

**Paulina Osyda**  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Wpływ metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym

Autorka zajęła się problemem wpływu metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym. W swoich rozważaniach rozpoczyna od przytoczenia definicji kompetencji społecznych i charakterystyki teorii konstruktywistycznej, która stanowi fundament rozwoju aktywizującej strategii kształcenia. Ten wstęp teoretyczny stanowi tło dla opisanych badań, w których wzięły udział dzieci 5- i 6-letnie uczęszczające do jednego z przedszkoli w województwie śląskim. W celu znalezienia odpowiedzi na główne pytanie badawcze, mianowicie: „czy i jaki jest wpływ metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym?” przeprowadzono eksperyment typu *ex-post-facto*. W badaniach eksperymentalnych wzięły udział dwie grupy. Tylko w jednej z nich wprowadzono czynnik eksperymentalny w postaci serii zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi. Wyniki przeprowadzonych eksploracji potwierdzają hipotezę, że metody aktywizujące mają znaczny udział w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci i sprzyjają ogólnemu procesowi społecznemu.

**Słowa kluczowe:** pedagogika; kompetencja społeczna; konstruktywizm; metoda aktywizująca; rozwój społeczny; wychowanie przedszkolne.

### Wprowadzenie

Od lat 90. XX wieku w polskich szkołach obserwuje się znaczny rozkwit aktywizującej strategii uczenia się i nauczania, która akcentuje wzrost podmiotowości ucznia w procesie zdobywania wiedzy (Michalak, 2004a, s. 7). Reforma systemu oświaty z 1999 roku przyczyniła się do zmiany modelu kształcenia z tradycyjnego na nowoczesny. Celem edukacji zintegrowanej miało być odtąd dążenie do wzrostu efektywności kształcenia wskutek indywidualizacji nauczania i integralności przedmiotów. Uczeń – dotychczas bierny, podatny na wpływy nauczyciela, staje się jego partnerem, aktywnym i zaangażowanym współtwórcą procesu kształcenia (Kubiczek, 2009, s. 11).

Ten nurt we współczesnej edukacji określanym jest mianem konstrukttywizmu. Wyrósł na kanwie psychologii i neurobiologii w latach 60. XX wieku jako opozycja do koncepcji behawiorystycznej (Michalak, 2004a, s. 13). Jednak, podwaliny nauczania problemowego i główna idea konstrukttywizmu mają swe źródło już w myśli pedagogicznej Johna Deweya (Arends, 2002, s. 176), który sprzeciwiał się nauczaniu zamkniętemu, biernemu, odległemu od bezpośrednich doświadczeń i bazującemu na przekazaniu uczniowi gotowych do przyswojenia wiadomości. Za fundament koncepcji Johna Deweya (Juszczak, 2003, s. 775) uważa się zasadę uczenia się przez działanie. Ten amerykański pedagog i filozof domagał się bowiem szkoły sprzyjającej aktywności, bezpośredniemu doświadczaniu, eksplorowaniu otaczającego świata i rozwiązywaniu rzeczywistych problemów społecznych i poznawczych.

Do wybitnych przedstawicieli konstrukttywistycznej teorii uczenia się i nauczania należą: Jean Piaget, Lew Wygotski (Schaffer, 2004) i Jerome Bruner (Bruner, 1974). To im konstrukttywizm zawdzięcza swoje podstawowe założenia, mianowicie: dążenie do ukazywania złożoności świata i poznawania go za pomocą różnych zmysłów; konieczność konstruowania nowej wiedzy, a nie rekonstruowania istniejącej; stawianie uczniów przed autentycznymi zadaniami osadzonymi w szerokim kontekście społecznym; zdobywanie wiedzy przez poznawanie świata rzeczywistego; refleksję opartą na doświadczeniu; konstruowanie wiedzy opartej na współpracy i współdziałaniu; stosowanie zasady przechodzenia od ogółu do szczegółu i od konkretnego do abstrakcji; a przede wszystkim angażowanie obecnej wiedzy uczniów w proces zdobywania nowych informacji (Juszczak, 2003, s. 774; Michalak, 2004b, s. 181).

Na gruncie polskim prekursorką konstrukttywizmu pedagogicznego jest Dorota Klus-Stańska (2000, s. 79-86). Badaczka postuluje odejście od nauczania tradycyjnego, zwanego monologowym, i postępowanie zgodne z modelem edukacji dialogowej, bazującym na samodzielnym konstruowaniu wiedzy przez uczniów. Konstrukttywizm pedagogiczny zakłada zatem zmianę roli nauczyciela z wszechwiedzącego mistrza na organizatora procesu kształcenia, partnera dziecka w dialogu.

Głównym celem artykułu jest ukazanie roli aktywizującej strategii nauczania w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. Chcąc zilustrować te zależności, zaprezentowano wyniki badań własnych, które pokazują czy i w jakim stopniu wykorzystywanie metod i technik aktywizujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym dzieci najmłodszych może determinować rozwój kompetencji społecznych i wpływać na ogólny poziom społeczeństwa.

## Kompetencje społeczne

Pojęcie „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia* i utożsamiane jest z wieloma terminami bliskoznacznymi, z których najpopularniejsze to: „właściwość”, „umiejętność”, „nawyk”, „biegłość”, „sprawność”, „zdolność”, „talent”, „dyspozycja”, „wartość” czy „mądrość” (Chrost, 2012, s. 22; Tucholska, 2005, s. 11; Sroczynski, 2002, s. 26). Od lat 50. XX wieku obserwuje się znaczny wzrost popularności problematyki kompetencji społecznych, szczególnie w dziedzinie psychologii, co odpowiada za chaos terminologiczny. Bałagan, jaki panuje obecnie w nomenklaturze odpowiada za częste zabiegi zamien-

nego stosowania określi takich: „kompetencja”, „umiejętność” czy „zdolność”. Uwagę na to zwraca Jan Borkowski, spostrzegając, że kategoria kompetencji jest zdecydowanie szersza niż pojęcie samych umiejętności. Tak oto, najczęściej, pod pojęciem kompetencji kryją się pewne dyspozycje intelektualne, motoryczne i emocjonalne warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w społeczeństwie i jego koegzystencję z innymi członkami wspólnoty, natomiast umiejętności i zdolności społeczne są niczym innym jak zewnętrznym przejawem kompetentnego postępowania (Borkowski, 2003, s. 108-113). Jak trafnie spostrzega Wojciech Sroczyński (2002), o kompetencji społecznej świadczy „umiejętność bycia w społeczeństwie i dla społeczeństwa” (s. 26).

Większość badaczy stwierdza, że kompetencje społeczne są specyficznymi i złożonymi umiejętnościami. Jan Borkowski (2003, s. 110-117) wymienia dziesięć elementów warunkujących kompetencje społeczne, a są to: wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenia, cechy charakteru, dojrzałość moralna, autorytet, zaufanie oraz zdolności i umiejętności społeczne. Te ostatnie obejmują najczęściej umiejętności komunikacyjne, umiejętność autoprezentacji, poznawania samego siebie i innych osób, wywierania wpływu, udzielania wsparcia i pomocy, radzenia sobie w obliczu sytuacji stresowych i konfliktowych, a także umiejętność współpracy i współdziałania.

Inny z badaczy, psycholog Serge Moscovici (1998, s. 88-90) wymienia osiem zasadniczych składników kompetencji społecznych, mianowicie: asertywność, wsparcie, komunikacja werbalna i niewerbalna, zdolność współodczuwania, umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów, sposób zachowania się i autoprezentacja.

Podsumowując poczynione rozważania na temat kompetencji społecznych, nasuwa się kilka wniosków. I tak, kompetencje społeczne to pewne dyspozycje, które mają charakter dynamiczny i zawsze odnoszą się do ludzkiej działalności. Determinują efektywność funkcjonowania jednostki w społeczeństwie i kształtowane są przez całe życie dzięki pracy nad samym sobą i wskutek stymulujących wpływów środowiska zewnętrznego. Składnikami kompetencji społecznych nie są tylko wiedza, doświadczenia i wyuczone umiejętności, ale przede wszystkim pewne cechy charakteru i dyspozycje fizyczne oraz psychiczne, na co uwagę zwraca wielu autorów. Co więcej, badacze skłaniają się ku koncepcji świadczącej o specyficzności kompetencji społecznych, zatem ich struktura jest złożona i nie można mówić o jednej kompetencji warunkującej powodzenie w rozmaitych sytuacjach społecznych, a o pewnym zestawie złożonych umiejętności (Matczak, 2001, s. 168).

## Metody aktywizujące

Metody aktywizujące są odpowiedzią na nowoczesną strategię kształcenia, która w centrum zainteresowania stawia ucznia oraz dąży do jego wszechstronnego rozwoju i wyposażenia w kluczowe umiejętności. Aby realizacja tych celów była możliwa, konieczne jest ograniczenie inicjatywy nauczyciela na rzecz aktywności uczniów. W to rozumienie wpisuje się niewątpliwie ujęcie definicyjne zaproponowane przez Jadwigę Krzyżewską (1998). Jej zdaniem, metody aktywizujące to „grupa metod nauczania charakteryzująca się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego”

(s. 10). Nauczyciel występuje w nowej roli, przestaje być wszechwiedzącym ekspertem, a zaczyna być partnerem, organizatorem i doradcą (Krzyżewska, 1998, s. 10; Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2000, s. 4).

Franciszek Szlosek (1995, s. 91) jako pierwszy uwzględnił w klasyfikacji metod kształcenia grupę metod aktywizujących. Wśród nich wymienił: metodę przypadków, inscenizację, seminarium, gry dydaktyczne o charakterze symulacyjnym, decyzyjnym lub psychologicznym, metodę sytuacyjną i wiele odmian dyskusji dydaktycznej: metaplan, dyskusję panelową, dyskusję okrągłego stołu, dyskusję związaną z wykładem i „burzę mózgów”. Inny podział metod aktywizujących, szczególnie wartościowy w edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym proponuje Jadwiga Krzyżewska (1998). Autorka dokonuje szczegółowego rozróżnienia metod aktywizujących i podaje konkretne techniki, czyli w jej ujęciu instrukcje realizacji poszczególnych metod.

Tabela 1. Klasyfikacja metod aktywizujących J. Krzyżewskiej (1998)

	Metody	Opis metody	Techniki
1	Integracyjne	Wprowadzają w dobry nastrój, wywołują atmosferę życzliwości, współpracy i wzajemnego zrozumienia.	Krasnoludek, pajęczynka, grafitti.
2	Tworzenia i definiowania pojęć	Rozwijają twórczość i umiejętność logicznego myślenia.	Kula śniegowa, burza mózgów, mapa pojęciowa.
3	Hierarchizacji	Uczą analizowania, porządkowania i klasyfikowania.	Promyczkowe/ diamentowe uszeregowanie, piramida priorytetów, poker kryterialny.
4	Twórczego rozwiązywania problemów	Rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, dyskusowania, negocjowania pomysłów i wyrażania własnych przekonań.	Burza mózgów i jej modyfikacja: technika 635, rybi szkielet, metoda trójkąta, mapa mentalna, technika sześciu myślących kapeluszy.
5	Pracy we współpracy	Uczą współdziałania i zasad właściwego porozumiewania się.	Układanki, puzzle, jigsaw, zabawa na hasło.
6	Ewaluacyjne	Przygotowują do samooceny.	Kosz i walizeczka, tarcza strzelecka, rybi szkielet.

Źródło: opracowanie własne

Metody aktywizujące umożliwiają uczącym się nie tylko przyswoić nowe wiadomości na drodze samodzielnego dochodzenia do wiedzy, ale przede wszystkim nabyć umiejętność współpracy, zadawania pytań, dyskusowania, negocjowania i komunikowania się z innymi (Brudnik i in., 2000, s. 4). Tym samym, podjęte badania mają dowiedzieć, jaki jest wpływ metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym.

## Cel, metody i przebieg badania

Celem poznawczym podjętych badań było określenie wpływu metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym i ustalenie poziomu kompetencji społecznych dzieci przed przeprowadzeniem serii zajęć aktywizującymi metodami nauczania i po ich przeprowadzeniu.

W toku badań dążono do udzielenia odpowiedzi na główne pytanie badawcze, mianowicie: „czy i jakie znaczenie mają metody aktywizujące w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym?”. Metodą wiodącą uczyniono metodę eksperymentu typu *ex-post-facto*, nazywaną inaczej badaniami quasi-eksperymentalnymi lub nieeksperymentalnymi. Tym, co różni badania quasi-eksperymentalne od badań stricte eksperymentalnych jest brak możliwości manipulowania zmiennymi niezależnymi, którymi mogą być różne istniejące już metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej (Łobocki, 2006, s. 133). Tym samym, zmienną zależną uczyniono kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym, natomiast zmienną niezależną – różne aktywizujące metody pracy. Za stosowne uznano posłużenie się techniką grup równoległych, z których jedna stanowiła grupę eksperymentalną, a druga – kontrolną. Badania początkowe i końcowe przeprowadzono w obu zespołach, natomiast czynnik zmiany w postaci serii zajęć realizowanych metodami aktywizującymi wdrożono wyłącznie w grupie eksperymentalnej.

W opisywanym postępowaniu badawczym łącznie wzięło udział 46 dzieci w wieku 5 i 6 lat. Zarówno grupa eksperymentalna, jak i kontrolna liczyła po 23 dzieci.

W badaniach posłużono się arkuszem obserwacji zachowania dziecka autorstwa Marty Bogdanowicz (2003), stworzonym na potrzeby oceny zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Arkusz obserwacji został zmodyfikowany i dostosowany do potrzeb badań własnych. Wykorzystano go zarówno w badaniach początkowych, w celu oceny wyjściowego poziomu kompetencji społecznych dzieci w obu grupach, jak i w badaniach końcowych, dla określenia poziomu kompetencji po przeprowadzeniu serii zajęć metodami aktywizującymi. W przeprowadzonych badaniach obserwacji poddano następujące aspekty: stosunek do zajęć (1), stosunek do zadań (2), stosunek do partnera w parze (3), stosunek do innego dziecka (4), stosunek do grupy i zadań grupowych (5), stosunek do nauczyciela lub osoby prowadzącej zajęcia (6), stosunek do rywalizacji (7), zachowanie w sytuacji konfliktowej (8). W każdym wyżej wymienionym obszarze dziecko było oceniane w skali od 1 do 5, przy czym 1 świadczyło o niskim poziomie funkcjonowania, a 5 o bardzo wysokim. Kolejnym zastosowanym narzędziem były kwestionariusze wywiadu skonstruowane w oparciu o materiał obrazkowy autorstwa Wandy Terleckiej (1975). Kwestionariusze wywiadu pozwoliły uzupełnić informacje zebrane za pomocą arkuszy obserwacji i stworzyć profil poziomu kompetencji społecznych każdego dziecka przed przeprowadzeniem zajęć metodami aktywizującymi i po ich przeprowadzeniu. Dodatkowo, spostrzeżenia i uwagi dotyczące funkcjonowania dzieci podczas cotygodniowych spotkań w grupie eksperymentalnej gromadzono w arkuszu obserwacji zajęć.

Badanie początkowe<sup>1</sup> przeprowadzono w obu grupach w lutym 2016 roku, posługując się arkuszem obserwacji zachowania dziecka i kwestionariuszem wywiadu. W marcu 2016 roku, po losowym doborze próby,

<sup>1</sup> Badania zrealizowano w ramach seminarium naukowego w latach 2016-2017 (Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki).

w grupie eksperymentalnej rozpoczęto realizację zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących nauczanie. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu, w godzinach porannych i każdorazowo trwały około 1 godzinę. Łącznie, w okresie od marca do czerwca przeprowadzono 11 spotkań. W tabeli 2 zaprezentowano tematykę zajęć.

Tabela 2. Rozkład zajęć przeprowadzonych w grupie eksperymentalnej

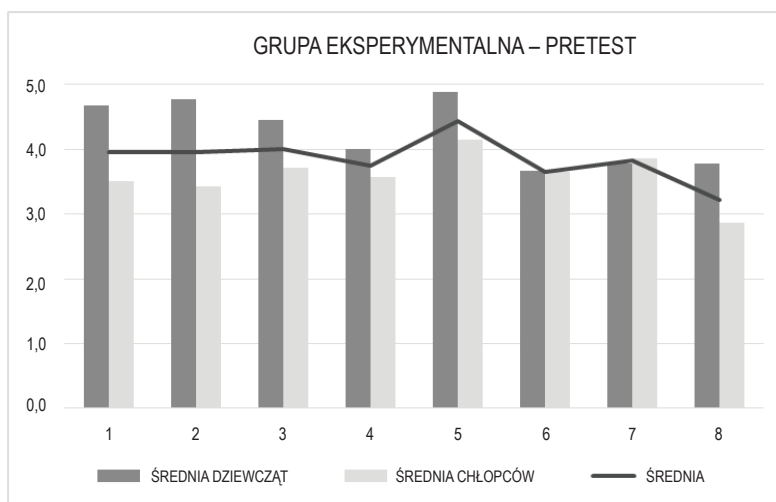
Nr	Data	Temat zajęć	Metody	Techniki
1	07.03.2016	Co to znaczy być koleżeńskim?	Integracyjna; tworzenia i definiowania pojęć; twórczego rozwiązywania problemów; ewaluacyjna.	Burza mózgów Mapa pojęciowa
2	14.03.2016	W świecie przyszłości	Integracyjna; tworzenia i definiowania pojęć; pracy we współpracy; ewaluacyjna.	Kula śniegowa Obraz interakcyjny
3	21.03.2016	Zabawa w teatr I	Integracyjna; drama; ewaluacyjna.	Techniki dramowe (pantomima, improwizacja)
4	04.04.2016	Rozwiążmy problem – odrzucenie rówieśnicze	Integracyjna; twórczego rozwiązywania problemów; efektywnego współdziałania w zespole; ewaluacyjna.	Metoda trójkąta Mapa nieba
5	11.04.2016	Festyn rodzinny	Integracyjna; tworzenia i definiowania pojęć; hierarchizacji; ewaluacyjna.	Burza mózgów Piramida priorytetów
6	18.04.2016	Zabawa w teatr II	Integracyjna; drama; ewaluacyjna.	Techniki dramowe: pantomima, rzeźba, obraz (fotografia, stop-klatka)
7	09.05.2016	Przygody Kubusia	Integracyjna; drama; ewaluacyjna.	Techniki dramowe: film
8	16.05.2016	Przygody Kubusia Puchatka	Integracyjna; twórczego rozwiązywania problemów; pracy we współpracy; ewaluacyjna.	Dyskusja Linia czasu Obraz interakcyjny
9	26.05.2016	Dzień Mamy	Integracyjna; pracy we współpracy; ewaluacyjna.	Zabawa na hasło
10	30.05.2016	Moje przedszkole	Integracyjna; tworzenia i definiowania pojęć; pracy we współpracy; twórczego rozwiązywania problemów; ewaluacyjna.	Mapa mentalna Kolaż
11	13.06.2016	Bezpieczne wakacje	Integracyjna; twórczego rozwiązywania problemów; ewaluacyjna.	Stacje zadaniowe

Źródło: opracowanie własne.

W czerwcu 2016 roku, po zakończeniu zajęć w grupie eksperymentalnej i kontrolnej rozpoczęto badania końcowe, ponownie posługując się arkuszem obserwacji i kwestionariuszem wywiadu.

## Wyniki badań początkowych

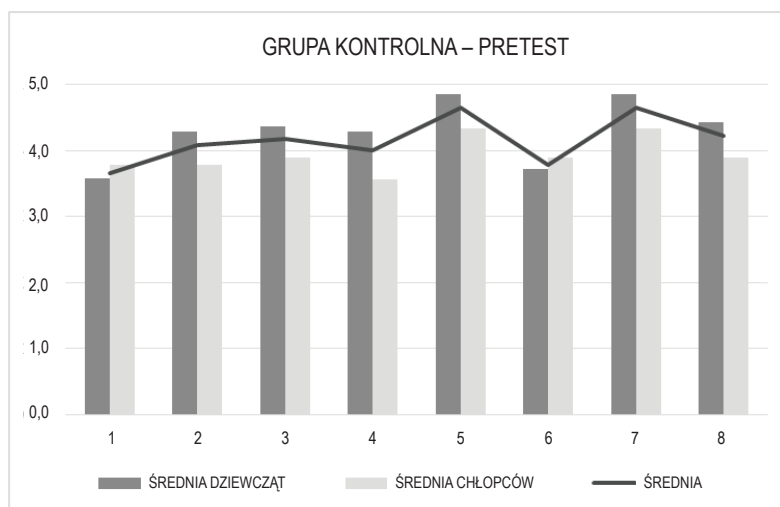
Średni poziom kompetencji społecznych w obu grupach na początku badań jest niemal identyczny i plasuje się pomiędzy 3,7 a 4,7 we wszystkich obszarach poddanych obserwacji. Dla przypomnienia, obserwacji poddano: stosunek do zajęć (na wykresie poniżej zachowanie numer 1), stosunek do zadań (2), stosunek do partnera w parze (3), stosunek do innego dziecka (4), stosunek do grupy i zadań grupowych (5), stosunek do nauczyciela lub osoby prowadzącej zajęcia (6), stosunek do rywalizacji (7), zachowanie w sytuacji konfliktowej (8).



Rysunek 1. Wyniki badań początkowych w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1 ilustruje wyniki osiągnięte przez dziewczęta i chłopców w grupie eksperymentalnej na początku badań. Widać pomiędzy nimi znaczne dysproporcje. Wynik uzyskany przez dziewczęta w każdym z obserwowanych obszarów dorównuje średniej swojej dla całej grupy, a czasem znacznie ją przekracza. Chłopców natomiast udało się dorównać średniej grupy tylko w dwóch obserwowanych aspektach, mianowicie: stosunek do prowadzącego (na wykresie zachowanie numer 6) i zadań wymagających rywalizacji (7).



Rysunek 2. Wyniki badań początkowych w grupie kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Analogicznie, na rysunku 2 zilustrowano wyniki uzyskane przez dzieci należące do grupy kontrolnej. Zdecydowanie, poziom chłopców i dziewcząt jest bardziej wyrównany, aniżeli w grupie eksperymentalnej. Nie zmienia to jednak faktu, że w grupie kontrolnej także dziewczęta osiągnęły lepsze wyniki w większości obszarów poddanych obserwacji.

Szczególną uwagę poświęcono obserwacji zachowania dzieci w obliczu sytuacji konfliktowej (na wykresie zachowanie numer 8). Na początku badań, średni poziom w tym obszarze był zdecydowanie wyższy w grupie kontrolnej (średnia: 4,2), niż w grupie eksperymentalnej (średnia: 3,2).

Cennego materiału do analiz dostarczyły również indywidualne wywiady z dziećmi przeprowadzone w oparciu o stosowny kwestionariusz i materiał obrazkowy. Odpowiedzi dzieci na pytania zadane w odniesieniu do ilustracji przedstawiających różne sytuacje społeczne pogrupowano według trzech kategorii, to jest: potwierdzające kompetencje społeczne, wskazujące na ich brak lub odpowiedzi ambiwalentne. Odbyte rozmowy potwierdzają wysoki poziom rozumienia sytuacji społecznych. Zwerbalizowane poczucie powinności jest wyższe w grupie eksperymentalnej, niż w kontrolnej, co nie zmienia faktu, że poziom kompetencji społecznych dzieci na początku badań w obu grupach był wyrównany.



## Dynamika uczestnictwa w zajęciach

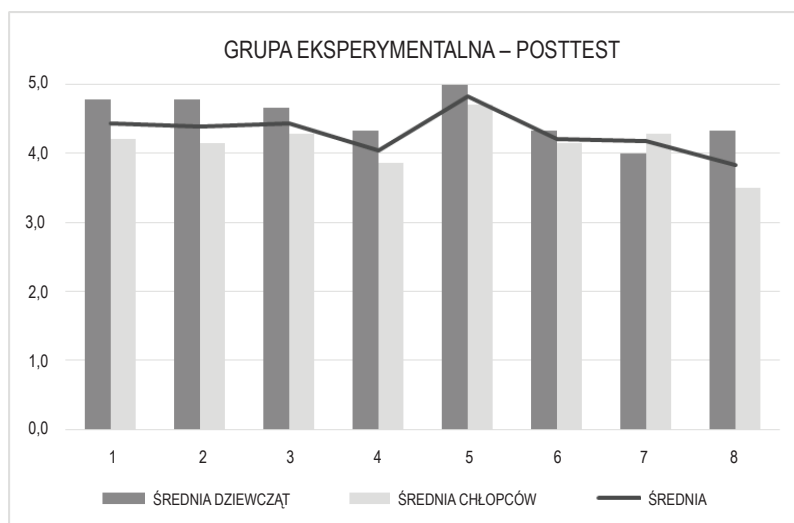
Po przeprowadzeniu badań początkowych w obu grupach, w jednej z nich wdrożono czynnik eksperymentalny w postaci serii zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi. Dla przypomnienia, zajęcia odbywały się raz w tygodniu i każdorazowo trwały około 1 godzinę. Łącznie, w okresie od marca do czerwca przeprowadzono 11 spotkań.

Stosunek dzieci do zajęć był bardzo dobry. Poza pojedynczymi przypadkami dzieci o nastawieniu opozycyjnym, nie zdarzyło się, aby grupa kiedykolwiek odmówiła wzięcia udziału w proponowanych aktywnościach lub przystąpiła do nich z negatywnym nastawieniem. O ile praca samodzielna lub w parze z partnerem za każdym razem przebiegała w sposób właściwy, o tyle spory problem sprawiło dzieciom współdziałanie w większych zespołach lub z całą grupą. Zadania, które wymagały zaangażowania kilku osób na rzecz wytworzenia wspólnego dobra (na przykład obraz interakcyjny, który zakładał stworzenie spójnego plakatu w kiluosobowych grupach) wzbudzały wiele negatywnych emocji i często prowadziły do nieporozumień. W takich sytuacjach ujawniały się pozycje dzieci w hierarchii grupowej. Osoby bardziej dominujące z reguły przejmowały kontrolę nad zadaniem, zmuszając lub doprowadzając do dobrowolnego wycofania się dzieci nieśmiałych. Dopiero po kilku tygodniach (około 6-7 zajęć) zaczęto obserwować poprawę relacji podczas pracy zespołowej. Współpraca stała się bardziej efektywna i została oparta na wzajemnym porozumieniu.

## Wyniki badań końcowych

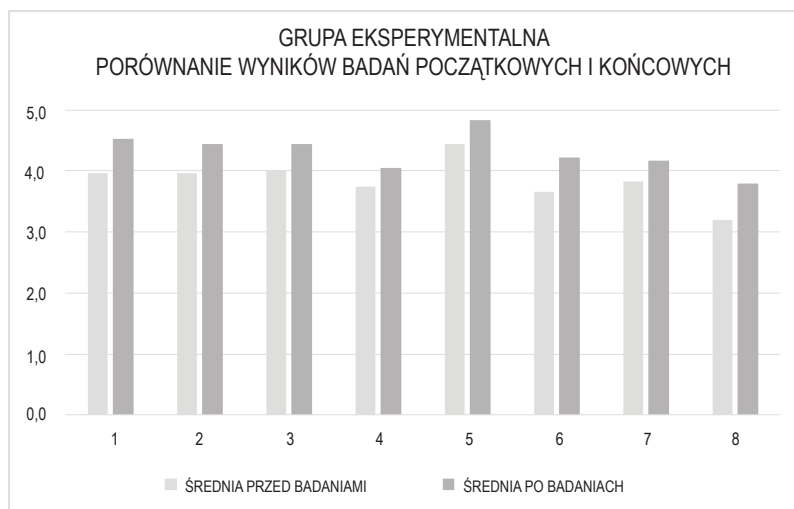
Po upływie 3 miesięcy i zrealizowaniu 11 zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi, w obu grupach dokonano pomiaru końcowego.

Jak widać na rysunku 3, wśród dziewcząt z grupy eksperymentalnej poziom kompetencji społecznych utrzymał się na stałym poziomie. Nie zaobserwowano zmian regresywnych, wręcz przeciwnie – zaszła minimalna poprawa. U chłopców zmiany pozytywne są dość znaczne. Wyniki przez nich osiągnięte są zdecydowanie bardziej zbliżone średniej swojej dla całej grupy, niż miało to miejsce w badaniach początkowych.



Rysunek 3. Wyniki badań końcowych w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

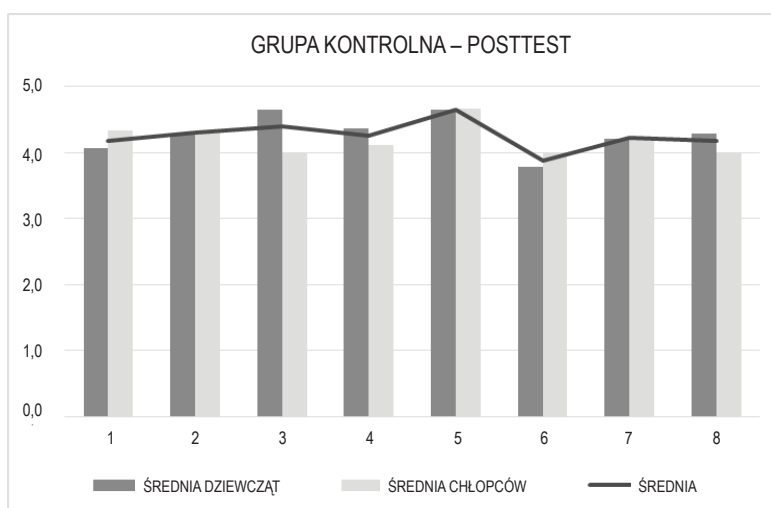


Rysunek 4. Porównanie wyników badań końcowych i początkowych w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

Powyżej (rysunek 4) dokonano zestawienia wyników badań początkowych z wynikami końcowymi uzyskanymi w grupie eksperymentalnej, co udowadnia, że średni poziom kompetencji społecznych w tej grupie w porównaniu z badaniami początkowymi jest znacznie wyższy w każdym z obserwowanych obszarów. Szczególną uwagę warto zwrócić na zachowanie dzieci w obliczu sytuacji konfliktowej (na rysunku zachowanie numer 8). Średnia w tym obszarze w badaniach początkowych wyniosła 3,2, natomiast w badaniach końcowych 3,8.

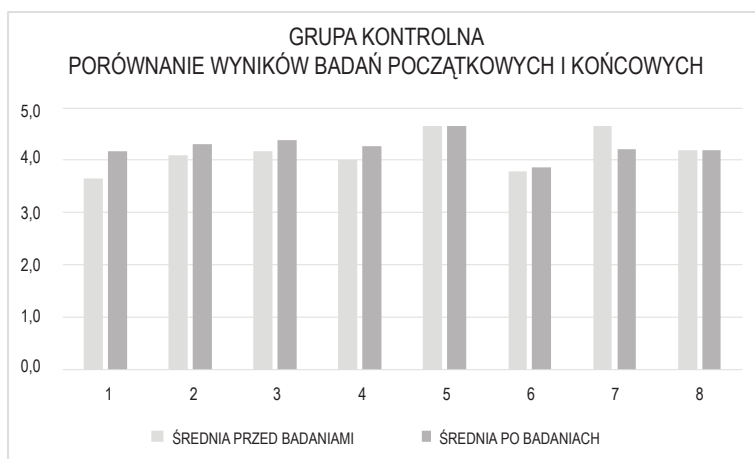
Wyniki obserwacji funkcjonowania dzieci podczas zajęć dowodzą, że na początku badań, sytuacje konfliktowe w grupie eksperymentalnej pojawiały się często, a ich źródłem były zazwyczaj zadania wymagające współpracy zespołowej lub grupowej, a także silna potrzeba rywalizacji. Konflikt najczęściej kończył się kłótnią, bójką lub płaczem. Jednak, już od szóstych zajęć zaobserwowano, że podobne zachowania zdarzały się incydentalnie, a sprzeczki znacznie częściej rozwiązywano drogą porozumienia.



Rysunek 5. Wyniki badań końcowych w grupie kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Wykres zamieszczony wyżej potwierdza zaistnienie zmian pozytywnych także w grupie kontrolnej, w której nie realizowano zajęć metodami aktywizującymi. Co ważne, podobnie jak w grupie eksperymentalnej, zmniejszeniu uległy dysproporcje pomiędzy dziewczętami a chłopcami.



Rysunek 6. Porównanie wyników badań końcowych i początkowych w grupie kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione na wykresie 6 potwierdzają, że w grupie kontrolnej także zaszły zmiany o charakterze pozytywnym, lecz są one zdecydowanie mniej dynamiczne aniżeli w grupie eksperymentalnej. Pogorszeniu uległo nastawienie dzieci do zadań wymagających rywalizacji (7), natomiast procesy stagnacji obserwuje się w obszarze nastawienia do zadań grupowych (5) czy też zachowania w obliczu sytuacji konfliktowej (8).

Średni poziom kompetencji społecznych w obu grupach nie jest niższy niż 3,3, jednak większość wyników plasuje się pomiędzy średnią 4,1 a 5,0. Co ciekawe, w obu grupach znacznie zmniejszyły się dysproporcje pomiędzy poziomem kompetencji społecznych dziewcząt i chłopców.

Dane zgromadzone dzięki wywiadam potwierdzają, że poziom poczucia powinności społecznej zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców z grupy eksperymentalnej jest wyższy, niż był podczas badań początkowych. Świadczy o tym wyraźnie mniejsza liczba odpowiedzi o charakterze ambiwalentnym i pejoratywnym. Dzieci potrafią rozpoznawać i nazywać uczucia innych osób, cechuje je duża wrażliwość społeczna i dobra znajomość reguł życia społecznego.

## Wnioski

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie odpowiedzi na główne pytanie badawcze. Bez wątpienia metody aktywizujące mają znaczny udział w kształtowaniu kompetencji społecznych i sprzyjają ogólnemu procesowi uspołecznienia. Wzmacniają zaangażowanie dziecka w przebieg zajęć, dają mu poczucie sprawczości i odpowiedzialności za efekty własnej pracy. Uczą współdziałania w zespole, radzenia sobie w sy-

tuacjach problemowych, a także doskonałą umiejętność dyskusowania, negocjowania, wymiany przekonań i wypracowywania porozumienia.

Na tym etapie warto wysnuć kilka wniosków dla dalszej praktyki edukacyjnej, których wdrożenie może usprawnić przebieg pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi.

Po pierwsze, warto przełamywać opór nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej przed wykorzystywaniem metod aktywizujących nauczanie. Faktem jest, że praca oparta na strategiach aktywizujących wymaga od prowadzącego zdecydowanie większego nakładu pracy, ciągłego doskonalenia warsztatu, odporności emocjonalnej i gotowości do eksperymentowania. Mając jednak na uwadze ogromne korzyści, jakich dostarcza naszym wychowankom ich własna aktywność w procesie zdobywania wiedzy, nie powinniśmy z nich rezygnować. W tym celu warto zaoferować nauczycielom, szczególnie tym z długim stażem pracy wsparcie, pomoc i możliwość uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego.

Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że dużą trudność sprawia dzieciom praca zespołowa. Jeżeli nauczyciele nie podejmą żadnych działań, aby usprawnić tę umiejętność, to życie bardzo szybko samo dokona jej weryfikacji. Człowiek jest istotą społeczną i do prawidłowego funkcjonowania potrzebni są mu inni ludzie. Na każdym etapie, zarówno w szkole, na studiach, jak i w pracy od człowieka wymaga się zdolności współdziałania w zespole, a co za tym idzie także umiejętności dyskusowania, negocjowania znaczeń, wypracowywania porozumienia zadowalającego wszystkich członków grupy, czasem także rezygnowania z własnych racji na rzecz dobra ogółu. Tym samym, najlepiej już na etapie edukacji przedszkolnej wdrażać wśród dzieci podstawy pracy zespołowej.

Podsumowując, metody aktywizujące warto wykorzystywać na każdym etapie edukacji, zarówno w pracy z dziećmi, młodzieżą, jak i z osobami dorosłymi, bowiem ich wartość jest nie do przecenienia. Poza tym, że w znacznym stopniu przyczyniają się do rozwoju kompetencji społecznych, to także pozytywnie wpływają na osiągnięte efekty kształcenia.

## Bibliografia

- Arends R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogdanowicz M. (2003). *Skale obserwacji zachowania dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego W. Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B. (2000). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Bruner J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Chrost M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Juszczak S. (2003). Konstruktywizm w nauczaniu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Krzyżewska J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I. Suwałki: Wydawnictwo AU Omega.
- Kubiczek B. (2009). *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?* Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Łobocki M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Matczak A. (2001). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica*, 2, 157-174.
- Michalak R. (2004a). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Michalak R. (2004b). Konstruktywistyczna teoria uczenia się. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Moscovici S. (red.) (1998). *Psychologia społeczna w relacji ja-inni*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schaffer H.R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sroczyński W. (2002). Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne. *Pedagogika Społeczna*, 4, 23-35.
- Szlosek F. (1995). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Terlecka W. (1975). *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tucholska K. (2005). Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 2, 11-36.

## Summary

### The influence of activating methods on social competence of preschool children

The author analyses the problem of the influence of activating methods on the social competence of preschool children. The author commenced by quoting the definition of social competence and the characteristics of constructivist theory, which gave rise to an activating educational strategy. This theoretical introduction is the background for the described research involving 5- and 6-year-old children attending one of the kindergartens in Silesia. In order to find the answer to the main research question, namely: "what is the influence of activating methods on social competence of preschool children?" an ex-post-facto experiment was conducted. There were two groups in the experimental study. In one of the groups an experimental factor – the lessons carried out by activating methods – was introduced. The results of the explorations confirm the hypothesis that activating methods play a significant role in shaping children's social competences and foster the overall process of socialization.

**Keywords:** pedagogy: activating method, constructivist theory, preschool education, social competence, social development.