



Pedagogical Contexts 2023, No. 1(20)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471, e-ISSN 2720-0000
s. 39–59
<https://doi.org/10.19265/kp.2023.1.20.371>



Marta Makarewicz

<https://orcid.org/0000-0002-0507-6595>

Uniwersytet w Białymstoku

m.makarewicz@uwb.edu.pl

BUDOWANIE POZYTYWNEGO OBRAZU SIEBIE PRZEZ ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

BUILDING A POSITIVE SELF-IMAGE BY DEVELOPING LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS AT A YOUNGER SCHOOL AGE

Słowa kluczowe:
samoocena,
kompetencje
językowe,
umiejętność czytania,
metoda projektu,
badania w działaniu

Streszczenie: Artykuł porusza kwestie związane z budowaniem pozytywnego obrazu siebie poprzez tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego, umożliwiającego realizację różnorodnych potrzeb uczniów w młodszym wieku szkolnym. Praktyka pedagogiczna sprzyja podejmowaniu refleksji i namysłowi nad tworzeniem sytuacji edukacyjnych wspierających kształtowanie adekwatnej samooceny przez indywidualną aktywność badawczą ucznia, jego samodzielność i stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się. W ten sposób uczniowie rozwijają wiele różnorodnych kompetencji. Zrealizowany i opisany całoroczny projekt „Gościinne czytanie” jest przykładem działania inspirowanego założeniami edukacyjnych badań w działaniu, umożliwiających świadomą i refleksyjną pracę nad kompetencjami językowymi dzieci.

Keywords:
self-esteem,
language competence,
reading skills,
project approach,
action research

Summary: The article raises issues related to building a positive self-image by creating a supportive educational environment that enables the implementation of various needs of students at a younger school age. Pedagogical practice is conducive to reflection on the creation of educational situations that support the formation of adequate self-esteem through the student's individual research activity, independence and taking over responsibility for the learning process. In this way, students develop a wide variety of competences. The implemented and described year-long project "Gościnne czytanie" (hospitable reading) is an example of the activity inspired by the assumptions of educational action research, enabling conscious and reflective work on children's language competence.

Wprowadzenie

Poczucie własnej wartości, często utożsamiane z samooceną, jest ważnym konstruktem osobowościowym, regulatorem zachowania mającym związek z postawą wobec siebie i otoczenia (Lewandowska-Kidoń i Wosik-Kawala, 2009; Biernat, 2016; Michalak, 2020). Budowanie przez uczniów adekwatnej i pozytywnej wizji siebie jest procesem długotrwałym, wspieranym przez środowisko rodzinne i szkolne. To właśnie szkoła „odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości uczniów ze względu na okres rozwojowy, systematyczność i długotrwałość oddziaływań oraz zakres wiedzy o sobie, którą dziecko w niej zdobywa” (Pankowska, 2008, s. 37). Jak wskazują badacze, samoocena dziecka ma przełożenie na jego funkcjonowanie w warunkach szkolnych, wliczając w to nastawienie, motywację do nauki, postawę wobec zadań i wyzwań szkolnych (Pankowska, 2008; Jędrzejewska, 2016). Szczególne znaczenie przypisuje się relacjom rówieśniczym, stanowiącym „fundament codziennego samopoczucia oraz wzrostu poczucia własnej wartości” (Biernat, 2016, s. 162). Co ważne, „jeśli uczeń osiąga sukcesy, jest chwalony przez nauczycieli, darzony sympatią przez kolegów – ma dużą szansę na ukształtowanie pozytywnej, wysokiej, stabilnej samooceny i wzmocnienie samoakceptacji” (Pankowska, 2008, s. 31). Wizja siebie jako osoby kompetentnej, mogącej mierzyć się z różnego rodzaju wyzwaniami i trudnościami, umożliwia wszechstronny rozwój i osiągnięcie sukcesów. Wspieranie uczniów

w budowaniu pozytywnego obrazu siebie powinno mieć zatem charakter ciągły i zamierzony, należy przy tym uwzględnić możliwości poznawcze uczniów, wzajemne interakcje oraz okazje do rozwijania wielu kompetencji kluczowych.

Kompetencje językowe uczniów w młodszym wieku szkolnym

Rozwijanie kompetencji językowych dziecka stanowi jedno z najważniejszych wyzwań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wielokrotnie podkreśla się, że są one podstawą, swego rodzaju bazą wszelkich aktywności i źródłem poznania (Cywińska, 2017; Żytko, 2010), zaś język traktowany jest jako główne narzędzie indywidualnego rozwoju jednostki (Kuszek, 2011). W przypadku posługiwania się językiem można mówić o czterech rodzajach czynności językowych: mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisaniu. Co szczególnie ważne, „sprawne mówienie i umiejętność komunikowania się są warunkiem podejmowania przez dziecko kontaktów społecznych, poszerzania wiedzy i nabywania tożsamości indywidualnej i kulturowej” (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 78). Niestety, jak wynika z badań, „rzadko podczas zajęć szkolnych pojawiają się interakcje inicjowane przez uczniów, pytania kierowane od ucznia do nauczyciela lub rówieśników, wymiana opinii między uczniami. Nauczyciel nie wspiera aktywności uczniów, nie zachęca ich do samodzielnego działania, nie inspiruje do poszukiwań, nie stawia wyzwań poznawczych” (Żytko, 2010, s. 22). Wskazuje to na panujący wciąż jednostronny przekaz i dominującą aktywność nauczyciela podczas zajęć, co niekorzystnie wpływa na rozwijanie przez dzieci umiejętności mówienia i słuchania.

Wyposażenie uczniów w umiejętność czytania stanowi kluczowe zadanie edukacji wczesnoszkolnej (Olejnik, 2001; Murawska, 2011), co poprzedzone jest konstruowaniem podstaw do kształtowania tej umiejętności już na etapie przedszkola. W kolejnych etapach edukacji podlega ona dalszemu rozwojowi, zwłaszcza w aspekcie krytyczno-twórczego czytania (Klus-Stańska i Nowicka, 2009). Należy podkreślić, że „doskonalenie umiejętności czytania wymaga różnorodnych ćwiczeń zgodnych z zainteresowaniami i możliwościami intelektualnymi uczniów. Bardzo ważne jest urozmaicenie zadań, aby w ten sposób zmusić dzieci do myślenia” (Czelakowska, 2009, s. 83). Związane jest to z podejmowaniem aktywności opartych na czytaniu cichym i głośnym, jednak teoretycy i badacze nie są zgodni co do wartości głośnego czytania. Jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka:

Wśród strategii stosowanych przez nauczycieli na lekcjach poświęconych nauce czytania wiele czasu zajmuje czytanie głośne. Odczytywanie na głos tekstu wyraźnie pomaga w początkowej fazie nauki czytania (...). Jednakże ten sposób radzenia sobie z tekstem powinien samoistnie zanikać w odpowiednim czasie. (...) Można by zadać pytanie, dlaczego szkoła tyle uwagi poświęca głośnemu czytaniu, jeśli jest ono umiejętnością tak rzadko wykorzystywaną poza lekcjami i w dorosłym życiu” (2009, s. 29).

Istotnie, w życiu codziennym głośne czytanie jest umiejętnością wykorzystywaną dużo rzadziej niż czytanie ciche, jednak ćwiczenie głośnego czytania nie musi być głównym celem, a jedynie środkiem czy też impulsem do osiągania innych celów. Wskazuje się, że „opanowanie przez uczniów umiejętności czytania decyduje nie tylko o ich sukcesach szkolnych, lecz także przyszłym samokształceniu, rozwoju kulturalnym i zawodowym. Dlatego nauczyciel musi dbać o systematyczne ćwiczenia w poprawnym, płynnym i wyrazistym czytaniu opracowywanych tekstów” (Czelakowska, 2009, s. 93). Aby tego typu ćwiczenia były atrakcyjne, sugeruje się odpowiedni dobór literatury, uwzględniający preferencje i zainteresowania uczniów (Czelakowska, 2009; Grelowska, 2016).

Rolą szkoły i nauczycieli jest „rozpoznanie poziomu poszczególnych umiejętności związanych ze słuchaniem, mówieniem, pisanem i czytaniem, ale przede wszystkim systematyczne ich rozwijanie i doskonalenie” (Kuszak, 2011, s. 175). Związane jest to z tworzeniem różnorodnych sytuacji edukacyjnych rozwijających kompetencje językowe uczniów poprzez samodzielne odkrywanie, doświadczanie i przeżywanie. W ten sposób dzieci są współodpowiedzialne za proces uczenia się – mówienia zamiast udzielania odpowiedzi na pytania dorosłego, uważnego i wnikliwego słuchania, a nie tylko umiejętności sprawnego reagowania na komunikaty, a także krytycznego i twórczego czytania w miejsce biernego i bezrefleksyjnego odczytywania.

Podstawy teoretyczne i założenia projektu

Powodem zainicjowania i przeprowadzenia projektu „Gościnne czytanie” były własne doświadczenia i refleksje nauczycielki. W szczególności autorkę skłoniły do tego obserwacje uczennic i uczniów w sytuacji czytania cichego i głośnego różnego rodzaju tekstów, w tym: poleceń do zadań, fragmentów lektur, omawianych tekstów literackich i twórczości własnej. Próby te charakteryzował zróżnicowany poziom umiejętności czytania, część klasy wykazywała obawy czy też niechęć do prezentowania własnych umiejętności i tworzonych

prac, niejednokrotnie dokonując przy tym krytycznej samooceny. Dostrzeżona została potrzeba systematycznej, długotrwałej pracy nad kształtowaniem pozytywnego obrazu siebie, rozwijaniem umiejętności wyrażania opinii i dokonywania adekwatnej samooceny własnych zasobów i umiejętności trzecioklasistów. Biorąc pod uwagę towarzyszące temu okoliczności – początek roku szkolnego, założone przez nauczycielkę cele dydaktyczne związane z doskonaleniem umiejętności językowych (w tym czytelnicznych), zasadne wydawało się zastosowanie metody projektów, z uwagą na możliwość realizacji działań wieloetapowo.

Metoda projektów jest jedną z najstarszych i najbardziej znanych aktywnych metod organizacji procesu nauczania – uczenia się, niejednokrotnie utożsamia się ją z systemem kształcenia czy też uważa się ją za alternatywę do powszechnie panującego systemu klasowo-lekcyjnego (Szymański, 2010). Punktem wyjścia projektu jest „określona sytuacja problemowa, jakieś zamierzenie, podjęcie inicjatywy, wytyczenie pewnego celu” (Puślecki, 2009). Wśród celów przedstawianego projektu wyróżniono dwa obszary: doskonalenie umiejętności językowych (czytania, słuchania, mówienia) i rozwijanie zainteresowań czytelnicznych oraz kształtowanie pozytywnego obrazu siebie (dokonywanie adekwatnej samooceny, wiara we własne możliwości, dostrzeganie swoich mocnych stron). Powodzenie realizacji tego typu celów zależne jest od czasu i jakości podejmowanych działań, dlatego też istotne jest opracowanie odpowiedniego planu, według którego podążać będzie nauczyciel wraz z podopiecznymi. W literaturze z zakresu metody projektów można spotkać się z różnymi opracowaniami faz bądź etapów, opartymi na współczesnych teoriach uczenia się (Puślecki, 2009; Szymański, 2010). Jedną z propozycji jest realizacja projektu według następujących etapów: zaangażowanie, poszukiwanie, transformacja, prezentacja, refleksja (Gołębniak, 2002).

Wielokrotnie podkreśla się, że „metoda projektów angażuje sferę poznawczą, emocjonalną, motywacyjną ucznia, przyczyniając się tym samym do jego wszechstronnego rozwoju” (Marek, 2016, s. 20). Za szczególną wartość tej metody uznaje się aktywny udział uczniów we współtworzeniu projektu na każdym jego etapie, z uwzględnieniem dziecięcej wizji kreowania środowiska uczenia się, różnorodnych pomysłów i sposobów realizacji. Jednakże:

[...] jak pokazuje szkolna praktyka, oddanie pola uczniom nie jest łatwe. Uczniowie niezwykle rzadko są zapraszani do udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji procesu uczenia się, takich jak: ustalanie celów, decydowanie o planie działania, dobieranie własnych strategii rozwiązywania

problemów, monitorowanie i samokontrola postępów i osiągnięć. Nauczyciele nie dostrzegają korzyści, jakie klasa jako grupa wspólnotowa może czerpać z efektu synergii będącej skutkiem zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Nowak, 2015, s. 44).

Niewątpliwie takie podejście nauczycieli nie napawa optymizmem, sugerując niski poziom autonomii ucznia. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie dysponują szczególnym potencjałem twórczym, który ma szansę ujawnić się tylko wtedy, gdy nauczyciel dostrzeże wartość w częściowym oddaniu odpowiedzialności uczniom za ich proces uczenia się i samodzielnego konstruowania wiedzy (Brzezińska, 2008; Filipiak, 2008). Organizacja pracy projektowej wiąże się z zastosowaniem przez nauczyciela różnorodnych metod i form pracy, dlatego też „w trakcie realizacji projektów proponuje się zastosowanie: pracy grupowej, zajęć w terenie, burzy mózgów, dyskusji w kręgu, twórczego rozwiązywania problemów, treningu kreatywnego myślenia, eksperymentów i doświadczeń, gier i zabaw edukacyjnych, quizów, inscenizacji, dramy, pantomimy, metod rozwijających umiejętności komunikacyjno-społeczne, spotkań z ciekawymi ludźmi, metod audiowizualnych” (Marek, 2016, s. 36).

Wszelka działalność dziecka nieodłącznie wiąże się z jego motywacją do odkrywania i poznawania. Interesującą perspektywę prezentują Richard M. Ryan i Edward L. Deci (2000), autorzy teorii autodeterminacji, którzy twierdzą, że ciekawość jest wpisana w naturę człowieka, a każda jednostka dąży do rozwoju i poznawania otaczającego ją świata. Szczególne znaczenie w rozwoju motywacji wewnętrznej mają trzy wrodzone potrzeby, określone przez autorów jako potrzeba kompetencji, autonomii i relacji z innymi (Ryan i Deci, 2000).

Budowaniu adekwatnej samooceny i pozytywnej wizji siebie towarzyszy autorefleksja i monitorowanie osiągnięć. Na potrzeby projektu przyjęte zostały założenia oceniania kształtującego, utożsamianego ze zbiorem narzędzi lub też, szerzej ujmując, strategią służącą pomocy uczniom w uczeniu się (Sterna, 2014, s. 15). Jak wskazuje się w literaturze, celem oceniania kształtującego jest „wspieranie uczniowskiego uczenia się w jego wymiarze poznawczym i motywacyjnym” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020, s. 48). Można zatem przyjąć, że tego typu działania wpisują się w tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się, opartego na motywacji wewnętrznej jednostki. U podstaw tej formy oceniania leży określanie celów uczenia się i kryteriów sukcesu, organizowanie klasowych dyskusji w oparciu o pytania otwarte, udzielanie informacji zwrotnych, inicjowanie sytuacji wzajemnego uczenia się oraz wspomaganie

ucznia w stawaniu się „autorem swojego procesu uczenia się” (Sterna, 2014, s. 90). Zgodnie z taką wizją wszelkie formy oceny (samoocena, informacja zwrotna, ocena koleżeńska) mają służyć rozwojowi osoby uczącej się, zwracając uwagę na mocne strony wykonywanych prac oraz możliwe obszary dalszego rozwoju. Szczególnie ważne jest „stosowanie samooceny ucznia jako drogi do uzyskiwania dojrzałości w procesie uczenia się oraz zdobywania szczególnie wartościowej umiejętności życiowej” (Stróżyński, 2010, s. 116). Przyjmując przytoczone założenia oceniania kształtującego, możemy dostrzec istotę uczenia się jako procesu dochodzenia do ustalonych celów przy wsparciu otoczenia społecznego dziecka. Jak zauważają badacze, „obecnie uważa się, że to interakcje między ludźmi i narzędzia komunikacyjne, takie jak język, odgrywają kluczową rolę w nauce. Dlatego ocena efektów uczenia się musi w większym stopniu uwzględniać procesy społeczne i indywidualne, w ramach których zachodzi proces uczenia się” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020, s. 42–43).

Metoda

Mając na uwadze podstawy teoretyczne projektu, jako metodę badawczą odpowiadającą potrzebom osoby prowadzącej i uczestników przyjęto zastosowanie badań w działaniu (*action research*). Metoda ta powstała w XX wieku, zaś twórcą samego pojęcia oraz podstaw koncepcji badań uczestniczących jest Kurt Lewin, nawiązujący w swojej propozycji do tradycji problemowej i wynikającej z niej potrzeby aktywności w ramach danego obszaru, celem przekształcenia bądź ulepszenia (Juszczak, 2013). Istotne w ramach tego postępowania jest poszukiwanie oraz ponowne problematyzowanie takich obszarów czy zagadnień w edukacji, które zostały wielokrotnie zbadane, a co za tym idzie – traktowane są jako oczywiste i wyczerpująco opisane (Newton i Burgess, 2008). Fundamentem badań w działaniu jest zmiana praktyki pedagogicznej, współuczestnictwo i współpraca uczestników procesu badawczego (Wołodźko, 2010). W badaniach uczestniczących szczególną rolę przypisuje się osobie badacza, który „nie tylko jest zanurzony w badanym zjawisku, lecz poprzez swą aktywną postawę próbuje je przekształcić” (Pilch i Bauman, 2001, s. 307). Tym samym osoba podejmująca się realizacji badań w działaniu jest jednocześnie badaczem i uczestnikiem tychże badań, przy czym elementem różnicującym obie role będzie dokonywanie przez badacza opisu swych działań, zbieranie oraz analizowanie własnych sądów, reakcji i wrażeń dotyczących tego, co dzieje się w badanym środowisku (Heydenrych, 2001). Zdaniem Davydda

Greenwooda: „w badaniach w działaniu badacz lub badaczka odgrywa ważną rolę w grupie, posiadając zarazem wiedzę teoretyczną i doświadczenie wyniesione z innych projektów oraz poparte literaturą” (2012, s. 117). Odnosząc to do praktyki pedagogicznej, należy stwierdzić, że badacz wykorzystujący tę metodę powinien posiadać wiedzę z zakresu nauk społecznych, w tym pedagogiki, oraz doświadczenia wynikające z jego pracy zawodowej. Jest to o tyle istotne, gdyż „w trakcie ulepszania eksplorowanej rzeczywistości dokonuje się doskonalenie warsztatu pracy badacza pedagoga oraz zrozumienia problemów wychowawczych i dydaktycznych przez osoby uczestniczące w analizowanych sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych” (Juszczak, 2013, s. 183). Prowadzi to do zmiany roli nauczyciela i stopniowego stawania się badaczem, co pozwala na łączenie teorii i praktyki edukacyjnej, podnosząc tym samym kompetencje i jakość pracy nauczyciela (Kubinowski, 2010; Szymańska, 2018). Osoba podejmująca tego typu badania powinna mieć twórczy stosunek do obowiązków zawodowych, przejawiający się własną inicjatywą, poszukiwaniem indywidualnych metod pracy i unikaniem rutyny, co w efekcie prowadzi do świadomego uczenia się nauczycieli.

Uwzględniając klasyfikacje badań w działaniu oraz własną pozycję badacza – nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, autorka posłużyła się edukacyjną odmianą badań w działaniu, utożsamianą również z nauczycielskimi badaniami w działaniu (Červinková i Gołębiak, 2013). Edukacyjne badanie w działaniu najczęściej rozumiane jest jako „refleksja nauczycieli na temat ich praktyki oraz jako narzędzie nauki” (Góral i in., 2019, s. 58).

Uznaje się, że badania w działaniu mają charakter cykliczny, spiralny, nie zaś linearny. Bazowa koncepcja modelu procesu badania w działaniu zaproponowana przez Lewina to trzystopniowy cykl określony jako rozmrażanie – zmienianie – zamrażanie (Czerepaniak-Walczak, 2010). Motyw spirali oraz wyeksponowanie refleksyjności ujawnia się w propozycji przedstawienia cyklu badania w działaniu w postaci tzw. spirali autorefleksji (Kemmis i in., 2014). W takim ujęciu badanie w działaniu obejmuje następujące etapy: planowanie zmiany, działanie oraz obserwacja procesu i konsekwencji zmian, refleksja nad procesem i konsekwencjami, ponowne planowanie, działanie i obserwacja, refleksja. Istotne jest zwrócenie uwagi na złożoność procesu badawczego, jego cykliczność oraz wymóg krytycznego, refleksyjnego spojrzenia na podejmowane przez badacza działania. Metoda ta służy przede wszystkim poprawie bądź doskonaleniu zastanej sytuacji, dlatego też za najbardziej adekwatny i oddający istotę badania w działaniu uznano w tym przypadku model spirali autorefleksji.

Sygnalizuje się, że zastosowanie badań w działaniu umożliwia wykorzystanie różnorodnych technik zbierania danych (Kubinowski, 2010; Juszczak, 2013). Literatura przedmiotu dostarcza informacji o podziale technik i narzędzi w obrębie tej metody na techniki obserwacyjne oraz nieobserwacyjne (Aleksandrak, 2004). Wśród technik obserwacyjnych wyróżnia się m.in.: obserwację, dzienniczek badacza nauczyciela, notatki badawcze, nagrania audio i wideo. Do technik nieobserwacyjnych zalicza się wywiad kwestionariuszowy (utożsamiany z ankietą) oraz dzienniczek osoby uczącej się (Aleksandrak, 2004). W przypadku opisywanych tu badań posłużono się obserwacją, notatkami badawczymi i wywiadem kwestionariuszowym.

Przebieg projektu „Gościnne czytanie”

Realizacja projektu rozpoczęła się od zainicjowanego przez nauczycielkę kręgu i swobodnej rozmowy z uczniami klasy III o propozycji podjęcia działań. Nakreślona została koncepcja, możliwe aktywności oraz cele. Początkowo pomysł działania międzyklasowego wzbudził wśród trzecioklasistów wiele różnych emocji – od radości i ekscytacji, przez zaciekawienie i umiarkowane zainteresowanie, do lęku czy też stresu związanego z wystąpieniem publicznym. Te ostatnie, z perspektywy osoby organizującej pracę projektową, były jednym z powodów przeprowadzenia cyklu zajęć rozwijających kompetencje językowe w zakresie mówienia i czytania, poszerzonych o warsztaty mające na celu rozwijanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami. Za istotne uznano także poznanie możliwych strategii stosowanych podczas przygotowań do wystąpień publicznych bądź też wykorzystywanych w ich trakcie. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że dzieci mające wysokie poczucie kompetencji samodzielnie poszukują dalszych dróg rozwoju, podejmując stawiane im wyzwania (Niemiec i Ryan, 2009; Szulawski i Szapiro, 2016).

Etap poszukiwań rozpoczął się od stworzenia wspólnie z uczniami siatki pytań i zagadnień możliwych do poruszenia w ramach projektu. Wyłoniono trzy obszary działań: (głośne) czytanie i umiejętność interpretacji tekstu, wystąpienia publiczne oraz udzielanie (koleżeńskiej) informacji zwrotnej.

Pracę w obszarze rozwijania umiejętności czytania rozpoczęła burza mózgów i dyskusje wokół następujących pytań: *Co to znaczy dobrze czytać? Co sprawia, że słuchamy kogoś z przyjemnością? Jakie są cechy dobrego czytania? Na co należy zwrócić uwagę, gdy czytamy na głos? Dzieci podzieliły się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami z samodzielnego głośnego czytania oraz słuchania*

innych czytających im osób. Efektem wymiany doświadczeń i refleksji były mapy myśli, które posłużyły później do stworzenia kryteriów sukcesu do krótkiego wyzwania czytelniczego, polegającego na tygodniowej, codziennej praktyce głośnego czytania w domu. Każde dziecko samodzielnie podejmowało decyzję co do doboru pozycji książkowej, czasu trwania czytania oraz odbiorcy. W trakcie wykonywania tego zadania powstały notatki obfitujące we wnioski i przemyślenia. Podczas omówienia pracy domowej uczniowie stwierdzili, że głośne czytanie bardzo różni się od czytania cichego, nie tylko w wymiarze technicznym, ale głównie w odniesieniu do adresata tych działań. Sformułowane zostało istotne stwierdzenie o konieczności przyjrzenia się odbiorcy, ze zwróceniem uwagi na jego wiek, możliwości poznawcze, potrzeby i zainteresowania. Trzecioklasiści doszli także do wniosku, że kilkukrotne przeczytanie tego samego tekstu pozwala lepiej zrozumieć jego zawartość, odnaleźć istotne fragmenty, określić nastrój, co przekłada się na lepszą interpretację i intonację towarzyszącą głośnemu czytaniu.

Głośne czytanie wiąże się z nieuniknionym wystąpieniem i byciem w centrum uwagi. Nie bez znaczenia pozostają emocje, które towarzyszą tego typu ekspozycji. Działania w tym obszarze koncentrowały się na indywidualnym oraz zbiorowym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: *Jak radzić sobie z trudnymi emocjami? Jak dobrze przygotować się do wystąpienia?* Zaproponowany cykl zajęć obejmował pracę z różnorodnymi tekstami literackimi, ćwiczenia doskonalące technikę czytania, trening kreatywności oraz warsztaty z elementami emisji głosu i dramy. Bardzo dużo czasu poświęcono emocjom, jakie towarzyszą wystąpieniom publicznym. Uczniowie pracowali nad nazywaniem emocji doświadczanych przed wystąpieniem i po nim, zastanawiali się również nad reakcjami pochodzącymi z ciała, odkrywając przy tym powiązania między mózgiem, ciałem i uczuciami. Ostatnim krokiem było zapoznanie się z miejscem wystąpienia i wizualizacja sytuacji – momentu prezentacji. Każde dziecko sporządziło indywidualny plan działania, które zdecyduje się podjąć przed wystąpieniem, dzieląc je na trzy etapy: etap przygotowań, etap prób i etap końcowy, tuż przed punktem kulminacyjnym.

Działania poprzedzające dziecięce wystąpienia koncentrowały się wokół umiejętności dokonywania adekwatnej samooceny własnych umiejętności oraz udzielania informacji zwrotnych. Biorąca udział w projekcie klasa III od początku swojej szkolnej drogi edukacyjnej prowadzona jest według oceniania kształtującego, wobec czego uczennice i uczniowie mieli okazję zgłębiać dobrze znane im obszary. Pozwoliło to na podjęcie tematów mających na

celu pobudzenie do refleksji dotyczącej (samo)oceny wiedzy i umiejętności oraz przyjmowanych kryteriów teź oceny. Wprowadzone zostały również dodatkowe techniki z zakresu oceniania kształtującego, służące dokonywaniu wspierającej samooceny i formułowaniu koleżeńskich informacji zwrotnych, m.in.: dwie gwiazdy i jedno życzenie, tarcza strzelnicza, ocena koleżeńka z listą kontrolną. Zapoznanie z tego typu narzędziami każdorazowo wiązało się z pracą z tekstem literackim oraz modelowaniem przykładowych wypowiedzi przez nauczyciela. Trzecioklasiści podejmowali próby cichego i głośnego czytania wybranych tekstów, w tym własnych, często współpracując w parach bądź grupach.

Ostatnim elementem działań przygotowawczych na etapie transformacji było sporządzenie klasowego kalendarza wystąpień. Uczniowie i uczennice samodzielnie opracowali listę uwzględniającą daty spotkań, kolejność osób prezentujących i ich propozycje książkowe. Obowiązywała pełna dowolność w zakresie doboru tekstu, gatunku literackiego oraz długości fragmentu. Poczucie wolności i samodzielność warunkuje realizację potrzeby autonomii, która – w kontekście edukacji wczesnoszkolnej – wielokrotnie jest pomijana bądź też całkowicie odrzucana (Michalak, 2016; Szulawski i Szapiro, 2016).

„Gościnne czytanie” odbywało się regularnie co piątek rano. Każde wspólne spotkanie obu klas poprzedzone było krótkim zebraniem trzecioklasistów w kręgu, mającym na celu wsparcie emocjonalne ucznia bądź uczennicy w podejmowanym wyzwaniu. Dzieci samodzielnie decydowały o tym, jaki będzie jego przebieg, bazując na swoich aktualnych potrzebach. Zdecydowana większość podejmowała decyzję o próbie przeczytania fragmentu wybranej książki, prosząc o udzielenie koleżeńkiej informacji zwrotnej. Dużą popularnością cieszyły się ćwiczenia dykcji oraz oddecho-we, którym towarzyszyła radość wszystkich uczestników i uczestniczek, co z perspektywy nauczyciela znacząco oddziaływało na obniżenie napięcia, poziomu stresu i zredukowanie lęku.

Przebieg każdego spotkania był z góry ustalony: zapowiedź przez nauczycielkę osoby występującej, krótkie przedstawienie książki przez osobę prezentującą, głośne czytanie fragmentu bądź całości przygotowanej pozycji książkowej, udzielanie koleżeńskich informacji zwrotnych, podsumowanie (często poszerzone o rozmowę na temat treści książki i odniesienia do własnych doświadczeń). Po pierwszej serii spotkań i wystąpieniach wszystkich uczniów i uczennic klasy III nastąpił moment podsumowania dotychczasowych działań celem dokonania refleksji i naniesienia ewentualnych zmian.

Obserwacje nauczyciela skłoniły do zaproponowania dzieciom możliwości samodzielnego moderowania sytuacji po zakończeniu czytania przez osobę występującą. Trzecioklasiści wyrazili chęć wzięcia odpowiedzialności za dalszy przebieg spotkania, czego wynikiem było decydowanie o udzieleniu głosu wybranym osobom udzielającym informacji zwrotnych oraz moderowanie dyskusji o przeczytanej lekturze. W kolejnej serii spotkań pojawiło się również czytanie dzieci w parach z podziałem na role, co stanowiło odpowiedź na ich propozycję współpracy. Zgodnie z założeniem dzieci wspólnie wybierały pozycję książkową, niejednokrotnie spotykając się w wolnym czasie, aby przećwiczyć jej czytanie. Tego typu działanie zaowocowało większym zaangażowaniem ze strony uczestników, wyrażającym się w wielu rozmowach o propozycjach książek do czytania, dzieleniu się z nauczycielem swoimi pomysłami dotyczącymi wystąpień oraz wielością odbywanych prób wspólnego głośnego czytania. Dało się odnieść wrażenie, że trzecioklasiści stanowili dla siebie ogromne wsparcie, realizując przy tym potrzebę relacji z innymi, co przekładało się na rosnącą motywację do działania.

Ostatni etap projektu, związany z refleksją uczestników, podzielony był na dwie części: wspólną dla klasy I i III oraz ewaluację indywidualną uczennic i uczniów klasy III. Podczas ostatniego spotkania „Gościnnego czytania” odbyło się spotkanie w kręgu podsumowującym podjęte działania, podczas którego każde dziecko mogło podzielić się swoimi wrażeniami z udziału w projekcie. Wśród opinii wybrzmiały kwestie związane z życzliwą atmosferą panującą podczas spotkań, możliwością zainspirowania się pozycjami książkowymi i chęcią poszukiwania nowych lektur do czytania. Zarówno uczniowie III, jak i I klasy zwrócili uwagę na fakt, że spotkania były ciekawym akcentem każdego piątkowego poranka, który wprawiał ich w dobry nastrój. Spotkanie zakończyło się krótkim podsumowaniem podjętych działań w projekcie i podkreśleniem pozytywnych przemian uczniów i uczennic z perspektywy nauczyciela.

Ewaluacja projektu – samoocena uczniów, refleksje nauczyciela

Istotne w prowadzeniu badań w działaniu jest podjęcie refleksji co do procesu i konsekwencji zmian. Celem uzyskania możliwie pełnego obrazu efektów projektu, z perspektywy zarówno badacza, jak i uczestników, wykorzystano wywiad kwestionariuszowy w postaci autorskiej ankiety ewaluacyjnej projektu. Część I ankiety dotyczyła początkowego etapu projektu i związanych z tym odczuć

trzecioklasistów. Zadaniem dzieci było dokończenie zdania: *Gdy usłyszałam o projekcie „Gościnne czytanie”, pomyślałam/pomyślałam... Przedstawione przez uczniów wypowiedzi pokrywają się z nauczycielskimi obserwacjami braku wiary we własne możliwości i niską samooceną w zakresie umiejętności czytania dużej grupy uczniów w początkowym etapie realizacji projektu:*

Pomyślałam, że jak będzie moja próba, to coś pomylę i coś pójdzie nie tak. Myślałam także, że nie dam trochę rady.

Ja pomyślałam, że nie dam rady, ale wreszcie się przekonałam.

Pomyślałam, że to niedobry pomysł dlatego, bo nie lubię czytać na głos, szczególnie dla innych.

Kwestia poziomu samooceny uczniów była poruszana wielokrotnie wraz z zarysowanym problemem lęku przed krytyką ze strony pozostałych dzieci. Część trzecioklasistów wyraziła obawy dotyczące możliwości popełnienia błędów, które mogą wywołać niepożądane reakcje innych osób, co w konsekwencji doprowadzi do negatywnego odbioru ich wystąpienia (*Ja pomyślałam sobie na początku, że jak wybiorę jakąś książkę, to będą się śmiać; Pomyślałam, że przeczytam coś źle i z błędami, i że wszystkim nie będzie się podobało moje czytanie*).

Wypowiedzi części uczniów nawiązują również do zmiany ich sposobu myślenia, akcentujących weryfikację początkowego negatywnego nastawienia (*Kiedy usłyszałam o tym, od razu sobie pomyślałam, że mi się nie uda itd., ale gdy już raz przeczytałam, chciałam jeszcze więcej*) bądź krytycznej oceny (*Pomyślałam, że ten pomysł jest nudny, mało ciekawy i straszny. Później okazał się ciekawy i potrzebny*). Niektórzy uczniowie wyrazili zaciekawienie i zainteresowanie (*Poczułam, że to może być w sumie fajne; Pomyślałam, że to chyba jakiś sen. Chciałam dowiedzieć się czegoś więcej*).

Uczennice i uczniowie nazywali uczucia towarzyszące im przy wysłuchaniu propozycji projektu oraz próbach wyobrażenia sobie swojego wystąpienia (rysunek 1).



Rysunek 1.

Deklarowane przez uczniów uczucia towarzyszące początkowej fazie realizacji projektu.

Źródło: opracowanie własne.

Dominującymi uczuciami były radość, stres, niepokój i strach. Wynika z tego, że uczennice i uczniowie początkowo mierzyli się w większości z trudnymi emocjami, co potwierdziło potrzebę podjętych działań mających na celu pracę nad samooceną i poczuciem kompetencji u dzieci. Z perspektywy nauczyciela badacza zainteresowanie wzbudziła kwestia tego, które spośród zrealizowanych aktywności zostały uznane przez trzecioklasistów za wartościowe czy też pomocne. W opinii uczniów atrakcyjne okazały się zajęcia ze sposobów radzenia sobie ze stresem, w tym graficzne przedstawienie reakcji fizycznych człowieka w sytuacji stresogennej oraz ćwiczenia oddechowe. Dużym zainteresowaniem cieszyły się ćwiczenia z zakresu emisji głosu (ćwiczenia artykulacyjne, próby modulacji głosem) i domowe wyzwania czytelnicze. Wiele wypowiedzi wskazywało na to, że podjęte działania pozwoliły osiągnąć zakładany przez osobę prowadzącą cel (*Dużo mi to dało, wtedy najbardziej się przekonałam; Już nie będę się stresował przed publicznością; Po tym wszystkim czułem się trochę spokojniejszy*).

Niejednokrotnie badani podkreślali zmianę, jaka zaszła w ich odczuciach, zestawiając swoje emocje towarzyszące pierwszemu czytaniu z pojawiającymi się po wystąpieniu (*Przed pierwszym czytaniem czułem się strasznie. Po pierwszym czytaniu czułem radość, ulgę i wolność; Ja na początku czułam wstyd, a po – czułam radość*).

Część dzieci uwarunkowała swój odbiór usłyszanych koleżeńskimi informacjami zwrotnymi (*Przed pierwszym czytaniem czułem się niepewnie, ale jak już przeczytałem książkę, czułem się trochę lepiej, a po usłyszeniu informacji zwrotnej poczułem się super; Ja przed pierwszym swoim czytaniem czułam duży stres, ale po czytaniu i wysłuchaniu informacji zwrotnej zdałam sobie sprawę, że nie było tak źle*).

Z uwagi na kluczową rolę przyjętej formy oceny, podczas podsumowania projektu uczestnicy zostali zapytani o opinię na temat udzielanych w toku spotkań koleżeńskich informacji zwrotnych:

Kiedy usłyszałem te miłe informacje zwrotne od innych, byłem szczęśliwy. Kiedy grupa udzielała informacji zwrotnej to było dla mnie ważne, bo następne czytania pójdą mi lepiej. Dla mnie to było wspierające.

Wszystkie oceny były pomagające. Po prostu mi pomogły.

Po usłyszeniu informacji czułem się miło. Informacje zwrotne były dla mnie bardzo ważne, bo bardzo chciałem się dowiedzieć, jak czytałem.

Tak, informacje były dla mnie ważne, były one trochę wspierające.

Z odpowiedzi trzecioklasistów wynika, że pozytywnie odnoszą się do usłyszanых komentarzy, doceniając tego typu formę oceniania jako bazującą na zasobach każdego dziecka. Ocena utożsamiana jest tutaj ze wsparciem, jak również wskazaniem możliwych dróg dalszego rozwoju:

Dla mnie informacje zwrotne były ważne dlatego, że dowiedziałam się, że wszystkim się podobało, a jak usłyszałam uwagi, to przynajmniej wiedziałam, nad czym popracować.

Informacje były dla mnie wspierające, bo mogłam coś poprawić w swoim czytaniu.

Dla mnie informacje zwrotne były przydatne, bo usłyszałem, co mogę poprawić, a co jest dobrze.

Informacje były bardzo pomocne, mogłam się dowiedzieć co mogę poprawić.

Ankieta miała również na celu całościową ocenę projektu przez dzieci, uwzględniającą jego wartość i efekty. Uczniowie zostali zapytani również o to, czy ponownie wzięliby udział w takim przedsięwzięciu.

Oceniam projekt dobrze, bo mogłam nauczyć się lepiej czytać. Wcześniej literowałam, a teraz mniej. Oceniam na 5 gwiazdek. Dał mi dużo radości i nauki. Wziąłbym udział jeszcze raz, dlatego bo chcę nauczyć się czytać.

Ten projekt oceniam, że był potrzebny, bo pomógł mi lepiej czytać na głos. Czytanie po projekcie było dla mnie znacznie łatwiejsze. Udział w nim dał mi płynniejsze, łatwiejsze czytanie. Wziąłbym udział ponownie, bo ten projekt mi się bardzo podobał.

Oceniam dobrze projekt czytania na głos, bo mogłam podzielić się tymi książkami, co już przeczytałam w domu. Lepiej zaczęłam czytać na głos. Moje czytanie jest głośniejsze i wyraźniejsze. Wzięłabym w nim udział drugi raz, bo bym jeszcze lepiej czytała na głos.

Projekt «Gościnne czytanie» był bardzo pomocny według mnie. Na pewno lepiej czytam. Projekt dał mi więcej odwagi i pewności siebie. Na 100% wzięłabym udział drugi raz.

Ja oceniam projekt za udany, bo według mnie wyszło mi bardzo dobrze i projekt był ciekawy. Projekt dał mi to, że nauczyłam się lepiej czytać na głos. Wzięłabym udział dlatego, że to duża frajda.

Na podstawie powyższych opinii można stwierdzić, że uczniowie i uczennice pozytywnie oceniają projekt. W zdecydowanej większości wypowiedzi ujawniają się dostrzeżone przez dzieci postępy w zakresie czytania i idące za nimi wzmocnienie poczucia kompetencji oraz wyższą samoocenę, zwłaszcza w zakresie czytania. Trzecioklasiści podkreślają także towarzyszące im pozytywne emocje wynikające z udziału w działaniach podjętych w ramach projektu. Kilkoro dzieci dostrzegło znaczącą wartość wzajemnego poznania się obu klas. Cel ten, choć nie był uwzględniony podczas tworzenia koncepcji projektu, został zauważony przez wychowawczynie klas po kilku spotkaniach, podczas których dochodziło do wzajemnych interakcji między uczestnikami, co zaowocowało spontanicznymi kontaktami dzieci w wolnym czasie.

Oceniam projekt na pięć gwiazdek, bo mogłem bardziej poznać I klasę. Oceniam dobrze, ponieważ nauczyłem się czytać w odpowiednim tempie. Udział w projekcie dał mi lepsze czytanie. Wziąłbym udział bardzo chętnie jeszcze raz.

Projekt był bardzo wkręcający i fajny. Fajny, bo mogłem poznać lepiej I klasę, a wkręcający, bo jeżeli robisz to co tydzień, to się coraz mocniej wkręcasz w czytanie. Lepiej udaje inne głosy ludzi. Zrobiłbym to jeszcze raz.

Wśród uczestników pojawił się jeden głos zwracający uwagę na poprawę w zakresie czytania, jednak uczeń ten zauważył również koszt emocjonalny, jaki poniósł, biorąc udział w tym wydarzeniu:

Dla mnie projekt był super, bo nauczyłem się lepiej czytać, chociaż na początku było trudno. Moje czytanie po projekcie jest znacznie lepsze niż na początku.

Na początku było słabo. Ja ponownie nie wziąłbym udziału, bo kosztowało mnie to dużo stresu.

Sytuacje trudne, w których doświadczamy nieprzyjemnych emocji, są częścią życia codziennego i nie sposób ich uniknąć. Nie należy też sztucznie ograniczać dzieciom możliwości doświadczania stresu, a co za tym idzie – możliwości tworzenia własnych strategii radzenia sobie z emocjami. Niemniej tego typu opinia wskazuje na potrzebę dalszej pracy w obszarze samooceny, wzmacniania wiary we własne możliwości i budowania odporności psychicznej uczniów.

Analiza przeprowadzonej wśród uczestników ankiety ewaluacyjnej projektu oraz dokonywanie bieżących obserwacji spotkań wskazuje na znaczący rozwój językowy uczniów. Dziecięce wypowiedzi, zarówno ustne, jak i pisemne, charakteryzowały się wysokim poziomem refleksyjności i samoświadomości. Trzecioklasiści udzielali pełnych koleżeńskich informacji zwrotnych, posługując się przy tym właściwymi dla oceniania kształtującego zwrotami, ze wskazaniem najważniejszych cech czytania, akcentując mocne strony każdego dziecka. W wielu komentarzach pojawiały się indywidualne modyfikacje oraz osobiste odniesienia, świadczące o uważnym słuchaniu czytanych treści i próbach podejmowania polemiki z tekstem na podstawie własnych argumentów. Z perspektywy badacza została dostrzeżona istotna zmiana w inicjowanej przez trzecioklasistów aktywności. Już po pierwszej serii wystąpień dzieci dużo śmieiej zgłaszały się do czytania różnego rodzaju tekstów, wyrażały chęć prezentacji własnej twórczości literackiej czy też proponowały kolejne lektury do wspólnego opracowywania w klasie szkolnej. Udzielane sobie przez dzieci wzajemne wsparcie okazało się jednym z ważniejszych elementów warunkujących osiągnięcie założonych celów. Znacząco zmienił się również dziecięcy język i sposób postrzegania siebie, wskazujący na pozytywną wizję własnej osoby, podejmującej stawiane przed nią wyzwania edukacyjne. Transformację w tym zakresie można przedstawić następująco: od *Nie wiem, nie potrafię* do *Wiem, potrafię*, od *Nie wiem, czy chcę* do *Podejmuję wyzwanie*, od *Czuję strach i wstyd* do *Czuję radość i ulgę*, od *Wszyscy będą się ze mnie śmiali* do *Każdy był wspierający*, od *Dostrzegam braki, słabe strony* do *Staram się widzieć mocne strony i dobre rzeczy*.

Podsumowanie

Dziecko w młodszym wieku szkolnym buduje pozytywny obraz siebie, opierając się na doświadczeniu i własnych refleksjach (Jędrzejewska, 2016), jednak nie bez znaczenia pozostaje jakość środowiska szkolnego i relacji, jakie uczeń nawiązuje w toku swojej nauki (Michalak, 2020). Tworzenie sytuacji edukacyjnych wspierających kształtowanie adekwatnej i pozytywnej wizji siebie stanowi istotny element organizacji procesu uczenia się na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Praca metodą projektu umożliwia wszechstronny rozwój dziecka poprzez aktywne uczenie się i kształtowanie kompetencji, w tym kompetencji językowych, z poszanowaniem podmiotowości i potrzeb każdego ucznia. To właśnie w języku wielokrotnie ujawnia się postawa dziecka względem samego siebie oraz własnych dokonań. Szczególnie ważna okazuje się indywidualna aktywność badawcza, stwarzanie okazji do podejmowania refleksji i inicjowanie różnorodnych działań, które będą szansą na realizację trzech najważniejszych potrzeb warunkujących motywację do nauki – potrzebę relacji z innymi, kompetencji i autonomii.

Pozytywny obraz siebie budowany jest w sytuacjach odnoszenia sukcesu, dostrzeżonego przez dziecko oraz jego środowisko. Jak pisze A. Jędrzejewska: „doznawanie radości ze swoich osiągnięć wraz z przychylną oceną społeczną staje się źródłem wysokiej i realistycznej samooceny. Sukces osiągniany na drodze świadomych i ponawianych wysiłków uczy wytrwałości, odporności na niepowodzenia i przeszkody w działaniu oraz radzenia sobie z frustracją” (2016, s. 146–147). Projekt „Gościnne czytanie” był szansą rozwijania różnorodnych kompetencji w bezpiecznej, życzliwej atmosferze, sprzyjającej przewyciężaniu swoich lęków i obaw, a także wymiany wzajemnych doświadczeń i inspiracji. Podkreśla się, że „osoba z wysokim poziomem poczucia własnej wartości wierzy w swoje możliwości, lepiej radzi sobie z lękiem i problemami w sytuacji trudnej” (Biernat, 2016, s. 152), co utwierdza w przekonaniu, iż środowisko edukacyjne powinno sprzyjać budowaniu adekwatnej samooceny przez uczniów, zwłaszcza będących u progu edukacji przedmiotowej i stojących przed nowymi, niejednokrotnie trudnymi wyzwaniem.

Bibliografia

- Aleksandrak, M. (2004). Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 149–167.
- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Červinková, H. i Gołębiak, B.D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cywińska, M. (2017). *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czelakowska, D. (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębiak, B.D. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G. i Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenwood, D.J. (2012). Action research, czyli o badaniach w działaniu. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grelowska, W. (2016). Doniosła rola wzorowego czytania. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2(24), 11–26.
- Heydenrych, J. (2001). Improving educational practice: action research as an appropriate methodology. *Progressio*, 23(2), 37–51.
- Jędrzejewska, A. (2016). Samoocena dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące. *Zbliżenia Cywilizacyjne*, 1(1), 144–161. DOI: 10.21784/ZC.2016.005.
- Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kemmis, S., McTaggart, R. i Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapur: Springer.

- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2009). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kuszak, K. (2011). Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 171–208). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewandowska-Kidoń, T. i Wosik-Kawała, D. (2009). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek, E. (2016). Pedagogiczna interpretacja metody projektów w programach kształcenia zintegrowanego. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(6), 19–42. DOI: 10.19265/KP.2016.1.6.101.
- Michalak, R. (2016). Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się. Ogląd zjawiska w badaniach własnych. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(7), 81–95. DOI: 10.19265/kp.2016.2.7.119.
- Michalak, R. (2020). Kierunki zmian samooceny uczniów o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych. *Forum Pedagogiczne*, 10(1), 31–44. DOI: 10.21697/fp.2020.1.03.
- Murawska, B. (2011). *Pozwólmym dzieciom czytać*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.
- Niemiec, C.P. i Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. DOI: 10.1177/1477878509104318.
- Newton, P. i Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18–30. DOI: 10.1177/160940690800700402.
- Nowak, J. (2015). Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 41–50. DOI: 10.34767/PP.2015.01.04.
- Olejnik, D. (2001). Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji wczesnoszkolnej. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2(10–11), 63–66.
- Pankowska, D. (2008). Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły. *Psychologia w Szkole*, 3, 29–38.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Puślecki, W. (2009). Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesniej edukacji. W: S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Stróżyński, K. (2010). Ocenianie kształtujące w polskiej szkole. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel, *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 111–117). Kraków: Grupa Tomami.
- Szulawski, M. i Szapiro, J. (2016). W kierunku motywacji wewnętrznej w edukacji: implikacje teorii autodeterminacji w środowisku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 10, 257–266. DOI: 10.5604/00332860.1234538.
- Szymańska, M. (2018). Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej. W: M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Pieróg i S. Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Szymański, M.S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.