

UNIwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

Hanna Wojciechowska

**Wyzwalanie aktywności artystycznej dzieci w toku edukacji językowej
w klasie II**
(w kontekście podstawy programowej)

AUTOREFERAT

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem naukowym
Prof. nadzw. dr hab. Jana Grzesiaka (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)

Recenzenci:

Prof. nadzw. dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Kolegium Jagiellońskie – Toruńska Wyższa Szkoła w Toruniu)

Dr hab. Lidia Kataryńczuk – Mania, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski)

ZIELONA GÓRA 2019

Spis treści:

1. Uzasadnienie wyboru tematu	3
2. Pojęcia kluczowe na tle przyjętej perspektywy teoretycznej	4
3. Cele, problematyka i główna hipoteza badawcza.....	9
4. Zmienne i materiały dydaktyczne	10
5. Metody i techniki badawcze.....	12
6. Harmonogram badań	15
7. Prezentacja wyników badań własnych	18
7.1. Aktywizacja plastyczna dzieci klas II wyzwana w toku edukacji językowej.....	18
7.2. Aktywizacja muzyczna dzieci klas II wyzwana w toku edukacji językowej	21
7.3. Aktywizacja techniczna dzieci klas II wyzwana w toku edukacji językowej	24
7.4. Aktywizacja ruchowa dzieci z klas II wyzwana w toku edukacji językowej.....	25
8. Uogólnienia i wnioski z badań	26
Wybrane piśmiennictwo.....	28

1. Uzasadnienie wyboru tematu

W ciągu ostatnich kilku lat zajmowałam się opracowaniem dysertacji doktorskiej. Był to czas w dużej mierze równoległe wypełniony pracą nauczycielską z najmłodszymi uczniami. Tym samym doświadczyłam wewnętrznego dyskursu pomiędzy statutem i znaczeniem zagadnień podjętych w pracy badawczej, a codzienną praktyką edukacyjną.

Rozprawa doktorska pod obranym tytułem podejmuje problematykę uwrażliwiania artystycznego najmłodszych uczniów poprzez wyzwalamie ich aktywności plastycznej, muzycznej, ruchowej i technicznej w toku edukacji językowej. Praca składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy i drugi zawiera analizę literatury przedmiotu. Nakreślono w nich strukturę procesu aktywności artystycznej dziecka wraz z dezyderatami stwarzającymi możliwość jej wyzwolenia w toku kształcenia wczesnoszkolnego. W trzecim rozdziale przedstawiono materiały dydaktyczne, które powstały w toku badań własnych wraz z ich omówieniem. Czwarty stanowi o metodologicznych podstawach pracy. W piątym prezentuję wyniki badań własnych nad wyzwalamie aktywności artystycznej dzieci poprzez celowy dobór treści i obudowy metodycznej w toku edukacji językowej i ich interpretację.

Współczesna szkoła szczególnie pod wpływem nieustających reform oświatowych podlega wielu różnorodnym transformacjom i przeobrażeniom. Często także w potocznym odbiorze spotyka się z krytyką ze strony rodziców niezadowolonych z efektów kształcenia swoich dzieci, ale również pojawia się ona wśród uczniów i nauczycieli u których coraz trudniej dostrzec najzwyczajszą radość z uczenia. W dużej mierze to właśnie ta sytuacja przyczyniła się do podjęcia badań z uwzględnieniem eksperymentu pedagogicznego. Mając na uwadze, iż do wszelkich oddziaływań dydaktyczno – wychowawczych szczególnie w odniesieniu do dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy podejść ze szczególną dbałością i atencją podjęłam się próby zmiany wycinka rzeczywistości szkolnej na inną – lepszą od zastanej.

Zajęłam się tematyką wyzwalamia aktywności artystycznej dzieci w toku edukacji polonistycznej, jako że ten rodzaj procesów podlega szczególnie intensywnemu rozwojowi w okresie wczesnoszkolnym. Ponadto aktywność językowa stanowi swego rodzaju oś, wokół której w toku projektowania dydaktycznego pojawiają się kolejne treści, szczególnie te dotyczące edukacji artystycznej.

Troska o uwrażliwianie w zakresie kultury językowej, plastycznej, muzycznej, ruchowej i technicznej najmłodszych uczniów stanowi najogólniej genezę dla problematyki tej pracy. Wynika ona z głębokiego przekonania, iż zagadnienia związane ze sztuką nie mogą być pomijane i spychane na dalszy plan działań dydaktyczno – wychowawczych, gdyż taka

sytuacja przyczynia się do wielu trudności i anomii w kontekście całokształtu procesu dydaktycznego.

Ze względu na rozwojowy, genetyczny i środowiskowy charakter aktywności można ją rozumieć jako przestrzeń materializacji potencjału dziecka, a tym samym realizacji nie tyle założonych, co rzeczywistych efektów kształcenia. W tym ujęciu pojęcie aktywności koresponduje z zagadnieniem kompetencji, które uczeń może zdobyć i doskonalić poprzez aktywność. Należy więc ją rozpatrywać jako indywidualną właściwość każdego dziecka na tle grupy i w tym sensie stanowi wartość edukacyjną.

Literatura przedmiotu nakierowana na interdyscyplinarne przesłanki pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki i metodyk szczegółowych oraz praktyka edukacyjna dowodzą, iż stymulowanie aktywności artystycznej pozostaje w ścisłym związku z ogólnym rozwojem człowieka. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa rodzaj komunikatów kierowanych do ucznia w toku kształcenia, które znajdują odzwierciedlenie w sposobie i jakości pracy ucznia i są wynikiem przyjętej przez nauczyciela strategii działań.

W zamyśle autorki podjęta praca badawcza miała więc pozwolić poszukiwać i odkrywać jedne z lepszych koncepcji pracy z uczniem, które sprzyjałyby jego aktywności artystycznej. Natomiast w dalszej perspektywie – tej, która nie została ujęta w badaniach, gdyż dotyczy perspektywy życiowej uczniów umożliwiałaby wyjście poza habitus nacisku społecznego w dobie globalizacji, społeczeństwa informacyjnego czy coraz częściej zauważanego kryzysu wartości humanistycznych.

2. Pojęcia kluczowe na tle przyjętej perspektywy teoretycznej

Humanizm stawia w centrum człowieka, jako jednostkę indywidualną i niepowtarzalną. W tym nurcie szeroko zaznacza się sfera jego aktywności, dzięki której może zdobywać nową wiedzę, umiejętności, kompetencje w drodze do czynienia dobra (I. Wojnar, 2000).

W myśl koncepcji konstruktywistycznej uczeń, dziecko jest określane jako „badacz rzeczywistości”. Nadaje jej znaczenie poprzez swój własny kontekst biograficzny i kulturowy, który edukacja powinna uwzględniać. Stąd indywidualizacja w kształceniu, które wyzwala aktywność. Istotne jest bowiem, aby wyzwolić w umyśle dziecka powstawanie takich znaczeń, które nie są oderwane od realnych sytuacji społecznych, życiowych, dlatego że wtedy stają się dla niego ważne, angażują w negocjacje społeczne (D. Kluss – Stańska, 2010). Dziecko aktywne, to takie, które pracuje z treścią, którą jest jemu bliska, miła, często już w znacznym zakresie dobrze znana.

Wychowanie w koncepcji humanistycznej jest wspomaganie dzieci w ich rozwoju zgodnie z naturalnymi, wewnętrznymi predyspozycjami i potencjałem. Działanie, aktywność pomaga odkrywać wartość siebie i świata, wierzyć we własne siły, utrzymywać poprawne stosunki z innymi. W procesie wychowania, aktywizowania kluczowa jest więc akceptacja, rozumienie empatyczne, przyjmowanie postawy autentyczności, przywiązywanie uwagi do rozmów (C. Rogers, 2014).

Zagadnienia związane z poznawczą koncepcją wychowania, konstruktywizmem oraz psychologią humanistyczną stanowią podstawę w tej pracy dla rozumienia i definiowania zagadnienia aktywności dziecka.

Podobnie jak opracowana przez W. Puśleckiego koncepcja kształcenia wyzwalaającego. Wiąże się z nią szereg dezyderatów edukacyjnych, między innymi są to:

- bezwarunkowa akceptacja ucznia jako osoby przez szkołę,
- oparcie procesu dydaktycznego na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych,
- respektowanie podmiotowości ucznia – dezyderaty ogólnowychowawcze i dydaktyczne,
- przechodzenie od heterogennych do podmiotowych celów kształcenia,
- głównym zadaniem szkoły jest wspieranie kompetencji: osobowościowych, merytorycznych i społecznych ucznia.

Dlatego też W. Puślecki biorąc pod uwagę to, co jest treścią aktywności uczniów wyróżnia co najmniej jej pięć form przedmiotowych, jest to:

- aktywność percepcyjna, która jest związana z odczuwaniem sensorycznym, aktywizuje więc zmysł wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku i kinestezji,
- aktywność intelektualna przejawia się uwagą, przypominaniem, zapamiętywaniem, kojarzeniem, porównywaniem, analizowaniem, syntetyzowaniem, uogólnianiem, abstrahowaniem, klasyfikowaniem i antycypowaniem, są to elementy konieczne dla przebiegu procesów poznawczych,
- aktywność emocjonalna – motywacyjna przejawia się koncentracją uwagi, zaciekawieniem, zainteresowaniem, chęcią poznawczą, dążnością do wykonania czegoś, aprobowaniem lub dezaprobowaniem czegoś często połączone z odczuciami radości bądź smutku, wartościowaniem,
- aktywność zewnętrzna to przedstawianie określonych treści w mowie artykułowanej lub pisemnie,
- aktywność percepcyjno – motoryczna, którą rozpoznajemy przez najczęstsze jej przejawy, którymi są: pisanie, rysowanie, układanie, wycinanie, lepienie, mierzenie, ważenie itp.,

podczas tej formy aktywności konieczne są skoordynowane ruchy określonych mięśni oraz percepcja (W. Puślecki, 1998).

W. Okoń w opracowanej teorii kształcenia wielostronnego, która w swych założeniach w dużej mierze wpisuje się w poznawczą koncepcję wychowania definiuje aktywność jako samorzutną chęć działania wywołującą zewnętrzne i wewnętrzne przejawy działalności praktycznej, poznawczej i emocjonalnej, z nimi wiąże się aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna (W. Okoń, 2003).

Obie klasyfikacje pojęcia aktywności ściśle z sobą korespondują, gdyż odnoszą się do sfer działalności człowieka. W. Puślecki rozszerza aktywność intelektualną o percepcyjną, która jest niezbędna dla wszelkiego poznania. Podobnie jak W. Okoń wyodrębnia aktywność emocjonalną, nazywając ją aktywnością emocjonalno – motywacyjną. Natomiast aktywność praktyczną dzieli na zewnątrzsłowną i percepcyjno – motoryczną.

Mówiąc o aktywności dziecka uwzględniam wszystkie wyżej wymienione jej rodzaje, a aktywność artystyczną w sposób szczególny odnoszę do sfery, która jest związana z wychowaniem estetycznym (I. Wojnar, 1997; M. Olczak, 2010) jednak w sposób najbardziej wyeksponowany obejmującą edukację muzyczną, plastyczną, techniczną i ruchową dzieci.

Zagadnieniami wychowania przez sztukę, wychowania estetycznego, edukacji kulturalnej, wrażliwości artystycznej zajmowali się między innymi B. Suchodolski, I. Wojnar, D. Jankowski, M. Gołaszewska. To terminy, które dają podstawy do wyjaśnienia procesu wyzwalaania aktywności artystycznej, jego funkcji, zadań i uwarunkowań.

Znacznie rzadziej w polskiej literaturze pojawia się termin kształcenia czy edukacji artystycznej. Artyzm z języka łacińskiego *ars*, *artis* oznacza tyle, co sztuka, która stanowi zdolność, umiejętność tworzenia rzeczy pięknych, doskonałość wykonania dzieła sztuki, mistrzostwo, biegłość, talent (B. Pakosz, 1995). Dlatego według I. Wojnar w kształceniu tym nie chodzi o całokształt procesu wychowania, którego efektem jest ukształtowana osobowość, lecz o kształcenie zawodowe artystów (I. Wojnar, 1997). Mogłoby się wydawać, iż używanie przymiotnika „artystyczna” jest niewłaściwe w kontekście aktywności plastycznej, muzycznej, językowej czy ruchowej dziecka. Z drugiej jednak strony M. Debesse zauważył, iż między sztuką artysty, a sztuką dziecka zachodzi stosunek wzajemnego powiązania, przy czym dziecko nie jest z definicji artystą, gdyż nie opanowało jeszcze techniki i jest bardziej zainteresowane samym procesem tworzenia, niż jego wynikiem w postaci dzieła, wytworu. Artystę i dziecko różni więc świadomość celu dla jakiego podjęli aktywność, wspólna jest natomiast możliwość wyzwolenia się, przekształcenia samego siebie, a to za sprawą ujawnienia w procesie tworzenia aktywności artystycznej, przeżyć własnych i innych. Wtedy

dziecko istotnie jest pod względem tych cech artystą, można więc mówić o edukacji artystycznej. Nie jest natomiast artystą, gdy wymaga się od niego opanowania posługiwania się trudnymi technikami, odtwarzania, gdy ma do wykonania zadania, które go nie interesują (H. Sikorska – Krauze, 2006).

Za sprawą prac S. Szumana, W. Lama, S. Popka, A. Trojanowskiej, S. Kościeleckiego i innych coraz silniej akcentowano potrzebę swobodnej ekspresji dziecięcej, zmierzanie do wytworzenia zaciekawienia, publikowano badania wskazujące na informacyjną rolę sztuki jako efekt przeżyć i spostrzeżeń dziecięcych. Takie podejście umożliwia stosowanie terminu edukacji artystycznej w powiązaniu z aktywnością artystyczną dzieci, tym samym wskazując na jej wyjątkowość i cechy odróżniające ją od działań zawodowych artystów.

Kształcenie wyzwajające i wyzwajanie aktywności artystycznej interpretuję za W. Puśleckim jako alternatywną ideę edukacyjną skoncentrowaną na osobie ucznia, zakładającą bezwarunkową jego akceptację jako osoby przez szkołę, oparcie procesu dydaktycznego na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych, respektowaniu jego podmiotowości w tym procesie, którego głównym zadaniem jest wspieranie kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych ucznia w toku kształcenia (W. Puślecki, 2010). Rozwój ten zawsze warunkuje wyzwajanie aktywności, a indywidualne warunki tkwiące w jednostce oraz środowisko życia dziecka powodują doskonalenie, rozwijanie czy nabywanie określonych kompetencji.

Kształcenie językowe, artystyczne wiąże się z konkretną aktywnością ucznia określoną w podstawie programowej. Dlatego też edukację językową w tej pracy rozumiem jako edukację wspomagającą rozwój umysłowy uczniów w zakresie wypowiedzania się oraz czytania i pisania. W jej ramach zakłada się więc realizację treści związanych z czytaniem i pisanem, mówieniem, słuchaniem, dialogowaniem, ćwiczenia słownikowo – frazeologiczne i syntaktyczne, gramatyczno – ortograficzne maksymalnie powiązane z doświadczeniami egzystencjalnymi i edukacyjnymi uczniów. Obejmują nie tylko stany minione i terażniejsze, lecz również przyszłe i życzeniowe, równoległe także dotyczą realizacji treści ekspresji werbalnej, ruchowej, plastycznej i muzycznej.

Aktywność artystyczną w pracy rozpatruję w kontekście edukacji plastycznej, muzycznej, ruchowej i technicznej. Edukacja plastyczna oznacza aktywność wyzwajającą poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby, wyrażanie myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych, a także przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu. Edukacja muzyczna wyzwajanie aktywności w zakresie odbioru i tworzenia muzyki, śpiewania, muzykowania, słuchania i jej rozumienia, natomiast aktywność ruchowa

dotyczy podejmowania przez uczniów swobodnych piasów do określonej muzyki i taniec. Edukację techniczną rozpatruję jako działalność konstrukcyjną dzieci.

Dotychczasowe wyniki badań w zakresie realizacji edukacji programowej w klasach początkowych w sposób krytyczny odnoszą się do postulowanej rzeczywistości edukacyjnej (M. Suświłło, 2006; J. Grzesiak, 2007; P. Prusak, J. Sala, 2010; M. Dudzikowa, K. Knasiecka – Falbierska, 2013; D. Kluss – Stańska, 2018). Na tym tle coraz mocniej uwydatnia się konieczność zdobycia przede wszystkim wiedzy o uczniu, a w dalszej kolejności dostosowanie do niego treści i obudowy metodycznej procesu kształcenia. Obowiązek permanentnego stosowania diagnostyki psychopedagogicznej w procesie kształcenia spoczywa na nauczycielu, to on jest osobą wspierającą rozwój dziecka. Tak się postrzega jego rolę w kontekście psychologii humanistycznej. C. Rogers zwraca uwagę na potrzebę zachowania postawy autentyczności, nagradzania, akceptacji, zaufania i empatycznego zrozumienia, jako tych elementów, które wspierają rzetelną i efektywną diagnozę w edukacji. Na tej podstawie nauczyciel może opracować system zadań wyzwających aktywność artystyczną dziecka, na który składają się zasadniczo dwa elementy, są to: celowo dobrane na gruncie diagnozy ucznia treści nauczania oraz obudowa metodyczna jako kolejny układ metod i form kształcenia.

Celowo dobrane treści wraz z obudową metodyczną rozumiem jako podejście metodyczne polegające na priorytetowym uwzględnianiu diagnozy bieżącej dziecka w konstruowaniu programu oddziaływań pedagogicznych wyzwających aktywność artystyczną w toku edukacji językowej, co z kolei umożliwia pomnażanie jego rzeczywistych kompetencji szczegółowych indywidualnie lub w roli członka zespołu.

Analiza literatury przedmiotu ukierunkowana na przesłanki pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki oraz metodyk szczegółowych wskazuje, iż dobór treści z zakresu edukacji językowej, plastycznej, muzycznej, technicznej i ruchowej na tle nakreślonej perspektywy teoretycznej warunkują potrzeby, możliwości uczniów, podmiotowe cele kształcenia opracowane w oparciu o proces diagnostyczny. Jednym z najważniejszych kryteriów doboru zadań w toku kształcenia staje się aktywność ucznia, w rozpatrywanych procesach jest to aktywność artystyczna adekwatnie wobec założonych, a także rzeczywistych efektów kształcenia.

Istotne staje się więc zrozumienie subiektywnych doświadczeń dzieci, wniknięcie w ich świat, wyjaśnienie znaczeń jakie nadają codziennej edukacji. Dlatego interpretacja badań podjętych w ramach pracy obok analizy ilościowej przyjmuje również charakter jakościowy

pod znacznym wpływem paradygmatu interpretatywnego oraz pjdocentryzmu w wersji interpretatywistycznej (K. Rubacha, 2005).

3. Cele, problematyka i główna hipoteza badawcza

Dążąc do uzyskania wiarygodnych i sprawdzalnych wyników badanej rzeczywistości celem podjętych badań była dogłębna eksploracja, opis i ukierunkowane wyjaśnianie spostrzeganych zjawisk (J. Brzeziński, 2003). Ze względu na wieloaspektowy charakter badań wyznaczono cele poznawcze i praktyczne (J. Gnitecki, 2007).

Głównym celem poznawczym było określenie czy edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotny sposób wyzwała aktywność artystyczną dzieci w klasie II w losowo wybranych szkołach podstawowych powiatu jarocińskiego.

Z celu głównego wynikały następujące cele szczegółowe:

1. Określenie czy edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotny sposób wyzwała aktywność plastyczną dzieci w klasie II w losowo wybranych szkołach podstawowych powiatu jarocińskiego.
2. Sprecyzowanie czy edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotny sposób wyzwała aktywność muzyczną dzieci w klasie II w losowo wybranych szkołach podstawowych powiatu jarocińskiego.
3. Określenie czy edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotny sposób wyzwała aktywność techniczną dzieci w klasie II w losowo wybranych szkołach podstawowych powiatu jarocińskiego.
4. Sprecyzowanie czy edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotny sposób wyzwała aktywność ruchową dzieci w klasie II w losowo wybranych szkołach podstawowych powiatu jarocińskiego.

Celami praktycznymi badań było:

1. Sporządzenie scenariuszy zajęć do klasy II, które będą uwzględniać harmonijny rozwój dzieci poprzez wyzwalanie aktywności artystycznej w procesie kształcenia.
2. Opracowanie zestawu zadań wyzwalających aktywność artystyczną dzieci w ścisłym związku z aktywnością językową w klasie II.

3. Wypracowanie wskazówek metodycznych dotyczących sposobów i zasad organizowania zajęć wyzwalających aktywność artystyczną w edukacji wczesnoszkolnej.

Przykłady pracy edukacyjnej z uczniami mogą stanowić inspirację dla nauczycieli w planowaniu, przygotowaniu i realizacji zajęć dydaktyczno – wychowawczych zgodnych z założeniami podstawy programowej.

Ponadto na podstawie przyjętego w pracy paradygmatu interpretatywnego dokonano deskrypcji stanu aktywności artystycznej najmłodszych w kontekście tego - jaka ona jest, jakie jest o niej myślenie z ich perspektywy, a także z punktu widzenia nauczycieli i rodziców. Ukazano również strukturę mechanizmu tworzenia doświadczenia aktywności artystycznej wyzwalanej w toku wczesnoszkolnej edukacji językowej badanych uczniów w klasie drugiej.

Uwzględniając cel badań został sformułowany problem główny, który dotyczył ustalenia związku istotnościowego między stosowaniem określonej strategii postępowania pedagogicznego polegającej na celowym dobieraniu treści i obudowy metodycznej, a poziomem aktywności artystycznej wyzwalanej w toku edukacji językowej badanych uczniów. W związku z tym ustalono, iż główna hipoteza badawcza, którą należało zweryfikować brzmi następująco: **edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobranych treści i obudowy metodycznej zajęć w istotnym stopniu wyzwała aktywność artystyczną dzieci objętych eksperymentem pedagogicznym.**

4. Zmienne i materiały dydaktyczne

Ogólną zmienną niezależną w realizowanych badaniach były: **celowo dobrane treści i obudowa metodyczna zajęć z zakresu edukacji językowej w kontekście podstawy programowej w klasie II szkoły podstawowej wyzwalające aktywność artystyczną badanych uczniów.** Jak już wspomniano wcześniej takie ujęcie czynnika eksperymentalnego oznaczało podejście metodyczne polegające na priorytetowym opieraniu procesu dydaktycznego na diagnozie bieżącej dziecka – ucznia klasy II.

Oznacza to, iż nauczyciel prowadzący zajęcia w klasie przy wsparciu badacza na wszystkich etapach badań i lekcji zwracał szczególną uwagę na aktualne potrzeby poznawcze, społeczne i emocjonalne badanych uczniów. W praktyce dnia codziennego oznaczało to pozyskiwanie bieżących informacji na temat:

- wiedzy osobistej uczniów,
- treści doświadczeń pochodzących ze środowiska rodzinnego i rówieśniczego,

- zamiłowań i zainteresowań dzieci,
- rodzaju przedmiotów bliskich konkretnym dzieciom, w tym szczególnie zabawek i nowych technologii multimedialnych i komunikacyjnych.

Dopiero na tej podstawie w powiązaniu z zagadnieniami ujętym w rozkładzie materiału, a także w odniesieniu do założeń dydaktycznych spójnych z wyzwajającymi koncepcjami kształcenia projektowano i realizowano zajęcia z zakresu edukacji językowej w zamyśle wyzwajające **aktywność artystyczną dzieci w zakresie plastyki, muzyki, techniki i zajęć ruchowych**, co stanowi główną zmienną zależną w prezentowanych badaniach.

W ujęciu praktycznym rezultatem wyżej wymienionych założeń i podstawowym narzędziem badawczym w działaniach eksperymentalnych były **scenariusze zajęć** opracowane dla uczniów z klasy eksperymentalnej na każdy dzień pracy na przestrzeni jednego miesiąca. Ponadto materiał ten zawierał **zestawy zadań** do wariantowego wyboru przez uczniów. Tym samym zajęcia w klasie eksperymentalnej odbywały się ze znacznym ograniczeniem ilości czasu poświęconego na pracę w podręczniku. Dzieci podczas realizacji zadań mogły wykazać się swobodą w doborze źródeł, pomocy dydaktycznych czy też udzielanego indywidualnie wsparcia nauczyciela. Uczniowie z klasy kontrolnej pracowali głównie w oparciu o zadania ujęte w podręczniku. Dlatego też na przykład podczas pracy z wierszem D. Gellner „Bałwan i walizka” odpowiadali pisemnie na pytania sprawdzające poziom zrozumienia tekstu zawarte w podręczniku, natomiast uczniowie z klasy eksperymentalnej mogli wariantowo łączyć odpowiedzi na pytania do tekstu z rytmiczowaniem; układać własne, rytmiczne teksty w powiązaniu z wymienionym utworem; konstruować z różnorodnych, dowolnych materiałów tytułową walizkę, a następnie użyć ją do gromadzenia własnych zimowych skarbów i na tej podstawie tworzyć na przykład ich spis ujęty w porządek alfabetyczny, ale również na bieżąco realizować swoje pomysły zainspirowane określoną sytuacją edukacyjną, jedną z takich było na przykład stworzenie kostiumu z bibuły dla tytułowego bohatera wiersza czy nauka piosenki „Zimowa poleczka”. Jednak należy mieć na uwadze, iż zasygnalizowane w tym miejscu przejawy aktywności artystycznej zawsze wynikały z określonego ciągu sytuacji edukacyjnych stanowiących swego rodzaju mechanizm polegający na wzajemnym inspirowaniu się ucznia i nauczyciela czy grupy uczniów między sobą. Dlatego też jak zasygnalizowano w scenariuszach zajęć danego dnia uczeń realizował indywidualizowane cele kształcenia zgodnie z metodyką „żywego” nauczania.

Ponadto po wyborze konkretnego zadania uczeń mógł poświęcić na nie dowolną ilość czasu, ale w określonych ramach. To oznaczało, iż danego dnia jedno dziecko

angażowało się w jedno zadanie, a inne w dwa lub trzy w zależności od swoich indywidualnych preferencji. Zadaniem nauczyciela było wspieranie ucznia w tym, aby pracował maksymalnie na poziomie swoich aktualnych możliwości i w jak w największym stopniu samodzielnie. Przy czym praca samodzielna również dotyczyła pracy w parze lub małej grupie uczniów. W tym samym czasie i klasopracowni poszczególne dzieci realizowały odmienne cele i zadania w zależności od własnych preferencji i wyborów otrzymując adekwatne i zróżnicowane wsparcie nauczyciela.

To on również przygotowywał klasopracownię tak, aby dzieci istotnie mogły w niej znaleźć potrzebne materiały i przybory. Na przykład uczniowie mogli korzystać ze zbioru książek o dostosowanej tematyce, przyborów do eksperymentowania, instrumentów muzycznych, odtwarzacza do płyt, materiałów plastycznych, zestawu komputerowego z drukarką, własnych telefonów jeśli służyły realizacji konkretnego zadania. Swobodnie mogły również wybrać miejsce w sali do pracy. Należy również wspomnieć, iż zajęcia były projektowane w taki sposób, aby z jednej strony wyzwalając aktywność artystyczną uczniów, a z drugiej stwarzając sytuacje edukacyjne w których uczniowie mogli swobodnie sygnalizować swoje potrzeby, prezentować się, ale nie pod kątem określonej, wyuczonej sprawności, lecz cech indywidualnych. Tym samym proces diagnostyczny permanentnie towarzyszył lekcji – przyjmował formę diagnozy bieżącej. Na tej podstawie nauczyciel przy wsparciu badacza opracowywał kolejne scenariusze i zestawy zadań wyzwalające aktywność artystyczną w toku edukacji językowej na nadchodzące dni pracy w szkole.

5. Metody i techniki badawcze

W zakresie doboru metod i technik badawczych zastosowano podejście triangulacyjne oznaczające, iż dane będą zbierane za pomocą różnych, wzajemnie uzupełniających się metod i technik badawczych (K. Konarzewski, 2000).

Jako główne wzajemnie uzupełniające się w podjętych badaniach metody badawcze wyznaczono: quasi eksperyment, sondaż diagnostyczny i metodę indywidualnych przypadków. Niemniej podstawową metodą umożliwiającą przeprowadzenie skutecznych badań w tej pracy obrano quasi eksperyment, ponieważ metoda ta pozwala aktywnie odnieść się badaczowi do zastanej rzeczywistości. Ze względu na osadzenie procedury badawczej z zastosowaniem eksperymentu w rzeczywistości szkolnej dopuszcza się opracowanie planów badawczych na zasadach quasi – eksperymentu (J. Brzeziński, 1978), próby eksperymentalnej (W. Szewczuk, 1979) lub eksperymentu naturalnego (S. Palka, 1999) jakim posłużono się w tej pracy. Główną przyczyną

formułowania takich planów jest brak możliwości zastosowania się do zasady randomizacji (J. Brzeziński, 1984).

Dla potrzeb badań quasi eksperymentalnych podjętych w tej pracy zastosowano plan z nierównoważną grupą kontrolną. W którym, grupa eksperymentalna i kontrolna były porównywane za pomocą wyników pomiaru początkowego i końcowego. Nie były one jednak utworzone w sposób losowy, lecz ze względu na ogół warunków pracy w szkole (J. Shanughnessy, 2002)

Taki dobór prób do grupy eksperymentalnej i kontrolnej zastosowano przede wszystkim ze względu na dobro dzieci uczestniczących w badaniach. Pomiar początkowy i końcowy jest w zakładanych badaniach istotny, ponieważ staje się podstawą do wnioskowania statystycznego.

Ekspertyment był prowadzony techniką grup równoległych w oparciu o zasadę kanonu jednej różnicy (J. Gnitecki, 1993). Wzięły w nim udział dwie klasy: eksperymentalna i kontrolna z dwóch szkół podstawowych z powiatu jarocińskiego, gdzie w procesie kształcenia wykorzystywano szkolny zestaw podręczników *Nasze razem w szkole* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Jednak w klasie eksperymentalnej treści zawarte w podręczniku były wzbogacane, przeplatane oraz w niewielkiej części zastępowane innymi zadaniami, działaniami eksperymentalnymi polegającymi na celowym dobieraniu treści i obudowy metodycznej na podstawie diagnozy dzieci z klasy eksperymentalnej, tak aby wyzwalać aktywność artystyczną uczniów w toku edukacji językowej w kontekście podstawy programowej w klasie II szkoły podstawowej.

Do metody eksperymentu dobrano technikę obserwacji pośredniej i bezpośredniej oraz testowania. W przewidzianych badaniach obserwacja pośrednia była dokonywana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prowadzących zajęcia w klasach objętych badaniami w oparciu o kwestionariusz nominacji nauczycielskich. Obserwacja ciągła, bezpośrednia, systematyczna, fotograficzna (E. Wysocka, 2006) dotyczyła wszystkich wskaźnikowanych kategorii i miała miejsce zwłaszcza podczas fazy właściwej eksperymentu pełniąc funkcję dokumentującą podjęte działania z walorami poszerzonej analizy jakościowej. Testowanie przyjęło formę dwóch testów pedagogicznych, szkolnych, nieznormalizowanych (J. Półturzycki, 2002). Testy te stosuje się wtedy, gdy chce się sprawdzić jak na wzrost osiągnięć mogą wpływać zmiany w celach, treściach, metodach, środkach i organizacji procesu kształcenia (W. Okoń 2007). W jednym z testów zastosowano zadania dłuższej wypowiedzi, a drugi przyjął formę testu praktycznego (B. Niemierko, 2009). Istotną rolę dopełniającą wyniki testowania stanowiły dane z nominacji nauczycielskich.

Metodą sondażu diagnostycznego zostali objęci uczniowie, nauczyciele i rodzice wybranych klas II powiatu jarocińskiego. Dzięki tej metodzie zostały zebrane informacje na temat poziomu aktywności artystycznej dzieci w zakresie edukacji muzycznej, plastycznej, technicznej i ruchowej. Metoda pozwoliła zakwalifikować dwie klasy spośród sześciu do badań właściwych. Została zastosowana w fazie wstępnej i końcowej badań, co umożliwiło porównywanie wyników i uchwycenie dynamiki zakładanych zmian.

Nauczyciele oraz rodzice dzieci uczestniczących w badaniach zostali objęci wywiadem skategoryzowanym, który był prowadzony w oparciu o specjalnie opracowane kwestionariusze. Pytania dotyczyły zbierania informacji dopełniających zagadnienia podjęte w jednej i drugiej grupie.

Trzecią perspektywę analizowanego stanu rzeczy w zakresie metody sondażu diagnostycznego uzyskano stosując technikę wywiadu zogniskowanego z dziećmi badanych klas II. Technika ta pozwoliła zweryfikować wnioski pochodzące z wywiadu z nauczycielami i rodzicami. Wywiad był prowadzony według określonego scenariusza (D. Maison, 2001). Technika ta jest również nazywana badaniem przy pomocy grup fokusowych (E. Babbie, 2008). W badaniach stanowiły je grupy od 8 do 10 uczniów w środowisku dla nich znajomym i naturalnym, w sali lekcyjnej, a rozmowa moderowana przez badacza dotyczyła tych samych treści, co wywiady z nauczycielami i ich rodzicami. Można było więc z dużym przekonaniem zakładać, iż uzyskane dane pomogą zweryfikować i dopełnić obraz dotyczący poziomu aktywności artystycznej uczniów klas drugich objętych badaniami w sferze muzyki, plastyki, techniki i zajęć ruchowych.

Zastosowanie metody indywidualnych przypadków warunkowała potrzeba wyczerpującej analizy jakościowej w planowanych dociekaniach badawczych, a także przedmiot badań i zastosowane techniki badawcze pomagające zebrać materiał empiryczny do analizy.

Szczególnie cenna dla realizacji metody indywidualnych przypadków była technika analizy dokumentów. Zostały jej poddane portfolia dzieci objętych badaniami, które stanowią kolekcje prac plastycznych i technicznych. Portfolio rozumie się jako teczkę, która jest zbiorem dokumentów, który dostarcza dowodów czyjejś wiedzy, umiejętności, możliwości, zbiór prac przedstawiający jego wysiłek, postępy lub osiągnięcia (R. Tierney, 1991). Analiza ta miała charakter formalny i jakościowy i były nią objęte materiały dzieci zarówno z klasy kontrolnej jak i eksperymentalnej. Taki sposób zbierania danych stworzył możliwość rozszerzania i dopełniania danych zebranych w toku wnioskowania na podstawie pozostałych technik badawczych. Ze względu jednak na określone kategorie i osobisty charakter

dokumentów zostały one poddane jednostkowej analizie w ramach metody indywidualnego przypadku.

Adekwatnie do zastosowanych technik opracowano odpowiadające im narzędzia badawcze. Podejście triangulacyjne oznacza, iż gromadzone dane są porównywane (W. Drózka, 2010) w zakresie określonych problemów badawczych. I tak informacje uzyskane dzięki zastosowaniu techniki wywiadu zostały uzupełnione i skonfrontowane za pomocą informacji jakich dostarczyła analiza portfolio oraz analiza wytworów dziecięcych. Wyniki testowania z danymi pochodzącymi z obserwacji oraz nominacji nauczycielskich.

Określone techniki pomiaru pozwalają na przypisanie liczb przedmiotom lub zdarzeniom (M. Łobocki, 2007) dokonano również opisu wskaźników i narzędzi badawczych wraz z kategoriami i normami dla ich analizy. W zakresie sprawdzania dynamiki badanych zjawisk zastosowano test istotności t – Studenta oraz test znaków rangowych Wilcoxon.

6. Harmonogram badań

Na etapie badań wstępnych zajęto się doбором grup badawczych do planu eksperymentalnego i równolegle określeniem poziomu umiejętności wyjściowych w zakresie stopnia aktywności artystycznej uczniów objętych badaniami. Dane zostały zebrane na podstawie wywiadów skategoryzowanych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w badanych klasach i rodzicami oraz poprzez wywiady zogniskowane z dziećmi z badanych klas, różne formy testowania i nominacji nauczycielskich, a także analizę wybranych dokumentów – wytworów piśmienniczych i plastycznych uczniów. Ponadto jak już wspomniano jedno z podstawowych kryteriów doboru klas do eksperymentu było związane z tym, iż w obu zespołach używano w toku edukacji wczesnoszkolnej ten sam zestaw podręczników i pracowano na podstawie opracowanych przez określone wydawnictwo rozkładów materiału.

Podczas etapu właściwego badań wprowadzono czynnik eksperymentalny, który stanowiły celowo dobrane treści i obudowa metodyczna zajęć wyzwalające aktywność artystyczną w toku edukacji językowej w kontekście podstawy programowej.

W klasie eksperymentalnej nauczyciel prowadzący lekcje otrzymał zestaw szczegółowych scenariuszy zajęć dotyczących edukacji językowej wraz z zestawami zadań dla uczniów. Opracowano je dobierając treści i obudowę metodyczną na podstawie aktualnej diagnozy uczniów z klasy eksperymentalnej i w odniesieniu do przyjętego z początkiem roku szkolnego rozkładu materiału (takiego samego w klasie eksperymentalnej i kontrolnej). Zajęcia prowadzone według sporządzonych scenariuszy nie dotyczyły całego dnia, lecz

wybranego wycinka związanego z edukacją językową w kontekście podstawy programowej w zamierzeniu wyzwalającej aktywność artystyczną. Przy czym zaplanowane sytuacje zadaniowe, zaprojektowane okazje edukacyjne, lokowały aktywność językową jako wyzwalającą pozostałe rodzaje aktywności artystycznej (muzycznej, plastycznej, politechnicznej i ruchowej). Należy również zaznaczyć, iż zgodnie z ideą kształcenia całościowego, zintegrowanego określone oddziaływania w zakresie edukacji wczesnoszkolnej odbywały się bez pominięcia edukacji społecznej, przyrodniczej czy matematycznej. W zaplanowanych działaniach edukacja językowa to zasadniczy element kształcenia wczesnoszkolnego. Pełni funkcję podstawową, integrującą pozostałe treści nauczania i wychowania. Wielokrotnie, wiązał się również z sposób naturalny z edukacją społeczną i przyrodniczą, a w mniejszym stopniu z edukacją matematyczną, jednak te obszary edukacji początkowej były rozszerzane i realizowane poza czasem przewidzianym na prowadzenie działań związanych z eksperymentem pedagogicznym. Nie podlegały tym samym w zaplanowanych badaniach tak szczegółowej parametryzacji jak zakresy edukacji językowej, muzycznej, plastycznej, technicznej i ruchowej.

Badania właściwe trwały przez cały marzec danego roku szkolnego. W tym czasie w klasie eksperymentalnej miała miejsce obserwacja ciągła, fotograficzna i filmowa, natomiast w klasie kontrolnej prowadzono obserwację diagnozującą wybranych zajęć. Poniższa tabela przedstawia przykładowe różnice w zakresie realizacji edukacji językowej w kontekście podstawy programowej w klasie II szkoły podstawowej pomiędzy klasą eksperymentalną i kontrolną z uwzględnieniem zmiennych niezależnych cząstkowych.

Tabela nr 1. Przykładowe różnice w zakresie realizacji edukacji językowej wyzwalającej aktywność artystyczną w kontekście nowej podstawy programowej pomiędzy klasą eksperymentalną i kontrolną z uwzględnieniem zmiennych niezależnych cząstkowych.

Zmienna niezależna cząstkowa	Klasa eksperymentalna	Klasa kontrolna
- treści kształcenia	- dotyczą edukacji językowej w kontekście podstawy programowej są maksymalnie powiązane z doświadczeniami i potrzebami dzieci, wyzwalają aktywność artystyczną dzieci	- dotyczą edukacji językowej, ale nie zawsze są powiązane z doświadczeniami i potrzebami dziecka, często wywołują aktywność dzieci
- cele kształcenia	- cele podmiotowe - zoperacjonalizowane i zindywidualizowane, wyzwalają aktywność artystyczną uczniów i podnoszą kompetencje językowe, plastyczne, muzyczne, politechniczne i ruchowe dzieci	- cele zoperacjonalizowane, lecz nie zawsze zindywidualizowane w mniejszym stopniu nastawione na podjęcie aktywności artystycznej dzieci
- czynności ucznia	- uczeń stawiany w sytuacjach zadaniowych w toku edukacji językowej w kontekście podstawy programowej samodzielnie dochodzi do wiedzy w toku aktywności artystycznej	- uczeń wybiórczo stawiany w sytuacjach zadaniowych, rzadko samodzielnie dochodzi do wiedzy w toku edukacji językowej, aktywności artystycznej
- metody kształcenia	- dominują metody eksponujące, pracy badawczej, dialogu edukacyjnego, działania praktycznego uczniów oraz ekspresji w toku edukacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej	- stosuje się metody podające oraz metody eksponujące, pracy badawczej, dialogu edukacyjnego, działania praktycznego uczniów w toku edukacji językowej
- zasady kształcenia	- oprócz klasycznych zasad nauczania (C. L. Davis, 1984) stosuje się zasady wynikające z idei kształcenia wyzwalającego (min. akceptacja ucznia jako osoby, pełna humanizacja interakcji społecznych, empatyczne rozumienie uczniów, uznanie wiodącej roli wartości w procesie kształcenia, przestrzeganie relacji dialogowych w procesie kształcenia, stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju osobowości uczniów, uprawomocnienie w procesie kształcenia inicjatywy i wielostronnej aktywności twórczej uczniów (W. Puślecki, 2010) i traktuje się je jako środek do realizacji podmiotowych celów kształcenia nastawionych na wyzwalanie aktywności artystycznej uczniów oraz podnoszenie kompetencji językowych, plastycznych, muzycznych, politechnicznych i ruchowych dzieci	- stosuje się klasyczne zasady nauczania i nie traktuje się ich jako środka do realizacji celów kształcenia nastawionych na wyzwalanie aktywności artystycznej uczniów oraz podnoszenie kompetencji językowych, plastycznych, muzycznych, politechnicznych i ruchowych dzieci
- środki dydaktyczne	- stosowane podczas każdego zajęcia dotyczących edukacji językowej w kontekście podstawy programowej, estetyczne, wzbudzające zainteresowanie uczniów, w znikomym stopniu stosuje się podręcznik, upodmiotowione	- stosowane niesystematycznie, dominuje podręcznik w toku edukacji językowej
- formy pracy uczniów	- do wyboru, często zmieniane i urozmaicane w toku edukacji językowej w kontekście podstawy programowej	- zmieniane i urozmaicanie form pracy w zakresie edukacji językowej
- ocenianie	- życzeniowe ucznia wraz z uzasadnieniem, uzasadniona ocena nauczycielska, ewaluacja podjętych działań na forum grupy w zakresie edukacji językowej w kontekście podstawy programowej	- w postaci uzasadnionej oceny nauczycielskiej, znaczków, odznak w zakresie edukacji językowej
- zadania domowe	- do wyboru (oferty zadań) i decyzji ucznia, zindywidualizowane, zadania może proponować nauczyciel lub uczniowie wyzwalają aktywność artystyczną i podnoszą kompetencje językowe, plastyczne, muzyczne, politechniczne i ruchowe.	- w niskim stopniu zindywidualizowane, proponowane przez nauczyciela, nie wyzwalają aktywności artystycznej i w małym zakresie podnoszą kompetencje językowe, plastyczne, muzyczne, politechniczne i ruchowe uczniów.

Po zrealizowaniu zaplanowanych oddziaływań eksperymentalnych nastąpiło badanie końcowe. Po raz kolejny zostały przeprowadzone wywiady z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej oraz wywiady zogniskowane z dziećmi. Uczniowie z obu klas zostali poddani testowaniu, jednakże zastosowano drugą część testów, ze zmienioną treścią, badającą te same zakresy aktywności artystycznej. Przeprowadzono szereg nominacji nauczycielskich w wybranych sferach popartych obserwacją pośrednią, analiz dokumentów – wytworów plastycznych dzieci łącznie z analizą portfolio.

7. Prezentacja wyników badań własnych

Analiza ilościowo – jakościowa wyników badań własnych dostarczyła argumentów do wykazania słuszności tezy głoszącej, iż edukacja językowa w kontekście podstawy programowej przy zastosowaniu celowo dobieranych treści i obudowy metodycznej w istotnym stopniu wyzwała aktywność artystyczną badanych uczniów klasy II w wybranej szkole w powiecie jarocińskim.

Rezultaty badań zostały opisane w czterech zakresach: aktywności plastycznej, muzycznej, technicznej i ruchowej. Dla wszystkich edukacja językowa stanowiła źródło inspiracji treściowej i metodycznej.

W zakresie edukacji plastycznej i technicznej zmiany w klasie eksperymentalnej były bardzo duże. W grupie kontrolnej w analogicznym badaniu okazało się, iż aktywność plastyczna i techniczna również uległa wzrostowi i była istotna statystycznie, jednak w znacznie mniejszym stopniu. Wniosek jest więc taki, iż w tradycyjnym systemie nauczania również wystąpił wzrost aktywności plastycznej, jednakże jej wyzwolenie poprzez celowo dobrane treści i obudowę metodyczną znacznie spotęgowało różnicę między klasami.

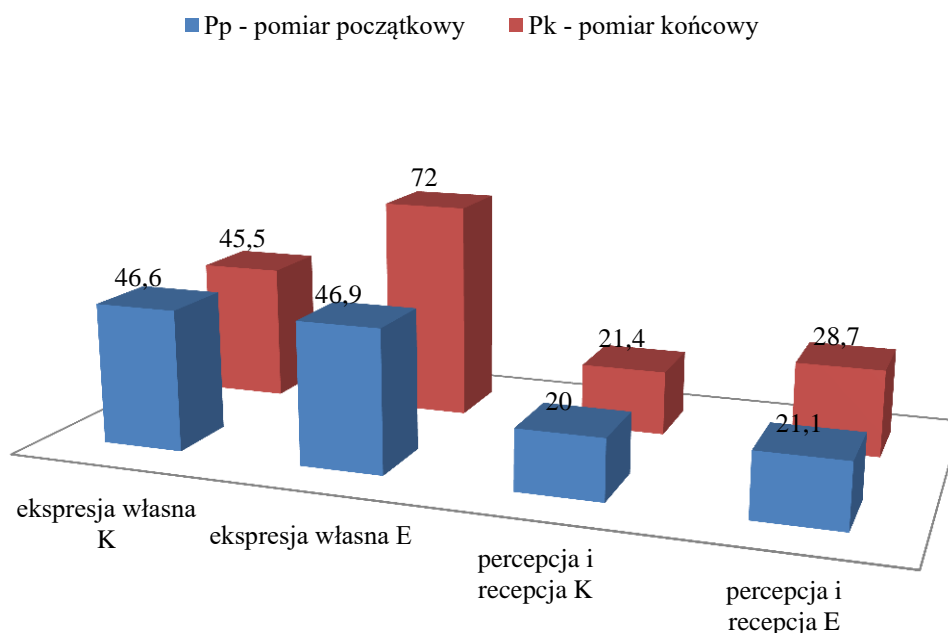
Podobnie sytuacja przedstawiała się w kontekście edukacji muzycznej i ruchowej w klasie eksperymentalnej przy czym w grupie kontrolnej zmiany te były nieistotne statystycznie.

7.1. Aktywizacja plastyczna dzieci klas II wyzwalana w toku edukacji językowej

Dane ilościowe zebrane podczas wywiadów skategoryzowanych z nauczycielami, analizy prac plastycznych i portfolio, a także testowania wskazują na znaczny przyrost aktywności plastycznej w klasie eksperymentalnej w końcowej fazie badań. Sytuacja ta odnosi się zarówno do wyników w zakresie ekspresji własnej oraz recepcji i percepcji dzieł plastycznych. Przyrost aktywności związanej z wykonywaniem prac plastycznych przez uczniów z klasy eksperymentalnej jest proporcjonalnie większy niż w zakresie kompetencji

dotyczących analizy uznanych dzieł. Szczegółowe wartości liczbowe przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 1. Aktywność plastyczna w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na podstawie badań wstępnych i końcowych w zakresie: ekspresji własnej oraz recepcji i percepcji dzieł plastycznych.



Pozytywne zmiany w obrębie wykonywania prac plastycznych wśród uczniów z klasy eksperymentalnej dostrzeżono w następujących zakresach:

- ilości elementów zawartych w pracy plastycznej,
- liczby elementów dynamicznych w pracy,
- występowania elementów nowych, wymyślonych,
- ilości użytych kolorów,
- mieszania kolorów i ilości odcieni,
- ilości prac wykonanych w technikach mieszanych,
- liczby punktów za ogólny poziom wyrazu artystycznego,
- zjawiska kolekcjonowania prac i przyborów plastycznych przez dzieci,
- prezentowania swoich prac na forum klasy i szkoły.

Jak wynika z badań o bogactwie wypowiedzi plastycznej – jej kolorystyce, ilości elementów nowych i wymyślonych decydowały takie determinanty jak:

- powiązanie tematyki z doświadczeniami uczniów, chęcią przekazania prawdy w wypowiedziach plastycznych, poziomem zaangażowania woli ucznia,

- stosowanie zadań otwartych na poziomie (wariantowo): przygotowania, programu czynności, realizacji i efektu, swoboda wyboru techniki, położenie nacisku na proces ich powstawania, w zakresie zaprezentowania efektów możliwość samooceny i oceny koleżeńskiej,
- zindywidualizowana pomoc nauczyciela, zrezygnowanie z „grupowej” realizacji zadań plastycznych,
- szeroki kontekst wykonywanego zadania polegający na stwarzaniu sytuacji i okazji edukacyjnych umożliwiających gromadzenie doświadczeń przy pomocy różnych zmysłów.

Prace plastyczne w grupie eksperymentalnej przyjęły formę wypowiedzi rozumianej jako głos dziecka w dialogu edukacyjnym opartym na autentyczności i zmierzaniu do realizacji swoich dążeń. Zaobserwowano, iż uczniowie z klasy eksperymentalnej chcieli jak najwięcej powiedzieć przy pomocy komunikatu plastycznego. Równolegle uruchamiały kanał komunikacji werbalnej i pisanej. Pracując z materiałem znanym i bliskim gromadziły spostrzeżenia, a opis słowny towarzyszył aktywności plastycznej. Często także tej aktywności towarzyszyło samodzielne wykonywanie fotografii. W klasie eksperymentalnej znaczna ilość prac plastycznych zawierała własnoręcznie pismo. Były to na przykład: hasła, zwrotki piosenek, krótkie opowiadania czy opisy sytuacji. Spełniał on funkcję dodatkowego głosu w narracji, wyrażenia dodatkowych uczuć, dopełnienia pominiętych elementów rysunku. W klasie kontrolnej uczniowie nie posiadali takich prac. Oddzielnie wykonywali zadania plastyczne i pisarskie w pewnych zakresach powiązane treściowo. Badania wskazują, iż działanie plastyczne, rysunek dziecięcy można w tym ujęciu traktować jako:

- pomocniczą formę wyrażania myśli,
- formę komunikacji, która dzieje się po coś – dziecko chce przekazać prawdę, podzielić się swoim doświadczeniem w sposób werbalny, symboliczny i sensoryczny,
- forma plastyczna stanowi wsparcie dla niedoskonałej jeszcze formy językowej.

Warto również zauważyć, iż ten sposób realizacji zadań był autorskim pomysłem dzieci i stwarzał ciekawe możliwości w zakresie nowych, aktywnych metod pracy nad udoskonaleniem wypowiedzi pisemnych i artystycznych.

Percepcja i recepcja dzieł plastycznych uaktywniona w toku edukacji językowej w klasie eksperymentalnej spowodowała wzrost dziecięcej aktywności w zakresie:

- rozpoznawania i nazywania przedmiotów i postaci na obrazie,
- określania obserwowanych na nim kształtów i przedmiotów,
- zauważania na nim czynności,
- określania i wyróżniania barw i odcieni,

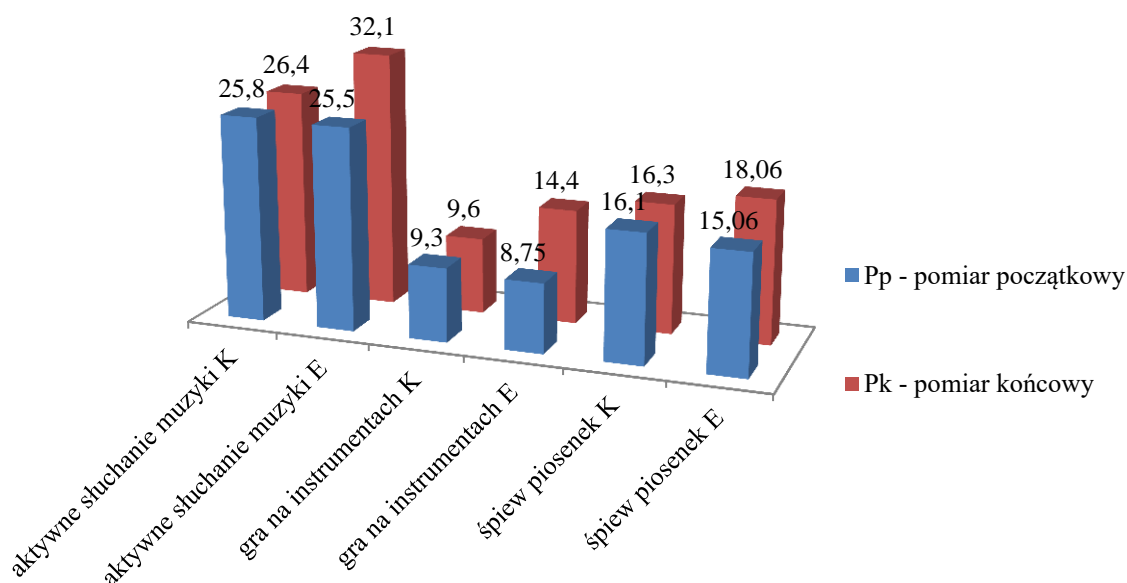
- określania nastroju obrazu, dostrzegania związku między kształtami i barwami,
- wyrażania swego upodobania i wartościowania obserwowanego obrazu, podejmowania prób wypowiedzi na ten temat,
- kolekcjonowania reprodukcji dzieł plastycznych.

O ile aktywność plastyczna związana z ekspresją własną dziecka jest czynnością codzienną i jemu bliską, o tyle analiza dzieł plastycznych już taką nie jest. Tymczasem aktywność ta opiera się na podstawowych procesach poznawczych, których dynamiczny rozwój jest cechą dzieciństwa. Zarówno percepcja jak i recepcja opierają się na odbieraniu bodźców zmysłowych. Percepcja jest oparta na spostrzeganiu, natomiast recepcja w większym stopniu wiąże się z przyswajaniem sobie czegoś, czyli również wykorzystuje mechanizm spostrzegania. Procesy te są bliskie dziecku, natomiast jak wskazują wyniki badań wstępnych dzieła artystów plastyków dalekie. Na podstawie wyników badań ustalono, iż ekspresję własną i percepcję dzieł można potraktować jako operacje odwrotne jak w nauczaniu czynnościowym. Dla wzmocnienia efektu kształcenia – wyzwolenia aktywności plastycznej w toku edukacji językowej konieczne jest umożliwianie dzieciom działań w zakresie obu rodzajów aktywności. Gdyż jak się okazuje jedna stymuluje rozwój drugiej i odwrotnie. Percepcja zawężona do poznania wizualnego nie może przynieść dobrych rezultatów w zakresie analizy dzieł. Konieczne jest wspomaganie percepcji i recepcji wielozmysłowym spostrzeganiem, doświadczaniem. Poprzez to treść dzieła staje się dziecku bliższa, a syntezy na temat pracy pełniejsze.

7.2. Aktywizacja muzyczna dzieci klas II wyzwolana w toku edukacji językowej

Dane ilościowe zebrane podczas wywiadów z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami, nominacji nauczycielskich i obserwacji wskazują na znaczny przyrost aktywności muzycznej w klasie eksperymentalnej w końcowej fazie badań. Sytuacja ta odnosi się zarówno do wyników dotyczących aktywnego słuchania muzyki, gry na instrumentach oraz śpiewu piosenek. Proporcjonalnie największe zmiany zaszły w zakresie aktywnego słuchania muzyki, pomimo iż ten obszar aktywności został wysoko oceniony już w fazie wstępnej badań. Duże zmiany zaszły w klasie eksperymentalnej w zakresie gry na instrumentach melodycznych i perkusyjnych. Relatywnie najmniejszy przyrost umiejętności dotyczy śpiewu piosenek z repertuaru dziecięcego. Szczegółowe wartości liczbowe przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 2. Aktywność muzyczna w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na podstawie badań wstępnych i końcowych w zakresie: aktywnego słuchania muzyki, gry na instrumentach oraz śpiewu piosenek.



Pozytywne zmiany w obrębie aktywnego słuchania muzyki wśród uczniów z klasy eksperymentalnej dostrzeżono w następujących zakresach:

- nadawanie tytułu wysłuchanego utworu,
- wyrażanie słuchanej muzyki w formie plastycznej,
- ruchowego, instrumentalnego i plastycznego ilustrowania nastroju muzyki,
- przygotowywania, organizowania scenek dramatycznych związanych z charakterem utworu,
- układania i realizowania akompaniamentu do utworu.

Relatywnie największy przyrost aktywności przejawiał się w umiejętności wykonywania akompaniamentu do słuchanej muzyki. W tym zakresie uczniowie z klasy kontrolnej przewyższali dzieci z klasy eksperymentalnej w początkowej fazie badań jednak w klasie kontrolnej nie nastąpił przyrost tej umiejętności w stosunku do pomiaru końcowego. Ustalono, iż w początkowej fazie badań akompaniowanie do utworu było rozumiane jako wykonywanie partytury opracowanej przez nauczyciela. Zadaniem uczniów było jej odtworzenie. Akompaniowanie do muzyki na instrumentach perkusyjnych jest sposobem komunikacji – muzycznej, przy pomocy dźwięku i jego wartości oraz emocji. W klasie eksperymentalnej wyzwolono aktywność muzyczną dzieci poprzez swobodne, niekierowane przez nauczyciela muzykowanie z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych do wybranej

z określonego zbioru muzyki. Uczniowie podejmowali działania nad nadawaniem znaczeń muzyce w powiązaniu z ich osobistymi doświadczeniami. Na przykładzie aktywności muzycznej uczniów z klasy eksperymentalnej można stwierdzić, iż aktywne słuchanie muzyki wychodzi poza warstwę muzyczną i łączy się z edukacją polonistyczną oraz plastyczną, techniczną i ruchową.

Gra na instrumentach melodycznych i niemelodycznych uaktywniona w toku edukacji językowej w klasie eksperymentalnej spowodowała wzrost dziecięcej aktywności w zakresie:

- odtwarzania prostych rytmów przy pomocy instrumentów perkusyjnych,
- samodzielnego budowania rytmu ilustrującego nastrój tekstu literackiego czy dzieła plastycznego.

Odtwarzanie rytmów przy pomocy instrumentów perkusyjnych w klasie eksperymentalnej przebiegało w różnorodny sposób. Część zadań dzieci realizowały ze słuchu, część ilustrowały muzycznie na podstawie rysunków. Co istotne pomysły rytmiczne jako zadania dla grupy dzieci były ustanawiane nie tylko przez nauczyciela, ale przede wszystkim przez uczniów. W tej sytuacji część dzieci reprodukowałą rytm, a inne stawiało się w roli twórcy, który na bieżąco doświadczał swojej kompozycji. Zaobserwowano, iż jeśli w zadaniach pojawiał się określony stopień otwartości na poziomie operacji, materiału czy metody działania dzieci otrzymywały ciekawe wyniki swojej aktywności w zakresie doboru instrumentów, budowy rytmów czy sposobu ich realizacji. Zadania wyzwalające swobodną ekspresję uczniów w tym zakresie spotykały się z dużym zainteresowaniem i wieloma wersjami rozwiązań. Dużą część dziecięcej aktywności w klasie eksperymentalnej stanowiły interpretacje rytmiczne do samodzielnie napisanych tekstów. Uczniowie w wielu sytuacjach zadaniowych łączyli aktywność językową – pisarską, recytatorską z grą na instrumentach perkusyjnych.

Aktywność muzyczna w zakresie gry na instrumentach melodycznych podjęta pod wpływem działań eksperymentalnych była efektem określonych możliwości i potrzeb uczniów, które eksponowali w toku zajęć. Następnie na podstawie diagnozy uczniowie otrzymywali dostosowane wsparcie metodyczne ze strony nauczyciela, ale również w wybranych przypadkach zainspirowanego środowiska rodzinnego.

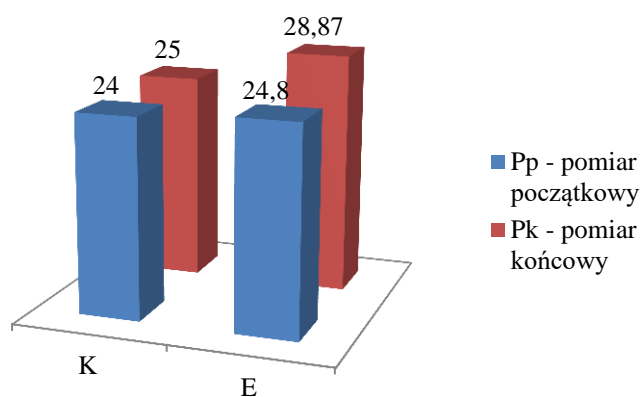
Śpiew piosenek z repertuaru dziecięcego uaktywniony w toku edukacji językowej w klasie eksperymentalnej spowodował wzrost dziecięcej aktywności w zakresie śpiewu z zachowaniem linii melodycznej i tempa zbiorowo i indywidualnie, a także rytmizowania krótkich piosenek przy pomocy śpiewu, klaskania i tupania. Śpiew jest dość powszechną formą muzykowania badanych dzieci. Jednym z istotnych następstw zastosowanych działań

eksperymentalnych było częściowe przekierowanie zainteresowań dzieci piosenkami „disco polo” na celowo dobrany repertuar piosenki dziecięcej. Ponadto zaobserwowano, iż ważny i niosący nieodkryte wcześniej walory edukacyjne w kontekście wyzwalania dziecięcej radości z muzykowania był etap zabaw utrwalających z piosenką, powiązanych również z edukacją językową. Prezentacja, występ, powielanie pewnych zachowań stanowiło dla uczniów z klasy eksperymentalnej mniej atrakcyjną, choć nie można stwierdzić, że niepotrzebną aktywność. W klasie kontrolnej działania artystyczne były nastawione na prezentację efektów. W klasie eksperymentalnej ważny i niosący walory edukacyjne był proces działania, tok aktywności i jego walory samokształcące dla ucznia.

7.3. Aktywizacja techniczna dzieci klas II wyzwalana w toku edukacji językowej

Dane ilościowe zebrane podczas wywiadów z nauczycielami, nominacji nauczycielskich, obserwacji oraz testowania wskazują na znaczny przyrost aktywności technicznej w klasie eksperymentalnej w końcowej fazie badań. Aktywność techniczną badano pod kątem konstruowania przez dzieci z różnorodnych materiałów. Szczegółowe wartości liczbowe przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 3. Poziom aktywności technicznej w zakresie konturowania z różnorodnych materiałów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na podstawie badań wstępnych i końcowych.



Pozytywne zmiany w zakresie konstruowania z różnorodnych materiałów wśród uczniów z klasy eksperymentalnej dostrzeżono w obszarze:

- ilości wykonanych prac użytkowych w okresie przeprowadzania badań,
- poziomu samodzielności podczas konstruowania, w tym posługiwania się prostymi narzędziami,
- poziomu trwałości i estetyki wytworów technicznych,
- samodzielnego określania zastosowań dla różnorodnych materiałów.

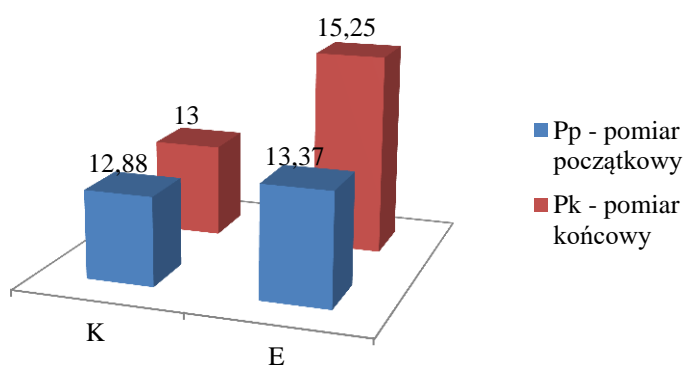
Wzrost aktywności technicznej w zakresie konstruowania z różnorodnych materiałów w zaprezentowanych wynikach badań wiąże się również z możliwością wykorzystania stworzonych wytworów w sytuacjach codziennych, szkolnych i pozaszkolnych, a także z okazją do używania nowych technologii czy rzeczy bliskich dziecku, a w tym szczególnie zabawek.

Nową kategorią wytworów technicznych były prace, które wykorzystywały dziecięcą pomysłowość i fantazję w rozumieniu miejsca i zadań techniki. Były wykonywane w toku działań, które na wskroś wiązały się z edukacją językową. Z jednej strony inspirację do stworzenia tego typu wytworów dzieci odnajdywały w tekście literackim, a z drugiej nadawały jemu znaczenie – przeznaczenie podczas opowieści na temat jego zastosowań.

7.4. Aktywizacja ruchowa dzieci z klas II wyzwana w toku edukacji językowej

Dane ilościowe zebrane podczas wywiadów z nauczycielami, rodzicami badanych dzieci, nominacji nauczycielskich oraz obserwacji wskazują na znaczny przyrost aktywności ruchowej w klasie eksperymentalnej w końcowej fazie badań. Aktywność ruchową sprawdzano pod kątem ekspresji ruchowej swobodnej i kierowanej. Szczegółowe wartości liczbowe przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 4. Poziom aktywności ruchowej w zakresie ekspresji swobodnej i kierowanej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na podstawie badań wstępnych i końcowych.



Ekspresja ruchowa swobodna i kierowana uaktywniona w toku edukacji językowej w klasie eksperymentalnej spowodowała wzrost dziecięcej aktywności w zakresie:

- swobodnego i samodzielnego interpretowaniu tekstu słowno – muzycznego ruchem,
- odzwierciedlania ruchem nastroju i dynamiki utworu muzycznego,
- zapamiętywania i odtwarzania prostych układów tanecznych.

Wyniki badań wskazują, iż w klasie eksperymentalnej swobodna interpretacja tekstu słowno – muzycznego ruchem zyskała nowe, bardziej świadome, aktywizujące znaczenie. Działania pedagogiczne oparte na idei kształcenia wyzwalającego zmierzały do tego, aby uczniowie nabrali pewności w swych działaniach. Mogli więc dowolnie wykorzystywać swoje pomysły ruchowe, a jeśli pracowali w parze czy grupie należało ustalić wspólnie jego znaczenie i zakres wykorzystania w kontekście końcowego efektu pracy. Tym samym pewnej rekonstrukcji uległa zakładana aktywność ruchowa swobodna i kierowana. W trakcie badań w klasie eksperymentalnej nie zaistniała bowiem sytuacja edukacyjna w której dzieci spotykałyby się z gotowym wzorem ruchowym zaproponowanym przez nauczyciela bez dialogu z uczniami, dlatego też można mówić o ekspresji swobodnej z mniejszym bądź większym wsparciem nauczyciela.

Działania pedagogiczne były oparte na utwierdzeniu uczniów w przekonaniu, iż mogą dowolnie wykorzystywać swoje pomysły ruchowe. Między innymi ten element wpłynął bezpośrednio na wyzwolenie aktywności ruchowej uczniów z klasy eksperymentalnej. Ponadto znaczenie aktywizujące miał dobór repertuaru do zadań ruchowych. Podczas badań oprócz muzyki klasycznej wykorzystywano również akompaniamenty do znanych dzieciom piosenek. Tym samym uczniowie gromadzili doświadczenia przy pomocy różnych zmysłów jednocześnie.

8. Uogólnienia i wnioski z badań

Kierunek analizy jakościowej zmierzał do formułowania norm dotyczących skutecznego postępowania pedagogicznego, zorientowanego na osiągnięcie zamierzonych celów kształcenia i wychowania (J. Grzesiak, 2011), którym jest taki dobór treści i obudowy metodycznej zajęć dotyczących edukacji językowej w klasie II, aby przyczyniały się do optymalizacji w zakresie wyzwalaania aktywności artystycznej dzieci. W tym ujęciu rezultaty badań mogą być głosem w ogólnopolskiej dyskusji nad skutecznością kształcenia. Na podstawie badań można określić kilka swego rodzaju postulatów dla praktyki pedagogicznej są to:

- zwrócenie większej uwagi na potrzebę uwrażliwiania artystycznego w toku edukacji językowej najmłodszych uczniów wykorzystując ich wiedzę dotychczasową w tym zakresie oraz prawidłowości rozwojowe,
- permanentne stosowanie diagnostyki psychopedagogicznej na wszystkich etapach procesu kształcenia połączonej z testowaniem, sprawdzaniem i wartościowaniem wszelkich oddziaływań edukacyjnych,

- łączenie treści kształcenia z doświadczeniami uczniów związanych z ich najbliższą okolicą i rodziną,
- dobieranie odbudowy metodycznej indywidualnie do potrzeb dziecka,
- wprowadzenie dowolności i wariantowości w wyborze zadań domowych wyzwających aktywność artystyczną ucznia inspirowaną aktywnością językową i odwrotnie,
- układanie zindywidualizowanych zestawów zadań dla uczniów, a w wybranych sytuacjach dla grupy dzieci,
- wykorzystanie propozycji metodycznych zawartych w podręcznikach tylko w tym zakresie, który jest zrozumiały i adekwatny dla potrzeb ucznia,
- nadanie odpowiedniej roli narzędzi multimedialnych jako środka dydaktycznego stosowanego na zasadzie dowolności i codzienności,
- stosowanie dezyderatów dydaktycznych i ogólnowychowawczych kształcenia wyzwającego (W. Puślecki, 2010), a w tym zakresie szczególnie podejmowanie działań przynoszących rzeczywistą radość po stronie dziecka traktowanego indywidualnie,
- postrzeganie sukcesu pedagogicznego jako ciągu zmian każdego ucznia z osobna i w konsekwencji całego zespołu klasowego.

Przedstawiona w syntetycznym ujęciu problematyka edukacji dzieci oraz związane z nią własne badania empiryczne z całą pewnością nie są wyczerpujące. W związku z ujęciem zmiennej niezależnej odnoszącej się do całości obudowy metodycznej i treściowej procesu edukacyjnego mam świadomość, iż niektóre wątki zostały w badaniach jedynie zasygnalizowane i nie w pełni poddane analizie. To z kolei mogło się przyczynić do nie w pełni wyczerpującego opisu mechanizmu wyzwania aktywności artystycznej w toku edukacji językowej. Ponadto, o ile zastosowane w badaniach materiały dydaktyczne okazały się inspirujące dla badanej grupy uczniów, ich rodziców i nauczycieli, nie wykorzystywały one wielu możliwości w zakresie chociażby zastosowania współczesnych materiałów interaktywnych.

Fragmentaryczność ujęcia niektórych zagadnień może służyć jako inspiracja do kolejnych, pogłębionych badań w podjętej problematyce. Dlatego też aspiracją autorki w przyszłości jest praca badawcza, która pozwoliłaby opracować między innymi zestaw uniwersalnych, alternatywnych wobec podręczników materiałów dydaktycznej aktywizacji uczniów.

Treści zaprezentowane w niniejszym autoreferacie w wybranym zakresie zostaną dopełnione w autoprezentacji multimedialnej i mówionej pod tym samym tytułem.

Wybrane piśmiennictwo:*

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008.
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno – empiryczne*, Kraków 2004.
- Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Poznań 2008..
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2003.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010.
- Debesse M., *Twórczość dziecka, a twórczość artysty*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red., I. Wojnar Warszawa 1965.
- Denek K., *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, w: *Edukacja jutra*, red., K. Denek, Sosnowiec 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka – Falbierska K., (red.), *Sprawcy i ofiary działań pozornych w edukacji*, Kraków 2013.
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo – jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red., S. Palka, Gdańsk 2010.
- Eskelinen K., *Children' s visual art and creating through photographs*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences 2012, nr 45.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tom II. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1993.
- Gołaszewska M., *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa – Kraków 1997.
- Grzesiak J., *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin 2015.
- Grzesiak J., *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red., J. Grzesiak, Konin 2007.
- Grzesiak J., *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra*, red., K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2010.

* W oryginale pracy autorka zgromadziła łącznie 419 źródeł bibliograficznych głównie z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki i metodyk szczegółowych w tym również podręczników szkolnych. Zaprezentowana w tym miejscu bibliografia ma jedynie charakter wycinkowy i odnosi się ściśle do treści ujętych w niniejszym autoreferacie.

Grzesiak J., *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red., J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2011.

Kataryńczuk – Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

Kluss – Stańska D., (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2018.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

Jakubiec S., *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*, Kraków 2004.

Jankowski Dz., *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań 1996.

Kościelecki S., *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa 1975.

Lam W., *Problemy wychowania plastycznego*, Wrocław 1974.

Lewowicki T., *Przemiany edukacyjne, a pedagogika wczesnoszkolna*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red., M. Jakowicka, Zielona Góra 1995.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007.

Magda – Adamowicz M., *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I – III*, Zielona Góra 2007.

Maison D., *Zogniskowane wywiady grupowe*, Warszawa 2001.

Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

Muszyński H., *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red., D. Waloszek, Kraków 2010.

Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

Pakosz B., Sobol E., Szkiłdź C., Szkiłdź H., Zagrodzka M., (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1993.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

Popek S., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.

Prusak P., Sala J., *Osiągnięcia uczniów klas początkowych*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red., J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010.

- Przychodzińska M., *Sluchanie muzyki w klasach I-III*, Warszawa 1988.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2010.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998.
- Regelski T. A., *Teaching general music in grades 4 -8 a musicianship approach*, New York 2004.
- Rogers C., *O stawaniu się osobą*, Poznań 2014.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: *Pedagogika podręcznik akademicki, Tom I*, red., Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005.
- Shanughnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S., *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002.
- Sikorska – Krauze H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.
- Staniszewska – Starowicz D., *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*, Warszawa 1980.
- Stojak G., *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole*, Kraków 2007.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red., I. Wojnar, Warszawa 1965.
- Suświłło M., *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji*, Olsztyn 2006.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.
- Szuman S., *Sztuka dziecka: psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa 1927.
- Śliwerski B., *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, w: *Sprawcy i ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red., M. Dudzikowa, K. Knasiecka – Falbielrska, Kraków 2013.
- Tierney R. J., Carter M. A., Desai L. E., *Portfolio Assenssment in the Reading-Writing Classrom*, Norwood 1991.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, Warszawa 1983.
- Went W., Glinka K., Brzózka J., Jasiocha A., Harmak K., Izbińska K., *Nasze razem w szkole. Klasa 2. Pakiet*, Warszawa 2013.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: *Teoria wychowania estetycznego*, red., I. Wojnar, Warszawa 1997.
- Żuchelkowska K., *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Bydgoszcz 2017.