



Zuzanna Zbróg

Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

ORCID 0000-0002-4088-626X

Autonomia dzieci pięcioletnich – wyniki badań obserwacyjnych

Autonomy of five-year-old children – results of observational studies

Abstract: The article presents research aimed at understanding the everyday life of five-year-olds in kindergarten in the area of supporting or inhibiting their autonomy within the categories of: opportunities to choose, fulfill roles and voluntarily participate in activities and games. On this basis, the problem question was established: How do observed preschool teachers recognize children's right to autonomy within the analyzed categories? Overt observation was chosen as the research method and lasted continuously for two weeks in 11 groups of five-year-olds – a total of 330 hours. The observation was supported by the analysis of conversations between teachers and children during daily morning and afternoon classes. The analysis of the research results showed most of the behaviors supporting children's autonomy, as well as the area requiring improvement related to responding to children's conflicts.

Keywords: children's autonomy, preschool age, social-emotional learning, decision-making, children's conflicts.

Wprowadzenie do przedmiotu badań

Artykuł 14 ust. 1 Konwencji o prawach dziecka mówi m.in. o wolności myślenia, która jest elementem niedostępnym kontroli zewnętrznej. W tym zakresie jest zatem częścią wewnętrzną autonomii. W wypadku dzieci w wieku przedszkolnym zakres tej wolności wyznaczany jest możliwościami

poznawczymi, które rozwijają się stopniowo i dotyczą wolności wyrażania własnego zdania i podejmowania decyzji zgodnie ze swoją wolą.

Każdy nauczyciel przedszkolny uczy się na studiach o prawach dziecka i o poszanowaniu jego podmiotowości. „Dostrzeganie emancypacji dzieci, ich praw obywatelskich, zmieniają stopniowo postrzeganie dziecka z obiektu oddziaływania na aktywny i autonomiczny podmiot” (Andrzejewska i Lewandowska, 2021, s. 106). We współczesnym dyskursie przedszkolnym dziecko jest decyzyjne, partycypujące w swoim rozwoju, eksperymentujące ze swoją sprawczością i jej konsekwencjami.

Psychologowie zwracają uwagę na to, że autonomia nie jest wrodzona. Trzeba ją rozwijać, stwarzając odpowiednie ku temu warunki edukacyjne. Kształtowaniu się autonomii dziecięcej w wieku poniemowlęcym sprzyja nabywanie takich podstawowych umiejętności, jak mowa, spożywanie posiłków, chodzenie oraz wzrastająca zdolność samokontroli (Appelt, 2005). Zgodnie z koncepcją rozwoju Erika Eriksona (2004) już między 1. a 3. rokiem życia dziecko przechodzi kryzys autonomii, poczucia wstydu i dąży do wyrażania swojej woli. W tym wieku chce już być samodzielne i autonomiczne. Opiekunowie w żłobku lub przedszkolu mogą zachęcać je i wspierać w próbach samodzielnego radzenia sobie z codziennymi czynnościami, co zaowocuje nie tylko poczuciem kompetencji i autonomii, ale także wzrostem poczucia własnej wartości. Niewskazane jest zniecierpliwienie czy wyręczenie, bowiem okazywanie braku szacunku dla starań dziecka wyzwała u niego poczucie wstydu z powodu niepowodzenia i wątplenie w swoje możliwości. Negatywną konsekwencją pozbawienia dziecka możliwości decydowania o drobnych elementach swojego życia jest poczucie zniewolenia, przymusu i braku uznania ze strony innych osób, co automatycznie wiąże się z umniejszaniem poczucia własnej wartości i niewiarą w siebie.

Wspomaganie przez opiekunów i nauczycieli rozwoju dziecięcej autonomii wiąże się nieodłącznie z problematyką nie tyle stawiania dziecku granic, ile uczenia go odczytywania i rozumienia swoich granic oraz szanowania przestrzeni, autonomii i wolności innych ludzi (Juil, 2020). Przedszkolaki, które poznają swoją sprawczość, doświadczają tego, co się dzieje, gdy przekraczają czyjeś granice oraz jak reagują dorośli i rówieśnicy, kiedy ich granice zostaną naruszone. Obserwują, jak inni się wtedy zachowują, co czują i jakie sami ponoszą konsekwencje za przekraczanie cudzych granic. Dzięki temu dzieci przestają być bezrefleksyjnymi, biernymi, podporządkowanymi osobami, a zaczynają dostrzegać potrzeby innych oraz zauważają ich odmienne sposoby myślenia i działania.

Równoważenie napięć w obszarze interakcji z innymi, swoisty koegzystencjalny balans, zapewnia zarówno dziecięce „poczucie satysfakcji z możliwości autonomicznego działania, jak i branie odpowiedzialności za swoje działania, poczucie przynależności do społeczności, rozumienie tego ci się wokół niego dzieje [...]” (Andrzejewska i Lewandowska, 2021, s. 108).

W wieku przedszkolnym dzieci stopniowo zaczynają rozumieć także swoją zależność od innych, od otoczenia, od kontekstu. Dziecko uczy się zatem akceptacji pewnych zasad współbycia z innymi w toku socjalizacji.

Pojęcie autonomii dziecięcej

Kazimierz Obuchowski (2003, s. 244) definiuje autonomię jako „niezależność jednostki od kogoś lub czegoś, zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z własnych i cudzych potrzeb [...], wartość, potrzeba, prawo i przywilej do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji swojego życia”.

Autonomię dziecięcą u bardzo małych dzieci (do 3 r. ż.) opisuje się jako pozwalanie małym dzieciom np. na kształtowanie poczucia własnej odrębności, czego przejawem jest swoboda ruchów, możliwość uczenia się samodzielności podczas jedzenia, ubierania się, chodzenia itp. (Telka, 2012). Karolina Appelt (2005) podkreśla wagę pozwalania dzieciom na doświadczanie własnego sprawstwa, pokazywanie, uświadamianie i rozmawianie o konsekwencjach zachowań i działań. Przejawami dążenia do autonomii widocznymi w zachowaniu małych dzieci są również poczucie posiadania czegoś własnego, chęć decydowania o sobie, demonstrowanie własnego zdania czy odmawianie wykonania poleceń opiekuna.

Małgorzata Głowska-Sołdatow (2022) opisywała idee autonomii w pedagogice wczesnoszkolnej w odniesieniu do autonomii szkoły, nauczyciela i procesu uczenia się. Odwołuje się ona do teorii samookreślenia (*Self-Determination Theory* – SDT) Edwarda Deciego i Richarda Ryana, w której autonomię traktuje się jako jedną z trzech potrzeb (obok potrzeby kompetencji i relacji z innymi), jakie są niezbędnym elementem dobrostanu dziecka mającym niebagatelny wpływ na jego motywację do uczenia się.

Autonomia dzieci w wieku przedszkolnym jest w polskiej literaturze pedagogicznej rzadko badana. W publikacjach Open Access nie znalazłam badań w założeniach teoretycznych ukierunkowanych na autonomię dzieci w tym wieku, dlatego przedstawiając i analizując wyniki badań własnych, będę odnosić się do badań międzynarodowych.

Badania własne

Teoretyczną podstawę badań własnych stanowią dowody z licznych badań naukowych, w których autonomię przypisuje się do SEL (*social-emotional learning*), a więc *kompetencji społeczno-emocjonalnego uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym* (Pushparatnam i in., 2022). W stworzonym przez badaczy programie skutecznego uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym *Teach ECE* wraz z narzędziem do obserwacji grupy, rozwój autonomii w wieku przedszkolnym wiąże się z uczeniem dzieci przyjmowania odpowiedzialności za proces uczenia się poprzez (1) zapewnienie im możliwości dokonywania wyborów, (2) pełnienia ról w grupie oraz (3) dobrowolne angażowanie się w zajęcia (Pushparatnam i in., 2022, s. 69). Korzystając z tak rozumianej autonomii zaprojektowałam narzędzie obserwacji pracy nauczyciela przedszkolnego pod kątem codziennej edukacji przedszkolnej (jako temat ogólny). Jednym z elementów dwutygodniowej obserwacji było stwarzanie dzieciom warunków do rozwoju autonomii oraz rejestrowanie reakcji nauczycielek na dziecięce prośby o rozmaitym charakterze.

Metody

Autonomię dziecka w wieku przedszkolnym można poddawać refleksji badawczej, posługując się różnymi metodami. Wybrałam obserwację jawną ciągłą w grupach przedszkolnych pięcioletków. Jak w każdych badaniach jakościowych dobór próby uzależniony był od możliwości przeprowadzenia obserwacji, czyli „od posiadanych przez badacza zasobów (tzn. uzasadnionych ograniczeń czasu [...] oraz od celów badania” (Angrosino, 2010, s. 98). Obserwatorkami były członkinie Studenckiego Koła Naukowego „Elementarni” (10 osób i autorka badań), które codziennie przez 3 godziny w ciągu 2 tygodni lutego 2024 roku prowadziły badania w wybranych przez siebie przedszkolach – w sumie zatem obserwacja trwała około 330 godzin. Obserwatorki w żaden sposób nie ingerowały w badaną rzeczywistość, a jedynie rejestrowały to, co widzą i słyszą. Obserwacja była bowiem wspierana analizą konwersacji nauczycielek z dziećmi i dziećmi między sobą w czasie codziennych zajęć przed- i popołudniowych (Rapley, 2010). Obserwację porządkowało narzędzie skonstruowane w postaci tabeli do zapisu najważniejszych reakcji nauczycielek w ramach przedmiotu badania, zaś nagrywane rozmowy pozwoliły uzupełnić i dopełnić obraz rozwijania lub hamowania autonomii dziecięcej.

Ogólnym celem badań było poznanie codzienności przedszkolnej w obszarze wspierania lub hamowania autonomii pięcioletków. Na tej

podstawie ustalono pytanie problemowe: *Jak obserwowane nauczycielki przedszkolne uznają prawo dzieci do autonomii w ramach analizowanych kategorii?*

Pytania szczegółowe dotyczyły kategorii wyodrębnionych do obserwacji na podstawie literatury:

- Jakie obszary wyboru/podejmowania decyzji są oferowane dzieciom?
- Jakie możliwości pełnienia ról mają obserwowane pięcioletki?
- Jak realizowane jest ich prawo do dobrowolnego uczestnictwa w zajęciach i zabawach?

Dodatkowo obserwowano:

- Jak nauczycielki komunikują się z dziećmi?

Nadmienię, że projekt badawczy uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (nr 1/2024). Dyrektorki przedszkoli, nauczycielki i rodzice dzieci wyrazili zgodę na piśmie na prowadzenie obserwacji i nagrywanie rozmów.

Wyniki badań

Wyniki badań przedstawię według kategorii wyodrębnionych na podstawie literatury przedmiotu badań – komponentów autonomii (Pushparatnam i in., 2022).

1) Zapewnienie dzieciom możliwości dokonywania wyborów

Rozwijanie autonomii dziecięcej jest nieodłącznie związane z możliwością wyboru jednej z kilku opcji. Często jest to swobodny wybór, np. rozwiązywania problemu otwartego. Psychologowie podkreślają, że sam akt wyboru ma kluczowe znaczenie dla uczenia się nie tylko podejmowania autonomicznych decyzji, ale sprzyja również wyzwaniu motywacji wewnętrznej do działania, zainteresowania się aktywnością i zaangażowania w nią. Wspiera zatem rozwój tzw. motywacji autonomicznej, odgrywającej znaczącą rolę w procesie poznania w różnych kontekstach uczenia się przedszkolnego w sali i w naturalnym kontekście przyrodniczo-społecznym (Erickson i McDonald, 2019).

Obserwacje własne pozwoliły na wyodrębnienie następujących opcji wyboru:

Co dziecko je i jak dużo je

W przedszkolu przygotowywane są zróżnicowane posiłki, które – mimo wartości dietetycznej – nie zawsze odpowiadają dzieciom. Dziecko ma prawo zdecydować, co zje i w jakiej ilości. Niedopuszczalne jest zmuszanie

dziecka do zjedzenia potraw, które wzbudzają w nim niechęć lub siedzenia przy stoliku, dopóki nie zje wszystkiego, co jest na talerzu. To dziecko powinno zdecydować, czego spróbuje, a co zostawi.

Przykłady wypowiedzi nauczycielek:

- *Kochanie, chcesz pomarańczkę czy jabłuszko?*
- *Proszę Pani, bo chciałabym dokładkę. – To proszę podejść.*
- *Wolisz z twarożkiem czy pomidorkiem?*
- *Czy zamiast zupki zjesz chociaż drugie danie?*

Warto – oprócz możliwości wyboru – odnotować negocjacje z jednym z dzieci:

- *Julek, pamiętasz, jaką zasadę ustaliliśmy? Jeśli nie chcesz jeść zupy, to próbujesz jedną łyżkę, jeśli nie posmakuje ci, to dopiero możesz zostawić.*

Czym i w jaki sposób chce się bawić

Dziecięca swobodna zabawa jest jedną z najbardziej rozwijających form aktywności. Jeśli tylko jest bezpieczna, warto pozwolić dzieciom bawić się w sposób, który wybrały. Taka zabawa nie tylko wszechstronnie je rozwija, ale pozwala również regulować emocje i relacje społeczne, co wykazało kilka badań longitudinalnych. Na przykład jedno badanie podłużne, w którym zbadano doświadczenia 4-latków i ich późniejszy rozwój w wieku siedmiu lat w 10 różnych krajach, wykazało, że dzieci uczestniczące w zajęciach edukacyjnych, w których dominowały swobodne wybory, osiągały znacznie lepsze wyniki w nauce języka w tym samym czasie w wieku siedmiu lat niż te, w których dominowała opieka osobista i grupowe zajęcia społeczne (Montie, Xiang i Schweinhart, 2006).

- *Proszę Pani, a mogę tą książkę?*
- *Słuchajcie, w piątek jest dzień z zabawkami, kto będzie chciał, może przenieść swoją ulubioną zabawkę z domu.*
- *Dobrze, możesz przynieść, co tylko chcesz.*

Z kim chce się bawić

Dorośli spędzają czas z osobami, które lubią. Z dziećmi jest tak samo. Nie można dziecka przymuszać do zabawy w grupie, która go nie akceptuje lub źle traktuje. To podstawowe zadanie nauczyciela, aby wyeliminować rówieśnicze zachowania wykluczające, ale nie kosztem wykluczanego dziecka (Zbróg, 2024). Wykluczanie jest formą agresji rówieśniczej, która bardzo często zdarza się w przedszkolu już u trzylatków (Koszałkowska, 2022). Wiadać, że nauczycielki nie zawsze widziały/chciały widzieć tego typu problemy,

zwłaszcza nie pomagały dziecku próbującemu zwrócić na siebie uwagę, jak i dzieciom, które cierpiały w związku z ich zachowaniem.

- *Proszę pani, bo ja się chciałem z Kubą bawić.*
- *Ej, Kuba, przesiadamy się.*
- *Czemu?*
- *Bo ten Michał jest niefajny bardzo.*
- *Ej, Michał, czemu mi pomazałeś? Teraz ja ci pomażę.*
- *Bo było nieładne.*
- *Ale mi się podobało, tobie nie musi, a mi się nie podoba twoje auto.*
- *Nie idź za mną.*

- *Wiki, chodź do mnie na chwilę to sobie porozmawiamy. Kaja nie chcesz się pobawić z Wiktoria? [Wiktoria jest niepełnosprawna ruchowo] – A chcesz się pobawić ze mną? A w co byś się chciała pobawić?*

O codziennych sprawach

W przedszkolu jest wiele codziennych, drobnych spraw, o których może decydować dziecko.

- *Tematyka rysunku jest dowolna, możecie narysować, co tylko chcecie.*
- *Proszę pani można okno zasunąć?*
- *Ja dam dziadkowi tą walentynkę, proszę Pani.*
- *Jak ktoś umie napisać swoje imię na walentynce, to może się podpisać.*

Konsekwencje podejmowania lub niepodejmowania decyzji podczas wspólnej aktywności

Trzeba pamiętać, że nauczyciel opiekuje się całą grupą i każde dziecko wymaga zapewnienia mu nie tylko warunków do samosteroowności, ale i bezpieczeństwa.

[Nauczycielka wyjaśnia przed zaczęciem zabaw dowolnych zasady korzystania z zabawek, jednak nie wszystkie dzieci jej słuchają]:

- *Nie, nie zgadzam się na takie coś, proszę odłożyć tą zabawkę [dziecko wymachuje nią zamazyście w pobliżu twarzy innych dzieci]. Absolutnie, ja nie pozwalam się tak bawić, bo kogoś uderzysz.*
- *Nie można się tak zachowywać [przepychanie dzieci]. Musicie uważać na inne dzieci.*
- *Widzę, że nie każdy wsunął po sobie krzeselko, proszę się wrócić.*
- *Chłopcy, chcecie być rozdzieleni? To siedzimy grzecznie. A jednak... Arek zamienia się miejscem z Bartkiem, bo dokucza koledze.*

Podsumowując, obserwowane nauczycielki stwarzały dzieciom wiele możliwości do podejmowania decyzji w różnych obszarach. Na podstawie swoich doświadczeń niektóre dzieci uczyły się też konsekwencji podejmowanych decyzji czy działań lub braku odpowiednich działań.

2) Zapewnienie dzieciom możliwości pełnienia różnych ról w grupie

Opierając się na obszernych badaniach dokumentujących zaangażowanie dzieci w codzienne czynności domowe i społeczne, Ruth Paradise i Barbara Rogoff (2009) dowiodły, że małe dzieci uczą się bardzo dużo, obserwując i aktywnie uczestnicząc w czynnościach, które mają znaczenie w ich codziennym życiu. Uwzględniając kontekst społeczny i kulturowy, dzieci w naturalny sposób przejmują odpowiedzialność za swoje działania i role, które na siebie przyjmują, przy czym rolę badaczki te zdefiniowały jako funkcję lub zadanie wykonywane w ramach działania edukacyjnego. Role w swoich badaniach zróżnicowały na mniej znaczące i znaczące w zależności od ich skali trudności i ograniczeń samodzielności w realizacji.

Na przykład role mniej znaczące to te, które mają charakter „administracyjny”, tzn. polegają na pomocy nauczycielowi w sprawdzaniu listy obecności lub rozdawanie materiałów. Znaczące role to takie, w których dziecko bierze odpowiedzialność za kierowanie pewnym elementem uczenia się grupy.

Oto przykłady stwarzania pięciolątkom możliwości przyjmowania wybranych przez siebie ról lub pełnienia ról zaproponowanych przez nauczycielki:

- *Lubisz gotować? A może chcesz sprzątać? Kim wolisz być?*
- *Mi się podobało pieczenie tortu na moje urodziny. Proszę Pani, a ja wczoraj pomagałam mamie robić tort. – Czyli teraz będziesz cukiernikiem, ok?*
- *Słuchajcie, kto bawił się pralką? Kto potrafi ją naprawić? Kajtuś pomożesz?*
- *Kalinka dzisiaj będziesz dyżurną, wchodzisz do łazienki jako pierwsza i pilnujesz porządku.*
- *Jagódka, idź pomóc pani porozkładać łyżki do śniadania.*
- *Misiu rozpoczyna drugi rząd i kieruje ruchem.*

Autorka obserwowała zajęcia, na których pięciolatek trenujący piłkę nożną prowadził ćwiczenia ruchowe dla innych, dziewczynkę, która prezentowała piosenkę do nauczenia się przez całą grupę oraz zajęcia, na których pięciolatki uczyły babcie i dziadków rymowanek-masowanek, a potem sprawdzały, czy starsi dobrze się ich nauczyli (czy masowanka jest wykonana tak

jak należy). Sądzę, że to doskonały przykład nabywania poczucia kompetencji związanej z pełnieniem roli nauczyciela.

Nauczyciele przedszkolni mogą wykorzystać naturalną chęć dzieci do angażowania się w zajęcia dla dorosłych, umożliwiając dzieciom pełnienie rzeczywistych ról w grupie lub odgrywania ról znaczących poznawczo w zabawach dramowych. Prowadzone w tym obszarze badania wykazały, że aktywne uczestnictwo dzieci w złożonych zabawach socjodramowych skutkowało większą samosterownością, w przeciwieństwie do samotnych zabaw. Wspólne zabawy z wcielaniem się w role poprawiają także empatię dzieci, ponieważ wchodząc w interakcję, dzielą się one emocjami, rozwijają wrażliwość na potrzeby i poglądy innych (Ashiabi, 2007). Kiedy nauczyciele przedszkolni świadomie dzielą się odpowiedzialnością ze swoimi podopiecznymi, następuje u dzieci rozwój poczucia odpowiedzialności, co również wykazały liczne badania (np. Coelho, Cadima i Pinto, 2019). Dziecko czuje się wówczas odpowiedzialne za swoją grupę, salę i otoczenie, bowiem bierze udział w organizowaniu takiego środowiska uczenia się, które rozbudza jego aktywność. Pełnienie ról pozytywnie oddziałuje także na rozwój społeczno-emocjonalny dzieci. W ten sposób dzieci przygotowują się do ról i obowiązków w dorosłości.

3) Dobrowolne uczestniczenie w zajęciach i zabawach

Jednym ze sposobów, w jaki nauczyciele przedszkolni motywują dzieci do udziału w zajęciach, jest tworzenie wspierającego środowiska uczenia się. To ważne, ponieważ samo uczestnictwo w zajęciach czy swobodnych zabawach z rówieśnikami jest wstępem do nauki (Castro, Granlund i Almqvist, 2017).

Zaangażowanie się w zajęcia i chętnie w nich uczestniczenie wymaga niekiedy wsparcia emocjonalnego ze strony nauczyciela. W badaniach własnych przyjęło ono postać zachęt:

- *Dlaczego nie chcesz się bawić? Czy zamiast tego wolałabyś porysować?*
- *Jeśli nie chcesz tego robić, to może chciałbyś jakieś klocki?*
- *Co budujesz? A może ja resztę dokończę.*
- [gdy Wiktoria siedzi sama na dywanie, nauczycielka podchodzi i zachęca do wspólnej zabawy]

Niezwykle ważny w tym kontekście jest zachęcający, wspierający, motywujący sposób komunikowania się z dziećmi. W badaniach własnych można było zaobserwować różne typy wspierających komunikatów do dzieci takich, jak:

- pozytywne reagowanie na dziecięce prośby

- wrażliwość na indywidualne potrzeby dzieci
- zauważanie i docenianie wysiłków dzieci podczas różnorodnych aktywności, zachęcanie do dalszego wysiłku
- udzielanie pochwał.

Potencjał rozwojowy konfliktów dziecięcych – społeczno-emocjonalne uczenie się

W grupach obserwowanych pięcioletków nauczycielki starały się wspierać dzieci w rozwiązywaniu rówieśniczych konfliktów, co nie zawsze okazywało się łatwe. Przedstawiane sytuacje dotyczą wspólnych zabaw dziecięcych i jednego z najczęstszych problemów: zabierania sobie zabawek. Często rejestrowano także kłótnie, które wynikały z niemożności dojścia do wspólnych rozwiązań czy uzgodnienia wspólnego stanowiska. Dominacja jednego z dzieci i brak pewnej dozy ugodowości skutkował wykluczeniem z zabawy lub grupy.

- *Proszę Pani, może Pani zdecyduje, gdzie jest środek, bo mi Miki przesuwa wodę.*
- *Proszę Pani, bo on mi nie chce oddać kopary.*
- *Proszę Pani, bo Filip mi zabrał zegar.*

[Nauczycielki nie reagują]

- *Proszę Pani, oni się kłócą!*
- *Kto się kłóci? Michał i Wiktoria.*
- *O co się kłóć?*
- *Proszę pani, bo Michał mnie wyzywa.*
- *Michał, tak się nie robi. Przeprós Wikę.*
- *Proszę Pani, bo on zabrał mój spychacz.*
- *A ty go zbudowałeś?*
- *Tak.*
- *Michał, proszę mu to oddać.*

[Nauczycielka stawia dwóch chłopców naprzeciwko siebie i tłumaczy, co źle zrobili.]

- *Oboje musicie podać sobie rękę.*
- *Kalinka, czemu płaczesz?*
- *Bo Amelka nie chce się już ze mną przyjaźnić.*
- *No przykro mi, ale jeśli już nie chce, to nie możemy jej zmusić.*
- *Dlaczego nie chcecie się z nią bawić?*
- *Bo to jest zabawa dla trzech osób.*
- *A ja widzę, że we cztery też można się w to bawić.*
- *Proszę Pani, bo oni nie chcą się ze mną bawić.*

- *Tak, a jak myślisz, dlaczego? Widzę, że jest jakiś konflikt. Słuchajcie jesteście kolegami, a koledzy bawią się razem.*
- *Czy się pokłóciliście?*
- *Nie wiem.*
- *A ja widziałam, że im dokuczałeś. Może spróbujesz z nimi porozmawiać i przeprosić to znowu będą chcieli się z tobą bawić.*

Konflikty dziecięce są stałym elementem codzienności przedszkolnej. Brak natychmiastowej reakcji nauczycielek na sytuacje konfliktowe nie jest wcale złym rozwiązaniem, ponieważ zwykle dzieci same dochodzą do porozumienia. Wystarczy zostawić im na to czas. Tym bardziej, że kwestie typu *Proszę pani, bo on(a) mi ...* zdarzają się nieustannie. Potencjał rozwojowy konfliktu jest bardzo wysoki, jeśli chodzi o społeczno-emocjonalne uczenie się. Jednak – jak wynika z przytoczonych fragmentów konwersacji – nie zawsze zostaje wykorzystany, bowiem nauczycielki stosują zwyczajowe i, niestety, nieskuteczne sposoby typu: *Tak nie wolno. Przepraszam i podajcie sobie ręce na zgodę*. Wykorzystanie możliwości, jakie dają dziecięce konflikty wiąże się z:

- budowaniem kompetencji emocjonalnych dzieci (radzenia sobie z porzuceniem, strachem; panowania nad złością, zazdrością itp.)
- rozwijaniem kompetencji społecznych (rozmawiania podczas sytuacji konfliktowych, rozumienia i odczuwania konsekwencji podejmowanych decyzji, np. odrzucenia przez grupę itp.)
- wzmacnianiem kompetencji intelektualnych dzieci, które wiążą się z „rozwijaniem decentracji interpersonalnej – spostrzegania sytuacji społecznej z perspektywy innych osób i koordynowania tych perspektyw; dającej sposobność dostrzegania stanów oraz potrzeb drugiego człowieka, implikującej konstruktywne rozwiązanie sporu” (Cywińska, 2020, s. 275).

Wskazane zatem byłyby nie tylko celowo odroczone włączanie się nauczyciela w dziecięce konflikty (to nauczyciel decyduje, na ile sytuacja jest poważna i niebezpieczna), ale przede wszystkim organizowanie zabaw interakcyjnych i socjodramowych, scenek komunikacyjnych, dzięki którym dzieci wczują się w emocje i motywy rówieśników i lepiej będą rozumieć siebie nawzajem. Dostępne są całe serie książeczek z zabawami tego typu dla dzieci 3-6-letnich – zresztą nie trzeba nikogo przekonywać, że zabawa to najlepszy sposób uczenia się społeczno-emocjonalnego.

Podsumowanie

Ogólnym celem badań było poznanie codzienności przedszkolnej w obszarze wspierania lub hamowania autonomii pięcioletków w ramach wybranych do obserwacji kategorii. Na podstawie uzyskanych danych obserwacyjnych i transkrypcji wypowiedzi nauczycielek i dzieci można pozytywnie odpowiedzieć na pytanie problemowe. Zdecydowana większość fragmentów konwersacji przedstawia pozytywny obraz relacji komunikacyjnych z dziećmi, w których dominuje akceptacja dla autonomii dziecięcej.

Z punktu widzenia organizowania środowiska edukacyjnego w przedszkolu wyniki są bardzo korzystne. Zapewnienie przez nauczycielki dzieciom dostępu do wielu opcji wyboru o różnym charakterze stwarza im liczne możliwości uczenia się podejmowania decyzji dotyczących siebie i podejmowania odpowiedzialności za swoje uczenie się, oferując jednocześnie naturalne zaangażowanie się wspierane motywacją wewnętrzną (*Ja to chcę, Ja to wybrałam! Potrafię to zrobić!*).

Jako dorośli organizujemy całe swoje życie, podejmując rozmaite decyzje, dbamy o dobrostan nas, naszej rodziny, naszego otoczenia. Dziecko w wieku przedszkolnym nie zawsze potrafi przewidzieć konsekwencje swoich decyzji i nie zawsze rozumie ich nieodwracalność. Warto i trzeba zatem rozmawiać z dziećmi, uważnie słuchać ich głosu, wsłuchiwać się w ich myśli i emocje, być na nie wrażliwym i otwartym, nie tylko podczas procesu podejmowania ważnych decyzji przez nas – dorosłych, ale przede wszystkim słuchać, czego one pragną. Uwzględnianie dziecięcej potrzeby autonomii w codziennej pracy nauczyciela przedszkolnego jest nie tylko niezbędnym elementem motywacji dziecka do uczenia się, ale daje również „poczucie wolności w działaniu i szansę na samorealizację. Samorealizacja jest źródłem satysfakcji i daje poczucie sprawstwa, pogłębia samoświadomość i skłania do odpowiedzialności za swe działania” (Głoskowska-Soldatow, 2022, s. 192).

Z analiz własnych wynika, że jedynym obszarem wymagającym doskonalenia ze strony nauczycieli jest kwestia konstruktywnego rozwiązywania konfliktów dziecięcych. Ustalenie to pokrywa się z codziennymi opiniami studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (PPW), które zwracają uwagę na nieobecność na tym kierunku przedmiotu, który w uczelniach zachodnich nosi nazwę *Classroom management*. Zarządzanie klasą jest bardzo złożonym procesem. Dzięki jego opanowaniu, w klasie/grupie panuje porządek umożliwiający realizację zajęć, zaś konflikty i destruktcyjne zachowania rozwiązywane są na bieżąco, ponieważ nauczyciele uczą się skutecznego reagowania na nie (np. Nolting, 2012). Wynikiem praktycznym przeprowadzonych badań obserwacyjnych jest zatem postulat wprowadzenia tego typu

przedmiotu nie tylko na kierunku PPW, ale na wszystkich specjalnościach nauczycielskich.

Bibliografia:

- Andrzejewska, J. Lewandowska, E. (2021). Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(34), 85–126.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Appelt, K. (2005). Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95-130). Gdańsk: GWP.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Castro, S., Granlund, M., Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.
- Cywińska, M. (2020). Konflikty interpersonalne w życiu jednostki (wybrane aspekty). W: J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicze edukacji przedszkolnej i szkolnej* (s. 267-277). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.
- Erickson, J. D., Wharton-McDonald, R. (2019). Fostering autonomous motivation and early literacy skills. *The Reading Teacher*, 72(4), 475-483.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2022). Idea autonomii ucznia – perspektywa edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa* (s. 189-201). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Juul, J. (2020). *O granicach. Kompetentne relacje z dzieckiem*. Podkowa Leśna: MIND.
- Koszałkowska, K. (2022). Agresja społeczna i relacyjna dzieci, młodzieży i dorosłych. W: G. Poraj, M. Poraj-Weder (red.), *Psychospołeczne konteksty badań nad agresją interpersonalną* (51–69). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Montie, J. E., Xiang, Z., Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313–331.

- Nolin, H.-P. (2012). *Jak zachować porządek w klasie*. Gdańsk: GWP.
- Obuchowski, K. (2003). Autonomia człowieka. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Warszawa: Żak.
- Paradise, R., Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102-138.
- Pushparatnam A., Ding E., Lee K., Rolla A., Wilinski B. (2022). *Effective Teaching Practices in Early Childhood Education (ECE). The Evidence Base for The Teach ECE Classroom Observation Tool*. Pobrano z: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/75bdb5f2c03f19f0642db-1c941193f8d-0140042021/related/Teach-ECE-Lit-Review-5-27-21-clean-Template-3.pdf> (dostęp: 24.01.2024).
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Telka, L. (2012) Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(19), 6–20.
- Zbróg, Z. (2024). Praktyki wykluczania rówieśniczego w grupie pięcioletnich dziewczynek – analiza dyfrakcyjna. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 10, 241-255. DOI: 10.4467/24504564PMP.24.013.19967.