmowanej tematyki, ciekawa treść o dużym ładunku emocjonalnym, szczególna rola bohatera, jasny a zarazem barwny styl, humor, ważna rola ilustracji, szczególna funkcja przyrody, niezwykle ważne znaczenie mowy wiązanej, rola folkloru, animizacja i antropomorfizacja w funkcji wykraczającej poza doświadczenia pod tym względem literatury dla dorosłych oraz brak ścisłego rozgraniczenia między literaturą piękną a literaturą służącą poznaniu i wiedzy"[212]

Zdaniem Krystyny Zabawy „na walory współczesnej literatury dziecięcej, które odgrywają istotną rolę w edukacji, składają się: współczesna, bliska dziecku problematyka; współczesny język; teksty odpowiadające psychice i jego potrzebom; multimedialność oraz hipertekstowość; słowo ściśle powiązane z obrazem, a także trudne tematy, wcześniej bardzo rzadko poruszane, a wśród nich problemy rodziny i jej przeobrażenia".[213] Najważniejszym wyróżnikiem najczęściej wymienianym w licznych opracowaniach literatury dla dzieci, z reguły na pierwszym miejscu, jest według Antoniego Smuszkiewicza, przystępność tekstów, czyli ich łatwość w odbiorze,

[211]Tamże, s.193.
[212] J. Pacławski, M. Kątny, M. (1995). *Literatura dla dzieci i młodzieży.* Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach i Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie, s. 76.
[213] K. Zabawa (2012). *Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – rzeczywistość i perspektywy.* W: B. Surma. (red.). *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.* Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 159-160.

spowodowana użyciem prostych środków artystycznych dostosowanych do intelektualnych możliwości młodych czytelników lub słuchaczy. Uprzystępnianie wypowiedzi skierowanych do dziecka polega między innymi w wierszach na stosowaniu raczej krótkich wersów, zrytmizowanych i najczęściej rymowanych, prostych, czytelnych metafor oraz bliskich dziecku porównań, a także wyrazów zdrobniałych i dźwiękonaśladowczych. W prozie natomiast – na użyciu zdań nierozwiniętych, niezbyt długich i z reguły złożonych współrzędnie, zarówno w opisach, opowiadaniach, jak i w dialogach. Widoczna jest również wyraźna przewaga partii dialogowych nad narracją bezpośrednią oraz unikanie zbyt długich wstępów, zwłaszcza opisowych, które skracane są do niezbędnego minimum. Bardzo często od razu lub po paru krótkich zdaniach wprowadzenia, młody czytelnik „wrzucany" jest w centrum zdarzeń świata przedstawionego."[214]

Literatura tego typu – pisze Michał Rusinek – wprowadza dzieci w krąg pewnych emocji, pozwala coś przeżyć, a w zasadzie przygotowuje do prawdziwego przeżycia w rzeczywistym świecie. Wyrabia w nas coś w rodzaju ochronnych przeciwciał i uczy radzenia sobie w pewnych sytuacjach, w których przecież kiedyś możemy się znaleźć.[215]

2.3 Funkcje literatury dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej

„Książki dla najmłodszych zawsze służą rozrywce, poznaniu i wiedzy. Wprowadzają stopniowo dziecko w świat ludzi dorosłych, kształtują charakter oraz właściwe zachowania interpersonalne, są nośnikiem poznawania pracy ludzi różnych zawodów, znajomości najbliższego geograficznego otoczenia czy egzotycznych krajów. Są pomocą w procesach adaptacji dziecka w nowym dla niego środowisku. Często stanowią instrukcję czynności samoobsługowych dziecka, ukazują dorosłe wzorce dziecięcych zachowań, życie rodzinne i więzy pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny, kształtują stosunki rówieśnicze oparte na przyjaźni".[216] „Literatura, nie tylko ta dla najmłodszych, pełni funkcje dydaktyczno-wychowawcze, stawia przed czytelnikiem ważne pytania i dylematy, pobudza i aktywizuje go w sferze intelektualnej, emocjonalnej i aksjologicznej. >>Dobra<<książka objaśnia dziecku świat, jego tajemnice i zagadki,

[214]A. Smuszkiewicz. (2015). *Literatura dla dzieci...*dz.cyt., s. 19.
[215] M. Rusinek (2012). *Kochasz dziecko to je postrasz*, „Książki. Magazyn do Czytania" 2 nr 1 (4), s.51.
[216]J. Pacławski, M. Kątny. (1995). *Literatura dla dzieci i młodzieży.* Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach i Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie, s.29-35.

jest przewodnikiem po nieznanym, oswaja przedmioty i zjawiska, uczy człowieczeństwa, odsłania piękno i otwiera dziecko na wartości."[217]

„W literaturze przedmiotu, w opracowaniach metodycznych z zakresu kształcenia literackiego zwraca się uwagę na cztery podstawowe funkcje literatury dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej[218]:

- funkcje poznawczą, której podstawowym zadaniem jest podanie wiedzy o człowieku i świecie. Czytelnicy zapoznają się z różnymi sferami rzeczywistości. Mimo swej indywidualności i subiektywizmu utwór literacki jest spostrzeganiem i odtwarzaniem obiektywnej rzeczywistości. W obrazach artystycznych pisarze zatem odtwarzają wydarzenia historyczne, społeczne, zjawiska przyrody. Wiedza i świadomość młodego czytelnika bardzo często kształtują się na podstawie i pod wpływem faktów opisanych w beletrystyce. Wniosek z tego taki, iż ciekawe przedstawienie wydarzeń za pomocą literatury, jest lepiej zapamiętywane niż sucha wiedza z książek historycznych;
- funkcję kształcącą, która jest ściśle powiązana z funkcja poznawczą. Czytanie rozwija język czynny i bierny. Wpływa na postawę pisania pod względem ortograficznym. Bogaci słownik, poprawia frazeologię. Dzięki temu dziecko uczy się poprawnych, precyzyjnych wypowiedzi, a także samodzielnego, logicznego i krytycznego myślenia;
- funkcję wychowawczą, której zadaniem jest oddziaływanie na rozwój postaw społecznych i cech charakteru czytelnika. Rozwija i umacnia w dziecku przekonania do podejmowania czynów i wyborów w życiu. Czytelnicy w szczególności ci najmłodsi, bardzo często wzorują się w swym działaniu i zachowaniu na ulubionych bohaterach. Z jednymi się zgadzają, a nawet identyfikują, natomiast postawy innych odrzucają;
- funkcję estetyczną, która dostarcza dzieciom przeżyć i doznań estetycznych. >>Literatura dostarcza wielu miłych i szczerych wzruszeń, a także kształtuje prace wyobraźni<<.[219]

[217]Z. Adamczykowa. (2001). *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, s.74-75.
[218] J. Kida (1997). *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej.* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997, s. 12-13.
[219]W. Słodkowski (1972). *Dzieło literackie w szkole.* Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum, s.13.

Funkcje utworów literackich stały się przedmiotem rozważań takich znawców literatury dziecięcej, jak Stanisław Frycie i Marta Ziółkowska-Sobecka, autorzy m.in. *Leksykonu literatury dla dzieci i młodzieży,*[220] publikacji omawiającej wartości, funkcje oraz przesłanki literatury, która jest adresowana do młodych odbiorców w różnych okresach literackich. Badacze ci twierdzą, iż lektura daje do zaprezentowania uczniom artystyczną wizję świata i możliwość konfrontacji tej wizji z otaczającą rzeczywistością. Literatura dostarcza bowiem młodym czytelnikom zastępczych doświadczeń społecznych, wzorów postępowania i ideałów osobowych, wskazuje na to, co jest ważne w ludziach, prowokuje do stawiania pytań o życie, czasem na nie odpowiada. Dzieła literackie stwarzają także sytuacje do wypowiadania ocen moralnych, a także do samopoznania. „Przeżycia artystyczne wpływają również na kształtowanie potrzeb psychicznych oraz kulturalnych uczniów, a lekcje, na których omawia się treść lektury, powinny przede wszystkim prowadzić do wyrobienia w dzieciach potrzeby czytania, do ukształtowania przekonania, że książka jest czymś miłym, przyjaznym, pomocnym w różnych sytuacjach życiowych, że jest ona tak ważna, jak jedzenie, ubranie, kolega; że jest źródłem radości, kompensacji, a więc uzupełnieniem tego, czego nam brakuje”[221]. Bogdan Suchodolski przydatność sięgania po lekturę rozpatruje w trzech aspektach: traktuje ją mianowicie jako czynnik kształcenia myśli i krytycyzmu, rozszerzania horyzontów, zdobywania materiału do porównań i wniosków; wskazuje jej doniosłe znaczenie rozbudzania zainteresowań i zamiłowań – dzięki lekturze świat i życie stają się bardziej interesujące, wiele rzeczy zaczyna zaciekawiać, łatwiej zdobyć się na wysiłek i dyscyplinę. Suchodolski podkreślał, że czytanie odgrywa istotną rolę w rozwijaniu uczuć oraz wyobraźni, czyli tych sfer osobowości, które w procesie wychowania bywają najczęściej pomijane lub niedostatecznie rozwijane. Dlatego zadaniem szkoły powinno być jak najwcześniejsze wykształcenie nawyku sięgania po książkę oraz szukania zadowolenia w lekturze.[222]

[220]S. Frycie, M Ziółkowska-Sobecka. (1999). *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży.* Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Filii Kieleckiej WSP.
[221]S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka (1995). *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne s. 41.
[222] B. Suchodolski (1958). *Rola książki w kształceniu nowoczesnego człowieka*. „Przegląd Kulturalny”, nr 2, za: K. Lenartowska, W. Świętek. Lektura w klasach I-III, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s.7.

2.4 Kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej – przegląd literatury metodycznej i stanu badań nad problemem

Jednym z pierwszych podręczników metodycznych, w których pojawia się zagadnienie kształcenia literackiego na etapie wczesnej edukacji jest książka autorstwa Ludwiki Jeleńskiej pt. *Metodyka pierwszych lat nauczania*[223]Autorka przedstawia w nim zagadnienie pracy z tekstem literackim na marginesie rozważań o pogadance i jej roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zwraca uwagę na konieczność przygotowania uczniów do odbioru lektury przez odpowiednio prowadzoną pogadankę, wyróżnia pogadanki poprzedzające, które mają za zadanie „podać objaśnienie rzeczowe potrzebne do zrozumienia czytanki oraz zaciekawić oraz pogadanki wyprzedzające czytanie poezji, które mają wprowadzić w odpowiedni nastrój"[224] Pozycja ta uwzględnia również skrócony opis dorobku na temat pracy z tekstem w okresie międzywojennym. L. Jeleńska opublikowała również inną wersję metodyki – *Szkoła kształcąca*[225], w której sporo miejsca poświęca tematom związanym z pracą z czytanką. Zwraca uwagę na znaczącą rolę nauczyciela, „który powinien spowodować, że nawet najsłabsza czytanka może stać się interesującym tematem do rozmowy, trzeba tylko by nauczyciel przygotował się dobrze do lekcji i jasno uświadomił sobie, jaki jest cel czytanki: czy ma rozbudować zainteresowania w pewnym kierunku, czy wpłynąć na samowychowanie, czy dostarczyć przeżyć estetycznych, czy rozbudzać emocje".[226] W 1959 roku ukazała się pierwsza praca zbiorowa Metodyka pierwszych lat nauczania, w której autorzy omawiali zagadnienia związane z analizowaniem czytanek, wierszy, lektur. Znaczącą rolę przypisują pracom przygotowującym do czytania, które mają umożliwić dzieciom zrozumienie tekstu, przygotować do emocjonalnego odbioru utworu oraz zaznajomić ze słownictwem występującym lub przynajmniej jego częścią.[227] Do właściwego odbioru treści literatury pięknej – twierdzą autorzy, można doprowadzić różnymi sposobami, po przeczytaniu tekstu, nauczyciel powinien umożliwić uczniom ogólne wypowiedzi na temat czytanki

[223]L. Jeleńska (1929). *Metodyka pierwszych lata nauczania.* Warszawa: Nasza Księgarnia. Spółka Akc. Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
[224]L. Jeleńska (1929). *Metodyka...*, dz. cyt., s. 129.
[225]L. Jeleńska (1958). *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole podstawowe*j. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
[226] Tamże, s. 167.
[227]A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (1956). *Metodyka pierwszych lat nauczania.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 167.

czy wiersza a następnie zastosować czytanie powtórne.[228] Za najważniejszy etap pracy z tekstem uznaje się omawianie tego tekstu, gdyż przynosi największe korzyści dla uczniów. Omawianie dzieli się na dwie grupy – omawianie wymagające ćwiczeń związanych z analizą tekstów (np. obrazy, wydarzenia, myśl główna czy figury stylistyczne) oraz omawianie wiążące się z przeprowadzeniem pewnych skrótów syntezujących.[229]

Czytanie w szkole[230] Józefy Rytlowej to pozycja, w której autorka poświęca metodyce czytania szkolnego i czytelnictwu. Zwraca szczególną uwagę na etap przygotowujący do czytania, wyróżniając mi.in. przygotowanie rzeczowe, przygotowanie słownikowe, przygotowanie do odczytania utworów poetyckich, przygotowanie ułatwiające odczucie nastroju. Każde z wymienionych omawia szczegółowo, popierając przykładami.

W 1982 ukazała się książka Krystyny Lenartowskiej i Wacławy Świątek *Praca z tekstem w klasach I-III*,[231] która w całości poświęcona jest omówienia pracy z tekstem literackim w klasach początkowych. Głównym celem tej pracy jest „wskazanie możliwości rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, zgodnych ze wskazaniami programu nauczania w klasach niższych w zakresie rozwijania umiejętności czytania, pracy z tekstem i książką." Autorki są również autorkami książki *Lektura w klasach I-III*,[232]w której poświęcają sporo miejsca metodycznym rozważaniom, dotyczącym pracy z lekturą w klasach młodszych. Omawiają szczegółowo dwie formy pracy: słownikowo-oglądową (m.in. opowiadanie, głośne czytanie książek) oraz twórczego działania uczniów (m.in. zabawy twórcze, improwizacje, inscenizacje, gry dydaktyczne, swobodne teksty). Książka zawiera również przykładowe plany pracy z lekturą na etapie klas I-III. Jan Kulpa jest współautorem książki pt. *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*,[233] w części przygotowanej przez tego autora zostają omówione zagadnienia związane z pracą z tekstem literackim.

---

[228] Tamże, s. 147-216.
[229] Tamże, s. 176.
[230]J. Rytlowa. (1958). *Czytanie w szkole. Klasy I- IV.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Te same propozycje pracy zamieszcza J. Rytlowa w *Metodyce nauczania języka polskiego* cz. 1. (red.) Z Cydzik, T. Wróbel, J. Zborowski, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
[231] K. Lenartowska, W. Światek (1982). *Praca z tekstem w klasach I-III.* Warszawa: Wydawnictwo WSIP.
[232] K. Lenartowska. (1982). W. Światek. *Lektura w klasach I-III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
[233] J. Kulpa, R. Więckowski. (1957). *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, m.in. *Czytanki i lektura w szkole powszechnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; por. także: J. Kulpa (1937). *Omawianie czytanek i wierszy na etapie I-III.* Warszawa: Gebethner i Wolff.

Wielka zabawa[234] Jerzego Cieślikowskiego to pozycja wydana 1967 roku. To poparte wieloma latami badań i obserwacji opracowanie na temat dziecięcej twórczości. Autor koncentruje się na znaczeniu zabawy w życiu dziecka oraz jej roli w rozwoju intelektualnym. Zwraca uwagę, że zabawa ma charakter naturalny i stanowi istotny element funkcjonowania dziecka, pełniąc nie tylko funkcje edukacyjne, ale także ludyczne, związane z przyjemnością i swobodną aktywnością.

Od lat 80. XX wieku zwrot w podejściu do utworu literackiego jako dzieła sztuki i do dziecka jako odbiorcy miał realizować się dzięki refleksjom Ireny Wojnar (1984), Marii Tyszkowej (1977, 1979, 1989)[235], Bożeny Chrząstowskiej (1987)[236], Ewy Guttmejer (1982)[237], Alicji Baluch (1984)[238], Papuzińskiej (1988)[239]czy Józefy Bałachowicz (1988)[240] spod pióra, których to autorek wyszło wiele pozycji dotyczących kształcenia literackiego, także obejmujących treści edukacji wczesnoszkolnej.

Wiesława Żuchowska opracowała książkę pt. *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*.[241] Praca składa się z dwu części, pierwsza to psychologiczno-pedagogiczne uzasadnienia koncepcji pracy z tekstem literackim w pierwszych latach edukacji. Druga część, to projekty konkretnych rozwiązań metodycznych w postaci ćwiczeń lekturowych przewidzianych dla uczniów. Każda propozycja metodycznego opracowania konkretnego tekstu literackiego jest poprzedzona skrótową analizą tego utworu. Żuchowska proponuje taki typ kontaktu z utworem literackim, który „uczy uważnej, rozumiejącej lektury pojedynczego tekstu, a zarazem odkrywa ogólne zasady, ukształtowania wypowiedzi swoiście zorganizowanej, jaką jest dzieło literackie.[242]”

[234] J. Cieślikowski (1967). *Wielka zabawa.* Warszawa. Wydawnictwo: Ossolineum.
[235]m.in. M. Tyszkowa. (1997). *Sztuka dla dzieci szkolnych: teoria, recepcja, odziaływanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
[236] m.in. B. Chrząstowska. (1979). *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki w szkole.* Wrocław: Wydawnictwo: Ossolineum.
[237] E. Guttmajer. (1982). *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas I-V.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe. (autorka zaproponowała, przedstawiła i omówiła *Test osiągnięć szkolnych jako narzędzie badań nad rozumieniem literatury*).
[238] m.in. A. Baluch. (1993). *Archetypy literatury dziecięce*j. Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie.
[239] J. Papuzińska (1992). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
[240] J. Bałachowicz (1988). *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
[241]W. Żuchowska. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
[242] Tamże, s. 11.

W 1995 roku ukazała się książka Stanisława Frycie i Marta Ziółkowska-Sobecka *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym.*[243]Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych to publikacja przeznaczona dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Jego głównym celem jest wspieranie realizacji podstawowych zadań z zakresu edukacji polonistycznej na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

W 2005 Katarzyna Krasoń wydała książkę pt. *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki.*[244] Podstawą tej publikacji jest poszukiwanie takich dróg działania, które z jednej strony ujawnią potencjał tkwiący w dziele literackim, warunkujący tzw. zysk czytelniczy, czyli zaspokojenie potrzeb psychicznych odbiorcy, stymulowanie potrzeby refleksyjnej, polemicznej, z drugiej ukażą oraz uruchomią pełnię dziecięcych możliwości pomysłowej interpretacji. Przy czym warto dodać, iż autorka powyżej wskazanej pozycji napisała jeszcze wiele artykułów naukowych[245] z zakresu kształcenia literackiego na etapie wczesnoszkolnym.

Niezwykle istotna pozycją książkową jest praca Danuty Czelakowskiej *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*,[246] wydana w 2009 roku. Zawiera ona istotne wiadomości z różnych działów języka polskiego, a także ogólne i szczegółowe treści i metody pracy, przykłady lekcji, a także wiele znaczących informacji bibliograficznych. Głównym celem książki jest wspieranie studentów oraz nauczycieli w zdobywaniu i utrwalaniu wiedzy z zakresu edukacji polonistycznej, w tym dotyczącej pracy z tekstami literackimi. Publikacja zawiera treści rzeczowe z różnych działów języka polskiego, a także ogólne i szczegółowe propozycje metod pracy dydaktycznej, przykłady scenariuszy lekcji oraz bogaty wykaz literatury i źródeł bibliograficznych. Istotną wartością książki jest możliwość poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności pedagogicznych nauczycieli, a także inspirowanie ich do doskonalenia własnego warsztatu zawodowego.

---

[243] m. in. S. Frycie. (1995). *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym: poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

[244]K. Krasoń. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

[245] m.in. K. Krasoń. (1995). *Lektura historyczna – ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia*. W: H. Moroz (red.). *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. K. Krasoń. (2000) *Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej (projekcja – identyfikacja – empatia)*. W: B. Kaja. *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulująca, psychokorelacja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

[246] D. Czelakowska. (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.* Kraków*:* Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kolejną ważną pozycją jest książka *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*[247] Danuty Dobrowolskiej, wydana 2015 roku. Omówiono w niej pracę z tekstami literackimi i z dziełami sztuki (muzyki, plastyki) różnymi metodami: pozawerbalnymi, a także werbalno-czynnościowymi, opartymi częściowo na analizie strukturalnej, oraz metodami aktywizującymi. Autorka podkreśla, że metodyka edukacji wczesnoszkolnej, która uwzględnia kształcenie literackie oparte na metodach werbalno-czynnościowych, zadaniowych oraz aktywizujących, została już trwale wpisana w obszar współczesnej dydaktyki.

Podręcznik *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*[248] Antoniego Smuszkiewicza jest adresowany przede wszystkim do studentów kierunków pedagogicznych, kształcących nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego. Przy czym w tym miejscu zaznaczyć należy, iż nie jest to podręcznik metodyki nauczania. Głównym zadaniem publikacji jest przedstawienie najważniejszych cech twórczości skierowanej do młodego odbiorcy oraz umiejscowienie ich w szerszym kontekście wybranych zagadnień z teorii i historii literatury. Podręcznik został podzielony na trzy części, z których pierwsza – teoretyczna – omawia ogólną charakterystykę literatury dziecięcej oraz poezji i baśni, stanowiących punkt wyjścia w edukacji literackiej najmłodszych. W książce znajdują się również szczegółowe analizy wybranych tekstów, których celem jest przypomnienie podstawowych umiejętności interpretacyjnych wyniesionych przez studentów ze szkoły średniej. Pozostałe utwory przywoływane są głównie jako ilustracje omawianych zjawisk, reprezentujące szersze tendencje i gatunki obecne w literaturze dla dzieci. Zawiera usystematyzowany wykaz najważniejszych pozycji bibliograficznych, a także dwa indeksy: autorów oraz pojęć i terminów teoretycznych. Jak pisze sam autor „adresatami podręcznika są przede wszystkim studenci, których wykształcenie polonistyczne nie wykracza w zasadzie poza ramy zakreślone przez podstawę programową języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych”.[249] Ogólna znajomość literatury dziecięcej, jej specyficznych cech, kontekstu historycznego oraz najważniejszych kierunków rozwoju ma stanowić wsparcie dla początkujących pedagogów w ocenianiu i doborze tekstów wykorzystywanych w pracy dydaktyczno-

[247] D. Dobrowolska. (2015). *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i poczatkujących nauczycieli.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
[248] A. Smuszkiewicz. (2015). *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*. dz. cyt.
[249] Tamże, ze wstępu, dz. cyt., s.7.

wychowawczej. Podręcznik skierowany jest przede wszystkim do studentów, których przygotowanie polonistyczne ogranicza się zasadniczo do treści realizowanych w ramach podstawy programowej języka polskiego w szkole średniej.

W 2015 roku Danuta Świerczyńska-Jelonek, Grażyna Walczewska-Klimczak wydały pozycję pt. *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*.[250] Obejmuje on jedną z ważniejszych ze ścieżek wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej, mianowicie pracę z tekstem literackim.

Autorki publikacji rekomendują pięćdziesiąt książek dla dzieci, które mogą stanowić podstawę do wartościowego dialogu edukacyjnego, a także proponują różne sposoby uatrakcyjnienia pracy z tekstem literackim. Wskazują dwa typy działań dydaktycznych: krótkie formy aktywności, wzbogacające codzienny kontakt uczniów z literaturą oraz dłuższe, bardziej rozbudowane spotkania z książką, realizowane w postaci scenariuszy zajęć i projektów edukacyjnych. Zamieszczone w poradniku opisy zajęć przeprowadzonych w klasach I-III pozwalają natomiast prześledzić efekty pracy z tekstem literackim prowadzonej metodą dialogu i zobaczyć jej praktyczne zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej.

Alicja Ungerhauer-Gołab jest twórczynią metody ekspresywnego wykonania utworów poetyckich, w której wykorzystuje elementy teatralizacji, dramy i ekspresji ciała. W tle jej badań literaturoznawczych zawsze pozostaje dziecko jako odbiorca literatury. Jest autorką kilkudziesięciu artykułów oraz kilku książek z zakresu badań nad literaturą dziecięcą, wśród nich warto wymienić chociażby artykuł pt. *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur*, w którym autorka porusza zagadnienia związane z pojęciem i obszarem literatury dziecięcej oraz wychowaniem literackim dziecka. Autorka przywołuje myśli Jerzego Cieślikowskiego czy Ryszarda Waksmunda podkreśla ważną rolę piśmiennictwa dla dzieci, które rozwijało się wraz z naukami o wychowaniu. Zwraca uwagę na znaczenie utworów literackich we wczesnej edukacji oraz tłumaczy pojęcie literatury dla dzieci, jako obszaru sztuki, wychowania, a także piśmiennictwa. Akcentuje potrzebę kontaktu małego dziecka z utworami prozatorskimi o zróżnicowanej tematyce i formie, jednocześnie podkreślając znaczenie liryki oraz ilustracji w książkach dla dzieci, które w praktyce edukacyjnej są stosunkowo rzadko wykorzystywane. W swoich analizach odnosi się również do repertuaru lektur szkolnych proponowanego w polskiej edukacji od wielu lat, porównując

[250]D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska- Klimczak. (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

poszczególne kanony dla klas I-III zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Zwraca uwagę na znaczenie samej idei kanonu oraz rolę utworów uznawanych za wartościowe arcydzieła, które powinny się w nim znaleźć.

Należy zaznaczyć, iż przedstawiony przegląd pozycji książkowych i artykułów dotyczący kształcenia literackiego w klasach początkowych nie jest wyczerpujący. W głównej mierze został on ograniczony do literatury metodycznej, a więc takiej, która z założenia powinna ułatwić prace przyszłemu nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej. Wspomniane zostają również pozycje, które stanowią podstawę wiedzy literackiej na temat literatury dla dzieci. Zaznaczyć jednak należy, iż każdy z wymienionych badaczy literatury jest autorem co najmniej kilku, jeśli nie kilkudziesięciu książek czy artykułów podejmujących tematy związane z literatura dla dzieci w ogóle lub takie, które podejmują temat kształcenia literackiego na etapie wczesnoszkolnym. Wśród wymienionych znalazły się również pozycje, które dotyczą przygotowania i zaznajomienia studentów pedagogiki z obszarem dotyczącym kształcenia literackiego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Gdyż jak twierdzi Kida „aby właściwie kształtować przeżycia literackie i postawy estetyczne dzieci klas początkowych, jak zaznaczają to niektórzy autorzy artykułów, muszą być one odpowiednio przygotowane do poznania lektury, nastawione psychicznie i posiadać potrzebną motywację działania. Emocyjny kontakt z tekstem literackim jest możliwy wówczas, kiedy uczeń traktuje utwór jako bliżej poznawanego partnera. Dzięki własnemu wysiłkowi włożonemu w poznawanie dzieła i ustawicznemu z nim obcowaniu dziecko osiąga cel, jaki stawia program nauczania. Ważną rolę w tym procesie odgrywa niewątpliwie zaangażowana postawa nauczyciela będącego pośrednikiem w kontakcie z utworem literatury pięknej.”[251]

2.4.1 Edukacja literacka w podstawie programowej klas I-III [252]

Edukacja literacka na poziomie wczesnoszkolnym odgrywa istotną rolę w rozwijaniu u dzieci kompetencji czytelniczych, językowych, emocjonalnych oraz społecznych i stanowi ważny element nauczania języka polskiego w tym etapie kształcenia. W tym czasie uczniowie przede wszystkim opanowują umiejętność czytania

[251]J. Kida (1997). *Problemy kształcenia literackiego na etapie wczesnoszkolnym*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ze wstępu.
[252] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania od 2017 r, I- III https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III-1, dostęp. 02.08.2025.

i pisania, a kontakt z literaturą znacząco wspiera rozwój ich wyobraźni, sprawności językowej, empatii oraz kompetencji kulturowych.

Umiejętności ucznia w obszarze literackim:

Czytelnicze:

- samodzielne czytanie tekstu ze zrozumieniem;
- rozpoznawanie głównych bohaterów, wątków w lekturze;
- rozpoznawanie morału w bajkach;
- przewidywanie zakończenia w opowiadaniach i innych tekstach literackich.

Interpretacyjne:

- mówienie o emocjach i postawach bohaterów;
- nazywanie podstawowych cech postaci;
- porównywanie zachowań bohaterów;
- rozumienie symboliki prostych tekstów.

Twórcze:

- rysowanie ilustracji do tekstów;
- odgrywanie scenek (drama);
- wymyślanie zakończenia poznanych historii;
- tworzenie własnych tekstów.

Wybrane umiejętności, które uczeń kończący klasę III powinien posiadać w obszarze edukacji polonistycznej:

Słuchanie i mówienie:

- słucha wypowiedzi nauczyciela oraz innych osób, a następnie wykorzystuje przekazywane informacje w praktyce. Potrafi formułować pytania, udzielać odpowiedzi oraz aktywnie uczestniczyć w rozmowach dotyczących tematów szkolnych, domowych i literackich.

Czytanie:

- czyta płynnie teksty przeznaczone dla klas I-III, rozumie ich treść oraz potrafi wyszukiwać w nich potrzebne informacje. Zapoznaje się z lekturami dziecięcymi, umie wskazać ich bohaterów oraz określić miejsce i czas wydarzeń. Uważnie słucha tekstów czytanych przez nauczyciela i podejmuje rozmowę na ich temat.

Pisanie:

- tworzy proste zdania, zwracając uwagę na poprawność ortograficzną i interpunkcyjną na poziomie klasy III. Wie, jakie są podstawowe formy wypowiedzi użytkowych, takie jak życzenie, zawiadomienie, list czy notatka i potrafi w prosty sposób je napisać.

Analiza i interpretacja tekstów kultury:

- potrafi dokonywać podstawowej analizy prostych tekstów kultury, wskazując ich bohaterów, a także określając miejsce i czas wydarzeń. Bogaci słownictwo przez kontakt z literaturą, rozwija wrażliwość estetyczną.

Kultura języka i poprawność językowa:

- troszczy się o poprawną wymowę oraz stopniowo poznaje zasady właściwego użycia języka, dostosowując sposób wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej. Zapoznaje się również z podstawowymi regułami gramatycznymi i ortograficznymi, takimi jak litery, głoski, sylaby oraz podstawowe zasady interpunkcji, odpowiednimi dla etapu edukacji w klasach I-III.

Korzystanie z informacji i źródeł:

- potrafi odnajdywać potrzebne informacje w tekście oraz w miarę swoich możliwości, korzysta ze słowników i encyklopedii przeznaczonych dla dzieci, aby poszerzać swoją wiedzę.

Przedstawione umiejętności uczniów są zgodne z założeniami edukacji literackiej realizowanej w klasach I-III, określonymi w obowiązującej podstawie programowej. Edukacja literacka na tym etapie nie sprowadza się wyłącznie do opanowania czytania i pisania, lecz obejmuje również rozwój wyobraźni, wrażliwości emocjonalnej, empatii oraz kompetencji kulturowych. Rozwijane u uczniów umiejętności czytelnicze, interpretacyjne i twórcze – od samodzielnego odczytywania tekstu i jego rozumienia, po analizę postaci literackich oraz tworzenie własnych wypowiedzi – sprzyjają aktywnemu uczestnictwu w odbiorze literatury. Jednocześnie podstawa programowa promuje indywidualizację procesu nauczania, zachęcając do doboru lektur uwzględniających zainteresowania i możliwości dziecka. W rezultacie kształtowane są zarówno kompetencje językowe, jak i społeczno-emocjonalne, stanowiące fundament edukacji literackiej na poziomie wczesnoszkolnym.

2.4.2 Kształcenie literackie w klasach początkowych – cele i metody

Wczesna edukacja, obejmująca nauczanie, kształcenie i wychowanie małego dziecka, od dawna korzysta z literackiego repertuaru dla dzieci. „Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych."[253]Głównym celem edukacji literackiej jest przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, zaznajomienie z różnorodnością, bogactwem literatury dziecięcej.

„W kształceniu literackim kluczową umiejętnością jest rozumienie tekstu, które polega na przekształcaniu języka symbolicznego w obrazy i wyobrażenia. W edukacji wczesnoszkolnej wyróżnia się trzy poziomy tego rozumienia.

- wyodrębnianie z tekstu poszczególnych faktów i wydarzeń;
- wyodrębnianie nie tylko poszczególnych elementów treści, lecz również stosunków przyczynowo- skutkowych;
- wyodrębnianie głównej myśli danego utworu literackiego.[254]

Jan Kida podkreśla, iż w „niektórych artykułach zaznacza się wyraźnie, że kształcenie literackie w pedagogice wczesnoszkolnej stanowi początkowy etap inicjacji kulturalnej uczniów, która pozwala im zdobyć pewne doświadczenie literackie niezbędne dla korzystania z dóbr kultury, a także i współtworzenia jej przyszłości."[255]

Kształtowanie kompetencji odbiorczych w edukacji wczesnoszkolnej przebiega w dwóch etapach:

[253] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III, wstęp, dostęp. 30.07.2023.
[254] E. Stolarczyk (2009). *Gra w kolory.* Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej klas 1-3, Kielce: Wydawnictwo JUKA. Edukacja polonistyczna, s.18.
[255] J. Kida (1997). *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej.* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ze wstępu, s.8.

- inicjacji estetycznej, czyli tzw. nie uświadamianego, intuicyjnego odbioru; mieszczą się tu różne ludyczne wykonania utworów, ich poznanie zaś odbywa się głównie za pośrednictwem osoby dorosłej;
- wprowadzania do świadomego odbioru, które zaczyna się u uczniów samodzielnie czytających teksty; pojawiają się wtedy pierwsze, jeszcze niesformalizowane próby opisu lektury, oparte na komunikacji pozawerbalnej oraz prostych wypowiedziach dotyczących doświadczeń czytelniczych.[256]

Stanisław Frycie pisze, że „na szczeblu nauczania początkowego przedmiotem analizy i interpretacji tekstów literackich jest ich tematyka, a także forma i kształt artystyczny, […], obcująca z pięknymi tekstami literackimi, uczeń wyrabia w sobie smak estetyczny, wzbogaca świat wewnętrznych przeżyć, przygotowuje się do percepcji literatury w przyszłości."[257] „W tekstach literackich obecne są rozmaite treści poznawcze. Przede wszystkim zawarta jest w nich wiedza o człowieku, o jego przeżyciach, stanach wewnętrznych i indywidualnym losie, o egzystencji ludzi w wymiarze jednostkowym i społecznym w różnych okresach historycznych, o procesie dziejowym, stosunkach społeczno-politycznych, faktach i postaciach historycznych, o życiu, kulturze, wierzeniach i obyczajach naszego narodu i innych narodów, o bogactwach naturalnych naszej ziemi, o florze i faunie na różnych kontynentach i urodzie polskiego krajobrazu."[258] Według Krystyny Koziołek „spotkanie czytelnika ze światem postaci literackich, narratora czy samego autora to zderzenie często różnych systemów wartości, które uruchamiają i pogłębiają aksjologiczną wrażliwość odbiorcy. Czytanie – poprzez kształcenie umiejętności wczuwania się w fikcyjną postać, staje się swoistym praktykowaniem inności, rozwijającym zdolność empatii >>ćwiczeniem etycznym<< przygotowującym na współistnienie i dialog z realnym światem odmienności innych ludzi."[259] Z kolei według Katarzyny Krasoń „każdy tekst oprócz niezaprzeczalnych walorów dydaktycznych pisze musi stanowić bodziec dziecięcych przeżyć. Warto chyba zatrzymać się na kwestii właściwej analizy utworu, czyli tego ogniwa w procesie poznania dzieła, które następuje po jego artystycznej ekspozycji. Najtrafniejszym

[256]B. Chrząstowska. (1979). *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki.* Wrocław: Wydawnictwo: Ossolineum, s.48.
[257]S. Frycie. (1998). *Cele i zadania języka polskiego w nauczania początkowym*. W: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s.9
[258] Tamże, s. 9.
[259]K. Koziołek. (2006). *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.22

sposobem analizy jest z pewnością uwolnienie napięcia emocjonalnego dzięki ekspresji twórczej dziecka". Analiza dzieła musi być aktywna, musi uruchamiać działanie i myślenie dyferencyjne oraz umożliwiać indywidualną projekcie dziecięcych dążeń i dodatkowo zaspokajać ich potrzeby w kontakcie z lekturą".[260]

Józefa Bałachowicz wskazuje, iż programy nauczania powinny sięgać do prywatnej wiedzy dziecka, osobistych kompetencji i potencjału w tworzeniu integracji z kulturą, pobudzać aktywność ucznia Według autorki, „pedagogika wczesnoszkolna, a następnie praktyka pedagogiczna powinny podjąć głębiej zadania wynikające z paradygmatu >>kształcenia dla rozwoju<<. Chodziłoby o rozwijanie kompetencji związanych z przygotowaniem do całożyciowego uczenia się.[261]

Anna Zadęcka-Cekiera, zauważa, iż „nauczyciel klas początkowych, pamiętając o podstawowych założeniach podstawy programowej może >>otworzyć<<uczniów na literaturę poprzez odpowiedni trening lekturowy. Należy rozpocząć go możliwie wcześnie, ukazując utwory klasyków literatury dziecięcej, a także wartościowe pozycje współczesnej literatury polskiej i światowej. Uczeń powinien „oswajać" się z różnymi gatunkami literatury dziecięcej: baśniami, legendami, opowiadaniami, wierszami, komiksami. Nauczyciel może „otworzyć" uczniów klas początkowych na literaturę współczesną, dobierając teksty posługujące się współczesnym językiem, podejmujące bliską dziecku problematykę, poruszającą trudne zagadnienia, zgodne z jego potrzebami."[262]

Według Danuty Świerczyńskiej-Jelonek i Grażyny Walczewskiej-Klimczak „cel pracy z tekstem literackim w klasach młodszych to rozczytanie w książkach i zaprzyjaźnianie z nimi, a więc nadanie pozytywnej treści temu, co książki i czytanie znaczą dla dzieci. By proponowane uczniom utwory były ciekawe, a zadanie edukacyjne – atrakcyjne, angażujące intelekt i emocje, trzeba respektować to, co dzieci już umieją i wiedzą, co składa się na ich emocjonalne odniesienie do lektury. Dlatego pracę

[260] K. Krasoń (1997). *Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej,* s. 52-58. W: H. Moroz (red.) *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego.* Katowice: Uniwersytet Śląski, s.56

[261] J. Bałachowicz. (2006). *Wczesna edukacja dziecka – problem teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka*, W: J. Bałachowicz J., A. Kowalska (red.). *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny perspektywy – potrzeby.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s.14.

[262] A. Zadęcka-Cekiera (2016). *Współczesna literatura dla dzieci w edukacji polonistycznej*. W: *Kultura - sztuka - edukacja,* s.152-61. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s.160

z tekstem literackim warto zacząć od wstępnego rozpoznania wiedzy, umiejętności, doświadczeń i emocji dziecka związanych z książką i czytaniem".[263]

Według Doroty Klus-Stańskiej celem wykorzystywania we wczesnej edukacji czytanek i lektur powinno być przede wszystkim umożliwienie młodemu odbiorcy rozpoznawania sytuacji społecznych oraz rozwijania kompetencji do refleksyjnej i krytycznej interpretacji tych sytuacji. Winno to być zatem wspieranie rozwoju osób samodzielnie myślących w kontaktach z innymi ludźmi i świadomie kształtujących swoje relacje interpersonalne. Stać się tak może dzięki aktywnemu budowaniu przez dzieci – w kontakcie z odpowiednio dobranym tekstem literackim – świata znaczeń psychologicznych, społecznych, politycznych itd., zachęcaniu do krytyczno-twórczego kontaktu z tekstem, przyznawaniu niekwestionowanego prawa do interpretowania tekstu z perspektywy własnych doświadczeń, sensów i intencji, czyli podmiotowej, transakcyjnej relacji z tekstem".[264]

Stosowanie właściwych metod pracy z tekstem literackim jest istotnym czynnikiem „otwierającym" uczniów na literaturę. Krystyna Zabawa proponuje „>>bezinteresowne<< podejście do utworu literackiego, czytanie go dla niego samego, jego wartości artystycznej, dla przeżycia estetycznego".[265] Wiesława Żuchowska proponuje zerwanie z tradycyjnym schematem, odtwórczego omawiania. Pisze o tum, by oswajać ze słowem „inaczej". Trudną sztukę rozumienia dzieła literackiego próbuje osiągnąć stopniowo. Według badaczki – wybór tekstu powinien być starannie przemyślany. Autorka przedstawia sposoby oswajania ze sztuką słowa, takie, które są alternatywą dla tradycyjnego kontaktu dziecka z utworem literackim. W ośmiu krokach wyznacza drogę, którą nauczyciel przemierza z uczniami, aby stali się pełnowartościowymi odbiorcami poezji.[266]

Wspomniany wcześniej badacz – S. Frycie wskazuje, iż analiza literacka utworu literackiego może być przeprowadzona:

---

[263] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s.6.

[264]D. Klus-Stańska (2009). *O niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji,* s.15-29. W: Studia pedagogiczne. Problemy społeczne. Edukacyjne i Artystyczne 18, s.26.

[265] K. Zabawa. (2013). *Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej*. dz. cyt., s. 156

[266]W. Żuchowska (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 162.

- za pomocą heurystycznej pogadanki, która polega na przekazaniu zwięzłych informacji oraz formułowaniu pytań przez nauczyciela i udzielaniu odpowiedzi przez uczniów;
- za pomocą dyskusji, która polega na wymianie i ścieraniu się przeciwstawnych opinii i sądów oraz kontrowersyjnych myśli między nauczycielami i uczniami;
- na drodze formułowania i rozwiązywania problemów przez uczniów przy pomocy nauczyciela, innymi słowy za pośrednictwem udzielania odpowiedzi; wcześniej sformułowane pytania, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi; postawione do rozwiązania problemy wymagają uprzedniego przygotowania stosownego materiału i odpowiednich argumentów;
- za pośrednictwem krótkiego wywiadu informacyjnego, połączonego najczęściej z pogadanką; tę metodę można wyzyskać do przekazania odpowiednich informacji o życiu i twórczości pisarza oraz wyeksponowania w biografii twórcy tego, co możne ułatwić pełniejsze odczytanie i właściwy odbiór treści literackich.[267]

Zenon Uryga za swoiste dla „nauki lektury" uznał pięć metod kształcenia literackiego „dostosowanych do współczesnej sytuacji oraz potrzeb praktyki nauczycielskiej.[268]"

Są to: metoda impresyjno-eksponująca, metoda analizy dokumentacyjnej, metoda analizy wykonawczej, metoda przekładu intersemiotycznego oraz metoda dyskusji.

- Metoda impresyjno-eksponująca związana jest z bezpośrednim kontaktem ze sztuką (czytaniem, oglądaniem, słuchaniem) oraz ukierunkowana jest na jej intuicyjny odbiór, na pobudzenie wyobraźni poprzez zawartą w utworach literackich ekspresję. Daje możliwość wzbogacenia dźwiękowej i wizualnej percepcji utworu oraz włączenie tła kulturowego (np. muzycznego, malarskiego) związanego z poznawanym tekstem.
- Metoda analizy dokumentacyjnej traktowana jest jako podstawową metodą edukacji literackiej. Jej głównym celem jest rozwijanie estetycznego smaku i literackiej świadomości uczniów; poszerzanie wiedzy o literaturze (formach, gatunkach, środkach wyrazu) oraz funkcji literatury w życiu ludzi. Sposób kierowania pracą

[267] S. Frycie (1998). *Treści, sposoby oraz metody kształcenia literackiego i kulturalnego na szczeblach edukacji początkowej*, s.17-24. W: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych* (red.) S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, s.22.
[268] Z. Uryga (1996). *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego.* Warszawa: PWN, s.111.

uczniów opiera się, zdaniem Urygi, na dominacji nauczyciela (np. heureza, eksplikacja); zakłada samodzielność uczniów, np. pracę pod kierunkiem, kiedy nauczyciel określa cele pracy, wskazuje materiały do analizy, formułuje instrukcje i polecenia, obserwuje działania uczniów, wspomaga ich w toku działań; innym wariantem jest analiza problemowa (nauczyciel aranżuje „sytuację problemową"), czy analiza porównawcza (dostrzeganie podobieństw i różnic między utworami).

- Metoda analizy wykonawczej prowadzi do poprzedzonego odpowiednim przygotowaniem głosowego wykonania utworu. Podejmowane czynności dydaktyczne łączą się z analizą oraz interpretacją będącą poszukiwaniem w tekście odwołania do jego głośnej lektury.
- Metoda przekładu intersemiotycznego zakłada przechodzenie od tekstu literackiego do innego systemu znakowego. Technikami przekładu mogą być: rysowanie, inscenizacja, gry wykorzystujące mowę ciała, przekład fragmentów tekstu na scenariusz teatralny, radiowy czy gry dramatyczne. Składnikami tej metody są: tekst → przekład na inny system znaków → wypowiedź na temat przekładu. Ten ostatni składnik zawsze wymaga powrotu do tekstu literackiego. Działania przekładowe bowiem nie mogą być tylko celem samym w sobie.

5. Metoda dyskusji – punktem wyjścia w tej metodzie jest zagadnienie, które wzbudza kontrowersje i inspiruje do wymiany zdań. Uczy myślenia problemowego, wymaga wykorzystania uprzednio zdobytej wiedzy, a więc stawia na aktywizację ucznia, jego samodzielność, a także umiejętność uzasadniania własnego stanowiska.[269]

Danuta Dobrowolska proponuje następujące metody pracy z tekstem literackim:

- pozawerbalne (interpretowanie poezji rysunkiem, ruchem, gestem, muzyką, tańcem);
- werbalne, werbalno-czynnościowe (zadaniowe), np.: badanie budowy utworu, funkcji rymu, rytmu, środków stylistycznych; realizacja relacji nadawczo-odbiorczych (komunikacyjnych): kto mówi w utworze, o czym mówi, w jakiej sytuacji, jakim językiem; metoda recytacji (recytacja interpretacyjna); metoda heurezy; metoda problemowa;
- aktywizujące, np. drama, drzewo decyzyjne, sześć myślowych kapeluszy Edwarda de Bono, dyskusja: klasyczna, panelowa, burza mózgów jako giełda pomysłów.[270]

[269]M. Kwiatkowska-Ratajczak M (2011). *Metody,* W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii praktyki.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 353-383, Z. Uryga (1996). *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego.* Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.111.

[270] D. Dobrowolska. (2015). *Metodyka edukacji polonistycznej...*dz. cyt, s. 167-168.

Do metod pozawerbalnych zalicza się m.in. analizę pozawerbalną Alicji Baluch, metodę kinetyczną Katarzyny Krasoń oraz ekspresywne wykonywanie utworów poetyckich Alicji Ungeheuer-Gołąb. Metoda analizy pozawerbalnej, według Baluch, polega na poszukiwaniu niewerbalnych sposobów interpretacji tekstu i obejmuje jego odczytywanie poprzez rysunek, ruch, gest czy dźwięk. Uczniowie wyrażają w niej swoje rozumienie utworu poprzez działania plastyczne, manipulacyjne i ruchowe.[271] W kinetycznej metodzie analizy tekstu Katarzyny Krasoń konkretna interpretacja wiersza przyjmuje formę „ruchu wykonywanego przy muzyce, zorganizowanego w przestrzeni". Taka forma zabawy twórczej z poezją obejmuje kilka kolejnych etapów.

Sytuacja przedrecepcyjna – przygotowanie uczestników zajęć do słuchania tekstu (zainteresowanie tematyką, wyciszenie, skierowanie uwagi na czynności percepcyjne);

- tekst literacki jako inspiracja – zapoznanie uczniów z tekstem;
- dobór materiału muzycznego adekwatnego do nastroju utworu poetyckiego,
- indywidualna improwizacja ruchowa ilustrująca tekst;
- wspólne tworzenie układu przestrzenno-ruchowego, ruchowa konkretyzacja wiersza;
- tworzenie malowanki, konkretyzacja plastyczna wiersza analizowanego kinetycznie.[272]

Metoda ekspresywnego wykonywania utworów, według Ungeheuer-Gołąb, wywodzi się z inspiracji analizą pozawerbalną, metodą kinetyczną, dramą i tańcem, a także z koncepcji teoretycznych Jerzego Cieślikowskiego, Joanny Papuzińskiej oraz Alicji Baluch. Wykorzystuje się w niej głównie artystyczne walory utworu, które da się przełożyć na inne znaki w rozmaitych formach ekspresji". Łączy zatem w sobie ekspresję plastyczną, muzyczną oraz ruchową".[273]

Stanisław Bortnowski podkreśla, że zajęcia poświęcone poezji mogą być realizowane na wiele różnych sposobów – nawet w kilkunastu wariantach metodycznych. W jego propozycjach można odnaleźć rozwiązania odpowiadające różnym grupom metod dydaktycznych. Autor wskazuje na szczególnie interesujące formy pracy, które sprzyjają aktywnemu i twórczemu odbiorowi tekstu poetyckiego przez uczniów.

---

[271] J. Vaškevič-Buś J (2018). *Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej,* s. 31- 41. W: K. Kraszewski, J. Żądło-Treder (red.), *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 38.

[272] K. Krasoń. (2003). *Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego: szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie* (s.75-99) W: (red.) M. Knapik, K. Krasoń. *Dziecko i sztuka: recepcja – edukacja – wsparcie – terapia.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

[273] A. Ungeheuer-Gołąb (2011). *Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka*. W: *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. s.151-163. K. Krasoń (red.). „Chowanna" 1 (36), s. 159.

- pytania ucznia – nie nauczyciel, lecz uczniowie podczas zajęć układają pytania związane z wierszem (ewentualny zapis pytań na tablicy);
- praca w grupach – nauczyciel przygotowuje dokładne instrukcje dla każdej grupy lub jedną dla całej klasy podzielonej na zespoły, uczniowie muszą samodzielnie referować wnioski, do których doszli;
- metoda problemowa – obejmuje etapy: sformułowanie sytuacji problemowej, postawienie hipotezy oraz samodzielną pracę uczniów;
- swobodna rozmowa o wierszu lub twórczości poety – ma charakter spontaniczny, bez ustalonych zasad, opiera się na pierwszych wrażeniach i może być połączona z głośną lekturą.
- dyskusja – często pojawia się naturalnie, bez sztywnych reguł; może stanowić podsumowanie lekcji problemowej i weryfikacji hipotez;
- przekład intersemiotyczny – polega na wyrażaniu interpretacji poezji poprzez rysunek, ruch, gest, muzykę lub inscenizację;
- hipoteza interpretacyjna – uczniowie formułują krótkie przypuszczenia dotyczące sensu utworu, następnie je uzasadniają, a całość kończy się dyskusją lub jej elementami;
- metoda analogii – polega na porównywaniu wiersza z innymi tekstami kultury, np. obrazem, rzeźbą, dokumentem czy pamiętnikiem.
- inscenizacja wiersza / elementy dramy – wykorzystanie ruchu, gestu i odgrywania ról; szczególnie przydatne w poezji narracyjnej, ale możliwe także w liryce.
- recytacja – interpretowanie tekstu poprzez jego świadome wykonanie, często w formie ćwiczeń i prób.
- słowa klucze – wyszukiwanie w tekście najważniejszych wyrazów i fragmentów wyznaczających kierunek interpretacji.
- forum krytyków – dyskusja prowadzona przez wybranych uczniów „na wzór programu", z możliwością zadawania pytań przez pozostałą klasę.[274]

Danuta Czelakowska wskazuje, iż „prawidłowe opracowanie tekstu literackiego powinno zawierać ok. trzech etapów działalności w toku jednej lub kilku powiązanych ze sobą lekcji. Są to następujące fazy:

- przygotowanie do czytania i odbioru tekstu;

[274]S. Bortnowski (1996). *Zwięzła prezentacja wielości.* W: B. Dymara. (red.). *Wczesnoszkolna edukacja literacka* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s.129 -130.

- opracowywanie utworów literackich m.in. poprzez analityczne i syntetyczne formy ćwiczeń oparte na pracy z tekstem;
- sposoby wykorzystania treści utworów".[275]

Badaczka proponuje analityczne formy pracy z tekstem, do których zaliczyć można:

- nawiązywanie treści tekstu do przeżyć i doświadczeń dzieci;
- zestawienie treści czytanki z ilustracją;
- wyodrębnienie zdarzeń i ustalenie kolejności;
- wyodrębnianie postaci pierwszo i drugoplanowych, ich charakterystyka; wyodrębnienie obrazów oraz ustalenie myśli przewodniej utworu;
- określanie czasu i miejsca akcji utworu;
- wyodrębnienie w tekście charakterystycznych fragmentów wskazanych przez nauczyciela;
- czytanie z podziałem na role, dramatyzacje i inscenizacje.

Syntetyczne ćwiczenia oparte na utworach literackich:

- streszczanie tekstu;
- układnie i zapisywanie planu utworu;
- ilustrowanie utworu.

Autorka wskazuje również inne sposoby wykorzystania treści tekstów literackich, a wśród nich, takie które służą do ćwiczeń w czytaniu i mówieniu, do ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych (np. wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów i związków wyrazowych, wyszukiwania i zapamiętywania pięknych określeń, charakterystycznych wyrażeń, gromadzenia wyrazów wokół określonych tematów, wyszukiwanie wyrazów bliskoznacznych, wieloznacznych, przeciwstawnych), do ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych (które mogą dotyczyć wyszukiwania i utrwalania odpowiednich części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników, zaimków, wyrazów z ó i rz wymiennym i niewymiennym, rz po spółgłoskach, ż, ch, h oraz wielu innych zagadnień językowych.[276]

Krystyna Lenartowska oraz Wacława Świętek proponują różnorodne sposoby pracy z utworem poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej. W swoich koncepcjach wyróżniają dwa podstawowe typy kontaktu z tekstem. Pierwszy z nich wiąże się

[275] Tamże.
[276] D. Czelakowska (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.* Karków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s.164-175.

z procesami komunikacyjnymi, które mają charakter zarówno intelektualny, jak i emocjonalny.

Należą tutaj takie działania jak:

- słuchanie utworów poetyckich wybranych przez nauczyciela oraz zaproponowanych przez dzieci;
- mówienie o wierszu, wyrażanie słowami własnych doznań intelektualnych oraz emocjonalnych związanych z treścią czy formą utworu;
- czytanie przez uczniów wierszy wskazanych przez nauczyciela lub zaproponowanych przez dzieci;
- pisemne wyrażanie różnorodnych działań dzieci związanych z wierszem.

Drugi rodzaj kontaktu z utworem poetyckim obejmuje odbiór uwzględniający dziecięcą interpretację pozawerbalną oraz aktywność twórczą uczniów. W ramach tego podejścia realizowane są różnorodne działania, które angażują dzieci w sposób praktyczny i ekspresyjny, umożliwiając im wyrażanie własnych odczuć i rozumienia tekstu poprzez formy inne niż werbalne.

- dramowe formy aktywności związane z poznanymi przez dzieci utworami pisanymi wierszem;
- analiza werbalna i interpretacja wiersza przez uczniów;
- poszukiwanie przez dzieci analogii pomiędzy wierszem a dziełami artystycznymi różnych dziedzin sztuki;
- własna twórczość inspirowana wierszem.[277]

Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak uważają, iż „nie ma jednego schematu pracy z tekstem literackim, z narracją literacką, z wiedzą narracyjną. W sytuacji edukacyjnej nauczyciel może wykorzystać tekst literacki w różny sposób, do różnych celów, w wybranym zakresie tematycznym".[278]

Autorki proponują metodę dialogową, jaką tę, którą można z powiedzeniem wykorzystać do pracy z tekstem literackim na etapie edukacji wczesnoszkolnej. „Metoda dialogu, inaczej metoda dialogowa to taki sposób organizowania środowiska edukacyjnego, który przez aktywność poznawczą, działania twórcze oraz zaangażowanie emocjonalne prowadzi dzieci do konstruowania wiedzy o rzeczywistości. To metoda

[277]K. Lenartowska, W. Świętek. (2006). *Wiersz w zintegrowanej edukacji elementarnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 33-34.
[278] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s.12.

pracy oparta na dialogu między wszystkimi jego uczestnikami: dzieckiem – dziećmi – nauczycielem – dzieckiem".[279]

„Tekst literacki – poprzez odwołanie do postaci literackiej, do zdarzeń fabularnych, do społecznego i moralnego ukształtowania świata przedstawionego, walorów estetycznych języka czy towarzyszącej tekstowi szaty graficznej – można wykorzystać wielorako. Nada się on np. do zainicjowania i prowadzenia dialogu z dziećmi oraz do podsumowania tematu rozmowy.

- Inicjowanie dialogu z dziećmi – tekst może pomóc w postawieniu pytań, w zarysowaniu problemu, nazwaniu go.
- Prowadzenie dialogu, rozmowy – wędrówki wśród znaczeń, jakie niesie tekst. Sytuacja edukacyjna opiera się wówczas na tekście literackim, jego bohaterach, świecie przedstawionym, rozwiązaniach fabularnych. Materiał literacki służy do analizy, interpretacji i oceny intencji, zachowań, wyborów postaci literackich; obrazuje różne punkty widzenia rzeczywistości. Niesie wiedzę, informacje i zaangażowanie emocjonalne, które pozwalają dziecku nadawać znaczenia, rozumieć. Tekst jest/może być źródłem nowych doświadczeń poznawczych, społecznych i emocjonalnych, inspirować zadania edukacyjne i sposób ich realizacji.
- Podsumowanie tematu rozmowy z dziećmi z wykorzystaniem dialogu z tekstem literackim może zachęcić dzieci do przeczytania książki, zaciekawić, zostawić z pytaniami motywującymi do dalszej lektury.[280]

Jan Kida zwraca uwagę, iż z „kształceniem literackim ściśle łączy się kształcenie kulturalne, które obejmuje sztukę teatralną, filmową, radiowo- telewizyjną, plastykę i muzykę, oczywiście w nauczaniu początkowym na poziomie przygotowawczym. Metodyka nauczania języka polskiego zakłada korelowanie, integrowanie literatury z innymi dziedzinami sztuki, ukazywanie związków i zależności, podobieństw i różnic, jakie między nimi istnieją. Nowoczesne nauczanie ma więc przygotować uczniów do nie tylko do odbioru – rozumienia i przezywania dzieła literackiego, lecz także form sztuki współczesnej. Zarówno obrazy literackie, jak i artystyczne obrazy innych sztuk przemawiają w sposób zaangażowany i emocjonalny do wyobraźni i świadomości

[279] Tamże.
[280] Tamże.

odbiorcy – dziecka i dlatego odgrywają tak ważną rolę w procesie formowania jego osobowości."[281]

2.5 Tekst literacki podstawą działań kreatywnego nauczyciela

Kreatywność obecnie jest cechą bardzo cenioną oraz pożądaną przez rynek pracy. Dobrym miejscem eksperymentowania, czyli uczenia się kreatywności jest uczelnia – miejsce ćwiczeń, pozwalające na sprawdzenie swojej wiedzy i umiejętności. Aby wywołać u ucznia potrzebę poszukiwania i doświadczania, należy dać mu przykład, wzór do naśladowania – pomysłowego nauczyciela. Kreatywne nauczanie to konstruowanie lekcji w taki sposób, aby była ona ciekawa i uczyła samodzielnego, a przy tym twórczego myślenia, czyli nacechowanego łatwością tworzenia innowacyjnych pomysłów, odznaczającego się oryginalnością, elastycznością, wrażliwością, dociekliwością, starannością, przede wszystkim pracowitością i dokładnością.[282] Działania twórcze podejmowane przez przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinny być ściśle powiązane z efektywnością ich pracy. Kluczowe znaczenie ma jakość procesu kształcenia i wychowania, a także opracowywanie oraz wdrażanie innowacyjnych, często autorskich programów edukacyjnych. Ważne jest również prowadzenie zajęć w taki sposób, aby rozwijać i wzmacniać kreatywność uczniów już na wczesnym etapie edukacji.

„Profesjonalizm nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga dobrej orientacji w literaturze dla dzieci i bogatego warsztatu metodycznego, który pozwoli organizować zajęcia przyjazne dla dziecka oraz książki. To nieodzowny warunek, by szkoła mogła rozprawić się ze swoimi słabościami: z >>problemem lektur szkolnych<<, z >>przymusem lekturowym<<, z nudnymi >>lekcjami z lekturą<<."[283]

Kreatywne nauczanie polega na takiej organizacji lekcji, aby były one interesujące i jednocześnie rozwijały u uczniów umiejętność samodzielnego oraz twórczego myślenia. Obejmuje ono zdolność generowania nowych pomysłów, charakteryzujących się oryginalnością, elastycznością, wrażliwością, dociekliwością, starannością oraz pracowitością i dokładnością. Współczesna dydaktyka zakłada, że nauczyciel powinien stosować zróżnicowane metody pracy, najlepiej dostosowane do potrzeb i możliwości

[281] J. Kida (1997). *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej.* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ze wstępu, s.15.
[282]D. Świerczyńska-Jelonek i G. Walczewska-Klimczak (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s.11
[283] Tamże, s.7.

uczniów, które zachęcają ich do aktywnego działania. Dzięki temu uczniowie są pobudzani do twórczego przetwarzania wiedzy oraz współtworzenia rzeczywistości w bardziej świadomy i kreatywny sposób. Ważnym zagadnieniem staje się wyposażenie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej w określone kompetencje literackie, także rozwijające kreatywność. Specjaliści z zakresu nauk społecznych coraz częściej podkreślają konieczność upowszechnienia edukacji kreatywnej, ponieważ niezbędne staje się kształcenie takich umiejętności, które ułatwią młodym ludziom funkcjonowanie we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie. „Twórczy nauczyciel to taki, który pobudza ciekawość poznawczą uczniów, dostarcza wiedzy, by uczeń ją przetwarzał i przyswajał, stymuluje i motywuje do myślenia i poszukiwania. Zadaniem twórczego nauczyciela jest świadome przygotowanie ucznia do aktywnego i kreatywnego udziału w życiu, właściwego pełnienia ról społecznych i samorozwoju."[284]

Jak pisze Jerzy Kujawiński „nauczyciel jest głównym sprawcą zmian w edukacji szkolnej. Jest osobą najlepiej przygotowaną do wprowadzania w szkole najbardziej pożądanych zmian, zwłaszcza metodycznych, sprzyjających coraz lepszej realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, a w konsekwencji, coraz pełniejszemu rozwojowi osobowości uczniów, obejmującemu sferę instrumentalną, kierunkową i duchową. Jeżeli posiada on odpowiednie kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczno-psychologiczne oraz cechy osobowości cenione przez uczniów i motywację nastawioną na coraz lepszą pracę i współpracę z uczniami, to taki nauczyciel może być skutecznym sprawcą postępu pedagogicznego w swojej klasie i szkole".[285]

Zdaniem Stanisława Korczyńskiego „nauczyciel powinien być jednostką twórczą, wciąż poszukiwać nowych rozwiązań złożonych problemów pedagogicznych, być jednostką dynamiczną, przezwyciężać sztywne nastawienia i stereotypy, dostosowywać się do zmieniających się potrzeb edukacyjnych społeczeństwa i jednostki. Nauczyciel twórczy (nowatorski) to człowiek zorientowany na doskonalenie środków pedagogicznego działania, wciąż doskonalący siebie i swą działalność dydaktyczną, poszukujący nowych rozwiązań i przewidujący ich skutki, krytycznie ustosunkowany do swojej działalności".[286]

---

[284]T. Wejner-Jaworska. (2016). *Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych.* W: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli* (red.). B. Niemierko, M.K. Szmigel. Kraków: Grupa Tomami. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s.210.

[285] J. Kujawiński (2008). *Postęp pedagogiczny w szkole.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 120.

[286] S. Korczyński. (1992). *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej.* Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, s. 54.

Wspomniany wcześniej badacz – Roman Schulz zwraca uwagę, iż ,,praca odtwórcza, która polega na stosowaniu wyłącznie rozwiązań już znanych, od dawna i szeroko praktykowanych, mimo, iż ciągle wykorzystywana, traci powoli na znaczeniu i aktualności. Z kolei twórczy styl pracy, odpowiada on sytuacjom bardziej skomplikowanym, w których trzeba osiągać cele mniej określone, szybciej zmieniające się, bardziej różnorodne. Wszystko zaś wskazuje na to, że takie właśnie warunki powstają w nowoczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Przyszłość więc należy raczej do twórczych niż odtwórczych form pedagogicznego działania."[287]

Praca z literaturą dziecięcą daje dobre efekty wtedy, gdy uwzględnia zainteresowania uczniów oraz ich możliwości odbioru treści. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które często mają krótką koncentrację uwagi i myślą w sposób konkretno-obrazowy, nauczyciel powinien sięgać po krótkie, proste teksty wspierane ilustracjami. Może też wykorzystywać kukiełki lub pacynki jako pomoc w przedstawianiu bohaterów. Nie ma jednego uniwersalnego sposobu pracy z tekstem literackim – może on być wykorzystywany elastycznie, w różnych celach i zakresach tematycznych.

Zgodnie z aktualną podstawą programową edukacja polonistyczna polega na poznawaniu języka w powiązaniu z doświadczeniem dziecka, jego otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą. Najważniejsze jest rozwijanie umiejętności komunikowania się w języku ojczystym w mowie i piśmie oraz nauka czytania umożliwiająca dalsze uczenie się. Rozwijanie kompetencji czytelniczych powinno odbywać się poprzez codzienny kontakt z tekstem i rozmowy o nim, co sprzyja wielozmysłowemu poznawaniu treści, wzbudza zainteresowanie i poszerza rozumienie tekstu. Wysoki poziom umiejętności czytania przekłada się na lepsze wyniki w nauce, a w przyszłości pomaga radzić sobie z ograniczeniami wynikającymi z trudniejszych warunków środowiskowych. Czytanie to umiejętność rozumienia, wykorzystywania, a także refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, to jedna z podstawowych umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia. Uczniowie, którzy dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia oraz wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne

[287] R. Schulz. (1985). *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie" nr 3-4, s. 54, zob. także M. Dymon (2007). *Sukces lub porażka miarą kreatywności nauczyciela*. W: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

spojrzenie na własne zachowania, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, jak również z funkcjonowaniem w społeczności szkolnej. „Ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu."[288]

2.6 Kompetencja literacka – znaczenie terminu

Kompetencja literacka stanowi, według Janusza Sławińskiego, jeden z trzech składników kultury literackiej. Pierwszym jest wiedza na temat dokonań literackich, drugim – gust. Kompetencja literacka to „znajomość zbioru reguł stworzonych na podstawie wypowiedzi już istniejących, która umożliwia nosicielom danej kultury literackiej produkowanie i rozumienie nowych wypowiedzi. Autor podkreślił twórczy wymiar kompetencji literackiej, definiując ją jako zdolność pozwalającą posługiwać się zdobytym doświadczeniem literackim w sytuacjach, gdy trzeba przyjąć lub odrzucić taką możliwość komunikowania, której doświadczenie nie zawiera"[289]. Definicja ta zawiera kilka istotnych spostrzeżeń – kreatywność, umiejętność przenoszenia doświadczenia i komunikowanie się oraz ważną uwagę o tym, że kompetencja literacka jest wtórna w stosunku do kompetencji językowej.[290] Mavis Hawkey i Laila Galal-Rezk w artykule z 1991 roku również zwróciły uwagę, że kompetencja literacka jest częścią kompetencji komunikacyjnej, w której skład wchodzą także: kompetencja lingwistyczna i kulturowa. Autorki przywołały definicję kompetencji literackiej Alexa Rogera, według którego kompetencja literacka to zdolność czytania utworu poprzez włączenie koniecznego domysłu oraz rozumienia, w jaki sposób działa zasada dyskursu jak go odgadywać.[291]

Z kolei Ronald Carter określił kompetencję literacką jako umiejętność rozpoznawania, na czym polega literackość, wrażliwość na organizację języka tekstu,

[288] Podstawa programowa, tamże, edukacja polonistyczna, dostęp. 30.07.2023.
[289] por. J. Sławiński (1998). *Słownik terminów literackich*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 253.
[290] J. Sławiński (1998). *Słownik terminów literackic*h. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s.253.
[291] R. Carter. (1986). *Linguistic Models, Language and Lliterarines: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students.* W: *Literature and language teaching.* (red.) Ch. Brumfit, R. Carter, Oxford University Press, Oxford, s. 110-111.

zdolność umiejętnej analizy strukturalnej języka, rozumienia cech literackich, spontaniczne ich wyznaczenie oraz określanie, czy dane cechy są obecne w tekście.[292]

Kinga Kuszak[293] ujmuje kompetencje komunikacyjne jako „złożony układ kompetencji językowych, społecznych, emocjonalnych, kulturowych i symbolicznych, które warunkują zdolność do nawiązywania relacji interpersonalnych oraz interpretowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Odpowiedni poziom tych kompetencji umożliwia dziecku rozumienie perspektywy innych osób, adekwatne reagowanie w sytuacjach komunikacyjnych oraz interpretowanie języka i symboli".

W kontekście edukacji wczesnoszkolnej i edukacji polonistycznej kompetencje komunikacyjne opisane przez K. Kuszak odgrywają fundamentalną rolę, ponieważ:

- rozwój języka i mowy w wieku 6 -7 lat tworzy podstawy do późniejszego posługiwania się językiem w kontekście czytania, pisania, opowiadania i refleksji nad tekstami literackimi,
- komunikowanie się jest nie tylko celem dydaktycznym, ale warunkiem dalszego uczenia się i tworzenia relacji społecznych w klasie,
- kompetencje te stanowią bazę do kształtowania kompetencji literackiej, czyli umiejętności czytania, interpretowania i tworzenia tekstów, które są centralnym elementem edukacji polonistycznej w klasach I - III.

W rezultacie rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej stanowi podstawę kształtowania kompetencji literackich, co podkreśla ich kluczowe znaczenie w nauczaniu języka polskiego w klasach I-III. Umiejętności te nie tylko ułatwiają odbiór i rozumienie treści literackich, lecz także wspierają rozwój emocjonalny i społeczny uczniów, przygotowując ich do świadomego oraz twórczego uczestnictwa w kulturze literackiej.

Kompetencje literackie są ściśle powiązane z pojęciem kompetencji w zakresie kształcenia literackiego. Kompetencje literackie odnoszą się do tego, jakie umiejętności posiada odbiorca w kontakcie z tekstem literackim i co potrafi z nim zrobić, natomiast kształcenie literackie obejmuje działania dydaktyczne, warunki oraz strategie nauczania, które te umiejętności rozwijają i wspierają ich doskonalenie. Kompetencje literackie są efektem, a kształcenie literackie – procesem prowadzącym do ich osiągnięcia. Efektywne

[292] M. Hawkey, L. Galal-Rek L. (1991). *Developing Literary Competence: Skills Approach to Teaching and Testing Literature* W: *Assessment in Literature Teaching, red. Ch. Brumfit, Modern English Publishers, Londo*n, s. 84.

[293] K. Kuszak. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. s. 45-52.

kształcenie literackie opiera się na świadomym wykorzystaniu istniejących kompetencji oraz stopniowym ich rozszerzaniu poprzez odpowiednio dobrane zadania, dyskusje, interpretacje tekstów i twórcze ćwiczenia. Dzięki temu proces dydaktyczny staje się narzędziem przenoszenia wiedzy, umiejętności i doświadczeń literackich w praktykę czytania, interpretowania i tworzenia tekstów literackich.[294]

2.7 Kształcenie literackie studentów pedagogiki i przygotowanie do pracy w zawodzie

Studenci edukacji wczesnoszkolnej stają w obliczu nowych wyzwań trzeciego tysiąclecia. W obliczu następujących zmian w szkolnictwie rodzą się nowe potrzeby i wymagania w pracy zawodowej nauczycieli, pedagogów i wychowawców. Zdaniem Alicji Ungeheuer-Gołąb treści efektów kształcenia wyższego dla kierunku pedagogika, szczególnie dla specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, spowodowały, że przedmioty artystyczne, w tym literatura dla dzieci, „odstają" w jakimś sensie od głównego celu studiów wyższych wynikającego ze specyfiki nauk o społeczeństwie. „Literatura dla dzieci z uwagi na bogaty rezerwuar artefaktów adresowanych do dziecka gromadzony przez ponad 200 lat (nie licząc literatury ludowej), jak żadna inna sztuka wpisuje się w program edukacyjny przyszłego pedagoga – nauczyciela małego dziecka".[295]

Krystyna Zabawa sugeruje, aby:

- „położyć większy nacisk na kształcenie literackie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, przygotowując ich do odpowiedzialności za dobór właściwej literatury;
- zaznajomić nauczycieli z wartościowymi pozycjami współczesnej literatury, np. poprzez cykliczne warsztaty czy rozsyłane mailowo materiały;
- przekonywać nauczycieli do posługiwania się w szkole książkami obrazkowymi, jak również komiksami jako formami zdolnymi w sposób szczególny zainteresować dziecko książką;
- zwracać uwagę nauczycielowi na potrzebę troski o wysoką jakość edytorską oraz wartościowe artystycznie ilustracje książek wybieranych jako lektury;

[294] por. S. Bortnowski. (2005). *Przewodnik po sztuce uczenia literatury.* Warszawa: Stentor.
[295] A. Ungeheuer-Gołąb (2020). *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur.* W: Lubelski Rocznik Pedagogiczny. t. XXXIX, z. 3, s.183.

- zachęcać nauczycieli do korzystania z książek uzupełnionych innymi mediami".[296]

Współczesna dydaktyka akademicka oferuje szeroki wachlarz metod aktywizujących, które mogą być efektywnie wykorzystywane w pracy ze studentami. Ich zastosowanie wiąże się jednak z dużym zaangażowaniem prowadzącego zajęcia, obejmującym zarówno przygotowanie merytoryczne, teoretyczne i organizacyjne, jak i realizację samych zajęć oraz późniejszą weryfikację wiedzy i umiejętności studentów, czyli ocenę stopnia osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia.

Na kierunku Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (studia 5-letnie magisterskie) realizowane są następujące przedmioty podejmujące temat kształcenia literackiego: Dla porównania przeanalizowany program studiów dwóch warszawskich uczelni pedagogicznych[297]: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w ramach programu studiów *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* wymienić można następujące przedmioty:

- Podstawy języka polskiego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej;
- Literatura dla dzieci z elementami biblioterapii;
- Metodyka edukacji polonistycznej w klasach I-III;
- Praktyka asystencko-pedagogiczna (podczas zajęć studenci mogą w praktyce wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności również w zakresie kształcenia literackiego).

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w ramach programu studiów Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (studia stacjonarne i niestacjonarne) realizowane są następujące przedmioty:

- Podstawy wiedzy o języku, literaturze i kulturze (konwersatorium 30 godzin);
- Literatura dla dzieci (konwersatorium 30 godzin);
- Metodyka edukacji polonistycznej w klasach I-III; (ćwiczenia 15+30 godzin);
- Praktyka pedagogiczna (podczas zajęć studenci mogą w praktyce wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności również w zakresie kształcenia literackiego).

Dokument opisujący przedmiot może mieć różne nazwy, tj. sylabus, karta przedmiotu, karta opisu przedmiotu, przewodnik po przedmiocie. We wszystkich kartach zapisywana jest nazwa przedmiotu, wydziału kierunku studiów, liczba punktów ECTS,

[296]K. Zabawa (2014). *Z historii teorii i praktyki edukacji artystycznej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.* Kraków: Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM.

[297] Wybór konkretnych uczelni, których programy przenalizowano wynikała z faktu, iż studenci tych uczelni są uczestnikami badań autorki pracy, a motywy wyboru podyktowane są w rozdziale pierwszym.

status przedmiotu (obowiązkowy, do wyboru), forma kształcenia i poziom studiów, ale nie na wszystkich uczelniach ważna jest nazwa przedmiotu w języku angielskim, liczba semestrów przeznaczonych na przedmiot oraz język nauczania.

Tabela 2. Porównanie treści przedmiotów i efektów kształcenia wybranego przedmiotu

Kryterium porównań	**Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie**	**Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie**
Nazwa przedmiotu	**Podstawy języka polskiego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**	**Podstawy o języku, literaturze i kulturze**
Cele przedmiotu	Celem głównym przedmiotu jest wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne związane z podstawami edukacji polonistycznej w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej. Przedmiot ma na celu rozwijanie kompetencji w zakresie: rozumienia języka i tekstu literackiego, funkcjonalnego posługiwania się pojęciami językoznawczymi, interpretacji literatury dziecięcej oraz kształtowania umiejętności komunikacyjnych uczniów w kontekście podstawy programowej i współczesnych potrzeb edukacyjnych dzieci.	Celem przedmiotu jest osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się związanych z przyswojeniem podstawowych terminów dotyczących języka, literatury i kultury, ukazania tych zjawisk w perspektywie historycznej i współczesnej oraz nabycie umiejętności analizowania i interpretowania artefaktów językowych, literackich i kulturowych. Celem przedmiotu jest również kształtowanie postaw studentów dotyczących dostrzegania znaczenia kultury i sztuki w życiu człowieka.
Treści przedmiotu	Rozwój językowy i rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym. Istota kształcenia językowego w wychowaniu przedszkolnym - nauka o języku i nauka języka. Podstawowe pojęcia z zakresu i komunikacji językowej: akty mowy, funkcje języka, kompetencja językowa i komunikacyjna, językowy obraz świata dzieci. Metody i techniki kształcenia sprawności językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Sposoby stymulowania kreatywności językowej i środki bogacenia czynnego słownika dziecka. Początkowa nauka pisania: etapy kształtowania umiejętności i nawyków pisania. Zarys metod przygotowujących do nauki czytania i pisania. Literatura dziecięca.	Podstawowe terminy dotyczące języka, literatury i kultury, język jako system znaków, struktura i podsystemy języka. Funkcje wypowiedzi językowej. Rozwój języka w aspekcie filogenetycznym i ontogenetycznym. odmiany polszczyzny, normę językową, Kryteria poprawności językowej, innowacje językowe, najczęstsze błędy językowe, poprawność ortograficzna, postawy wobec języka. Składniki i wyznaczniki dzieła literackiego, kategorie opisu dzieła literackiego.
Efekty kształcenia	▪ Student/ka: ▪ funkcjonalnie posługuje się pojęciami z zakresu teorii	▪ Student/ka: ▪ charakteryzuje język jako system znaków, strukturę i podsystemy języka, dokonuje

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
w zakresie wiedzy	▪ literatury, kultury oraz wiedzy o języku, ze szczególnym ▪ uwzględnieniem treści edukacji wczesnoszkolnej. ▪ zna i rozumie podstawy i zakres doboru treści nauczania uczniów w zakresie języka polskiego; pojęcia z zakresu teorii literatury, kultury oraz wiedzy o języku polskim; ma orientację w klasycznej i współczesnej literaturze dla uczniów oraz w kulturze dla odbiorcy w młodszym wieku szkolnym.	rozróżnienia pomiędzy systemem językowym a realizacją systemu. ▪ omawia funkcje wypowiedzi językowej. ▪ przedstawia rozwój języka w aspekcie ▪ filogenetycznym i ontogenetycznym. ▪ charakteryzuje odmiany polszczyzny, normę językową, kryteria poprawności językowej, innowacje językowe, najczęstsze błędy językowe, postawy wobec języka. ▪ wymienia i omawia składniki i wyznaczniki dzieła literackiego, kategorie opisu dzieła literackiego. ▪ omawia koncepcje i definicje kultury oraz ewolucję pojęcia.
Efekty kształcenia w zakresie umiejętności	▪ Student/ka: ▪ potrafi funkcjonalnie posługiwać się pojęciami z ▪ zakresu teorii literatury, kultury oraz wiedzy o języku, mając na uwadze potrzeby ucznia w wieku wczesnoszkolnym. ▪ potrafi dokonać analizy oraz interpretacji zróżnicowanych formalnie dzieł literackich oraz kulturowych. ▪ potrafi wyróżniać kategorie prymarne i sekundarne odpowiednie dla dziecka w młodszym wieku szkolnym. ▪ potrafi wypowiadać się w mowie i w piśmie w sposób klarowny, ▪ spójny i precyzyjny, konstruując rozbudowane ustne i pisemne ▪ uzasadnienia na zadane tematy. ▪ potrafi zaplanować działania na rzecz rozwoju swojej wiedzy i umiejętności w zakresie prawidłowej realizacji edukacji polonistycznej w klasach I–III.	Student/ka: ▪ potrafi wskazać funkcje wypowiedzi językowej. ▪ potrafi analizować i interpretować teksty kultury.
Efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych	Student/ka ▪ jest gotowy/gotowa do autorefleksji nad dyspozycjami i posiadanymi kompetencjami merytorycznymi do wspierania uczniów w zakresie rozwoju języka polskiego.	Student/ka: ▪ dostrzega znaczenia kultury i sztuki w życiu człowieka, ▪ wykazuje się wrażliwością artystyczną w pracy pedagogicznej
Metody weryfikacji efektów, kryteria oceniania	▪ Znajomość i funkcjonalne posługiwanie się pojęciami z zakresu teorii literatury i kultury. ▪ Umiejętność wyróżniania kategorii prymarnych i sekundarnych, odpowiednich dla dziecka w młodszym wieku szkolnym. Umiejętność	

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
	stworzenia wypowiedzi ustnej oraz pisemnej na zadany temat, poprawnej pod względem gramatycznym i stylistycznym.	
	***	***
Nazwa przedmiotu	**Literatura dla dzieci z elementami biblioterapii**	**Literatura dla dzieci**
Cele przedmiotu	Głównym celem zajęć jest uświadomienie uczestnikom roli i rangi literatury dziecięcej w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym oraz terapeutycznej wartości czytania. Uczestnictwo w zajęciach ma przygotować studentów do wykorzystywania literatury w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	Celem przedmiotu jest przekazanie studentkom i studentom podstawowej wiedzy z zakresu literatury dziecięcej oraz rozwinięcie umiejętności jej doboru do potrzeb wychowawczych, terapeutycznych, edukacyjnych i rozrywkowych młodych odbiorców.
Treści przedmiotu	Literatura dla dzieci jako forma stymulowania i terapii rozwoju dziecka/ucznia. Inicjacja czytelnicza dziecka. Świat literatury dla dzieci: jej tradycji i najnowszych nurtów, konwencji i tematów ujmowanych w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej. Literacka i pedagogiczna oceny tekstu, ilustracji i edycji książek adresowanych do dziecka. Tendencje rozwojowe i przemiany baśni i poezji dla dzieci, portretu dziecka, sposobów zwracania się do dziecka jako czytelnika. Charakterystyka środków stylistycznych. Dziecko jako twórca i odbiorca literatury. Wybrane problemy edytorstwa książek dla dzieci.	Literatura dla dzieci – „literatura osobna" lub „literatura czwarta". Miejsce literatury dla młodego odbiorcy w literaturze ogólnej. Początki literatury dla dzieci. Problemy dydaktyzmu i artyzmu. Związki z pedagogiką i psychologią. Obrazy dziecka i dzieciństwa w utworach różnych autorów. Zadania literatury dla dzieci. Cechy utworu literackiego dla dzieci. Dzieło literackie jako swoisty typ wypowiedzi. Kategorie i gatunki w „literaturze osobnej". Inicjacje czytelnicze i rozwój zainteresowania dziecka książką. Utwór dla dzieci jako komunikat literacki. Kryteria oceny tekstu literackiego dla dzieci. Kategoria komizmu i tragizmu, piękna i brzydoty. Magiczność, symboliczność, fantazja jako naturalna potrzeba dziecka. Archetypy literatury dziecięcej. Arcydzieła literatury dziecięcej jako przygotowanie do odbioru literatury wysokiej i rozumienia kultury. Przegląd podstawowych form gatunkowych w literaturze dla dzieci. Powiastka dydaktyczna, bajka, baśń ludowa i literacka. Rola baśni w życiu dziecka. Baśń z perspektywy psychologii rozwojowej. Baśń jako model świata. Poszukiwanie tożsamości i oswajanie lęków w baśni. Psychoterapeutyczna moc baśni. Analiza wybranych baśni pod kątem możliwości wykorzystania ich w terapii. Lęki u dzieci. Dziecięce strategie radzenia sobie z lękiem. Bajka terapeutyczna, jej

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
		rodzaje i sposoby terapeutycznego oddziaływania na dziecko. Przykłady bajek terapeutycznych możliwych do wykorzystania w sytuacjach trudnych. Poszukiwania nowych środków wyrazu we współczesnej prozie i poezji dla dzieci. Wiersze dla dzieci inspirowane folklorem dziecięcym. Paidialność jako podstawowa kategoria wiersza dziecięcego. Oblicza i funkcje komizmu w wierszach dla dzieci. Tradycja i awangardowość, czyli od M. Konopnickiej do D. Wawiłow. Znaczenie twórczości J. Tuwima, J. Brzechwy, K. Makuszyńskiego w polskiej poezji dla dzieci.
Efekty kształcenia w zakresie wiedzy	Student/ka: ▪ zna i rozumie strategie stymulowania aktywności ▪ poznawczej dzieci lub uczniów poprzez edukację czytelniczą; ▪ zasady wykorzystywania literatury dziecięcej do stymulowania ▪ rozwoju dziecka oraz biblioterapii; rolę inicjacji czytelniczej w ▪ rozwoju dziecka lub ucznia.	Student/ka: ▪ zna wyróżniki literatury dziecięcej i młodzieżowej ▪ omawia proces inicjacji literackiej i komunikacji literackiej małego dziecka ▪ potrafi omówić rozwój literatury dziecięcej w perspektywie historycznej, ▪ wyróżnia koncepcje wychowania zawarte w literaturze dla dzieci, ▪ zna podstawowe formy gatunkowe tejże literatury, jej tematykę i główne motywy, a także najważniejsze pozycje kanonu literatury dziecięcej ▪ posiada wiedzę dotyczącą problematyki ilustracji i edytorstwa książek dla dzieci i młodzieży.
Efekty kształcenia w zakresie umiejętności	Student/ka: ▪ potrafi wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej w przedszkolu i szkole odpowiednio dobraną literaturę. ▪ potrafi identyfikować i rozbudzać zainteresowania czytelnicze dzieci lub uczniów.	Student/ka: ▪ potrafi dokonać analizy i interpretacji wybranych dzieł literatury dziecięcej; ▪ potrafi skonstruować bajkę terapeutyczną; ▪ potrafi dobrać literaturę i książki dziecięce w odniesieniu do współczesnych problemów społecznych i wychowawczych
Efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych	Student/ka ▪ jest gotowy/gotowa do formowania wartościowych indywidualnie i społecznie zachowań i postaw dzieci lub uczniów, w tym wobec literatury.	Student/ka: ▪ jest gotów do kształtowania zachowań i postaw dzieci (uczniów) wobec świata zewnętrznego, w tym wobec kultury i sztuki.
Metody weryfikacji efektów, kryteria oceniania	Student/ka: ▪ zalicza przedmiot na podstawie obecności na zajęciach, aktywności na zajęciach oraz pisemnej pracy na jeden z podanych tematów: 1. Literatura dla dzieci w procesie wychowania i terapii.	Aktywne uczestnictwo w zajęciach, w tym: pełne przygotowanie do zajęć (czytanie zadanych lektur oraz tekstów krytycznych), branie udziału w dyskusji oraz opracowanie zadania zaliczeniowego. Napisanie eseju na zadany temat lub nagranie w formacie audio lub video bajki terapeutycznej lub przedstawienie prezentacji

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
	2. Obrazy dziecka i dzieciństwa w literaturze dziecięcej różnych epok. 3. Znaczenie i wartości baśni w życiu dziecka. Prace studenckie(eseje) będą oceniane wg następujących kryteriów: 1. zgodność pracy z tematem; 2. Zakres przedstawionych treści;3. Poprawność merytoryczna pracy;4. Odwołania do literatury przedmiotu; 5. Poprawność językowa, stylistyczna i ortograficzna; 6. Oryginalność ujęcia tematu.	- zagadnienia problemowego oraz obligatoryjnie zaliczenie testu z wiedzy o literaturze dla dzieci.
	***	***
Nazwa przedmiotu	**Metodyka edukacji polonistycznej w klasach I-III**	**Metodyka edukacji polonistycznej w kl. 1-3**
Cele przedmiotu	Student: ▪ zna cele, treści, metody nauczania literatury, kultury i języka polskiego dziecka w młodszym wieku szkolnym ▪ potrafi zaplanować, zorganizować i przeprowadzić zajęcia edukacji polonistycznej w zintegrowanym systemie nauczania początkowego.	Celem przedmiotu jest stworzenie warsztatu metodycznego studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w zakresie planowania, prowadzenia, ewaluowania i oceniania w zakresie edukacji polonistycznej w klasach I-III. Celem jest realizacja efektów uczenia się koniecznych do uzyskania kwalifikacji zawodowych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej.
Opis przedmiotu	Sposoby wykorzystania wiedzy teoretycznej z zakresu językoznawstwa oraz edukacji kulturowo-literackiej i metodyki nauczania służą do planowania i projektowania zajęć z edukacji polonistycznej w klasach I-III szkoły podstawowej. Obejmują one również indywidualnie dostosowane strategie dydaktyczne ukierunkowane na rozwój umiejętności komunikacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym, takich jak mówienie, rozumienie wypowiedzi, słuchanie, czytanie oraz pisanie.	W ramach ćwiczeń omawiane są następujące kwestie: struktura programów nauczania języka polskiego oraz cele i zasady nauczania przedmiotu; podręczniki, zeszyty ćwiczeń i książki pomocnicze w kształceniu polonistycznym; początkowa nauka pisania i czytania w klasie I; ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów czytanek i wierszy; formy pracy z lekturą w klasach niższych; przysposobienie czytelnicze i informacyjne - wiadomości o książce i umiejętności korzystania z niej; redagowanie opowiadań w klasach I-III; opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych; nauczanie ortografii w klasach I-III; nauczanie gramatyki w klasach I-III.; ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach I-III.
Efekty kształcenia w zakresie wiedzy	Student/ka: ▪ posiada podstawową wiedzę z zakresu prowadzenia działalności pedagogicznej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie określonych obszarów treści wychowania i kształcenia;	Student/ka: ▪ omawia cele oraz treści edukacji polonistycznej, a także zasady planowania zajęć, ▪ przedstawia proces nauki czytania i pisania oraz metody nauczania czytania i pisania,

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
	▪ a zna i rozumie sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej dotyczącej nauki o języku i edukacji kulturowo literackiej oraz metodycznej do projektowania zajęć w zakresie edukacji polonistycznej w klasach I–III szkoły podstawowej, Zna i rozumie spersonalizowane strategie edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie umiejętności pisania i czytania u uczniów klas I-III. ▪ zna i rozumie sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych, tzw. inicjacja czytelnicza i wykorzystywania różnych typów tekstów w pracy z uczniami w wieku wczesnoszkolnym.	▪ zna treść lektur szkolnych rekomendowanych dla edukacji wczesnoszkolnej, ▪ definiuje i omawia podstawowe pojęcia związane z rozwijaniem form wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz pracy z tekstem literackim, ▪ posiada podstawową wiedzę z zakresu gramatyki opisowej, kultury języka, a także ortografii i interpunkcji języka polskiego.
Efekty kształcenia w zakresie umiejętności	Student/ka: ▪ posiada podstawowe umiejętności oceniania przydatności typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. ▪ Student/ studentka potrafi w podstawowym zakresie wspierać dzieci/uczniów w procesie zdobywania wiedzy. ▪ potrafi rozbudzić w uczniach klas I-III pasję czytelniczą	Student/ka: ▪ potrafi rozpoznać, opracować, dobrać ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, kompozycyjne, w zakresie dłuższych form wypowiedzi ustnych i pisemnych. ▪ potrafi opracować tekst literacki zgodnie z różnymi modelami pracy z tekstem literackim (strukturalistycznym, hermeneutycznym, przekładem intersemiotycznym). ▪ potrafi zaplanować nauczanie gramatyki i ortografii oraz interpunkcji w edukacji wczesnoszkolnej. ▪ potrafi rozwijać twórczą aktywność uczniów, ▪ potrafi opracować i dobrać gry dydaktyczne, metody teatralno-dramowe i aktywizujące w edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym ▪ potrafi dokonać krytycznej analizy programów kształcenia i podręczników szkolnych w kontekście edukacji polonistycznej w klasach I-III, ▪ potrafi przygotować ocenę opisową w zakresie edukacji polonistycznej w formie konstruktywnej informacji zwrotnej w ramach oceniania kształtującego, ▪ konstruuje scenariusz zajęć zgodnie z metodyką edukacji polonistycznej w kl. I-III, ▪ potrafi zastosować różne metody, formy i środki dydaktyczne w pracy z dzieckiem w zakresie edukacji polonistycznej,

Kryterium porównań	Akademia Pedagogiki Specjalnej Im. Marii Grzegorzewskiej W Warszawie	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie
		posługuje się nowoczesnymi technologiami wspierającymi proces uczenia się dziecka.
Efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych	Student/ka: ▪ jest przygotowany w podstawowym stopniu do aktywnego udziału w procesie edukacyjnym i efektywnego porozumiewania się z różnymi uczestnikami tego procesu.	Student/ka: ▪ jest świadomy potrzeby poszerzania swojej wiedzy i rozwijania swojego warsztatu pracy ▪ jest zaangażowany w planowanie i realizację działań edukacyjno-wychowawczych, prezentuje wysoki poziom kultury osobistej, ▪ wykazuje troskę o kulturę języka mówionego i pisanego uczniów, dostrzega piękno utworów literackich.
Metody weryfikacji efektów, Kryteria oceniania	Podczas zajęć wykorzystane zostaną następujące metody: podające (wyjaśnienie), problemowe (aktywizujące – dyskusja dydaktyczna), eksponujące (hospitacje), praktyczne (ćwiczenia przedmiotowe). Zaliczenie: kolokwium ustne, ocena przygotowanego projektu z zakresu edukacji polonistycznej w kl. I-III	▪ obecność i aktywność na zajęciach; ▪ systematyczne studiowanie literatury przedmiotu; ▪ przedstawienie konspektu z działu "Nauka pisania i czytania w klasach I-III"; ▪ przygotowanie i zaprezentowanie projektu na wybrany spośród wskazanych przez prowadzącego temat.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie sylabusów i kart przedmiotów określonych programem studiów, APS file:///C:/Users/tpuzn/Downloads/Zalacznik_1_do_uchwaly_452_2022%20(1).pdf (s. 100, 146, 167) UKSWhttps://wydzialy.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/9/2023/03/I-rok-PPW-2022-2023.pdf,dostęp. 22.10.2023.

Każda z uczelni określa indywidualnie metody nauczania i studiowania oraz metody oceny pracy studenta. Niektóre z powyższych idei realizowane mogą być w toku konwencjonalnych zajęć typu ćwiczeniowego z wykorzystaniem różnych metod pracy (metoda sytuacyjna, giełda pomysłów, referat) pracy i zajęć typu wykładowego (wykład informacyjny, wykład konwersatoryjny), gdzie obok tradycyjnych sposobów nauczania jest miejsce na wychowywanie intelektualne, estetyczne, moralne, gdzie istotny jest żywy wzór nauczycieli akademickich. We wszystkich analizowanych kartach opisu przedmiotów znalazły się elementy podstawowe, takie jak: liczba godzin, wymagania wstępne, cele przedmiotu, treści, metody nauczania oraz oceny, literatura podstawowa i pomocnicza, nazwiska osób odpowiedzialnych za dany przedmiot.

Zasadniczym, wspólnym celem wymienionych przedmiotów jest merytoryczne i metodyczne przygotowanie studentów do kształtowania, rozwijania i doskonalenia kompetencji literackiej, kulturowej i językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz kształtowane umiejętności planowania, organizowania i przeprowadzania zajęć

edukacji polonistycznej w zintegrowanym systemie nauczania początkowego z wykorzystaniem odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych.

Przedmioty te mają kluczowe znaczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli, ponieważ łączą wiedzę teoretyczną z praktycznymi umiejętnościami dydaktycznymi, niezbędnymi w codziennej pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. „Podstawy języka polskiego" umożliwiają studentom zdobycie solidnej wiedzy o strukturze języka, funkcjach komunikacyjnych i rozwoju językowym dzieci, co jest fundamentem dla dalszego kształcenia kompetencji językowych uczniów.

Z kolei „Literatura dla dzieci i młodzieży" pozwala studentom poznać dorobek literacki przeznaczony dla młodszych odbiorców, nauczyć się dobierać teksty odpowiednie do wieku i możliwości rozwojowych dzieci oraz analizować ich wartość edukacyjną i wychowawczą. Dzięki temu przyszli nauczyciele potrafią świadomie włączać literaturę do procesu nauczania, rozwijając u dzieci kompetencje literackie, czytelnicze i kulturowe.

Natomiast „Metodyka edukacji polonistycznej" uczy studentów planowania, organizowania i prowadzenia zajęć językowo-literackich w klasach I-III, z wykorzystaniem różnorodnych metod, form i środków dydaktycznych. Przedmiot kształtuje również umiejętności adaptacji materiału do indywidualnych potrzeb uczniów oraz do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, rozwijając kompetencje praktyczne niezbędne w zawodzie nauczyciela.

Wspólnie, te przedmioty przygotowują studentów do pełnienia roli kompetentnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który nie tylko zna język i literaturę, ale potrafi je skutecznie przekazywać, rozwijać u dzieci umiejętność komunikacji, czytania, pisania i refleksji nad tekstem. Zdobyta wiedza i umiejętności umożliwiają nauczycielowi świadome kształtowanie procesu edukacyjnego, wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia oraz przygotowanie dzieci do świadomego i aktywnego uczestnictwa w kulturze językowej i literackiej.

Rozdział 3
Metodologiczne podstawy oraz program badań własnych

3.1 Uzasadnienie wyboru tematyki badawczej

Tytuł prezentowanej rozprawy brzmi: **Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego**.

Problematyka badań własnych mieści się w obszarze badań teoretycznych i empirycznych pedagogiki humanistycznej. Obszar ten wyznacza nie tylko tematyka, ale również sposób realizacji badań.

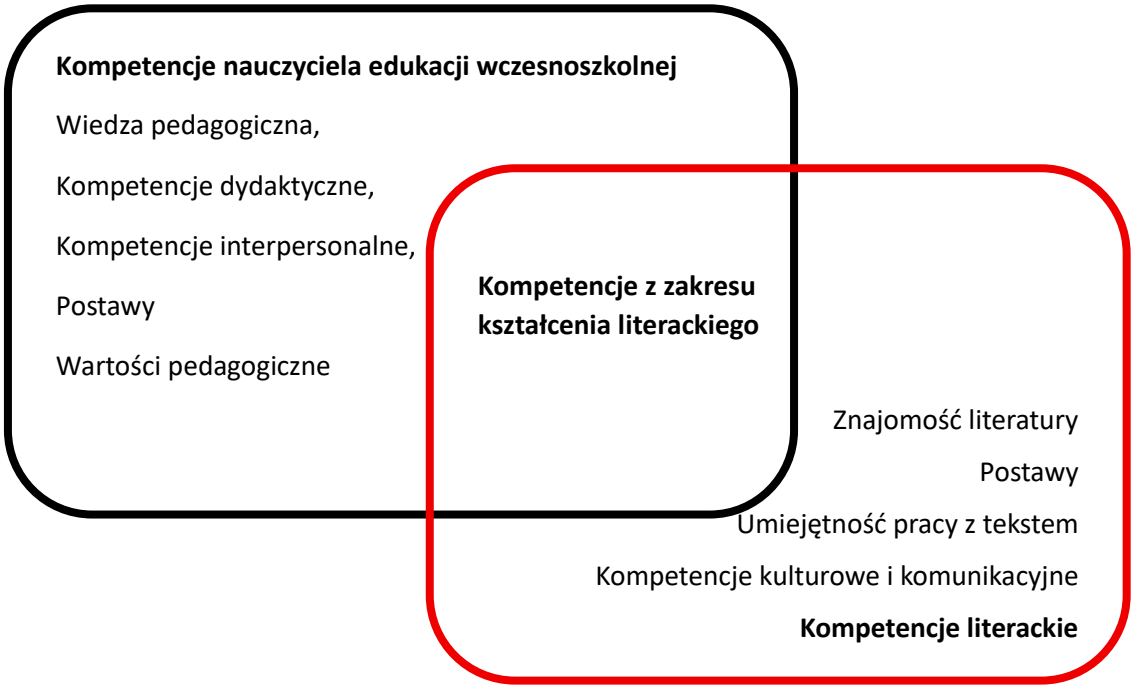
Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego nie były jeszcze badane, chociaż zarówno praca z tekstem w edukacji wczesnoszkolnej, w tym postawy nauczycieli, jak i zagadnienia z zakresu kultury literackiej oraz edukacji czytelniczej dzieci były już analizowane. Przemawiają za tym przedstawione dalej argumenty.

Pragnę podkreślić, że praca z tekstem w edukacji wczesnoszkolnej stanowi istotny obszar badań pedagogicznych i literaturoznawczych. J. Bałachowicz i I. Adamek analizowały zagadnienia związane z rozwijaniem kreatywności uczniów i nauczycieli. W książce *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji* (2013) dziecka opisują kompetencje twórcze nauczyciela: kreatywność, myślenie krytyczne, sposoby animacji tekstu literackiego w edukacji wczesnoszkolnej.

Z kolei m. in. B. Żurakowski[298], A. Zadecka-Cekiera,[299] A. Ungeheuer-Gołąb[300] oraz J. Papuzińska[301] zajmowali się kulturą literacką oraz edukacją czytelniczą dzieci. Wskazani badacze często analizowali literaturę dziecięcą, zagadnienia wychowania literackiego, wartość lektur oraz pierwsze kontakty dzieci z tekstem literackim.

[298] m.in. B. Żurakowski (1985). *W świecie poezji dla dzieci.* Warszawa: Nasza Księgarnia lub J. Papuzińska, J. Żurakowski (1985). *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
[299] A. Zadecka-Cekiera, J. Vaškevič-Buś (2020). *Praca z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej.* W: (red.). B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa Kultura – *Sztuka – Edukacja,* t. 4, s. 81-8. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s.81-88.
[300]m.in. A. Ungerhauer-Gołab (2011). *Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka.* W: Chowana, s.151-161 lub: A. Ungerhauer-Gołab (2020). *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur.* W: „Lubelski Rocznik Pedagogiczny XXXIX", s. 173 -186.
[301] M.in. J. Papuzińska. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką.* Warszawa*:* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Żaden z badaczy nie koncentrował się jednak bezpośrednio na kompetencjach literackich przyszłych nauczycieli, czyli na tym, w jaki sposób nauczyciel przygotowuje się do pracy z literaturą, biorąc pod uwagę jego wiedzę, umiejętności i postawy. Ten obszar stał się właśnie przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań. Znajduje się on na styku kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz szeroko rozumianych kompetencji literackich, co obrazuje poniższy schemat.



Schemat *1. Kompetencje z zakresu kształcenia literackiego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.*

Kompetencje pedagogiczne i literackie łączą się w tym, że obejmują wiedzę, umiejętności i postawy, a ich celem jest skuteczne wspieranie rozwoju dzieci, przede wszystkim w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej, a także kulturowo-literackiej. Dzięki temu student – przyszły nauczyciel może w pełni wykorzystać literaturę jako pełnowartościowe narzędzie edukacyjne oraz wychowawcze. Literatura dla dzieci jest nie tylko elementem kultury, ale również istotnym narzędziem wychowawczym i dydaktycznym. Uczeń klas młodszych poznaje literaturę nie tylko jako formę tekstu, ale przede staje się ona źródłem emocji, wartości, wzorców postępowania. Z tego powodu kompetencje literackie nauczyciela, które obejmują wiedzę o literaturze dziecięcej, umiejętności pracy z tekstem poetyckim oraz postawy sprzyjające twórczemu podejściu do lektury są ściśle powiązane z kluczowymi zadaniami pedagogicznymi. Wiedza odnosi się do znajomości literatury dziecięcej, gatunków, autorów i wartości

estetycznych utworów. Umiejętności dotyczą doboru tekstów, tworzenia scenariuszy zajęć, stosowania różnorodnych metod pracy z tekstem oraz prowadzenia rozmów interpretacyjnych. Postawy dotyczą ciekawości poznawczej, wrażliwości literackiej, krytycznego myślenia, a także gotowości do twórczego wykorzystywania literatury w procesie edukacyjnym. Tak zdefiniowane kompetencje są spójne z pedagogicznym modelem przygotowania nauczyciela, który zakłada równowagę między teorią, praktyką a doskonaleniem osobowości.

Dodatkowym powodem, dla którego zdecydowałam się podjąć tę tematykę, jest moje zainteresowanie literaturą rozwijane jeszcze podczas studiów filologicznych na Uniwersytecie Rzeszowskim. Na podstawie mojej wieloletniej praktyki pedagogicznej w zawodzie nauczyciela akademickiego mogę stwierdzić, iż kontakt z literaturą sprzyja nie tylko zdobywaniu wiedzy, ale również rozwijaniu wyobraźni, twórczego myślenia i krytycznej refleksji. Może kształtować osobowość, oddziaływać na sferę psychiczną, promować określone wzorce osobowe, a także pożądane postawy oraz inspirować do podejmowania działań. Dotyczy to nie tylko studentów, ale również uczniów, o czym przekonuje mnie moja praca w szkole podstawowej. Szczególnie istotny jest kontakt dziecka z książką, z tekstem poetyckim. „Poprzez kontakt z literaturą dziecko uwrażliwia się na piękno i artyzm. Zdobywa wiedzę o człowieku – jego ideach, ideałach, światopoglądzie, postawach, ogólnych prawdach o życiu, postulowanych wartościach. Zdobywa również wiedzę o świecie bliższym i dalszym – jego kulturze, historii, geografii. Poza tym kontakt z literaturą rozwija dziecięcą fantazję i twórcze myślenie, uczy wyciągania wniosków, oceniania postępowania własnego i innych”.[302]

Ponadto trudno się nie zgodzić ze słowami Bożeny Olszewskiej, która twierdzi, iż literatura dla dzieci „podlega tym samym prawom i procesom, co literatura bezprzymiotnikowa. Artystyczną konwencją jest zmieniająca się lista tematów trudnych, ważnych społecznie, dawniej nieobecnych, jak również tych przypisanych literaturze na stałe. Stąd dawne i współczesne utwory dla dzieci i młodzieży wciąż wymagają głębszego namysłu teoretycznego”.[303]

[302] A. Wojnarowska (2013). *Dziecko i tekst literacki – o wartościach edukacyjnych literatury dla dzieci.* W: *Pedagogika wartości*. Część III. I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska. (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 176-177.
[303] B. Olszewska (2019). *Stare i Nowe. Literatura dla dzieci w kontekstach kulturowych.* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s.11.

Nie bez przyczyny grupą badaną uczyniłam studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Było to ważne tym bardziej, iż od 1 października 2019 r.[304] zmienił się system kształcenia nauczycieli przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej. Ukończenie 5-letnich studiów na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* gwarantuje przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje nauczycielskie niezbędne do pracy w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej.

Uważam, że specyfika studiów pedagogicznych, które są studiami z obszaru nauk społecznych, kreśli pewne istotne oczekiwania wobec absolwentów studiów pedagogicznych. Wiąże się ze świadomością, że będą oni realizowali ważne role społeczne: jako nauczyciele i wychowawcy będą mieli wpływ na swoich uczniów, ukazując tym samym bardzo ważne wzory i wartości, również te, które dotyczą postaw kulturalnych. Wiedza, umiejętności i postawy nauczyciela, zwłaszcza tego na pierwszych etapie kształcenia decydują o przebiegu procesu edukacyjnego i jego dalekich efektach wychowawczych w kształtowaniu postaw młodego człowieka. Obecnie najbardziej oczekiwani są kreatywni nauczyciele, kierujący się uniwersalnymi wartościami, mądrzy, wrażliwi, pomysłowi, oryginalni, ustawicznie doskonalący swoje kompetencje, a przy tym ceniący dawne wartości i związki z tradycją oraz kulturą. W pracy edukacyjnej istotne staje się kształtowanie bogatej wewnętrznie, a także wrażliwej na kwestie etyczne osobowości człowieka. Kompetencje literackie nauczyciela są więc w pewnych obszarach życia pedagoga dyspozycją niezwykle pożądaną.

Okres studiów to czas, w którym młodzi ludzie stawiają na rozwój, poszukują własnej tożsamości. To czas pogłębionego poszukiwania siebie, poszukiwania swojej roli w życiu, realizowania własnych aspiracji. Teksty literackie często rozbudzają wole poszukiwania prawdy i wartości uniwersalnych, ich znajomość jest potrzebna wszystkim uczestnikom kultury, ponieważ kultura popularna bardzo często wykorzystuje aluzje literackie, a źródeł tego proces należy szukać w literaturze dla dzieci. Temat kompetencji literackich powraca co jakiś czas w badaniach literackich, niemniej jednak – w moim odczuciu warto podejmować tę tematykę, ze względu na aktualizację ważnych kwestii w zakresie pojętego tematu, ze względu na ciągłe przeobrażenia dotyczące zadań szkoły oraz oczekiwań wobec kompetencji przyszłych nauczycieli.

[304]Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, https://www.gov.pl/web/nauka/studiujesz-pedagogike-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-przeczytaj-te-informacje, dostęp. 22.07.2024.

Kompetencje studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w obszarze kształcenia literackiego mają istotne znaczenie, ponieważ wpływają na przebieg procesu edukacyjnego. Decydują nie tylko o jakości pracy nauczyciela pełniącego rolę przewodnika w procesie uczenia się, ale także w znacznym stopniu kształtują dalsze edukacyjne doświadczenia i losy uczniów.

Podsumowując, zagadnienie kompetencji literackich stanowi istotny obszar badań, który powinien być analizowany w ramach badań mieszanych, aby lepiej zrozumieć jego charakter oraz wyciągnąć wnioski mające znaczenie dla kształcenia przyszłych nauczycieli i doskonalenia zawodowego osób już pracujących w zawodzie.

Problematyka ta ujawnia wyraźne zapotrzebowanie na dalsze pogłębianie wiedzy teoretycznej oraz rozwijanie umiejętności praktycznych w zakresie edukacji literackiej – zarówno na etapie studiów, jak i w toku ustawicznego kształcenia nauczycieli. Istotne wydaje się tworzenie spójnych programów wsparcia, które umożliwią systematyczne rozwijanie kompetencji interpretacyjnych, dydaktycznych oraz kulturowych pedagogów.

Jest to temat niezwykle istotny, gdyż – „takie będą Rzeczypospolite, jakie jest młodzieży chowanie",[305] jak powiedział kanclerz i hetman Jan Zamojski, pomysłodawca i fundator Akademii Zamojskiej (trzecia uczelnia wyższa w granicach Rzeczypospolitej, zaraz po Akademii Krakowskiej oraz Akademii Wileńskiej). A owo chowanie, w głównej mierze zależy od tego, jakich pedagogów młody człowiek spotka w szkolnej edukacji.

3.2 Przedmiot i cele badań

Pierwszym etapem procesu badawczego przedstawionego w niniejszej rozprawie doktorskiej było precyzyjne określenie przedmiotu badań, który stał się punktem wyjścia do pogłębionej analizy teoretycznej i empirycznej, umożliwiającej systematyczne zgłębianie tego zagadnienia w literaturze przedmiotu, praktyce edukacyjnej, a następnie również w badaniach własnych. Według Alberta Wojciecha Maszke „przedmiotem badań nazywamy wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają, i w odniesieniu do których formułujemy pytania badawcze".[306] Natomiast Władysław Puślecki pojęcie „przedmiot badań" określa następująco: „jest to ściśle zdefiniowany wycinek rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, stanowiącej obiekt zainteresowań

[305] Artykuł o Akademii Zamojskiej na PolskieRadio24.pl, https://polskieradio24.pl/artykul/2767984%2Cakademia-zamojska, dostęp.20.11.2025.
[306] A.W. Maszke (2008). *Metodologiczne postawy badań empirycznych.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 44.

poznawczych określonej dyscypliny naukowej".[307] Janusz Sztumski wskazuje na to, że przedmiotem badań mogą być „rozmaite twory życia społecznego zarówno materialne, jak i idealne – to wszystko, co składa się na rzeczywistość społeczną".[308]
Przedmiotem badań w niniejszej pracy są kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego oraz postawy, które prezentują studenci w obszarze kreatywności – ze szczególnym uwzględnieniem ciekawości poznawczej i myślenia krytycznego.

Kinga Kuszak zauważa, iż „w praktyce wychowania i opieki nie bez znaczenia jest to, w jaki sposób podmioty uczestniczące w relacji postrzegają siebie i drugą osobę, jak definiują swoje role, cele, zadania z nich wynikające, jak ujmują relacje zachodzące między nimi. Sposób definiowania siebie, drugiego człowieka, rozumienia i definiowania relacji z ludźmi to niewątpliwe determinanty sposobu, jakości bycia jednostki z drugim człowiekiem, z innymi ludźmi w ogóle. Jest on też istotny w perspektywie jakości podejmowanych i realizowanych działań związanych z opieką, wychowaniem, edukacją".[309] Perspektywa ta wskazuje na znaczenie nie tylko mierzalnych, „twardych danych", np. liczby punktów zdobytych za wykonanie określonego zadania, ale także postrzegania przez uczestników badań własnej osoby, własnych potrzeb i kompetencji.

Mieczysław Łobocki pisząc o celu badań podaje, że jest to „poznanie prawdy, czyli ujawnienie stosunkowo obiektywnego stanu rzeczy […]. Chodzi tu zarówno o poszukiwanie prawdy, jak i jej opisywanie".[310] Tadeusz Pilch i Teresa Bauman dodają, że „celem działalności badawczej jest także tworzenie i rozwijanie nauki w sensie treściowym, zgodnie z metodami mającymi zapewnić obiektywne, zasadne i uporządkowane poznanie danej dziedziny rzeczywistości".[311] „Mimo, iż przedstawione definicje nieco inaczej określają, co jest celem badań naukowych, podkreślić należy, że zawierają one treści i desygnaty, które nie wykluczają się, a są raczej komplementarne wobec siebie. Istota twierdzeń tkwi w tym, że celem w badaniach naukowych jest uzyskanie wiedzy – rozumianej jako poznawanie i opisywanie prawdy, jak najszerszej,

[307]W. Puślecki (1985). *Metody badań pedagogicznych.* Kalisz: ODN, s.3.
[308]J. Sztumski (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. wyd. 7 uzup., „Śląsk". Katowice: Wydawnictwo Naukowe, s.19.
[309] K. Kuszak (2021). *Pojęcie ,,komunikacja dorosłego z dzieckiem" w perspektywie przyszłych pedagożek i nauczycielek*, s. 61-72. W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 604 (9), s. 61.
[310] M. Łobocki (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 202.
[311] T. Pilch, T. Bauman (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak" s.16.

czyli ogólnej i ścisłej, a w szczególności pewnej, cechującej się przy tym jak najpełniejszą zawartością informacji".[312]

Celem teoretyczno-poznawczym tejże pracy jest rozpoznanie i opisanie kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego, które mają kluczowe znaczenie dla efektywnej i świadomej pracy pedagogicznej. Celem praktyczno-wdrożeniowym jest dostarczenie wiedzy o aktualnych efektach w zakresie kształtowania kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obszarze kształcenia literackiego, która będzie użyteczna w projektowaniu, modyfikowaniu i wzbogacaniu programów ich kształcenia.

3.3 Strategie badawcze

Osiągnięcie założonych celów wymaga zastosowania mieszanej strategii badań, która łączy metody jakościowe i ilościowe w jednym badaniu po to, by uzyskać kompleksowy obraz badanego zjawiska, a także uniknąć ograniczeń, które wynikają z zastosowania każdej z metod odrębnie[313].

W przypadku niniejszej rozprawy strategia ta oznacza dwojakiego rodzaju połączenie.

1) Jest to łączenie dwóch różnych rodzajów danych – danych ilościowych takich jak: liczba punktów uzyskana za wykonanie zadań zawartych w *Kwestionariuszu 1*, liczba punktów uzyskanych za opracowanie scenariuszy oraz danych jakościowych wyrażających się w odpowiedzi na pytania otwarte w kwestionariuszach dotyczących kompetencji literackich i postawy twórczej oraz w wywiadach dotyczących potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego.
2) Oznacza także mieszanie metod badań: badania kwestionariuszowe są łączone z wywiadami oraz analizą dokumentów.

Zastosowanie strategii mieszanej umożliwia uzupełnianie się danych pochodzących z różnych źródeł i ich weryfikację.

[312] Tamże, s.23.

[313] M. Jabłonowska, J. Wiśniewska (2025). *Od alternatywy do koniunkcji. Badania mieszane jako trzecia strategia metodologiczna w badaniach pedagogicznych.* W*: Badanie – dojrzewanie – rozwój. Paradygmat badań mieszanych w naukach społecznych.* F. Szloska. (red.). Warszawa- Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sieć Badawcza Łukasiewicz Instytut Technologii Eksploatacji, s.113-122.

3.4. Problematyka badań

Kolejnym etapem pracy naukowej jest wyznaczenie problemów badawczych. W literaturze metodologicznej można znaleźć wiele różnych definicji pojęcia problem badawczy. Ich cechą wspólną jest stwierdzenie, że problemy badawcze mają formę pytań. Pytanie badawcze według Krzysztofa Rubachy „to zdanie rozpoczynające się od partykuły pytajnej, które zawiera zmienne obserwowalne oraz algorytm poszukiwania odpowiedzi."[314] Pewne jest to, że ich formułowanie powinno uwzględniać związek z przedmiotem badań i wyznaczonym celem.

Problem główny rozprawy to pytanie: **jakie kompetencje z obszaru kształcenia literackiego posiadają przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?**

Podstawę do określenia problemów badawczych stanowią ustalenia dokonane w rozdziałach teoretycznych, w myśl których istotnymi składnikami kompetencji są: wiedza, umiejętności, postawy w działaniu, którego tematyka jest związana z literaturą dziecięcą oraz edukacją literacką. W zakres kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wchodzi kreatywność. Jest to umiejętność kluczowa i warunkuje skuteczne działania nauczycielskie. Wyrazem postawy badanych sprzyjającej rozwojowi kompetencji jest potrzeba doskonalenia się.

Problemy szczegółowe zostały sformułowane następująco:

- Jaki jest poziomi wiedzy badanych w zakresie literatury dziecięcej?
- Jaki jest poziom umiejętności badanych w zakresie projektowania zajęć dla uczniów klas I - III z obszaru kształcenia literackiego?
- Jakie postawy prezentują studenci w obszarze kreatywności, ze szczególnym uwzględnieniem ciekawości poznawczej i myślenia krytycznego?
- Jakie są potrzeby przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie doskonalenia kompetencji literackich?

3.5 Przyjęte definicje operacyjne i uzasadnienie metod badań

W podrozdziale 3.4 ustalono, że kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego będą przedmiotem naukowych dociekań. W interesującym obszarze rozważań ostrość pojęć nie jest dostatecznie

[314] K. Rubacha (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośograf, s. 104.

wyraźna, dlatego starałam się na użytek podjętych badań wzmocnić ich precyzję, określając sposób rozumienia pojęć podstawowych.

W pracy przyjęłam trzy podejścia do kompetencji w pedagogice, które porządkują współczesne rozumienie tego pojęcia. Józefa Bałachowicz traktuje kompetencje jako zintegrowaną strukturę wiedzy, umiejętności i postaw, ujawniającą się w refleksyjnym działaniu pedagogicznym[315]. Maria Czerepaniak-Walczak akcentuje krytyczny i podmiotowy wymiar kompetencji, łącząc je ze świadomym, refleksyjnym uczestnictwem w życiu społecznym oraz z działaniami sprzyjającymi wzmacnianiu autonomii jednostki i jej sprawczości.[316] Astrid Męczkowska wskazuje dwoisty charakter kompetencji – adaptacyjny i transgresyjny, umożliwiający twórcze przekraczanie schematów działania i kreatywne współtworzenie edukacyjnej rzeczywistości.[317]

Kierując się powyższymi koncepcjami, w pracy przyjęłam definicję kompetencji literackich jako zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających twórcze, refleksyjne i adaptacyjne wykorzystanie literatury w procesie edukacyjnym.

Kompetencje literackie są rodzajem kompetencji kulturowych i oznaczają dynamiczne (rozwojowe, podlegające uczeniu się) dyspozycje jednostki, na które składają się wiedza teoretycznoliteracka i umiejętności (zdolności) recepcyjno-interpretacyjno-ekspresyjne, umożliwiające jednostce wszechstronny kontakt z treściami literackimi. Oznacza to także posiadane przez jednostkę możliwości, rozumianych jako zintegrowany system predyspozycji do obcowania z literaturą, jej odbierania i tworzenia. Wiedza teoretycznoliteracka będzie stanowiła tzw. kompetencję teoretyczną = wiedza, umiejętności będą tworzyły kompetencję praktyczno-realizacyjną (które traktuje się jako podstawę do podejmowania działań związanych z literaturą). Oczekiwania odnośnie do poziomu i zakresu kompetencji literackich są uwarunkowane specyfiką badanej grupy i programem kształcenia, w którym badani uczestniczą. Zasygnalizuję te aspekty, aby uzasadnić działania badawcze.

Grupą badaną będą studenci pedagogiki wczesnoszkolnej – przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Istotne jest to, że nie są to studenci polonistyki. Nie można więc wymagać od nich filologicznych kwalifikacji czy literaturoznawstwa. Badani studenci zrealizowali przedmioty, których zakres dotyczył edukacji literackiej (*Metodyka*

[315]J. Bałachowicz. (2009). *Kompetencje nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
[316] M.Czerepaniak-Walczak, (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
[317] A. Męczkowska (2003). „Kompetencje", W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI* w, dz. cyt., s. 693-696.

edukacji polonistycznej, Literatura dla dzieci i młodzieży, Podstawy wiedzy o języku polskim). Najbardziej uprawnionym wydaje się być oczekiwanie od studentów pedagogiki posiadania wiedzy i umiejętności zdobytych wcześniej przez szkolne kształcenie polonistyczne lub samokształcenie. Trzeba zwrócić uwagę na to, że w programie studiów pedagogicznych, w ramach kierunku lub specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w efektach kształcenia zawarta jest informacja, iż student w podczas studiów otrzyma wiedzę i umiejętności z zakresu:

– funkcjonalnego posługiwania się pojęciami z zakresu teorii literatury, kultury, a także wiedzy o języku; podstawowy zakres doboru treści nauczania w zakresie języka polskiego; [318]

– pozna pojęcia z zakresu teorii literatury, kultury jak również wiedzy o języku; ma orientację we współczesnej literaturze dla dzieci, a także w kulturze dla dziecięcego odbiorcy.[319]

Poza tym student pozna:

– sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej dotyczącej edukacji kulturowo-literackiej, nauki o języku oraz wiedzy metodycznej do projektowania zajęć w zakresie edukacji polonistycznej w przedszkolu, jak również w klasach młodszych szkoły podstawowej,

– sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych, tj. „inicjacja czytelnicza" i wykorzystywania różnych typów tekstów w pracy z dziećmi.

Zrealizowane przedmioty z obszaru kształcenia literackiego mają kompetencje z wcześniejszych etapów edukacyjnych rozszerzyć i ugruntować, nadając im praktyczny wymiar w kontekście przygotowania zawodowego. Badana grupa to studenci IV roku studiów magisterskich (tacy, którzy nabywają kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji), którzy – w założeniu, zaliczyli przedmioty związane z kształceniem literackim i uzyskali wiedzę i umiejętności z tego zakresu. Oczekiwania wobec nich odnośnie do wiedzy i umiejętności z dziedziny literatury odwoływały się do funkcjonującego w jej obszarze kanonu dzieł literackich dla dzieci, przede wszystkim

[318] Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, http://www.aps.edu.pl/rekrutacja/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/, Wiedza, umiejętności i kompetencje rozwijane w trakcie studiów, dostęp. 12.07.2023

[319] Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, http://www.aps.edu.pl/rekrutacja/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/, Wiedza, umiejętności i kompetencje rozwijane w trakcie studiów, dostęp. 12.07.2023.

polskiej literatury oraz związanych z nimi zjawisk, które przyszły nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej znał lub miał możliwość poznać w trakcie nauki.

Szukając odpowiedzi na problem badawczy o treści: **Jaki poziom wiedzy posiadają studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z zakresie kształcenia literackiego?** postanowiłam zapytać o znajomość autorów literatury dla dzieci, podstawowych pojęć i zagadnień dotyczących wiedzy teoretycznoliterackiej z zakresu literatury dla dzieci.

Analiza poziomu kompetencji w odniesieniu do kanonu dzieł polskich miała pozwolić wydobyć te elementy wiedzy, które są studentom znane i te, które sprawiają studentom największe trudności. W tym przypadku umiejętność rozpoznawania tekstów reprezentatywnych z kanonu dzieł literatury dla dzieci badanie musiało przyjąć formę kwestionariuszową, ale zbliżoną do sprawdzianu wiedzy, aby można było stwierdzić, na ile elementy kanonu dzieł literackich z zakresu literatury dziecięcej są obecne w doświadczeniu literackim przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przyjęta forma może budzić zastrzeżenia, ponieważ badacz przyjmuje w tym konkretnym przypadku rolę głównego egzaminatora, wobec którego student musi wywiązać się z podjętego zadania. Niemniej jednak jest to konieczne ze względu na specyfikę zagadnienia.

Warto zaznaczyć, że zgodnie z wcześniejszymi zapisami wybór tekstów znajdujących się w niniejszej części zakres sprawdzanej wiedzy został zawężony w sposób celowy do twórców i dzieł literatury polskiej, z nielicznymi wyjątkami (bracia Grimm, J.CH. Andersen /wybór dzieł tych pisarzy odnosił się jedynie do powszechnie znanych utworów, tłumaczonych na język polski), gdyż najbardziej zasadne – było sprawdzenie czy studenci autentycznie orientują się w klasyce literatury rodzimej.

Jeśli chodzi poszukiwanie odpowiedzi na pytanie badawcze o to: **Jaki jest poziom umiejętności badanych w zakresie projektowania zajęć dla uczniów klas I – III z obszaru kształcenia literackiego?** postanowiłam poprosić studentów o przygotowanie scenariusza do zajęć literackich w klasach I-III z uwzględnieniem zasygnalizowanych elementów. Scenariusz ten był analizowany przez sędziów kompetentnych, a ich ocena wskazywała na posiadane umiejętności studenta do planowania tego typu działań.

Kolejnym poddanym naukowej analizie komponentem będą cechy osobowościowe studentów edukacji wczesnoszkolnej. W tym przypadku za badaną cechę przyjęto kreatywność. Będzie ona analizowana w kontekście planowania działań

literackich i jest rozumiana jako zdolność do twórczego myślenia i generowania oryginalnych rozwiązań. W badaniach przyjęto – idąc tropem K. J. Szmitda – iż „kreatywność to niezbędny atrybut życia współczesnego człowieka, to trwała zdolność do generowania nowych wartościowych wytworów (rzeczy, idei, działania)”.[320]„Jest wyznacznikiem osiągania celów i realizacji zadań w świecie zewnętrznym, doskonaleniem siebie i własnej tożsamości”.[321] W odniesieniu do nauczycieli szczególną uwagę zwraca się na takie cechy jak: ciekawość poznawcza, pewność siebie, pomysłowość, otwartość, wytrwałość, refleksyjność. Szkoła mająca sprostać wyzwaniom, które są przed nią stawiane, musi być nowoczesna, a nauczyciele powinni posiadać „kreatywne kompetencje”, ponieważ by móc wyzwalać u swoich uczniów kreatywność samemu trzeba być kreatywnym. Kreatywność to cecha, która jest szczególnie pożądana w kształceniu literackim dzieci. Istotnym czynnikiem staje się jakość kształcenia i wychowania, tworzenie i realizacja autorskich programów edukacyjnych, a także prowadzenie klas, w których kreatywność zostaje zaszczepiona wychowankom. Kreatywność obecnie jest cechą bardzo cenioną i pożądaną na rynku pracy. Uczelnia jest dobrym miejscem do eksperymentowania i rozwijania kreatywności, ponieważ stanowi przestrzeń ćwiczeń, w której można sprawdzać posiadaną wiedzę oraz umiejętności. Aby rozbudzić u uczniów potrzebę twórczego działania i zdobywania doświadczeń, ważne jest, by nauczyciel sam dawał przykład – był osobą pomysłową i inspirującą do naśladowania. Kreatywne nauczanie polega na takim planowaniu zajęć, aby były one angażujące i jednocześnie rozwijały samodzielne oraz twórcze myślenie. Oznacza to wspieranie umiejętności generowania nowych, oryginalnych i elastycznych pomysłów, a także kształtowanie wrażliwości, dociekliwości i staranności w działaniu. Współczesna dydaktyka zakłada konieczność stosowania różnorodnych metod pracy, które odpowiadają potrzebom uczniów i zachęcają ich do aktywności. Dzięki temu mogą oni rozwijać kreatywność, podejmować samodzielne działania oraz uczestniczyć w przekształcaniu i tworzeniu bardziej wartościowej rzeczywistości. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera przygotowanie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do rozwijania własnych kompetencji twórczych i wspierania kreatywności uczniów.

[320] K.J. Szmidt. (2002). *Pedagogika twórczości.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s.57.
[321] I. Adamek, J. Bałachowicz. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.17.

Warto jest więc znaleźć odpowiedzi na następujący problem badawczy: **Jakie postawy prezentują studenci w obszarze kreatywności, ze szczególnym uwzględnieniem ciekawości poznawczej i myślenia krytycznego?** Będą one oceniane na podstawie samoopisu.

Specjaliści z zakresu pedagogiki coraz częściej mówią o konieczności upowszechnienia edukacji kreatywnej, ponieważ konieczne staje się kształcenie takich umiejętności i predyspozycji, które ułatwią młodym ludziom funkcjonowanie i samodzielne życie w zmieniającym się świecie. „Twórczy nauczyciel to taki, który pobudza ciekawość poznawczą uczniów, dostarcza wiedzy, by uczeń ją przetwarzał i przyswajał, stymuluje i motywuje do myślenia i poszukiwania. Zadaniem twórczego nauczyciela jest świadome przygotowanie ucznia do aktywnego i kreatywnego udziału w życiu, właściwego pełnienia ról społecznych i samorozwoju."[322]

W związku z przyjętymi celami oraz problemami zastosowano badania kwestionariuszowe. „Badania kwestionariuszowe pozwalają na zebranie dużej ilości danych w sposób ustandaryzowany, co umożliwia analizę porównawczą odpowiedzi respondentów oraz wnioskowanie statystyczne na temat badanej populacji"[323].

Kwestionariusz wykorzystany w badaniach składał się z dwóch części. Część A obejmowała pytania otwarte, które pozwalały respondentom wyrazić własne opinie i refleksje, na przykład dotyczące tego, czym według nich jest kreatywność lub jakie cechy powinien posiadać nauczyciel kreatywny. W tej części zastosowano również zmodyfikowane narzędzie kwestionariuszowe, dostosowane do specyfiki badania, co umożliwiało uzyskanie bardziej szczegółowych i jakościowych danych od uczestników (w oryginale będące własnością prof. dr. hab. Ireny Adamek, prof. APS dr. hab. Józefy Bałachowicz, prof. UP. dr hab. Iwony Czai-Chudyby, dr. Tatiany Kłosińskiej, dr. Elżbiety Marek, dr Sławomira Włocha i dr Ewy Żmijewskiej, szerzej metoda ta została omówiona w podrozdziale 3.6.). Kwestionariusz stanowiący wzorzec narzędzia znajduje się w: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* pod red. I. Adamek i J. Bałachowicz,[324]. Modyfikacja polegała na dostosowaniu narzędzia do problematyki kształcenia literackiego. W tej części badania przede wszystkim usiłowano znaleźć

[322]T. Wejner-Jaworska. (2016). *Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych* W: Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli (red.) B. Niemierko. Kraków: Wyd. Grupa TOMAMI, s.210
[323]A. W. Maszke, A. W. (2004). *Metodologiczne postawy badań empirycznych,* dz. cyt., s. 157.
[324]I. Adamek i J. Bałachowicz. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, dz.cyt, s.281-285.

odpowiedzi na pytania dotyczące kreatywności rozumianej jako cechy osobowościowej jednostki, niezbędnej w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście planowania działań literackich.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: **Jakie są potrzeby przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie doskonalenia kompetencji literackich?** postanowiłam przeprowadzić wywiad kierowany kwestionariuszem. Ta część badania miała na celu oszacowanie przez badaną osobę swoich potrzeb uczestnictwa w szkoleniach edukacyjnych, konferencjach i seminariach naukowych, które pozwolą zainteresowanym podnieść kompetencje w zakresie kształcenia literackiego. Pytanie główne zadane w tej części dotyczy potrzeby studentów edukacji wczesnoszkolnej na doskonalenie własnej wiedzy i rozwój profesjonalny. Studenci proszeni o odpowiedź na kilka pytań otwartych, mieli wyrazić ich opinie i opisać podejmowane działania w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych, które są istotne dla skutecznej pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Szczegółowy opis metod badań zawieram w kolejnym podrozdziale, natomiast syntetyczne zestawienie zmiennych, wskaźników oraz sposobu pomiaru danych zamieściłam w tabeli 3. Porządkuje ona proces badawczy wskazując na sposoby pozyskiwania poszczególnych danych i odwołuje się do metod opisywanych w kolejnym podrozdziale pracy. Narzędzia wykorzystane do badań prezentuję w aneksie.

Tabela 3.Wykaz zmiennych i wskaźników oraz technik i narzędzi badawczych

Zmienna	**Wskaźniki**	**Metoda/Technika badawcza**	**Narzędzie badań**
Dane demograficzne			
Płeć	Deklaracja studenta	Sondaż diagnostyczny	Kwestionariusz 1., pyt M1
Nazwa Uczelni (APS/ UKSW)	Deklaracja studenta	Sondaż diagnostyczny	Kwestionariusz 1., pyt M2
Typ studiów (stacjonarne/ niestacjonarne)	Deklaracja studenta	Sondaż diagnostyczny	Kwestionariusz 1., pyt M3
Rok studiów	Deklaracja studenta	Sondaż diagnostyczny	Kwestionariusz 1., pyt M4
Kompetencje literackie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej			
Kompetencja teoretyczna = wiedza	- Znajomość kanonu dzieł literackich z zakresu literatury dziecięcej; - Znajomość twórców literatury dla dzieci i ich dzieł; - Znajomość badaczy literatury dziecięcej; - Znajomość tematyki dzieł literackich.	Sondaż diagnostyczny z elementami sprawdzianu wiadomości	Kwestionariusz 1. część A. – pytania o wiedzę, fakty i opinie
Kompetencja praktyczno-realizacyjna/planistyczne = umiejętności	- Umiejętność analizy wybranego dzieła literackiego – wiersza dla dzieci (wiersze o różnej tematyce i z różnych epok literackich/ tekst do wyboru);	Sondaż diagnostyczny z elementami sprawdzianu umiejętności	Kwestionariusz 1. część B. – pytania o umiejętności; Analiza i interpretacja wiersza – pytanie o wybory, wrażenia, spostrzeżenia
	- Projektowanie scenariusza lekcji dla klas I – III z wykorzystaniem dowolnego tekstu literackiego przeznaczonego dla młodszego czytelnika/ z kanonu lektur klas I - III	Analiza wytworów – ocena sędziów kompetentnych	Studencki projekt scenariusza zajęć Karta oceny studenckich scenariuszy zajęć
Kreatywność jako składowa cech osobowości	Kreatywne myślenie – i tu: ciekawość poznawcza, pewność siebie, pomysłowość, otwartość, wytrwałość, refleksyjność;	Samoopis	Arkusz samoopisu[325].
Doskonalenie poziomu kompetencji literackich	- Potrzeby przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie doskonalenia kompetencji literackich; - Motywy kontaktów z literaturą dziecięcą/potrzeby zaspokajane przez kontakt z literaturą.	Wywiad kierowany	Scenariusz wywiadu

[325] zmodyfikowane przez autorkę narzędzie pomiaru kreatywności, w oryginale będące własnością prof. dr. hab. I. Adamek, prof. APS dr. hab. J. Bałachowicz, prof. UP. Dr hab. I. Czai-Chudyby, dr. T. Kłosińskiej, dr. E. Marek, dr S. Włoch i dr E. Żmijewskiej. Narządzie w oryginalnej wersji znajduje się w publikacji: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* pod red. I. Adamek i J. Bałachowicz, Kraków 2013, s.281-285.

3.6 Metody, techniki i narzędzia badawcze

W metodologii prezentowanych badań zastosowano dwie orientacje: ilościową (twardą) i jakościową (miękką)[326], których założenia są odmienne, jednak mogą się wzajemnie przenikać i uzupełniać. Wówczas mamy do czynienia z badaniami realizowanymi metodami mieszanymi. W naukach społecznych zapewniają one wyższą jakość prowadzonych badań oraz pozwalają ograniczyć błędy pomiaru, a także uzyskać bardziej kompleksowy obraz badanego zjawiska.

„Zakłada się, że prawidłowo przeprowadzone badania ilościowe pozwalają na formułowanie ogólnych prawidłowości w odniesieniu do badanej populacji. Opisują rzeczywistość w sposób obiektywny. Dostarczają danych w postaci liczb, na ich podstawie dokonuje się interpretacji i analizy otrzymanych wyników. Badania te pozwalają budować i sprawdzać (weryfikować) twierdzenia teoretyczne (teorie) i prawa naukowe".[327] W badaniach jakościowych uzyskane podczas czynności badawczych dane przyjmują postać tekstu „służą formułowaniu prawidłowości odnoszonych do jednostkowych miejsc, indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych osób"[328] Metody jakościowe „charakteryzują się głębokim opisem edukacyjnego doświadczenia oraz wyjaśnieniami subtelnych i niemożliwych do >> uchwycenia<< przez badania ilościowe zjawisk życia codziennego".[329] Jak pisze Uwe Flick, „działania badacza prowadzącego badania jakościowe mogą zawierać: analizy doświadczenia jednostek i grup, związane z indywidualnymi biografiami lub z prywatną czy zawodową praktyką życiową. Można do nich dotrzeć, badając wiedzę potoczną i opowieści z tzw. pierwszej lub drugiej ręki; analizy interakcji i aktów komunikacji w czasie ich trwania. Można tego dokonać, obserwując lub nagrywając akty interakcji i komunikacji, a następnie dokonać analizy zebranego materiału; analizy dokumentów: tekstów, obrazów, filmów czy muzyki lub podobnych egzemplifikacji ludzkich doświadczeń i interakcji".[330]

Proces badań jakościowych został ogólnie zobrazowany w tabeli 4, w której wyróżniono trzy główne fazy, a każdej z nich przypisano dodatkowo konkretne etapy.

---

[326]D. Urbaniak- Zając, *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań edukacyjnych" nr 26 (1/2018), s. 121-138.
[327] K. Rubacha. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s.20.
[328] Tamże, s.20.
[329] Tamże, s. 20.
[330] U. Flick. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: PWN, s. 13.

Tabela 4. Fazy projektowania badań [331]

Faza I – przygotowania badania
1) formułowanie problemu badawczego i celów badania, 2) dobór uczestników badań, 3) wybór metod i technik badawczych, 4) wybór, modyfikacja lub konstrukcja narzędzi badawczych
Faza II – realizacja badania
1) gromadzenie danych, 2) przygotowanie materiału do analizy i interpretacji, 3) analiza i interpretacja
Faza III – podsumowanie i prezentacja wyników badań
1) interpretacja wyników badania, 2) prezentacja wyników

Źródło: opracowanie własne

Jak pisze Stanisław Juszczyk „w badaniach typu jakościowego badacz zbiera teksty, następnie je przetwarza, np. prowadzi narrację, a w przypadku badań pedagogicznych – debatę pedagogiczną. Badania jakościowe pozwalają na analizę mozaiki faktów, na ujawnianie subtelności, niuansów, czynników drugorzędnych oraz odkrywają rolę i znaczenie kontekstu badawczego”.[332]

W wielu przypadkach można te strategie badań ilościowych i jakościowych stosować jednocześnie. Aby dokładniej przyjrzeć się badaniom jakościowym należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy nimi, a wspomnianymi wcześniej badaniami ilościowymi. Te pierwsze starają się znaleźć odpowiedź na pytanie „dlaczego?”, drugie zaś „ile?”. Badania jakościowe ujmują problemy w szerszym kontekście niż konkretne pytania, które charakteryzują metody ilościowe. Celem badań jakościowych jest zrozumienie danego zjawiska, a nie zmierzenie jego skali. Wyniki badań jakościowych nie są poddawane wnioskowaniu statystycznemu.

[331]por. J. Bendkowski (2016). *Badania jakościowe – wybrane problemy, odniesienia do logistyki stosowanej.* W: *„*Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”. z. 89. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, s.33.

[332] S. Juszczyk (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 9.

Metodologie mieszane mają:

- łączyć w sobie liczne podejścia na wszystkich etapach badania (określania problemu badawczego, zbierania danych, ich analizowania oraz formułowania końcowych wniosków);
- obejmować równoczesne przekształcanie danych oraz ich analizę przez więcej niż jedno podejście.

Podkreśla się, że współczesne wersje triangulacji mają na celu połączenie mocnych stron projektów badań jakościowych i ilościowych, metod obu typów oraz uzyskanych za ich pomocą wyników, co można osiągnąć o ile będzie się brać pod uwagę różnorodne podstawy teoretyczne.[333]

W prezentowanych badaniach zastosowano to metody mieszane, a do ich bezpośredniej realizacji technikę sondażu diagnostycznego z elementami sprawdzianu kompetencji, analizę wytworów oraz samoopis.

„Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinie oraz poglądy określonych zbiorowości, narastanie badanych zjawisk, ich tendencje, a także nasilenie".[334] Sondaż diagnostyczny, pozwalający na opis badanego zjawiska może być realizowany z wykorzystaniem techniki badań ankietowych lub wywiadu.

W przypadku planowanych badań sondaż dotyczy dwóch ważnych kwestii – zorientowania się badacza w wiedzy studentów z obszaru edukacji literackiej i ich doświadczeń w prowadzeniu zajęć w klasach 1-3 z elementami edukacji literackiej po pierwsze, a po drugie potrzeb w obszarze samokształcenia literackiego. Pierwsza kwestia będzie realizowana z wykorzystaniem kwestionariusza, druga zaś wywiadu.

Zastosowany w badaniach kwestionariusz nie jest typową ankietą, konstrukcją przypomina raczej sprawdzian kompetencji. Jest to działanie celowe. Nazwanie narzędzia sprawdzianem zawsze zniechęca i budzi obawy, czego starałam się uniknąć. A w przypadku, gdy jego wynik nie jest elementem oceny z przedmiotu, tym bardziej nie jest uzasadniony.

Arkusz składa się z dwóch części. Pierwsza część – część A, odnosi się do wiedzy teoretyczno-literackiej badanych. W przypadku badań dotyczących wiedzy, czyli znajomości tekstów i umiejętności ich rozpoznawania przez badanych tekstów reprezentatywnych dla polskiej klasyki literackiej, postępowanie badawcze musi przyjąć

[333] D. Silverman. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych.* Warszawa: PWN, s.15.
[334] A.W. Maszke. (2004). *Metodologiczne postawy badań empirycznych*…, dz. cyt., s.157.

formę zbliżoną do sprawdzianu wiedzy i umiejętności, aby można było stwierdzić, na ile treści literackie są obecne w świadomości studentów. Wprawdzie można zgłaszać pewne wątpliwości do tak realizowanego sposobu realizacji badań, ponieważ badacz w takiej sytuacji przyjmuje rolę egzaminatora, wobec którego student musi wywiązać się z podjętego zadania, niemniej jednak tylko w taki sposób możliwe jest wiarygodne poznanie wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej we wskazanym obszarze.

Cześć druga kwestionariusza – część B pozwala sprawdzić umiejętności badanych w zakresie pracy z tekstem literackim przeznczonym dla dzieci. Zawiera jedno pytanie otwarte (filtrujące) dotyczące zetknięcia z danym zagadnieniem (projektowanie zajęć dla uczniów klas I-III w zakresie kształcenia literackiego). Następne trzy pytania, oznaczone gwiazdką są przeznaczone dla tych osób, które na wcześniejsze pytanie odpowiedziały twierdząco. Ta część kwestionariusza zawierała polecenie do badanych – w którym musieli oni dokonać analizy i interpretacji współczesnej poezji dla dzieci.

Zastosowanie tego narzędzia i nazwanie go kwestionariuszem, a nie sprawdzianem ma ważne uzasadnienie. Stosowanie sprawdzianów jest zasadne wówczas, gdy badamy stopień opanowania nauczanego materiału, realizuje go nauczyciel, aby wstawić ocenę i uzyskać informację zwrotną pozwalającą na lepszą organizację procesu kształcenia. W tym przypadku oczekiwanie badacza prowadziło do uzyskania ogólnego rozeznania w zakresie kompetencji studentów, kompetencji, które badani zdobyli zarówno podczas kształcenia w wyższej uczelni, jak i we wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Zagadnienia związane z potrzebami w zakresie samokształcenia i samodoskonalenia realizowano techniką wywiadu. „Wywiad jakościowy jest swoistą rozmową, […] jest to interakcja przede wszystkim dwóch lub więcej osób na której efekt końcowy składa się wysiłek każdej ze stron.”[335] Badacz zazwyczaj przystępuje do wywiadu z opracowanym scenariuszem, powinien być jednak gotowy wkroczyć na nowe obszary i pozwolić na dygresje, które mogą doprowadzić do wyjątkowo interesujących wniosków.”[336]

„W trakcie wywiadu badacz powinien stworzyć takie warunki, które pozwolą, aby badany mówił to, co chce powiedzieć, swoimi słowami, w swoim języku i osobistym stylu narracji. Istnieje wtedy możliwość, że podzieli się z nami swoją wiedzą i wprowadzi

[335] D. Jemielniak (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.120.
[336] Tamże, s. 124-125.

wymiary rozumienia przez nas wcześniej nie przewidziane. Wywiad nie jest mechanicznym podążaniem za listą gotowych pytań, jest procesem o dużej dozie elastyczności, którego przebieg nie jest dokładnie znany, gdyż kształtuje się etapowo, jako wyraz reakcji na poszczególne fazy szczerej rozmowy."[337]

W badaniach własnych obszar dotyczący opinii, potrzeb i stanu rzeczy w temacie doskonalenia kompetencji w zakresie kształcenia literackiego zastosowano techniki wywiadu kierowanego, a scenariusz wywiadu został zamieszczony w aneksie.

Do badania aspektów związanych z kreatywnością zastosowałam arkusz bazujący na samoopisie. Samoopis to metoda często stosowana w psychologii, ale użyteczna także w innych badaniach społecznych. Arkusz samoopisu zawierał pytania otwarte, dotyczące opinii na temat cech, jakie powinien mieć kreatywny nauczyciel, oceny własnej kreatywności, wyłonienia stymulatorów i inhibitorów kreatywności oraz pytania zamknięte bazujące na zmodyfikowanym narzędziu do badania kreatywności, w oryginale autorstwa prof. dr. hab. I. Adamek, prof. APS dr. hab. J. Bałachowicz, prof. UP. dr hab. I. Czai-Chudyby, dr. T. Kłosińskiej, dr. E. Marek, dr S. Włoch i dr E. Żmijewskiej. Modyfikacja narzędzia polegała na wybraniu tych itemów, które wiążą się z kompetencjami literackimi lub dostosowaniu pytań do celu badań.

Analiza dokumentów/wytworów to metoda pomocnicza (uzupełniająca) w podjętych badaniach. „Badanie wytworów jest jedną ze szczególnych metod jakościowych badań pedagogicznych i polega na opisie, interpretacji rezultatów działalności twórczej różnych podmiotów edukacji, w tym głównie uczniów i nauczycieli".[338]„Jakościowe badanie pedagogiczne dokumentów i wytworów zakłada docieranie do jakiejkolwiek postaci przekazów kulturowych publicznych i osobistych i poddanie ich gruntownej analizie treściowej i formalnej w połączeniu z interpretacją kontekstualną oraz dodatkowymi interakcjami z osobami, które przyczyniły się do ich wytworzenia bądź zajmują się ich przechowywaniem w danym środowisku edukacyjnym i mogącym wnieść nową wiedzę do rozumienia ich zwartości."[339]

Odwołując się do definicji Earl Babbie, można je określić jako „zarejestrowane ludzkie przekazy".[340] Przy czym przekazy te interesują badacza nie same w sobie, lecz

[337]D. Kubinowski (2012). *Jakościowe badanie pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, s.208.
[338]I. Kawecki (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych.* Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, s. 93-99.
[339] D. Kubinowski, *Jakościowe badanie pedagogiczne…*, dz. cyt., s.219.
[340] E. Babbie. (2003). *Badania społeczne w praktyce.* Warszawa*:* WN PWN, s. 312-323.

jako źródło wiedzy o zjawiskach psychologicznych i społecznych. Analiza treści pozwala na sformułowanie wniosków, które mogą dotyczyć:

- nadawcy tekstu lub obrazu (np. jego intencji, systemu wartości, wiedzy);
- założonych przez nadawcę cech odbiorców przekazu (np. ich potrzeb, aspiracji, zainteresowań);
- przypuszczalnych reakcji odbiorcy na komunikat;
- cech systemu społeczno-kulturowego, w którym powstał tekst lub obraz (np. celów organizacji tworzącej jakiś dokument, wartości akceptowanych w danym społeczeństwie).

Realizacja badań z zastosowaniem metody analizy dokumentów w przypadku niniejszej rozprawy to poddanie pod ocenę sędziów kompetentnych – autorskich scenariuszy zajęć/lekcji przeznaczonych dla uczniów klas I-III, zaprojektowanych przez studentów (przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej), stworzonych w oparciu o materiał z zakresu kształcenia literackiego, wybrany przez jego autora.

Sędziowie kompetentni są to osoby, które mają wykształcenie kierunkowe: ukończyli polonistykę lub pedagogikę o specjalności edukacja wczesnoszkolna. W tym przypadku mowa o czynnych nauczycielach akademickich lub nauczycielach pracujących w klasach I-III. Przez autorkę pracy, osoby te są postrzegane jako znawcy zagadnień, metod i problematyki badawczej w tym zakresie.

Ocena dokonywana przez sędziów została realizowana w zakresie 6 kategorii:

1. Sformułowanie celów zajęć (zgodność z tematem, treściami, przebiegiem zajęć);
2. Wybór tekstu literackiego – odpowiadającemu tematyce prowadzonych zajęć, adekwatność doboru tekstu do założonych celów lekcji, świadomość celu prowadzonej lekcji;
3. Prostota, czytelność i przejrzystość treści zawartych w prezentacji lekcji: język i sposób sformułowania tematu i celów lekcji, język i sposób sformułowanie kluczowych pojęć i zagadnień poruszanych w czasie zajęć;
4. Oryginalność sposobu prezentowanych treści, na przykład poprzez: obrazki, fotografie, wykresy, inne autorskie rozwiązania;
5. Adekwatność doboru metod i form pracy podczas proponowanej lekcji do celów lekcji, realizowanych treści podczas zajęć, poziomu edukacyjnego uczniów.
6. Wybór i przygotowanie środków dydaktycznych (zgodność z metodami i przebiegiem zajęć, dostosowanie do możliwości odbiorców i potencjału tematu; wybór środków tradycyjnych/ niekonwencjonalnych).

Całość materiału uzyskanego za pomocą wymienionych wyżej technik głównych i uzupełniających została wsparta moim osobistym doświadczeniem zdobytym w czasie kilkuletniej pracy na stanowisku asystenta w Zakładzie Wychowania Literackiego i Muzycznego w Instytucie Pedagogiki APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej). Istotne znaczenie miało również moje wykształcenie kierunkowe (filologia polska/pedagogika – Uniwersytet Rzeszowski) oraz wiedza zdobyta podczas studiów.

3.7 Miejsce, czas, schemat organizacyjny badań

Zaprezentowane w rozprawie badania główne przeprowadzono od października do grudnia 2023 na terenie województwa mazowieckiego, wśród studentów 5-letnich studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wcześniej – w roku 2022 – przeprowadzono badania pilotażowe weryfikujące jakość narzędzi badawczych, również wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Do udziału w badaniach głównych zaproszono studentów IV roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna dwóch warszawskich uczelni publicznych – Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

W badaniu wzięli udział studenci studiów stacjonarnych i studenci studiów niestacjonarnych.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS), to pierwsza uczelnia, w której przeprowadzono niniejsze badania. Jest to najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce, która od roku 1922 (jeszcze jako Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej) kształci przyszłych nauczycieli. „Intencją APS jest wykształcenie światłych i twórczych profesjonalistów, dbających zarówno o rozwijanie własnej osobowości, zamiłowań naukowych i zawodowych, umiejętności praktycznych, jak i troszczących się o wszechstronny rozwój osób i środowisk, na rzecz, których będą pracować”.[341]

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) jest młodą, dynamicznie rozwijającą się uczelnią publiczną z bogatymi tradycjami. W ostatnich

[341] Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Misja. Strategia. Rozwój. dostęp. 06.11.2023.

latach Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego przekształcił się w nowoczesny ośrodek naukowo-badawczy. Dodatkowo, lokalizacja uczelni w stolicy Polski, gdzie umiejscowione są wszelkiego rodzaju wyspecjalizowane i wielofunkcyjne instytucje kultury (teatry, kina, muzea, kluby, księgarnie, wydawnictwa), a także odbywa się w tym mieście wiele imprez o charakterze kulturalnym sprawia, że studenci studiów stacjonarnych mają sprzyjające warunki do realizacji swoich aspiracji kulturalnych.

Tabela 5. Schemat organizacyjny badań własnych

Czas realizacji	Działania podejmowane w danej fazie/ w danym czasie
październik 2021 – luty 2022	Przygotowanie badań sondażowych; konstrukcja narzędzi badawczych, przeprowadzenie badań pilotażowych w 2 grupach (łącznie 46 osób pedagogika, specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, studia niestacjonarne)
kwiecień – czerwiec 2023	Organizacja badań właściwych – dobór grupy badanych (studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, IV rok, studia stacjonarne i niestacjonarne), weryfikacja przygotowanych narzędzi, gromadzenie materiału badawczego. Wyłonienie osób pełniących funkcje sędziów kompetentnych (3 nauczyciele akademiccy).
październik – grudzień 2023	Przeprowadzenie badań właściwych (kwestionariusze, scenariusze, wywiady) w grupie 118 studentów
grudzień 2023 - luty 2024	Analiza zebranych wytworów własnych studentów – analiza i interpretacja wybranego wiersza literatury dziecięcej, w ocenie sędziów kompetentnych
marzec 2024 - czerwiec 2025	Opracowanie wyników badań – poziom kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej
wrzesień - grudzień 2025	Redakcja, adiustacja, korekta pracy

Źródło: opracowanie własne.

3.8 Charakterystyka badanej grupy

Uczestników badań wybrałam stosując dobór celowy, z zastosowaniem technik nieprobabilistycznych (nielosowych). Dobór opierał się na dostępności badanych i był uzasadniony możliwością przeprowadzenia badań przy sprzyjającym nastawieniu nauczycieli akademickich w warunkach naturalnych dla badanych.

W badaniach właściwych wzięło udział 118 studentów edukacji wczesnoszkolnej.

Liczba respondentów z poszczególnych Uczelni biorących udział w badaniu właściwym była następująca:

- APS studia stacjonarne – 36 osób (35 kobiet, 1 mężczyzna); co stanowi 30,5% badanych;
- APS studia niestacjonarnie – 40 osób (wszystkie osoby biorące udział w badaniu to kobiety); co stanowi 33,8 badanych%;
- UKSW studia stacjonarne – 22 osoby (21 kobiet, 1 mężczyzna); co stanowi 18,6 badanych%;
- UKSW studia niestacjonarne – 20 osób (wszystkie osoby biorące udział w badaniu to kobiety); co stanowi 16,9% badanych;

Łącznie badaniami objęto 118 osób (116 kobiet i 2 mężczyzn).

Pragnę nadmienić, że wcześniej w roku 2022 przeprowadziłam badania pilotażowe (analiza dokumentów wywołanych intencjonalnie tzw. wytworów własnych) w grupie 46 studentek I roku studiów niestacjonarnych (MU) studiujących w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Badania te pozwoliły na wstępną ocenę wybranych metod, technik i narzędzi badawczych i nie są opisywane w niniejszej rozprawie.

Rozdział 4
Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego w świetle badań własnych

4.1 Sposób prezentacji wyników

W rozdziale czwartym zamieszczono wyniki badań diagnostycznych odnoszące się do kompetencji studentów w zakresie kształcenia literackiego. Strukturę niniejszego rozdziału, obejmującego pięć podrozdziałów, wyznacza przyjęty schemat postępowania badawczego, w ramach którego wyodrębniono cztery obszary analizy: wiedzę studentów na temat literatury dla dzieci; umiejętności studentów w zakresie projektowania i realizacji zajęć z kształcenia literackiego dla uczniów klas I-III; postawy studentów, w tym kreatywność (ze szczególnym uwzględnieniem ciekawości poznawczej i myślenia krytycznego), rozumianą jako cechę sprzyjającą podejmowaniu interesujących i wartościowych działań literackich; a także postawy studentów wobec potrzeby samokształcenia i doskonalenia kompetencji w obszarze kształcenia literackiego. Każda z wyznaczonych części poprzedzona jest krótką refleksją natury teoretycznej, w której doprecyzowano zagadnienie omówione w tym podrozdziale (m.in. wyjaśniono pojęcia teoretycznoliterackie, którymi posługiwano się w tej części pracy czy też przedstawiono przyjęte założenia badawcze). Zaprezentowano i omówiono wyniki przeprowadzonych badań, następnie udzielono odpowiedzi na postawione w danej części pytanie badawcze.

W części pierwszej opisano **poziom wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej z obszaru literatury dla dzieci.** Podjęte analizy dały możliwość określenia stopnia opanowania wiedzy studentów na temat podstawowych pojęć z zakresu literatury dla dzieci, jej pochodzenia, znajomości pisarzy, którzy czerpali źródła z folkloru znajomości twórców literatury dla dzieci, a także podstawowej wiedzy na temat utworów literackich wierszy i książek dla dzieci, w tym znajomość treści, elementów świata przedstawionego, znajomość popularnych cytatów czy morałów, które są przypisywane poszczególnym wierszom. Wiedza studentów oceniona została również na podstawie wiedzy ogólnoliterackiej, jaką zaprezentowali się respondenci – znajomość publikacji naukowych z zakresu historii literatury dla dzieci oraz nazwisk badaczy i krytyków, zajmujących się działem literatury dla dzieci.

Drugi podrozdział to opis poziomu **umiejętności studentów w zakresie projektowania i realizowania zajęć z kształcenia literackiego dla uczniów klas I-III.** Omówiono to zagadnienie odwołując się do wskazanego doświadczenia studentów, bazując na wytworach, którymi były scenariusze lekcji. W tej części pracy dużą rolę odgrywają również „sędziowie kompetentni" – nauczyciele akademiccy – poloniści, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, będący ekspertami w badanej dziedzinie. Ich oceny są podstawą do dalszych analiz określających poziom umiejętności badanych studentów.

Trzecia część niniejszego rozdziału poświęcona jest analizie **postaw studentów w obszarze kreatywności**, rozumianej jako istotna dyspozycja sprzyjająca ciekawości poznawczej oraz myśleniu krytycznemu. Postawy te analizowane są na podstawie deklaracji studentów oraz ich samopisu, co pozwala na uchwycenie zarówno subiektywnej oceny własnych predyspozycji, jak i sposobu ich postrzegania w kontekście przyszłej pracy zawodowej.

Czwarty podrozdział poświęcono analizie **postaw studentów wyrażających się w gotowości do samokształcenia i doskonalenia w zakresie kształcenia literackiego**, dokonanej na podstawie przeprowadzonych wywiadów. Omówiono postawy studentów przejawiające się w spontanicznych, dobrowolnych i dowolnych kontaktach z książką dla dzieci, a także ich preferencje dotyczące tematyki wybieranych szkoleń z zakresu kształcenia literackiego. Ponadto poddano analizie deklarowaną przez studentów potrzebę rozwijania kompetencji w tym obszarze.

4.2 Kompetencje studentów w zakresie wiedzy o literaturze dla dzieci

Wiedza, którą posiada student, może okazać się kluczem do skuteczności działań i wydaje się jednym z najważniejszych uwarunkowań skuteczności pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, „jest podstawą rozumienia procesów rozwoju dziecka i refleksyjnego działania edukacyjnego, tworzenia warunków uczenia się i wyboru metod dydaktycznych. Ogólnie system wiedzy, którym posługuje się nauczyciel w toku własnej pracy, stanowi instrument kreatywnej adaptacji, służy rozumieniu różnych elementów rzeczywistości pedagogicznej i jej projektowaniu".[342] Być kompetentnym w zakresie literatury dla dzieci oznacza posiadać wiedzę o literaturze dla dzieci obejmującą

[342]J. Bałachowicz, I. Adamek. (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji…*, dz.cyt., s. 214.

znajomość jej genealogii, podstawą terminologię, twórczość wybranych autorów, tematykę, a także informacje o szeroko pojętej kulturze polskiej. Szczególnie istotna jest zdolność przywoływania w rozmowach lub publikacjach cytatów literackich czy morałów bajek, a także rozpoznawania ich źródeł, które świadczą o wysokim poziomie wiedzy i obyciu kulturalnym studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Materiał badawczy stanowiły odpowiedzi na pytania otwarte kwestionariusza 1. Poprawność odpowiedzi była oceniana na podstawie opracowanego klucza.

Wyniki badania poziomu wiedzy studentów/studentek[343] edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z zakresie kształcenia literackiego zawarto w pięciu blokach tematycznych.

1. Rozumienie terminu „literatura dla dzieci" i genologii tej dyscypliny przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej;
2. Stan wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat dzieł poetyckich dla dzieci i ich autorów;
3. Stan wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat książek dla dzieci i ich autorów
4. Znajomość kanonu lektur i treści literackich obowiązującej w klasach I-III przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej;
5. Stan wiedzy studentów na tematy literaturoznawcze dotyczące literatury dla dzieci (badacze i krytycy literatury, czasopisma literackie).

4.2.1 Rozumienie terminu „literatura dla dzieci", genealogii tej dyscypliny, a także znajomość autorów przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej

4.2.1.1. Ocena znajomości pojęcia literatura dziecięca

Literatura dla dzieci wedle słownikowej definicji, to „utwory literackie odpowiadające zainteresowaniom, możliwościom percepcyjnym i potrzebom poznawczym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w tym opowiadania, bajki, powieści i wiersze".[344] Przyjmując tę ogólną definicję jako wzorcową – interpretowano wyniki następująco:

[343] Przyjmuje się, że ilekroć w rozprawie występuje pojęcie student/studentka, student, studentka oznacza ono osobę studiującą niezależnie od płci i jest używane zamiennie.
[344] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 95.

- odpowiedź traktowano jako pełną (i przyznawano 2 pkt), jeśli zawierała sens definicji słownikowej, uwzględniając jej charakter czy funkcję;
- odpowiedz traktowano jako niepełną (i przyznawano 1 pkt), w przypadku podania jedynie dzieł wchodzących w skład literatury dla dzieci, nie uwzględniając jej charakteru czy funkcji lub były niepełne lub tylko w pewnym stopniu prawidłowe;
- odpowiedz traktowano jako nieprawidłową (i przyznawano 0 pkt), gdy zawierała błędne zdefiniowanie terminu;
- brak odpowiedzi, gdy respondent pozostawił puste pole w miejscu przeznaczonym na odpowiedź.

Odpowiedzi na pytanie *jak rozumiany jest termin „literatura dla dzieci*", prezentuje poniższa tabela.

Tabela 6. Znajomość pojęcia „literatura dla dzieci"

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Odpowiedzi pełne	103	87%
Odpowiedzi częściowe	15	13%
Odpowiedzi błędne lub brak odpowiedzi	0	0%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Bardzo duża grupa (87%) badanych udzieliła pełnych, wyczerpujących odpowiedzi na pytanie o definicję pojęcia „literatura dla dzieci" otrzymując po 2 punkty. Jedynie 13% badanych udzieliło odpowiedzi częściowej i uzyskało 1 punkt. Ostatecznie średnia liczba punktów wynosiła 1,87, a poziom poprawności 94%. Grupa była zróżnicowana w stopniu znikomym pod względem liczby uzyskanych punków za to pytanie (odchylenie standardowe 0,33; współczynnik zmienności 0,18).

Oto przykładowe, losowo wybrane odpowiedzi studentów (APS/UKSW – studia stacjonarne, studia niestacjonarne) na pytanie „jak zdefiniuje Pan/i pojęcie >> literatura dla dzieci<<?"

Literatura, która w przyjemnej dla dziecka formie prezentuje mu wartości i postawy życiowe, ucząc go różnych zachowań, prezentując różne sytuacje. (Osoba 1, APS, studia stacjonarne)

Literatura (książki, baśnie, legendy, powieści) przeznaczone dla dzieci, czyli z odpowiednim doborem treści względem wieku o zrozumiałym dla nich języku, zachęcająca najmłodszych. (Osoba 7, APS, studia stacjonarne)

Jest to literatura, która zazwyczaj kończy się „happy endem" z pouczającą dla dzieci puentą. Jest ona adekwatna do wieku czytelników. (Osoba 40, APS, studia niestacjonarne)

Literatura dla dzieci to teksty pisane prostym językiem zachęcające dzieci do poznania świata książek, rymów, rymowanek lub świetnie sprawdzająca się forma bajkoterapii dla rozstrzygania codziennych problemów. (Osoba 39, APS, studia niestacjonarne)

To wszelkiego rodzaju wiersze, poezja, bajki, baśnie, legendy, powieści przeznaczone dla dziecka. (Osoba 1 UKSW, studia stacjonarne)

Bajki, opowiadania, wiersze, które przekazują dzieciom wartości, pomagają odróżnić dobro od zła. W literaturze dziecięcej często występują postacie fantastyczne. (Osoba 1 UKSW, studia niestacjonarne)

Literatura dla dzieci – książki wiersze o tematyce dostępnej dla dzieci, pisane zrozumiałym językiem i z pięknymi ilustracjami. (Osoba 2, UKSW, studia niestacjonarne)

4.2.1.2. Wypowiedzi na temat genealogii literatury dziecięcej

Kolebką literatury dla dzieci są utwory ludowe, na przykład kołysanki, porzekadła, przypowiastki, zagadki, bajki, podania, przekazywane dzieciom przez rodziców lub dziadków. Tego typu utwory, funkcjonujące w przekazie ustnym, stały się pierwszym źródłem rozrywki i nauki, z którym dziecko miało styczność[345]. Znaczenie literatury dla małoletniego czytelnika wzrosło w XVIII wieku. Można powiedzieć, że literatura dla dzieci i młodzieży zrodziła się z oświeceniowych dążeń do wychowywania i należytego kształcenia społeczeństwa. Wydzielony zostaje wówczas dział piśmiennictwa z przeznaczeniem dla młodego czytelnika.[346] Zadano studentom pytanie: Gdzie „literatura dla dzieci" ma swoje źródło (czyli gdzie i kiedy się zrodziła?) Przyjmując powyższą definicję jako wzorcową – interpretowano wyniki następująco:

- odpowiedź traktowano jako pełną (i przyznawano 2 pkt), gdy badany/a student/ka wskazywał/a, iż źródłem literatury dla dzieci jest kultura ludowa, którą przekazywano niegdyś w przekazie ustnym, wiek XVIII, czas oświecenia;
- odpowiedź niepełna (1 pkt), gdy zawierała poprawne, ale niepełne informacje na temat rodowodu literatury dla dzieci;

[345] I. Kaniowska-Lewańska I. (1973). *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*. Zarys rozwoju. Wybór materiałów. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, s.15-16.
[346] Tamże, s. 10, s. 202-203.

- odpowiedz traktowano jako nieprawidłową (i przyznawano 0 pkt), gdy zawierała błędne informacje na temat źródła pochodzenia literatury dla dzieci;
- brak odpowiedzi (0 pkt), gdy respondent pozostawił puste pole w miejscu przeznaczonym na odpowiedź lub przyznali się, że nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie (nie umiem wskazać/ nie znam odpowiedzi).

Wyniki prezentuję w tabeli 7.

Tabela 7. Genealogia literatury dla dzieci według badanych

Ocena odpowiedzi	Liczba	Procent
Odpowiedzi pełne	44	37%
Odpowiedzi częściowe	13	11%
Odpowiedzi błędne lub brak odpowiedzi	61	52%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Jeśli chodzi znajomość rodowodu literatury dla dzieci, odpowiedzi były bardzo zróżnicowane (odchylenie standardowe 0,93, współczynnik zmienności 1,09). Średnia liczba punktów przypadająca na studenta wynosi 0,86. Badani zdobyli łącznie 43% możliwych do uzyskania punktów za to pytanie.

Oto przykładowe, losowo wybrane odpowiedzi studentów na pytanie o rodowód literatury dla dzieci:

Zrodziła się z „gawęd" oraz złożonych legend ludowych. (Osoba 18, APS, studia stacjonarne)

Najpierw literatura była słowna to znaczy opowieści były opowiadane słownie, a potem dopiero spisana (Osoba 36, APS, studia stacjonarne)

Myślę, że powstała dawno temu, kiedy utwory przekazywano droga ustną lub wymyślali opowiadania na bieżąco. (Osoba 33, APS, studia niestacjonarne)

Zrodziła się w XVIII wieku. (Osoba 26, APS, studia niestacjonarne)

Literatura dla dzieci swoje źródło ma już w podaniach ludowych, kiedy to przekazywano sobie słownie opowieści dla dzieci. Początkiem typowej literatury był wiek XVIII, kiedy to zaczęto spisywać bajki i baśnie. (Osoba 17, UKSW, studia stacjonarne)

Literatura dla dzieci ma swoje źródła w początkach ustnego przekazywania sobie historii. (Osoba 19, UKSW, studia stacjonarne)

Literatura dla dzieci jest od zarania dziejów, na początku była przekazywana ustnie, a potem dopiero zaczęto to spisywać. (Osoba 6, UKSW, studia niestacjonarne)

Literatura dziecięca ma swoje źródło w słownych opowieściach, przekazywanych z usta do ust. Później spisana, w początkach XVIII wieku. (Osoba, 16, UKSW, studia niestacjonarne)

Podsumowując pierwszą część, dotyczącą ogólnego rozeznania studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat rozumienia pojęcia „literatura dla dzieci" i pochodzenia, stwierdzić należy, że badani dość dobrze rozumieją terminologię związaną z tym pojęciem. Nieco gorzej prezentują się wyniki dotyczące jej genealogii, gdyż tylko 37% studentów odpowiedziało poprawnie na to pytanie. Duża grupa respondentów, aż 52% procent postawiła puste miejsce, nie odpowiadając na to pytanie w ogóle, można więc przypuszczać, iż nie znali odpowiedzi.

4.2.2 Stan wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat wierszy dla dzieci

Wiersze, również te dedykowane najmłodszym odbiorcom, stanowią część rodzimej kultury. Zawierają się w nich elementy polskiej tradycji, pewne stałe i wciąż obecne motywy kulturowe, właściwości polskiej mowy oraz mnóstwo innych faktorów, składających się na dziedzictwo kulturowe w najszerszym znaczeniu tego terminu. Obcując z poezją dla najmłodszych dziecko poznaje więc ważny element kultury, w której wzrasta.

W pierwszej części tego badania poproszono, aby studenci dopisali do nazwisk autorów wierszy dla dzieci znane im co najmniej dwa tytuły wierszy, które napisał dany poeta.

Do pytania wybrano dwa nazwiska – Julian Tuwim i Jan Brzechwa, które bezspornie kojarzą się Polakom z okresem dzieciństwa, a ich twórczość stanowi klasykę rodzimej poezji dziecięcej. Wiersze obydwu autorów należą do obowiązującego kanonu lektur w klasach I- III.

Tabela 8. Znajomość utworów wierszy Juliana Tuwima

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Odpowiedzi pełne	79	67%
Odpowiedzi częściowe	23	19%
Odpowiedzi błędne lub brak odpowiedzi	16	14%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne.

Średnia liczba punktów wskazująca na znajomość wierszy Juliana Tuwima wynosiła 1,53. Duża grupa, aż 67% badanych udzieliło odpowiedzi pełnych, 19% było odpowiedzi częściowych, a 14% błędnych lub nie udzieliło odpowiedzi. Badani zdobyli 77% możliwych do uzyskania punktów. Grupa była zróżnicowana w stopniu umiarkowanym (odchylenie standardowe 0,72, współczynnik zmienności 0,47).

Tabela 9. Znajomość tytułów utworów Jana Brzechwy

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Odpowiedzi pełne	68	58%
Odpowiedzi częściowe	35	30%
Odpowiedzi błędne lub brak odpowiedzi	15	13%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Jeśli chodzi o znajomość wierszy Jana Brzechwy wynik był nieco niższy. 58% badanych wymieniło poprawnie co najmniej dwa wiersze tego autora, 30% badanych udzieliło częściowo poprawnych odpowiedzi, 13% badanych nie zdobyło punktów za odpowiedź na to pytanie. Średnia liczba punktów to 1,45. Łącznie badani zdobyli 72% możliwych do uzyskania punktów. Grupa była zróżnicowana w stopniu umiarkowanym (odchylenie standardowe 0,71, współczynnik zmienności 0,49).

Tabela 10. Znajomość wierszy Juliana Tuwima

Tytuł utworu	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Lokomotywa	67	43%	57%
Ptasie radio	32	21%	27%
Abecadło	16	10%	14%
Okulary	15	10%	13%
Słoń Trąbalski	12	8%	10%
Murzynek Bambo	6	4%	5%
Dwa Michały	3	2%	3%
Błędne odpowiedzi	5	3%	4%
Razem odpowiedzi	156	100%	132%[347]

Źródło: opracowanie własne

[347] Badani wymieniali więcej niż 1 utwór Juliana Tuwima, dlatego suma przekracza 100%.

Tabela 11. Znajomość wierszy Jana Brzechwy

Tytuł utworu	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Na starganie	39	26%	33%
Akademia Pana Kleksa*[348]	20	13%	17%
Kaczka dziwaczka	18	12%	15%
Samochwała	16	11%	14%
Leń	13	9%	11%
Entliczek pentliczek	7	5%	6%
Tańcowała igła z nitką	6	4%	5%
Żaba	6	4%	5%
Pomidor	4	3%	3%
Pchła szachrajka	3	2%	3%
Koziołeczek	3	2%	3%
Skarżypyta	2	1%	2%
Błędne odpowiedzi	14	9%	12%
Razem odpowiedzi	151	100%	128%[349]

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej kojarzonym przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej utworem Tuwima jest *Lokomotywa*, ten wiersz wskazało ponad połowa badanych – 57%, studenci dobrze kojarzą również wiersz *Ptasie radio* (27%) i *Abecadło* (14%). Najbardziej znane wiersze Jana Brzechwy to: *Na straganie* (33%), *Kaczka dziwaczka* (15%), *Samochwała* (14%). Mimo, iż dotyczyło wierszy podanych autorów, wielu studentów wskazywało na powieść autorstwa Jana Brzechwy *Akademia Pan Kleksa** – ujęto więc ją w zestawieniu najbardziej kojarzonych utworów.

W kolejnej części badania studenci mieli za zadanie rozpoznać po cytacie wiersz (co stanowiło jeden z wyznaczników znajomości utworu w badanym środowisku). Zadanie polegało na dopisaniu kolejnych fragmentów tekstu oraz podanie autora i tytułu danego wiersza. Materiał rozszerzono poza kanon obowiązujący w klasach I-III, oprócz wyżej wspomnianych nazwisk Juliana Tuwima i Jana Brzechwy podano fragmenty utworów takich autorów jak: Aleksander Fredro, Adam Mickiewicz, Wanda Chotomska, Władysław Bełza i Danuta Wawiłow.

Rozszerzenie zestawienia utworów poza kanon obowiązujący w klasach I-III miało na celu pogłębioną diagnozę rzeczywistego poziomu kompetencji literackich

[348] W „Akademii pana Kleksa" Jana Brzechwy pojawiają się i są wykorzystywane wiersze tego samego autora, włączone w tok zajęć prowadzonych przez profesora Kleksa. Mają one charakter dydaktyczny i zabawowy, służą nauce języka, rozwijaniu wyobraźni oraz poczucia humoru.
[349] Badani wymieniali więcej niż jeden utwór Jana Brzechwy, dlatego suma przekracza 100%.

studentów oraz zakresu ich kontaktu z poezją dziecięcą i ogólną. Uwzględnienie fragmentów utworów autorów takich jak: Aleksander Fredro, Adam Mickiewicz, Wanda Chotomska, Władysław Bełza czy Danuta Wawiłow pozwoliło sprawdzić, czy znajomość literatury badanych nie ogranicza się wyłącznie do podstawowego repertuaru szkolnego, lecz obejmuje także szerszy kontekst kulturowy i literacki. Wyjście poza kanon umożliwiło ponadto ocenę zdolności studentów do rozpoznawania tekstów funkcjonujących w tradycji literackiej, które choć nie zawsze bezpośrednio realizowane na pierwszym etapie edukacyjnym mogą stanowić ważne źródło inspiracji w pracy dydaktycznej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Do rozpoznania podano 12 cytatów, pochodzących z popularnych, polskich utworów dla dzieci, nazywanych „klasykami literatury dziecięcej". Oto fragmenty utworów, które były wpisane w treść tego zadania i które należało uzupełnić[350].

1. *Osiołkowi w żłoby dano,*
   w jednym owies, w drugim siano
   Uchem strzyże, głową kręci,
   I to pachnie i to nęci (Aleksander Fredro, *Osiołkowi w żłoby dano*…)

2. *Rada małpa, że się śmieli*
   Kiedy mogła udać człeka (Aleksander Fredro, *Małpa w kąpieli*)

3. *Nie masz teraz prawdziwej przyjaźni na świecie*
   Ostatni znam jej przykład w oszmiańskim powiecie (Adam Mickiewicz, *Przyjaciele*)

4. *Wielka mnie ciekawość bierze –*
   skąd się biorą dziurki w serze? (Wanda Chotomska, *Dziurki serze*)

5. *— Pucu! Pucu! Chlastu! Chlastu!*
   Nie mam rączek jedenastu (Maria Konopnicka, *Pranie*)

6. *Płacze Pani słowikowa w gniazdku na akacji*
   Bo pan Słowik przed dziewiątą miał być na kolacji (Julian Tuwim, *Spóźniony słowik*)

7. *Posłał kozioł koziołeczka*
   Po bułeczki do miasteczka.
   Koziołeczek ruszył w drogę (Jan Brzechwa, *Koziołeczek*)

8. *Dzik jest dziki, dzik jest zły*
   Dzik ma bardzo ostre kły (Jan Brzechwa, *Dzik*)

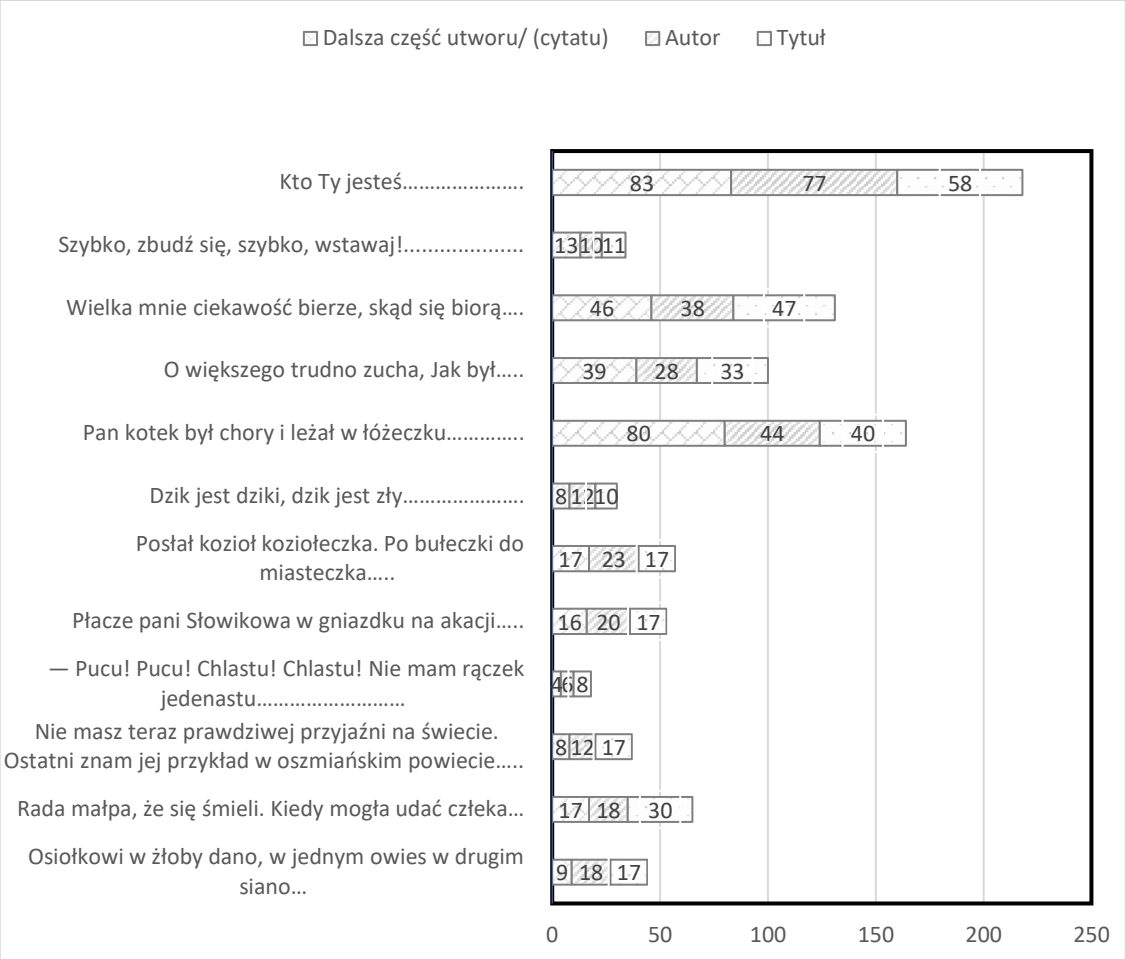
9. *Pan kotek był chory i leżał w łóżeczku,*
   I przyszedł pan doktor: „Jak się masz, koteczku"! (Stanisław Jachowicz, *Chory kotek*)

[350] Teksty, które są prawidłowymi uzupełnieniami cytatu wyróżniono przez podkreślenie.

10. *O większego trudno zucha*
Jak był Stefek Burczymucha (Maria Konopnicka, *Stefek Burczymucha)*

11. *Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj!*
Szybko, szybko, stygnie kawa! (Danuta Wawiłow, *Szybko*)

12. *-Kto Ty jesteś?*
-Polak mały (Władysław Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*)



Wykres 1. Znajomość wierszy dla dzieci.

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej znanym wierszem jest *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bełzy za który studenci zdobyli 62% możliwych do uzyskania punktów. W dalszej kolejności znalazł się wiersz Stanisława Jachowicza *Chory kotek,* za znajomość którego studenci uzyskali 46% punktów, a następnie wiersz Wandy Chotomskiej, *Dziurki w serze* 37% poprawnych odpowiedzi. Najmniej znane są wiersze: Marii Konopnickiej *Pranie* i Jana Brzechwy, *Dzik,* za które studenci uzyskali poniżej 10% możliwych do zdobycia punktów.

Tabela 12. zamieszczona poniżej przedstawia wyniki badań dotyczących znajomości wierszy dziecięcych. Zawiera trzy główne obszary sprawdzane w kwestionariuszu:

1. Uzupełnienie dalszej części utworu (cytatu) – sprawdza pamięć i umiejętność przywoływania treści utworu;
2. Podanie autora – ocenia znajomość twórców literatury dziecięcej;
3. Podanie tytułu utworu – sprawdza umiejętność identyfikacji utworu po jego fragmencie.

Tabela 12. Znajomość poszczególnych aspektów wierszy dziecięcych

LP.	Fragment utworu	Uzupełnienie dalszej części utworu/ (cytatu)	Podanie autora	Podanie tytułu	Razem	Procent zdobytych punktów
1.	*Kto Ty jesteś……..*	83	77	58	218	62%
2.	*Pan kotek był chory i leżał w łóżeczku...*	80	44	40	164	46%
3.	*Wielka mnie ciekawość bierze, skąd się biorą….*	46	38	47	131	37%
4.	*O większego trudno zucha, jak był….*	39	28	33	100	28%
5.	*Rada małpa, że się śmieli kiedy mogła udać człeka…*	17	18	30	65	18%
6.	*Posłał kozioł koziołeczka. po bułeczki do miasteczka….*	17	23	17	57	16%
7.	*Płacze pani Słowikowa w gniazdku na akacji….*	16	20	17	53	15%
8.	*Osiołkowi w żłoby dano, w jednym owies w drugim siano…*	9	18	17	44	12%
9.	*Nie masz teraz prawdziwej przyjaźni na świecie. Ostatni znam jej przykład w oszmiańskim powiecie….*	8	12	17	37	10%
10.	*Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj!.....*	13	10	11	34	10%
11.	*Dzik jest dziki, dzik jest zły……*	8	12	10	30	8%
12.	*Pucu! Pucu! Chlastu! Chlastu! Nie mam rączek jedenastu……*	4	6	8	18	5%
	Liczba zdobytych punktów	340	306	305	951	
	Procent zdobytych punktów	24%	22%	22%		22%

Źródło: opracowanie własne

Zadanie ujawniło następującą prawidłowość: studenci posiadają znikomą wiedzę na temat utworów dla dzieci. Niewielka liczba badanych potrafi rozpoznać wiersz, z którego pochodzi dany cytat i uzupełnić jego treść (24%), niewielu studentów identyfikuje autora (22%) czy prawidłowy tytuł utworu (22%). Analizując arkusze, zauważono, że wiele osób pozostawiło „puste miejsca" – nie kończąc cytatu ani nie

wskazując nazwiska autora czy tytułu utworu. Powyższe dane ujawniły dodatkową prawidłowość: w pamięci studentów nie zachowują się nazwiska autorów, którzy tworzyli teksty powszechnie znane i cytowane, niekiedy powtarzane dziś w różnych sytuacjach codziennych lub podczas literackich uroczystości. W praktyce oznacza to, że studenci znają treść utworów w stopniu podstawowym, ale brakuje im świadomości kontekstu literackiego – czyli wiedzy o autorze i tytule utworu. Wnioski praktyczne dla studentów kierunków edukacyjnych są następujące: sama pamięć treści wiersza nie wystarcza, aby efektywnie przekazywać literaturę dzieciom. Konieczne jest rozwijanie świadomości autora, tytułu i kontekstu utworu oraz wprowadzanie aktywnych metod pracy z tekstem – takich jak gry pamięciowe, dramy literackie, ilustrowanie fragmentów utworów czy krótkie prezentacje autorów. Takie podejście sprzyja trwałemu zapamiętaniu oraz umożliwia świadome i ciekawsze prowadzenie zajęć literackich w klasach wczesnoszkolnych.

4.2.3 Znajomość kanonu lektur i treści literackich obowiązującej w klasach I - III przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego, edukacja literacka na etapie klas I-III szkoły podstawowej opiera się na doborze tekstów przeznaczonych zarówno do samodzielnego, jak i wspólnego czytania. Ostateczny wybór lektur oraz sposób ich omawiania należą do nauczyciela, który planuje realizację treści programowych w całym okresie edukacji wczesnoszkolnej. Proponowany zestaw tekstów literackich (zamieszczony w podrozdziale 2.2) ma stanowić wsparcie w osiąganiu nadrzędnego celu kształcenia, jakim jest kształtowanie właściwego stosunku ucznia do literatury. Jak zauważyła A. Ungerhauer-Gołąb „literatura dla dzieci z uwagi na bogaty zaplecze artefaktów adresowanych do dziecka gromadzony przez ponad 200 lat (nie licząc literatury ludowej), jak żadna inna sztuka wpisuje się w program edukacyjny przyszłego pedagoga – nauczyciela małego dziecka”[351], dlatego szczególnie ważne wydaje się orientacja studentów – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie. Poproszono badanych, by wskazali znane im dzieła literackie, które należą do kanonu obowiązujących lektur w klasach I-III.

[351]A. Ungerhuer-Gołąb. (2020). *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur.* W: „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 39(3), s. 173-186.

Tabela 13. Znajomość kanonu lektur dziecięcych

Tytuł utworu	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
O pisie, który jeździł koleją	19	12%	16%
Asiunia	18	11%	15%
Detektyw pozytywka	18	11%	15%
Mania, dziewczynka inna niż wszystkie	12	7%	10%
Karolcia	14	9%	12%
Dzieci z Bulerbyn	33	20%	28%
Afryka Kazika	10	6%	8%
Cukierku Ty łobuzie	12	7%	10%
Kapelusz Pani Wrony	6	4%	5%
Zaczarowana Zagroda	8	5%	7%
Dziewczynka z parku	6	4%	5%
Doktor Dolittle i jego zwierzęta	3	2%	3%
Inne	4	2%	3%
Razem	163	100%	138%

Źródło: opracowanie własne

Analiza odpowiedzi (Tabela 13) wskazuje, że najbardziej rozpoznawalnymi pozycjami są:

- *Dzieci z Bullerbyn* – 33 wskazania (20% odpowiedzi; 28% badanych),
- *O psie, który jeździł koleją* – 19 wskazań (12% odpowiedzi; 16% badanych),
- *Asiunia* – 18 wskazań (11% odpowiedzi; 15% badanych),
- *Detektyw Pozytywka* – 18 wskazań (11% odpowiedzi; 15% badanych)

Wynika to z faktu, że studenci najczęściej wskazują klasyczne i utrwalone w tradycji szkolnej pozycje lekturowe. Jednocześnie część badanych nie udzieliła żadnej odpowiedzi na pytanie dotyczące lektur, co świadczy o tym, że nie wszyscy studenci orientują się w aktualnym kanonie lektur dla klas młodszych. Ogólny poziom wiedzy w tym zakresie wskazuje, że studenci posiadają solidne rozeznanie w najważniejszych pozycjach lekturowych, choć wiedza ta nie jest jeszcze w pełni usystematyzowana. W związku z tym wskazane jest dalsze pogłębianie znajomości lektur obowiązujących w edukacji wczesnoszkolnej, aby studenci mogli nie tylko rozpoznawać poszczególne tytuły, lecz także w pełni wykorzystywać ich potencjał edukacyjny i wychowawczy w praktyce dydaktycznej.

4.2.4 Wiedza studentów na tematy ogólnoliterackie dotyczące literatury dla dzieci (badacze i krytycy literatury, czasopisma literackie)

Studentom edukacji wczesnoszkolnej zadano dwa pytania: pierwsze dotyczyło znajomości badaczy i krytyków zajmujących się literaturą dla dzieci, w drugim podjęto zagadnienie znajomości opracowań i czasopism, które podejmują tematykę literatury dla dzieci. Poproszono studentów, by wymienili znane im czasopisma literackie podejmujące zagadnienia literatury dla dzieci. Wyniki prezentuję w tabeli 14.

Tabela 14. Czasopisma dla dzieci

Tytuł czasopisma	Liczba wskazań	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Świerszczyk	16	39,02%	13,56%
Guliwer	16	39,02%	13,56%
Staś	3	7,32%	2,54%
Inne*: Bluszczyk, Promyczek Dobra, Nowa Okolica Poetów*, *Akcent*	6	14,63%	5,08%
Liczba odpowiedzi ogółem	41	100,00%	34,75%
Liczba badanych, którzy udzielili prawidłowej odpowiedzi	33		27,97%

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej popularnymi czasopismami dla dzieci są *Świerszczyk*[352] i *Guliwier*[353], wymieniło je po 13,65% badanych, i stanowią one po 39% odpowiedzi. *Staś*[354] został wymieniony trzykrotnie, a *Bluszczyk*[355]*, Promyczek Dobra*[356] po jednym razie.

Nowa Okolica Poetów[357], *Akcent*[358] (nie są to czasopisma przeznaczone specjalnie dla dzieci ani literatury dziecięcej, główny profil tych czasopism to poezja i literatura piękna w szerokim ujęciu, a nie literatura adresowana wyłącznie do małych odbiorców).

[352] Świerszczyk - magazyn dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym wydawany od 1945 w Warszawie.
[353]Guliwer - specjalistyczny kwartalnik poświęcony literaturze dla dzieci i młodzieży, ukazujący się od 1991 roku w Katowicach.
[354]Staś-miesięcznik dla najmłodszych dzieci; przedszkolnych i wczesnoszkolnych (od lat 3 do 9). Wydawcą miesięcznika jest Wydawnictwo św. Stanisława BM z Krakowa. Pierwszy numer ukazał się w październiku 2020 roku.
[355]Bluszczyk – magazyn literacki dla dzieci w wieku 6-10 lat.
[356]Promyczek Dobra – katolicki miesięcznik dla dzieci. Przybliża najmłodszym najpiękniejsze wiersze dostosowane charakterem do wieku, których autorami są poeci współcześni, jak również klasycy polskiej poezji
[357]Nowa Okolica Poetów - czasopismo założone w 1935 roku. Pismo poetyckie założone przez Stanisława Czernika.
[358]Akcent – czasopismo literacko-artystyczne ukazujące się od 1980 roku. Założycielem i redaktorem naczelnym jest Bogusław Wróblewski. W czasopiśmie prezentowana jest poezja i proza.

Ogólnie prawidłowe odpowiedzi podało tylko 28% studentów, co wskazuje na ograniczoną wiedzę w zakresie dostępnych źródeł literatury dziecięcej.

Wyniki te pokazują, że znajomość literatury dziecięcej nie ogranicza się jedynie do pamiętania wierszy czy opowiadań, ale obejmuje również świadomość dostępnych opracowań i czasopism poświęconych temu obszarowi. W praktyce oznacza to, że oprócz nauki konkretnych utworów, istotne jest budowanie świadomości literackiego kontekstu, w tym autorów, czasopism i opracowań naukowych, które wspierają edukację literacką we wczesnej edukacji.

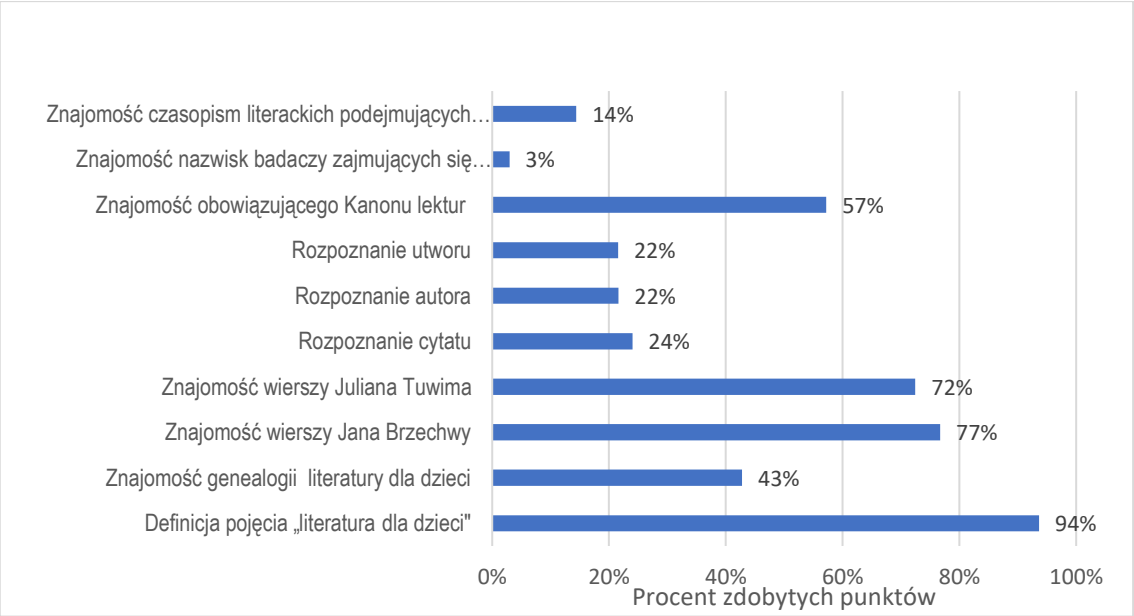
4.2.5 Poziom wiedzy studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego – podsumowanie

Poniższe zestawienie podsumowuje poziom wiedzy studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w obszarze literatury dziecięcej, uwzględniając stopień ich orientacji w treściach literackich, znajomość autorów oraz gotowość do wykorzystania tej wiedzy w pracy dydaktycznej.

Tabela 15. Poziom kompetencji teoretycznych

Nr pytania	Kategoria	Procent zdobytych punktów
pytanie 1	Definicja pojęcia „literatura dla dzieci”	94%
pytanie 2	Znajomość genealogii literatury dla dzieci	43%
pytanie 3a	Znajomość wierszy Brzechwy	77%
pytanie 3b	Znajomość wierszy Tuwima	72%
pytanie 4a	Rozpoznanie cytatu	24%
pytanie 4b	Rozpoznanie autora	22%
pytanie 4c	Rozpoznanie utworu	22%
pytanie 5	Znajomość obowiązującego Kanonu lektur	57%
pytanie 6	Znajomość nazwisk badaczy zajmujących się literaturą dla dzieci	3%
pytanie 7	Znajomość czasopism literackich podejmujących tematykę dla dzieci	14%

Źródło: opracowanie własne



Wykres 2. Poziom kompetencji teoretycznych

Źródło: opracowanie własne

Najlepiej utrwalone w świadomości badanych jest ogólne rozeznanie na temat terminologii, studenci wiedzą i rozumieją, co kryje się pod pojęciem „literatura dla dzieci" (zdobyli aż 94% punktów). Nieco gorzej sytuacja przedstawia się, jeśli chodzi o znajomość wierszy Juliana Tuwima i Jana Brzechwy (w odpowiedzi na pytania z tego zakresu studenci zdobyli ponad 70% punktów). Badania wskazują, że wiedza z obszaru tematyki ogólnoliterackiej (znajomość tekstu, autor, tytuł) zarówno wierszy jak i książek jest niska (studenci zdobyli około 22% za każdą z umiejętności). Największą trudność stanowiły pytania dotyczące znajomości krytyków literatury dziecięcej (3% zdobytych punktów) i czasopism literackich dla dzieci (14% zdobytych punktów). Analiza wyników badania pokazuje, że studenci pedagogiki wczesnoszkolnej posiadają podstawową orientację w literaturze dziecięcej, potrafią przywołać treść najbardziej znanych wierszy i wskazać kilka utworów klasyki poezji dziecięcej. Jednocześnie ujawniono braki w zakresie świadomości literackiego kontekstu, część studentów nie pamięta autora ani tytułu utworu, a ich wiedza o czasopismach i opracowaniach dotyczących literatury dziecięcej jest ograniczona. Warto jednak podkreślić, że studenci są w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela i stopniowo zdobywają wiedzę potrzebną do efektywnego nauczania literatury dziecięcej. Zdobycie tych kompetencji stanowi naturalną część procesu kształcenia pedagogicznego i będzie rozwijane w dalszych etapach ich edukacji.

4.3 Kompetencje studentów - umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć literackich

Rynek pracy stale się zmienia, a wymagania pracodawców wciąż rosną. Przyszły nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej chcąc otrzymać posadę na atrakcyjnych warunkach i z oczekiwanym wynagrodzeniem, powinien zaoferować potencjalnemu pracodawcy wysokie kompetencje merytoryczne i metodyczne, a także zaangażowanie w wykonywaną pracę. „Nowocześnie pojmowane kształcenie wiąże się z kształtowaniem postaw człowieka, jego osobowych i cywilizacyjnych kompetencji, jego zdolności do autokreacji i ustawicznego uczenia się, a przede wszystkim z wprowadzeniem w świat wartości wyznaczających jakość życia człowieka. Kształcenie postrzega się w perspektywie kultury humanistycznej, a więc centralne miejsce w edukacji zajmuje rozwijający się człowiek i jego relacje ze światem zewnętrznym i samym sobą".[359] Zasadniczym elementem kierowania aktywnością ucznia jest umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, czyli stworzenia warunków sprzyjających aktywności uczniów. Nauczyciel wybiera formy pracy odpowiednie do danej sytuacji dydaktycznej i zapewnia uczniom środki dydaktyczne niezbędne do realizacji zadań.

Kompetencje studentów w zakresie umiejętności zawierają się w tym, iż student potrafi czytać ze zrozumieniem teksty literackie i naukowe, a także rozpoznaje różne rodzaje tekstów kultury, dokonując ich analizy i interpretacji przy pomocy odpowiednich terminów i metod, rozróżnia i rozpoznaje gatunki literackie oraz wykorzystuje podczas planowania pracy.

4.3.1 Doświadczenia studentów pedagogiki w zakresie prowadzenia zajęć literackich dla uczniów klas I - III

Zajęcia praktyczne stanowią niezwykle istotny element zdobywania doświadczenia zawodowego. Dla studentów są one okazją do pierwszego kontaktu z realiami pracy pedagogicznej, co może mieć duże znaczenie przy poszukiwaniu zatrudnienia po ukończeniu studiów. Praktyka odgrywa szczególnie ważną rolę w przygotowaniu do zawodu nauczyciela-pedagoga. Praktyki pedagogiczne jako kluczowy składnik kształcenia nauczycieli, wymagają odpowiedniego przygotowania

[359] J. Bałachowicz. (2003). *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne.* W: *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. D. Klus-Stańska M. J. Szymański M. S. Szymański. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak" s. 88.

i organizacji. Służą one rozwijaniu oraz doskonaleniu umiejętności zawodowych poprzez prowadzenie zajęć z dziećmi, a także umożliwiają poznanie struktury, organizacji i funkcjonowania szkół oraz innych placówek oświatowych. Doświadczenie zawodowe umożliwia studentowi lepsze poznanie swoich mocnych stron, umiejętności i talentów, jak również identyfikację obszarów, w których może się dalej rozwijać. Dzięki temu może bardziej świadomie kształtować swoją drogę zawodową. Badanym studentom zadano pytanie, czy w ramach praktyk śródrocznych zdarzyło się im wcześniej prowadzić lekcje lub zajęcia dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej, w których mieli okazję realizować działania literackie.

Niewielka liczba badanych, bo zaledwie 16,9% procent studentów zdeklarowało, iż mieli już takie doświadczenia. Znacząca większość tj. 77,1% jednak takich doświadczeń jeszcze na tym etapie nie miała, 5,9% nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 16. Prowadzenie lekcji z obszaru edukacji literackiej

Doświadczenia w prowadzeniu lekcji	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
Student/ka miał/a okazję prowadzić lekcję z edukacji literackiej	20	17%
Student/ka nigdy nie prowadził/a lekcji z edukacji literackiej	91	77%
Brak odpowiedzi	7	6%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Tych studentów, którzy mieli okazję prowadzenia zajęć poproszono o udzielnie odpowiedzi na dodatkowe pytania, dotyczące subiektywnej oceny prowadzonych przez siebie zajęć, ze wskazaniem mocnych i słabych stron po ich analizie i późniejszej ocenie. W pracy studenta bowiem bardzo ważną rolę odgrywa autorefleksja. Świadomość własnych działań, ich aspektów jakościowych, umiejętność spojrzenia na własną pracę, to elementy bardzo istotne i ważne w rozwoju zawodowym studenta pedagogiki – przyszłego nauczyciela.

Zapytano również o metody i formy pracy, które wykorzystano na tych zajęciach. Wyniki dotyczące doświadczeń w prowadzeniu lekcji z wykorzystaniem tekstu literackiego.

Przykładowe wypowiedzi badanych studentów, mających pierwsze doświadczenia w prowadzeniu zajęć z zakresu edukacji literackiej:

Osoba 9, APS, studia stacjonarne

Tematyka: *Opowiadałam legendę o Janosiku.*

Mocne strony zajęć: *Opowiadanie w ciekawy sposób, dla dzieci bardzo atrakcyjne*

Słabe strony zajęć: *Trema przed wystąpieniem na forum grupy*

Trudności w przygotowaniu lekcji: nie wskazano

Wybrane metody pracy: nie wskazano

Osoba 9, APS, studia niestacjonarne

Tematyka: *Czytanie opowiadania „Szpilka" autorstwa Ilaria Guarducci*

Mocne strony zajęć: *oceniam dobrze; czytanie angażujące dzieci do aktywnego słuchania, artykulacja*

Słabe strony zajęć: nie wskazano

Trudności w przygotowaniu lekcji: nie było

Wybrane metody pracy: *czytanie, pogadanka*

Osoba 7, UKSW, studia stacjonarne

Tematyka: *Wprowadzenie do lektury „Afryka Kazika"*

Mocne strony zajęć: *spójne, zgodne ze scenariuszem; przebiegły pomyślnie*

Słabe strony zajęć: *nie wszyscy przeczytali lekturę*

Trudności w przygotowaniu lekcji: *zaznajomienie się z lekturą*

Wybrane metody pracy: *asymilacji wiedzy, samodzielnego dochodzenia do wiedzy*

Osoba 19, UKSW, studia niestacjonarne

Tematyka: *Akceptacja*

Mocne strony zajęć: *dzieci były bardzo zainteresowane*

Słabe strony zajęć: nie wskazano

Trudności w przygotowaniu lekcji: *nie było*

Wybrane metody pracy: *sławne, samodzielnego dochodzenia do wiedzy*

Tematyka podejmowanych zajęć mieściła się w obszarze edukacji literackiej, studenci pozytywnie oceniali swoje zajęcia – wskazywano, iż dla *dzieci zajęcia były atrakcyjne, przebiegły pomyślnie, były zgodne ze scenariuszem.* Trudności najczęściej nie

wskazywano, a jeśli już były dotyczyły one samego wystąpienia – *tremy przed wystąpieniem na forum grupy.* Metody, które wybierano to: pogadanka, metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy czy asymilacji wiedzy.

Następnie wszystkich badanych poproszono, by wskazali te gatunki literackie, które wybraliby najchętniej przygotowując lekcję z edukacji literackiej. Wyniki prezentuję w tabeli 17.

Tabela 17. Preferowane przez studentów gatunki literackie na etapie planowania lekcji literackiej

Lp.	Gatunki literackie	Liczba wskazań	Procent odpowiedzi	Procent badanych
1.	Baśnie	71	27,3%	60,2%
2.	Wiersze dla dzieci	69	26,5%	58,5%
3.	Opowiadanie	57	21,9%	48,3%
4.	Powieści	23	8,8%	19,5%
5.	Rymowanki	40	15,4%	33,9%
6.	Inne	0	0,0%	0,0%
	Ogólna liczba odpowiedzi	260	100,0%	
	Ogólna liczba badanych	118		100%

Źródło: opracowanie własne

Respondenci mogli w przypadku tego pytania wskazać więcej niż jedną odpowiedź (w sumie zaznaczyli 260 odpowiedzi), każdy z możliwych do wyboru gatunków znalazł się w większym lub mniejszym kręgu zainteresowania badanych. Jednak największą popularnością cieszyły się baśnie (27,3%), wiersze dla dzieci (26,5%) oraz opowiadania (21,9%). Aż 60,2% badanych chciałoby zaprojektować lekcję z baśniami, 58,5% chętnie zaplanuje zajęcia z wierszami, a 48,3% ma gotowość opracowania zajęć literackich z opowiadaniami. Analizując powyższe wyniki wskazać należy, iż przyszli nauczyciele wykazują potrzebę korzystania z różnorodnych pod względem gatunkowym tekstów literackich Świadczy to o ich dużej ciekawości poznawczej, która w przyszłości może być wykorzystana do prowadzenia interesujących lekcji.

4.3.2 Analiza i interpretacja tekstu literackiego przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – praca własna studenta

Podstawowym zadaniem edukacji literackiej jest przygotowanie ucznia do odbioru dzieła literackiego. Realizacja tego zadania musi odbywać się w bezpośrednim kontakcie dziecka z tekstem, podczas którego uczeń dostrzeże strukturę dzieła, wyodrębni jego elementy składowe i ich szczególne uporządkowanie, rozpozna środki stylistyczne oraz kompozycję utworu, podejmie próbę wyjścia poza dosłowność tekstu, spróbuje doszukać się w utworze czegoś oryginalnego. Ta część badania, w której uczestnicy mieli dokonać interpretacji i analizy wybranego wiersza dla dzieci miała dać odpowiedź na pytanie, czy studenci potrafią pracować z tekstem poetyckim. Interpretacja bowiem to pogłębiony etap pracy z utworem, jest rozumiana jako „pewnego rodzaju działanie badawcze, którego ostatecznym celem jest wykrywanie sensu działa (tekstu) poetyckiego”[360]. Bardzo często zazębia się on jednak z analizą, czyli skupieniem na formie wiersza. Polega na wydobyciu i wyjaśnieniu sensu, wymowy dzieła na podstawie jego treści, ale też umieszczeniu go w szerszym kontekście, który jest sugerowany w samym tekście. Należy zauważyć, iż interpretacja wymaga samodzielności. Opracowywanie utworów literackich ma na celu wyjaśnienie i pogłębienie treści, zwrócenie uwagi na piękno języka, pobudzenie uczniów do refleksji nad określonym zagadnieniem przez zaangażowanie emocjonalne i wartościowe, opanowanie poprawnego, literackiego języka, rozwijanie samodzielnego myślenia, pamięci oraz wyobraźni twórczej.[361] Praca z tekstem przygotowuje do odbioru dzieła literackiego, rozwija zainteresowania czytającego, doskonali możliwości interpretacyjne oraz jego umiejętności czytelnicze. Kształci czytelnika wrażliwego na treść i formę utworu.

„Stosowanie zróżnicowanych sposobów pracy z utworami poetyckimi jest bardzo ważnym czynnikiem pomagającym w przygotowaniu przyszłego czytelnika – aktywnego, refleksyjnego i otwartego na świat poezji. Rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest pokazanie uczniom różnorodnych sposobów pracy z wierszem.

[360]J. Sławiński. (1976). *Analiza i interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*. W: Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa. H. Markiewicz, J. Sławiński. (red.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.; A. Matuchniak-Krasuska. (1984). *O interpretacji obrazu. Socjologiczne stadium recepcji malarstwa.* W: Kultura i Społeczeństwo, nr 2, s.193.

[361]A. Zadęcka-Cekiera, J. Vaškevič-Buś, Praca z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej, https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/10817/PM1005--07--Praca-z-tekstem--Zadecka-Cekiera--Vaskevic-Bus.pdf?sequence=1&isAllowed=y, dostęp. 12.06.2024.

Kontakt z poezją w ramach zajęć literackich stwarza bowiem wiele okazji do używania języka poprzez słuchanie, czytanie, mówienie oraz pisanie".[362]

W ramach sprawdzenia umiejętności projektowania lekcji z edukacji literackiej wprowadzono do tej części materiał służący sprawdzania odbioru poezji dla dzieci przez studentów edukacji wczesnoszkolnej. Interpretacja i analiza tekstu poetyckiego pozwoliła na dokonanie oceny, w jaki sposób przyszli nauczyciele radzą sobie z pracą nad tekstem poetyckim. W przypadku tej części badania słowa interpretacja używano w dwóch znaczeniach: po pierwsze jako określenie pisemnej wypowiedzi będącej forma artykulacji rozumienia utworów przez poddanych badaniom studentów, po drugie, jako określenie ogółu operacji, których respondent dokonał „na tekście", opis poszczególnych warstw utworu, rozumienie znaczeń i wyjaśnienie sensów.

Wybór tekstów do badań nie ograniczał się wyłącznie do lektur obowiązkowych w klasach I-III, choć takie utwory zostały również uwzględnione. Zależało mi na poszerzeniu tematyki analizowanych wierszy, aby uwzględnić zarówno klasyczne, dobrze znane utwory literatury dziecięcej, jak i mniej popularne teksty, które niosą ze sobą równie ważne walory dydaktyczne. Rozszerzenie wyboru miało kilka celów, m.in. zróżnicowanie materiału literackiego – dzięki temu studenci mieli możliwość wykazania się nie tylko znajomością najbardziej popularnych wierszy, ale również umiejętnością rozpoznawania i analizowania mniej znanych tekstów, co lepiej odzwierciedla kompetencje literackie przyszłych nauczycieli; wykorzystanie dydaktyczne tekstów w różnych kontekstach – mniej znane utwory często oferują nowe możliwości pracy edukacyjnej. Mogą być użyte nie tylko w nauczaniu wczesnoszkolnym, ale również podczas zajęć pozaszkolnych, np. na warsztatach literackich czy koloniach letnich, zimowych, a to zwiększa elastyczność i kreatywność nauczyciela w pracy z dziećmi; włączenie w analizę wierszy takich jak np. „Miły czytelniku!" Małgorzaty Strzałkowskiej pozwala nie tylko wzbogacić doświadczenia dzieci, ale również daje nauczycielowi narzędzie do rozwijania własnej wyobraźni literackiej, refleksji pedagogicznej i warsztatu dydaktycznego. Wybór tekstów wykraczających poza kanon utworów w klasach I-III był świadomą strategią badawczą, mającą na celu kompleksowe zbadanie kompetencji literackich studentów oraz pokazanie potencjału edukacyjnego literatury dziecięcej w wielu różnych kontekstach dydaktycznych.

[362]J. Vaškevič-Buś, A. Zadęcka-Cekiera. (2022). *Działania kreatywne z wykorzystaniem tekstu literackiego* s. 47-59, W: Elementarna w Teorii i Praktyce17(2(65)), s. 49.

Zaproponowano pięć wierszy różnych autorów:

1. Ignacy Krasicki *Lis i Osioł*
2. Stanisław Jachowicz *Tadeuszek*
3. Wanda Chotomska *Za górami za lasami*
4. Danuta Wawiłow *Brzydkie zwierzę*
5. Małgorzata Strzałkowska *Miły czytelniku!*

Przyjemne w odbiorze, a przy tym pouczające teksty tych humorystycznych wierszy mogą stanowić doskonałą bazę do projektowania lekcji dotyczących różnorodnej tematyki.

W tej części badania studenci byli proszeni o wybór jednego wiersza spośród zaproponowanych do własnej interpretacji i analizy.

Tabela 18. Wiersze dla dzieci wybrane przez studentów do analizy i interpretacji

Wybrane wiersze	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
Ignacy Krasicki *Lis i osioł*	38	32%
Stanisław Jachowicz *Tadeuszek*	26	22%
Danuta Wawiłow *Brzydkie zwierzę*	25	21%
Wanda Chotomska *Za górami za lasami*	10	8%
Małgorzata Strzałkowska *Miły czytelniku!*	10	8%
Nie dokonano wyboru	9	8%
Ogólna liczba badanych	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Najczęściej wybierane teksty przez studentów to: *Lis i osioł* Ignacego Krasickiego (32% badanych), *Tadeuszek* Stanisława Jachowicza (22%) i *Brzydkie zwierzę* Danuty Wawiłow (21%). Wybór ten najczęściej jest podyktowany pozytywnym odbiorem tekstu (wskazują na to poniższe uzasadnienia).

Opracowania tekstów dokonane przez studentów stanowiły istotny aspekt dociekań autorki pracy. Dokonując przeglądu podjętych interpretacji i analiz, wykorzystując model opisu zgromadzonego materiału – wyciągnięto „ostrożne" wnioski na temat umiejętności studentów w zakresie pracy z tekstem poetyckim. Trzeba bowiem pamiętać, iż praca z tekstem powinna być poprzedzona jego wnikliwą analizą pod względem wartości artystycznych, wychowawczych i kształcących.

Analizując umiejętności dydaktyczne przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie zrozumienia tekstu wyróżniono dwie płaszczyzny interpretacji:

- Interpretację semantyczną

„Obejmuje ona zabiegi badawcze dotyczące wszystkich poziomów dzieła literackiego, oparte na założeniu, że tekst ma określone znaczenie nadane mu przez autora, a zadaniem badacza jest dotarcie do tego znaczenia i jego opisanie”.[363]

Mowa tu o następujących zabiegach:

- rozjaśnienie znaczeń dosłownych poszczególnych wyrazów, grup frazeologicznych i zdań;
- określenie przynależności stylistycznej utworu;
- rozjaśnienie znaczeń przenośnych;
- ustalenie znaczeń zabiegów związanych z brzmieniową organizacją wypowiedzi (np. onomatopei, metafory brzmieniowej);
- określenie funkcji tzw. uporządkowania naddanego (rym, rytm, paralele i opozycje);
- ustalenie relacji semantycznych pomiędzy poszczególnymi zdaniami;
- rozpoznawanie wyższych układów znaczeniowych (np. zdarzeń, postaci, krajobrazu);
- ustalenie informacji przekazywanych przez oznaki w świecie przedstawionym (np. motywy i cele działania postaci);
- wykrywanie semantycznych korelacji między fr. tekstu oraz między wyższymi układami znaczeniowymi;
- rozpoznawanie aluzji literackich oraz bezpośrednich odniesień do rzeczywistości pozaliterackiej;
- określenie stopnia alegoryczności, symboliczności składników świata przedstawionego;
- ustalenie technik i konwencji artystycznych: metrum, gatunku literackiego, techniki narracyjnej;
- określenie nacechowania emocjonalnego i wartościującego składników świata przedstawionego;
- wykrycie znaczenia nadrzędnego.[364]

Interpretacja emocjonalna:

Pod wpływem pierwszych wrażeń związanych z odbiorem wybranego przez siebie tekstu studenci samorzutnie mówili o swoich spostrzeżeniach, doznaniach. W tabeli 19 prezentuję wyniki, dotyczące odbioru wybranego tekstu.

[363] H. Markiewicz. *Interpretacja utworów literackich*, http://hamlet.edu.pl/interpretacja-utw-lit, dostęp. 14.04.2024.
[364] Tamże, dostęp. 14.04.2024.

Tabela 19. Stosunek emocjonalny studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do wybranych utworów

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi
Znam ten wiersz dobrze i bardzo mi się podoba	8	7%
Podoba mi się najbardziej spośród zaproponowanych	99	84%
Wiersz ten nie robi na mnie większego wrażenia, mój wybór był losowy	3	3%
Nie podoba mi się, ten wiersz, bo nie lubię czytać wierszy	2	2%
Brak odpowiedzi	6	5%
Ogólna liczba badanych	118	100%

Źródło: opracowanie własne

A oto wybrane opinie na temat wybranych tekstów:

Ignacy Krasicki *Lis i osioł; Wiersz skłonił mnie do przemyśleń.* (Osoba 34, APS, studia stacjonarne)

Przestarzałe słowa wiersza, ale morał dalej aktualny. (Osoba15, APS, studia stacjonarne)

Wrażenia jakie nasuwają się po przeczytaniu tego wiersza: jest przyjemny, krótki, momentami ciężki w czytaniu przez fakt jak mowa i wymowa w języku polskim uległa zmianom na przestrzeni lat. (Osoba 19, UKSW, studia stacjonarne)

Ma bardzo fajny przekaz i myślę, że jest potrzebny, aby każdy widział, że trzeba być dobrym człowiekiem. *Wiersz ma piękny mora*ł. (Osoba 20, UKSW, studia stacjonarne)

Tekst jest krótki, rymowany, ma mądry przekaz. Przyjemnie się go czytało. Zachęcający do przemyśleń własnych zachowań. (Osoba 1, UKSW, studia niestacjonarne)

Komentarz:

Osoby, które dokonały wyboru tego tekstu najczęściej podkreślały jego moralizatorski charakter, zwracając uwagę na morał wiersza: „Głupi ten, co w przyjaźń z łotrem się ośmiela; umiej być przyjacielem, a znajdziesz przyjaciela". Często pojawiały się wypowiedzi świadczące o tym, iż wiersz ten „skłania do przemyśleń". Mimo, iż respondenci wspominali o tym, iż ze względu na „przestarzały język" był trudny do przeczytania, to jednak tekst „był przyjemny w odbiorze".

Stanisław Jachowicz *Tadeuszek*

Daje dużo do myślenia, otwiera dyskusję na temat tego ,,jak traktować innych ludzi”. (Osoba 2, APS, studia stacjonarne)

Moje odczucia: warto być dla innych miłym, bo również chciałabym być tak traktowana. (Osoba 23, APS, studia stacjonarne)

Wybrałam wiersz >>Tadeuszek<<, ponieważ pokazuje on, że dzieci niekoniecznie widzą wszystko jak my dorośli i nie są świadome tego, że mogą zrobić krzywdę nawet takiemu stworzeniu jakim jest muszka. Z jednej strony jest mi przykro, bo zachowanie taty było niepedagogiczne i nie powinien był w tak okrutny sposób uczyć dziecka jak czują się muszki. Nie wyobrażam sobie, by uczyć dziecko świata w sposób, który sprawia, że dziecko płacze. (Osoba 19, APS, studia niestacjonarne)

Jest to wiersz, który wzbudził we mnie negatywne emocje. Myślę, że gdybym usłyszała go jako dziecko, mogłabym się wystraszyć (jeśli chodzi o moment zamknięcia dziecka w pokoju na jeden dzień). (Osoba 22, APS, studia niestacjonarne)

Wybrałam ten tekst z uwagi na jego zabawną treść, jasny, czytelny morał. Wiersz z humorem, pogodny. (Osoba17, UKSW, studia niestacjonarne)

Komentarz:

Wypowiedzi studentów pokazują, że wiersz „Tadeuszek” Stanisława Jachowicza wywołuje u studentów pedagogiki zarówno refleksje moralne, jak i emocjonalne reakcje. Część z nich dostrzega w nim wartości wychowawcze, związane z empatią i szacunkiem dla innych istot („warto być dla innych miłym”), inni zwracają uwagę na emocjonalny odbiór dziecka, dostrzegając, że pewne działania dorosłych mogą być dla dziecka nieprzyjemne lub budzić lęk. Niektórzy docenią humor i czytelny morał wiersza, co pokazuje, że utwór może być wykorzystywany w pracy dydaktycznej zarówno do nauki wartości, jak i do rozwijania pozytywnych emocji. Wnioski płynące z tych obserwacji wskazują na potrzebę uwzględniania różnorodnych reakcji dzieci podczas pracy z literaturą oraz na znaczenie refleksji nauczyciela nad emocjonalnym i moralnym przesłaniem tekstu, które może wspierać rozwój kompetencji społecznych oraz etycznych uczniów.

Wanda Chotomska *Za górami za lasami*

Po przeczytaniu tego wiersza towarzyszą mi pozytywne odczucia. Uważam, że tekst jest napisany w bardzo lekki sposób. Na koniec jest element żartobliwy. (Osoba 20, APS, studia stacjonarne)

Wybrałam ten tekst, ponieważ po przeczytaniu wiersza przyszła mi na myśl lekcja/ zajęcia, które można zrealizować. (Osoba 27, APS, studia stacjonarne)

Wiersz jest napisany przyjemnym językiem, zrozumiałym dla dzieci, pobudza wyobraźnię i jest zabawny. Wiersz jest ciekawy do omawiania zawodów, pobudzi aktywność dzieci, zaprasza do aktywnego myślenia i wyobraźni jak by było, gdyby to co wierszu byłoby prawdą. (Osoba 33, APS, studia niestacjonarne)

Wrażenia pozytywne, przyjemne. Wiersz czyta się z łatwością, dość szybko „łapiąc" rytm, który nadawany jest przez tworzące go słowa. (Osoba 17, UKSW, studia stacjonarne)

Ciekawy tekst, którego pragnie się słuchać dalej. Ciekawe jak dalej akcja się potoczy. (Osoba10, UKSW, studia niestacjonarne)

Komentarz:

Wypowiedzi studentów jednoznacznie wskazują, że wiersz „Za górami, za lasami" Wandy Chotomskiej jest odbierany jako tekst przyjemny, angażujący i inspirujący. Studenci podkreślają lekkość języka, rytmiczność oraz humor, co sprawia, że wiersz jest atrakcyjny zarówno dla dzieci, jak i dla przyszłych nauczycieli w pracy dydaktycznej. Zwracają również uwagę na walory edukacyjne utworu – pobudza wyobraźnię, aktywizuje dzieci do myślenia i tworzenia własnych wyobrażeń oraz skojarzeń. Wysokie zaangażowanie emocjonalne studentów oraz refleksja nad możliwością wykorzystania tekstu podczas zajęć wskazują, że wiersz ten sprzyja nie tylko przyjemności czytania, ale również rozwijaniu kompetencji pedagogicznych, w tym planowania kreatywnych lekcji literackich.

Danuta Wawiłow *Brzydkie zwierzę*

Tekst jest zabawny, ale i pouczający, można zaciekawić nim dzieci. (Osoba 1, APS, studia stacjonarne)

Uważam, że warto przedstawić ten wiersz dzieciom, by były świadome tego, że mogą mieć własne zdanie na temat tego co jest piękne, a co brzydkie, by mogły rozwijać swoją twórczość wedle własnego pomysłu i odczuć. (Osoba 11, APS, studia stacjonarne)

Tekst wybrałam ze względu na cudowny przekaz. To wszystko co stworzymy może być piękne dla nas. Każdy na swoje dzieło patrzy inaczej I każde działo jest wyjątkowe. (Osoba 10, APS, studia niestacjonarne)

Tekst wydaje się ciekawy, zachęca do refleksji, łatwy do czytania. (Osoba 14, UKSW, studia stacjonarne)

Po lekturze wiersza nachodzą przemyślenia dotyczące tego, że powinniśmy się czasem lepiej zastanowić zanim coś zrobimy. (Osoba18, UKSW, studia niestacjonarne)

Przyjemny, trochę przykry, bo autor nie potrafi rysować. (Osoba 2, UKSW, studia niestacjonarne)

Komentarz:

Wiersz „Brzydkie zwierzę" Danuty Wawiłow wywołał u studentów zarówno pozytywne, jak i mieszane emocje. Podkreślali oni jego zabawny i przystępny charakter, łatwość odbioru oraz wartości wychowawcze – zachętę do refleksji nad własnym zdaniem, postrzeganiem piękna i twórczością. Pojawiły się też głosy wskazujące na trudniejsze emocjonalnie momenty utworu, co jednak nie zmniejsza jego walorów edukacyjnych, ponieważ skłania do przemyśleń i dyskusji, wspierając rozwój wrażliwości oraz kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci.

Małgorzata Strzałkowska *Miły czytelniku; Wybrałam tekst >>Miły czytelniku<< Małgorzaty Strzałkowskiej, ponieważ płynie z niego mądry i ważny morał. W wierszu został poruszony ważny temat. Ten utwór literacki sprawił, że poczułam większą chęć pielęgnowania mojego ojczystego języka. Wzbudził we mnie potrzebę poprawnego i bogatego w różnorodne słownictwo wypowiadanie się.* (Osoba 2, UKSW, studia stacjonarne)

Małgorzata Strzałkowska >> Miły czytelniku<< - wybrałam ten wiersz, ponieważ mi się spodobał. Po prostu. Pozytywny w odbiorze, zachęcający do doskonalenia w posługiwaniu się językiem ojczystym. (Osoba 9, APS, studia niestacjonarne)

Bardzo fajny tekst, bardzo fajnie się go czyta. Czytając bardzo dużo możemy z niego wyciągnąć wniosków na temat dobrego i poprawnego czytania/ mówienia. (Osoba 30, APS, studia niestacjonarne)

Bardzo pozytywne wrażenie odniósł na mnie ten wiersz. Mówi o naszym języku, żebyśmy go pielęgnowali, jak najwięcej mówili po polsku, żebyśmy wzbogacali nasz język. Wiersz daje dużo do myślenia na temat naszego kraju, naszej historii, aby rodzice nie zapominali, gdzie ich dziecko mieszka i w jakim języku powinno mówić. (Osoba 4, UKSW, studia niestacjonarne)

Po przeczytaniu wiersza można odnieść wrażenie, że wiele osób nie docenia piękna języka polskiego. Polski język może być trudny poprzez występowanie ś, ż, ź itd. Jednak przy jego *zrozumieniu i >> zabawie słowem<< mogą powstać wspaniałe rzeczy.* (Osoba 15, UKSW, studia niestacjonarne)

Komentarz:

Tekst *Miły czytelniku!* Małgorzaty Strzałkowskiej wzbudził bardzo pozytywne uczucia. Różni się charakterem od pozostałych tekstów, gdyż może być z powodzeniem wykorzystany nie tylko w pracy z dziećmi na etapie wczesnoszkolnym, ale również doskonale nadaje się do pracy z przedszkolakami, młodzieżą czy osobami dorosłymi, co zauważyli respondenci. Wielu z nich zauważyło, iż przekazy w nim zwarte (dotyczące pielęgnowania mowy ojczystej) mogą dotyczyć również ich samych, podczas gdy w poprzednich wierszach bardziej zawracano uwagę na to jakie wartości mogą czerpać z nich dzieci. Uzasadnienia swoich ocen badani formułowali często w sposób ogólnikowy, niemniej jednak na podstawie tych wypowiedzi można stwierdzić, jakie właściwości wpłynęły na ocenę poszczególnych utworów.

Interpretacja semantyczna:

Uzyskano bardzo zróżnicowane odpowiedzi/refleksje na temat wierszy. Wypowiedzi studentów były różnorodne studenci podejmowali próby „pogłębionej" interpretacji, wyjaśnienia ukrytych sensów utworów jak i zdarzały się odpowiedzi, które były zdawkowe, powierzchowne i ogólnikowe, skupiano się głownie wokół uchwycenia morału interpretowanego tekstu. Pojawiły się interpretacje, które oscylują wokół dosłownego ujęcia utworu, jak również takie, które mają charakter metaforyczny – wielu badanych w interpretacji własnej odniosło się określenia morału wybranego utworu,

doszukując się głębszego sensu w interpretowanej treści (przykłady zamieszczono poniżej). Znaczną trudność w analizie semantycznej wiersza sprawiło badanym studentom/kom wskazanie użytych przez poetę środków wyrazu (artystycznych), a jeszcze większe ustalenie funkcji jakie pełnią one w utworze. Większość respondentów operowała ograniczonym zakresem pojęć teoretycznoliterackich, ograniczała się do podstawowych tropów stylistycznych tj. epitety, metafory (przenośnie), porównania. Badani znali niektóre pojęcia teoretyczne, ale w działaniach nie potrafili się nimi w sposób właściwy posłużyć np. kategorie nadawcze tekstu lirycznego tj. podmiot mówiący, bohater liryczny i autor są w ich przekonaniu tym samym. Najczęściej wskazywano pojedyncze środki artystyczne. W przypadku studentów pedagogiki opisane wyżej zjawiska są niepokojące, ponieważ kształcenie polonistyczne wymaga od nauczyciela znajomości środków stylistycznych przynajmniej na poziomie dobrym, a przede wszystkim ich późniejszą rolą będzie uwrażliwienie uczniów na ich obecność w utworach literackich. Podczas analizy wybranego utworu studenci zauważali rymy, niestety – w większości nie wskazano na rodzaj rymu, tylko pojedyncze osoby potrafiły określić, jaką rolę odgrywają one w utworze. Obok wypowiedzi sprawozdawczych dotyczących prób interpretowania i wyjaśniania sensów, ujawniono osobiste przekonania lub upodobania literackie.

Oto przykłady wypowiedzi potwierdzające wskazane powyżej tezy:

Ignacy Krasicki *Lis i kozieł; Lis był stary i sławny, ale nie miał przyjaciela (bo sam nie potrafił nim być). Osioł uważał, że lis sam zapracował sobie swoją chciwością. Autor wykorzystał animizację (?)nadanie cech ludzkim zwierzętom, występują tu również epitety - stary.* (Osoba 35, APS, studia niestacjonarne)

Jak Ty komu, tak on Tobie – morał został zawarty w utworze w słowach wypowiedzianych przez osła. Ignacy Krasicki zastosował personifikację charakterystyczną dla bajek, które mają za zadanie wprowadzić w bajkowy nastrój, stosuje epitety, aby bardziej przybliżyć bohaterów – ich cechy, stosuje archaizmy. (Osoba 39, APS, studia niestacjonarne)

Stanisław Jachowicz *Tadeuszek; Zanim będziemy chcieli coś powiedzieć/zrobić drugiej osobie, musimy zastanowić się czy sami chcielibyśmy być tak potraktowani. W wierszu są rymy, epitety* (Osoba 10, APS, Studia stacjonarne).

Nie powinniśmy traktować żadnych zwierząt, nawet much, tak, jak sami byśmy nie chcieli być potraktowani. Mimo to, że może się nam wydawać, że czynimy słusznie – możemy być

w błędzie i powinniśmy postawić się w sytuacji drugiej osoby/zwierzęcia. Rym parzysty aabb – melodyjność i skoczność utworu. Zdrobnienia – podkreślenie wieku Tadeuszka i bezradności niewinnych muszek. (Osoba 18, APS, studia stacjonarne)

Morał jest taki, żeby uświadomić dzieci, że nie powinny robić krzywdy niewinnym stworzeniom, jednak myślę, że w obecnych czasach, kiedy wiedza pedagogiczna jest coraz bardziej powszechna, wiersz jest trochę przerażający (Osoba 1, APS, studia niestacjonarne)

Utwór pokazuje nam bardzo ważną rzecz, która jest nawet opisana bezpośrednio w ostatnim wersie. „Nie czyń drugiemu, co Tobie nie miłe", co bezpośredni mówi o tym, byśmy nie zachowywali się względem kogoś tak, jak nie chcemy, aby inni zachowywali się względem nas. W wierszu występują rymy (Osoba 10, UKSW, studia stacjonarne).

Wanda Chotomska Za górami za lasami; *Wiersz pokazuje, że każdy z nas jest inny, ma inne predyspozycje i zdolności, więc jest wyjątkowy. Dzięki niemu możemy tez zobaczyć, że nie każdy jest stworzony do wszystkiego i warto skupić się na czymś, w czym czujemy się najlepiej. Porównanie, epitety*. (Osoba 20, APS, studia stacjonarne).

Wiersz może wydawać się bez sensu, jednak autorka w przewrotny sposób pokazuje czym zajmują się poszczególni rzemieślnicy. Wiersz może być inspirujący dla kreatywnych dyskusji i animacji. Zastosowano: neologizmy, rytm, rym. (Osoba 24, APS, studia niestacjonarne).

Wiersze Wandy Chotomskiej pamiętam jeszcze z mojej edukacji, uważam, że zawiera wiele środków stylistycznych. Można wykorzystać go na zajęciach. Wiersz czyta się z łatwością, dość szybko łapiąc „rytm", który nadawany jest przez tworzące go słowa. Według mnie morałem tej historii jest fakt, iż jeśli ktoś wykonuje dany zawód, zna się na nim lepiej niż osoba, która tego zwodu nie wykonuje. Rymy występujące w wierszu pełnią funkcję estetyczną. (Osoba 17, UKSW, studia stacjonarne)

Danuta Wawiłow *Brzydkie zwierzę; Dziecko ma zaniżone poczucie wartości uważa, że nie potrafi ładnie malować. Autorka wprowadza element dialogu- ukazanie dorosłego, pojawia się powtórzenie – podkreślenie brzydoty, wykrzyknienie.* (Osoba 9, APS, studia stacjonarne)

Wybrałam ten tekst dlatego, że ukazuje kontrast między rozwojem dziecka, a wymaganiami dorosłych. Każde dziecko potrafi rysować, malować, konstruować świat

i poznawać świat. Każde robi to na swój sposób i każdy sposób jest dobry. Liczy się przede wszystkim praca, jaką to dziecko w tę czynność wkłada. Nie można nikogo szablonować. Wykrzyknienia – mają za zadanie podkreślić emocje związane z umiejętnościami dziecka, a oczekiwaniami, których nie może spełnić. (Osoba 4, UKSW, studia stacjonarne).

Jest to prosty do zrozumienia tekst. Dziecko nie wierzy w swoje umiejętności artystyczne. A dorośli nie pozwalają malować tego, co by chciało. Sens utworu: Nie przejmuj się zdaniem innych, rób to, co sprawia Ci przyjemność. Rymy – służą łatwości czytania i lepszemu zrozumieniu. (Osoba 9, UKSW, studia niestacjonarne).

Wiersz krótki i zrozumiały (inne maja archaiczne słowa). Dziecko przedstawione w wierszu jest niepewne siebie, przekonane, że źle/brzydko maluje, że nie ma talentu. Pokazany jest w wierszu „brak wiary w siebie". Rytm, dialog, wykrzyknienie. Ale nie wiem jakie są środki artystyczne. (Osoba 15, UKSW, studia niestacjonarne)

Małgorzata Strzałkowska *Miły czytelniku! Autorka zwraca uwagę jak ważne jest piękne wypowiadanie się i wskazuje co robić, by nauczyć się tejże umiejętności. Tematyka wiersza i jego pierwsze zdanie zmuszają czytelnika do wolniejszego odczytywania tekstu w celu wymówienia konkretnych słów bardzo wyraźnie. Rymy – sprawiają, że czytanie, recytowanie wiersza jest płynne*. (Osoba 19, APS, studia niestacjonarne)

Morał jest taki, by codziennie i często czytać, doskonalić swoją wymowę, by pięknie i dobrze mówić i się tego nie wstydzić. (Osoba 30, APS, studia niestacjonarne)

W wierszu poruszony został ważny temat. Ten utwór literacki sprawił, że poczułam większą chęć pielęgnowania mojego ojczystego języka. Wzbudził we mnie potrzebę kształtowania poprawnego i bogatego w różnorodne słownictwo wypowiadania się. Jesteśmy Polakami, więc warto dbać o to, żeby mówić poprawną polszczyzną i stale wzbogacać swój zasób słownictwa. W wierszu występują epitety, porównania i metafora. (Osoba 2, UKSW, studia stacjonarne)

Rymem i humorem autorka zachęca nas do dbania o język ojczysty. Robi to w sposób zabawny, a jednocześnie stanowczy. Powtarzanie i ćwiczenia to najlepszy sposób, by osiągnąć cel, jakim jest piękną płynna mowa. A dzięki czytaniu, wysławianiu się pogłębiamy własną wiedzę (Osoba 15, UKSW, studia niestacjonarne)

Rytm, rym, porównanie - dzięki temu wiersz czyta się przyjemnie. Zwraca się uwagę na jego budowę, a nawet sens. (Osoba 16, UKSW, studia niestacjonarne)

4.3.3 Projektowanie scenariusza zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego przez studentów – w ocenie sędziów kompetentnych

Postanowiono, iż oceny umiejętności dokonają sędziowie kompetentni (pracownicy naukowi, będący polonistami, pracującymi ze studentami pedagogiki różnych specjalności oraz czynni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej). Ocena zaprojektowanych scenariuszy studentów obejmowała sześć kryteriów. Wykorzystano narzędzie Arkusz oceny poziomu kompetencji w zakresie kształcenia literackiego – opracowanie własne.

Spośród 118 osób (100%) biorących udział w badaniu, scenariusze zaprojektowało 79 osób, co stanowi 66,95% badanej grupy.

Łączna liczba punktów w poszczególnych kategoriach w ocenie jednego sędziego kompetentnego wynosiła 30.

Kategorie oceny ustalono na podstawie skali procentowej:

- 100% - wzorowe planowanie lekcji; (30 pkt)
- 87% - 99% - planowanie lekcji na bardzo dobrym poziomie (27- 29 pkt);
- 74% - 86% - planowanie lekcji na poziomie dobrym (23 - 26 pkt);
- 56% - 73% - planowanie lekcji na przeciętnym poziomie (18- 22 pkt);
- 40% - 55% - planowanie lekcji na niskim poziomie (13-17 pkt);
- 0% - 39% - brak lub bardzo niski poziom umiejętności planowania lekcji (0-12 pkt)

Ze względu na to, że oceny 3 sędziów kompetentnych były w znacznym stopniu zgodne (korelacja każdego aspektu oceny powyżej 70%) przyjęto do dalszych analiz średnią ocen wystawioną przez tychże sędziów.

Tabela 20. Kompetencje badanych w zakresie projektowania zajęć na podstawie średniej ocen sędziów kompetentnych

Poziom umiejętności	Zakres punktów	Liczba badanych	Procent badanych
Brak konspektu		39	33,05%
Brak odpowiedzi lub bardzo niski poziom	0-12	29	24,58%
Poziom niski	13-17	33	27,97%
Poziom przeciętny	18-22	17	14,41%
Razem		118	100,00%

Źródło: opracowanie własne

Średnia liczba uzyskanych przez badanych punktów (z wyłączeniem braków) wynosiła 15,33 na 30 możliwych do zdobycia. Jest to wartość niska. Maksymalna liczba zdobytych punktów wynosiła 20,67, a minimalna 6,67. Odchylenie standardowe przyjęło wartość 3,41, a współczynnik zmienności 0,22, co oznacza znikome zróżnicowanie grupy. 24,58% badanych przygotowało konspekty wskazujące na poziom bardzo niski poziom umiejętności planowania. Ocena na poziomie niskim została przypisana 27,97% badanych, poziom przeciętny prezentowało 14,41% ocenionych konspektów. Wyższych ocen nie było.

Średnia punktów 15,33 na 30 możliwych wskazuje na potrzebę intensywnego doskonalenia kompetencji dydaktycznych, a niski współczynnik zmienności (0,22) sugeruje, że poziom grupy był dość jednolity. Jednocześnie warto zauważyć, że prawie 15% studentów osiągnęło poziom przeciętny, co pokazuje, że w grupie istnieje potencjał do rozwoju umiejętności planowania lekcji. W połączeniu z odpowiednim wsparciem merytorycznym i praktycznym, systematyczne ćwiczenia mogą znacząco podnieść kompetencje całej grupy, a zaproponowane przez studentów tematy i literaturę świadczą o kreatywności i zaangażowaniu w proces dydaktyczny.

A oto przykładowe tematy proponowanych lekcji oraz propozycje tekstów, będących podstawą planowania procesu dydaktycznego.

Tabela 21. Przykładowe tematy konspektów

Temat	Wykorzystany tekst literacki	Osoba badana
Wsiąść do pociągu byle jakiego	*Lokomotywa* Julina Tuwima	Osoba 16, APS, studia stacjonarne
Tradycje świąteczne innych kultur	*Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren	Osoba 28, APS, studia stacjonarne
Odkrywanie wartości przyjaźni i odwagi na podstawie opowiadania „Królowa Śniegu”	*Królowa Śniegu* Hans Christian Andersen	Osoba 1, APS, studia niestacjonarne
Julian Tuwim „Cuda i dziwy” – manipulacja wyobraźnią w utworze literackim	*Cuda i dziwy* Juliana Tuwima	Osoba 3, APS, studia niestacjonarne
Przez świat z Koziołkiem Matołkiem – zajęcia literackie z wykorzystaniem książki „Przygody koziołka Matołka”	*Przygody Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego	Osoba 38, APS, studia niestacjonarne

Temat	Wykorzystany tekst literacki	Osoba badana
Wyjątkowy czy inny? O akceptacji i wierze w samego siebie.	*Brzydkie kacząt*ko Hans Christian Andersen	Osoba 4, UKSW, studia stacjonarne
Afrykańskie podróże Kazika	*Afryka Kazika* Łukasza Wierzbickiego	Osoba 6, UKSW, studia stacjonarne
Detektyw Pozytywka – charakterystyka postaci.	*Detektyw Pozytywka* Grzegorza Kasdepke	Osoba 11, UKSW, studia niestacjonarne
Co zrobimy, gdy się zgubimy?	*Gdy się Pola zgubi* Gabrieli Rzepeckiej-Weiss	Osoba 15, UKSW, studia niestacjonarne

Źródło: opracowanie własne

Niektóre zaproponowane tematy zostały sformułowane poprawnie pod względem językowym i merytorycznym. Część z nich można uznać za szczególnie interesujące i inspirujące dla uczniów, gdyż poruszają zagadnienia angażujące i pobudzające do refleksji. Niemniej jednak, w niektórych przypadkach dostrzegalny jest brak precyzji w sformułowaniu problematyki. Dobór literatury do poszczególnych tematów jest w większości przypadków adekwatny i trafnie wspiera realizację założonych celów dydaktycznych. Należy jednak zauważyć, że niektóre z zaproponowanych tematów oraz przytoczonych tekstów literackich nie należą do kanonu lektur obowiązujących w klasach I-III szkoły podstawowej, lecz dotyczą materiału realizowanego dopiero w klasach starszych (np. *Mały książę*). Propozycje stanowią wartościową bazę do planowania zajęć, jednak warto zwrócić uwagę na precyzyjne sformułowanie problematyki tematu oraz odpowiedni dobór literatury do wieku odbiorcy.

W dalszej części opracowania zamieszczam komentarze sędziów kompetentnych na temat oceny kompetencji badanych w projektowaniu lekcji z edukacji literackiej, charakteryzujące ogół respondentów biorących udział badaniu.

Sędzia 1 odniósł się do całości badania, a następnie podał przykłady materiału poddanego analizie, a opracowanie zakończył ogólnymi konkluzjami dotyczącymi kompetencji studentów.

Uwagi ogólne:

Zredagowane scenariusze, stanowiące narzędzia badawcze zaprojektowanych zajęć dydaktycznych pozwoliły na dokonanie analizy i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego pozwalający ocenić poziom polonistycznych kompetencji i kultury literackiej przyszłych nauczycieli. Dzięki tym precyzyjnie sformułowanym narzędziom i uzyskanym

dzięki nim materiałom badawczym została zdiagnozowany poziom świadomości kreatorów, którymi staną się w niedalekiej przyszłości nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Warto fragmentarycznie, przywołać wypełnione odpowiedzi na pytania[365].

Wybrane scenariusze stanowiące w oryginalnym zapisie materiał do analizy:

Scenariusz 1

Temat: Święto Niepodległości

Wykorzystany tekst literacki: *Asiunia* J. Papuzińska

Sformułowanie celów zajęć, np.: celów głównych i szczegółowych

- Cel główny: zapoznanie dzieci ze Świętem Niepodległości
- Cel szczegółowy: przedstawienie flagi i godła Polski

Uwagi oceniającego: *Brak odwołania do: metod, form, pracy, środków dydaktycznych, brak opisu przebiegu zajęć. Ocena bardzo niska*.

Scenariusz 2

Temat: Czy jestem najmądrzejszy?

Wykorzystany tekst literacki: *Zosia Samosia* J. Tuwima

Sformułowanie celów zajęć.

- Cel główny: Dziecko dowiaduje się, że każdy popełnia błędy
- Cel szczegółowy: dziecko Czyta samodzielnie tekst, dyskutuje na temat wiersza, poznaje znaczenie słowa narcyz. Wymienia swoje mocne i słabe strony. Dowiaduje się, jak ważna jest nauka

Metody: pogadanka, praca z książką

Formy pracy: indywidualna, grupowa

Środki dydaktyczne: wiersz

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel czyta głośno wiersz i wyjaśnia trudne słowa

[365] Cytat z wypowiedzi sędzi 1.

2. Uczniowie czytają wiersz samodzielnie
3. Pogadanka na temat wiersza
4. Wyjaśnienie: czy Zosia była najmądrzejsza?
5. Uczniowie wypisują 3 mocne i 3 słabe strony
6. Opowiadają o nich w grupach i wzajemnie mają powiedzieć co lubią w innych osobach.

Scenariusz 3

Temat: Poznajemy wiersz „Lokomotywa"

Wykorzystany tekst literacki: „Lokomotywa" Juliana Tuwima

Cel główny: Zapoznanie z wierszem „Lokomotywa" oraz naśladowanie wyrazów dźwiękonaśladowczych

Cele szczegółowe:

- Uczeń potrafi prześledzić o czym jest wiersz
- Uczeń potrafi przeczytać fragment tekstu.
- Uczeń umie naśladować wyrazy dźwiękonaśladowcze.

Metody: asymilacji wiedzy, burza mózgów, pogadanka samodzielnego dochodzenia do wiedzy

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa

Środki dydaktyczne: tekst „Lokomotywa", lokomotywa z papieru, fragmenty wiersza z lukami do uzupełnienia.

Podsumowanie analizy materiału sformułowane przez sędziego 1.

Zacytowane fragmenty scenariuszy potwierdzają sensy wysnutych z nich wniosków:

- *Różnorodność wybieranych tekstów i tematów do opracowania;*
- *Prostota, czytelność i przejrzystość treści zawartych w prezentacji lekcji;*
- *Bardzo niski poziom kultury języka prezentowanych wypowiedzi;*
- *Różnorodny dobór środków dydaktycznych;*
- *Formułowanie celów zajęć na niskim poziomie merytorycznym, miernie odwołującym się do wiedzy metodyczno-literaturoznawczej*

- *W wielu przypadkach odwołanie się do trafnie wybranych tekstów literackich, choć nieczęste ich zaprezentowanie w kontekstach celów lekcyjnych, pomijanie nazewnictwa niezbędnego w analizach metodyczno – literaturoznawczych, które często warto omawiać w twórczych interpretacjach literackich światów.*
- *Odpowiadający na postawione pytania uchylają się od odpowiedzi na te, w szczególności odwołujące się do wybranych metod, środków dydaktycznych czy np. przebiegu zajęć.*
- *W jednym tylko przypadku, autor precyzyjnie mówi o metodach, nazywając je: metodą asymilacji wiedzy, pogadanka z celem samodzielnego dochodzenia do wiedzy.*

Spostrzeżenia i uwagi sędziego 2 zostały sformułowane wg. zaproponowanych kryteriów analizy i brzmią następująco:

1. ***Sformułowanie celów zajęć*** *(zgodność z tematem, treściami, przebiegiem zajęć)*

- *cele główne zajęć dotyczyły często poznania treści tekstu literackiego, jego analizy;*
- *zdarza się powielanie sformułowania celu głównego w celach szczegółowych;*
- *zdarza się brak sformułowania celów zajęć przy szczegółowym opisie przebiegu;*
- *temat zajęć często sformułowany jako tytuł książki oraz nazwisko autora;*
- *zdarza się sformułowanie celu, który nie jest realizowany w opisie, przebiegu zajęć;*
- *są scenariusze, które proponują wykorzystanie tekstu literackiego jedynie jako źródła wiedzy np. z przyrody;*
- *zdarza się, że sformułowane cele nie mają przełożenia na przebieg zajęć.*

2. ***Wybór tekstu literackiego*** *– odpowiadającego tematyce prowadzonych zajęć, adekwatność doboru tekstu do założonych celów lekcji, świadomość celów prowadzonej lekcji*

- *wybór tekstów staropolskich (np. bajek Krasickiego) czy „Małego Księcia" Exupery'ego uznaję za nieadekwatny do możliwości recepcji działa literackiego przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej;*
- *większość propozycji scenariuszy dotyczy pracy z tekstem rekomendowanym w ministerialnej liście lektur: wyjątki: „Akademia Pana Kleksa" Brzechwy, Alicja w Krajnie Czarów, Kubuś Puchatek Milne'a, Niebieska niedźwiedzica Chmielewskiej;*
- *najczęściej wybierane teksty tj. utwory Jachowicza, Konopnickiej, Bełzy, Brzechwy, Tuwima i Wawiłow – brakuje pozycji z szerokiego repertuaru poezji współczesnej dla dzieci.*

3. ***Prostota, czytelność i przejrzystość treści zawartych w prezentacji lekcji, język i sposób sformułowania kluczowych pojęć i zagadnień***

- *Przebieg opisany ogólnymi sformułowaniami, np. nauka szacunku do drugiego człowieka;*
- *mylenie nazw gatunków literackich, tj. baśni, bajki, opowiadania;*
- *nieczytelne pismo, błędy ortograficzne (pisownia wielkiej litery, tytułów utworów), błędy interpunkcyjne;*
- *brak opisu przebiegu zajęć przy sformułowaniu pozostałych elementach scenariusza;*
- *wprowadzenie trudnych pojęć z zakresu wiedzy o literaturze tj. fikcja literacka;*
- *opis przebiegu zajęć jest napisany językiem bezpośrednich dyspozycji dla dziecka, bez komentarza metodycznego;*
- *niesyntetyczne opisywanie przebiegu zajęć;*
- *ogólne sformułowania dotyczące aktywności, np. praca z kartami pracy/ i przy tablicy multimedialnej.*

4. ***Kreatywność w planowaniu: oryginalność sposobu prezentowania treści np. poprzez obrazki, fotografie, wykresy, inne autorskie rozwiązania***

- *w toku zajęć poznania biografii autora tekstu literackiego bez wyraźnego odniesienia się do treści – brak spójności i kontekstu;*
- *cześć scenariuszy zawiera aktywności wizualizacje słów kluczowych wiersza.*

5. ***Adekwatność doboru metod i form pracy podczas proponowanej lekcji do celów lekcji, realizowanych treści podczas zajęć, poziomu edukacyjnego uczniów.***

   - *zdarza się brak spójności między sformułowanymi celami, sposobami pracy a opisem aktywności dzieci w przebiegu proponowanych zajęć;*
   - *w większości kart brak określonego poziomu edukacyjnego uczniów (klasa 1, 2 czy 3);*
   - *mylenie proponowanej aktywności, np. pracy plastycznej z techniczną;*
   - *propozycje aktywności poniżej możliwości dziecka w wieku wczesnoszkolnym np. wokół tekstu baśni „Brzydkie kaczątko" Andersena;*
   - *większość propozycji aktywności dla dzieci koncentruje się na analizie treści bez prób interpretacji tekstu;*
   - *nieliczne scenariusze zawierają propozycje krytycznego i twórczego czytania i pisania;*
   - *są scenariusze, które nie uwzględnią w przebiegu zajęć sesji głośnego czytania nauczyciela lub/ i uczniów;*

- *część scenariuszy zawiera podsumowanie przez dzieci zdobytej wiedzy i umiejętności podczas zajęć;*
- *niemal żaden ze scenariuszy nie proponuje aktywności integrujących pracę z tekstem, muzyką, rytmem;*
- *wprowadzeni pracy w grupach, choć zdarza się, że nie na klarownych zasadach;*
- *są propozycje aktywności ruchowych, tj. prostych ćwiczeń gimnastycznych, zmian pozycji, przemieszczania się po sali;*
- *brak umiejętności planowania aktywności w czasie; propozycje w scenariuszach często powinny być podzielone na cykl, a są planowane na pojedyncze zajęcia (np. opracowanie komiksu);*
- *wprowadzenie elementów dramy;*
- *wprowadzenie sesji głośnego czytania nauczyciela bez prób samodzielnego czytania uczniów;*
- *jedna z propozycji zawiera pracę nad zbiorową recytacją wiersza; żadna z propozycji nie uwzględnia czytania na głos z podziałem na role;*
- *część scenariuszy proponuje grupowa pracę plastyczną nad plakatem lub techniczną nad makietą;*
- *są proponowane aktywności ruchowe;*
- *integracja treści w obrębie edukacji polonistycznej i przyrodniczej, społecznej, matematycznej, technicznej, plastycznej.*

6. ***Wybór i przygotowanie środków dydaktycznych*** *(zgodność z metodami i przebiegiem zajęć, dostosowanie do możliwości odbiorców i potencjału tematu, wybór środków tradycyjnych/ niekonwencjonalnych)*

- *wykorzystanie slajdu z tekstem zamiast tylko lektury książki;*
- *wykorzystanie pacynek/ kukiełek;*
- *wykorzystanie audiobooka;*
- *często wykorzystywane materiały plastyczne;*
- *zdjęcia tablica interaktywna zastępuje przedmioty do manipulacji, np. zdjęcie skarpetek zamiast rzeczy w ręku;*
- *brak włączania materiału muzycznego – piosenki dziecięcej, muzyki klasycznej (dwa scenariusze zawierają propozycję utworu muzycznego dla dzieci pt. „Jedzie pociąg z daleka” i „Pomidor”).*

Wyniki uzyskane przez studentów i odpowiadające im przedziały punktowe na skonstruowanej skali pozwalają zauważyć następująca prawidłowość. Nie zauważono znaczących różnic w umiejętności konstruowania scenariuszy lekcji u badanych studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie.

Mimo, iż ogólny poziom projektowania scenariuszy jest dość niski, warto zwrócić uwagę na pozytywne aspekty tychże prac, tj.

- *różnorodność wybieranych tekstów (zarówno wiersze, jak i lektury);*
- *kreatywność;*
- *wiele scenariuszy proponuje aktywność i ruchową, która na tym etapie edukacji sprawdza się doskonale, gdyż dzieci jest ona szczególnie preferowana przez dzieci. Uczniowie w ten sposób rozwijają kreatywność i wyrażają emocje, co wspiera ich rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny.*
- *często pojawia się drama jako propozycja pracy z tekstem; (Drama to metoda, która pozwala dzieciom uczyć się poprzez działanie, odgrywanie ról i improwizację. Wykorzystuje naturalną skłonność dzieci do naśladowania i zabawę, rozwijając kreatywność, umiejętności społeczne i językowe.)*
- *część scenariuszy proponuje grupową pracę plastyczną nad plakatem lub techniczną nad makietą;*
- *wiele zaproponowanych scenariuszy zawiera aktywności wizualizacje słów kluczowych wiersza;*
- *dość często pojawia się integracja treści w obrębie edukacji polonistycznej i przyrodniczej, społecznej, matematycznej, technicznej, plastycznej.*

Spostrzeżenia i uwagi trzeciego sędziego

1. *Studenci najczęściej nieprawidłowo formułują cele ogólne lekcje. Często przebieg zajęć nie odzwierciedla założonych celów. Cele nie są realizowane w trakcie zajęć.*

2. Zdarza się, że wybór tekstów literackich jest nieadekwatny do wieku uczniów. Przykładem w jednym ze scenariuszy może być chociażby książka „Mały książę", której treści dziecko z klas 1-3 nie jest w stanie zrozumieć. Jest to książka dla dzieci dojrzałych emocjonalnie. Na pochwałę zasługuje fakt, że studenci mają pomysły, aby wyświetlić dzieciom treść omawianych utworów. Wymagane jest lepsze doprecyzowanie kto czyta dany utwór (często nie jest to określone w konspektach). Większość z nich dobiera utwory odpowiednio do wieku dzieci. Są one powiązane z tematyką lekcji.

3. Studenci wielokrotnie nieprecyzyjnie formułują kluczowe pojęcia poruszane na lekcji – nie zawsze wiadomo co konkretnie mieli na myśli. Brakuje mi konkretów w zapisach.

4. Sposób prezentowanych treści – studenci opierają się na tekstach literackich. Brakuje mi prezentacji do danego tematu, filmów powiązanych z tematem. Dużo częściej mogliby się opierać na kartach pracy, które mogliby przygotować. Bardzo dobrym pomysłem natomiast jest grupowa praca plastyczna, która była w jednym ze scenariuszy.

5. Studenci najczęściej adekwatnie dobierają metody i formy pracy podczas proponowanych lekcji.

6. Dobór środków dydaktycznych przeważnie jest zgodny z przebiegiem zajęć. Brakuje jednak tu znowu precyzji w określeniach jakie to są środki dydaktyczne. Przykład – Nauczyciel puszcza dzieciom piosenkę (pytanie jaką?). Teksty literackie to za mało, aby dziecko mogło w pełni zrealizować zamierzone cele zajęć.

Analizując wypowiedzi oceniających, nie sposób nie zauważyć, że większość studenckich scenariuszy zajęć nie była skonstruowana w sposób całkowicie dojrzały. W licznych przypadkach dostrzeżono pewne uchybienia, nieścisłości i braki merytoryczne, które zostały szczegółowo omówione w opisach oceniających. Niemniej jednak należy podkreślić, że wiele spośród tych prac wykazuje duży potencjał twórczy – są one pomysłowe, oryginalne i nieszablonowe, a ich autorzy przejawiają wyraźne zaangażowanie oraz kreatywność w podejściu do projektowania zajęć. Wskazane niedociągnięcia nie przekreślają wartości merytorycznej prac, stanowią raczej punkt wyjścia do dalszego doskonalenia i pogłębiania kompetencji dydaktycznych. Sędziowie oceniający prace, będący osobami o wysokim poziomie wiedzy, doświadczenia i profesjonalizmu, zwracają uwagę zarówno na walory, jak i na niedostatki przedstawionych scenariuszy. Z jednej strony doceniają oni nowe spojrzenie studentów, ich odwagę w podejmowaniu nowych rozwiązań dydaktycznych oraz umiejętność inspirowania uczniów do aktywności poznawczej. Z drugiej zaś – zauważają konieczność dopracowania pewnych elementów strukturalnych, takich jak precyzja sformułowań celów, adekwatność metod i form pracy czy właściwe dopasowanie treści do możliwości rozwojowych dzieci. Wskazane obszary wymagają dalszego doskonalenia i refleksji nad własnym warsztatem pedagogicznym. Z perspektywy teorii rozwoju zawodowego nauczyciela, studenci znajdują się w początkowej fazie kariery, którą cechuje etap adaptacyjno-wprowadzający. Na tym etapie młodzi pedagodzy dopiero nabywają

doświadczenie w projektowaniu zajęć, eksperymentują z metodami i uczą się dostosowywać treści do możliwości rozwojowych uczniów. Braki w precyzji formułowania celów czy niedoskonałości w doborze metod i form pracy są zatem naturalnym elementem tego etapu, który charakteryzuje się dużą potrzebą refleksji nad własnym warsztatem i systematycznego doskonalenia kompetencji. W kolejnych etapach rozwoju zawodowego, obejmujących fazę kształtowania kompetencji metodycznych i indywidualnego stylu nauczania, studenci poprzez praktykę szkolną będą mogli weryfikować skuteczność stosowanych metod, obserwować reakcje uczniów oraz integrować wiedzę teoretyczną z doświadczeniem praktycznym. Proces ten umożliwia stopniowe przekształcanie początkowego potencjału twórczego w efektywne i świadome działania edukacyjne, kształtując kompetentnego, refleksyjnego i innowacyjnego nauczyciela.

4.3.4 Poziom kompetencji w zakresie projektowania poszczególnych elementów scenariusza

Tabela 22. Ocena poszczególnych kompetencji związanych z projektowaniem konspektów

Oceniane aspekty projektowanego konspektu	Średni wynik
Sformułowanie celów zajęć	2
Adekwatność doboru treści zawartych w prezentacji	2,5
Prostota, czytelność i przejrzystość treści zawartych w prezentacji lekcji	2,8
Oryginalność sposobu prezentowanych treści	2
Adekwatność doboru metod i form pracy podczas proponowanej lekcji	2,5
Wybór i przygotowanie środków dydaktycznych	3,5

Źródło: opracowanie własne

Oceniając konspekty sędziowie mogli przypisać 0-5 punktów za każdy z aspektów wymienionych w powyższej tabeli. *Wybór i przygotowanie środków dydaktycznych* (3,5*) oraz prostota, czytelność, przejrzystość prezentowanych treści* (2,83) to kategorie za wykonanie której studenci otrzymali najwyższe noty. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że studenci rozwijają kompetencje związane z planowaniem merytorycznym i kreatywnym projektowaniem zajęć. Wyniki pokazują, iż studenci dysponują stosunkowo dobrą praktyczną umiejętnością przygotowania lekcji, ale potrzebują wsparcia w zakresie planowania merytorycznego i kreatywnego projektowania zajęć, tak aby cele, treści i metody były w pełni spójne i adekwatne do

potrzeb uczniów. Praca nad sformułowaniem celów i oryginalnością prezentacji może być więc traktowana jako kolejny krok w doskonaleniu ich warsztatu pedagogicznego.

4.4 Kreatywność przyszłych nauczycieli a działania literackie

Współczesny świat wymaga edukacji holistycznej – twierdzi Zygmunt Bauman – edukacji, która przygotuje umysł człowieka na poznanie świata jako całości, rozwijając w nim ciekawość poznawczą, gotowość do zadawania pytań i krytycznej analizy informacji, która stymuluje w nim kreatywność, aby był niezależnie myślącą jednostką, a nie jednostką podporządkowaną instytucjom zewnętrznym, posłusznie czekającą na instrukcje i rozporządzenia. Dobra edukacja musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu, bowiem „[…] sukces życiowy, szczególnie zaś awans społeczny, możliwy jest obecnie dzięki stymulacji, jaką daje spotkanie wiedzy z talentem, spostrzegawczością, pomysłowością i przebojowością […]"[366]. Stworzenie takich warunków edukacyjnych, w których dzieci odkryją i przyswoją wiedzę to jedno, natomiast wykształcić u podopiecznych pozytywne postawy społeczne, odkrywać ich potencjał, sprawić, by dzieci czerpały radość z poznawania siebie — to dopiero pedagogiczne wyzwanie. Kompetencją kluczową jest kreatywność. Bez niej nie ma dobrego, skutecznego, twórczego nauczyciela, który zaciekawi i stworzy wartościowe sytuacje edukacyjne.[367] Przyjęto, iż pojęcie „kreatywność" rozumiane jest jako „ogólna zdolność do myślenia, rozwijania i wdrażania nowych pomysłów i rozwiązań lub do łączenia niezwykłych pomysłów w nowy sposób".[368] Kreatywność jest wyznacznikiem osiągania celów i realizacji zadań w świecie zewnętrznym, rozwijaniem własnego profesjonalizmu.[369] Jest to element bardzo istotny, który można wykorzystać przy planowaniu szkolnego pracy z uczniami, zwłaszcza przy projektowaniu działań literackich zwraca się uwagę na odbiorców, treści oraz zastosowane formy i metody pracy. Janusz Sławiński podając znaczenie terminu „kompetencja literacka" podkreślił jej twórczy wymiar definiując ją jako „zdolność pozwalającą posługiwać się zdobytym

[366] Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 60.
[367] K. Augustynek. (2022). *Współczesny portret nauczyciela wczesnej edukacji,* s. 167-173. W: Pedagogika szkolna i wczesnoszkolna, Vol 10 (1)19. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, s.171.
[368] W 2013 r. książka B. Wallace, J. Maker, D. Cave i S. Chandlera pt. Thinking Skills and Problem-Solving: An Inclusive Approach została wydana w formie e-booka i jest obecnie dostępna bezpłatnie w formacie pdf. Pliki do pobrania znajdują się na stronie: https://doi.org/10.4324/9780203391136.
[369] J. Bałachowicz. (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji...*, dz. cyt. s.211.

doświadczeniem literackim w sytuacjach, gdy trzeba przyjąć lub odrzucić taką możliwość komunikowania, której doświadczenie nie zawiera”[370]. Definicja ta zawiera kilka istotnych spostrzeżeń, wśród których jednym z ważniejszych jest kreatywność.

W psychologii społecznej oraz pedagogice omawiane zagadnienie analizuje się nie tylko jako zjawisko o charakterze psychologicznym, lecz również jako fenomen socjokulturowy. Oznacza to, że nie traktuje się go wyłącznie w kategoriach procesów poznawczych, zdolności czy cech osobowości, ale raczej jako wynik powiązania predyspozycji jednostki z kształtowaniem się jej twórczej tożsamości. Ta z kolei formuje się pod wpływem różnorodnych oddziaływań społecznych oraz porównań z innymi osobami.[371]

4.4.1 Opinie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na temat kreatywności

Problematyka „kreatywnego pedagoga” jest szczególnie mocno akcentowana w dyskursie pedagogicznym. Celem tej części badania było poznanie postaw studentów, ze szczególnym uwzględnieniem ich rozumienia i dostrzegania kreatywności jako istotnego elementu cech osobowości warunkujących podejmowanie twórczych działań literackich.

Istotne dla badania jest uzyskanie następujących informacji:

- w jaki sposób studenci pedagogiki wczesnoszkolnej rozumieją kreatywność
- jakie, w ich ocenie są najważniejsze cechy kreatywnego nauczyciela,
- jak rozpoznają swoje możliwości twórczego działania,
- jak prezentują je w samopisie,
- jak rozpoznają w kontekście kreatywności swoje profesjonalne przygotowanie i swoją wizję skutecznego działania pedagogicznego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na podejmowane w przyszłości działania związane z edukacją literacką.

Pierwszy obraz analiz społecznych dotyczący kreatywności, obejmował wypowiedzi na temat postrzegania roli zawodowej nauczyciela w kontekście planowania działań kreatywnych w zakresie edukacji literackiej na etapie I-III. W badaniu – przeprowadzonym za pomocą kwestionariusza wywiadu, poproszono studentów, by

[370] J. Sławiński. (1998). *Słownik terminów literackich.* Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. s.253.

[371]por. M. Krasuska-Betiuk, Z. Zbróg (2017). *Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji.* W: (red.) I. Adamek, J. Bałchowicz. *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 49-58.

udzieli odpowiedzi na pytania: jak rozumieją termin kreatywność, jakie – w ich opinii – są najważniejsze cechy, którymi powinien odznaczać się kreatywny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Podstawowym celem tej części było nie tylko zaprezentowanie szczegółowych danych, ale przede wszystkim dokonanie analizy przygotowania profesjonalnego przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, a szczególnie zwrócenie uwagi na rozpoznanie przez studentów własnego przygotowania w odniesieniu do kreatywności, w kontekście współczesnych teorii, za pomocą których można uzyskane wyniki wyjaśnić.

Kreatywność (creativity) w ostatnich latach zyskała dużą popularność, jednocześnie stając się pojęciem budzącym liczne dyskusje oraz różne interpretacje wśród badaczy. Przyjmowana wielość perspektyw i – w konsekwencji – mnogość definicji i wyjaśnień terminologicznych sprawia, że ma ono wiele znaczeń i interpretacji, tak więc przyjęty współcześnie szeroki zakres warstwy semantycznej twórczości nie ułatwia precyzyjnego określenia istoty analizowanego pojęcia[372]. Dla pełniejszego zrozumienia pojęcia kreatywności warto odwołać się do koncepcji Robert J. Sternberg (2006, 2012), który wyróżnia sześć odrębnych, choć wzajemnie powiązanych źródeł kreatywności. Są to: zdolności intelektualne, wiedza, style myślenia, osobowość, motywacja i otoczenie. „Kreatywność nie jest prostą sumą wymienionych elementów".[373] Niezależnie od sposobu rozumowania, kreatywność od zawsze jest i będzie związana z człowiekiem. Dla Józefy Bałachowicz „kreatywność to wieloaspektowa kompetencja – nie tylko cecha ucznia, ale jakościowy wymiar pracy nauczyciela, który świadomie wprowadza działania kreatywne do swojej praktyki".[374] Istotne znaczenie ma zarówno wiedza teoretyczna dotycząca twórczości, jak i umiejętność jej praktycznego wykorzystania. Jej brak może sprawić, że nauczyciel będzie podejmował działania określane jako „kreatywne" jedynie w sposób powierzchowny, bez realnego i głębszego oddziaływania wychowawczego. Kreatywność według nie ogranicza się więc do

[372] Prowadzone w Polsce badania nad kreatywnością (m.in. Janina Uszyńska-Jarmoc, Krzysztof J. Szmidt, Maciej Karwowski, Irena Adamek, Józefa Bałachowicz, Jolanta Bonar, Iwona Czaja-Chudyba, Joanna Szen-Ziemińska, Tatiana Kłosińska, Elżbieta Marek) ukazują relacje między twórczym myśleniem, ciekawością poznawczą, otwartością na doświadczenie oraz motywacją samoistną a poczuciem twórczej skuteczności.

[373] Za: T. Perczewska, I. Zwierzchowska. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*: *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji*…dz. cyt., s. 24.

[374] J. Bałachowicz. (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji…*, dz. cyt.

„wymyślania czegoś nowego", zakłada refleksję, adaptację i integrację różnych ścieżek edukacyjnych[375].

Kreatywność to przede wszystkim „potencjał człowieka, dzięki któremu jest w stanie wykonać coś nowego i wartościowego. Związane jest to z przełamywaniem pewnych utartych schematów myślenia".[376] Należy podkreślić praktyczne znaczenie kreatywności dla aktywności zawodowej – jest obecnie uważana za jedną z kluczowych umiejętności, które są i będą potrzebne na rynku pracy teraz i w przyszłości. Według Kazimierza J. Szmitda „kreatywność to niezbędny atrybut życia współczesnego człowieka, to trwała zdolność do generowania nowych wartościowych wytworów (rzeczy, idei, działania)".[377] Pojęcie to – zarówno w ujęciu rzeczownikowym („kreatywność"), jak i przymiotnikowym („kreatywny", „kreatywna", „kreatywne") – powinno być odnoszone przede wszystkim, a nawet wyłącznie, do aspektu związanego z osobą i jej cechami indywidualnymi.

W badaniach przyjęto więc zarówno perspektywę J. Bałachowicz, podkreślającą znaczenie kreatywności nauczyciela jako jakościowego wymiaru pracy pedagogicznej, jak i K. Szmidta, koncentrującego się na trwałej zdolności człowieka do wytwarzania nowych, wartościowych produktów twórczych. W badaniu wszyscy respondenci udzielili prawidłowych odpowiedzi dotyczących pojęcia kreatywności, uwzględniając zarówno perspektywę J. Bałachowicz, podkreślającą znaczenie kreatywności w pracy nauczyciela, jak i K. J. Szmidta, definiującego kreatywność jako trwałą zdolność do generowania wartościowych wytworów. Oznacza to, że 100% badanych wykazało się znajomością omawianych koncepcji.

Oto kilka przykładowych, losowo wybranych odpowiedzi studentów uczestniczących w badaniu[378]:

Kreatywność to umiejętność, która jest odpowiedzialna za powstawanie nowych, innowacyjnych idei i pomysłów. (Osoba 4, APS, studia stacjonarne)

Kreatywność jest to myślenie, które prowadzi do powstawania czegoś nowego, nieszablonowego. Myślenie kreatywne pobudza naszą wyobraźnię i prowadzi do oryginalnych rozwiązań. (Osoba 8, APS, studia stacjonarne)

[375] J. Bałachowicz, I. Adamek, *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.
[376] Tamże, s. 17.
[377] K.J. Szmidt. (2007). *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s.57.
[378] Wypowiedzi studentów zostały przytoczone w oryginale.

Kreatywność indywidualna postawa twórcza człowieka, polegająca na tworzeniu nowych koncepcji, skojarzeń opartych na własnym doświadczeniu. (Osoba 11, APS, studia niestacjonarne)

Kreatywność – umiejętność przeprowadzania np. zajęć, szkoleń w sposób ciekawy i zróżnicowany poprzez zastosowanie różnych metod przekazywania wiedzy. (Osoba 21, APS, studia niestacjonarne)

Kreatywność – twórcze myślenie, wpadanie na ciekawy pomysł, często wykonanie jakiegoś zadania z nietypowych materiałów w trudnych warunkach. (Osoba 8, UKSW, studia stacjonarne)

Kreatywność – pomysłowość, twórcze myślenie, tworzenie ciekawych pomysłów. Osoba kreatywna myśli w sposób nieszablonowy, twórczy. Pomysły osoby kreatywnej są świeże, oryginalne. (Osoba 9, UKSW, studia stacjonarne)

Kreatywność – umiejętność tworzenia nowych, oryginalnych i wartościowych pomysłów oraz rozwiązań. (Osoba 17, UKSW, studia niestacjonarne)

Kreatywność jest to multum pomysłów, kreatywną osoba powinien być każdy nauczyciel. Jest to osoba, która ma dużo pomysłów, potrafi wszystko zrobić. (Osoba 18, UKSW, studia niestacjonarne)

Tabela 23. Zestawienie najczęściej podawanych skojarzeń badanych studentów przypisywanych pojęciu kreatywności

Wymieniona cecha	Liczba wskazań
1. pomysłowy/ twórczy	55
2. otwarty (na nowości, na świat)	48
3. ciekawy/poszukujący (np. nowej wiedzy/inspiracji)	22
4. elastyczny	20
5. zaangażowany	12
6. zaradny/ sprytny/odważny	8
7. bogata wyobraźnia	6
8. odpowiedzialny/ sumienny	6
9. empatyczny	6
10. pracowity	5
11. optymista	5
12. spontaniczny	4
13. cierpliwy	3
14. odporny na stres	3
15. oczytany/ inteligentny	3
16. zawzięty	1
17. współpracujący	1
18. brak odpowiedzi	12

Źródło: opracowanie własne

Studenci poprawnie rozumieją kreatywność jako zdolność do twórczego, oryginalnego i wartościowego myślenia oraz działania. Interpretacje studentów częściej ujmowane są w znaczeniu rzeczownikowym (kreatywność), pojedynczo pojawiają się te, które mają charakter przymiotnikowy (kreatywny, kreatywna, kreatywne). Wskazują na potencjał w zastosowaniu tej kompetencji w pracy nauczyciela, choć warto mocniej podkreślić jej związek z ciekawością poznawczą i myśleniem krytycznym, które są kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej.

Określenia pomysłowy/ twórczy; otwarty (na nowości, na świat); elastyczny; ciekawy/poszukujący (np. nowej wiedzy/inspiracji); bogata wyobraźnia; spontaniczny; zaradny/ sprytny/odważny to cechy związane bezpośrednio z kreatywnością. Pozostałe cechy mogą towarzyszyć kreatywności, ale o niej nie stanowią. Wypowiedzi studentów oceniono w punktach, przyznając 2 punkty za wskazanie poprawne co najmniej 2 cech; 1 punkt za wskazanie jednej poprawnej cechy i 0 punktów, gdy badana osoba wskazywała cechy, które nie mają bezpośredniego związku z kreatywnością.

Tabela 24. Ocena rozumienia przez studentów cech związanych z kreatywnością

Nazwa kategorii	Liczba osób	Procent badanych
Odpowiedź pełna	54	45,8%
Odpowiedź częściowo poprawna	41	34,7%
Odpowiedź niepoprawna	11	9,3%
Brak odpowiedzi	12	10,2%

Źródło: opracowanie własne

Średnia liczba uzyskanych przez grupę punktów wynosi 1,40. Odchylenie standardowe to 0,67, a współczynnik zmienności 0,48. Uzyskane rezultaty wskazują na przeciętne zróżnicowanie badanych pod względem liczby punktów otrzymanych za wykonanie powyższego zadania.

W grupie dominują studenci (45,8%), którzy uzyskali maksymalną liczbę punktów. 34,7% badanych podało odpowiedzi częściowo poprawne. Zdecydowana większość badanych studentów, którzy mają w przyszłości przekazywać swoim uczniom treści literackie, wie, jak określana jest kreatywność w edukacji i jakimi cechami powinien odznaczać się „kreatywny nauczyciel". Potoczne przekonania są dominujące, bowiem trzon studenckich reprezentacji kreatywnego nauczyciela tworzą te cechy osobowości twórczej, które powszechnie kojarzone są z twórczością, a więc takie jak *pomysłowość, elastyczność* oraz *otwartość, rozumiana jako >>otwarty na nowości, otwarty na świat, otwarty umysł<<*. Nie można pominąć osób (9,3%), które za kluczowe

elementy kreatywności uznają następujące cechy: pracowitość, odpowiedzialność, sumienność, empatia, oczytanie. Wymieniają oni oczywiście pożądane cechy u nauczyciela, jednakże literatura przedmiotu nie wskazuje na ich związek z kreatywnością.

4.4.2 Samoopis studentów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie poziomu kreatywności w kontekście realizowanych działań literackich

Studenci opisują swoje dyspozycje kreatywne poprzez odwołanie do własnych doświadczeń i samooceny, wskazując zarówno na indywidualne predyspozycje, jak i warunki ich ujawniania w praktyce edukacyjnej. W swoich wypowiedziach koncentrują się na refleksji nad własnymi możliwościami twórczymi, ich przejawami oraz znaczeniem w kontekście przyszłej pracy zawodowej. Kreatywność przedstawiają jako cechę podlegającą rozwojowi, zależną od zasobów osobistych oraz środowiskowych.

„Zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami oraz obszarami pracy wymagającymi dalszego rozwoju jest warunkiem niezbędnym do poprawy poczynań zawodowych i metod pracy przyszłych nauczycieli. To dzięki autorefleksji student może dokonać analizy własnej działalności w kontekście stosowanych metod, form organizacyjnych czy zasad uczenia się. Bardzo ważne staje się to, aby potrafił patrzeć na to, co robi w sposób refleksyjny i ukierunkowany na własny rozwój". Zebrany materiał badawczy pozwolił na dokonanie analizy i interpretacji samooceny studentów odnośnie do opinii na temat obszarów posiadania wskazanej cechy – kreatywności. Kiedy jednostka pozna swoje kreatywne możliwości, może to mieć ogromny wpływ na jej samopoczucie i wszystkie przyszłe osiągnięcia".[379]

Kreatywność badana z wykorzystaniem narzędzia wzorowanego na pracy Adamek obejmuje pięć aspektów związanych z kreatywnością: ciekawość własną badanych, działania związane z rozbudzaniem ciekawości uczniów, niezależność własną, działania związane z kształtowaniem niezależności uczniów, inne pytania pośrednio związane z kreatywnością.

Badani zaznaczali w skali Likerta odpowiedzi ustosunkowując się do zaproponowanych stwierdzeń. Można było uzyskać od 1 - wartość niska (zdecydowanie

[379]J. Bonar. (2014). *Zadania edukacyjne jako czynnik wspierający rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym.* W: Edukacja małego dziecka," t 9.Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s.43.

nie zgadzam się) do 5 – wartość wysoka (zdecydowanie się zgadzam) punktów.[380] W przypadku kilku pytań wymagają odwrócenia skali. Wyniki dotyczące działań świadczących o ciekawości poznawczej prezentuje tabela poniżej.

Tabela 25. Samoocena działań świadczących o ciekawości poznawczej

Nr pytania	Treść stwierdzenia	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Poziom zróżnicowania
Pytanie_3	Jestem dociekliwa. Często zadaję pytania	4,24	0,65	0,15	niski
Pytanie_5	Sądzę, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji	4,06	0,76	0,19	niski
Pytanie_6	Zadaję dużo pytań innym ludziom	4,60	0,53	0,11	niski
Pytanie_8	Lubię rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach	4,05	0,90	0,22	niski
Pytanie_10	Mam dużo ciekawości intelektualnej	4,68	0,47	0,10	niski
Pytanie_20	Często szukam rozwiązania nurtującego mnie problemu, zawsze, gdy czytam książkę zastanawiam się w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji	4,10	0,66	0,16	niski

Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników wskazuje na wysoki poziom ciekawości poznawczej w badanej grupie. Średnie wartości wszystkich pytań mieszczą się powyżej 4, co świadczy o silnej motywacji uczestników do zdobywania wiedzy i aktywnego poszukiwania informacji. Najwyższe wyniki odnotowano w przypadku stwierdzeń „Mam dużo ciekawości intelektualnej" (4,68) oraz „Zadaję dużo pytań innym ludziom" (4,60), co sugeruje, że badani wykazują szczególnie wysoki poziom aktywności w sferze własnego dociekania i interakcji poznawczych. Odchylenia standardowe oraz współczynniki zmienności dla wszystkich pytań wskazują na niski poziom zróżnicowania odpowiedzi (wszystkie poniżej 0,25), co oznacza, że grupa jest jednorodna pod względem deklarowanej ciekawości poznawczej. Najniższy współczynnik zmienności odnotowano przy pytaniu 10 (0,10), co dodatkowo podkreśla spójność w ocenie własnej ciekawości intelektualnej. Wnioski z analizy sugerują, że badani są nie tylko otwarci na nowe doświadczenia, ale także aktywnie poszukują odpowiedzi na nurtujące ich pytania, chętnie uczestniczą

[380]Wyniki niniejszych badań opracowano w analogiczny sposób do tego, jaki zastosowały autorki narzędzia w badaniu pierwotnym. Zabieg ten zastosowano, aby móc konfrontować wyniki badań studentów z wynikami nauczycieli.

w quizach, grach edukacyjnych i analizie informacji. Takie postawy mogą sprzyjać kreatywności, efektywnej nauce i samodzielnemu rozwijaniu kompetencji poznawczych.

Tabela 26. Samoocena działań świadczących o gotowości do rozwijania u uczniów ciekawości poznawczej

Nr pytania	Treść stwierdzenia	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Poziom zróżnicowania
Pytanie_1	Będę zachęcać uczniów do pytań o zmiany we współczesnej nauce	4,07	0,78	0,19	Niskie
Pytanie_7	Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę	4,60	0,60	0,13	Niskie
Pytanie_9	Sądzę, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom na pytania	4,47	0,58	0,13	niskie
Pytanie_12	Przeszkadzają mi pytania zadawane przez uczniów	1,62	0,57	0,35	przeciętne
Pytanie_13	Uważam, że uczniowie powinni eksperymentować	4,23	0,58	0,14	niskie
Pytanie_14	Będę mobilizować uczniów do dociekliwości	4,47	0,50	0,11	niskie

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione w tabeli wyniki wskazują, że badani studenci charakteryzują się wysoką samooceną w zakresie gotowości do rozwijania u uczniów ciekawości poznawczej. Średnie wartości dla większości stwierdzeń mieszczą się w przedziale od 4,07 do 4,60, co świadczy o silnym przekonaniu respondentów o potrzebie wspierania aktywności poznawczej uczniów. Najwyższy średni wynik (4,60) uzyskało stwierdzenie dotyczące przekonania, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę, co może wskazywać na aprobatę dla konstruktywistycznego podejścia do nauczania. Niskie wartości odchylenia standardowego (0,50-0,78) oraz współczynnika zmienności (0,11-0,19) w przypadku większości pozycji potwierdzają niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi. Oznacza to, że postawy studentów wobec stymulowania ciekawości poznawczej są stosunkowo spójne i jednolite. Respondenci deklarują chęć mobilizowania uczniów do dociekliwości, zachęcania do zadawania pytań oraz podejmowania eksperymentów, co wpisuje się w założenia współczesnej dydaktyki ukierunkowanej na aktywizację ucznia.

Wyraźnym odstępstwem od ogólnej tendencji jest jednak stwierdzenie „Przeszkadzają mi pytania zadawane przez uczniów", które uzyskało znacznie niższą średnią (1,62) oraz wyższy współczynnik zmienności (0,35), wskazujący na przeciętne zróżnicowanie odpowiedzi. Choć ogólny wynik sugeruje, że pytania uczniów raczej nie są postrzegane jako problem, większe rozproszenie odpowiedzi świadczy o mniej jednolitych postawach w tej kwestii. Część badanych może odczuwać dyskomfort w sytuacjach, gdy uczniowie zadają liczne, trudne lub wykraczające poza scenariusz lekcji pytania. Podsumowując, uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że badani studenci w wysokim stopniu deklarują gotowość do wspierania ciekawości poznawczej uczniów, jednak obszar związany z reagowaniem na spontaniczne pytania dzieci wymaga dalszej refleksji i wzmocnienia w procesie przygotowania pedagogicznego.

Tabela 27. Samoocena działań świadczących o gotowości do niezależności osądów

Nr pytania	Treść stwierdzenia	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Poziom zróżnicowania
Pytanie_11	Boję się wyrazić własne zdanie, by się nie narazić	2,01	0,86	0,43	przeciętne
Pytanie_15	Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane twierdzenia	1,36	0,48	0,35	przeciętne
Pytanie_17	Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy	4,01	0,74	0,18	niskie

Źródło: opracowanie własne

Tabela 26. dotyczy samooceny działań świadczących o gotowości do niezależności osądów. Najwyższą średnią uzyskało stwierdzenie „Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy", przy niskim poziomie zróżnicowania. Oznacza to, że badani w sposób dość jednolity deklarują refleksyjny stosunek do wiedzy oraz skłonność do jej krytycznej oceny pod kątem praktycznego zastosowania. Stwierdzenie „Boję się wyrazić własne zdanie, by się nie narazić" wskazuje na raczej niską identyfikację z postawą lęku przed wyrażaniem opinii, choć przeciętny poziom zróżnicowania świadczy o występowaniu różnic indywidualnych w tym zakresie. Z kolei twierdzenie „Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane twierdzenia" uzyskało niską średnią, co może sugerować ograniczoną skłonność do podważania utrwalonych przekonań lub ostrożność wobec takiej postawy. Wyniki te wskazują, że refleksyjność poznawcza jest

silnie obecna, natomiast gotowość do otwartego kwestionowania uznanych twierdzeń nie jest już tak jednoznaczna.

Tabela 28. Samoocena działań świadczących o gotowości do akceptowania autonomii myślenia uczniów

Nr pytania	Treść stwierdzenia	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Poziom zróżnicowania
Pytanie_16	Uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie	3,48	0,77	0,22	Niskie
Pytanie_19	Dopuszczam współdecydowanie dzieci	3,73	0,64	0,17	Niskie

Źródło: opracowanie własne

Tabela 27. prezentuje samoocenę działań świadczących o gotowości do akceptowania autonomii myślenia uczniów. Oba analizowane stwierdzenia uzyskały stosunkowo wysokie średnie: „Uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie" oraz „Dopuszczam współdecydowanie dzieci". Niski poziom zróżnicowania w obu przypadkach świadczy o dużej spójności odpowiedzi w badanej grupie. Wyniki te sugerują deklarowaną otwartość na podmiotowość ucznia, akceptację jego prawa do wyrażania opinii oraz gotowość do włączania dzieci w proces podejmowania decyzji edukacyjnych.

Tabela 29. Samoocena działań świadczących o schematycznym myśleniu i postępowaniu

Nr pytania	Treść stwierdzenia	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Poziom zróżnicowania
Pytanie_2	Na większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jasny	3,86	1,00	0,26	Niskie
Pytanie_4	Irytują mnie banalne odpowiedzi	2,96	1,31	0,44	przeciętne
Pytanie_18	Zawsze postępuję w podobny sposób	2,39	0,86	0,36	przeciętne

Źródło: opracowanie własne

Tabela 28. odnosi się do samooceny działań świadczących o schematycznym myśleniu i postępowaniu. Najwyższą średnią odnotowano przy stwierdzeniu „Na

większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jasny", co może wskazywać na skłonność części badanych do upraszczania problemów i poszukiwania jednoznacznych rozwiązań. Niski poziom zróżnicowania oznacza, że tendencja ta jest względnie powszechna. W przypadku stwierdzeń „Irytują mnie banalne odpowiedzi" oraz „Zawsze postępuję w podobny sposób" poziom zróżnicowania jest przeciętny, co świadczy o większych różnicach indywidualnych w zakresie elastyczności i otwartości poznawczej. Niższa średnia przy deklaracji stałości postępowania może sugerować, że badani nie utożsamiają się jednoznacznie z rutynowym, niezmiennym stylem działania. Wyniki wskazują na stosunkowo spójny obraz postaw w zakresie wspierania samodzielności myślenia, choć widoczne są obszary wymagające dalszego wzmacniania – zwłaszcza w odniesieniu do odwagi w kwestionowaniu utrwalonych przekonań. Ogólnie wyniki wskazują na solidne predyspozycje badanych do wspierania procesu poznawczego, przy jednoczesnej potrzebie wzmocnienia otwartości na inicjatywę uczniów.

A oto kilka przytoczonych odpowiedzi:

Tak, ale muszę mieć za to dobra zapłatę. (Osoba 19, APS, studia stacjonarne)

Posiadam, lecz stale muszę nad nimi pracować. (Osoba 2, UKSW, studia stacjonarne)

Tak, ale jeśli nie widzę efektu, zainteresowania szybko się zniechęcam do tworzenia czegoś ciekawego i wolę schematy. (Osoba 7, UKSW, studia stacjonarne).

Tak, ale system edukacji to pewnie zabije. (Osoba 15, UKSW, studia niestacjonarne).

Analizując uzyskane wyniki badań, należy stwierdzić, iż niemal wszyscy badani studenci wyrażają przekonanie o posiadaniu „predyspozycji do podejmowania kreatywnych działań w obszarze edukacji literackiej". Wynik ten świadczy o wysokiej samoocenie badanych w zakresie kompetencji twórczych oraz o ich pozytywnym nastawieniu wobec zadań wymagających innowacyjnego podejścia. Można zatem wnioskować, iż kreatywność jest postrzegana przez przyszłych nauczycieli jako cecha szczególnie cenna, stanowiąca fundament skutecznego i nowoczesnego działania pedagogicznego. W opinii studentów kreatywność nie tylko zwiększa efektywność procesu dydaktycznego, lecz także wpływa na atrakcyjność zajęć oraz na zdolność inspirowania uczniów do samodzielnego myślenia i poszukiwania nieszablonowych rozwiązań. Proces stawania się nauczycielem kreatywnym – nabywania i rozwijania

zdolności twórczych – dokonuje się już w toku przygotowania akademickiego, w trakcie zdobywania doświadczeń edukacyjnych i praktyk zawodowych. To właśnie w tym okresie kształtuje się postawa otwartości, elastyczności myślenia oraz świadomości potrzeby ciągłego rozwoju, które stanowią nieodzowne komponenty profesjonalizmu nauczycielskiego. Większość badanych postrzega siebie jako osoby kreatywne, świadome własnych zdolności twórczych i gotowe do podejmowania inicjatyw wymagających nieszablonowego myślenia. Jednocześnie niektórzy uczestnicy podkreślali, że pełne uruchomienie ich potencjału kreatywnego zależy od odpowiedniej motywacji – zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Wskazywali na różnorodne czynniki stymulujące ich aktywność twórczą, w tym między innymi aspekt finansowy, a także możliwość obserwowania konkretnych rezultatów swojej pracy, co pozwala im dostrzegać sens podejmowanych działań i wzmacnia chęć do dalszego rozwijania własnej kreatywności. Tym samym kreatywność jawi się jako kluczowy element rozwoju profesjonalnego nauczyciela – nadaje dynamikę procesowi przygotowania zawodowego, motywuje do podejmowania refleksyjnych wyborów dydaktycznych oraz do podejmowania wysiłku w kierunku samodoskonalenia. Pozwala również na bardziej świadome formułowanie własnych celów zawodowych i ich realizację w zmieniającym się środowisku edukacyjnym. Istota kreatywności wiąże się zatem z możliwością i odwagą działania, z gotowością do eksperymentowania oraz z umiejętnością przekształcania wiedzy teoretycznej w praktykę. W ramach badania poproszono uczestników o wskazanie swoich mocnych i słabych stron w roli przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Ich odpowiedzi pozwalają lepiej zrozumieć indywidualne predyspozycje, samowiedzę oraz obszary wymagające dalszego rozwoju. Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi badanych, które ilustrują zarówno silne strony, jak i wyzwania, z jakimi mogą mierzyć się w przyszłej pracy dydaktycznej.

Mocne strony:

Dobry kontakt z dziećmi (widać to po nich), zwracam uwagę na ich uczucia i emocje (Osoba 14, UKSW, studia stacjonarne)

Kreatywna, pomocna, otwarta (Osoba 19, UKSW, studia stacjonarne)

Kreatywność, potrafię słuchać, mam podejście indywidualne (Osoba 4, UKSW, studia stacjonarne)

Jestem kreatywna, lubię spędzać czas z dziećmi, nie lubię monotonii (Osoba 17, UKSW, studia stacjonarne)

Cierpliwość, zrozumienie potrzeb dzieci, kreatywność; lubię pomagać. (Osoba 18, UKSW, studia stacjonarne)

Pasja pracy z dziećmi, komunikacja z dziećmi. (Osoba 9, UKSW, studia niestacjonarne)

Kreatywność, cierpliwość, empatia. (Osoba 14, UKSW, studia niestacjonarne)

Kreatywność, sumienność, dokładność. (Osoba 6, UKSW, studia niestacjonarne)

Komunikatywność, zaangażowanie. (Osoba 4, UKSW, studia niestacjonarne)

Zaangażowanie, wysokie ambicje, sumienność. (Osoba 18, UKSW, studia niestacjonarne)

Słabe strony:

Szybko się denerwuję, brak organizacji, stres. (Osoba 14, UKSW, studia stacjonarne)

Brak cierpliwości, łatwo rezygnuję i się poddaję. (Osoba 19, UKSW, studia stacjonarne)

Jestem uległa, czasem nie trzymam się zasad. (Osoba 4, UKSW, studia stacjonarne)

Bardzo często nie mam konkretnego planu, mam problemy z organizacją czasu, a czasem bym chciała zrobić więcej, a czasu brakuje. (Osoba 17, UKSW, studia stacjonarne)

Męczę się w hałasie, nadmierne zaangażowanie emocjonalne. (Osoba 18, UKSW, studia stacjonarne)

Brak cierpliwości, chęć profesjonalizmu. (Osoba 9, UKSW, studia niestacjonarne)

Słaba odporność na stres, nieśmiałość (Osoba 14, UKSW, studia niestacjonarne)

Wydaje mi się, że zawsze robię za mało, za dużo sobie narzucam (Osoba 6, UKSW, studia niestacjonarne)

Brak asertywności, brak pewności siebie. (Osoba 4, UKSW, studia niestacjonarne)

Odkładanie wielu rzeczy na ostatnią chwilę, problem z motywacją, spóźnianie się. (Osoba 18, UKSW, studia niestacjonarne)

W wypowiedziach studentów ujawnił się indywidualistyczny styl myślenia, w którym dominują takie cechy, jak oryginalność, samodzielność, refleksyjność oraz kreatywność w działaniu. Uczestnicy badania prezentują postawę otwartą na rozwój

osobisty i zawodowy, a także wykazują świadomość zarówno swoich zasobów, jak i ograniczeń. Można zauważyć, że wśród mocnych stron dominują cechy interpersonalne i emocjonalne tj. empatia, cierpliwość, zaangażowanie i kreatywność, które są kluczowe w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Z kolei wskazywane słabości, takie jak brak asertywności, trudności w organizacji czy niska odporność na stres, odzwierciedlają naturalne wyzwania stojące przed osobami wchodzącymi w rolę zawodową nauczyciela.

Analiza wypowiedzi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczących ich mocnych i słabych stron pozwala dostrzec wysoki poziom samoświadomości oraz refleksyjności w zakresie własnych predyspozycji zawodowych. Uczestnicy badania wykazali zdolność do krytycznego spojrzenia na siebie, co jest istotnym elementem procesu kształtowania kompetencji nauczycielskich. Analiza wyników przeprowadzona za pomocą narzędzia opartego na pracy Adamek wykazała, że badani studenci posiadają wysokie predyspozycje do kreatywnego działania w obszarze edukacji literackiej. Średnie wyniki samooceny ciekawości poznawczej, gotowości do stymulowania ciekawości uczniów oraz refleksyjności intelektualnej mieszczą się w przedziale 4-5, a niskie współczynniki zmienności wskazują na wysoką spójność grupy w tych obszarach. Badani deklarują otwartość na aktywne poszukiwanie wiedzy, zadawanie pytań oraz wspieranie uczniowskiej inicjatywy, co stanowi fundament kreatywności pedagogicznej. Wyjątki pojawiają się w pytaniach wymagających elastyczności, kwestionowania utartych schematów i akceptacji różnorodnych odpowiedzi uczniów, gdzie poziom zróżnicowania jest przeciętny. Wypowiedzi własne uczestników potwierdzają, że studenci są świadomi swoich mocnych stron, takich jak kreatywność, empatia i zaangażowanie, a także ograniczeń – m.in. brak asertywności, trudności w organizacji i odporności na stres. Wyniki sugerują, że proces kształtowania kreatywności i kompetencji twórczych odbywa się już w toku przygotowania akademickiego i jest kluczowy dla przyszłego profesjonalizmu nauczyciela.

4.4.3 Stymulatory i inhibitory działań kreatywnych w opinii badanych studentów a podejmowanie działań literackich

Kolejnym obszarem poddanym analizom badawczym było postrzeganie przez badanych wybranych uwarunkowań kreatywności w polu działań edukacyjnych. Ta część badania miała na celu pozyskanie informacji na temat opinii studentów dotyczących inhibitorów i stymulatorów działań kreatywnych. Studenci mieli wskazać, jakie czynniki sprzyjają

organizacji kreatywności w obszarze planowania działań literackich na etapie I-III, a jakie tę kreatywność hamują. Stymulatorami kreatywności są wszelkiego rodzaju czynniki inspirujące, mobilizujące do podejmowania aktywności twórczej i wspierające, dynamizujące, usprawniające jej przebieg. Inhibitory, bariery kreatywności czy przeszkody w procesie twórczym, to wszelkie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, które hamują aktywność twórczą i utrudnią jej przebieg [381]. W tej części badani poproszono studentów, by wskazali czynniki sprzyjające rozbudzaniu kreatywności w kontekście podejmowania działań związanych z planowaniem lekcji z edukacji literackiej. Poproszono, by wskazali te czynniki, które ich zdaniem mają największy wpływ w „pobudzaniu kreatywności". Poproszono bandaną grupę, by wskazali nie więcej niż dwie odpowiedzi, po to, by wyłonić dominujący czynnik spośród podanych. Wyniki prezentuję w tabeli 30.

Tabela 30. Stymulatory sprzyjające podejmowaniu kreatywnych działań literackich w opinii studentów

Stymulatory	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Dostępność środków dydaktycznych	12	7%	10%
Motywacja ze strony zwierzchnika/ dyrektora	27	17%	23%
Współpraca ze strony rodziców i nauczycieli	14	9%	12%
Wynagrodzenie – wysokie zarobki	16	10%	14%
Zaangażowanie uczniów/ dobra atmosfera w klasie	51	31%	43%
Efekty podejmowanych działań	18	11%	15%
Satysfakcja z wykonywanej pracy	1	1%	1%
Ciekawe programy nauczania	1	1%	1%
Inne *	15	9%	13%
brak odpowiedzi	8	5%	7%
Razem	163	100%	138%

Źródło: opracowanie własne

*Odpowiedzi inne to:

doskonalenie, szkolenia (4), brak presji czasu (3), zaangażowanie, pasja (2), chęć rozwijania pasji u dzieci (1), wypoczęty nauczyciel (1), zdolności plastyczne (1), wsparcie, pomoc (1), dobre miejsce pracy (1), inspirowanie innymi ludźmi (1).

[381] Za: T. Parczewska, I. Zwierzchowska. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności.* dz. cyt., s.27.

Wiele osób udzieliło więcej niż 1 odpowiedź – średnia liczba odpowiedzi przypadająca na uczestnika to 1,31. Sześć osób zaznaczyło 3 odpowiedzi, 36 osób wskazało po 2 odpowiedzi, 65 badanych dokonało 1 wskazania, a 11 osób nie zaznaczyło odpowiedzi na to pytanie. Analiza odpowiedzi studentów dotyczących stymulatorów i inhibitorów kreatywności w pracy nauczyciela wskazuje, że najważniejszymi czynnikami sprzyjającymi podejmowaniu działań twórczych są zaangażowanie uczniów i dobra atmosfera w klasie (43% badanych) oraz motywacja ze strony dyrektora lub zwierzchnika (23%). Ważna jest również współpraca z rodzicami i innymi nauczycielami (12%) oraz dostępność środków dydaktycznych (10%). Pozostałe czynniki, takie jak wynagrodzenie, efekty działań czy osobista satysfakcja, były wskazywane rzadziej.

Tabela 31. Inhibitory hamujące podejmowanie kreatywnych działań literackich w opinii studentów

Inhibitory	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Brak dostępnych środków dydaktycznych	30	18%	25%
Brak motywacji ze strony zwierzchnika/ dyrektora	40	24%	34%
Brak współpracy ze strony rodziców i nauczycieli	24	14%	20%
Wynagrodzenie – niskie zarobki	18	11%	15%
Brak zaangażowanie uczniów/ kiepska atmosfera w klasie	14	8%	12%
Brak efektów podejmowanych działań	2	1%	2%
Brak satysfakcji z wykonywanej pracy	2	1%	2%
Źle skonstruowane programy nauczania	15	9%	13%
Inne	25	15%	21%
Razem	170	100%	144%[382]

Źródło: opracowanie własne

Inne*

Kategoria „inne” to: brak czasu (8), stres, przepracowanie (4), liczebność grupy (3), tzw. „papierologia” (3), dużo obowiązków (3), ograniczenia (1), obawa przed nowym, lenistwo, (1), niedostosowanie placówki/złe warunki (1), opinia społeczna (1).

[382] Wiele osób udzieliło więcej niż 1 odpowiedź – średnia liczba odpowiedzi przypadająca na uczestnika to 1,44. Jedna osoba wskazała aż 4 odpowiedzi, jedenaście osób zaznaczyło 3 odpowiedzi, 44 osoby wskazało po 2 odpowiedzi, 45 badanych dokonało 1 wskazania, a 17 osób.

Z kolei głównymi inhibitorami kreatywności w opinii studentów są brak motywacji przełożonych (34%), brak środków dydaktycznych (25%), brak współpracy ze strony rodziców i nauczycieli (20%) oraz niskie wynagrodzenie (15%). Inne ograniczenia to źle skonstruowane programy nauczania, presja czasu, nadmiar obowiązków biurokratycznych oraz stres i zmęczenie nauczyciela. Wyniki wskazują, że większość barier ma charakter zewnętrzny, związany z organizacją pracy, wsparciem przełożonych i współpracowników, dostępem do materiałów oraz warunkami finansowymi. Studenci podkreślali również znaczenie czynników wewnętrznych, takich jak poczucie skuteczności i satysfakcja z pracy, które wpływają na gotowość do eksperymentowania i podejmowania inicjatyw twórczych. Świadomość stymulatorów i inhibitorów pozwala przyszłym nauczycielom planować zajęcia literackie w sposób sprzyjający kreatywności uczniów oraz własnemu rozwojowi zawodowemu.

4.4.5 Odpowiedź na pytanie: W jaki sposób opinie studentów o kreatywności mogą wpłynąć na planowanie działań literackich z uczniami na etapie klas I - III?

Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że proces stawania się nauczycielem kreatywnym jest dynamiczny i wieloaspektowy. Studenci w toku przygotowania akademickiego rozwijają postawę otwartości, elastyczności myślenia oraz świadomości potrzeby ciągłego doskonalenia, co stanowi fundament profesjonalizmu nauczycielskiego. Jednocześnie ich kreatywność nie jest w pełni autonomiczna – w dużej mierze zależy od czynników motywacyjnych, zarówno wewnętrznych (poczucie sensu, satysfakcja z efektów pracy), jak i zewnętrznych (wsparcie środowiska, wynagrodzenie).

Opinie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej dotyczące kreatywności mają istotne znaczenie dla planowania działań literackich na etapie I-III. Świadomość stymulatorów, takich jak motywacja, dobra atmosfera w klasie, współpraca z rodzicami i nauczycielami oraz dostępność środków dydaktycznych, pozwala przyszłym nauczycielom projektować zajęcia angażujące uczniów, rozwijające ich twórczość i zainteresowania literackie. Z kolei znajomość inhibitorów – np. brak wsparcia ze strony przełożonych czy ograniczone zasoby – umożliwia przewidywanie trudności i planowanie działań zapobiegawczych. W efekcie opinie studentów wspierają świadome i kreatywne planowanie lekcji, sprzyjające zarówno rozwojowi dzieci, jak i efektywności pracy nauczyciela.

4.5 Kształtowanie i doskonalenie kompetencji literackich

Obecnie w krajach o wysokim poziomie edukacji oczekuje się od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej umiejętności wspierania rozwoju zainteresowań dzieci, ich wewnętrznej motywacji, entuzjazmu do uczenia się oraz potrzeby samorozwoju. W tego typu pracy najważniejszym „narzędziem" nauczyciela jest on sam – jego kompetencje, zasoby i predyspozycje, które w trakcie kształcenia powinny być systematycznie rozwijane i doskonalone. Obejmuje to wzmacnianie tych samych dyspozycji, które stanowią podstawę jego przyszłej działalności dydaktyczno-wychowawczej.[383]

Zawód nauczyciela należy do tej grupy profesji, którą charakteryzuje konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji, aktualizowania zdobytej wiedzy, zdobywania nowych umiejętności i wiadomości. Samokształcenie i samodoskonalenie polegają na samodzielnym zdobywaniu wiadomości i umiejętności z określonej dziedziny wiedzy. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka. Samokształcenie i samodoskonalenie zawodowe są ważne w pracy nauczyciela klas początkowych, ponieważ oczekuje się od niego wysokiego poziomu wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności moralnej, rozwijania umiejętności swoich uczniów, kształtowania ich postaw i osobowości.[384] Jest to ciągły i uporządkowany proces aktywności zawodowej, którego celem jest poszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania danego zawodu. Dzięki niemu możliwe jest osiąganie coraz wyższego poziomu profesjonalizmu, a także uzyskiwanie lepszego statusu zawodowego i społecznego.[385]Doskonalenie nauczycieli jest instrumentem przystosowania się do zmiennych sytuacji, wzbogacania jego kwalifikacji, lepszego rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz sposobów organizowania samokształcenia i warsztatu pracy.[386] Praca pedagogiczna wymaga od nauczyciela aktywnego rozwijania wiedzy i określonych umiejętności oraz motywacji wywodzącej się z ciekawości poznawczej, silnego poczucia tożsamości, co daje uczucie sensu i kierunku działania, warto te działania podjąć już na etapie studiów kierunkowych.

[383] J. Bałachowicz. (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji...,* dz. cyt., s.11.
[384]M. Magda Adamowicz. (2009). *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczyciela klas I – III w zakresie twórczości pedagogicznej.* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 366.
[385]T. W. Nowacki, K. Korabinowska-Nowacka, B. Baraniak. (2000). *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 52-54.
[386]E. Marek (2013). *Rozwój zawodowy badanych nauczycieli*. W: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 63.

4.5.1. Zainteresowanie tematyką specjalistyczną i uczestnictwo we współczesnym życiu literackim studentów edukacji wczesnoszkolnej

W szerokim ujęciu uczestnictwo w kulturze oznacza „indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących”[387] Marian Golka określa uczestnictwo w kulturze jako „wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zrachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni bądź pośredni kontakt i innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań. Cechą tak pojmowanego uczestnictwa jest jego szeroki zakres: treści, dobra, normy, wzory i wartości kultury oraz wszelkie możliwe przejawy kultury, od zwykłego powitania, poprzez rozmowę, spontaniczny śpiew, oglądanie (także wytwarzanie) serialu filmowego, aż do odbioru i tworzenia złożonych form artystycznych czy religijnych”[388]. Uczestnictwo w kulturze, rozumiane jako korzystanie z oferty artystycznej przygotowanej przez artystów, podmioty kultury, organizacje pozarządowe, udostępnianej przez środki masowego przekazu, jak i jako własna amatorska działalność twórcza, jest istotnym elementem życia społecznego i dobrostanu każdego człowieka. Studenci zostali zapytani o swoje zainteresowania dotyczące książek o tematyce specjalistycznej. (np. dotyczącej nowinek literackich czy krytyki literackiej). W celu zbadania zainteresowań literackich studentów edukacji wczesnoszkolnej przeprowadzono analizę ich deklaracji dotyczących czytania książek o tematyce specjalistycznej, obejmujących m.in. nowinki literackie, recenzje oraz krytykę literacką.

Tabela 32. Zainteresowanie książkami o tematyce specjalistycznej – deklaracja studentów

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	28	24%
Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	3	3%
Nie	86	73%
Brak odpowiedzi	1	1%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

[387]A. Tyszka. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 54.
[388] Golka M. (2008). *Socjologia kultury.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 34.

Analiza wyników wskazuje, że zdecydowana większość studentów (73%) nie wykazuje zainteresowania literaturą specjalistyczną, natomiast 24% deklaruje aktywne zainteresowanie tymi pozycjami. Niewielki odsetek (3%) wskazał odpowiedzi niejednoznaczne, których nie można jednoznacznie przyporządkować do kategorii „tak" lub „nie" („tak i nie", „nie wiem", „to zależy od sytuacji"). Wnioski te sugerują, że tradycyjne formy kontaktu z literaturą, takie jak czytanie książek specjalistycznych, nie są głównym sposobem zainteresowania studentów tematyką literacką. W kolejnym etapie badania skoncentrowano się na aktywnym uczestnictwie studentów w życiu literackim, w tym w wydarzeniach takich jak spotkania kulturalne, wieczorki poetyckie, konferencje czy sympozja, których tematyka koncentruje się głównie na literaturze, ze szczególnym uwzględnieniem literatury dziecięcej. Badanie miało na celu ustalenie, w jakim stopniu studenci korzystają z tego rodzaju interaktywnych form kontaktu z literaturą, które pozwalają na bezpośrednią wymianę doświadczeń, dyskusję i refleksję nad treściami literackimi. Deklaracje respondentów, przedstawione w tabeli 32, pozwalają ocenić poziom zaangażowania studentów w tego typu wydarzenia oraz wskazać, w jakim zakresie aktywne uczestnictwo w kulturze literackiej stanowi element ich edukacji i rozwoju kompetencji literackich.

Tabela 33. Uczestnictwo studentów w spotkaniach kulturalnych, wieczorkach, konferencjach

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	92	78%
Nie	22	19%
Brak odpowiedzi	4	3%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Studenci wykazują znaczne zainteresowanie: 92 osoby zdeklarowały aktywne uczestnictwo w spotkaniach kulturalnych, wieczorkach, konferencjach. Cztery osoby odpowiedzi nie udzieliły, 19% badanych (22 osoby) otwarcie przyznało, że nie korzystają z możliwości lub też nie maja takich możliwości, by wiedzę z zakresu kształcenia literackiego "pozyskiwać" poprzez aktywne uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych (wieczorki poetyckie, konferencje czy sympozja). Znaczne zainteresowanie wydarzeniami kulturalnymi zdeklarowało 78% studentów. Świadczy to o tym, że studenci poszukują kontaktu z literaturą w formach bardziej interaktywnych, które umożliwiają bezpośredni kontakt z innymi odbiorcami zamiast w tradycyjnej lekturze

książkowej. Uczestnictwo w wydarzeniach literackich może wpływać pozytywnie na rozwój kompetencji literackich, kulturowych i estetycznych studentów oraz w przyszłości stanowić inspirację do twórczego wykorzystania literatury w edukacji wczesnoszkolnej. Takie doświadczenie może również doskonalić umiejętności komunikacyjne i społeczne, które są również istotne w pracy z dziećmi. Studenci pedagogiki – przyszli nauczyciele, uczestnicząc w wydarzeniach kulturalnych mają możliwość poszerzania horyzontów, rozwijania kreatywności, krytycznego myślenia czy budowania tożsamości kulturowej.

4.5.2 Wiedza z zakresu literatury dla dzieci w życiu codziennym studentów

Działania pedagogiczne podejmowane przez przyszłych nauczycieli i nauczycieli praktyków są zanurzone w świecie codziennych dynamicznych zmian, wielości perspektyw, tymczasowości, braku jednoznaczności. Powoduje to konieczność pojawienia się w przygotowaniu do zawodu i rozwoju zawodowym otwartości na zmiany, przyjęcia postawy stałego poszukiwania rozwiązań problemów, interpretacji zachowań i poszukiwania adekwatności.[389] Książki od wieków mają ogromny wpływ na życie człowieka. O korzyściach związanych z czytaniem różnorodnych tekstów literackich, często tych dla przeznaczonych dla dzieci mówi się od lat. Bogactwo przeżyć czytelniczych związanych z literaturą dziecięcą pozwala lepiej przygotować się do zrozumienia sytuacji innych ludzi i podejmowania świadomych decyzji. W tej części badania oceniano, czy wiedza zdobyta w obszarze literatury dla dzieci była przydatna respondentom w życiu codziennym.

Tabela 34. Książki z dzieciństwa jako źródło rozwiązań ważnych problemów

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	77	65%
Nie	40	34%
Brak odpowiedzi	1	1%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych przedstawionych w tabeli 33 wskazuje, że znacząca część studentów – 77 osób, czyli 65% badanej grupy – dostrzega praktyczne zastosowanie wiedzy zdobytej dzięki lekturom dzieciństwa w rozwiązywaniu istotnych problemów

[389] Z. Zbróg, M. Kaleta-Witusiak., B. Walasek-Jarosz. (2017). *Kompetencje nauczyciela* …dz.cyt., s. 44.

życiowych. Wyniki te sugerują, że doświadczenia literackie z okresu dzieciństwa mogą pełnić funkcję nie tylko poznawczą, ale również heurystyczną i wspierającą rozwój kompetencji interpersonalnych oraz zdolności radzenia sobie w sytuacjach trudnych drugiej strony, jedna trzecia respondentów (34%) wskazała, że nie napotkali w swoim życiu sytuacji, w której mogliby odwołać się do zdobytej wiedzy literackiej. Jedna osoba (1%) nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie, co jest naturalnym zjawiskiem w badaniach ankietowych. Wyniki te można interpretować w kontekście literatury pedagogicznej jako potwierdzenie tezy, że lektury dziecięce kształtują nie tylko kompetencje literackie i kulturowe, ale także przyczyniają się do rozwijania umiejętności refleksyjnego myślenia, rozwiązywania problemów i wczuwania się w sytuacje innych ludzi. W konsekwencji doświadczenia zdobyte w dzieciństwie mogą stanowić cenne zasoby intelektualne i emocjonalne, które młodzi pedagodzy mogą wykorzystać w codziennym życiu, a także w przyszłej pracy edukacyjnej z dziećmi. Aby określić, w jakim stopniu wiedza zdobyta dzięki lekturom książek znajduje zastosowanie w codziennym życiu studentów edukacji wczesnoszkolnej, zadano im pytanie dotyczące praktycznego wykorzystania informacji i doświadczeń wyniesionych z literatury. Wyniki ich deklaracji zestawiono w tabeli 34.

Tabela 35. Wiedza z książek w życiu codziennym studentów

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	75	64%
Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	3	3%
Nie	39	33%
Brak odpowiedzi	1	1%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych wskazuje, że większość badanych studentów (64%) dostrzega praktyczne zastosowanie wiedzy wyniesionej z książek w codziennym życiu. Jest to sygnał, że literatura nie pełni jedynie funkcji estetycznej czy poznawczej, ale także stanowi narzędzie wspomagające podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów i refleksję nad własnymi doświadczeniami. Niewielki odsetek respondentów (3%) udzielił odpowiedzi niejednoznacznych („tak i nie", „nie wiem", „to zależy od sytuacji"), co może świadczyć o tym, że zastosowanie literackich treści jest w ich przypadku sytuacyjne i zależne od kontekstu. Jedna trzecia badanych (33%) zadeklarowała brak wykorzystania wiedzy z książek w życiu codziennym, co sugeruje, że nie wszyscy

studenci postrzegają literaturę jako źródło praktycznych rozwiązań. Wyniki te potwierdzają, że literatura, w tym literatura dziecięca, może pełnić funkcję edukacyjną i rozwojową wykraczającą poza ramy zajęć akademickich, wpływając na kompetencje refleksyjne, kreatywność oraz umiejętność analizy i interpretacji doświadczeń życiowych. W kontekście edukacji wczesnoszkolnej takie doświadczenia literackie mogą stanowić istotny zasób intelektualny i emocjonalny dla przyszłych nauczycieli, którzy wykorzystują je w pracy z dziećmi. Pojedyncze osoby wypowiedziały się na temat wpływu książki dla dzieci na konkretne sytuacje życiowe, wskazując przy tym następujące epizody:

Tak, wykorzystywałam swoja wiedzę z literatury dla dzieci podczas obozu, na którym byłam wychowawcą. (Osoba 16, APS, studia stacjonarne)

Tak, podczas rozmowy zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi. (Osoba 35, APS, studia stacjonarne)

Brałam kiedyś udział w szkole w konkursach literackich i były tam pytania z zakresu literatury dla dzieci. (Osoba 20, UKSW stacjonarne)

Wykorzystywałam znajomość niektórych tekstów dla dzieci, pracując jako niania (opowiadałam książki, organizowałam zabawy inspirowane niektórymi tekstami). (Osoba 21, UKSW, studia stacjonarne)

Wypowiedzi studentów uwiarygadniają wnioski badawcze, że są oni świadomi wartości literatury dziecięcej w edukacji wczesnoszkolnej i umieją ją prawidłowo wykorzystywać w działaniach dydaktycznych i wychowawczych, co jest ważnym punktem kształtowania kreatywności oraz kompetencji nauczycielskich.

4.5.3 Kształcenie literackie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – oczekiwania badanych wobec Uczelni

Akademicka edukacja polonistyczna stanowi rodzaj zobowiązania wobec szkoły. Uczelnia jest bowiem ośrodkiem, z którego do szkoły kierowana jest kadra nauczycielska, ale także miejscem, z którego powinny docierać do środowisk nauczycielskich informacje o nowych osiągnięciach w dziedzinie językoznawstwa

i literaturoznawstwa. To stąd powinien rozlegać się głos informujący o nowoczesnej filozofii edukacji, która wykorzystuje badania nad tekstem i czytelnikiem.[390]

W trakcie studiów, podczas wielu zajęć, przyszłym nauczycielom różnych specjalności – w tym edukacji wczesnoszkolnej – prezentowane są modele idealne, które często odbiegają od codziennej rzeczywistości szkolnej. To właśnie wtedy kształtują się późniejsze sposoby funkcjonowania nauczyciela w klasie, utrwalają się jego schematy postrzegania uczniów, celów nauczania oraz samego procesu dydaktycznego. Dlatego istotne jest przygotowanie przyszłych nauczycieli do rozumienia ucznia jako odbiorcy tekstu literackiego, a także do rozwijania umiejętności diagnozowania reakcji dzieci na utwory literatury przeznaczonej dla młodych czytelników. Pytania zawarte w tej części badań umożliwiały studentom swobodne wypowiedzi dotyczące programu kształcenia w zakresie edukacji literackiej oraz ich własnych oczekiwań związanych z wybranym kierunkiem studiów. Celem było również rozpoznanie, jakie oczekiwania mają studenci pedagogiki wczesnoszkolnej wobec uczelni w obszarze przygotowania do pracy z literaturą.

W ramach badania starano się ustalić, w jakim stopniu studenci edukacji wczesnoszkolnej dostrzegają potrzebę wprowadzania lub zwiększenia liczby godzin zajęć akademickich, które rozwijają kompetencje w zakresie kształcenia literackiego. Pytanie to miało na celu zbadanie postrzegania przez przyszłych nauczycieli roli literatury w ich przygotowaniu zawodowym oraz oceny, czy obecna oferta dydaktyczna uczelni odpowiada ich potrzebom w zakresie rozwijania wiedzy literackiej i praktycznych umiejętności interpretacyjnych. Wyniki zebrane w odpowiedziach studentów przedstawiono w tabeli 35.

Tabela 36. Opinie o znaczeniu przedmiotów nauczanych podczas studiów dla kompetencji literackich

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	83	70%
Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	6	5%
Nie	28	24%
Brak odpowiedzi	1	1%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

[390]E. Jaskówłowa (2016). *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki.* t. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.11.

Analiza wyników wskazuje, że zdecydowana większość studentów (70%) dostrzega potrzebę zwiększenia liczby zajęć kształtujących kompetencje literackie, co sugeruje istotne zainteresowanie tą tematyką oraz świadomość jej znaczenia w pracy przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Niewielka grupa respondentów (5%) udzieliła odpowiedzi niejednoznacznych, wskazując, że postrzeganie potrzeby takich zajęć może zależeć od indywidualnych doświadczeń lub kontekstu sytuacyjnego. Natomiast 24% studentów zadeklarowało brak potrzeby zwiększania liczby godzin zajęć literackich, co można interpretować jako grupę mniej zainteresowaną rozwijaniem wiedzy literackiej lub preferującą inne obszary kompetencji pedagogicznych. Jedna osoba (1%) nie udzieliła odpowiedzi, co jest typowym zjawiskiem w badaniach ankietowych. Wnioski płynące z tych deklaracji wskazują, że istnieje silne oczekiwanie wśród studentów na wzmocnienie komponentu literackiego w programie studiów, co może przekładać się na większą skuteczność w przygotowaniu ich do pracy dydaktycznej oraz rozwijania kompetencji interpretacyjnych i twórczych u dzieci. Wyniki te potwierdzają również potrzebę refleksji nad strukturą zajęć akademickich i ich dostosowaniem do realnych wymagań przyszłych nauczycieli. W kolejnym etapie badania skoncentrowano się na identyfikacji potrzeb studentów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wymiany doświadczeń, refleksji i dyskusji z innymi osobami związanymi z branżą edukacyjną. Celem było ustalenie, w jakim stopniu studenci postrzegają kontakt z rówieśnikami oraz praktykami edukacyjnymi jako istotny element własnego rozwoju zawodowego i kompetencji pedagogicznych. Wyniki zebrane w odpowiedziach respondentów przedstawiono w tabeli 36.

Tabela 37. Potrzeba wymiany rozmowy, wymiany myśli i doświadczeń z innym i osobami ze środowiska edukacyjnego w opinii studentów

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	110	93%
Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	1	1%
Nie	5	4%
Brak odpowiedzi	2	2%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Większość studentów (93%) opowiedziało się za tym, iż dostrzegają potrzebę wymiany myśli, doświadczeń z branży edukacyjnej, twierdząc, iż może mieć to duży wpływ na podnoszenie kompetencji literackich. Wspólna komunikacja pozwala na

wymianę pomysłów i znalezienie rozwiązań, które mogą poprawić jakość nauczania, a także znacząco wpłynąć na zwiększenie własnych kompetencji literackich.

Jedna osoba wskazała niejednoznaczną odpowiedź, wskazując odpowiedź - nie wiem. Tylko pięć osób stwierdziło, iż nie odczuwa takiej potrzeby.

W ramach badania analizowano również opinie studentów dotyczące znaczenia praktyk śródrocznych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania kompetencji w zakresie edukacji literackiej. Celem tego etapu badania było ustalenie czy odbywanie praktyk zawodowych pozwala studentom zdobyć doświadczenie praktyczne, pogłębić wiedzę teoretyczną oraz wzmocnić umiejętności niezbędne do prowadzenia zajęć literackich w edukacji wczesnoszkolnej. Badanie miało również na celu zidentyfikowanie czynników, które mogą wpływać na skuteczność praktyk, takich jak czas ich trwania, zakres realizowanych zadań oraz możliwość bezpośredniego kontaktu z treściami literackimi podczas obserwowanych i prowadzonych zajęć. Analiza opinii studentów pozwalała zatem na ocenę praktyk nie tylko jako elementu programu nauczania, ale także jako narzędzia wspierającego wczesną profesjonalizację przyszłych nauczycieli. W kolejnej tabeli przedstawiono zestawienie odpowiedzi studentów dotyczące ich subiektywnej oceny wpływu praktyk śródrocznych na rozwój kompetencji w zakresie kształcenia literackiego.

Tabela 38. Odbywanie praktyk śródrocznych a kompetencje w zakresie kształcenia literackiego w opinii studentów

Kategorie odpowiedzi	Liczba	Procent
Tak	82	69%
Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	14	12%
Nie	19	16%
Brak odpowiedzi	3	3%
Razem	118	100%

Źródło: opracowanie własne

Opinie studentów o praktykach zawodowych są zazwyczaj pozytywne - 82 osoby (69%) wskazały, iż dzięki nim mogą uzyskać dodatkową wiedzę i podnieść swoje kompetencje w zakresie kształcenia literackiego. Studenci podkreślają korzyści płynące z zdobycia doświadczenia zawodowego i rozwijania kompetencji przydatnych w przyszłej pracy. Studenci doceniają możliwość sprawdzenia, czy wybrany zawód odpowiada ich zainteresowaniom. Badani twierdzą, iż praktyki dają szansę na zapoznanie się z realiami pracy, zdobycie cennych kontaktów zawodowych i często stanowią

pierwszy krok do zatrudnienia (poniżej zamieszczam przykładowe odpowiedzi studentów i argumentację wyrażonej opinii w podjętym obszarze). Jednak niektórzy badani zwrócili uwagę na aspekty, które mogą wpłynąć na jakość i efektywność praktyk, takie jak: zbyt krótki czas realizacji praktyk, czy w czasie ich trwania niepodejmowanie tematów z obszaru edukacji literackiej.

Niektórzy badani (14 osób, tj.12%) podali niejednoznaczną odpowiedź: (tak i nie, nie wiem, to zależy od sytuacji). Mniejsza grupa wskazała (19 osób tj. 16%), iż praktyki nie wpływają na zwiększenie kompetencji literackich u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, argumentując to chociażby: zbyt krótkim czasem praktyk, czy brakiem podejmowania zagadnień literackich na obserwowanych lekcjach. Odpowiedzi na to pytanie nie udzieliło trzy osoby.

A oto w jaki sposób prezentują się przykładowe wypowiedzi losowo wybranych osób, odnoszące się do tej części badania:

Tak, gdyż jest wtedy możliwość zauważenia rzeczywistego zauważenia pewnych rzeczy, zdobycie cennego doświadczenia. (Osoba 1, APS, studia stacjonarne)

Tak, obserwujemy zachowania dzieci, jak odbierają pracę z tekstem, uczymy się jak prawidłowo przeprowadzić takie zajęcia, wyciągamy wnioski potrzebne do pracy. (Osoba 7, APS, studia stacjonarne)

Nie, nie miałam kontaktu z dziećmi nawet na praktykach, na tyle by prowadzić temat z literatury. (Osoba 5, APS, studia stacjonarne)

Tak, podczas praktyk obserwujemy, notujemy, a później wykorzystujemy wiedzę w praktyce. (Osoba 40, APS, studia niestacjonarne)

Jeśli student wychodzi z inicjatywą wypróbowania jakichś nowości – to tak, w przeciwnym razie – nie. (Osoba 30, APS, studia stacjonarne)

Zdecydowanie tak, jeśli trafimy akurat na lekcje związane z literaturą, dowiemy się jak dzieci w rzeczywistości odbierają dane dzieła literackie. (Osoba 11, UKSW, studia stacjonarne)

*Tak, uświadamiamy sobie wtedy, jak ważną rolę odgrywa literatura w życiu dziecka i że trzeba dziecko do niej zachęcać. (*Osoba 2, UKSW, studia stacjonarne)

Nie, ponieważ jako praktykanci jesteśmy kontrolowani przez nauczyciela, mamy narzucane tematy i nie zawsze możemy pracować z lekturą. (Osoba 14, UKSW, studia stacjonarne)

Tak, ponieważ można wtedy podpatrzeć pracę innych nauczycieli oraz to, w jaki sposób pracują nad tekstem literackim z dziećmi (Osoba 3, UKSW, studia niestacjonarne).

Tak, mamy możliwość zaobserwować reakcje dzieci i przemyśleć nasze przyszłe podejście do tego. (Osoba 16, UKSW, studia niestacjonarne).

Analiza wypowiedzi losowo wybranych studentów wskazuje, że praktyki śródroczne pełnią istotną rolę w rozwijaniu kompetencji literackich przyszłych nauczycieli. Respondenci podkreślali przede wszystkim wartość obserwacji rzeczywistych zajęć prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli, możliwość prowadzenia własnych lekcji oraz szansę na wyciąganie wniosków praktycznych do dalszej pracy dydaktycznej. Takie doświadczenia pozwalają studentom zarówno nabywać wiedzę merytoryczną, jak i kształtować umiejętności praktyczne, co stanowi kluczowy element procesu wczesnej profesjonalizacji.

Jednocześnie z wypowiedzi wynika, że skuteczność praktyk w zakresie rozwijania kompetencji literackich może być zróżnicowana i zależy od kilku czynników. Należą do nich m.in.: dostęp do zajęć związanych z literaturą, stopień samodzielności przy prowadzeniu lekcji, inicjatywa własna studenta oraz czas trwania praktyk. Niektórzy respondenci wskazywali ograniczenia wynikające z narzucania tematów przez nauczyciela lub braku bezpośredniego kontaktu z dziećmi w kontekście edukacji literackiej, co może ograniczać pełne wykorzystanie potencjału praktyk.

Ogólnie rzecz biorąc, większość studentów postrzega praktyki jako wartość dodaną w procesie kształcenia, szczególnie w obszarze kompetencji literackich, co potwierdzają zarówno wyniki tabeli 37, jak i przytoczone wypowiedzi. Badania sugerują również, że uczelnie w dużej mierze odpowiadają na potrzeby studentów w tym zakresie, choć w niektórych przypadkach możliwe jest zwiększenie efektywności praktyk poprzez lepsze dopasowanie ich programu do realnych sytuacji dydaktycznych związanych z literaturą.

Syntetyczne zestawienie opisanych uprzednio sposobów doskonalenia kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przedstawiam w tabeli 39. Pozwala ona na dokonanie porównań i analiz opisanych uprzednio odpowiedzi. Warto zauważyć, że największą popularność uzyskała odpowiedź Potrzeba

wymiany rozmowy, wymiany myśli i doświadczeń z innym i osobami z branży edukacyjnej. Studenci doceniają kompetencje i doświadczenie innych nauczycieli - praktyków jako ważne źródło własnego rozwoju zawodowego w obszarze edukacji literackiej.

Tabela 39 . Najbardziej pożądane sposoby doskonalenia kompetencji – porównanie

Kategorie odpowiedzi	Tak	Tak i nie, Nie wiem, To zależy od sytuacji	Nie	Brak odpowiedzi	Razem
Uczestnictwo studentów w spotkaniach kulturalnych	82	0	92	4	118
Zainteresowania nowinkami literackimi i krytyka literacką	28	3	86	1	118
Wykorzystywanie wiedzy z zakresu literatury dla dzieci	77	0	40	1	118
Przeczytane w dzieciństwie książki inspiracją do rozwiązania problemu	75	3	39	1	118
Zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli w zakresie kształcenia literackiego dzięki praktykom	82	14	19	3	118
Obecność w programie ich studiów przedmiotów, które podnoszą kompetencje z zakresu kształcenia literackiego	83	6	28	1	118
Postulat wprowadzania lub zwiększenia na Uczelniach pedagogicznych przedmiotów z zakresu kształcenia literackiego	86	6	21	5	118
Potrzeba rozmowy, wymiany myśli i doświadczeń z innym i osobami z branży edukacyjnej	110	1	5	2	118

Źródło: opracowanie własne

Większość studentów deklarowało, iż program studiów obejmował przedmioty kształcące kompetencje studentów w zakresie kształcenia literackiego. Nieznaczna większość studentów twierdziła, iż „jest potrzeba zwiększenia liczby przedmiotów", które będą poszerzały widzę z zakresu kompetencji literackich. Szczególnie znaczące w przekonaniu studentów są praktyki w ramach studiów, które dają możliwości obserwacji i zmierzenia się z umiejętnością planowania i realizacji lekcji. Większość respondentów deklarowała, iż praktyki zwiększają kompetencje w zakresie kształcenia kompetencji literackich.

Misją akademickiej dydaktyki jest więc kształcenie człowieka myślącego, otwartego na problemy innych ludzi, wrażliwego humanisty, który potrafi przyjmować

racje odmienne od swoich i prezentować rzeczowe argumenty, by przekonać do swoich poglądów w dyskusjach o sprawach społecznych, etycznych czy kulturowych, a także takiego, który tych umiejętności będzie uczył swoich podopiecznych, już na etapie wczesnoszkolnym. A bazę do tego typu dyskusji stanowi wiedza z zakresu edukacji literackiej.

4.5.4 Zainteresowanie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej doskonaleniem cech osobowych i umiejętności podnoszonych poziom kompetencji literackich

W tej części badania zapytano studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, czy skorzystaliby ze szkoleń, które podwyższałyby ich kompetencje w zakresie kształcenia literackiego. Poproszono, by wskazali które szkolenia z oferty przedstawionych (w mniejszym lub większym stopniu związanych z edukacją literacką) najchętniej by skorzystali. Zaproponowane szkolenia stanowią propozycje, ujętych w ofercie ośrodków szkoleniowych działających na terenie całego kraju (zarówno w formie stacjonarnej, jak i w formie online). Procenty w kolumnie „procent odpowiedzi" obliczono jako udział liczby wskazań danego szkolenia w stosunku do wszystkich udzielonych odpowiedzi, natomiast „procent badanych" określa odsetek respondentów, którzy przynajmniej raz wskazali dane szkolenie, przy czym suma procentów przekracza 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Tabela 40. Rodzaje szkoleń, w których chcą uczestniczyć studenci

Nazwa szkolenia	Liczba odpowiedzi	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Warsztat pisarza - strefa literackiego rozwoju	15	5%	13%
Kurs kreatywnego pisania	48	15%	41%
Trening bajkoterapeutyczny	91	28%	77%
Muzyka w literaturze, literatura w muzyce	37	11%	31%
Język polski w edukacji wczesnoszkolnej	46	14%	39%
Kształcenie literackie dzieci z Ukrainy	11	3%	9%
Kreatywne zabawy słowem w przedszkolu i klasach I-III	81	25%	69%
Nie interesują mnie takie szkolenia	1	0%	1%
Razem	329	100%	280%

*podane szkolenia są propozycją ofert różnych ośrodków szkoleniowych działających na terenie całego kraju
Źródło: opracowanie własne

Analiza przedstawionych danych wskazuje, że studenci edukacji wczesnoszkolnej wykazują wyraźne zainteresowanie podnoszeniem swoich kompetencji w zakresie kształcenia literackiego poprzez udział w specjalistycznych szkoleniach. Największą popularnością cieszyły się trening bajkoterapeutyczny oraz kreatywne zabawy słowem w przedszkolu i klasach I-III, które wskazało odpowiednio 77% i 69% badanych. Wysokie zainteresowanie tego typu formami doskonalenia zawodowego sugeruje, że studenci poszukują praktycznych narzędzi do pracy z dziećmi, które pozwalają jednocześnie rozwijać kreatywność i umiejętności literackie. Nieco mniejszą, choć nadal znaczącą popularnością cieszyły się kursy takie jak kurs kreatywnego pisania (41%) czy język polski w edukacji wczesnoszkolnej (39%), co wskazuje na potrzebę pogłębiania wiedzy merytorycznej i warsztatowej w obszarze literatury i języka polskiego. Jednocześnie warto zauważyć, że praktycznie wszystkie zaproponowane szkolenia spotkały się z zainteresowaniem studentów, co sugeruje uniwersalną motywację do rozwoju kompetencji literackich niezależnie od typu zajęć czy formy ich realizacji (stacjonarnej lub online). Minimalna liczba respondentów, którzy nie wykazali zainteresowania żadnym szkoleniem (1%), potwierdza, że dla zdecydowanej większości uczestników edukacja literacka stanowi istotny obszar doskonalenia zawodowego. Wyniki te wskazują na potrzebę systematycznego wspierania studentów w uczestnictwie w kursach i warsztatach, które umożliwiają praktyczne zastosowanie wiedzy literackiej i rozwijanie kreatywności pedagogicznej.

Druga część tego badania dotyczyła zainteresowania badanych studiami podyplomowymi, które w przekonaniu autorki pracy miałyby wspomóc w kształceniu kompetencji literackich przyszłych nauczycieli. Zaproponowano trzy kierunki studiów humanistycznych (filologia polska, bajkoterapia, bibliotekoznawstwo) i poproszono badanych, by wskazali, które z nich najchętniej podjęliby w celu uzupełnienia wykształcenia i uzyskaniu dodatkowych kompetencji z zakresu kształcenia literackiego.

Tabela 41. Gotowość uzupełnienia kompetencji przez studia podyplomowe

Rodzaje studiów	Liczba	Procent odpowiedzi	Procent badanych
Filologia polska – podyplomowe	18	14%	15%
Bibliotekoznawstwo – podyplomowe	3	2%	3%
Bajkoterapia – podyplomowe	93	74%	79%
Inne np. Psychologia/ logopedia	9	8%	8%
Żadne	1	1%	1%
Razem	124	100%	100%

Źródło: opracowanie własne

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej najczęściej deklarowali udział w studiach podyplomowych z bajkoterapii (79%). Aż 18 osób w przyszłości zainteresowałoby się studiami z filologii polskiej (15%). Studia z bibliotekoznawstwa znalazły niewielkie zainteresowanie wśród przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zdecydowałby się na nie zaledwie 3% badanych respondentów. Wśród innych kierunków, proponowanych przez badanych znalazły się studia z psychologii czy logopedii.

Świadomość zapotrzebowania na określone umiejętności i wiedzę na rynku pracy wpływa na postawy studentów. Jeśli studenci widzą, że dany kierunek doskonalenia jest pożądany, chętniej deklarują w przyszłości jego podjęcie. Przykładowo studia z bajkoterapii dają możliwość połączenia zainteresowań literaturą z pracą z ludźmi, pomagając im w rozwoju osobistym i pokonywaniu trudności emocjonalnych. Wybór ten świadczy o doskonaleniu i podnoszeniu kwalifikacji w tym zakresie.

4.5.5 Potrzeba doskonalenia kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej w większości aktywnie angażują się w proces edukacyjny, poszukując okazji do pogłębiania wiedzy merytorycznej oraz doskonalenia kompetencji praktycznych, co stanowi fundament ich przyszłych sukcesów w pracy nauczyciela. Analiza samopisu badanych wskazuje, że motywacja do rozwoju jest ściśle powiązana z postrzeganymi korzyściami zawodowymi – studenci chętniej podejmują działania rozwojowe, gdy widzą ich bezpośrednie przełożenie na efektywność w przyszłym zawodzie. Wybór konkretnej ścieżki rozwoju jest uzależniony od indywidualnych potrzeb, zainteresowań, aspiracji zawodowych oraz potrzeby aktualizacji wiedzy. Można zatem stwierdzić, że postawy proedukacyjne studentów sprzyjają świadomemu planowaniu własnego rozwoju, a samopis badanych umożliwia uchwycenie procesualnego charakteru przygotowania zawodowego, w którym deklarowany potencjał teoretyczny stopniowo przekształca się w kompetencje praktyczne. Przeprowadzone badania, w których wyniki zostały poddane szczegółowej analizie i interpretacji, wykazały, że studenci pedagogiki wczesnoszkolnej w dużej mierze dostrzegają znaczenie kształcenia literackiego w przygotowaniu do przyszłego zawodu nauczyciela. Uczelnia jako instytucja odpowiedzialna za kształcenie przyszłej kadry pedagogicznej powinna zatem tworzyć przestrzeń do rozwijania kompetencji

literackich, wrażliwości kulturowej oraz refleksyjnego podejścia do pracy z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych wskazują jednoznacznie, że:

- 70% badanych studentów uważa, iż istnieje potrzeba prowadzenia zajęć rozwijających kompetencje literackie na kierunku pedagogika wczesnoszkolna;
- 93% respondentów dostrzega wartość wymiany myśli i doświadczeń z praktykami edukacyjnymi, traktując to jako istotny element rozwoju kompetencji literackich;
- 69% studentów wskazuje, że praktyki śródroczne pozytywnie wpływają na rozwijanie tych kompetencji, dając możliwość obserwacji pracy nauczycieli oraz praktycznego zastosowania wiedzy z zakresu edukacji literackiej.

Jednocześnie część studentów wskazuje ograniczenia praktyk – zbyt krótki czas ich trwania, brak kontaktu z tematyką literacką w trakcie zajęć lub brak możliwości samodzielnego prowadzenia lekcji z wykorzystaniem tekstów literackich. Wypowiedzi te pokazują potrzebę lepszego powiązania praktyk z celami edukacji literackiej w programie kształcenia nauczycieli. Z zestawienia wyników, które zostały poddane analizie i interpretacji, wynika także, że studenci oczekują większej liczby przedmiotów poświęconych kształceniu literackiemu oraz praktycznym aspektom pracy z tekstem dziecięcym. Za szczególnie wartościowe uznają zajęcia umożliwiające twórcze i refleksyjne podejście do literatury oraz rozwijanie kompetencji interpretacyjnych i metodycznych. W kontekście doskonalenia zawodowego studenci wykazują bardzo duże zainteresowanie poszerzaniem swoich kompetencji poprzez udział w kursach i szkoleniach.

- w badaniach największą liczbę wskazań uzyskały następujące szkolenia: „Trening bajkoterapeutyczny” (77%) oraz „Kreatywne zabawy słowem w przedszkolu i klasach I-III” (69%), co wskazuje na potrzebę praktycznych form doskonalenia związanych z pracą z tekstem i rozwojem twórczym dziecka;

- wysokie zainteresowanie budzą także szkolenia z zakresu języka polskiego w edukacji wczesnoszkolnej (39%) oraz kursy kreatywnego pisania (41%).

W obszarze kształcenia podyplomowego zdecydowana większość badanych (79%) wyraziła chęć podjęcia studiów z bajkoterapii, co potwierdza rosnącą świadomość znaczenia literatury w rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci. Mniejsze zainteresowanie dotyczyło kierunków takich jak filologia polska (15%) czy bibliotekoznawstwo (3%), co sugeruje preferencję studentów do kierunków łączących teorię literatury z jej praktycznym zastosowaniem w pracy pedagogicznej.

Podsumowując, można stwierdzić, że studenci pedagogiki wczesnoszkolnej oczekują od uczelni:

- większego nacisku na rozwijanie kompetencji literackich w ramach programu studiów;
- praktycznych zajęć ukierunkowanych na wykorzystanie literatury w pracy z dziećmi;
- możliwości wymiany doświadczeń i twórczej współpracy w środowisku akademickim i zawodowym;
- rozbudowanej oferty szkoleń i studiów podyplomowych związanych z literaturą i jej zastosowaniem w edukacji.

Badania potwierdzają, że kształcenie literackie jest istotnym i potrzebnym elementem przygotowania przyszłych nauczycieli, a analiza samopisu studentów wraz z interpretacją ich deklaracji umożliwia uchwycenie procesualnego charakteru rozwoju zawodowego, w którym potencjał teoretyczny stopniowo przekształca się w kompetencje praktyczne, świadome i refleksyjne działanie w pracy pedagogicznej.

4.6. Podsumowanie i wnioski z badań

W niniejszej rozprawie przedstawiono analizę poziomu oraz struktury kompetencji literackich studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem ich przygotowania do pracy w zakresie kształcenia literackiego. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów dwóch warszawskich uczelni publicznych – Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Zastosowanie podejścia mieszanego umożliwiło wieloaspektowe ujęcie badanego zagadnienia, łącząc analizę ilościową z jakościową refleksją nad doświadczeniami, opiniami i oczekiwaniami studentów wobec uczelni. Istotnym elementem procesu badawczego były konsultacje z ekspertami

z zakresu pedagogiki, metodologii badań edukacyjnych oraz literaturoznawstwa, a także rozmowy z nauczycielami praktykami, którzy na co dzień realizują treści z zakresu edukacji literackiej w klasach I-III. Wymiana doświadczeń i konfrontacja perspektyw teoretycznych z praktyką szkolną pozwoliły na pełniejsze zrozumienie złożoności kompetencji literackich i ich znaczenia w pracy przyszłego nauczyciela. W wymiarze teoretyczno-poznawczym badania pozwoliły określić strukturę kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, obejmującą zarówno wiedzę o literaturze, umiejętność interpretacji i pracy z tekstem, jak i wrażliwość estetyczną, etyczną oraz emocjonalną. Kompetencje te tworzą fundament skutecznej pracy dydaktycznej i wychowawczej, w której literatura stanowi nie tylko źródło wiedzy, lecz także przestrzeń kształtowania postaw, wartości i wyobraźni dziecka. W aspekcie praktyczno-wdrożeniowym badania umożliwiły sformułowanie rekomendacji dla procesu akademickiego kształcenia nauczycieli. Podkreślono konieczność pogłębiania treści literackich w toku studiów, zwiększania liczby zajęć praktycznych oraz rozwijania umiejętności twórczego wykorzystania tekstów literackich w pracy z dziećmi.

Celem rozprawy było więc nie tylko przedstawienie poziomu i struktury kompetencji literackich studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, lecz także wskazanie kierunków ich doskonalenia. Wyniki badań dowodzą, że skuteczne przygotowanie nauczycieli do pracy z literaturą wymaga harmonijnego połączenia wiedzy teoretycznej z doświadczeniem praktycznym oraz stałego rozwijania przez studentów własnej wrażliwości literackiej i kulturowej. W aspekcie praktyczno-wdrożeniowym badania umożliwiły sformułowanie rekomendacji dla procesu akademickiego kształcenia nauczycieli. Podkreślono konieczność pogłębiania treści literackich w toku studiów, zwiększania liczby zajęć praktycznych oraz rozwijania umiejętności twórczego wykorzystania tekstów literackich w pracy z dziećmi. Równie istotne jest kształtowanie świadomości przyszłych nauczycieli jako pośredników między dzieckiem a światem literatury – osób, które potrafią inspirować, rozbudzać ciekawość poznawczą i emocjonalną wrażliwość młodych odbiorców.

Kompetencje literackie w zakresie wiedzy

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej dysponują podstawowym zasobem wiedzy z zakresu literatury dziecięcej. Potrafią oni rozpoznać i przywołać treść najbardziej rozpowszechnionych utworów poetyckich, a także wymienić wybrane przykłady klasyki

poezji adresowanej do młodego odbiorcy. Jednocześnie badanie ujawniło istotne deficyty w obszarze pogłębionej orientacji literackiej, obejmującej świadomość kontekstu powstania utworów, znajomość autorów oraz tytułów tekstów funkcjonujących w kanonie kultury dziecięcej. Ograniczona okazała się również wiedza studentów dotycząca czasopism, opracowań naukowych i krytycznych poświęconych literaturze dla dzieci. Należy jednak zaznaczyć, że respondenci znajdują się na etapie przygotowania zawodowego i nie posiadają jeszcze pełnego doświadczenia ani kompetencji charakterystycznych dla praktykujących nauczycieli Proces nabywania wiedzy literaturoznawczej oraz umiejętności jej dydaktycznego wykorzystania ma charakter stopniowy i rozłożony w czasie. Braki ujawnione w badaniu należy zatem interpretować nie jako trwałe niedostatki, lecz jako naturalny element procesu kształcenia pedagogicznego, który musi być monitorowany i doskonalony. Kompetencje te będą wtedy systematycznie rozwijane w toku dalszych studiów, praktyk zawodowych oraz przyszłej pracy dydaktycznej, co stwarza realne możliwości pogłębiania wiedzy i doskonalenia warsztatu nauczyciela w zakresie edukacji literackiej dzieci. Istotne jest uświadomienie przyszłym nauczycielom znaczenia teoretycznej wiedzy o literaturze dla dzieci, przyczyni się do efektywnych działań dydaktyczno-wychowawczych, zwłaszcza w zakresie planowania w ciekawy sposób działań literackich na pierwszym etapie edukacyjnym. Należy zwrócić uwagę na ten aspekt przy kształceniu przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy również będą uwzględniać założenia podstawy programowej, a tu znaczącą rolę odgrywa edukacja literacka. Absolwent studiów pedagogicznych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna powinien znać pewien zasób utworów literackich dopasowanych do odpowiednich przedziałów rozwoju mentalnego i emocjonalnego uczniów, którymi mógłby posłużyć się do wspierania rozwoju swych wychowanków. Ważnym zadaniem edukacji literackiej w klasach I-III szkoły podstawowej jest zaznajomienie uczniów z bogactwem, różnorodnością literatury dziecięcej i przygotowanie do odbioru dzieła literackiego. Uczeń edukacji wczesnoszkolnej, który w przyszłości będzie odbiorcą rozmaitych utworów, powinien mieć kontakt z tekstami utrzymanymi w różnych konwencjach i przynależnymi do różnych gatunków i rodzajów literackich. To początkowy etap inicjacji kulturalnej dzieci. Ponadto powinien znać nie tyle twórczą umiejętność realizowania zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem książek, co umiejętnością kreatywnego, samodzielnego planowania odziaływań pedagogicznych z wykorzystaniem

znanych i nowopoznanych utworów literackich, przy pełnej świadomości sposobu ich odziaływania na czytelnika.

Kompetencje literackie w zakresie umiejętności

Przyszły nauczyciel powinien wykazać się umiejętnością planowania zajęć z edukacji polonistycznej. Praca dydaktyczna sprzyja rozwojowi umiejętności kluczowych, dlatego istotne jest by przyszły nauczyciel potrafił takie zajęcia zaplanować i zaprojektować. Scenariusz zajęć przemyślany i zapisany przez nauczyciela jest świadectwem procesu myślowego, o tym jaki powinna taka lekcja przebiegać (m.in cele powinny być osiągnięte, jakie formy i metody pracy zostaną wykorzystane i jakie materiały dydaktyczne użyte).

Znaczna grupa studentów IV roku pedagogiki wczesnoszkolnej nie posiada doświadczeń związanych z planowaniem działań w zakresie edukacji literackiej. Nieliczni mieli okazję takie zajęcia poprowadzić – ta grupa, krótko przestawiła przebieg prowadzonych przez siebie zajęć (prezentacja podjętej tematyki znajduje się w rozdziale IV). Wszyscy badani studenci natomiast wybierali gatunki, które preferowaliby przy planowaniu zajęć, niemal każdy zaproponowany gatunek znalazł się w kręgu zainteresowania przyszłych nauczycieli, niemniej jednak najczęściej wybierane były baśnie i wiersze dla dzieci.

W tej części badania poproszono respondentów o to, by zaprojektowali zajęcia literackie dla uczniów klas I-III, wybierając tym samym dowolny przez siebie tekst, należący do kanonu literatury dziecięcej. Mimo, iż ogólny poziom projektowania scenariuszy jest raczej niezadawalający, warto zwrócić uwagę na pozytywne aspekty tychże prac tj.

- różnorodność wybieranych tekstów;
- wiele scenariuszy proponuje aktywność poznawczą i ruchową;
- często pojawia się drama jako propozycja pracy z tekstem;
- wiele zaproponowanych scenariuszy zawiera wizualizacje słów kluczowych wiersza;
- część scenariuszy proponuje grupową pracę plastyczną nad plakatem lub techniczną nad makietą;
- dość często pojawia się integracja treści w obrębie edukacji polonistycznej i przyrodniczej, społecznej, matematycznej, technicznej, plastycznej.

Studenci otrzymali również zadanie, by spróbować dokonać interpretacji i analizy jednego z pięciu zaproponowanych wierszy – ta część badania, pozwoliła zorientować

się w umiejętnościach badanych w pracy z tekstem literackim. Podjęte przez studentów działania dały ogólny obraz odbioru i rozumienia przez nich tekstów pochodzących z różnych okresów dziejowych (oświecenie po współczesność/ wychodząc poza kanon tekstów realizowanych w I-III). Ta różnorodność pod kątem formy, stylu i tematyki zaproponowanych tekstów do interpretacji i analizy nie była przypadkowa – autorce pracy zależało, by zauważyć preferencje badanych pod katem doboru tekstów z danego obszaru tematycznego oraz zwrócenie uwagi na sposób interpretacji przez osoby badane.

Interpretacje tekstów z kanonu lektur ze względu na treść mogłyby okazać się zbyt proste i nie pokazałyby umiejętności badanych w zakresie interpretacji i analizy tekstu poetyckiego.

Interpretacje badanych miały najczęściej charakter sprawozdawczo – analityczny, w których dokonywano prób interpretowania i wyjaśniania sensów. Sporo grupa studentów poprawnie wyodrębniła środki artystyczne w wybranych przez siebie wierszach (najczęściej: epitety, porównania), duża grupa studentów zwróciła uwagę na rymy występujące w utworze.

Postawy – kreatywność jako składowa cech osobowości przyszłych nauczycieli a działania literackie

Przeprowadzone badania wskazują, że studenci pedagogiki wczesnoszkolnej właściwie rozumieją pojęcie kreatywności oraz jej znaczenie w pracy nauczyciela, w tym w obszarze edukacji literackiej. Analiza deklaracji i wypowiedzi respondentów potwierdza, że kreatywność postrzegana jest przez nich jako istotna składowa cech osobowości, związana przede wszystkim z pomysłowością, otwartością, elastycznością myślenia oraz twórczym podejściem do działań dydaktycznych. Zdecydowana większość badanych poprawnie identyfikuje kluczowe cechy kreatywnego nauczyciela, choć ich rozumienie kreatywności ma w dużej mierze charakter potoczny. Wyniki samooceny wskazują na wysoki poziom deklarowanej ciekawości poznawczej studentów oraz gotowość do stymulowania ciekawości uczniów w przyszłej praktyce pedagogicznej. Badani postrzegają siebie jako osoby kreatywne i zdolne do podejmowania twórczych działań, zwłaszcza w zakresie planowania i realizacji zajęć literackich. Jednocześnie ujawniają świadomość własnych ograniczeń, takich jak trudności organizacyjne, niska odporność na stres czy brak asertywności, co świadczy o refleksyjnym podejściu do przyszłej roli zawodowej. Analiza stymulatorów i inhibitorów kreatywności pokazuje, że

podejmowanie działań twórczych w edukacji literackiej jest przez studentów postrzegane jako proces silnie uwarunkowany czynnikami zewnętrznymi. Do najważniejszych stymulatorów zaliczono zaangażowanie uczniów, dobrą atmosferę w klasie, motywację ze strony przełożonych oraz dostępność środków dydaktycznych. Z kolei najczęściej wskazywane bariery obejmowały brak wsparcia ze strony dyrekcji, niedostateczne zasoby materialne, niskie wynagrodzenie oraz ograniczenia organizacyjne i czasowe. Uzyskane wyniki potwierdzają, że kreatywność przyszłych nauczycieli kształtuje się już na etapie przygotowania akademickiego, jednak jej pełne wykorzystanie w praktyce edukacyjnej wymaga sprzyjających warunków instytucjonalnych i organizacyjnych. Wiedza studentów na temat czynników wspierających i hamujących kreatywność może stanowić istotną podstawę do projektowania świadomych, refleksyjnych i skutecznych działań literackich w edukacji wczesnoszkolnej.

Postawy studentów – potrzeba doskonalenia poziomu kompetencji literackich

Studenci deklarują chęć doskonalenia kompetencji w zakresie kształcenia literackiego, niemniej jednak nie zawsze podejmują działania, które zmierzałyby do osiągnięcia tego celu. Wielu badanych przyznała, iż „nie jest zainteresowana" lekturą czasopism o specjalistycznych charakterze, większość ankietowanych twierdziło, iż „nie uczestniczy w spotkaniach kulturalnych tj. wieczorki poetyckie, konferencje czy sympozja, w których głównym tematem są zagadnienia związane z literaturą dla dzieci. W tej części badania zaproponowano badanym kierunki studiów podyplomowych, które w mniejszym lub większym zakresie podnosiłyby poziom kompetencji literackich, a które mogliby wybrać po zakończeniu studiów kierunkowych, większość osób otwarcie przyznała, że wybrałaby bajkoterapię, tak wybrało osób, co stanowi badanej populacji. Jest to kierunek, który w znacznym stopniu poszerza kompetencje w zakresie literatury dla dzieci. Ponadto część badania, dotycząca chęci uczestnictwa badanych w szkoleniach z zakresu edukacji literackiej – wykazała, iż studenci chętnie skorzystaliby z ofert proponowanych przez różne ośrodki szkoleniowe. Największym zainteresowaniem cieszyło się szkolenie pt. *Trening bajkoterapeutyczny*, takie szkolenie wybrałoby osób, co stanowi populacji badanych.

Analiza danych umożliwiła sformułowanie wniosków końcowych, które mogą być wykorzystane przede wszystkim przez osoby odpowiedzialne za projektowanie

i doskonalenie standardów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz przez nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia w tym obszarze. Uzyskane wyniki wskazują kierunki modyfikowania i wzbogacania programów przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji literackiej. Wnioski te, choć odnoszą się do etapu edukacji wczesnoszkolnej, w części mogą być również adaptowane do innych etapów kształcenia. Wypracowane zalecenia praktyczne mogą przyczynić się do podnoszenia jakości kształcenia akademickiego nauczycieli, zwłaszcza w obszarze wzmacniania treści programowych, a także projektowego, warsztatowego uczenia się oraz zwiększenie liczby zajęć praktycznych, umożliwiającym studentom zdobycie doświadczenia w prowadzeniu zajęć edukacyjnych.

Postulaty dalszych badań

Podjęte badania nie wyczerpują całokształtu podjętej problematyki, gdyż tak rozległy obszar, jakim jest kształcenie literackie studentów, nie może zostać szczegółowo zbadany przez jedną osobę. Celem niniejszej rozprawy było zatem ukazanie wybranego wycinka tej tematyki, który – bez wątpienia – może stanowić punkt wyjścia do dalszych, interdyscyplinarnych badań naukowych. Z przeprowadzonych analiz i uzyskanych wyników nasuwają się następujące kierunki dalszych badań.

1. Warto przeprowadzić podobne badania w grupie studentów oraz absolwentów uczelni, którzy posiadają już co najmniej roczne doświadczenie zawodowe, aby porównać wyniki i ustalić, w jakim stopniu praktyka nauczycielska wpływa na rozwój kompetencji w zakresie kształcenia literackiego.
2. Zasadne byłoby rozszerzenie badań na większą grupę studentów z różnych ośrodków akademickich w całej Polsce, co umożliwiłoby porównanie wyników osób kształcących się na różnych typach uczelni (uniwersytetach, akademiach, wyższych szkołach zawodowych).
3. Kolejnym kierunkiem mogłyby być badania uwzględniające znajomość współczesnej literatury dziecięcej, w tym nowości wydawniczych, co pozwoliłoby określić, w jakim stopniu studenci są zorientowani w aktualnych trendach i zjawiskach w literaturze dla dzieci.
4. Interesującym obszarem badawczym byłoby również porównanie poziomu kompetencji literackich dwóch grup zawodowych – nauczycieli przedszkola oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – w celu określenia ewentualnych różnic w zakresie przygotowania literackiego obu grup.

5. Warto także rozważyć analizę zależności między poziomem kompetencji literackich studentów pedagogiki wczesnoszkolnej a typem ukończonej szkoły średniej, np. o profilu ogólnym, humanistycznym, językowym czy matematyczno-fizycznym, co mogłoby ujawnić wpływ wcześniejszego wykształcenia na rozwój kompetencji literackich.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych nasuwają się również istotne postulaty dla praktyki kształcenia akademickiego:

1. Zauważa się potrzebę poszerzania i aktualizowania zajęć obejmujących kształcenie literackie studentów edukacji wczesnoszkolnej, gdyż stanowi ona podstawę edukacji w młodszych klasach szkolnych.
2. Promocja czytelnictwa wśród studentów (zapoznanie studentów z ciekawymi książkami i otwartą na potrzeby zainteresowanych biblioteką). Im bardziej człowiek jest z czymś oswojony, tym chętniej po to sięga.
3. Organizacja wydarzeń na terenie Uczelni – sympozjów, konferencji i spotkań akademickich upamiętniających i promujących wydarzenia literackie z udziałem profesorów uniwersyteckich i nauczycieli akademickich studentów pedagogiki i wszystkich sympatyków literatury; organizacja warsztatów literackich i kół zainteresowań dla miłośników literatury; umożliwienie studentom wyboru seminariów, w których tematyką podstawową jest literatura dla dzieci i młodzieży; organizacja wyjść w ramach zajęć akademickich do różnych instytucji kultury: np. Muzeum Literatury; zachęcanie do aktywnego udziału studentów w konkursach poetyckich, gdzie badani będą mogli zaprezentować swoją twórczość;

Realizacja powyższych postulatów może w znaczący sposób wpłynąć na podniesienie jakości kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wzmacniając ich kompetencje literackie, kulturowe i wychowawcze. Dzięki temu przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej będą lepiej przygotowani do świadomego wprowadzania dzieci w świat literatury, kształtowania ich wrażliwości oraz budowania trwałej potrzeby obcowania z książką.

Należy jednak wskazać **na ograniczenia przeprowadzonych badań**. Dotyczą one przede wszystkim wielkości i charakteru próby badawczej, co ogranicza możliwość uogólniania uzyskanych wyników w zakresie kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ponadto zastosowane metody badawcze w metodologii jakościowej, oparte w dużej mierze na pracach studentów, wytworzonych

dokumentach, ocenie sędziów kompetentnych i samoopisie badanych, raczej odzwierciedlają wiedzę i poglądy uczestników badań w obszarze rozumienia profesjonalnych działań przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Autorce rozprawy chodziło o uczynienie świata kształcenia studentów światem widzialnym dla teorii i praktyki kształcenia akademickiego. Ten kierunek dociekań został w badaniach uwidoczniony.

Zakończenie

Dysertacja podejmuje problematykę kształcenia akademickiego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obszarze edukacji literackiej, sytuując ją w szerokim kontekście badań nad współczesną humanistyką i jej znaczeniem dla praktyki pedagogicznej. Przedmiotem analizy uczyniono proces przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z tekstem literackim – nie tylko w wymiarze teoretycznym, lecz przede wszystkim w perspektywie doświadczeń, refleksji i potrzeb samych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Takie ujęcie pozwala spojrzeć na edukację literacką jako przestrzeń formowania zarówno kompetencji zawodowych, jak i osobistych dyspozycji przyszłych pedagogów.

Zasadniczym celem pracy jest rekonstrukcja struktury kompetencji literackich studentów oraz identyfikacja czynników sprzyjających ich rozwojowi w toku studiów akademickich i praktyk zawodowych. W badaniach zastosowano strategię metodologiczną opartą na podejściu mieszanym, łącząc analizę danych ilościowych i jakościowych. Pozwoliło to uchwycić wielowymiarowy charakter kształtowania kompetencji literackich – od deklarowanych postaw i przekonań studentów, poprzez ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, aż po poziom gotowości do dalszego doskonalenia w obszarze pracy z literaturą. Przyjęta perspektywa badawcza wynika z przekonania, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej będą odgrywać kluczową rolę w inicjowaniu i podtrzymywaniu aktywności czytelniczej dzieci oraz w kształtowaniu ich stosunku do literatury. To oni w znacznej mierze zdecydują o sposobach organizowania sytuacji dydaktycznych, doborze metod pracy oraz o tym, w jaki sposób literatura stanie się narzędziem wspierania rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego uczniów. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera systematyczne rozpoznawanie i rozwijanie kompetencji literackich studentów, stanowiących fundament ich przyszłej praktyki zawodowej. Kompetencje te wykraczają

poza zakres wiedzy o literaturze dziecięcej i wczesnoszkolnej. Obejmują zdolność interpretacji tekstu, wrażliwość na jego warstwę aksjologiczną, umiejętność inicjowania dialogu wokół wartości i norm obecnych w utworach literackich, a także kompetencje sprzyjające rozwijaniu twórczego myślenia uczniów.

Analiza wyników badań umożliwia także wgląd w sposób, w jaki studenci postrzegają własny potencjał twórczy, jakie bariery identyfikują w procesie kształcenia oraz jakie uwarunkowania – zarówno instytucjonalne, jak i środowiskowe – wspierają bądź ograniczają ich rozwój. Rozważania te wpisują się w szersze rozumienie profesjonalizmu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. We współczesnych systemach edukacyjnych od pedagoga oczekuje się bowiem znacznie więcej niż sprawności w przekazywaniu treści programowych. Powinien on umieć tworzyć środowisko uczenia się, które pobudza ciekawość poznawczą, wzmacnia motywację wewnętrzną i sprzyja budowaniu postawy otwartości na wiedzę oraz gotowości do samorozwoju. Fundamentem tak pojmowanej działalności jest uznanie podmiotowości dziecka, respektowanie jego godności oraz dostrzeganie indywidualnych możliwości rozwojowych.

Najistotniejszym zasobem w pracy nauczyciela pozostaje on sam – jego wiedza, system wartości, refleksyjność i gotowość do nieustannego doskonalenia własnego warsztatu. Proces kształcenia akademickiego powinien zatem sprzyjać rozwijaniu umiejętności analitycznych i diagnostycznych, krytycznego namysłu nad własną praktyką, elastyczności w planowaniu działań dydaktycznych oraz zdolności projektowania rozwiązań adekwatnych do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Nie mniej ważne są kompetencje współpracy, obejmujące zarówno pracę zespołową w środowisku szkolnym, jak i partnerskie relacje z rodzicami. Profesjonalne przygotowanie nauczyciela nie może być redukowane do wymiaru techniczno-metodycznego. Obejmuje ono pogłębione rozumienie uwarunkowań rozwoju dziecka oraz umiejętność organizowania przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej aktywności, dialogowi i współodpowiedzialności. W takim ujęciu edukacja literacka staje się nie tylko obszarem przekazu kulturowego, lecz także przestrzenią formowania postaw, budowania tożsamości i rozwijania kompetencji niezbędnych do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym.

Praca, akcentując znaczenie refleksyjności i samooceny w procesie stawania się nauczycielem, wskazuje także kierunki praktycznych rozwiązań dydaktycznych. Mogą

one stanowić inspirację do doskonalenia programów kształcenia nauczycieli oraz do projektowania takich rozwiązań dydaktycznych, które w większym stopniu wspierałyby rozwój kompetencji literackich studentów – a tym samym podnosiły jakość ich przyszłej pracy pedagogicznej. Zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności oraz kształtowanie postaw stanowią ze sobą nierozerwalnie powiązane wymiary rozwoju studenta pedagogiki – przyszłego nauczyciela. To od jego zaangażowania, inicjatywy i kreatywności zależy, w jaki sposób realizowana jest jego indywidualna strategia rozwoju zawodowego i osobistego. Niezwykle istotne staje się kształtowanie umiejętności refleksyjnego spojrzenia na własną pracę, pozwalającego na świadome kierowanie procesem uczenia się i doskonalenia kompetencji. Student pedagogiki, dokonując systematycznej samooceny, powinien uwzględniać informacje zwrotne pochodzące od wszystkich uczestników procesu edukacyjnego – zarówno od wykładowców, jak i od kolegów czy praktyków. Wiedza i doświadczenie, poparte umiejętnościami praktycznymi oraz jasno określonym systemem wartości, pozwalają na precyzyjne formułowanie celów, wybór adekwatnych metod działania oraz skuteczne rozwiązywanie problemów w złożonych i nieoczywistych sytuacjach edukacyjnych. Jednocześnie równie ważnym wymiarem przygotowania przyszłego nauczyciela jest formowanie postawy etycznej i prospołecznej, opartej na bezinteresowności, poszanowaniu własnego rozwoju, wartości przekazywanych w toku kształcenia akademickiego oraz dobra wspólnoty edukacyjnej. Kształtowanie sfery emocjonalnej, postaw społecznych oraz hierarchii wartości stanowi podstawę do podejmowania świadomych, odpowiedzialnych i twórczych działań w pracy pedagogicznej.

Przedstawione w rozprawie rozważania teoretyczne oraz wyniki przeprowadzonych badań skłaniają także do refleksji nad procesem kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia akademickiego. Zawarte w podsumowaniu badań spostrzeżenia mogą stanowić ważny wkład w refleksję pedeutologiczną nad przygotowaniem i doskonaleniem zawodowym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, który jako osoba kompetentna i kreatywna będzie wprowadzał powierzone mu dzieci w świat wartości.

Bibliografia

1. ADAMEK I., (2014). Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych. W: Adamek I., Bałachowicz J. (red.). Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
2. ADAMEK I., I ZBRÓG Z., (2011). Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności. Kraków: Wydawnictwo Libron-Filip Lohner.
3. ARMSTRONG M., (2006). A. Handbook of Human Resource Managment Practice,.Wyd. 10, Kogan Page, London and Philadelphia.
4. BAŁACHOWICZ J., ĆWIKŁA E., KRASUSKA-BEIUK M., KUPIEC M., (2021). Społeczne konstruowanie roli ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy. Oczekiwania. Praktyki. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
5. BAŁACHOWICZ J., (2006). Wczesna edukacja dziecka – problem teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka, W: (red.) J. Bałachowicz, A. Kowalska Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny perspektywy – potrzeby, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
6. BAŁACHOWICZ J., (2009). Dziecko i jego rozwój w teorii indywidualnej nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany. W: Włoch S. (red.). Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia. (s.101-112). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
7. BAŁACHOWICZ J., (2009). Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością. Warszawa: WSP TWP.
8. BAŁACHOWICZ J., (2009). Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością. Wrocław: WSP TWP.
9. BAŁACHOWICZ J., (2015). Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka, W: Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne. J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
10. BANACH CZ., (2004). Nauczyciel W: T. Pilch (red.) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III (s. 548-553). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

11. BARNES, D. (1998). Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: WSiP.
12. BERNSTEIN, B. (1990). Odtwarzanie kultury. Tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
13. BARTKOWICZ Z., (2007). Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość (s. 28-31). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
14. BAUMAN T., (2010). Poznawczy status badań jakościowych, W: J. Piekarski, D. Urbaniak – Zając, K.J. Szmidt (red.) Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki. Kraków: Impuls.
15. BILIŃSKA-SUCHANEK E., JARECKA-ŻYLUK M., (2005). Przygotowanie nauczyciela do dekonstrukcji kultury w edukacji. Model kształtowania postawy krytycznej nauczyciela. W: W. Honer, M. S. Szymański (red.), Nauczyciel i kształcenie nauczycieli (s.46-69.) Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
16. BOGAJ A., (2001). Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspirację i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze. Warszawa-Kielce: Wydawnictwo Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie.
17. BOYATZIS R. E., (1982). The Competent Manager. A model for effective performance. Wiley, New York.
18. CEMBIK A., (2017). Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń. Rozwijanie twórczych postaw uczniów na lekcjach języka polskiego w tak zwanych „klasach starszych". W: „Forum Oświatowe" 29 | 1(57) |, s. 245-254.
19. CZABANOWSKA-WRÓBEL A., (2013). „Ta dziwna" instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej. „Teksty Drugie". nr 5(143).
20. CZAPLA P. T, (2010). Zintegrowany model kompetencji W: Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica 234.
21. CZARNECKI K., (1985). Rozwój zawodowy człowieka. Warszawa: Publisher, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
22. CZEREPANIAK-WALCZAK M., (1997). Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. Toruń: Wydawnictwo „Edytor".
23. CZEREPANIAK-WALCZAK M., (1994). Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: Dudzikowa M., Kotusiewicz A. (red.),

Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej (s.47-64). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

24. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. (2006). Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
25. CZEREPANIAK-WALCZAK M., (1999. Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji? „Neodidagmata", Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, nr 24.
26. CZERWIŃSKI K., (2015). Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji). s. 1-12. Materiał pobrany ze strony http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1345 [1.09.2023].
27. CZERWIŃSKI K., (2007). Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji). W: Studia i rozprawy, red. Józef Podgórecki, Warszawa: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie.
28. CZERWIŃSKI M., (1986). System książki. Warszawa: Wyd. Art. i Film.
29. DENEK K., (2000). Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji, W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.). Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku (s. 121–130). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
30. DOBROŁOWICZ W., BEDNAREK J., STASIAK M.K., GRALEWSKI J., (2007). Kreatywność – kluczem do sukcesu w mediach i przedsiębiorstwach. Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
31. DRÓŻKA W., 2010. Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki. W: A. Bogaj, W. Dróżka (red.). Proces stawania się nauczycielem, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
32. DYLAK S., (2004). Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe (s. 553–567). W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
33. DYLAK S., (1995). Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań: Wyd. UAM.
34. FLICK U., (2023). Projektowanie badania jakościowego, Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
35. FURMANEK W., (2007). Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. W: W. Furmanek, M. Ďuris. (red.). Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia

porównawcze polsko-słowackie. (s.11-20) Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

36. GLIK J., (2013). Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych W: Z. Zacłona Z. (red.). Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce, Nowy Sącz. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
37. GOŁĘBNIAK B., (1998). Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność. Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań: Wydawnictwo Editor.
38. GRALEWSKI J., (2002). Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
39. JAKIMIUK B., (2013). Edukacja przez całe życie jako czynnik rozwoju osobowości zawodowej nauczyciela. W: J. Krukowski i A. Wołoch (red.), Szkoła twórcza w odtwórczym świecie (s.261-280) Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
40. JAKUBOWICZ-BRYX A., (2014). Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. s. 83-96, W: Roczniki Pedagogiczne, tom 6 (42) numer 2, s. 83-84.
41. JAKUBOWSKA-BARANEK J., (2013). Rola nauczyciela w rozwijaniu kreatywności ucznia, W: Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA.
42. JAŚKOWSKA J., (2003). Kompetencje nauczycieli. „Życie szkoły", nr 8, s. 472.
43. JEFFRIES C, LEWIS R., MEED J., MERRITT R., 1997. Kształcenie otwarte od A do Z, Warszawa: FRSE, MEN.
44. JERUSZKA U., (2008). Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej. W: R. Gerlach (red.), Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
45. KARWOWSKI M., (2009). Klimat dla kreatywności. Koncepcje. Metody. Badania. Warszawa: Difin.
46. KARWOWSKI M., (2009). Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
47. KĘDZIERSKA B., (2007.). Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

48. KLIM-KLIMASZEWSKA, A. (2001). Formy doskonalenia nauczycieli. W K. Żegnałek, B. Sitarska i A. Petrulyte (red.), Doskonalenie kwalifikacji nauczycieli. Materiały z Międzynarodowej Polsko-Litewskiej Konferencji Naukowej Siedlce 23-25 września 1998 roku. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
49. KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M., (2005). Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
50. KLUS-STAŃSKA D., (2009). O niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji. W: Studia pedagogiczne. Problemy społeczne. Edukacyjne i Artystyczne 18 (s.15-29). Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
51. KLUS-STAŃSKA D., (2014). (Anty)edukacja wczesnoszkolna, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
52. KOSIBA G., (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka, „Forum Oświatowe" nr 2, s. 123-138.
53. KOCHANOWSKA E., (2012). Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.). Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian. Kraków
54. KOZAK-CZYŻEWSKA E., (2009). Kompetencje w edukacji – kompetentny uczeń kompetentny nauczyciel. W: Kozak-Czyżewska E. (red.). Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
55. KOWOLIK P., (2003). Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny). W: M. Michalewska, P. Kowolik (red.), Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole (s. 7-19). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
56. KAWOLIK P., (2005). Kształcenie nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (refleksje teoretyczno-praktyczne), W: E. Sałata E. (red.), Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
57. KĘDZIERSKA B., (2007). Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

58. KRASUSKA-BETIUK M, ZBRÓG Z., (2017). Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów wczesnej edukacji. W: I Adamek, J. Bałchowicz (red.). Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
59. KRON F. W., (2012). Pedagogika. Kluczowe zagadnienia, Sopot: GWP.
60. KWAŚNICA R., (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). Pedagogika: podręcznik akademicki, t. 2. (s. 291-319) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
61. KWIATKOWSKA H., (2008). Pedeutologia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie I Profesjonalne.
62. KWIATKOWSKI S., (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: B. Mucharka, M. Szymański (red.), Nauczyciel w świecie współczesnym (s. 27-30). Kraków: Impuls.
63. KWIATKOWSKI S.M, (2002). Rynek pracy – implikacje dla reformowanego systemu kształcenia zawodowego, W: Edukacyjne drogi i bezdroża, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
64. KWIATKOWSKI S. M., (2018). Kompetencje przyszłości. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
65. KUBINOWSKI D., (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie, W: Jakościowe badania pedagogiczne. t. 1, nr 1 (s. 5-14). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
66. KUBINOWSKI D., (2012). Jakościowe badanie pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
67. KUCZABA-FLISAK M., (2022). Literatura dla dzieci jako forma myślenia: dotyk, Studia Poetica 10, s. 304-321.
68. KUPIEC M., KRASUSKA-BETIUK M., (2002). W odpowiedzi na listy Marii Grzegorzewskiej. Portrety nauczycieli w studenckich narracjach. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
69. KUPISIEWICZ CZ., (2005). Podstawy dydaktyki, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
70. KUSIAK K., NOWAKOWSKA-BURYŁA I., (2019). Kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a wprowadzanie dziecka w świat wielokulturowości. W:

Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

71. KUSZAK K., (2011). Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 45-52.
72. KWIATKOWSKA H., (2008). Pedeutologia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
73. ŁOBOCKI M., (2005). Teoria wychowania w zarysie. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".
74. MAGDA-ADAMOWICZ M., (2009). Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczyciela klas I – III w zakresie twórczości pedagogicznej. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
75. MAGDA-ADAMOWICZ M., ADAMOWICZ M.M., KOWALSKA E., (2020). Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
76. MALEC A., (2013). O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela. W: Z. Zacłona (red.), Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce (s. 14-21). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
77. MAREK E., (2009). Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W: Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość, red. I. Adamek, E. Żmijewska. Kraków: Wydawnictwo Libron -Filip Lohner.
78. MASZKE A.W., (2008). Metody i techniki badań pedagogicznych. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
79. MELOSIK Z., (2004). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1 (s.452- 464). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
80. MĘCZKOWSKA A., 2003. Kompetencja. W: T. Pilch (red.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku (s. 693-696), t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
81. MIKA J., (2007). Kompetencje nauczyciela akademickiego XXI wieku. W: Maliszewski W. J. (red.). Kompetencje w porozumiewaniu się nauczyciela

akademickiego. Wielorakie perspektywy. (s. 180-186). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

82. MISZCZUK R., (2007). Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.). Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość (s. 66-72). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
83. MUCHACKA B., (2006). Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli. W: Muchacka B., Kogut W. (red.). Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły (s. 33-40). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
84. MUCHACKA B., SZYMAŃSKI M., (2008). Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli. W: Muchacka B., Szymański M. (red.), Nauczyciel w świecie współczesnym (s. 41- 47). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
85. NĘCKA E., (1985). Grupowy trening dla nauczycieli. „Psychologia Wychowawcza", nr 3.
86. NĘCKA E., (2005). Psychologia twórczości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
87. OKOŃ W., (1996). Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
88. OLCZAK M., (2009). Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, „Edukacja i Dialog" nr 4, http://www.eid.edu.pl/ [18.09.2016].
89. OLEKSYN T., (2006). Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
90. ORDON U., (2009). Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I-III wobec wymogów edukacji europejskiej. W: Adamek I., Żmijewska E. (red.), Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość (s. 66-76). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
91. ORDON U., (2007). Kompetencje zawodowe nauczyciela a potrzeby dziecka. (s. 5-7). W: Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli nr 2, Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie.
92. OSTASZEWSKI K., (2014). Kompetencje zawodowe profilaktyka. „Serwis Informacyjny Narkomania" nr 4, s. 8-13.
93. OKOŃSKI A., (2011). Kreatywność i motywacja w rozwoju studenta pedagogiki, W: Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy nr 1, 25-3.

94. PALKA S., (2006). Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
95. PALKA S., (2010). Podstawy metodologii badań w pedagogice, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
96. PANKOWSKA., (2016). Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski). W: Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXV.
97. PARCZEWSKA T., ZWIERZCHOWSKA I., (2017). Swoistość postrzegania kreatywności, W: Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, (red.). J. Bałachowicz, I. Adamek, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
98. PAŚKO J. R., (2008). Kto powinien kształtować kompetencje przyszłego nauczyciela. W: Kompetencje współczesnego nauczyciela (red.) K. Żegnałek, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
99. PIEKARSKI J., URBANEK- ZAJĄC Z., SZMIDT K.J., (2010). Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Kraków: Impuls.
100. PIEKUT J., (2005). Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej. W: Gmoch R., Krasnodębska A. (red.), Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych (s. 123-131). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
101. PILCH T., BAUMAN T., (2010). Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, wyd. 3 popr. I rozsz., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
102. PITUŁA B., (2006). Nauczyciel kształcenia zintegrowanego jako promotor zdrowia. W: Pituła B. (red.). Nauczyciel wobec problemów współczesności (s. 96-108). Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. J. Ziętka w Katowicach.
103. PLEWKA CZ., (2011). Definiowanie efektów kształcenia na poziomie studiów wyższych dla kierunku pedagogika W: General and Professional Education (s.43-56).
104. PLEWKA CZ., (2009). Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
105. PRÓCHNICKA M., SARYUSZ-WOLSKI T., KRAŚNIEWSKI A., (2010). Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych bazie efektów kształcenia, (red.). E. Chmielewska. Autonomia Programowa Uczelni. Ramy

kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

106. PUSZ S., (2013). Kompetencje nauczyciela klas I-III – refleksyjnego praktyka i profesjonalnego artysty. W: Dolata E., Pusz S. (red.), Wczesna edukacja dziecka: implikacje do praktyki pedagogicznej (s.115-124). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
107. RUBACHA K., (2011). Metodologia badań nad edukacją. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośograf.
108. SIELATYCKI M., (2008). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. W: A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.). Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia (s.13-22) Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.
109. SIELATYCKI M., (2005). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, „Trendy – Uczenie się w XXI Wieku", nr 3, s. 7-8.
110. SIUDEM I., (2010). Kompetencje zawodowe kadry a skuteczność programów profilaktycznych. W: Bartkowicz Z., Węgliński A., Lewicka A. (red.). Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie (s. 81-92.) Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
111. SKORNY Z., (1974). Metody badań i diagnostyka psychologiczna, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
112. SZKOLAK A., (2011). Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji– relacja z badań własnych: J. Bonar (red.). Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna. (11-15). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 90-103.
113. SZKOLAK A., (2013). Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania. Kraków: Attyka.
114. SOKOŁOWSKA-DZIOBAT., (2002). Umiejętności wychowawcze nauczycieli. W: Sokołowska-Dzioba T. (red.). Kształtowanie umiejętności wychowawczych, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
115. SZMIDT K. J., (2010). ABC kreatywności. Warszawa, Difin.
116. SZMIDT K. J, (2007). Pedagogika twórczości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

117. STASIAKIEWICZ M., (2002). Zachowania twórcze w organizacji. W: Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
118. STRUZIK A., (2009). Cechy i kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji społecznej, W: I. Adamek, E. Żmijewska (red.). Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
119. SZEMPRUCH J., (2013). Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
120. SZTUMSKI J., (2010). Wstęp do metod i technik badań społecznych. wyd. 7 uzup., Katowice: „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe.
121. SZTUMSKI J., (1995). Wstęp do metod i technik badań. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk".
122. ŚLIWERSKI B., (2018). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. W: Forum Pedagogiczne 8(1)21. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
123. TYRAŃSKA M., (2021). Wybrane zagadnienia zarzadzania kompetencjami pracowników w organizacji. Warszawa: Wydawca: C.H. BECK.
124. URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., (2015). Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów: Kraków: Impuls.
125. URBANIAK-ZAJĄC D., (2016). W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne. Kraków: Impuls.
126. WEJNER-JAWORSKA T., (2016). Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych. W: B. Niemierko (red.). Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej: Grupa Tomami.
127. WIŁKOMIRSKA A., (2005). Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
128. ZBRÓG Z., KALETA-WITUSIAK M., WALASEK-JAROSZ B., (2013). Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji, / Casebook ze wskazówkami dla nauczycieli praktykantów. Kielce: Staropolska Szkoła Wyższa w Siedlcach.
129. ZBRÓG Z., KOPIK A., J. KROPÁČ J., LENIHAN R., VOLLEBREGT J., ALEMANY J., ITURRIAGA J., SORIANO FLORES E., (2024). Potrzeby

zawodowe nowo wykwalifikowanych nauczycieli – przegląd wyników badań z wybranych krajów europejskich. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 37-52.

130. ZBRÓG Z., (2019). Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
131. ŻEGNAŁEK K., (2008). Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: K. Żegnałek (red.). Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Edukacja literacka

1. ADAMCZYKOWA Z., (2004). Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
2. ADAMCZYKOWA Z., HESKA-KWAŚNIEWICZ K., (1981). Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży. Katowice: Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
3. BEDANAREK B., GERMA A., WAKSMUND R., (2021). Folklor, literatura dziecięca i nie tylko. Wrocław, ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
4. BALUCH A., (1993). Archetypy literatury dziecięcej. Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie.
5. BALUCH A., (2008). Od form prostych do arcydzieł, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, artykuł dostępny na stronie: https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10159.
6. BALUCH A., (2003). Wychowywać to wydobywać z człowieka to, co najlepsze, W: Od ludus do agora…, Kraków: Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogcznej.
7. BORTNOWSKI Z., (1996). Zwięzła prezentacja wielości. W: (red.). B. Dymara, Kraków: Wczesnoszkolna edukacja literacka, Impuls.
8. CIEŚLIKOWSKI J., (1975). Literatura i podkultura dziecięca. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
9. CIEŚLIKOWSKI J., (1983). Wiersz dziecięcy, W: (red.). J. Cieślikowski, R. Waksmund Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 198-220.
10. CIEŚLIKOWSKI J., 1985, Wielka Zabawa, Wrocław: Ossolineum.

11. CHRZĄSTOWSKA B., (1979). Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki. Warszawa – Kraków – Gdańsk – Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
12. CZELAKOWSKA D., (2009). Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
13. DAGIEL M., KLUS-STAŃSKA D., (1999). Powierzchowna idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie", W: Klus-Stańska, Dagiel M., (red.). Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem w klasach I-III. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie.
14. DIDUSZKO H., (2021). Wiedza, Wzruszenia, Refleksje, Zabawa, Opowieści. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.
15. DOBKOWSKA J., ZIELIŃSKA A., ŻYTKO M., (2024). Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
16. DOBROWOLSKA D., (2015). Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
17. FLICK U., (2012). Projektowanie badania jakościowego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. FRYCIE S., (1998). Cele i zadania języka polskiego w nauczania początkowym, W: (red.) KS. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
19. FRYCIE S., (2014). Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1970-2005, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi.
20. FRYCIE S., (1998). Treści, sposoby oraz metody kształcenia literackiego i kulturalnego na szczeblach edukacji początkowej. W: Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych. (red.) S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.

21. GARBULA J. M., (2014). Pewnego razu. Teksty narracyjne w edukacji początkowej. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
22. GŁOWIŃSKI M., KOSTKIEWICZOWA T., OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA A., SŁAWIŃSKI J., (1998). Wrocław. Warszawa. Kraków: Zakład Narodowy im Ossolińskich.
23. GODLEWSKI G., KARPOWICZ A., RAKOCZY M., (2016). Antropologia praktyk językowych. Warszawa. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
24. JABŁONOWSKA, M., WIŚNIEWSKA, J., (2025). Od alternatywy do koniunkcji. Badania mieszane jako trzecia strategia metodologiczna w badaniach pedagogicznych, W: F. Szlosek (red.). Badanie – dojrzewanie – rozwój. Paradygmat badań mieszanych w naukach społecznych. Warszawa-Radom, wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sieć Badawcza Łukasiewicz - Instytut Technologii Eksploatacji, s.113-122.
25. JASKÓŁOWA E., i in. (2016). Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki. Tom 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
26. JUSZCZYK S., (2013). Badanie jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
27. KIDA J., (1997). Problemy kształcenia literackiego na etapie wczesnoszkolnym. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
28. KOZIOŁEK K., (2006). Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
29. KRASOŃ K., (2003). Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego: szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie. W: M. Knapik, K. Krasoń (red.). Dziecko i sztuka: recepcja – edukacja – wsparcie – terapia, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
30. KRASOŃ, K., (1995). Lektura historyczna ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia. W: Podmiotowość ucznia w procesie edukacji. (red.). H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
31. KRASOŃ K., (1997). Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej, W: H. Moroz (red.). Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego. Katowice: Uniwersytet Śląski, s. 56 (s. 52-58).

32. KRASOŃ K., (2000). Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej (projekcja – identyfikacja – empatia). W: B. Kaja, Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
33. KUSZAK K. (2021). Poeta-Nauczyciel(ka)-Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej, Poznań: Wydawnictwo UM.
34. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK M., (2011). Metody, W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.). Innowacje i metody. W kręgu teorii praktyki. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 353-383.
35. LENARTOWSKA K., W. ŚWIĘTEK., (1987). Lektura w klasach I-III, Warszawa: Wydawnictwo WSIP.
36. LENARTOWSKA K., ŚWIĘTEK., (1982). Praca z tekstem w klasach I-III. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
37. LENARTOWSKA K., ŚWIĘTEK W., (2006). Wiersz w zintegrowanej edukacji elementarnej. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
38. LESZCZYŃSKI, G., (2012). Książki pierwsze. Książki ostatnie. Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności. Warszawa: SBP.
39. ŁUGOWSKA, J., RATAJCZAK., (1979). Od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej. Poezja, 6,1979 s. 97-103.
40. MĘCZKOWSKA A., (2003). „Kompetencja". W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, s. 693-696, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
41. NIESPOREK-SZAMBURSKA B., (2013). Dobre maniery, czyli o dydaktyzmie we współczesnej literaturze dziecięcej. W: (red.) B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 55-70.
42. OLSZEWSKA B., (2019). Stare i nowe. Literatura dzieci i młodzieży kontekstach kulturowych, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
43. PAPUZIŃSKA J., (1988). Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: Nasza Księgarnia
44. PACŁAWSKI J., KĄTNY, M., (1995). Literatura dla dzieci i młodzieży. Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach i Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie.

45. RAKOCZY M., (2023). Dzieci a nowoczesne cywilizowanie. Norbert Elias i nowe studia nad dzieciństwem. W: Cywilizowanie dzieci? Społeczno-kulturowe badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Eliasa (red.). Z. Boni, M. Rakoczy, Warszawa: Oficyna Wydawnicza
46. RUSINEK M., (2012). Kochasz dziecko to je postrasz. „Książki. Magazyn do Czytania" nr 1 (4), s. 51.
47. RYTLOWA J., (1958). Czytanie w szkole. Klasy I-IV. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
48. SKOTNICKA G., (1988). Literatura dla dzieci w latach 1864-1918, W: Kultura literacka w przedszkolu. Cz. 1 (red.). S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
49. SKOWERA M., (2017). Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorosłości. Literatura dziecięca jako konstrukt. „Jednak Książki", nr 7.
50. SKROBISZEWSKA H., (1992). hasło: Literatura dla dzieci i młodzieży, W: Słownik literatury polskiej XX wieku. (red). A. Brodzka i in., Wrocław: Wydawca: Ossolineum.
51. SMUSZKIEWICZ A., (2015). Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
52. STOLARCZYK E., (2009). Gra w kolory. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej klas 1-3. Kraków: Wydawnictwo JUKA.
53. SUCHODOLSKI B., (1958). Rola książki w kształtowaniu nowoczesnego człowieka. Warszawa: Nasza Księgarnia.
54. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK D., WALCZEWSKA-KLIMCZAK G., (2015). Dziecko w dialogu z tekstem literackim, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
55. UNGEHEUER-GOŁĄB A., (2020). Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur. W: Lubelski Rocznik Pedagogiczny. T. XXXIX, z. 3, Lublin: s.183.
56. UNGEHEUER-GOŁĄB A., (2010). Nowy dydaktyzm (od Jachowicza do Kerna). „Guliwer" nr 3, s. 12-18.
57. UNGEHEUER-GOŁĄB A., (1999). Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości. Rzeszów: Wyd. WSP w Rzeszowie.
58. UNGEHEUER-GOŁĄB A., (2007). Tekst poetycki w wychowaniu estetycznym dziecka. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

59. UNGEHEUER-GOŁĄB A., (2011). Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka. W: Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży, K. Krasoń (red.). „Chowanna" 1, (36), s. 151–163.
60. URBANIAK-ZAJĄC D., (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. W: Przegląd badań edukacyjnych nr 26 (1/2018), Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, s. 121-138.
61. VAŠKEVIČ-BUŚ J., (2018). Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej. W: K. Kraszewski, J. Żądło-Treder, (red.). Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
62. WAKSMUND R., (2000). Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
63. WAKSMUND R., (1987). Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
64. WOJNAROWSKA A., (2013). Dziecko i tekst literacki – o wartościach edukacyjnych literatury dla dzieci. W: Pedagogika wartości. Część III (red.) I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
65. WOJNAROWSKA A., (2015). Kultura i literatura. O genezie i rozwoju polskiej literatury dla najmłodszych. Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. 4, s. 71-80, s.76 https://bwmp.up.krakow.pl/wpcontent/uploads/2016/10/Wojnarowska.pdf.
66. ZABAWA K., (2014). Z historii teorii i praktyki edukacji artystycznej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
67. ZABAWA K., (2012). Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – rzeczywistość i perspektywy, W: (red.). B. Surma, Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Kraków: Wydawnictwo WAM.
68. ZADĘCKA-CEKIERA A., (2016). Współczesna literatura dla dzieci w edukacji polonistycznej. W: Kultura - sztuka - edukacja. t. 2. (red.). B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
69. ZBRÓG Z., (2009). W poszukiwaniu najlepszej strategii nauki czytania. W: Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, s.119-143.

70. ŻUCHOWSKA W., (1992). Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej. Warszawa: WSiP.

Słowniki i encyklopedie

1. BRODZKA A., (1992). Słownik literatury polskiej XX wieku, Wrocław: Ossolineum
2. Encyklopedia PWN w trzech tomach. (red.). D. Kalisiewicz, t. 2. PWN, Warszawa 1999.
3. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. (2003). t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
4. KANIOWSKA-LEWAŃSKA I., (1984). Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny. t.1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
5. KUPISIEWICZ CZ., KUPISIEWICZ M., (2009). Słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. OKOŃ W., (1998). Nowy słownik pedagogiczny. wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
7. Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej. (2002). B. Tylicka, G. Leszczyński. (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
8. SZYMCZAK M., (1990). Słownik języka polskiego. t.3. Warszawa: PWN.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej https://eli.gov.pl/eli/DU/2024/996/ogl/pol, dostęp. 01.01.2026.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450, dostępne online: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450.

Strony internetowe

Artykuł: Akademia Zamojska: Takie są Rzeczyposoplite, jak jej narodów chowanie https://polskieradio24.pl/artykul/2767984%2Cakademia-zamojska, dostęp. 20.11.2025.

Spis tabel

Tabela 1. Wybrane definicje pojęcia „kompetencje” 16
Tabela 2. Porównanie treści przedmiotów i efektów kształcenia wybranego przedmiotu 113
Tabela 3.Wykaz zmiennych i wskaźników oraz technik i narzędzi badawczych 135
Tabela 4. Fazy projektowania badań jakościowych 137
Tabela 5. Schemat organizacyjny badań własnych 143
Tabela 6. Znajomość pojęcia „literatura dla dzieci” 148
Tabela 7. Genealogia literatury dla dzieci według badanych 150
Tabela 8. Znajomość utworów wierszy Juliana Tuwima 151
Tabela 9. Znajomość tytułów utworów Jana Brzechwy 152
Tabela 10. Znajomość wierszy Juliana Tuwima 152
Tabela 11. Znajomość wierszy Jana Brzechwy 153
Tabela 12. Znajomość poszczególnych aspektów wierszy dziecięcych 156
Tabela 13. Znajomość kanonu lektur dziecięcych 158
Tabela 14. Czasopisma dla dzieci 159
Tabela 15. Poziom kompetencji teoretycznych 160
Tabela 16. Prowadzenie lekcji z obszaru edukacji literackiej 163
Tabela 17. Preferowane przez studentów gatunki literackie na etapie planowania lekcji literackiej 165
Tabela 18. Wiersze dla dzieci wybrane przez studentów do analizy i interpretacji 168
Tabela 19. Stosunek emocjonalny studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do wybranych utworów 170
Tabela 20. Kompetencje badanych w zakresie projektowania zajęć na podstawie średniej ocen sędziów kompetentnych 178
Tabela 21. Przykładowe tematy konspektów 179
Tabela 22. Ocena poszczególnych kompetencji związanych z projektowaniem konspektów 188
Tabela 23. Zestawienie najczęściej podawanych skojarzeń badanych studentów przypisywanych pojęciu kreatywności 193
Tabela 24. Ocena rozumienia przez studentów cech związanych z kreatywnością 194
Tabela 25. Samoocena działań świadczących o ciekawości poznawczej 196
Tabela 26. Samoocena działań świadczących o gotowości do rozwijania u uczniów ciekawości poznawczej 197

Tabela 27. Samoocena działań świadczących o gotowości do niezależności osądów..198
Tabela 28. Samoocena działań świadczących o gotowości do akceptowania autonomii myślenia uczniów.....199
Tabela 29. Samoocena działań świadczących o schematycznym myśleniu i postępowaniu.....199
Tabela 30. Stymulatory sprzyjające podejmowaniu kreatywnych działań literackich w opinii studentów.....204
Tabela 31. Inhibitory hamujące podejmowanie kreatywnych działań literackich w opinii studentów.....205
Tabela 32. Zainteresowanie książkami o tematyce specjalistycznej – deklaracja studentów.....208
Tabela 33. Uczestnictwo studentów w spotkaniach kulturalnych, wieczorkach, konferencjach.....209
Tabela 34. Książki z dzieciństwa jako źródło rozwiązań ważnych problemów.....210
Tabela 35. Wiedza z książek w życiu codziennym studentów.....211
Tabela 36. Opinie o znaczeniu przedmiotów nauczanych podczas studiów dla kompetencji literackich.....213
Tabela 37. Potrzeba wymiany rozmowy, wymiany myśli i doświadczeń z innym i osobami ze środowiska edukacyjnego w opinii studentów.....214
Tabela 38. Odbywanie praktyk śródrocznych a kompetencje w zakresie kształcenia literackiego w opinii studentów.....215
Tabela 39 . Najbardziej pożądane sposoby doskonalenia kompetencji – porównanie..218
Tabela 40. Rodzaje szkoleń, w których chcą uczestniczyć studenci.....219
Tabela 41. Gotowość uzupełnienia kompetencji przez studia podyplomowe.....220

Spis wykresów

Wykres 1. Znajomość wierszy dla dzieci. 155
Wykres 2. Poziom kompetencji teoretycznych 161

Aneks

Kwestionariusz 1

Kompetencje przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego

Badania, w których Państwo uczestniczą, zostały zainicjowane w Zakładzie Wychowania Literackiego i Muzycznego w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zebrane dane posłużą jako materiał do pracy doktorskiej poświęconej kompetencjom przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego

Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza obejmuje pytania dotyczące wiedzy teoretyczno-literackiej, natomiast druga koncentruje się na umiejętnościach związanych z projektowaniem lekcji w obszarze kształcenia literackiego.

Serdecznie dziękuję za udział w badaniu oraz za udzielanie szczerych i rzetelnych. Zapewniam pełną anonimowość oraz zachowanie poufności uzyskanych danych.

M1. Płeć:

a) Kobieta
b) Mężczyzna

M2. Typ studiów:

a) stacjonarne
b) niestacjonarne

M3. Uczelnia:

a) APS
b) UKS

M4. Rok studiów:

a) I
b) II
c) III
d) IV
e) V

Część A. Wiedza teoretyczno-literacka

1. Jak zdefiniuje Pan/i pojęcie „literatura dla dzieci”?

.....

.....

.....

.....

2. Jaka – według Panna/i jest genealogia „literatury dla dzieci” (czyli kiedy i gdzie się „zrodziła”?)

.....

.....

.....

.....

3. Proszę podać znane Pani tytuły wierszy poniższej wskazanych autorów – klasyków literatury polskiej:

a) Jan Brzechwa……

b) Julian Tuwim……

4. Proszę dopisać dalsze słowa do podanych fragmentów wierszy dla dzieci i podać ich autora oraz tytuł:

LP.	**Fragment utworu**	**Dalsza część utworu/ (cytatu)**	**Autor**	**Tytuł**
1.	*Osiłkowi w żłoby dano, w jednym owies w drugim siano…*			
2.	*Rada małpa, że się śmieli. Kiedy mogła udać człeka…*			
3.	*Nie masz teraz prawdziwej przyjaźni na świecie. Ostatni znam jej przykład w oszmiańskim powiecie….*			
4.	*— Pucu! Pucu! Chlastu! Chlastu! Nie mam rączek jedenastu…*			
5.	*Płacze pani Słowikowa w gniazdku na akacji….*			
6.	*Posłał kozioł koziołeczka. Po bułeczki do miasteczka…*			
7.	*Dzik jest dziki, dzik jest zły…*			
8.	*Pan kotek był chory i leżał w łóżeczku…*			
9.	*O większego trudno zucha, Jak był…*			
10.	*Wielka mnie ciekawość bierze, skąd się biorą….*			
11.	*Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj!....*			
12.	*Kto Ty jesteś…*			

5. Proszę podać znane Pani/u utwory należące do obowiązującego kanonu lektur w klasach I – III.

.....
.....
.....
.....

6. Proszę wymienić nazwiska historyków literatury zajmujących się literaturą dla dzieci.

.....
.....
.....
.....

7. Proszę wymienić czasopisma literackie, w które podejmują zagadnienia literatury dla dzieci.

.....
.....
.....
.....

8. Analiza i interpretacja wybranego wiersza

Poniżej zamieszczono pięć tekstów poetyckich różnych autorów z różnych epok literackich, bardzo proszę o dokonanie wyboru jednego z wierszy, a następnie proszę odpowiedzieć na pytania odwołując się do wybranego tekstu.

8.1. Proszę uzasadnić wybór tekstu.

.....
.....
.....
.....

8.2.Proszę opisać, jakie wrażenia nasuwają się po lekturze wiersza

.....

.....

.....

.....

8.3.Proszę własnymi słowami wyrazić sens/ morał utworu

.....

.....

.....

.....

8.4. Proszę wymienić zastosowane przez poetę/poetkę środki artystyczne i wskazać jakie funkcje pełnią w utworze?

.....

.....

.....

.....

8.5. Próba oceny wiersza według podanej skali:

a) Znam ten wiersz dobrze i bardzo mi się podoba

b) Podoba mi się najbardziej spośród zaproponowanych

c) Wiersz ten nie robi na mnie większego wrażenia, mój wybór był losowy

d) Nie podoba mi się, ten wiersz, bo nie lubię czytać wierszy

.....

.....

Treść wierszy

Ignacy Krasicki: ***Lis i osieł*** [391]
Lis stary, wielki oszust, sławny swym rzemiosłem,
Że nie miał przyjaciela, narzekał przed osłem.
„Sameś sobie w tym winien – rzekł mu osieł na to –
Jakąś sobie zgotował, obchodź się zapłatą”.
Głupi ten, co wnijść w przyjaźń z łotrem się ośmiela:
Umiej być przyjacielem, znajdziesz przyjaciela.

[391] I. Krasicki (2022). *Lis i osieł*. w: *Bajki.* Poznań*:* Oficyna Wydawnicza G&P, s.9.

Stanisław Jachowicz: *Tadeuszek*[392]

Raz swawolny Tadeuszek
Nawsadzał w flaszeczkę muszek;
A nie chcąc ich morzyć głodem,
Ponarzucał chleba z miodem.
Widząc to ojciec przyniósł mu piernika
I, nic nie mówiąc, drzwi na klucz zamyka.
Zaczął się prosić, płakać Tadeuszek,
A ojciec na to: „Nie więź biednych muszek".
Siedział dzień cały. To go nauczyło:
Nie czyń drugiemu, co tobie niemiło.

Wanda Chotomska: *Za górami, za lasami* [393]

Za górami, za lasami
było miasto z mieszkańcami:
zdun tam piekł torciki z kafli,
piekarz stawiał piece z wafli,
szklarz diamentem łowił ryby,
rybak siecią wprawiał szyby,
górnik prał bieliznę w pralni,
praczka poszła do kopalni,
kowal dmuchał w młot zajadle,
trębacz zamilkł przy kowadle,
fryzjer brzytwą mieszał sosy,
kucharz łyżką ścinał włosy,
nauczyciel siedział w kasie,
kasjer uczył dzieci w klasie,
krawiec igłą kosił łąkę,
rolnik kosą szył jesionkę,
stolarz chorych badał heblem,
lekarz trąbką robił meble,
lodziarz w szkole zamiatał schody,
woźny miotłą kręcił lody,
blacharz z blachy robił buty,
a szewc łatał dach zepsuty…
Rzeźnik wiersz ten deklamował,
pokiełbasił wszystkie słowa.

Danuta Wawiłow: *Brzydkie zwierzę*[394]

Jak mi ciocia albo wujek
piękne farby podaruje,
namaluję na papierze
takie brzydkie, brzydkie zwierzę…
– To jest pomysł do niczego!
Lepiej maluj coś ładnego!
Nie chcesz? Czemu?… Nie rozumiem.
– Bo ładnego ja nie umiem!

---

[392] S. Jachowicz (1842). *Tadeuszek*. W: *Powiastki i bajki* t. 1, Warszawa: Drukarnia M. Chmielewskiego, s. 18.
[393] W. Chotomska (2011). *Za górami, za lasami i inne wiersze.* Warszawa: Ad Oculos.
[394] D. Wawiłow (2016). *Brzydkie zwierzę,* W: *Wierszykarnia,* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Małgorzata Strzałkowska: *Miły czytelniku!* [395]
Dobrze jest mówić mądrze i składnie,
lecz jeszcze lepiej – mądrze i ładnie,
a będziesz mówić naprawdę pięknie,
gdy się codziennych ćwiczeń nie zlękniesz.
A więc recytuj, powtarzaj w kółko,
choćby Ci w męce pot rosił czółko,
bo choć nasz język bywa dość trudny,
jest w swej trudności po prostu cudny!
Niech niczym diament lśni polska mowa,
niech płynnie płyną zdania i słowa,
a my, olśnieni ojczystą mową
zawsze traktujmy ją jak królową!

Cześć B. Doświadczenie w prowadzeniu zajęć/lekcji z zakresu kształcenia literackiego

1. Czy zdarzyło się Panu/i prowadzać lekcje dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia literackiego w ramach praktyki szkolnej? (jeśli tak, jaki był temat przewodni takich zajęć, takiej lekcji).

.....

(Następne trzy pytania, oznaczone * skierowane są do osób, które na pierwsze pytanie odpowiedziały twierdząco)

2*Jak Pan/i ocenia prowadzone przez Pana/ią zajęcia? (mocne i słabe strony)

.....

.....

4* Czy miał/a Pan/i trudności w przygotowaniu lekcji? (jeśli tak, to jakie?)

.....

.....

.....

3* Jakimi metodami posłużył/a się Pan/i podczas prowadzenia lekcji?

.....

.....

.....

[395] M. Strzałkowska (2012). *Miły czytelniku*. w: *Pejzaż z gżegżółką, czyli językowy zawrót głowy.* Poznań: Media Rodzina.

5. Jakie gatunki literackie najchętniej wykorzystywałaby Pan/i w planując pracę z uczniami na etapie klas I- III? (można wskazać więcej niż jedną odpowiedź)

a) bajki

b) baśnie

c) opowiadanie

d) powieści

e) rymowanki

f) inne (jakie?) .....

Studencki projekt scenariusza zajęć

Zwracam się z prośbą o zaprojektowanie scenariusza zajęć z edukacji polonistycznej dla klasy 1-3 szkoły podstawowej. Proszę, by odwołał/a się Pan/i się do wybranego tekstu literackiego z literatury dziecięcej. Podczas projektowania należy uwzględnić: cele ogólne i szczegółowe, metody i formy pracy, środki dydaktyczne, cel podstawowy i cele operacyjne przebieg zajęć (wprowadzenie, część główną, podsumowanie).

Zaprojektowane zajęcia powinny angażować dzieci, rozwijać umiejętność czytania ze zrozumieniem i kreatywność.

Temat zajęć:.....

Klasa / poziom:.....

Czas trwania zajęć: .....

Forma pracy:.....

Środki dydaktyczne: .....

Cel podstawowy: .....

.....

Cele operacyjne:.....

.....

Przebieg zajęć:.....

.....

.....

.....

Refleksja: .....

.....

Karta oceny studenckich scenariuszy zajęć

Proszę o ocenę poszczególnych aspektów scenariusza zgodnie z zasadami poprzez zakreślenie właściwej cyfry.

Zasady oceny:
5 punktów – zostały spełnione wszystkie kryteria;
4 punkty – zostało spełnionych większość kryteriów;
3 kryteria zostały częściowo spełnione;
2 kryteria zostały zrealizowane w niewielkim stopniu;
1 kryteria zrealizowano w minimalnym stopniu;
0- kryteria nie zostały zrealizowane

Lp.	Kryteria oceny:	Liczba uzyskanych punktów						Uwagi
1.	Sformułowanie celów zajęć, (zgodność z tematem, treściami, przebiegiem zajęć)	0	1	2	3		5	
2.	Wybór tekstu literackiego – odpowiadającemu tematyce prowadzonych zajęć; adekwatność doboru tekstu do założonych celów lekcji, świadomość celu prowadzonej lekcji;	0	1	2	3	4	5	
3.	Prostota, czytelność i przejrzystość treści zawartych w prezentacji lekcji, język i sposób sformułowania tematu i celów lekcji, język i sposób sformułowanie kluczowych pojęć i zagadnień poruszanych w czasie zajęć	0	1	2	3	4	5	
4.	Kreatywność w planowaniu: Oryginalność sposobu prezentowanych treści, na przykład poprzez: obrazki, fotografie, wykresy, inne autorskie rozwiązania.	0	1	2	3	4	5	
5.	Adekwatność doboru metod i form pracy podczas proponowanej lekcji do celów lekcji, realizowanych treści podczas zajęć, poziomu edukacyjnego uczniów.	0	1	2	3	4	5	
6	Wybór i przygotowanie środków dydaktycznych, (zgodność z metodami i przebiegiem zajęć, dostosowanie do możliwości odbiorców i potencjału tematu; wybór środków tradycyjnych/ niekonwencjonalnych).	0	1	2	3	4	5	
	Liczba uzyskanych punktów							

Zasady interpretacji:

Łączna liczba punktów – 30.

- 1-5 brak umiejętności planowania lekcji
- 6- 12 planowanie lekcji na poziomie słabym
- 11-15 planowanie lekcji na poziomie przeciętnym
- 16-20 planowanie lekcji na poziomie dobrym
- 21-25 planowanie lekcji na poziomie bardzo dobrym
- 25-30 planowanie wzorowo lekcji

Komentarz sędziego (spostrzeżenia, obserwacje, wnioski)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Scenariusz wywiadu dotyczący potrzeb w zakresie doskonalenia poziomu kompetencji literackich przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Nazywam się Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska, prowadzę wywiad wśród studentów edukacji wczesnoszkolnej na temat kształcenia literackiego na wyższej uczelni i chęci dalszej edukacji w tym obszarze. Uczestnictwo w badaniach jest dobrowolne, rozmowa potrwa nie dłużej niż 15 minut, a przekazane przez Panią/Pana informacje zostaną wykorzystane do napisania rozprawy doktorskiej. Ze swojej strony zapewniam pełną dyskrecję. Przerwanie wywiadu jest możliwe z Pani/Pana strony w dowolnym momencie. Czy mogę zadać Pani/Panu kilka pytań?

1. Zainteresowanie tematyką specjalistyczną i uczestnictwo we współczesnym życiu literackim studentów edukacji wczesnoszkolnej

Przykładowe pytania:

1a) Czy interesują Panią/Pana książki o tematyce specjalistycznej? (np. dotyczącej nowinek literackich czy krytyki literackiej)

1b) Czy uczestniczył/a Pan/Pani w spotkaniach kulturalnych tj. wieczorki poetyckie, konferencje czy sympozja, w których głównym tematem są tematy literackie (zwłaszcza dotyczące literatury dla dzieci)?

2. Wiedza z zakresu literatury dla dzieci w życiu codziennym studentów

Przykładowe pytania:

2a. Czy uczestniczył/a Pan/o w sytuacjach, w których wykorzystywał/a Pan/i swoją wiedzę z zakresu literatury dla dzieci? (jeśli tak, jakie to były sytuacje?)

2b. Czy zdarzyła się Panu/i sytuacja, w której przeczytane w dzieciństwie książki dostarczyły inspiracji do rozwiązania ważnego problemu, lub kiedy poszukiwałeś/aś książkach odpowiedzi na nurtujące pytanie? (jeśli tak, jakie to były sytuacje).

3. Kształcenie literackie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – oczekiwania badanych wobec Uczelni.

3a. Czy Pan/ i uważa, że odbywanie praktyk śródrocznych podczas studiów pedagogicznych może w jakimś stopniu wpłynąć na zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli w zakresie kształcenia literackiego? Proszę o uzasadnienie.

3 b. Czy w programie Pani/a studiów są przedmioty, które w Pani/a mniemaniu podnoszą kompetencje z zakresu kształcenia literackiego? Jakie to przedmioty?

3c. Czy dostrzega Pan/i potrzebę wprowadzania lub zwiększenia na Uczelniach pedagogicznych ilości godzin z przedmiotów, które podnoszą kompetencje z zakresu kształcenia literackiego?

3d. Czy zauważa Pan/i potrzebę rozmowy, wymiany myśli i doświadczeń z innym i osobami z branży edukacyjnej?

4. Zainteresowanie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej doskonaleniem umiejętności podnoszących poziom kompetencji literackich

Przykładowe pytania:

4a Czy skorzystałaby Pani/ skorzystałby Pan ze szkoleń, które podwyższałyby Pani/Pana kompetencje w zakresie kształcenia literackiego. Jeśli tak, to z jakich? Wymienię przykłady aktualnie realizowanych szkoleń, z których można wybrać kilka.

Propozycje szkoleń:

a) warsztat pisarza - strefa literackiego rozwoju,

b) kurs kreatywnego pisania

c)trening bajkoterapeutyczny

d)muzyka w literaturze, literatura w muzyce

e) język polski w edukacji wczesnoszkolnej

f) kształcenie literackie dzieci z Ukrainy

g) kreatywne zabawy słowem w przedszkolu i klasach I-III

h) nie interesują mnie takie szkolenia

(*podane szkolenia są propozycją ofert oferowaną przez różne ośrodki szkoleniowe działające na terenie całego kraju)

4b. Studia podyplomowe

Z oferty, których wymienionych poniżej studiów skorzystałaby Pan/skorzystałaby Pani najchętniej planując pracę jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej? Wymienię dostępne, jeśli chce Pan/Pani studiować podyplomowo proszę wskazać jedną odpowiedź lub pod własną.

Rodzaje studiów podyplomowych związanych z edukacją polonistyczną:

a) filologia polska - podyplomowe

b) bibliotekoznawstwo - podyplomowe

c) bajkoterapia - podyplomowe

Arkusz samoopisu
Kompetencje przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kreatywności

Badania, w których Państwo uczestniczą, zostały zainicjowane w Zakładzie Wychowania Literackiego i Muzycznego w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zebrane dane posłużą jako materiał do pracy doktorskiej poświęconej kompetencjom przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Niniejszy kwestionariusz jest kontynuacją prowadzonych przeze mnie badań dotyczących kompetencji literackich.

Serdecznie dziękuję za udział w badaniu oraz za udzielanie szczerych i rzetelnych odpowiedzi. Zapewniam pełną anonimowość oraz zachowanie poufności uzyskanych danych.

1. Jak zdefiniuje Pan/i kreatywność?

.....

.....

2. Jakie cechy, według Pana/i powinien mieć kreatywny nauczyciel?

……

3. Czy we własnej ocenie posiada Pani predyspozycje do podejmowania działań kreatywnych, które w Pani ocenie mogą wpłynąć na planowanie działań literackich z uczniami w klasach I - III??

……

3a. Pani/ i mocne strony (jako nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej)

……

3b. Pana/i słabe strony jako (nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej)

……

4. Jakie czynniki według Pana/i mobilizują nauczycieli do kreatywności/podejmowania działań kreatywnych działań w kontekście planowania działań z edukacji literackiej? (można wskazać kilka odpowiedzi)

a) Dostępność środków dydaktycznych
b) Motywacja ze strony zwierzchnika/ dyrektora
c) Współpraca ze strony rodziców i nauczycieli
d) Wynagrodzenie – wysokie zarobki
e) Zaangażowanie uczniów/ dobra atmosfera w klasie
f) Efekty podejmowanych działań
g) Satysfakcja z wykonywanej pracy
h) Ciekawe programy nauczania
i) Inne (jakie?)

5. Jakie czynniki – według Pana/i hamują kreatywność nauczycieli? (można wskazać kilka odpowiedzi)

a) Brak dostępnych środków dydaktycznych
b) Brak motywacji ze strony zwierzchnika/ dyrektora
c) Brak współpracy ze strony rodziców i nauczycieli
d) Wynagrodzenie – niskie zarobki
e) Brak zaangażowanie uczniów/ dobra atmosfera w klasie
f) Brak efektów podejmowanych działań
g) Brak satysfakcji z wykonywanej pracy
h) Źle skonstruowane programy nauczania
i) Inne (jakie?)

6. Proszę o zaznaczenie odpowiedzi zgodnie z Pani/a przekonaniem odnosząc się do każdego stwierdzenia i oceniając na ile trafnie opisuje Pani/a poglądy.

Lp.	Stwierdzenie	zdecydowanie trafne	raczej trafne	po równo	raczej nietrafne	zdecydowanie nietrafne
1.	Będę zachęcać uczniów do pytań o zmiany we współczesnej nauce					
2.	Na większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jasny					
3.	Jestem dociekliwa. Często zadaje pytania					
4.	Irytują mnie banalne odpowiedzi					
5.	Sądzę, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji					
6.	Zadaję dużo pytań innym ludziom					
7.	Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę					
8.	Lubię rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach					
9.	Sadzę, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom zadawać pytania					
10.	Mam dużo ciekawości intelektualnej					
11.	Boję się wyrazić własne zdanie, by się nie skompromitować					
12.	Przeszkadzają mi pytania zadawane przez uczniów					
13.	Uważam, że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić samodzielne badania					
14.	Będę mobilizować uczniów do dociekliwości					
15.	Sądzę, że nauczyciel powinien kwestionować uznane autorytety					
16.	Uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie					
17.	Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręczniku					
18.	Zawsze postępuję w podobny sposób					
19.	Dopuszczam współdecydowanie dzieci					
20.	Często szukam rozwiązania nurtującego mnie problemu, zawsze, gdy czytam książkę zastanawiam się w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji					

Dziękuję za udział w badaniu