



BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście edukacji kulturalnej i procesu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym

**Artistic and evaluative abilities of teachers of early education
in the context of cultural education and the process of visual training
of a child at an early-school age**

Abstract: The text is a result of the reflections made on cultural education, visual education of a child at an early-school age and the teachers' professional abilities.

The reflections on cultural education in the contemporary dimension, the process of visual education at early-school education level, shaping and developing qualitative abilities in the field of art perception and the role of a teacher in the process are presented in the compilation. Artistic and evaluative abilities of teachers of early-school education in the conceptual dimension and the results of the preliminary diagnose of the level of these abilities are presented as well. It is claimed that the abilities and the results in its broad meaning involve the conversancy of the artistic universum division rules and the capability of their practical usage.

Key words: artistic and evaluative abilities, teacher of early education, visual education at early education level.

Rozważania inspirujące

Współcześnie coraz częściej utożsamia się edukację z wprowadzeniem człowieka w kulturę, uczeniem człowieka korzystania z kultury — przysposobieniem człowieka do uczestnictwa w kulturze, co prowadzi do zaistnienia sytuacji, w których kultura staje się własnością człowieka i swoim zasięgiem obejmuje wszystkie grupy wiekowe społeczeństwa (Mazepa-Domagała, 2002, s. 56). Według teoretyków pedagogiki kultury, proces kształcenia polega na przygotowaniu człowieka do uczestnictwa w świecie wartości kulturowych i rozwinięcia na tej podstawie sił duchowych oraz do tworzenia nowych wartości, przy założeniu, że człowiek jest istotą kulturalną, która uczestniczy w procesie przeżywania i tworzenia wartości kultury (por. Okoń, 1981, s. 223). Zatem edukacja kulturalna stanowi wprowadzenie wartości kultury w obręb bytu jednostkowego, co przyczynia się do rozwoju osobowości. Należy zaznaczyć, że kontakt jednostki z kulturą wymaga od człowieka posiadania umiejętności umożliwiających zaistnienie pozytywnych relacji między wartościami a indywidualnością. Są to głównie umiejętności uczenia się oparte na rozwiniętych kompetencjach edukacyjnych, a także umiejętności korzystania z dóbr kultury, tworzenia nowych wartości lub ich przetwarzania. Można więc przyjąć, że edukacja kulturalna ma za zadanie zarówno umożliwić człowiekowi rozwój tych umiejętności, jak i uświadomić jednostce jej związek z wartościami wyższego rzędu za pośrednictwem dóbr kultury materialnej, a także przysposobić jednostkę do uczestnictwa w różnych formach życia zbiorowego. W odniesieniu do młodego pokolenia edukacja kulturalna oznacza wprowadzenie dzieci w kulturę stworzoną i tworzoną (Mazepa-Domagała, 2002, s. 62).

O znaczącej roli edukacji kulturalnej w rozwoju jednostki świadczy fakt, że kultura jest pewnym zespołem wartości wyznaczających sens życia człowieka w określony sposób, a doznania jednostki w sytuacjach kontaktów z wartościami i dobrami kultury stanowią czynniki kształtujące dyspozycje osobowościowe. Stąd też wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, a także animatorów kultury czy terapeutów. Warto wspomnieć, że w działalności edukacyjnej współczesnej szkoły w zakresie przysposobienia do uczestnictwa w kulturze można wyodrębnić dwie płaszczyzny. Jedna płaszczyzna jest związana z kształtowaniem podstawowych, tradycyjnych umiejętności uczestnictwa w kulturze, jakimi są: umiejętność czytania, pisanie i mówienia; druga płaszczyzna dotyczy przekazu informacji historyczno-kulturalnych i wiedzy o wartościach kultury. Jednakże badania efektów edukacyjnych szkoły wykazują, że

zarówno w jednej, jak i w drugiej płaszczyźnie współczesna szkoła nie realizuje w sposób zadowalający zadań wyznaczonych potrzebami uczniów uczestnictwa w kulturze (por. m.in. Zalewska, 2009, s. 540—546).

Pragnę zaznaczyć, że ograniczona objętość publikacji nie pozwala na omówienie wszystkich elementów systemu edukacji kulturalnej, ze zrozumiałych więc względów niniejszy artykuł to jedynie głos w dyskusji na temat przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji estetycznej i artystycznej, jako jednej z intencji edukacji kulturalnej (Olbrycht, 2005, s. 38), intencji odniesionej do procesu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Odniesienie do tak dużego obszaru rozważań oraz konieczność uwzględnienia wskazanych w tytule optyk wymaga odpowiedniego podejścia, a zatem na początek kilka refleksji na temat procesu kształcenia plastycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym w kontekście jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki.

Proces kształcenia plastycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym w kontekście jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki

Współczesna rzeczywistość przesycona wizualnością i ogromem informacji wymaga od człowieka nowych umiejętności i tworzenia nowych jakości. Z uwagi na fakt, iż w świecie współczesnym wzrastają wielorakie możliwości dostępu do sztuki wizualnej, a tym samym zarysowuje się wyraźnie niebezpieczeństwo przekształcania się postawy odbiorczej w bierne i powierzchowne przejmowanie napływających informacji, ważne staje się przygotowanie dziecka do pełnych i wartościowych kontaktów z przekazem wizualnym (por. Mazepa-Domagała, 2011, s. 55). Efektem realizacji tak pojętego zadania staje się uzyskanie przez dziecko jakościowych kompetencji w obszarze percepcji przekazów obrazowych nabywanych w relacjach z wytworami kultury i sztuki wizualnej. Zatem należy uznać za celowe i ważne podjęcie działań ukierunkowanych na przygotowanie małego dziecka do odbioru różnorodnych przekazów obrazowych, zarówno tych banalnych, szablonowych, jak i tych wyrafinowanych artystycznie. Dziecko bowiem (jako odbiorca) powinno rozpoznawać elementy obrazowania oraz sposoby ich zestawiania. Bez tej wiedzy nie jest w stanie odkrywać sensu zawartego w dziele. Ponadto czuje

się zagubione i bezradne wobec nadmiaru oraz różnorodności rozwiązań i propozycji wizualnych, z którymi się styka, gdyż nie potrafi dostrzec ich walorów (ibidem, s. 223). W odniesieniu do tych ustaleń istotne staje się więc dostarczenie najmłodszym uczestnikom procesu edukacyjnego narzędzi do analizy oraz interpretacji percypowanych obrazów. Aparat analizy stanowić mogą jakości plastyczne, uzmysławiane i rozwijane w toku dziecięcej aktywności plastycznej i organizowanych doświadczeń estetycznych. Aby nauczyć analizy, sami nauczyciele muszą dysponować szeroką wiedzą w tym zakresie, doświadczeniami kulturalnymi i umiejętnościami, które umożliwią planowanie sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na percepcję i recepcję wytworów plastycznych.

Na potrzeby dalszej analizy należy przyjąć, że edukacja plastyczna na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego to proces systematycznego poznawania i rozumienia przez dziecko sztuki w jej różnych aspektach i związkach, zmierzający do wprowadzenia dziecka w świat wartości sztuki, ułatwienia dziecku rozumienia jej języka, aktywizowania dziecka w procesie odbioru wytworów sztuki oraz zachęcania dziecka do samorodnej twórczości artystycznej. Stwarzanie warunków i możliwości takiego zrozumienia relacji dziecko — sztuka uznać należy za główny cel edukacji plastycznej, której właściwa realizacja może zapewnić dziecku rozwój w całym bogactwie osobowości, w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania. Pomijając szersze dyskusje o potrzebie istnienia tego typu edukacji i zakładając, że jest ona nieodzowna, czy też wskazana — sztuka bowiem przenika nasze życie, jej dzieła wywierają wpływ na duchowe obszary ludzkiej egzystencji, ponadto trudno zignorować modyfikującą moc tychże dzieł — przyjąć należy, że celem podstawowym kształcenia plastycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym jest wychowanie przyszłego odbiorcy sztuki (w wąskim pojęciu), odbiorcy form wizualnych (w pojęciu szerokim) i przyszłego ich twórcy. A zatem przygotowanie ucznia do pełnych i wartościowych kontaktów ze sztuką wymaga kształcenia umiejętności świadomego dostrzegania i widzenia, a więc kształtowania i doskonalenia jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki, na które składają się: **wiedza o sztuce**, w postaci znajomości elementów składających się na dzieło oraz sposobów ich zestawiania; **umiejętność twórczej percepcji i ekspresji**, przejawiająca się w określaniu wytworu, w odkrywaniu sensu zawartego w dziele plastycznym, dokonywaniu jego interpretacji oraz własnej aktywności twórczej; **umiejętność oceniania**, czyli wartościowania dzieła sztuki na podstawie jakości plastycznych, zasad moralnych i własnych upodobań; **wrażliwość społeczno-moralna**, ujmowana jako ukierunkowanie dziecka na odwieczne i uniwersalne wartości, które ułatwiają odbiór sztuki i kształtują krytyczny stosunek wobec wartości destrukcyjnych moral-

nie, które przez sztukę mogą być szczególnie wzmocnione; **wrażliwość estetyczna**, czyli zdolność dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywania; **świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka**, wzmacniająca motywację do podejmowania prób percepcji nawet bardzo trudnych w odbiorze dzieł sztuki (np. sztuki współczesnej); **postawa szacunku do piękna i sztuki**, czyli świadomość potrzeby estetyzacji życia na wielu płaszczyznach, w tym dbałość o piękno otoczenia, dostrzeganie walorów sztuki współczesnej, troska o zabytki kultury i sztuki itp. (por. Mazepa-Domagała, 2003, s. 11–17; 2005, s. 36–42).

W tym miejscu należy zaznaczyć, że kształtowanie kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego twórcy jest procesem ciągłym, długotrwałym, a w edukacji wczesnoszkolnej zaledwie zapoczątkowanym, w którym najważniejsze zadanie przypada nauczycielowi, przy założeniu, że wysokie kompetencje zawodowe nauczyciela generują wysoki poziom sprawności uczestników procesu edukacyjnego, natomiast błędy, nawyki komunikacyjne i doświadczenia kulturowe silnie odzwierciedlają się w świadomości i umiejętnościach uczniów. Owa uwaga odnosi się również do sądów wartościujących — czyli oceny, którą nauczyciele wyrażają w różny sposób. A przecież wyrażona przez nauczyciela pozytywna ocena działalności plastycznej dziecka — w subiektywnym odczuciu ucznia — stanowić może o osiąganym przez niego powodzeniu, zbieżność oceny nauczyciela z oceną subiektywną kształtuje bowiem pozytywne postawy dziecka do aktywności twórczej, a tym samym do powstałego w wyniku jej przebiegu wytworu plastycznego. Dlatego w interesie społecznym jest staranne dobieranie i kształcenie tych, którzy będą upowszechniać wiedzę i kształtować umiejętności. Wydaje się oczywiste, że każdy nauczyciel powinien opanować wszystkie płaszczyzny kompetencji zawodowych, by móc prowadzić proces dydaktyczny. Jednak by świadomie i odpowiedzialnie kształtować kompetencje wychowanków w procesie edukacji plastycznej, sam powinien być przygotowany do odbioru sztuki.

Z perspektywy niniejszych ustaleń jawi się nam wizja nauczyciela, którego cechować winna określona postawa wobec sztuki, czy szerzej: wobec twórczości, wspierana umiejętnością plastycznego widzenia i znajomością praw, jakimi kieruje się plastyka jako sztuka.

Współczesny model bycia nauczycielem zakłada posiadanie przez niego dwojakiego rodzaju kompetencji: praktyczno-moralnych i technicznych (por. Kwaśnica, 1990, s. 296). W obrębie kompetencji pierwszego rodzaju sytuują się **kompetencje interpretacyjne**, w postaci wiedzy, wartości i umiejętności, które umożliwiają rozumienie otaczającego świat; **kompetencje moralne**, czyli zdolności prowadzenia refleksji moralnej, oraz **kompetencje komunikacyjne**, w postaci zdolności do dialogicznego sposobu bycia w świecie. Drugi rodzaj kompetencji stanowią

kompetencje normatywne, dotyczące umiejętności opowiadania się za instrumentalnie rozumianymi celami; **kompetencje metodyczne**, obejmujące działanie zgodnie z regułami określającymi przyjęty porządek czynności, oraz **kompetencje realizacyjne**, czyli umiejętność doboru środków i projektowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających osiągnięciu założonych celów (Kwaśnica, 2003, s. 300—301).

Zatem od nauczycieli realizujących proces wczesnej edukacji plastycznej winniśmy oczekiwać przygotowania z zakresu zarówno tzw. kształcenia pedagogicznego, jak i kształcenia przedmiotowego, którego wynikiem jest wiedza rzeczowa, pozwalająca na świadomą realizację programu nauczania w zakresie wczesnej edukacji plastycznej, znajomość formalnych zagadnień sztuk plastycznych oraz minimalne doświadczenie warsztatowe, trudno bowiem mówić, przekonywać, wartościować dzieła, przedmiot, sytuację, nie znając charakteru tworzywa i możliwości narzędzia.

Dalsze rozważania wokół zagadnienia kompetencji zawodowych nauczyciela wczesnej edukacji podejmującego działania edukacyjne w obszarze kształcenia plastycznego stanowić będą próbę określenia terminu „kompetencje artystyczno-wartościujące”.

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli wczesnej edukacji — wymiar pojęciowy

W ostatnich latach przedmiotem dyskursu pedeutologicznego często są nauczycielskie kompetencje, czyli zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonania określonej czynności. Badacze koncentrują się na zagadnieniach kształtowania kompetencji niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacji (np. Dudzikowa, 1994, s. 205; Koć-Seniuch, Cichocki, red., 2000; Kwaśnica, 2003; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003; Gmoch, Krasnodębska, red., 2005; Smoczyńska, oprac., red., 2005; Leżańska, red., 2009), która na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego ukierunkowana jest na ogólny rozwój osobowości ucznia, wspomagany między innymi edukacją plastyczną.

Mając na uwadze ustalenia terminologiczne, niezbędne umiejętności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia plastycznego, oprócz wielu kompetencji zawodowych¹, można rozpatrywać w aspek-

¹ W katalogu nauczycielskich kompetencji odnaleźć możemy między innymi kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze, prakseologiczne, komuni-

cie jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki, określonych przez autorkę opracowania mianem artystyczno-wartościujących, które w szeroko rozumianym znaczeniu obejmują znajomość zasad podziału uniwersum artystycznego i umiejętność ich stosowania w praktyce.

Kompetencje artystyczno-wartościujące to inspirowana Pierre’a Bourdieu koncepcją kompetencji artystycznych (Matuchniak-Kraśuska, 1989, s. 42—44) zdolność do waloryzacji dzieł plastycznych, opierająca się na znajomości zasad klasyfikacji wytworów artystycznych, zasad, które umożliwiają wartościowanie dzieła zgodnie z jego cechami stylistycznymi w kierunku uniwersum przedmiotów artystycznych; nie chodzi tu o analizę projekcyjności prac, lecz o analizę ich wymiaru artystycznego.

Poziom kompetencji artystyczno-wartościujących warunkują komponenty, określone w niniejszym opracowaniu jako komponenty identyfikacji plastycznej, w postaci: form dzieła sztuki, technik plastycznych, elementów jakościowych składających się na dzieło plastyczne (kompozycja, rytm, dynamika, barwność, charakter środków wyrazu) oraz sposobów ich zestawiania, a także kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, takich jak: stabilność, wyrazistość, kompletność obrazu, relacja do rzeczywistości, nasycenie szczegółami oraz siła dominacji elementów obrazu, uszczegółowione w postaci trójstopniowego nacechowania zjawiska (por. tabela 1).

Tabela 1

**Kryteria wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej
w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej**

Podstawowe kryteria wartościowania	Szczegółowe kryteria wartościowania		
1	2		
Stabilność obrazu — nieruchomość obrazu	obraz stabilny globalnie	obraz stabilny lokalnie	obraz niestabilny
Wyrazistość — obrazowość, plastyczność obrazu	wysoka wyrazistość	zauważalna wyrazistość obrazu	abstrakcyjność obrazu
Kompletność obrazu — zbiór elementów składających się na całość obrazu	obraz pełny, nieposiadający braków	obraz niekompletny	uogólniony symbolicznie układ elementów

kacyjne, kreatywne, moralne, konieczne czy też pożądane. Por. Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003; Denek, 1998; Dylak, 1995.

cd. tab. 1

1	2		
Relacja do rzeczywistości — charakter obrazu w stosunku do jego odpowiednika w rzeczywistości	układ elementów obrazu ma charakter reprodukcyjny — odtwórczy, zauważalna zgodność z rzeczywistością	układ elementów obrazu w stosunku do jego odpowiednika w rzeczywistości trudny do określenia	układ elementów obrazu ma charakter twórczy, zauważalna niezgodność z rzeczywistością
Nasylenie szczegółami	obraz nasycony szczegółami	ilość szczegółów utrzymana w równowadze, harmonia układu	obraz pozbawiony szczegółów, zarysowany jedynie pierwszy plan
Siła dominacji elementów obrazu — przewaga oddziaływania jednego z elementów obrazu	całkowita dominacja	częściowa dominacja	fragmentaryczna dominacja

Źródło: Opracowanie własne.

Kompetencje artystyczno-wartościujące związane są zatem z jednej strony z wiedzą o istocie sztuk plastycznych, z drugiej zaś z umiejętnościami w obrębie działania pedagogicznego — diagnostycznymi i metodycznymi, które pozwalają nauczycielowi trafniej dostrzegać i oceniać przejawy aktywności plastycznej uczniów. Dzięki tym umiejętnościom potrafi on docenić efekty dziecięcej kreacji plastycznej, rozpoznać artystyczne wartości wytworu, wzmacniać i nagradzać ekspresję plastyczną małego twórcy.

W konkluzji przedstawionych ustaleń należy jeszcze raz podkreślić, że kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w zakresie kształcenia plastycznego dziecka w młodszy wieku szkolnym wyznaczają podstawowe obszary tego kształcenia oraz powodują, iż dziecko uczestniczące w procesie edukacji wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata — dostrzega piękno w dziełach artystycznych, w otaczającym środowisku i odczuwa potrzebę wyrażania piękna we własnej twórczości plastycznej, wykazując spontaniczną dążność do poznania języka sztuki, aby za jego pomocą wyrazić swoje doznania i przeżycia.

Jeżeli zatem uznamy edukację plastyczną za proces systematycznego poznawania i rozumienia przez dziecko sztuki w różnych jej aspektach i związkach, a kształcenie i wychowanie w tym zakresie jako proces ukierunkowany na wprowadzenie dziecka w świat wartości sztuki i ułatwienie rozumienia języka sztuki, aktywizowanie dziecka w procesie odbioru wytworów sztuki oraz zachęcanie dziecka do samorodnej twórczości artystycznej, to podstawą działania pedagogicznego skoncentrowanego

na prowokowaniu młodego odbiorcy do poznania rzeczywistości staje się wiedza nauczyciela w obszarze percepcji i recepcji sztuki.

W kontekście poczynionych konstatacji szczególnego znaczenia nabierają kompetencje artystyczno-wartościujące.

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — badania własne

Uwzględnienie kluczowej w edukacji plastycznej małego dziecka potrzeby, którą jest dostrzeganie różnych wymiarów jego twórczości, oraz istotnej roli w tym zakresie rodzaju doświadczenia z jednej strony umożliwiającego nauczycielowi określenie u dziecka poziomu umiejętności widzenia świata w kategoriach estetycznych i stającego się sposobnością do określenia poziomu dziecięcej wyobraźni i postawy estetycznej, z drugiej strony stwarzającego szansę poznania dziecka i wsparcia jego rozwoju skłania do podjęcia próby wstępnej diagnozy poziomu kompetencji artystyczno-wartościujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Sfera eksploracji określona została przez składniki identyfikacji plastycznej i kryteria wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej. Prowadzone badania obejmowały wiedzę pojęciową i operacyjną w zakresie: a) komponentów identyfikacji plastycznej w postaci: form dzieła sztuki, technik plastycznych, elementów jakościowych składających się na dzieło plastyczne (kompozycja, rytm, dynamika, barwność, charakter środków wyrazu) oraz sposobów ich zestawiania; b) kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, takich jak: stabilność, wyrazistość, kompletność obrazu, relacja do rzeczywistości, nasylenie szczegółami oraz siła dominacji elementów obrazu.

Ze względu na specyfikę dociekań empirycznych w procedurze badawczej zdecydowano się wykorzystać metody i techniki badawcze uznawane za naturalne, proste i jednoznaczne sposoby poszukiwania odpowiedzi na postawione w badaniach pytania. I tak, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, która jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach, poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych”; metodę tę zastosowano w specjalnie dobra-

nej grupie reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje (Pilch, 1995, s. 51). Sondaż diagnostyczny skierowany był do grupy nauczycieli wczesnej edukacji i realizowany techniką ankietowania przy użyciu autorskiego kwestionariusza ankiety dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badaniami pilotażowymi objęto grupę 80 nauczycieli wczesnej edukacji o zróżnicowanym stażu pracy.

Generalizacja wyników eksploracji poziomu kompetencji artystyczno-wartościujących w aspekcie jakościowym pozwala skonstatować, że w skali całej badanej zbiorowości poziom tych kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji jest niski, choć zróżnicowany w poszczególnych kategoriach analiz. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że respondenci wykazują się przeciętną znajomością komponentów identyfikacji plastycznej, sprowadzającą się głównie do znajomości podstawowych terminów. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż sama znajomość składników identyfikacji plastycznej nie wystarczy do podjęcia odpowiednich działań edukacyjnych w zakresie kształcenia plastycznego. Aby właściwie projektować sytuacje edukacyjne w obszarze sztuk plastycznych, należy posiadać również wiedzę operacyjną. Warto także podkreślić, że nieznajomość owych składników i kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, a przy tym brak umiejętności oceniania wytworu skutkować może niedostatecznym realizowaniem podstawowych zadań edukacji plastycznej, a w konsekwencji niską kulturą plastyczną uczniów.

Wyniki badań wskazują również, że poziom kompetencji w sferze wiedzy pojęciowej i operacyjnej warunkowany jest stażem pracy; im krótszy staż, tym poziom diagnozowanych kompetencji jest wyższy. Zapewne na taki stan rzeczy rzutuje współczesny model jakości kształcenia artystycznego studentów na specjalnościach pedagogicznych odnoszących się do pedagogiki wieku dziecięcego, uwzględniających w swojej strukturze realizację przedmiotu programowego studiów „podstawy i metodyka edukacji plastycznej”.

W toku badań stwierdzono, że większość respondentów nie posiada wiedzy w obszarze wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej. Badani wykazywali się słabą znajomością podstawowych kryteriów wartościowania. Nieliczna grupa potrafiła prawidłowo je scharakteryzować i zastosować w procesie ewaluacji dziecięcej twórczości plastycznej. Wśród nauczycieli wyraźnie zaznaczyła się tendencja do wartościowania dziecięcych prac plastycznych pod względem wartości estetycznych, jednak tylko na podstawie ogólnego wyrazu wytworu plastycznego.

Trzeba w tym miejscu wspomnieć, że ewaluacja dziecięcych prac plastycznych budzi od lat wiele kontrowersji. Wątpliwości dotyczą zarówno

samej zasadności oceny, jak i rozmaitych jej koncepcji. Owe obawy wynikają ze świadomości dużego subiektywizmu ocen i konsekwencji, jakie mogą z nich wynikać dla procesu rozwoju dziecka, każde dziecko bowiem to inna osobowość, indywidualność, którą najpierw należy poznać, aby nie dopuścić do pomyłek w ocenie. Drogą do osłabienia tej subiektywności jest uświadomienie nauczycielowi, że wyrażona przez niego ocena powinna opierać się na wymiernych kryteriach wartościowania (Mazepa-Domagała, 2008, s. 270—275; 2009, s. 72—74), preferować określone wartości estetyczne, co sprzyja kształtowaniu się sądów estetycznych i postaw, wzbudzać pozytywną motywację do przedmiotu — sztuki oraz pobudzać zainteresowania i aspiracje, stanowić w pewnym sensie podsumowanie podjętego działania twórczego, przy założeniu, że plastyka to najwspanialsza zabawa i — jak każda zabawa — może stracić urok, jeśli cokolwiek w niej będzie się działo pod przymusem lub bez uwzględnienia możliwości dziecka i prawideł jego rozwoju. Tak więc aby w pracy z dziećmi nie zgubić tego, co jest istotne, należy pamiętać, iż jakość tego, co powstaje na papierze, zależy od wyobraźni i sposobu dziecięcej interpretacji, a twórczości plastycznej dzieci nie sprowadzamy wyłącznie do chęci zafascynowania odbiorcy sprawnością techniczną, plastyczną, pomysłowością i perfekcją dekoracyjną. Warto pamiętać jednak, że dekoracyjna strona pracy — na którą składają się proporcje między poszczególnymi elementami, harmonijny zespół form, linii, kolorów i płaszczyzn — jest warunkiem pełnego przeżycia estetycznego zarówno twórcy, jak i odbiorcy dzieła plastycznego.

Refleksje końcowe

Wiele się mówi o procesie wychowania przez sztukę — edukacji plastycznej jako jednym z ważnych obszarów wszechstronnego rozwoju człowieka. I słusznie, ponieważ dostrzeganie walorów w najdoskonalszym jego wyrazie — sztuce, poznawanie i rozumienie sztuki w różnych jej aspektach i związkach wzbogaca wiedzę o rzeczywistości, pogłębia wrażliwość estetyczną i moralną każdego z nas. Jednak aby właściwie pojmować sztukę, wartościować wytwory plastyczne, rozpoznawać ich piękno, odróżniając od brzydoty, należy znać „język sztuki” — dysponować wiedzą dotyczącą sztuki i jej systemowego widzenia.

Kierując się zatem myślą, że percypowane i tworzone formy sztuki kształtują gusty nasze i tych, którzy znajdują się w zasięgu naszych poczynań, wskazany zakres nauczycielskich kompetencji uznany został za

niezbędny do prowadzenia edukacji plastycznej najmłodszych. Jednak nie wyczerpuje on wszystkich kompetencji w tym obszarze. W tym artykule skoncentrowałam się na kompetencjach artystyczno-wartościujących, uznałam je bowiem za najbardziej pomijane w dyskusjach na temat jakości kształcenia i kompetencji nauczyciela.

W konkluzji pragnę zaznaczyć, iż zaprezentowane w niniejszym opracowaniu konstatacje dotyczące aktywizowanych w procesie edukacji plastycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym kompetencji artystyczno-wartościujących nauczycieli wczesnej edukacji stanowią wyłącznie pewien etap poznawczego ujęcia analizowanej problematyki. I choć zostały z konieczności przedstawione w wielkim skrócie, stanowiąc tym samym skromną część niezwykle rozległej problematyki, zapewne przyczynią się do przybliżenia istoty i założeń tej ważnej współcześnie problematyki pedeutologicznej. Pozwolą także na przeprowadzenie analizy działalności dydaktyczno-wychowawczej i podjęcie niezbędnych zabiegów doskonalących oraz na dalsze poszukiwania poznawcze w zakresie kształcenia nauczycieli, dzięki czemu staną się ważnym krokiem w kierunku nowoczesnego pojmowania edukacji plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Bibliografia

- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Dudzikowa M., 1994: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabywania w toku studiów pedagogicznych*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa, s. 203—210.
- Dylak S., 1995: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Gmoch R., Krasnodębska A., red., 2005: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A., red., 2000: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Białystok.
- Kwaśnica R., 1990: *Ku pytaniom o psychologiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń, s. 295—307.
- Kwaśnica R., 2003: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa, s. 291—319.
- Leżańska W., red., 2009: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*. Łódź.
- Matuchniak-Krasuska A., 1989: *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*. W: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Red. T. Kostryko, A. Szociński. Warszawa, s. 37—71.
- Mazepa-Domagala B., 2002: *Edukacja kulturalna — wymiar historyczny i współczesny*. W: *Wychowanie opieka, wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogii*.

- ki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania. Red. M. Wójcik. Mysłowice, s. 56—64.
- Mazepa-Domagała B., 2003: *Przygotowanie do odbioru sztuki dzieci w młodszym wieku szkolnym — próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcja — wsparcie — terapia*. Red. M. Knapik. Katowice, s. 11—17.
- Mazepa-Domagała B., 2005: *Z zagadnień recepcji sztuki przez dziecko. Próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice, s. 36—42.
- Mazepa-Domagała B., 2008: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej*. V: *Cesty k inkluzji (Vyskumna uloha VEGA č 1/3632/06)*. Red. P. Seidler et al. Nitra, s. 270—275.
- Mazepa-Domagała B., 2009: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice.
- Mazepa-Domagała B., 2011: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice.
- Okoń W., 1981: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Olbrycht K., 2005: *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*. W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Red. R. Gmoch, A. Krasnodębska. Opole, s. 35—43.
- Pilch T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Smoczyńska A., oprac., red., 2005: *Kompetencje kluczowe. Realizacja kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2003: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.
- Zalewska E., 2009: *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Warszawa, s. 530—547.