

AGNIESZKA LASKOWSKA*

Wartości w wieku przedszkolnym. Czyli o rzeczach ważnych dla dzieci

Values in preschool age.
About things that are important to children

Streszczenie

Wartości w życiu każdego człowieka stanowią nieodłączny element jego egzystencji. Ukierunkowują jego działanie. Wpływają na podejmowane decyzje. Pomagają interpretować własne zachowania i działania innych osób. Wiek przedszkolny jest okresem, w którym rozpoczyna się kształtowanie moralności, istnieją rzeczy mniej lub bardziej istotne dla dziecka. Warto odkrycia jest zatem to, co dla dzieci w okresie przedszkolnym jest ważne. W celu poznania wartości istotnych dla dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadzono badania, którymi objęto 70 dzieci sześciolletnich uczęszczających do wybranych białostockich przedszkoli i oddziałów przedszkolnych. Zastosowaną w badaniach metodą była analiza wytworów pracy, a narzędziem – analiza rysunku. Badanie odbyło się w trakcie pobytu dzieci w placówce. Uzyskane dane pozwoliły odpowiedzieć na postawiony problem badawczy: Jakie wartości badane dzieci sześciolletnie uznają za ważne w swoim życiu? Najistotniejszą wartością dla badanych dzieci jest rodzina; następnie zabawa, zabawki oraz Bóg jako stwórca świata. Uzyskane dane empiryczne mogą być cennym źródłem informacji, pozwalającym dostosować proces kształcenia i wychowania w taki sposób, aby odpowiadał on sferze najbliższego rozwoju dziecka.

* Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-2457>, e-mail: a.laskowska@uwb.edu.pl.

Słowa kluczowe:

wiek przedszkolny, wartości, średnie dzieciństwo, rozwój moralności, rysunek dziecka

Abstract

Values in everyone's life are an integral part of their existence. They guide their actions. They influence the decisions made. They help interpret their own behaviors and actions of others. Preschool age is a period when moral development begins, there are things that are more or less important to the child. It is therefore worth discovering what is important to preschool children. In order to learn about the values that are important to preschool children, a study was conducted involving 70 six-year-old children attending selected Białystok kindergartens and preschool departments. The method used in the study was the analysis of work products and the tool was drawing analysis. The study took place during the children's stay at the facility. The data obtained allowed to answer the research problem: What values do six-year-old children consider important in their lives? The most important value for the children surveyed is family. Then play, toys and God as the creator of the world. The empirical data obtained can be a valuable source of information, allowing to adjust the education and upbringing process in such a way as to respond to the child's nearest area of development.

Keywords:

moral development, values, middle childhood, preschool age, child's drawing

1. WSTĘP

Wartości towarzyszą człowiekowi w każdym aspekcie jego życia. To one torują drogę i wyznaczają ostateczny efekt podejmowanych starań. Kształtują charakter i pomagają wytrwać w drodze do celu. Stanowią matrycę pomagającą interpretować i oceniać sytuacje, wpływając na podejmowane w życiu decyzje.

2. DEFINICJA WARTOŚCI I ICH KLASYFIKACJA

Problematyka wartości jest przedmiotem badań wielu badaczy różnych dyscyplin naukowych. Stąd pojęcie to jest opisywane wieloznacznie i wielowymiarowo. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto definicję sformułowaną przez Jana

Szczepańskiego (1972), według którego wartości to dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wymaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku. Przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus (Szczepański, 1972). Ważnym elementem tej definicji jest zaznaczenie aspektu motywacyjnego, który odgrywa istotną rolę przy wyborze wartości preferowanych przez jednostkę, ponieważ to ta dyspozycja umożliwia badanie wartości istotnych dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Ważnym odniesieniem w pedagogice jest aksjologia Maxa Schelera wraz z zaproponowaną przez niego klasyfikacją (Perz, 2020). Jej rozszerzoną wersję zaproponował Leon Dyczewski (2001), w której kryterium podziału stanowi przedmiot, na który są one ukierunkowane (Dakowicz, 2006). Autor wyróżnił osiem grup wartości: hedonistyczne, witalne, materialne, socjocentryczne, estetyczne, etyczne, poznawcze, religijne (Dyczewski, 2001). Wartości hedonistyczne obejmują wszystko to, co prowadzi jednostkę do przyjemności i wygodnego życia. Kryterium podejmowanych decyzji jest odczuwanie przyjemności. Człowiek kierujący się głównie tymi wartościami podejmuje takie decyzje i działa w taki sposób, aby to, co robi, w efekcie przynosiło mu przyjemność i zadowolenie. Wartości witalne skupione są na dbaniu o kondycję fizyczną i ładny wygląd. Wszystko to, co daje człowiekowi sprawność fizyczną, siłę witalną i umożliwia piękny wygląd, jest godne wysiłku. Wartości materialne to dążenie do dobrobytu i komfortu życia. Przedmiotem tych wartości są dobra gospodarcze. Człowiek angażuje wszystkie swoje siły, aby podnosić standard życia. Dąży do posiadania różnych rzeczy a każda strata uznawana jest za coś złego. Wartości socjocentryczne skupiają się na narodzie, państwie, rodzinie, przyjaciółach, zaangażowaniu społecznym. Dla człowieka cenne jest to, w czym wyraża się zbiorowa wola i wysiłek jednostek. Wartości estetyczne to umiłowanie piękna, harmonii i ładu. Ważne dla człowieka są rzeczy (materialne i niematerialne), które wzbudzają w nim zachwyt, ekscytują go i dostarczają podniosłych przeżyć. Wartości etyczne wiążą się z tym, co wzmacnia życie i rozwój ludzi. Przedmiotem tych wartości jest dobro. Człowiek kierujący się tymi wartościami będzie realizować dobro w wartościach takich jak sprawiedliwość, przebaczenie, gościnność, miłosierdzie, pomoc, tolerancja, wspaniałomyślność, itp. Wartości poznawcze obejmują dążenie do zdobywania wiedzy. Przedmiotem tych wartości jest wiedza i prawda o sobie, i świecie. Człowiek kierujący się tymi wartościami dąży do poznania prawdy. Nieustannie pogłębia wiedzę o sobie i świecie, dzięki temu dochodzi do lepszego rozumienia rzeczywistości. Wartości religijne opierają się na wierze w Boga.

Przedmiotem tych wartości jest Bóg, świat nadprzyrodzony, życie wieczne po śmierci w łączności z Bogiem i innymi istotami duchowymi (Dyczewski, 2001).

Wartości hedonistyczne, witalne i materialne są związane z ludzkim ciałem, powiązane ze sferą odczuwania, pożądania i utwierdzenia swojej egzystencji. Ich realizacja nie służy wszechstronnemu rozwojowi jednostki i może nie wystarczać do odczuwania pełni szczęścia i sensu życia. Przez autora są one określane wartościami instrumentalnymi (Dyczewski, 2001). Natomiast wartości estetyczne, etyczne, poznawcze i religijne nierozzerwalnie wiążą się z rozwojem osobowości człowieka i nazywane są wartościami duchowymi. Ich realizacja odbywa się w samym człowieku. Wartości te dają człowiekowi radość i satysfakcję (Dyczewski, 2001).

Człowiek funkcjonuje w każdej z wymienionych grup wartości, jedne są bardziej widoczne w życiu jednostki inne mniej, ale nie oznacza to, że nie istnieją wcale. Istotne jest, by człowiek miał możliwość doświadczenia każdego rodzaju wartości, ponieważ wartości wyższe są zbudowane na niższych. Nie jest więc możliwym osiągnięcie szczytnych ideałów bez uprzedniego zaspokojenia podstawowych potrzeb (Perz, 2020).

3. PRZEBIEG ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNEGO DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Chcąc analizować dziecięce wartości, należy przybliżyć przebieg rozwoju dziecka. Sfera, w której tworzy się świat wartości, nie istnieje jako odrębna droga rozwoju dziecka, lecz jest ściśle związana z obszarem poznawczym, społecznym, emocjonalnym i moralnym. Jej początek wiąże się z kształtowaniem u dzieci postaw prospołecznych, poznaniem reguł obowiązujących w grupie społecznej, odróżnianiem dobra od zła oraz doświadczaniem poczucia winy i wstydu. Rozwój moralny przebiega od podporządkowania się nakazom i zakazom dorosłych do zachowania zgodnego z normami społecznymi.

Moralność opiera się na silnie zakorzenionych przekonaniach co do tego, jak ludzie powinni zachowywać się w społeczeństwie. Jednostka nabywa poczucie moralności, gdy potrafi zachować się zgodnie z przyjętymi normami społecznymi wynikającymi z jej wewnętrznych przekonań. Odróżnia to, co jest dobre, od tego, co jest złe (Schaffer, 2006). Wiek przedszkolny jest czasem tworzenia się pierwszych doświadczeń w obszarze moralnym. Dzieci poznają reguły obowiązujące w społeczeństwie. Zaczynają oceniać swoje działanie i myślenie w kategoriach dobra i zła. Podwalinami dla rodzącego się w tym czasie sumienia jest początkowe

podporządkowywanie się niemowląt, do wymagań socjalizacyjnych stawianych przez ich matki (Schaffer, 2006). Przewodnikiem w zakresie dokonywania samooceny jest rodzące się sumienie, którego początki rozpoczynają się wraz z poczuciem istnienia pewnych norm (Kielar-Turska, 2011). Sumienie umożliwia dziecku rozpoznawanie zachowania takiego jak oszukiwanie, kłamanie jako złe (Schaffer, 2006). Towarzyszące w okresie przedszkolnym dziecku zawstydenie, wina i strach przed karą stają się załączkiem do pojawiania się pierwszych uczuć moralnych (Kielar-Turska, 2011; Matejczuk, 2014). Natomiast pojawiające się sumienie powoduje, iż to nie autorytet rodziców, a „wewnętrzny głos” zaczyna kierować zachowaniem dziecka (Schaffer, 2006).

Podstawą rozwoju moralnego, zaprezentowanego przez Jeana Piageta, jest zmiana zachodząca w regułach postępowania dzieci. Autor wyróżnił cztery następujące po sobie stadia. Stadium I (2.-4. rok życia): dzieci nie posiadają rzeczywistego pojęcia o istniejących regułach i jakim celom one służą. Nie rozumieją przyczyn uznawania określanych zachowań za „złe” lub „dobre”. W tym okresie określenia zachowań dobrych i złych pozostają arbitralne. Stadium II (5.-7. rok życia), nazywane realizmem moralnym: dzieci spostrzegają reguły i bezwzględnie ich przestrzegają. Traktują je jako narzucone z zewnątrz (reguły pochodzą od autorytetów) i niepodlegające modyfikacjom. „Złe” jest to, czego zakazują dorośli. Dzieci zaczynają oceniać działania i wydawać osądy, w oparciu o obiektywnie wyrządzone szkody. Intencje stojące za zachowaniem nie są dostrzegane. Stadium III (8.-11. rok życia), nazywane relatywizmem moralnym: dzieci zaczynają rozumieć, że reguły są umowami, stworzonymi przez ludzi. Uświadamiają sobie, że reguły funkcjonują dzięki zgodzie ludzi na to, by ich przestrzegać. W związku z tym mogą być zakwestionowane i zmienione. Przestrzeganie reguł jest traktowane jako współdziałanie z innymi. Dzieci przestają wierzyć w sprawiedliwość immanentną. Zaczynają dostrzegać, że kary można uniknąć, jeżeli nieprawidłowe zachowanie nie zostanie przez nikogo dostrzeżone. Na tym etapie działania innych osób są oceniane z uwzględnieniem intencji leżących u ich podłoża. Stadium IV (od około 12. roku życia): dzieci są zdolne do tworzenia własnych, nowych reguł (Schaffer, 2006; Vasta i in., 2004). Dzieci przebywają drogę „od punktu, w którym nie uświadamiają sobie zasad leżących u podłoża takich aspektów życia społecznego, jak uczciwość, sprawiedliwość czy autorytet, do w pełni rozwiniętego, dojrzałego rozumienia tych pojęć, którymi mogą zacząć się kierować w swoich interakcjach ze światem społecznym” (Schaffer, 2006, s. 327). Zdaniem J. Piageta moralność dziecka konstruuje się dzięki jego zdolnościom poznawczym, aktywności, dociekanii, selekcjonowaniu i interpretowaniu przekazywanych mu informacji oraz tego, jakie ma doświadczenie społeczne.

Na doświadczenie to, składają się kontakty z innymi osobami. Autor zauważa, iż to raczej interakcja z rówieśnikami, aniżeli dorosłymi, pozwala dzieciom osiągać kolejne etapy rozwoju moralnego (Schaffer, 2006). Poprzez zabawę z rówieśnikami dziecko ma możliwość poznawać reguły obowiązujące w danej zabawie i modyfikować je. Dziecko w sytuacji konfliktu z osobą dorosłą raczej podporządkowuje się narzuconym z góry regułom. Natomiast podobny status uczestników zabawy umożliwia osiąganie kompromisu, co pozwala na nieskrępowane prezentowanie własnego punktu widzenia nawet gdy pozostali uczestnicy zabawy mają odmienne zdanie. Powstający konflikt interpersonalny powoduje konflikt poznawczy, który jest siłą napędową każdego procesu rozwoju (Schaffer, 2006). Dzieci, napotykać niezgodność pomiędzy własnymi poglądami a poglądami innych ludzi, stają przed zadaniem rozwiązania, we własnych umysłach, wszelkich dysonansów. Dokonują tego, akceptując fakt, iż reguły są umowami społecznymi, które funkcjonują, ponieważ nastąpiła wspólna zgoda co do ich przestrzegania (Schaffer, 2006).

Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko nadal znajduje się w stadium realizmu moralnego. Opanowuje poznane reguły społeczne. Zmienia się motywacja przestrzeganych norm. Dziecko nie podporządkowuje się już, by uniknąć kary, a podporządkowuje się, by zyskać nagrodę. Pomimo tych ograniczeń to okres średniego dzieciństwa jest czasem, w którym powstają fundamenty rozwoju moralnego (Kielar-Turska, 2011; Matejczuk, 2014).

Zmiany rozwojowe w sferze emocjonalnej dotyczą głównie rozpoznawania i rozumienia emocji, ich ekspresji, kontroli oraz orientacji w zakresie przyczyn emocji własnych i cudzych (Kielar-Turska, 2011). Dzieci na początku edukacji przedszkolnej charakteryzuje labilność emocjonalna, uczucia mają charakter afektywny i impulsywny, a silne emocje mogą wywołać nawet niewielkie przyczyny. W miarę postępującego rozwoju kontrola stanów emocjonalnych przechodzi od tej sprawowanej przez dorosłych na rzecz autonomicznej regulacji emocjonalności (Czub, 2014). Dziecko opanowuje nazwy emocji, mówi o nich. Zwiększa się jego wiedza na temat możliwości doświadczania i ekspresji emocji oraz świadomość własnych emocji, a także emocji innych osób. Niektóre emocje zyskują względną stałość w stosunku do poszczególnych osób, co sprzyja powstawaniu pierwszych przyjaźni (Górecka, 1992; Bee, Boyd, 2004; Dixon, Stein, 2005; Sax, Weston, 2007; Landy, Osofsky, 2009; Konderak, 2010; Kielar-Turska, 2011; Matejczuk, 2014).

Rozwój społeczny dziecka przebiega na drodze coraz większego zaangażowania w złożone interakcje społeczne, nawiązywania i utrzymywania przyjaźni oraz włączania się w grupę i zdobywania akceptacji rówieśników (Kielar-Turska, 2011). Istotną zmianą zachodzącą w wieku przedszkolnym jest uspołecznienie

myślenia i działania dziecka oraz zdobywanie zasobów umożliwiających działanie zgodne z regułami świata społecznego. Jednak nie chodzi jedynie o uwzględnianie reguł społecznych. Istotą jest uwzględnienie myślenia i działania innych ludzi. Porzucenie swojej egocentrycznej perspektywy i przyjmowanie perspektywy innych osób (Matejczuk, 2014).

4. ZASADNOŚĆ BADANIA WARTOŚCI U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Podstawą do badań wartości u dzieci jest rozróżnienie poziomu poznawczego i motywacyjnego w definiowaniu wartości (Schwartz, 1992, 2010). Jeżeli myśli i przekonania decydują o motywacji podejmowanych czynów, to mamy do czynienia z aspektem poznawczym. Natomiast jeżeli na początku pojawia się motywacyjna siła, a dopiero potem przekonanie o słuszności czynu, to mówimy o aspekcie motywacyjnym (Cieciuch, 2013). Dzieci w wieku przedszkolnym znajdują się w stadium przedoperacyjnym (Piaget, 2006). Oznacza to, że operacje umysłowe są przeprowadzane na konkretnym materiale, co uniemożliwia badanie wartości jako abstrakcyjnych celów. Natomiast badanie preferowanych wartości jest możliwe, jeżeli zostanie oparte na konkretnych celach lub motywacji, która kieruje dzieckiem w taki sposób, że przedkłada ono jedne czynności nad inne (Cieciuch, 2013). W związku z powyższym w badaniach skupiono się na aspekcie motywacyjnym, gdzie wartości urzeczywistniają się jako motywacyjne cele, dla których wykształciły się reprezentacje poznawcze (Cieciuch, 2013).

5. METODOLOGIA BADAŃ

Przedmiotem badań były wartości istotne dla dzieci sześciolletnich. Badaniami objęto 70 dzieci sześciolletnich, uczęszczających do wybranych białostockich przedszkoli i oddziałów przedszkolnych.

Badania przeprowadzono w czerwcu 2023 roku. Ich celem było poznanie wartości istotnych dla dzieci sześciolletnich. Realizując postawiony cel, sformułowano następujący problem badawczy: Jakie wartości uznają za ważne w swoim życiu badane dzieci sześciolletnie?

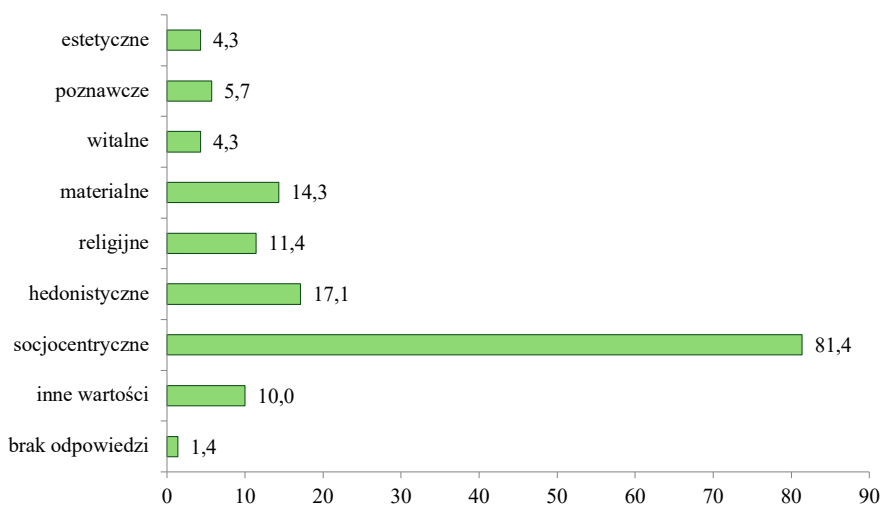
Zastosowaną w badaniach metodą była analiza wytworów pracy, a narzędziem analiza rysunku. Badanie odbyło się w trakcie pobytu dzieci w placówce. Ich zadaniem było wykonanie rysunku na zadany przez nauczyciela prowadzącego

grupę temat: „Narysuj coś, co jest dla Ciebie bardzo ważne”. Wychowawcy grup zostali uprzednio poinstruowani o sposobie przeprowadzania badania. Ważne było, aby badanie zostało przeprowadzone w warunkach znanych dzieciom, aby uniknąć czynnika mogącego modyfikować ich myślenie czy też działanie. Z tej uwagi nie wprowadzono badacza do grupy, ponieważ mógłby zakłócić naturalny przebieg dnia.

6. WYNIKI BADAŃ

Z analizy zebranych danych wynika, że badane dzieci najczęściej wskazywały na wartości socjocentryczne jako coś ważnego w ich życiu (81,4%). Zdecydowanie rzadziej eksponowały wartości hedonistyczne (17,1%), materialne (14,3%) i religijne (11,1%). Pozostałe wartości bardzo rzadko pojawiały się w rysunkach badanych dzieci. Były to wartości poznawcze (5,7%), witalne (4,3%), estetyczne (4,3%). Dla potrzeb niniejszych analiz wyodrębniono również grupę „inne wartości” (10,0%). Jedna praca została oddana pusta, potraktowana jako „brak odpowiedzi” (1,4%). Wykres 1 przedstawia rozkład uzyskanych wyników badań.

Wykres 1. Wartości istotne dla dzieci sześcioletnich



Procenty nie sumują się do 100,0, ponieważ badani mogli wskazać na więcej niż jedną wartość.

Źródło: badania własne.

Wartości socjocentryczne wskazywane przez dzieci w okresie średniego dzieciństwa nie odnoszą się do zaangażowania na rzecz narodu, państwa, grupy religijnej czy partii politycznej. Dla dzieci ważne jest ich najbliższe otoczenie społeczne, w którym najważniejszą grupą na tym etapie rozwoju jest rodzina. Część dzieci zapytana o to, co przedstawia rysunek, podała nie tylko jego treść, ale również uzasadnienie swojego wyboru (choć nie było to elementem badań):

- „rodzina, bo mi pomaga” Julka, 6 lat
- „rodzina, bo ją kocham” Igor, 6 lat
- „dla mnie ważna jest cała rodzina, bo mnie lubią” Ada, 6 lat
- „ważna jest rodzina, bo ich kocham” Julia, 6 lat
- „ważna jest dla mnie rodzina, bo rodzina jest najlepszym skarbem” Alan, 6 lat
- „rodzina, bo ona mi poświęca czas” Pola, 6 lat
- „rodzina, bo chroni mnie przed złem” Nela, 6 lat

Na rysunkach przedstawiana była najbliższa rodzina: (rodzice, rodzeństwo), jedno z rodziców (mama), rodzina z psem/kotem, dziadkowie, przyjaciele-rówieśnicy. Zatem wyniki badań pokazały, że to rodzina stanowi dla badanych dzieci największą wartość. Jest miejscem, gdzie czują się kochane, akceptowane, chronione. Funkcjonując w rodzinie, ściśle się z nią identyfikują, bronią jej członków w kłótniach z rówieśnikami. Są zdolne do zastosowania agresji werbalnej czy też fizycznej w obronie swoich najbliższych. Poniżej przedstawiono przykładowe rysunki obrazujące środowisko społeczne istotne dla badanych dzieci (rysunek 1–4).



Rysunek 1. „Ważna jest rodzina, po prostu rodzina” (Amelka, 6 lat)



Rysunek 2. „Ważna jest mama, bo gotuje często jedzenie” (Zosia, 6 lat)



Rysunek 3. „Dla mnie ważna jest rodzina” (Bartek, 6 lat)

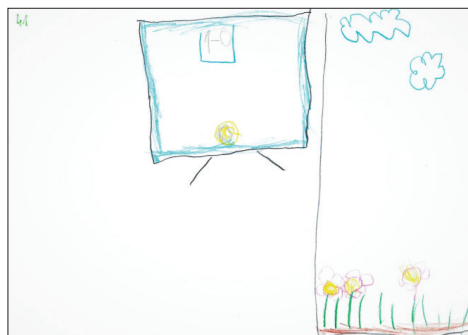


Rysunek 4. „Ważni są dla mnie rodzice, narysowałem mamę i tatę” (Franek, 6 lat)

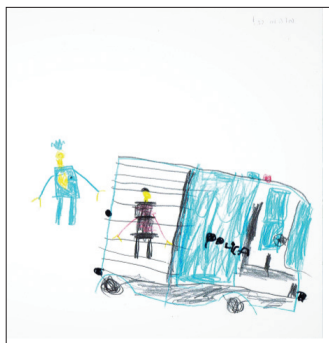
Kolejne wartości, jakie pojawiały się w pracach dzieci, przyporządkować można wartościom hedonistycznym (17,1%). W tej grupie znajdowały się rysunki odnoszące się do różnych form zabaw: gra w piłkę nożną, zabawy z siostrą, zabawa klockami Lego, zabawa na podwórku. Pojawiały się również rysunki telewizora, tabletek i telefonów komórkowych, które były traktowane jako przedmioty umożliwiające oglądanie bajek. Zatem można przypuszczać, że dzieci widzą te przedmioty jako swego rodzaju narzędzia umożliwiające przyjemne spędzenie czasu (rysunek 5, 6). Prace, które przedstawiały ulubione zabawki dzieci, tablety, hulajnogę, klocki Lego, karty Pokemon (rysunek 7–10) zostały sklasyfikowane jako wartości materialne (14,3%). Należałoby jednak pogłębić badanie o rozmowę z dziećmi, aby można było rozgraniczyć, czy narysowane zabawki reprezentują chęć gromadzenia dóbr materialnych, jak w przypadku kart Pokemon, gdzie dziecko powiedziało „bo je zbiera cała szkoła”. Czy może rysunki lalek są reprezentacją wielogodzinnych zabaw spędzonych na przebieraniu, czesaniu i odgrywaniu nimi różnych scenek z życia, a nie jedynie na chęci ich posiadania?



Rysunek 5. „Dla mnie ważna jest mama i tata, zabawy z siostrą cioteczną i spacer z babcia” (Kludia, 6 lat)



Rysunek 6. „Piłka w TV, bo tam oglądam bajki. Podwórko, bo tam biegam, bawię się” (Szymon, 6 lat)



Rysunek 7.
Klocki lego



Rysunek 8.
Tablet



Rysunek 9.
Lalka

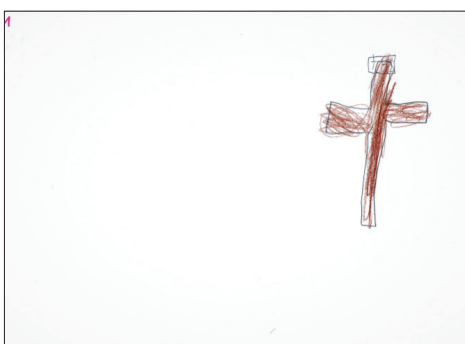


Rysunek 10.
Karty Pokemon

W rysunkach dzieci znalazły się również wskazania na wartości religijne (11,4%). Dzieci w pracach przedstawiały krzyż symbolizujący Jezusa oraz Pana Boga jako stwórcy świata. Powołując się na warstwicową teorię wychowania Stefana Kunowskiego (2004), można stwierdzić, że warstwa duchowa w człowieku kształtuje się w okresie wkraczania w wiek dorosły. Zatem wartości religijne, które zostały wskazane jako ważne dla dzieci, mogą pochodzić z oddziaływania dynamizmu wychowawczego Agosu, jako działania wychowawczego nastawionego na ukierunkowywanie wychowanka w stronę szlachetnych ideałów (Kunowski, 2004). Można więc przypuszczać, że wartości religijne są ważne dla dzieci, ponieważ są one istotne w ich środowisku rodzinnym. Poniżej przedstawiono przykłady rysunków obrazujących wartości religijne (rysunek 11, 12).



Rysunek 11. „Pan Bóg, bo stworzył cały świat” (Alan, 6 lat)

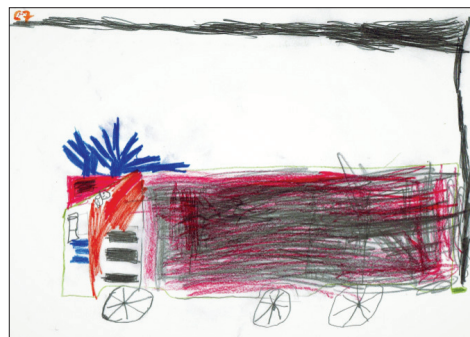


Rysunek 12. „Ważne dla mnie jest krzyż i Jezus, nie namalowałem go, bo nie umiałem” (Staś, 6 lat)

Część prac dzieci zawierała treści, które bez poznania kontekstu powstania rysunku trudno było zaklasyfikować do jakiegokolwiek grupy omawianych wartości, ponieważ istniała możliwość błędnej interpretacji i przyporządkowania ich do nieodpowiedniej grupy. Dotyczyło to prac przedstawiających zwierzęta, np. psy, chomiki; straż pożarną, policję (rysunek 13, 14). Aby można było te rysunki poddać analizie, utworzono kategorię „inne wartości”.



Rys. 13. Chomik



Rys. 14. Straż pożarna

Bez informacji, czy rysunek przedstawia zwierzę, które jest członkiem rodziny, czy zwierzę, które dziecko chciałoby posiadać, czy też zwierzęta, które jawią się dzieciom jako coś uroczonego „chomiki, bo są słodkie” (Nela, 6 lat), „pieski, bo są bardzo słodkie” (Dominik, 6 lat), nie jest możliwe przyporządkowanie tych prac konkretnej grupie wartości. Podobnie w przypadku pojazdów służb bezpieczeństwa; bez informacji, czy rysunek jest reprezentacją zabawki, zawodu czy poczucia bezpieczeństwa związanego z obecnością takich służb, nie jesteśmy w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć, do której grupy przyporządkować przedstawioną wartość.

7. PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania pozwoliły uzyskać odpowiedź na postawiony problem badawczy: Jakie wartości dzieci sześciolatnie uznają za ważne w swoim życiu?

Badane dzieci wskazywały w swoich pracach na wartości socjocentryczne (rodzina), hedonistyczne, materialne i religijne. Najczęściej wskazywane były wartości socjocentryczne, odnoszące się do ich najbliższego otoczenia społecznego – do rodziny. To rodzina stanowi dla dzieci największą wartość. W niej czują się bezpieczne i kochane. Można przypuszczać, że to właśnie rodzina będzie wiodącą

wartością w ich młodym życiu. Wartości hedonistyczne i materialne, przedstawiane w pracach dzieci jako zabawa, i różnego rodzaju zabawki, były rzadziej podawane przez dzieci niż wartości socjocentryczne. To, że rysunki dzieci ujawniały wartości hedonistyczne, nie powinno budzić większego niepokoju, gdyż na tym etapie rozwoju dziecka zrozumiałym faktem jest to, że zabawa, jako podstawowa forma rozwoju dziecka, zajmuje istotne miejsce w jego życiu. Wartości hedonistyczne i materialne wg L. Dyczewskiego są wartościami niższego rzędu, lecz, jak twierdził autor, nie jest możliwym sięgnięcie do wartości wyższego rzędu, nie zaspokoiwszy uprzednio tych podstawowych (Dyczewski, 2001).

Na rysunkach dzieci wartości religijne nie były zbyt często eksponowane. Należy zaznaczyć, że wartości te są istotne w procesie rozwijającej się warstwy duchowej, dzięki której człowiek charakteryzuje się zdolnością wartościowania i wolnością wyboru drogi kształtującej plan życiowy oraz posiada zdolność ponoszenia pełnej odpowiedzialności za swoje postępowanie (Kunowski, 2004). Dzieci włączane w życie duchowe dorosłych, praktykując wspólnie z rodziną, przejmują ważne dla nich wartości od osób znaczących – rodziców, opiekunów, nauczycieli. Dlatego warto na te wartości zwrócić uwagę w procesie wychowania przedszkolnego.

Przedstawiane przez dzieci na rysunkach ważne dla nich rzeczy są cennym źródłem informacji, pozwalającym dostosować proces kształcenia i wychowania w taki sposób, aby odpowiadał on sferze najbliższego rozwoju dziecka (Wygotski, 2002). Dzieci przedszkolne, będąc na początku okresu kształtowania się moralności, wymagają właściwego pokierowania ich rozwojem przez wychowujące społeczeństwo (Etos) oraz odpowiedzialnych nauczycieli (Agos), którzy widzą potrzebę i chcą zmieniać edukację na lepsze (Kunat, Szorc, 2022) oraz w ramach własnego rozwoju zawodowego sięgają po międzynarodowe koncepcje pedagogiczne, będąc jednocześnie świadomymi wartości polskiego dziedzictwa pedagogicznego i jego ugruntowanej pozycji na świecie (Wróblewska, Choińska-Kieźel, 2021).

Bibliografia

- Bee, H.L. i Boyd, D. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Czub, M. (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dakowicz, L.A. (2006). *Świat wartości przyszłych nauczycieli: Studium socjologiczne na podstawie badań studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu w Białymstoku*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Dixon, S.D. i Stein, M.T. (2005). *Encounters with Children: Pediatric Behavior and Development*. Mosby.
- Dyczewski, L. (2001). Miejsce i funkcje wartości w kulturze. W: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Górecka, B. (1992). Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci przedszkolnych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne*, 13, 265–277.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – Wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konderak, T. (2010). Rozwój psychofizyczny dziecka w wieku przedszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 1–2, 115–123.
- Kosz-Szumaska, J. (2022). Praktykowanie mindfulness jako przestrzeń dla kształtowania wartości witalnych i hedonistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(4), 109–126.
- Koźmińska, I. i Olszewska, E. (2020). *Z dzieckiem w świat wartości*. Prószyński i S-ka.
- Kunat, B. i Szorc, K. (2022). „Chcę być nauczycielem, ponieważ...”. Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Kultura i Edukacja*, 137(3), 120–147.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Landy, S. i Osofsky, J. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes Publishing.
- Matejczuk, J. (2014). Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. T. II. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Perz, T. (2020). Świat wartości w ujęciu Maxa Schelera — Konsekwencje pedagogiczne. *Edukacja humanistyczna*, 1(42), 77–88.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sax, N. i Weston, E. (2007). *Language Development Milestones*. <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/phonology/milestones.pdf>
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in Experimental Social Psychology*. T. 25. Academic Press.
- Schwartz, S.H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. W: M. Mikulincer i P. Shaver (red.), *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior the Better Angels of Our Nature*. American Psychological Association Press.

- Stasiak, W. (2021). Przedszkole miejscem wprowadzania dziecka w świat wartości. *Ko-
nińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne*, 7(4), 239–245.
- Szczepański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van Damme, M. i Jacewicz, A. (2021). Edukacja przedszkolna w Norwegii. Rys historyczny
i współczesność. *Zagadnienia Społeczne*, 2(16), 87–114.
- Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwa Szkolne
i Pedagogiczne.
- Wróblewska, U. i Choińska-Kieźel, M. (2021). Pre-school Education in Poland in the
20th Century as a Forgotten and Underestimated Source of Contemporary Trends and
Pedagogical Inspirations. *Kultura i Edukacja*, 132(2), 80–95.
- Wygotski, L.S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska
i M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo
i dorastanie*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.