

**Magdalena Zrałek-Wolny,  
Mirosław Kisiel**

---

**Walory metody "action research" w  
badaniu dzieci nadpobudliwych i  
nieśmiałych w przedszkolu**

---

Ars inter Culturas nr 6, 199-213

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Original research paper**

Received: 21.01.2018

Accepted: 07.02.2018

**Magdalena Zralek-Wolny**

Zespół Szkolno-Przedszkolny  
Strzyżowice  
mzralek@o2.pl

**Mirosław Kisiel**

Uniwersytet Śląski  
Katowice  
miroslaw.kisiel@us.edu.pl

**WALORY METODY ACTION RESEARCH W BADANIU DZIECI  
NADPOBUDLIWYCH I NIEŚMIAŁYCH W PRZEDSZKOLU**

Słowa kluczowe: *walory action research, dziecko nadpobudliwe i nieśmiałe, przedszkole, sztuka*

**Wstęp**

Działania globalizacyjne i zachodzące w świecie zmiany nasuwają wiele wątpliwości dotyczących rozwiązywania istotnych problemów wychowawczych. Jednym z nich jest pytanie o sposoby diagnozowania potrzeb dzieci i planowania pracy wychowawczej w przedszkolu, zwłaszcza w stosunku do podopiecznych przejawiających zaburzenia zachowania (a w szczególności z symptomami nadpobudliwości i nieśmiałości).

Praca z dzieckiem nieśmiałym i nadpobudliwym w przedszkolu jest tematem dyskusyjnym i otwartym. Przeobrażenia społeczne spowodowały bowiem szereg zmian w wychowaniu i kształceniu. Zwrócono uwagę na to, że koniecznością staje się edukacja zorientowana na dziecko oraz troska o prawidłowy rozwój jego potencjału genetycznego. Pogłębione przekonania o doniosłości nauczania w okresie dzieciństwa stają się wyzwaniem współczesnej edukacji przedszkolnej. Poglądy na wychowanie są wyraźnie naznaczone historycznym, kulturowym i społecznym kontekstem kraju<sup>1</sup>.

Nauczyciel przedszkola ma do spełnienia szczególną rolę, bowiem kształtuje i rozwija fundament przyszłej osobowości człowieka. Oczywistym jest fakt, że od wdrożenia procesu wychowawczo-pedagogicznego w przedszkolu zależy dalsza kariera szkolna i zawodowa dziecka. Wychowawca może otaczającą go rzeczywistość zmieniać i kreować tak, by stawała się ona bardziej przyjazną dla jego wychowanków, w szczególności zaś dla dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych. Niewątpliwą war-

<sup>1</sup> Stanisława Włoch, „Pedagogika przedszkolna. Teraźniejszość – przyszłość – aspekty zmian”, *Nowa Szkoła* 10 (2015): 13-14.

tość w podejmowanych działaniach posiada wychowanie estetyczne. W planowaniu i realizowaniu takich działań może być pomocna metoda *action research*, w której wychowawca jest również eksperymentatorem.

### ***Action research* – ogłód metody i strategii naukowego działania**

Badanie w działaniu to studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem ulepszenia jej, czyli udoskonalenia jakości swego działania w trakcie trwania całego procesu. Prowadzi się je wówczas, gdy dostrzega się możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji<sup>2</sup>. Specyficzną cechą tych badań jest to, że uczyony/wychowawca nie tylko uczestniczy w badanym zjawisku, lecz poprzez swoją aktywną postawę próbuje je modyfikować. Ta definicja to najbardziej współczesne spojrzenie na omawiane zjawisko. Istotne jest dokładne poznanie tej strategii i zrozumienie istoty powstania ze względu na omawiany problem.

Korzeni *action research* można doszukać się w zmianach społeczno-ekonomicznych zachodzących w Europie końca XIX wieku, a także w badaniach antropologicznych różnych kultur i plemion, psychoterapii oraz w praktykach uczenia eksperymentalnego. Za „ojca” metody powszechnie uważa się niemiecko-amerykańskiego psychologa Kurta Lewina. W 1946 roku opisał on podstawowe założenia *action research* i zastosował tę metodę do wprowadzenia systemowych zmian w organizacjach. Na przestrzeni lat metoda *action research* ulegała licznym modyfikacjom. Jednym z czynników sprzyjających jej rozwojowi był kryzys metod pracy naukowej w naukach społecznych i oderwanie się teorii od praktyki. Najogólniej mówiąc, omawiana metoda to działanie zachodzące między teorią a praktyką<sup>3</sup>. Od lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku jest ona wykorzystywana w badaniach interwencyjnych w organizacjach i zarządzaniu, naukach społecznych oraz edukacji<sup>4</sup>.

Należy zauważyć, że *action research* najdłuższe tradycje ma w edukacji. W Stanach Zjednoczonych Ameryki została ona wprowadzona w XX wieku przez Stephena Coreya, a w latach siedemdziesiątych Lawrence Stenhouse dostosował ją do współczesnych potrzeb edukacyjnych. Warto podkreślić, że Stenhouse uważał, że „praca nauczyciela jest przedmiotem badania przez samych nauczycieli”<sup>5</sup>. Model działań praktycznych metody opracował Andrew J. Elliot. W Polsce koncepcja i prace naukowe nawiązujące do metody *action research* wywodzą się z pedagogiki społecznej i badań terenowych. Prekursorką ich była Helena Radlińska, która w latach trzydziestych dwudziestego wieku opracowała model środowiskowy pracy społecznej. Badanie tego typu określono „niearbitralnym, złożonym, wielowarstwowym i dynamicznym postępowaniem poznawczym, praktycznym i edukacyjnym”<sup>6</sup>. W końcu lat

<sup>2</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001), 53.

<sup>3</sup> Magdalena Woynarowska-Soldan, „Metoda Action Research i jej zastosowanie w promocji zdrowia”, *Hygeia Public Health*, 49, 4 (2014): 673.

<sup>4</sup> Aleksander Chrostowski, Dariusz Jemielniak, *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce* (Warszawa: Poltext, 2011), 6.

<sup>5</sup> Woynarowska-Soldan, „Metoda Action Research”, 673.

<sup>6</sup> Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, „Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami”, W *Edukacyjne badania w działaniu*, red. Hana Červinková, Bogusława D. Gołębiak (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013), 23.

osiemdziesiątych dwudziestego wieku opublikowano pierwsze prace z wykorzystaniem tej koncepcji, a autorzy publikacji nazywali ją „badaniem przez działanie”. Wzrost zainteresowania omawianą metodą nastąpił po transformacji ustrojowej. W czasach współczesnych jest opisywana w podręcznikach akademickich, a autorzy używają różnych wersji jej nazewnictwa: *badanie i działanie*, *badanie przez działanie*, *badanie w działaniu*, *badanie uczestniczące* czy *badanie aktywizujące*. Istnieje wiele definicji, które wskazują, że badanie to:

- jest ukierunkowane na zmianę społeczną, a główny jego cel skoncentrowany został na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów w danym środowisku społecznym;
- służy tym, którzy chcą lepiej zrozumieć swoją praktykę i czynniki, które na nią wpływają, a zatem poprawić sposób wykonywania swojej pracy;
- opiera się na aktywności praktyków w określonym środowisku, którzy stają się refleksyjnymi badaczami (mogą być oni też wspierani przez profesjonalnego badacza z zewnątrz).

W najprostszym zatem ujęciu u podstaw *action research* tkwią pytania, co można zrobić, by poprawić własną praktykę, oraz dlaczego chce się ją poprawić i co rozumiane jest pod pojęciem „poprawa”. W tej koncepcji można wyróżnić dwie grupy efektów. Pierwsza grupa to wytwory edukacyjne istotne dla badaczy i praktyków, związane z rozpoznawaniem przez nich sytuacji, wychodzeniem z dotychczasowych schematów. Grupa druga to produkty poznawcze, czyli odnalezienie określonej strategii wprowadzania zmian w dotychczasowej praktyce i rozwiązywania dotychczasowych problemów. Podstawą metody jest połączenie trzech bazowych elementów: badania (rozumianego jako dostarczenie nowej wiedzy i doświadczeń, możliwości osiągnięcia praktycznych celów, wyprowadzanie wniosków z działań), działania (zmiany wyjściowej sytuacji danej grupy, organizacji lub społeczności) oraz uczestnictwa (współuczestnictwa, współpracy, uaktywnienia badanych podmiotów) – w procesie, w którym uczestniczą badacze i praktycy<sup>7</sup>.

Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak, w metodzie *action research* badanie i działanie są równie ważne. Pierwsze z nich odbywa się w naturalnym środowisku bez grup kontrolnych, służy planowaniu i monitorowaniu zmian w działaniu danej grupy, społeczności czy organizacji. Drugie jest z kolei narzędziem badawczym, dlatego metoda ta jest procesem, w którym aktywność badawcza i praktyczna mają charakter: cykliczny – cztero- (planowanie – działanie – obserwacja – refleksja) pięcioletowy (diagnoza – planowanie działań – działanie – ewaluacja – identyfikacja wyników) oraz spiralny – rozumiany jako nieustanny proces, gdyż ulepszanie praktyki trwa cały czas<sup>8</sup>. Cytowana autorka podkreśla również, że badanie w działaniu jest procedurą badawczą, która znacznie wykracza poza tradycyjne strategie i metody badań naukowych. Dzieje się to głównie ze względu na następujące cechy:

- myślenie sieciowe – gromadzenie informacji z różnych źródeł (od osób uczestniczących, z dokumentów i wytworów powstałych w trakcie działania, rejestracji, obserwacji), stosowanie wielu metod i technik badawczych, co tworzy komplementarny, wielostronny zbiór do analizy i interpretacji wyników badań;

<sup>7</sup> Woynarowska-Soldan, „Metoda Action Research”, 674.

<sup>8</sup> Maria Czerepaniak-Walczak, „Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli”, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19, 2 (2014): 181.

- możliwość prowadzenia badań ilościowych i jakościowych, gdzie podstawowym kryterium doboru jest ich użyteczność dla opisu danej praktyki;
- niezbędność dyscypliny w gromadzeniu danych (przy mniejszym rygorystycznym metodologicznym) w stawianiu pytań badawczych, weryfikowaniu hipotez;
- zastosowanie podejścia triangulacyjnego, którego istotą jest wielostronny ogląd i interpretacja badanego obszaru przez połączenie trzech rodzajów triangulacji: teoretycznej, metodologicznej i badaczy<sup>9</sup>.

Kluczową rolę w metodzie *action research* odgrywa sam badacz. Od niego bowiem w dużym stopniu zależy powodzenie eksploracji. Jest on nie tylko obserwatorem, ale powinien integrować się z badanym środowiskiem, brać udział w dyskusjach oraz bywać doradcą<sup>10</sup>. Jak zauważają Aleksander Chrostowski i Dariusz Jemielniak, badacz powinien posiadać podstawową wiedzę ekspercką dotyczącą danego problemu „na wejściu”, a w trakcie badań systematycznie ją pogłębiać, wykazywać się zdolnością szybkiego uczenia się, umiejętnościami komunikowania się, tworzenia dobrych relacji międzyludzkich i mediacji, a także wyobraźnią przejawiającą się w szukaniu potencjalnych rozwiązań. Nieodzowne są również jego cechy osobiste, takie jak: szczerłość w wyrażaniu swych wątpliwości, pewność siebie związana z podejmowaniem ryzyka, optymizm, poczucie humoru oraz zaangażowanie<sup>11</sup>.

Przytoczone powyżej argumenty zaczerpnięte z literatury przedmiotu wyraźnie wskazują, że *action research* jest czymś więcej niż tylko metodą badań. Jest pewną strategią badawczą mającą swoje określone reguły, ale równocześnie jawi się jako najbardziej otwarta metoda, która może zawierać w sobie zarówno elementy koncepcji jakościowych, jak i ilościowych, a ich dobór jest uzależniony od osoby badacza. To świadomy obserwator, pewny własnej oceny sytuacji społecznej, w jakiej się znajduje, może przedsięwziąć odpowiednie działania, by sytuację tę ulepszyć. W podobnej sytuacji znajduje się nauczyciel przedszkola. Powierzona jego opiece grupa przedszkolna nie zawsze funkcjonuje w sposób harmonijny. Często zdarzają się jednostki społeczne odbiegające swoim zachowaniem od przyjętych standardów. Dotyczy to również dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w grupie przedszkolnej. Nauczyciel, podejmując wyzwanie, starając się ulepszyć otaczającą rzeczywistość społeczną (w której sam się znajduje), planuje, a potem podejmuje działania, w tym momencie wkracza na grunt badania w działaniu.

## **Dziecko nieśmiałe i nadpobudliwe na tle grupy rówieśniczej w przedszkolu**

Określenie „wiek przedszkolny” wskazuje na główne zadanie, jakie staje przed dzieckiem w tym okresie, które przygotowuje się do podjęcia nauki w szkole. Wymaga to od małego człowieka niemałej samodzielności. Uzyskanie tej zdolności jest możliwe, jeżeli w okresie zabawy dziecko ma szanse sprawdzenia się w niej oraz jej doskonalenia.

<sup>9</sup> Ibidem, 332-333.

<sup>10</sup> Arkadiusz Żukiewicz, „Koncepcja «Action Research» i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej”, *Pedagogika Społeczna* 2, 10 (2011): 39.

<sup>11</sup> Chrostowski, Jemielniak, *Skuteczne doradztwo strategiczne*, 51.

Wiek od trzech do sześciu lat jest fazą przejściową między życiem w ograniczonym środowisku rodzinnym a życiem w otwartym środowisku społecznym, jakim jest przedszkole. Jak sugeruje Błażej Smykowski, na okres ten i na cały proces przemian zachodzący w dziecku przedszkolnym należy spojrzeć w dwojaki sposób<sup>12</sup>. Po pierwsze (co już zostało wcześniej odnotowane), jest to okres zmiany środowiska. Po drugie, jest to czas związany ze zmianą mechanizmu aktywności dziecka z prymitywnych na rzecz wyższych form działania. Polega on na dostosowaniu swoich działań, do zmieniającej się (ze względu na niezmiennych konkretnych i fizycznych warunków środowiska domowego) sytuacji społeczno-kulturowej środowiska przedszkolnego. Nawiązywanie wielowymiarowych interakcji w średnim dzieciństwie to jedna z wielu umiejętności, które charakteryzują się dynamiką zmian<sup>13</sup>. Naturalnym kontekstem dla interakcji dzieci w przedszkolu jest zabawa. Biorące w niej udział dzieci utralają i organizują doświadczenia podczas wielokrotnego powtarzania czynności. Dzięki wymianie informacji z partnerami zabawy możliwe się staje poznawanie planów zdarzeń, w których będą brali oni udział. Odniesienie konstruktywizmu do edukacji wskazuje na jej interakcyjny charakter, widoczny w sposobie pojmowania wychowanka jako osoby aktywnej w uczeniu się. Nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem w przedszkolu stanowi zarazem czynnik, jak i rezultat nabywania umiejętności społecznych.

Odnosząc się do wyżej wymienionych założeń, istotne jest, aby w przedszkolu zaistniały optymalne warunki do nawiązywania kontaktów rówieśniczych, a przede wszystkim nastąpiło dokładne poznanie grupy przedszkolnej. Tylko w taki sposób będzie można dotrzeć do każdego wychowanka, udzielić mu odpowiedniego wsparcia, zachęcić do aktywności. Dziecko bezpieczne w nowym środowisku, zrozumiane i świadome zachodzących w jego życiu zmian, stanie się podmiotem wychowania przygotowawczego. Przemiany zachodzące w dziecku w okresie przedszkolnym należą w dużej mierze do zmian o charakterze emocjonalnym i społeczno-moralnym. Nie wszystkie jednak dzieci rozwijają się w sposób harmonijny<sup>14</sup>. Na podstawie obserwacji pedagogicznej można stwierdzić, że coraz częściej w grupach przedszkolnych pojawiają się dzieci przejawiające różne zaburzenia zachowania, a wśród nich liczną grupę stanowią dzieci z zachowaniem nadpobudliwym oraz nieśmiałością.

Nadpobudliwość psychoruchowa w wieku przedszkolnym może objawiać się wybuchowym temperamentem, ogromnymi wymaganiami lub atakami agresji w stosunku do innych dzieci. Christopher Green i Kit Chee podają następujące cechy charakterystyczne dla dziecka nadpobudliwego psychoruchowo: ruchliwość i zajmowanie się kilkoma czynnościami równocześnie; nieustraszone uciekanie rodzicom, wbrew występującemu w tym okresie lękowi separacyjnemu; burzliwe przechodzenie okresu tak zwanego „strasznego dwulatka”; niski poziom tolerancji na frustrację; brak

<sup>12</sup> Błażej Smykowski, „Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?”, W *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. Anna I. Brzezińska (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005), 168.

<sup>13</sup> Jolanta Sajdera, „Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej”, W *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej*, red. Barbara Surma (Kraków: Akademia Ignatianum, 2012), 143.

<sup>14</sup> Anna Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna* (Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy, 2005), 65.

rozsądku; ciągle niezadowolenie; nadmierna hałaśliwość<sup>15</sup>. Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo stwarzają problemy wychowawcze – są żywiołowe, chaotyczne w działaniu, wszystko robią w pośpiechu. Nie potrafią się skupić, zatrzymać się na chwilę, pozostać w bezruchu nawet przez krótki czas: chodzą po sali, podskakują, wymachują rękami, kręcą się, przeszkadzając swoim kolegom i wychowawcom<sup>16</sup>. U niektórych wychowanków nadpobudliwość przejawia się w postaci drobnych ruchów wykonywanych w obrębie własnego ciała, takich jak: poruszanie palcami rąk, poprawianie włosów i okularów, rozpinanie i zapinanie guzików, obgryzanie paznokci. W sferze poznawczej nadpobudliwość wyraża się krótkotrwałą koncentracją uwagi, trudnościami w percepcji wzrokowej i słuchowej, wzmożonym odruchem orientacyjnym (objawiający się reagowaniem na wszelkie zewnętrzne bodźce) oraz chaosem w rozmowie (częste zmienianie jej tematu). Uwaga dziecka jest rozproszona, dlatego często nie potrafi ono odpowiedzieć na zadane pytanie. Nadpobudliwi wychowankowie w sferze emocjonalnej są niezwykle wrażliwi, łatwo się obrażają, są płaczkliwi, kłótlivi, agresywni, pojawiają się wybuchy złości. Często popadają w konflikty z rówieśnikami. Dzieci, które mają skłonność do intensywnych przeżyć emocjonalnych, bardzo głęboko przeżywają brak akceptacji, boją się odrzucenia, co prowadzi do reakcji nerwicowych i nerwic. Z tego powodu występują u nich zaburzenia snu, lęki nocne, moczenie się, jękanie i tiki nerwowe<sup>17</sup>. Nadpobudliwe dzieci często bywają odrzucane przez grupę rówieśniczą i mają problemy ze znalezieniem przyjaciół. Może to wynikać z trudności w prawidłowej percepcji i w rozumieniu sytuacji społecznych, a także nieumiejętności rozpoznawania osób, które mogłyby się z nimi zaprzyjaźnić. Może to być również związane ze słabo rozwiniętą zdolnością do abstrakcyjnego myślenia. Nadpobudliwość dzieci często jest przyczyną negatywnych emocji u osób wchodzących w interakcje, a jednocześnie nie potrafią zrozumieć, dlaczego osoby te reagują na nie smutkiem lub złością<sup>18</sup>.

Z kolei dzieci nieśmiałe zwykle przenikają niezauważone w gwarze środowiska przedszkolnego. Postrzegane jako osoby grzeczne i niesprawiające kłopotów wychowawczych, doskonale usypiają czujność nauczycieli tak bardzo wyczulonych na problemy „hałaśliwej” części grupy<sup>19</sup>. Nieśmiałość powoduje trudności poznawcze i perturbacje w zakresie ekspresji, zmniejsza zdolność jasnego myślenia w obecności innych i skutecznego komunikowania się z innymi. Towarzyszą jej takie negatywne objawy, jak: depresja, lęk, izolacja czy samotność<sup>20</sup>. Nieśmiałe dzieci nie zgłaszają się do odpowiedzi nawet wtedy, gdy posiadają wiedzę na dany temat, a ich udział w życiu grupy jest niewielki. Ogólne poczucie niepewności sprawia, że nie mają one odwagi

<sup>15</sup> Christopher Green, Kit Chee, *Zrozumieć ADHD*, tłum. Katarzyna Sobiepanek-Szczęsna (Warszawa: MT Biznes, 2011), 248-250.

<sup>16</sup> Renata Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym* (Kraków: Impuls, 2009), 9.

<sup>17</sup> Maria Wójcik, Urszula Dąbrowska, *Praca w przedszkolu z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo* (Kraków: Beseder, 2003), 36.

<sup>18</sup> Tomasz Hanć, *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD* (Kraków: Impuls, 2009), 76.

<sup>19</sup> Hewilia Hetmańczyk, „Usprawnianie funkcjonowania dzieci nieśmiałych w sytuacji szkolnej”, W *Szkola na miarę możliwości dziecka*, red. Danuta Krzywoń, Beata Matusek (Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, 2009), 133.

<sup>20</sup> Philip G. Zimbardo, *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, tłum. Anna Sikorzyńska (Warszawa: PWN, 2000), s. 23.

wystąpić z inicjatywą niemal w żadnej dziedzinie. Dzieci charakteryzujące się nieśmiałością są najczęściej spokojne, mało ruchliwe, gdyż ich bierność łączy się zazwyczaj z ograniczeniem aktywności fizycznej. W obawie przed niekorzystną opinią, często stronią od kolegów, przyglądają się raczej ich zabawom, lecz nie biorą w nich udziału. Zamknięcie się w sobie, izolowanie się od świata potęgować może niechęć do działania tak często pojawiająca się u osób nieśmiałych. Sytuacje społeczne są dla takich osób źródłem indywidualnego zagrożenia – decyduje o tym struktura osobowości, a szczególnie obraz własny<sup>21</sup>. Zahamowanie zwykłych reakcji dziecka w sytuacjach, gdy staje się ono centralnym punktem zainteresowania ze strony innych ludzi (rówieśników, nauczyciela), jest najbardziej charakterystyczną formą przejawiania nieśmiałości. Nieśmiałość utrudnia dziecku kontakty społeczne, powoduje często unikanie kontaktu z innymi ludźmi, działa hamująco na „wykorzystanie” posiadanych zasobów intelektualnych i w efekcie prowadzi do negatywnego obrazu własnej osoby<sup>22</sup>.

Zarówno dla dzieci nieśmiałych, jak i nadpobudliwych przedszkole jest często miejscem trudnym do zaakceptowania. Dzieci nieśmiałe postrzegają je jako wywołujące zakłopotanie czy poczucie niezręczności. Dla dzieci nadpobudliwych z kolei jest to miejsce, w którym obowiązują określone zasady, do których one nie potrafią się dostosować. Dlatego niezwykle istotne staje się podjęcie przez wychowawcę odpowiednich zachowań zarówno na rzecz nieśmiałych, jak i nadpobudliwych wychowanków – działań prowadzonych w klimacie życzliwości i akceptacji. Nauczyciel przedszkolny powinien w sposób dyskretny włączać w ten proces całą społeczność przedszkolną, a przede wszystkim grupę, do której uczęszcza dziecko. Istotne zdaje się również działanie, w którego trakcie wychowawca zmodyfikuje otaczającą rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą, co pozwoli na pełne zintegrowanie się dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych z grupą rówieśniczą.

Modyfikowany proces dydaktyczno-wychowawczy umożliwi podjęcie stosownych działań z zastosowaniem metody *action research*, gdy nauczyciel staje się badaczem. Warto jednak podkreślić, że jest ona zorientowana jakościowo, zatem sama w sobie zawiera pierwiastek subiektywny, a nauczyciel „po zademonstrowaniu dzieciom, jak wspólnie pracować, by rozwiązać ich problemy, nauczył ich tych metod, by potem sami mogli je rozwiązywać na drodze współpracy”<sup>23</sup>, więc tak naprawdę nie pracuje sam z dzieckiem, ale z całą grupą, której zależy na poprawie swojej sytuacji. Metoda ta posiada skuteczne środki oddziaływania, jakimi są wybrane obszary sztuki (muzyka, plastyka, drama i taniec)<sup>24</sup>, lubiane i akceptowane przez najmłodszych oraz zajmujące ich uwagę, wzbudzające zaciekawienie, wyzwalać mające lawinę odczuć i wrażeń.

<sup>21</sup> Maria Tyszkowa, „Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój”, W *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, red. Maria Przetacznik-Gierowska, Maria Tyszkowa (Warszawa: PWN, 2004), 133.

<sup>22</sup> Ibidem, 134.

<sup>23</sup> Augustyn Surdyk, „Metodologia *action research* i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce”, W *Oblicza komunikacji 1*, red. Irena Kamińska-Szmaj, Tomasz Piekot, Monika Zaśko-Zielińska (Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium, 2006), 912.

<sup>24</sup> Mirosław Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka* (Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2007), 13; Elżbieta J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce* (Kraków: Impuls, 2013), 24.



## Walory *action research* – perspektywa inicjalna autorskiego projektu badawczego

W roku szkolnym 2015/2016 został zainicjowany projekt badawczy dotyczący wykorzystania zajęć socjoterapeutycznych w pracy z dziećmi nadpobudliwymi i nieśmiałymi w wybranym przedszkolu. Głównym celem badań było koncentrowanie się na określeniu wpływu zajęć o charakterze socjoterapeutycznym wspartych aktywnością w wybranym obszarze sztuki na dzieci przejawiające zaburzenia zachowania w przedszkolu, ale także sprawdzenie ich oddziaływania na całą grupę przedszkolną, w której funkcjonują. Zamierzeniem autorów było również opracowanie programu uwzględniającego działania socjoterapeutyczne wsparte aktywnością w obszarze sztuki, ze wskazaniem do pracy profilaktyczno-terapeutycznej w odniesieniu do badanych dzieci. Przedmiotem obserwacji stały się zaburzenia zachowania dzieci nadpobudliwych psychoruchowo i nieśmiałych uczęszczających do grupy masowej jednego z przedszkoli na terenie województwa śląskiego. Podmiotem eksploracji stały się dzieci przejawiające symptomy zaburzeń zachowania uczęszczające do przedszkola oraz towarzysząca im grupa rówieśnicza, w której dzieci funkcjonowały<sup>25</sup>.

Problem badawczy, jako konstruktywny składnik eksploracji, został skonstruowany w formie pytania: *W jakim zakresie praca socjoterapeutyczna wsparta aktywnością w wybranym obszarze sztuki modeluje zachowania grupy przedszkolnej wobec dzieci z zaburzeniami zachowania?* Sposób sformułowania pytania wskazywał, że socjoterapia wsparta aktywnością w wybranym obszarze sztuki jest skuteczną formą obniżania poziomu nadpobudliwości i niwelowania nieśmiałości dzieci przedszkolnych. W wyniku prowadzonych zajęć dzieci nadpobudliwe podejmą próby przestrzegania obowiązujących norm społecznych, dzieci nieśmiałe zintegrują się z grupą rówieśniczą, zaś sama grupa rówieśnicza nauczy się sposobów radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami kolegów (tj. agresja, nadmierna gestykulacja, rozpraszanie uwagi itp.). Terenem prowadzonych badań było Zagłębie Dąbrowskie, a w szczególności miejscowość Strzyżowice i placówka Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka. Podczas włączenia czynnika socjoterapeutycznego wzmocnionego działaniami w obszarze sztuki posłużono się metodą *action research* z całą paletą technik: obserwacją, dyskusją, stosowaniem metod aktywizujących oraz rejestracją działań<sup>26</sup>. Z punktu widzenia całego spektrum eksploracji wybór metody badania w działaniu był najlepszy, zwłaszcza, że czynione w ramach zastosowanej procedury działania przyniosły zadowalające rezultaty i pozwoliły na potwierdzenie postawionej tezy.

Realizowany projekt socjoterapeutyczny<sup>27</sup> zakładał, że w trakcie podejmowanych działań, jego uczestnicy będą zdobywali nową wiedzę i umiejętności, które po-

<sup>25</sup> Projekt badawczy *Sztuka jako środek terapeutyczny w socjoterapii dziecka* został oparty na realizacji innowacji pedagogicznej autorstwa Magdaleny Zrałek pt. *Wybrane elementy sztuki w socjoterapii dziecka w przedszkolu* dopuszczony do realizacji na lata szkolne 2015/2016 oraz 2016/2017 przez Kuratorium Oświaty w Katowicach. Całość badań prowadzona była pod kierunkiem dr. hab. Mirosława Kisielea.

<sup>26</sup> Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013), 185.

<sup>27</sup> Magdalena Zrałek, *Wykorzystanie profilaktyki muzycznej oraz wybranych technik socjoterapeutycznych i elementów treningu twórczości w celu poprawy i utrzymania stanu psychofizycznego*

zwoła im na lepsze funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz budowanie poprawnych relacji interpersonalnych z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Wśród nich znalazły się:

- odreagowanie napięć psychofizycznych, pozbycie się nadmiaru energii i agresji poprzez działania twórcze, w tym szczególnie poprzez różnorodne formy sztuki;
- nauka relaksu i autorelaksu, „wyciszania” organizmu;
- zapoznanie się z różnymi formami aktywizacji artystycznej;
- ujawnianie i wzmacnianie zdolności twórczych oraz technik twórczego myślenia i rozwiązywania problemów;
- integracja i poprawa komunikacji w grupie;
- ujawnianie fantazji w kreowaniu siebie;
- umiejętność stosowania technik relaksacyjnych;
- posiadanie umiejętności panowania nad odruchami własnego ciała;
- przygotowanie do odpowiedniego planowania pracy, nauki i odpoczynku;
- zapobieganie zniechęceniu i nudzie.

Zainicjowany projekt poszerzał program wychowawczy-dydaktyczny realizowany był w wybranej placówce. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu przy ścisłej współpracy z psychologiem, pedagogiem szkolnym i socjoterapeutą. Celem głównym programu było rozwijanie osobowości dziecka poprzez zastosowanie wybranych technik artystycznych z zakresu plastyki, muzyki, słowa i ruchu, socjoterapii oraz elementów treningu twórczości. Do celów szczegółowych zaś zaliczono: budzenie wrażliwości na wartości estetyczne w otoczeniu i kształcenie szacunku do wartości uniwersalnych, rozwijanie umiejętności współpracy w zespole, kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, wyzwalamie naturalnych instynktów kreacyjnych poprzez oddziaływanie na sferę uczuciowo-intelektualną, oddziaływanie na zmysły poprzez muzykę, ruch i słowo, swobodny i uporządkowany rytm, melodię mowy i śpiewu połączone z grą na instrumencie, wyrażanie emocji za pomocą różnych technik plastycznych, umożliwienie w trakcie wspólnych działań artystycznych ćwiczenia się w kontaktach społecznych. W trakcie realizowanej procedury badawczej odnotowano wiele interesujących spostrzeżeń, zarówno jeśli chodzi o dzieci z zaburzeniami zachowania, jak i o całą grupę rówieśniczą. Poniżej przytoczono kilka istotnych zmian zaobserwowanych podczas trwania projektu<sup>28</sup>.

Hania K. – była wycofana społecznie, często „nieobecna”, „zawieszająca się”, „żyjąca we własnym świecie”, stroniła od grupy rówieśniczej, do proponowanych zajęć podchodziła raczej niepewnie i z dużą dozą ostrożności. Przełomem okazały się zajęcia plastyczne – tworzenie wspólnego, grupowego drzewa z masy papierowej. Hania, uzdolniona manualnie i plastycznie, w trakcie postępu prac, „objęła dowodzenie” nad koleżankami i kolegami z grupy. Pouczała, jak dołączyć kolejne kawałki, podpowiadała dobór odpowiedniej kolorystyki, chętnie pomagała, gdy ktoś

---

*zdrowych odbiorców*. Innowacja pedagogiczna – program autorski realizowany w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Strzyżowicach pod kierunkiem dr hab. Mirosława Kisiela w latach od 2011/2012 do 2015/2016.

<sup>28</sup> Badania prowadzono w Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach w trzech grupach wiekowych – dzieci pięcio- i sześciolletnich („starszaków”). Zajęcia (w wymiarze trzy razy w tygodniu) trwały od 20 do 30 minut w zależności od dyspozycji i stanu psychofizycznego grupy w danym dniu.

miał problemy. Grupa przyjmowała tę pomoc z wyraźną wdzięcznością, wyrażając ją słowami i miłymi gestami (pogłaskanie po plecach, uśmiech). To „otwarcie” dziewczynki przeniosło się na inną działalność dziecka w przedszkolu. Od tej chwili za każdym razem, kiedy pojawiło się zadanie wymagające sprawności manualnej, Hania chętnie udzielała pomocy, a co ważniejsze – często była o nią proszona przez grupę. Dziewczynka chętniej też podejmowała próby nawiązania kontaktów społecznych podczas zabaw. Pozostałe dzieci nauczyły się również nie zwracać uwagi na zachowanie Hani, kiedy na przykład siadała w kącie, ściągała skarpetki i przyglądała się swoim stopom. Wcześniej sytuacje takie wywoływały u rówieśników zrozumiałe zainteresowanie i często kończyły się salwami śmiechu, po których Hani było bardzo przykro. Ciekawym zjawiskiem był fakt, że Hania poproszona o „przywództwo” podczas pracy w grupie, zawsze odmawiała, natomiast obejmowała je samodzielnie, kiedy uznawała, że jest w stanie wspomóc grupę w działaniu zespołowym.

Karol D. – wydawał się mieć w przedszkolu tylko jedno zajęcie, jakim była destrukcja. Dezorganizował zajęcia, niszczył wyroby prac i zabawy dzieci (prace plastyczne czy konstrukcyjne). Popisywał się przed grupą i gromadził mały tłumek „wielbicieli”, zapatrzonych w niego, z uwagą obserwujących, do czego jeszcze się posunie. Z przeprowadzonych testów socjometrycznych wynikało, że Karol był chłopcem niezbyt lubianym. Dzieci stroniły od niego ze względu na jego dużą hałaśliwość, złośliwość i dezorganizowanie pracy na zajęciach. W trakcie realizacji zajęć socjoterapeutycznych okazało się, że chłopiec posiada bardzo dobry słuch muzyczny i doskonale wyczuł rytm. Stało się to dla badacza doskonałą kanwą do zaangażowania chłopca w zadania związane z wystukiwaniem zadanych rytmów, echa rytmicznego i melodycznego. Za każde poprawnie wykonane zadanie chłopiec był chwalony przez nauczyciela przed całą grupą, co motywowało go do kolejnych działań. Okazał się również dobrym tancerzem. Wręcz doskonale realizował rytmy podczas indywidualnej i zbiorowej gry na instrumentach perkusyjnych. Zafascynowały go dzwonki melodyczne i stał się nawet niekwestionowanym liderem grupy dzwonka „G” (tłumaczył to faktem, że niebieski kolor jest jego ulubionym). Od czasu do czasu starał się jeszcze być idolem grupy i często podczas zajęć robił „głupie” miny, zaczepiał kolegów, popychał koleżanki, ale zawsze z ogromną niecierpliwością czekał na kolejne zajęcia i z radością podejmował nowe wyzwania. Skupiony na zadaniach był bardzo miłym i kontaktowym chłopcem, a dzieci chętnie uczyły się od niego techniki gry. Ku swojemu zadowoleniu Karol był w centrum zainteresowania, ale już z zupełnie innych powodów, co z pewnością było dla chłopca powodem do podejmowania kolejnych starań. Koledzy obserwujący niegdyś jego „wygłupy”, teraz podziwiali jego umiejętności i starali się mu dorównać, dziewczynki, które kiedyś go unikały, bardzo chciały być z nim w parze podczas tańca. Grupa rówieśnicza starała się ignorować niestosowne zachowanie Karola, natomiast podziwiała jego działania artystyczne. Z czasem chłopiec zrozumiał, że jest to droga do osiągnięcia „sukcesu towarzyskiego”, a zachowania agresywne i destrukcyjne zdarzały mu się niezwykle rzadko.

Jola S. – była dzieckiem rozchwianym emocjonalnie. Każda nowa sytuacja – przejście do innej sali, zmiana nauczyciela prowadzącego zajęcia czy nieobecność w przedszkolu ulubionej koleżanki – wywoływała u dziewczynki płacz i duży stres. Ciekawą odmianą w jej życiu stała się zabawa z pacynkami. Jola nałożyła na pa-

luszki pacynki i zaczęła przedstawiać scenki, dla których kanwą były sytuacje życia codziennego. Nauczyciel zachęcił dziewczynkę, by obdarowała pacynkami koleżanki i kolegów (dwóch ulubionych koleżanek nie było tego dnia w przedszkolu). Dziewczynka z dużymi oporami rozdzieliła kukielki i – najpierw bardzo niepewnie, a potem coraz śmielej – inicjowała scenki. Zabawa bardzo przypadła do gustu nie tylko Joli, ale całej grupie rówieśniczej. Nauczyciel podjął kolejne kroki i zgromadził w sali zajęć stroje teatralne i rekwizyty. Jola tego samego dnia ubrała kostium Czerwonego Kapturka i opowiadała, że idzie do babci przez las, ale bardzo boi się złego wilka. Zainteresowani koledzy oraz koleżanki podjęli zabawę i najpierw zaczęli wymyślać, co zrobić, by uniknąć złego wilka, a potem poprzebierani w różne stroje, wprowadzili swoje słowa w czyn, tworząc tym samym zupełnie nową wersję opowieści o Czerwonym Kapturku. Kącik teatralny pozostał cały czas aktywny, a dla Joli stał się sposobem na „odreagowanie” emocji. Zamiast płakać, dziewczynka uciekała w świat teatru, dramy, zabawy pacynkami. Nadal w codziennych sytuacjach bawiła się tylko z dwiema ulubionymi dziewczynkami, natomiast podczas zabaw parateatralnych tworzyła wiele społecznych sytuacji z innymi dziećmi. Rówieśnicy czekali, by Jola wymyśliła historię, a oni mogli ją kontynuować. Kiedy dziewczynka zaczynała płakać (bo na zastępstwo za chorą wychowawczynię przychodziła inna pani), dzieci dawały Joli pacynkę lub jakiś rekwizyt, zachęcając ją do kolejnej teatralnej zabawy.

Julia F. – już od grupy trzylatków sprawiała wychowawcom kłopoty. Pobudliwa, nerwowa, głośna. Na wszystkie zakazy reagowała histerycznym płaczem, rzucaniem się na podłogę, tupaniem nogami. Sytuacja trwała aż do przyłączenia jej do grupy „starszaków”. Julia nie potrafiła na długo skupić uwagi. Podczas zajęć w przedszkolu wstawała z miejsca, biegała po sali, przeszkadzała innym dzieciom, często je zaczepiała. Podczas realizacji zajęć w ramach projektu badawczego Julia bardzo zainteresowała się grą na instrumentach. Poszukiwała źródeł różnorodnych dźwięków (z otoczenia, zabawek, klocków) i zadanie to pozwoliło jej skupiać się na wykonywanej czynności. Bardzo lubiła zajęcia wykorzystujące grę na instrumentach perkusyjnych. Potrafiła bardzo dobrze dobrać instrumenty perkusyjne do odpowiednich fragmentów utworu muzycznego. Nauczyciel prowadzący zajęcia powierzył zatem Julii rolę dyrygenta, w której dziewczynka odnalazła się wspaniale. Nie tylko panowała nad całą grającą grupą, ale także potrafiła z uśmiechem „przeprowadzić” cały utwór. To działanie było źródłem radości nie tylko dla Julii, ale również dla pozostałych członków grupy. Zapytani, kto mógłby poprowadzić orkiestrę, bardzo często wskazywali Julię. Dziewczynka, czując, że potrafi coś zrobić dobrze, wyciszała się, uspokajała. W momentach napięcia nerwowego nauczyła się zastępować tupanie grą na grzechotkach, kołatkach, czy trójkącie. Wykazywała się również dużą kreatywnością w tworzeniu melodii i układaniu piosenek. Poprawiło to znacznie stosunki z innymi dziewczynkami, które często były się wcześniejszych napadów Julii.

Zaprezentowane powyżej przykłady pozwalają na stwierdzenie, że zastosowanie wybranych form aktywności z dziedziny sztuki (muzyki, teatru, dramy, plastyki, tańca) na zajęciach socjoterapeutycznych wpłynęło na zmianę zachowania i integrację dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych z grupą rówieśniczą<sup>29</sup>. Pokazały wychowankom, że są w stanie zmienić rzeczywistość i współdziałać z grupą. Aktywność

<sup>29</sup> Arkusz obserwacyjny zajęć socjoterapeutycznych dzieci w przedszkolu.

artystyczna wpleciona w działania socjoterapeutyczne umożliwiła dzieciom odreagowanie nagromadzonych emocji. Nauczyciel oraz grupa rówieśnicza dzięki umiejętnemu stosowaniu elementów wychowania estetycznego otrzymali skuteczny środek na łagodzenie niepokojących objawów u wskazanych podopiecznych. Warto podkreślić fakt, że przytoczone zachowania dzieci nieśmiałych i nadpobudliwych, a także całej grupy rówieśniczej były zaledwie wycinkiem, który pomimo że niewielki, pozwolił na wyciągnięcie wstępnych wniosków. Istotne z punktu realizowanej eksploracji stało się stwierdzenie wskazujące na potrzebę prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych w przedszkolu. Jednak aby tego typu oddziaływanie było silniejsze, należy wesprzeć je wybranymi (przez badacza lub samych uczestników zajęć) zróżnicowanymi formami aktywności artystycznej, dostosowując ich rodzaj do potrzeb indywidualnych dzieci.

Obserwowane podczas realizacji projektu badawczego przemiany zachodziły nie tylko w uczestniczących w terapii przedszkolakach, ale również w całym zespole terapeutycznym. Skrupulatna obserwacja i rejestracja zajęć pozwoliły na bezpośredni monitoring zachowania wychowanków oraz wymianę spostrzeżeń zaobserwowanych zjawisk. Zespół terapeutyczny<sup>30</sup> miał możliwość analizowania swoich działań i modelowania ich w taki sposób, aby jak najlepiej służyły dzieciom objętym programem. Warto dodać, że spotkania zespołu często były dla jego członków źródłem autorefleksji oraz wzbogacenia posiadanej wiedzy i umiejętności praktycznych. Reakcje dzieci, ich zaangażowanie i motywacja stawały się drogowskazem dla specjalistów i wychowawcy. Można stwierdzić, że prowadzone zajęcia były doskonałą „lekcją pogładową” dla nauczyciela, pedagoga, psychologa i socjoterapeuty – inspiracją, która pozwoliła im lepiej zrozumieć sens realizowanej praktyki. Jednocześnie umożliwiła poznanie czynników, które miały wpływ na zainicjowany proces terapeutyczno-wychowawczy, a tym samym na modyfikację podejmowanych działań w stosunku do dzieci z dysfunkcją i całej grupy<sup>31</sup>.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że często pracując w zespole terapeutyczno-wychowawczym, poszczególni jego członkowie „przyzwyczaili się” do stosowanych przez koleżanki sposobów pracy (działania nacechowane rutyną), akceptując je bez oceny ich skuteczności. Chcąc uniknąć takiej sytuacji, na spotkaniach zespołu obecny był specjalista z zewnątrz – pracownik naukowy<sup>32</sup>. Dla badaczy niezwykle istotna była bowiem ocena podejmowanych działań przez osobę nieuczestniczącą w projekcie, niemającą do niego stosunku emocjonalnego, ale posiadającą ugruntowaną wiedzę na ten temat. Uwzględniona w projekcie *superwizja* pozwoliła na zminimalizowanie subiektywizmu przypisywanego metodzie badania w działaniu. Umożliwiła również, by aktywni praktycy środowiska przedszkolnego stali się refleksyjnymi badaczami. Można zatem stwierdzić, że obecność bogatej w wiedzę osoby z zewnątrz

<sup>30</sup> Zespół terapeutyczny (*Team*), w składzie: wychowawca, pedagog szkolny, psycholog dziecięcy oraz socjoterapeuta, spotykał się raz w miesiącu na zebraniu, na którym w oparciu o zgromadzony materiał badawczy omawiali postępy wychowanków.

<sup>31</sup> Rejestracja zadań odbywała się poprzez uzupełnianie arkuszy obserwacyjnych, których dokonywali psycholog, pedagog i socjoterapeutka oraz poprzez nagrywanie wypowiedzi dzieci lub też filmowanie ich wspólnych działań.

<sup>32</sup> Autorka projektu aktywnie współpracowała z Katedrą Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

pozwała spojrzeć na pracę badaczy-praktyków z szerszej perspektywy, a tym samym zwrócić uwagę na zjawiska, które do tej pory wydawały się oczywiste. Możliwość konsultacji i dyskusji z *superwizjerem* wpłynęła na rozwój wewnętrzny i samodoskonalenie zespołu. Z punktu widzenia badawczego pozwoliła także „wyjść” badaniom poza teren placówki, na którym są prowadzone.

Podsumowując projekt badawczy, zwrócono uwagę na walory metody *badania w działaniu*, które zdaniem prowadzących naukową eksplorację o charakterze inicjującym były niezwykle istotne. Dodatkowo w znaczący sposób zdeterminowały przebieg podjętych naukowych dociekań:

1. pozostając cały czas wśród grupy, badacz mógł obserwować zmiany w zachowaniu poszczególnych jej członków;
2. prowadzący badanie realnie i aktywnie modelował rzeczywistość, czyniąc ją sprzyjającą procesowi terapii dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych;
3. stały kontakt z badaną grupą pozwolił nauczycielowi na tworzenie sytuacji społecznej pozwalającej dzieciom nadpobudliwym i nieśmiałym na zintegrowanie się z grupą rówieśniczą;
4. wykorzystanie metody *badania w działaniu* stało się w pewnym stopniu interwencją na niewielką skalę w małej populacji, które warto jest rozszerzyć i zastosować w stosunku do większej społeczności;
5. badanie w działaniu stworzyło zarówno badaczowi, jak i podmiotom badań przestrzeń do spostrzeżeń i autorefleksji oraz zrozumienia słuszności podejmowanych czynności;
6. zastosowana metoda umożliwiła przeprowadzenie badań na zasadzie współpracy różnych zespołów: praktyków (dydaktyków), specjalistów różnych dziedzin (psychologa, logopedy, socjoterapeuty i innych) oraz w pewnym zakresie rodziców.

W konkluzji warto podkreślić, że dobór odpowiedniej metody badawczej ma istotny wpływ na cały przebieg procesu badawczego. Należy zatem dobrze się zastanowić nad celem badań oraz na ich końcowych osiągnięciach. Ponieważ *action research* jest elastycznym procesem badawczym, może uwzględniać społeczne i edukacyjne pytania pojawiające się w praktyce. Ponadto jakościowa metoda badań (na podstawie uzyskanej bazy empirycznej) w swych założeniach umożliwiła konstruowanie wniosków natury społecznej i edukacyjnej oraz podejmowanie prób odpowiedzi na pytania pojawiające się w praktyce. Jak starano się wykazać, zastosowanie metody badania w działaniu jest wartą zastosowania propozycją w badaniu dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu. Nie do przecenienia w całym procesie wychowawczym jest również rola wychowania estetycznego, które poprzez działania muzyczne, taneczne, dramatyczne sprawiło, że cały proces wsparcia przebiegał z dużą intensywnością.

## Zakończenie

W podsumowaniu należy zaakcentować, że *badanie w działaniu* przeprowadzone na niewielką skalę (jak w zaprezentowanym przypadku) może pomóc w ulepszeniu praktyki dydaktycznej nauczyciela. Natomiast projektowane w szerszym zakresie,

zwłaszcza gdy będzie przeprowadzone przez zespół eksperymentatorów pracujący nad dość szerokim zagadnieniem, zdecydowanie podkreśli walory naukowo-poznawcze i niewątpliwie stanowić będzie znaczny wkład w stan wiedzy z danej dziedziny.

### Bibliografia

- Chrostowski, Aleksander, Jemielniak, Dariusz. *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2011.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. „Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli”. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19, 2 (2014): 181-194.
- Green, Christopher, Chee, Kit. *Zrozumieć ADHD*. Tłum. Katarzyna Sobiepanek-Szczęsna. Warszawa: MT Biznes, 2011.
- Hanć, Tomasz. *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Hetmańczyk, Hewilia. „Usprawnianie funkcjonowania dzieci nieśmiałych w sytuacji szkolnej”. W *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, red. Danuta Krzywoń, Beata Matusek, 133-143. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, 2009.
- Juszczyk, Stanisław. *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Kisiel, Mirosław. *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2007.
- Konieczna, Elżbieta, J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Impuls, 2013.
- Klim-Klimaszewska, Anna. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy, 2005.
- Wojnarowska-Sołdan, Magdalena. „Metoda Action Research i jej zastosowanie w promocji zdrowia”, *Hygeia Public Health*, 49, 4 (2014): 672-678.
- Pilch, Tadeusz, Bauman, Teresa. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001.
- Sajdera, Jolanta. „Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej”. W *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej*, red. Barbara Surma, 135-154. Kraków: Akademia Ignatianum, 2012.
- Smolińska-Theiss, Barbara, Wiesław Theiss. „Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami”. W *Edukacyjne badania w działaniu*, red. Hana Červinková, Bogusława D. Gołębnik, 13-50. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.
- Smykowski, Błażej. „Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?”. W *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. Anna I. Brzezińska, 165-205. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Surdyk, Augustyn. „Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce”. W *Oblicza komunikacji 1*, red. Irena Kamińska-Szmaj, Tomasz Piekot, Monika Zaśko-Zielińska, 912-923. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium, 2006).
- Tyszkowa, Maria. „Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój”. W *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Maria Przetacznik-Gierowska, Maria Tyszkowa, 133. Warszawa: PWN, 2004.

- Wiącek, Renata. *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym*. Kraków: Impuls, 2009).
- Włoch, Stanisława. „Pedagogika przedszkolna. Teraźniejszość – przyszłość – aspekty zmian”. *Nowa Szkoła* 10 (2015): 13-21.
- Wójcik, Maria, Urszula, Dąbrowska, *Praca w przedszkolu z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo*. Kraków: Beseder, 2003.
- Zimbardo, Philip, G. *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Tłum. Anna Sikorzyńska. Warszawa: PWN, 2000.
- Żukiewicz, Arkadiusz. „Koncepcja «Action Research» i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej”. *Pedagogika Społeczna* 2, 10 (2011): 35-59.

### Summary

#### THE ADVANTAGES OF *THE ACTION RESEARCH METHOD* IN THE STUDY OF HYPERACTIVE AND SHY CHILDREN IN THE KINDERGARTEN

This article is an attempt to demonstrate the benefits of using the action research in pre-school education. The aim of the work is to show the basic assumptions of the discussed method and its usefulness in working with hyperactive and shy children in kindergarten. The work contains a description of the educational and research project implemented with using the selected areas of art (music, art, drama and dance).

Key words: *action research, hyperactive and shy children, kindergarten, art*