

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XIV: 2023 NR 4(45)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2023

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papiież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Michal Zvírotsky, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Władysława Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.sztw.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2023

ISSN: 2083-0998

E-ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Korneliusz Kochan

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska



Spis treści

ROZPRAWY

Dorota Klus-Stańska – <i>Modele wczesnej edukacji społecznej – rekonstrukcja celów i założeń</i>	9
Piotr Błajet – <i>Wizja wychowania fizycznego Jędrzeja Śniadeckiego w perspektywie współczesnej wiedzy naukowej</i>	25
Beata Jakimiuk – <i>Budowanie relacji jako odpowiedź na kryzys zaufania w szkole</i>	41
Hanna Kostyło – <i>Potrzeby dziecka adoptowanego w kontekście edukacji</i>	55
Tadeusz J. Zieliński – <i>Merytoryczne i legislacyjne uwagi do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 1992 r. dotyczącego nauczania religii i etyki</i>	69

Z BADAŃ

Anna Perkowska-Klejman – <i>Refleksyjność jako kategoria metodologiczna w badaniach edukacyjnych</i>	91
Beata Bednarczuk – <i>Pedagogika Marii Montessori na Lubelszczyźnie. Trzydzieści lat pracy edukacyjnej i perspektywy rozwoju</i>	107
Stefan T. Kwiatkowski – <i>Pedeutology and hermeneutic pedagogy: Encounter between teacher and student in light of the concept of vocational fit</i>	125
Monika Wiśniewska-Kin – <i>Zachować i rozwijać to, co naturalne, czyli o radości z uczenia się</i>	149
Urszula Oszwa, Tomasz Knopik – <i>Teoria autodeterminacji SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza</i>	165
Eunika Baron-Polańczyk, Barbara Walas – <i>The media reality of preschool children in the opinion of children, teachers, & parents</i>	181
Natalia Walter – <i>Using audiobooks in elementary education: a study of teacher perspectives</i>	199
Edyta Zawadzka – <i>Przedszkole jako środowisko wspierające rozwój dziecka. Analiza treści polskiej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie koncepcji pedagogizacji jako facylitacji rozwoju dziecka</i>	217

Marzenna Nowicka – <i>Przestrzeń życia społecznego dzieci w czasie pandemii – raport z badań na obszarach wiejskich</i>	231
Jolanta Andrzejewska, Bożena Grzeszkiewicz, Ewa Lewandowska – <i>Nauczyciel – architekt edukacji dziecka w przedszkolu w czasie pandemii Covid – 19</i>	245
Elżbieta Strutyńska-Laskus, Magdalena Boczkowska, Maciej Karwowski – <i>Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji</i>	261

Z ZAGRANICY

Arleta Suwalska, Inetta Nowosad – <i>Wartości w edukacji obywatelskiej oraz kształtowaniu charakteru w klasach 1-2 szkoły podstawowej. Przykład Singapuru</i>	277
Patrycja Brudzińska – <i>"School for learning not for schooling". Konstrukcjonizm a środowisko uczenia się - na podstawie działalności Darunsikkhalai School for Innovative Learning</i>	293

RECENZJE

Paweł Prüfer – <i>Wiarygodność i relacje społeczne Piotr Sztompka, "Wiarygodność. Sekret dobrych relacji", Znak Horyzont, Kraków 2023, ss. 318</i>	311
--	-----

AUTORZY	319
INFORMACJE DLA AUTORÓW	321

Contents

DISSERTATIONS

Dorota Klus-Stańska – <i>Models of early social education – reconstructions of aims and assumptions</i>	9
Piotr Błajet – <i>Jedrzej Sniadecki's vision of physical education in the perspective of contemporary scientific knowledge</i>	25
Beata Jakimiuk – <i>Trust in the relationship with the pupil and its importance in the light of of Jesper Juul's concepts</i>	41
Hanna Kostyło – <i>The situation of adopted children in the context of education</i>	55
Tadeusz J. Zieliński – <i>Substantive and legislative comments to the Order of the Minister of National Education of 1992 regarding teaching religion and ethics</i>	69

FROM RESEARCH

Anna Perkowski-Klejman – <i>Reflexivity as a methodological category in educational research</i>	91
Beata Bednarczuk – <i>Maria Montessori's pedagogy in the Lublin region. Thirty years of educational activities and perspectives of development</i>	107
Stefan T. Kwiatkowski – <i>Pedeutology and hermeneutic pedagogy: Encounter between teacher and student in light of the concept of vocational fit</i>	125
Monika Wiśniewska-Kin – <i>To preserve and develop what is natural, or the joy of learning</i>	149
Urszula Oszwa, Tomasz Knopik – <i>Self-Determination Theory SDT as educational and upbringing inspiration</i>	165
Eunika Baron-Polańczyk, Barbara Walas – <i>The media reality of preschool children in the opinion of children, teachers, & parents</i>	181
Natalia Walter – <i>Using audiobooks in elementary education: a study of teacher perspectives</i>	199

Edyta Zawadzka – <i>Kindergarten as an environment supporting the development of the child. Content analysis of Polish core curriculum of preschool education in the perspective of the concept of pedagogization as a facilitation of child development</i>	217
Marzenna Nowicka – <i>Children's social life space during a pandemic - a research report from rural areas</i>	231
Jolanta Andrzejewska, Bożena Grzeszkiewicz, Ewa Lewandowska – <i>Teacher - an architect of children preschool education during pandemic Covid – 19</i>	245
Elżbieta Strutyńska, Magdalena Boczkowska, Maciej Karwowski – <i>Sources of Teacher Efficacy Questionnaire: Psychometric characteristics of Polish adaptation</i>	261

FROM ABROAD

Arleta Suwalska, Inetta Nowosad – <i>Wartości w edukacji obywatelskiej oraz kształtowaniu charakteru w klasach 1-2 szkoły podstawowej. Przykład Singapuru</i>	277
Patrycja Brudzińska – <i>"School for learning not for schooling". Constructionism and the learning environment - based on the activities of the Darunsikkhalai School for innovative learning</i>	293

REVIEWS

Paweł Prüfer – <i>Credibility and social relations Piotr Sztompka, "Wiarygodność. Sekret dobrych relacji", Znak Horyzont, Kraków 2023, ss. 318</i>	311
--	-----

AUTHORS	319
----------------------	-----

INFORMATION FOR AUTHORS	321
--------------------------------------	-----



Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-0430-3776

Modele wczesnej edukacji społecznej – rekonstrukcja celów i założeń¹

Models of early social education – reconstructions of aims and assumptions

Abstract: The starting point of the article is a description of the extremely low status of early social education and the knowledge planned for children in this area based on the Polish core curriculum. Then, four models of early social education, that can be identified in the world, were reconstructed. At the same time, the inevitable limitations of the proposed classification were pointed out. The following models were described: Model of Social and Disciplining Education, Model of Socio-Moral Education, Model of Socio-Personal Education and Social Studies Model. For each of them there are reconstructed psychological theories that are the source of teaching and can support teachers in their practice.

Keywords: early social education, moral education, personal education, children's social studies, constructivism in education.

Wprowadzenie

Edukacja społeczna to ważny element oddziaływań wspierających rozwój dziecka. Dobrze prowadzona wspomaga rozumienie przez dziecko siebie i otaczającego świata ludzi, umożliwia poznanie instytucji, zjawisk i zasad regulujących życie społeczeństw, a także ułatwia dokonywanie wyborów

¹ Przedstawiona w artykule analiza jest fragmentem szerszego projektu przygotowanego do publikacji.

aksjologicznych i normatywnych oraz partycypację w sprawach, na bieg których dzieci mogą mieć wpływ. Działania w tym zakresie podejmowane są we wszystkich systemach oświatowych, jednak przybierają w nich bardzo różną postać i posiłkują się odmiennymi założeniami i koncepcjami rozwoju, wiedzy i uczenia się. Nie bez powodu Susan R. Stengel swój artykuł poświęcony edukacji społecznej rozpoczyna słowami o kontrowersjach, widocznych zarówno wśród rodziców, jaki i nauczycieli. Jedni – jak pisze – sądzą, że wystarczy wskazanie prostych zasad związanych z takimi zachowaniami, jak dzielenie się z innymi czy używanie słowa „dziękuję”. Inni skupiają uwagę na poczuciu wartości odczuwanym przez dzieci. Jeszcze inni przyjmują, że kluczowe jest zapewnienie dzieciom maksimum niezależności, by same ustaliły własne porozumienia i różnice zdań (Stengel, 1982, s. 23). Skutki działań określanych jako edukacja społeczna są bardzo rozległe i poważne. Dotyczą postaw społecznych, wiedzy o społeczeństwie i kompetencji w zakresie jego rozumienia i działania w nim. Wiązą się z rozumieniem własnych i cudzych potrzeb i emocji. Wyznaczają dostępne strategie codziennego interpretowania zdarzeń społecznych. Determinują więc radzenie sobie jednostki w kontaktach z innymi na każdej płaszczyźnie życia społecznego.

Polskie programowe zaniedbania i deformacje

Od lat edukacja w klasach początkowych w naszym kraju jest przykładem tradycyjnego jej rozumienia z wyeksponowanymi umiejętnościami pisania, czytania i rachowania (bo raczej trudno mówić tu o rozumowaniu matematycznym), wobec których oczekuje się głównie formalnej poprawności (Kalinowska, 2010; Klus-Stańska i Nowicka, 2013; Żytko, 2006). Obszary innej wiedzy i innych kompetencji, na przykład plastycznych, muzycznych czy technicznych są włączone do programu nauczania, ale ich pozycja jest marginalizowana. Natomiast edukacja przyrodnicza i społeczna nie doczekały się nawet odrębności obszarowej, w logice administracji oświatowej stanowiąc od lat dziwaczny twór określany jako „środowisko przyrodniczo-społeczne”. W praktyce przekłada się to na tworzenie zlepek zajęć poświęconych „trochę naturze” i „trochę ludziom”. Doprawdy trudno dociec, jaka koncepcja łączenia wiedzy o żabie czy warstwach lasu z rozumieniem relacji międzyludzkich i zjawisk społecznych legła u podstaw tego dydaktycznego kuriozum. Niemniej, mimo oficjalnego zniesienia nazw przedmiotów w klasach początkowych, trzyma się ono znakomicie, przenikając z dokumentów oświatowych do praktyki szkolnej i maskując redukcję przestrzeni realizacji

kształcenia o każdym z odrębnych przeciw elementów środowiska. Efektem jest zdumiewające bagatelizowanie tej sfery wczesnej edukacji².

Nawet „Standardy kształcenia nauczycieli” są wierne nieszczęśliwej tradycji niezręcznie eklektycznego myślenia o „środowisku społeczno-przyrodniczym”, a analiza ich treści obnaża lekceważenie edukacji społecznej i żenujący brak profesjonalizmu w określaniu wiedzy i kompetencji, o które się zabiega przygotowując nauczycieli do pracy. Widoczne jest to w każdej grupie z triady przewidywanych efektów (to jest: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), właściwej dla obowiązujących w Polsce od pewnego czasu ram kwalifikacji (KRK i PRK).

O ile autorzy Standardów zakładają, że w zakresie wiedzy absolwent przygotowany do pracy edukacyjnej z dziećmi zna i rozumie „kluczowe pojęcia oraz zjawiska z zakresu przyrody żywej i nieożywionej, występujące w otoczeniu dziecka lub ucznia”, o tyle musi już znać jedynie „podstawowe pojęcia z zakresu wiedzy o społeczeństwie”; widać zjawisk społecznych – w przeciwieństwie do przyrodniczych - już nie musi ani znać, ani rozumieć. Za to pojawia się wybiórczo oczekiwana przez autorów Standardów znajomość „podstaw przedsiębiorczości i ekonomii” (*Rozporządzenie...*, 2019, s. 41).

Na cztery przewidziane umiejętności element środowiska społecznego pojawia się tylko raz, gdy mowa o tym, że absolwent potrafi „dostrzegać wzajemne związki w funkcjonowaniu środowiska przyrodniczego i społecznego”. Pozostałe, też zresztą ubogie, odnoszą się wyłącznie do przyrody. Natomiast kompetencje społeczne absolwenta kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji autorzy podstawy odnieśli wyłącznie do świata przyrody (*Rozporządzenie...*, 2019, s. 42). To usytuowanie efektów jasno pokazuje nauczycielowi, jaki jest status wczesnej edukacji społecznej i na ile ma się nią zajmować w przyszłej pracy z dziećmi.

W artykule koncentruję się na społecznej wiedzy i kompetencjach umysłowych, jakie są przewidziane do opracowywania z dziećmi realizujących pierwsze lata nauki szkolnej, a także na źródłach teoretycznych, stanowiących fundament wiedzy dla nauczyciela, w określonym modelu edukacji. Przegląd materiałów poświęconych wczesnej edukacji społecznej pozwolił wyróżnić cztery modele, związane kolejno: z oczekiwaniem

² Ponieważ przedmiotem tego artykułu jest edukacja społeczna, pozostawiam więc w nim poza komentarzem zaniedbania w zakresie kształcenia do rozumienia środowiska przyrodniczego, co nie znaczy, że ich nie dostrzegam.

od dzieci określonego zachowania, z wyzwaniem namysłu nad normami moralnymi i wartościami, z rozwijaniem samoświadomości emocjonalnej jednostki i jej relacji z innymi oraz z badaniem zjawisk rządzących społeczeństwem. Określam je następująco (w nawiasie wskazując główny przedmiot ich pedagogicznej troski):

- Model Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej (zachowania)
- Model Edukacji Społeczno-Moralnej (normy i wartości)
- Model Edukacji Społeczno-Osobowej (emocje i relacje)
- Model Edukacji do Badań Społecznych (badanie).

Model Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej

Jest to model powszechnie realizowany w Polsce i w innych krajach dawnego bloku wschodniego, ale też w niektórych krajach azjatyckich, na przykład w Japonii. Choć filozoficzne i ideologiczne źródła założeń i praktyk kulturowych mogą być odmienne, ale dla wszystkich tych krajów typowe jest kształcenie oparte na kierowniczej roli nauczyciela oraz nacisk na transmisję tradycji i dziedzictwa kulturowego.

Wiedza i kompetencje związane ze środowiskiem społecznym są w tych programach często rozumiane wąsko. W swoim podstawowym zakresie edukacja społeczna jest utożsamiana raczej z budowaniem zasobów zachowań niż samowiedzy i biegłości intelektualnej. Dziecko ma opanować przede wszystkim zasady dobrego wychowania, przestrzegania reguł dyscypliny i współzycia społecznego obowiązujących w przedszkolu i szkole. Powinno też przejawiać szacunek wobec wskazanych odgórnie ogólnospołecznych wartości i odpowiadających im symboli, zwyczajów i autorytetów.

Na przykład w polskich klasach początkowych jako wiedzę wymaganą dla uczniów przewiduje się relatywnie niewielki zasób informacji, na przykład o zawodach, szczególnie tych związanych z zapewnieniem porządku i bezpieczeństwa (strażak, policjant, lekarz). Inny zakres informacji dotyczy godła Polski, barw narodowych, legend, ciekawostek historycznych i tradycji, stolicy kraju itd. Źródłem wiedzy, wzorców umiejętności i postaw jest tu dorosły jako niekwestionowany autorytet.

Zachowania wyrażające głęboką akceptację dla wartości, takich jak: przystosowanie społeczne do istniejących struktur i wymagań, szacunek dla tradycji, patriotyzm, praca na rzecz społeczeństwa są szczególnie mocno wpisane w programy edukacji w Japonii, w której hierarchia i wysoka pozycja autorytetów mają duże znaczenie, a zastana rzeczywistość moralno-aksjologiczna ma być akceptowana, a nie zmieniana. „Japoński styl Awase (harmonijny, dopasowujący) odrzuca pogląd, jakoby człowiek mógł kształtować

otoczenie i uznaje, że powinien się raczej do otoczenia dostosować” (Banaszak i in., 2019, s. 40), a u dzieci od najwcześniejszych lat „kształtowane są (...) dyspozycje i umiejętności, które budują odpowiedzialność za innych (tamże s. 46). Chociaż współcześnie w Japonii rozbudowuje się edukację obywatelską przez wprowadzenie w klasach początkowych „Life Studies”, a w starszych „Social Studies”, ale dodatkowo na jednej lekcji w tygodniu realizuje się program, w którym kładzie się silny nacisk na „przestrzeganie praw i zasad”, „szacunek dla rodziców i dziadków”, „szacunek dla nauczycieli i personelu szkoły” oraz „samoświadomość Japończyka i ducha patriotycznego” (Davies i in., 2019, s. 173).

W Polsce poza standardowymi podręcznikami do wczesnej edukacji, zawierającymi liczne elementy tego rodzaju zabiegów, bardziej dojrzałym przykładem mogą być materiały edukacyjne „Etyka nie tylko dla smyka. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej” (Łagodzińska, 2014). Jego słabością jest wąska orientacja aksjologiczna, będąca nieuniknionym rezultatem tworzenia go we współpracy z Centralnym Biurem Antykorupcyjnym. Kontekstem teoretycznym propozycji jest eklektyczne połączenie elementów historii filozofii moralnej i prawa karnego dotyczącego korupcji. Jako punkt wyjścia autorzy przywołują koncepcję dyskursów uczącego się dziecka (Klus-Stańska, 2009). Jednak ich „przekład” ujawnia niezdolność do wyjścia poza Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, który opiera się na zasadzie „Edukować to kierować”, a wiedzę lokuje w ustaleniach zewnętrznych, które dzieci mają przyswoić.

Model Społeczno-Dyscyplinujący może zatem przybierać postać od skrajnie sptyczonej edukacji, gdy dzieciom rekomenduje się głównie używanie tzw. „złotych słów-kluczy” (*proszę, dziękuję, przepraszam*), wymaga się przestrzegania regulaminu klasy i szkoły oraz koncentruje swoją uwagę na moralach płynących z opracowywanych tekstów, do form rozwiniętych, w których omawia się z nimi bardziej złożone sytuacje, wykraczające poza codzienne uprzejmości i umoralniające banały. Jednak w każdej z tych wersji nauczyciel kontroluje i wymusza akceptację zasad, norm i wartości ustalonych odgórnie wraz z ich interpretacją.

Wiedza pedagogiczna wykorzystywana przez nauczyciela w Modelu Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej ma z reguły charakter potoczny i opiera się na przekonaniach o bardzo ograniczonych możliwościach dzieci w odniesieniu do rozumienia świata społecznego, rządzących nim reguł i wartości. Wskazują na to badania nad polskimi nauczycielami (Nowak-Łojewska, 2011) i różnicami między wiedzą i rozumieniem przez dzieci świata społecznego a ofertą programową dekretną przez władze oświatowe (Klus-Stańska,

2004; Wiśniewska-Kin, 2013). Wsparciem naukowym staje się behawioryzm psychologiczny, nierzadko wykorzystywany w naiwnej, zdydaktyzowanej formie (Klus-Stańska, 2010).

Również w zakresie wiedzy praktycznej w modelu tym nie przewiduje się metod kształcenia specyficznego dla edukacji społecznej. Wykorzystuje się hasła i morały płynące ze specjalnie dobranych, dydaktycznie jednoznacznych tekstów. Pomocne są wychowawcze wiersze i piosenki dla dzieci (Pilecka, 2019). Metodą tradycyjnej pogadanki szkolnej przekazywane są jednoznaczne informacje, oceny, instrukcje i stosowane jest cierpliwe pouczanie.

Model Edukacji Społeczno-Moralnej / Etycznej

Przy powierzchownym rozpoznaniu Edukację Społeczno-Moralną można pomylić z Edukacją Społeczno-Dyscyplinującą. W obu w polu zainteresowania znajdują się wartości i związane z nimi normy zachowań. Jednak istotę drugiego z modeli wyznaczają przyjęte cele, wśród których wiodące miejsce zajmuje nie tyle kształtowanie postaw moralnych, co wspieranie rozwoju rozumowania moralnego.

Model Społeczno-Moralny odrzuca moralizowanie, przekonywanie, a tym bardziej wymaganie akceptacji określonych orientacji i wyborów, lecz wspiera umiejętność dociekania kwestii związanych z decyzjami moralnymi, zdolność rozważania i dyskusowania, rozwiązywanie problemów w tym zakresie i myślenie krytyczne. W przeciwieństwie do poprzedniego modelu nie jest tu istotne, jakie wartości deklaruje dziecko, ani po stronie jakich wzorców postępowania się opowiada. Rzecz w tym, by rozwijało umiejętność rozważania kwestii dotyczących dobra i zła, dokonywania wyborów moralnych i ich uzasadniania, a także w razie potrzeby ich obrony, gotowości do dialogu z innymi, zmierzając krok po kroku do coraz większej autonomii oceniania moralnego.

Wątki tematyczne są budowane przede wszystkim wokół wybranych wartości, takich jak dobro, przyjaźń, odwaga, współpraca, wytrwałość, troska itd. Podejmowana jest problematyka praw człowieka, w tym też dzieci, kwestie różnorodności i dyskryminacji. Jednak celem nie jest narzucenie systemu wartości i norm, więc wszystkie te zagadnienia wyzwalane są przez problemy otwarte na wielość interpretacji i wyborów, a nie na to, co w metodyce transmisyjnej nazywane jest poprawną odpowiedzią.

Aby z powodzeniem realizować ten model edukacji społecznej, nauczyciel powinien mieć dobrą orientację w teoriach rozwoju oceniania moralnego. Zakłada się, że dokonywana przez dziecko ocena jest efektem jego

racjonalnego wnikania w sytuację. Rozpoznanie jej jest więc zależne od wieku i etapu rozwoju poznawczego.

Obecnie rzadziej mamy już do czynienia z przywoływaniem tu teorii Piagetowskiej, gdyż bardziej czułym narzędziem diagnostycznym okazały się zaproponowane przez Lawrence'a Kohlberga dylematy moralne, przed którymi stawiano dzieci (Kohlberg, 1984). Dały one lepsze, bardziej pogłębione i wyrafinowane poznawczo możliwości badania oceniania moralnego. Dylemat oznacza, że żadne z rozwiązań nie zadowoli wszystkich i żadne nie jest do jednoznacznej akceptacji czy odrzucenia. Każde ma swoich zwolenników i przeciwników. są tu zatem istotne nie dziecięce wybory (jak w koncepcji Jeana Piageta), co ich uzasadnianie. Edukacja moralna nie wymaga nacisku dydaktycznego, a dostarcza uczniom narzędzi do ewaluacji zdarzeń i wyborów, stąd znacząca rola międzyuczniowskiego dociekania, myślenia ewaluacyjnego i tworzenia w klasie *społeczności dociekającej* (Pritchard, 1992, s. 703), zamiast zbiorowości osób, którą można określić jako *audytorium przyswajające*. W miejsce typowej dla Modelu Dyscyplinującego pewności, jakie wartości i normy moralne uczeń ma uznawać, tutaj wspiera się go w gotowości do debatowania, otwartości na odmienne punkty widzenia, wnikania we własne założenia i uzasadnianie swojego stanowiska. Nie dziwi więc częste korzystanie nauczycieli ze strategii rekomendowanych w programach filozofowania z dziećmi (Lipman i in., 1996).

To, co stanowi zasadniczą konsekwencję pragmatyczną, istotną dla wiedzy praktycznej nauczyciela i jego metodyki pracy, pochodzi z faktu, że ani J. Piaget, ani L. Kohlberg nie wierzyli, że oceniania moralnego można dzieci nauczyć (np. umoralniając je, przekonując i wymagając). Dzieci muszą tę wiedzę skonstruować same. Jak pisał J. Haidt:

„Zarówno Piaget, jak i Kohlberg sądzili, że rodzice oraz inne autorytety **przeszkadzają** w rozwoju moralnym. Jeśli chcesz, aby Twoje dzieci (...) poznały świat społeczny, pozwól im się bawić z innymi dziećmi i rozstrzygać spory; nie wygłaszaj wykładów na temat dziecięciu przykazań. Co najważniejsze, na litość boską, nie zmuszaj ich, aby były posłuszne Bogu, nauczycielom albo Tobie. W przeciwnym razie utkną na poziomie konwencjonalnym” (2014, s. 36-37).

Model Edukacji Społeczno-Osobowej

Edukacja społeczna skoncentrowana na jednostce jako podmiocie, którą określam jako edukację osobową, bywa też nazywana „społeczno-emojonalną” i nierzadko jest łączona z kształceniem prozdrowotnym. Rdzeniem

merytorycznym jest tu budowanie programu rozwoju osobistego dzieci, a centralny punkt zainteresowania pedagogicznego to dziecięcy dobrostan.

Dobrostan to jeden z elementów ludzkiego zdrowia, które WHO definiuje nie tylko negatywnie jako brak choroby lub niepełnosprawności, ale jako subiektywne zadowolenie człowieka z fizycznego, psychicznego i społecznego stanu swojego życia, wyrażające się w przekonaniu, że „Lubię swoje życie”. Dlatego dbałość o dobrostan jest elementem promocji zdrowia, jednak nie każdy program edukacyjny mający w swojej nazwie termin „zdrowie” przynależy do tego modelu.

Dobrostan wiązany jest z dominacją pozytywnych emocji, dobrym nastrojem, zadowoleniem z życia, optymizmem, poczuciem sukcesu i sensu życia (Karaś 2019). Wśród badaczy istnieją różnice poglądów na temat międzygeneracyjnej uniwersalności teorii dobrostanu. Obok autorów dostrzegających specyfikę rozwojową dobrostanu dziecięcego (Raghavan i Alexandrova, 2015), są też tacy, którzy bronią tezy o możliwości generalizacji w tym zakresie (Cormier i Rossi, 2019).

Perspektywa pedagogiczna w myśleniu o dobrostanie dzieci pozwala zauważyć dwa rodzaje celów: zapewnianie środowiska sprzyjającego dobrostanowi i pozytywnym dziecięcym emocjom oraz wyposażanie dzieci w narzędzia mogące pomagać im osiągać dobrostan. Uczęszczanie do szkoły, stanowiące jedną z głównych charakterystyk dzieciństwa, silnie warunkuje przeżywanie dobrostanu (Farnicka i Liberska (2015). Rodzi to pytanie, czy dobrostan dzieci jest podstawą konstruowania programów kształcenia, metod nauczania i oceniania, regulaminów szkolnych itd.

Wycinki tego modelu edukacji społecznej można znaleźć w wielu propozycjach programowych i metodycznych. Ale najbardziej dojrzała koncepcja programowa szczególnie konsekwentnie związana z założeniami edukacji społeczno-personalnej została opracowana w Australii jako element programu kształcenia (*General Capabilities...*, 2013). *Całości nadano cztero-elementową, wewnątrznie spójną strukturę, na którą składają się następujące elementy:*

- *self-awareness* (samoświadomość) – rozumienie własnych stanów emocjonalnych, potrzeb i możliwości,
- *self-management* (samoregulacja) – umiejętność odzyskiwania energii i utrzymywania równowagi,
- *social awareness* (świadomość innych) – rozpoznawanie uczuć innych ludzi i wiedza o tym, kiedy i jak im pomagać,

- *social management* (regulowanie interakcji społecznych) – umiejętność podejmowania skutecznych i pełnych respektu interakcji z innymi.

Nauczyciel zorientowany na realizację tego modelu edukacji społecznej musi przede wszystkim posiadać wiedzę z zakresu psychologii dziecięcej. To pozwoli mu trafnie interpretować zachowania dzieci, budować z nimi relacje, które są źródłem wsparcia, oraz odpowiednio kształtować codzienne środowisko uczenia się. Biorąc pod uwagę, że dzieci rozumieją, radzą sobie, myślą, czują i rozmawiają o swoich doświadczeniach w różny sposób w różnym wieku (Idan i in., 2017), niezbędne jest przełożenie wiedzy teoretycznej na umiejętność słuchania dzieci, również tych najmłodszych i rozumienie ich ekspresji (por. Clark i Moss, 2010), czy – idąc tropem koncepcji Lorisa Mallagucci – ich stu języków (Edwards i in., 1998).

Drugim obszarem wiedzy tworzącej fundament edukacji społeczno-personalnej jest psychologia humanistyczna, a zwłaszcza teorii hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa (1990) oraz koncepcji wsparcia psychologicznego i relacji interpersonalnych Carla Rogersa (Jakubowski, 1970; Rogers, 2014). Koncepcje terapeutyczne C. Rogersa stały się główną podstawą funkcjonowania szkół alternatywnych w niektórych krajach. Przykładem może być węgierska Rogers Iskola Ès Òvoda (<https://www.rogersiskola.hu/>). Ale najbardziej imponującym przedsięwzięciem był projekt zrealizowany w Los Angeles i Louisville, który objął dziesiątki tysięcy dzieci (Patterson, 1977).

Innym obszarem wiedzy nauczyciela, dotyczącym umiejętności praktycznych, jest coaching, który jest raczej pomaganiem w uczeniu się niż nauczaniem (*Wprowadzenie...*, b.r.w.). Kierowany jest także do dzieci, a badania nad jego ich efektami prowadzą do pozytywnych wniosków o prorozwojowym wpływie tego rodzaju oddziaływań (Ernest i Strichik 2018). Coaching w pracy z dziećmi ma swoją specyfikę i jest zorientowany szczególnie na takie cele jak: wzmacnianie poczucia własnej wartości, wsparcie w rozwiązywaniu problemów, oswojenie lęków, rozwój potencjału i talentów. Podkreśla się tu kluczową rolę przyjaznego środowiska i daleko idącej ostrożności wobec celów zorientowanych na osiągnięcie wysokich wyników. Odpowiada to dokładnie założeniom dobrze rozumianej pedagogiki holistycznej (Śliwerski, 2020).

Model Edukacji do Badań Społecznych

Ostatni z modeli wywodzi się z konstruktywizmu i poznawczych teorii rozwojowych, w których dowodzi się, że dzieci rodzą się badaczami świata społecznego, a wiedza w umyśle tworzona jest najowocniej podczas procesów samodzielnej i rówieśniczej eksploracji świata i rozwiązywania problemów.

Preferowany jest od dawna w Stanach Zjednoczonych pod nazwą *Social Studies* (Studia Społeczne/Studia nad Społeczeństwem), znajdując znajduje silne oparcie w *National Council for the Social Studies* (Krajowej Radzie dla Studiów Społecznych). Od swojego powstania już ponad wiek temu NCSS za główne zadanie przyjmuje wspieranie edukacji w zakresie studiów społecznych na wszystkich szczeblach szkoły.

Social Studies zawiera elementy treści tradycyjnie zaliczanych do szkolnych, jak geografia czy historia, ale też innych nauk społecznych, jak psychologia, socjologia, antropologia, politologia itd. W dokumencie określającym stanowisko NCSS wobec tak rozumianej edukacji społecznej podkreśla się znaczenie rozpoczynania jej już z najmłodszymi uczniami: „Gdy małe dzieci angażują się w swoje zabawy i codzienne czynności, wykazują naturalne zainteresowanie otaczającym je światem. Wychowawcy małych dzieci mogą wykorzystać te zainteresowania i starannie zaplanować różnorodne doświadczenia z myślą o badaniach społecznych, kultywując i poszerzając wielorakie różnorodne umiejętności i zdolności małych dzieci w zakresie formułowania i wyrażania opinii, identyfikowania i rozwiązywania problemów, negocjowania ról, postrzegania różnorodności i nierówności oraz dostrzegania konsekwencje swoich decyzji i zachowań dla innych” (Villotti i Berson, 2019).

Preferowane jest podejście interdyscyplinarne jako wyznacznik treści w postaci problemów do rozwiązania. Zgodnie z Brunerowską ideą programu spiralnego już we wczesnej edukacji, proponując wychodzenie od doświadczeń osobistych dzieci, opracowuje się takie złożone zagadnienia jak np. różnice klimatyczne, transport, imigracja, bankowość, dziedzictwo kulturowe, a nawet tak abstrakcyjne pojęcia jak zasoby i niedobory (por. Mindes, 2005). Zasadniczym elementem tej edukacji jest opanowywanie przez dzieci warsztatu badawczego: technik gromadzenia danych, ich porządkowania i opracowywania oraz prezentacji wyników i wniosków.

Klasyycznym źródłem jest tu teoria Jerome Brunera (1974) na temat uczenia się przez odkrywanie (*discovery learning*) oraz jej rozwinięcia. Kładzie się w nich nacisk na aktywność badawczą dzieci, wyrażającą się w zadawaniu pytań, formułowaniu problemów, gromadzeniu danych, analizie, prezentowaniu, dyskusowaniu i dzieleniu się wiedzą. Ponieważ rolą nauczyciela jest angażowanie uczniów w otwarte dociekania badawcze,

najbardziej owocne okazują się praca w małych zespołach i dyskusje w klasie (McKay, 2000).

Otwarta zostaje przestrzeń dla zwielokrotnionego rozumienia świata i współwystępowania równoprawnych jego interpretacji. Bowiem to, co w konstruktywizmie szczególnie interesujące, gdy rozważamy badania nad społeczeństwem, to założenie, że jednostki tworzą w umyśle własne, zindywidualizowane obrazy świata zależne od biografii, także poznawczej, jakiej doświadczyły uczestnicząc właśnie w życiu społecznym. W ten sposób nadajemy sens naszym doświadczeniom. Teoria konstruktywistyczna pomaga nauczycielowi zrozumieć rolę wiedzy osobistej uczniów (Klus-Stańska, 2019) i opanować strategie aktywizowania ich osobistych koncepcji świata społecznego.

Podsumowanie

Rozwiązania teoretyczno-praktyczne dotyczące edukacji, a więc także wczesnej edukacji społecznej, są odpowiedzią na wpływy kulturowe, z natury rzeczy niejednolite, zmienne w czasie. Stąd też hybrydowy charakter wielu propozycji programowych i edukacyjnych. Nie oznacza to braku napięć i opozycji. Zaznaczają się one nie tylko w szczegółowych treściach dotyczących wybranych wartości, norm, strategii działania, ale także głównych osi porządkujących na krzyżujących się kontinuumach indywidualizm *versus* kolektywizm oraz unifikacja *versus* zróżnicowanie.

Zaproponowane w artykule nazwy nie wykluczają stosowania terminów pokrewnych. W analizowanych programach, projektach zajęć i komentarzach do nich mogą pojawiać się synonimy lub inne, choć zawsze powiązane merytorycznie określenia. Na przykład edukacja moralna bywa nazywana etyczną, a osobowa emocjonalną, przy czym ta ostatnia często jest łączona także z edukacją zdrowotną. Napotykamy na przykład materiały zawierające w tytule słowo *etyka*, ale w swojej naturze wyraźnie przynależne do edukacji dyscyplinującej. Edukacja określana jako moralna może polegać na sztywnym przekazie obowiązujących norm i wartości lub też zmierzać do wytwarzania przestrzeni debaty nad nimi, co lokuje ją w dwóch odmiennych modelach. Koncentracja na samej terminologii może być myląca. O kwalifikacji określonego modelu decydują jego cele i założenia, a nie nazwa.

Odmienność modeli wyraża się głównie w horyzontalnych różnicach zawartości pedagogiczno-psychologicznej. Inna misja i inne inspiracje teoretyczne mają konsekwencje w różnych rekomendacjach metodycznych i praktykach. Warto jednak zwrócić uwagę na wymiar wertykalny różnic, wyrażający się bądź w infantylizacji treści i oddziaływań na dzieci

(por. Klus-Stańska, 2014), bądź – w zapewnianiu kształcenia bardziej zaawansowanego, ambitnego, będącego emocjonalno-społecznym i poznawczym wyzwaniem dla dziecięcego potencjału.

Choć każdy z modeli ma swoje odrębne cele i założenia teoretyczne, jednak granice między modelami nie są sztywne. Zwłaszcza w praktyce stają się płynne, ale też na gruncie teorii w pewnych zakresach ich elementy mogą nakładać się, a miejscami wzajemnie wzmacniać. Współdzielone mogą być metody uczenia się czy organizacja pracy i przestrzeni na lekcji. Te same materiały edukacyjne mogą służyć różnym modelom, choć w każdym z nich będą inaczej wykorzystywane i interpretowane. W identyfikacji konkretnego modelu nie chodzi o detale. Istotne jest, co w nim dominuje wyznaczając perspektywę myślenia pedagogicznego.

Bibliografia:

- Banaszak, S., Domagalska-Nowak, K., Ratajczak, Ł. P., Skowroński, D., Waszyńska, K. (2019). Edukacja, społeczeństwo i praca we wzajemnych międzykulturowych związkach. Przypadek Japonii. *Studia Edukacyjne*, 54, 37-54.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. 2 wyd. London: National Children's Bureau.
- Cormier, A. A., Rossi, M. (2019). Is children's wellbeing different from adults' wellbeing? *Canadian Journal of Philosophy*, 49(8), 1146-1168.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Mizuyama M. (2010). Citizenship education in Japan. *Citizenship Social and Economic Education* 9(3), 170-178.
- C. P. Edwards, L. Gandini, G. E. Forman (red.) (1998). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections.*, 2 wyd. Greenwood Publishing Group.
- Ernest, J. M, Strichik, T. (2018). Coaching in Childhood Education: Using Lessons Learned to Develop Best Practice for Professional Development in a State System. *The Excellence in Education Journal*, 7(1), 5-19;
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji* 4 (31), 77-91.
- General Capabilities in the Australian Curriculum* (2013). Pobrano z: https://k10outline.scsa.wa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/5217/Personal-and-social-capability.pdf [dostęp: 11.12.2022]
- Haidt, J. (2014). *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?* Tłum. Agnieszka Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.

- Idan O., Braun-Lewensohn O., Lindström B., Margalit M. (2017). *Salutogenesis: Sense of Coherence in Childhood and in Families*. W: M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson (red.), *The Handbook of Salutogenesis*. Pobrano z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK435813/> (dostęp: 18.02.2-23)
- Jakubowski, J. (1970). Zarys teorii osobowości Karola R. Rogersa. *Studia Philosophiae Christianae*, 6/1, 68-91.
- Kalinowska, A. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: „Impuls”.
- Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica. Theoria et Praxis*, 19(2), 5-23.
- Klus-Stańska, D. (2014). Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 24-60). Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2007). Texts for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings. W: R. Rinkevica (red.), *Literatura un kultura: process, mijiedarbība, problemas* (s. 242-252). Daugavpils: Daugavpils Universitātes.
- Klus-Stańska, D. (2004). Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji* (s. 21-34). T. II, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7-20.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 2: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1996). *Filozofia w szkole*. Tłum. B. Eiwich, A. Łagodzka. Warszawa: CODN.
- Łagodzka, A. (red.) (2015). *Etyka nie tylko dla smyka. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Tłum. Paula Sawicka. Warszawa: „Pax”.

- Mindes, G. (2005). Social Studies in Today's Early Childhood Curricula. "Beyond the Journal. Young Children on the Web" wrzesień. Pobrano z: https://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines/social-science-readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf (dostęp: 12.1.2022)
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Patterson, C. H. (1977). Carl Rogers and humanistic education. W: C.H. Patterson (red.), *Foundation for a Theory of Instructions and Educational Psychology*. New York: Harper& Row. Pobrano z: http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARL_ROGERS_AND_HUMANISTIC_EDUCATION.pdf (dostęp: 1.02.2023).
- Pilecka, M. (2019). Propaganda image of the social world in Polish children's songs. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 116-124.
- Pritchard, M. S. (1992). Families, Schools and the Moral Education of Children, *Denver Law Review*, vol. 3(69), s. 687-704. Symposium - Children's Law, podbrano z: <https://digitalcommons.du.edu/cgi/view-content.cgi?article=2404&context=dlr> (dostęp 22.01.2023).
- Raghavan, R., Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, 121, 887-902.
- Rogers, C. R. (2014). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz. U. poz. 1450. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp: 1.04.2023).
- Stengel, S. R. (1982). Moral education for young children. *Young Children* 37(6), (23-31).
- Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika holistyczna: studium z perspektywy metanauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja i wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wprowadzenie do coachingu. Materiały szkoleniowe przygotowane przez Szkołę Liderów dla uczestników i uczestniczek warsztatów coachingowych w ramach projektu Przywództwo i zarządzanie w oświacie*. (b.r.w.) Warszawa: ORE. Pobrano z: [file:///C:/Users/Dorota/Downloads/ Podrecznik_coaching_dyrektorzy_cz.1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dorota/Downloads/Podrecznik_coaching_dyrektorzy_cz.1%20(1).pdf) (dostęp: 1.02.2023).

Villotti, K., Berson, I. (2019). *Early Childhood in the Social Studies Context*. National Council for the Social Studies, pobrano z: <https://www.socialstudies.org/position-statements/early-childhood-social-studies-context> (dostęp 11.02.2023).

Żytko, M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Inne źródła internetowe

<https://www.rogersiskola.hu/> (dostęp 10.01.2023)



Piotr Błajet

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0001-8101-0494

Wizja wychowania fizycznego Jędrzeja Śniadeckiego w perspektywie współczesnej wiedzy naukowej

**Jędrzej Sniadecki's vision of physical education in the perspective
of contemporary scientific knowledge**

Abstract: In the article, selected theses from J. Sniadecki's 1805 work „On the physical education of children” are reconstructed from the perspective of modern scientific knowledge. Statements from 200 years ago turn out to be accurate and up-to-date: the postulate of the integrity of upbringing, the primary goal of which should be to build health, criticism of one-sided intellectual education of children, warning against the negative effects of immobilizing children in the classroom, the postulate of including in the educational process the means that our ancestors used. The result of the analysis is also a proposal for kinesthetic education for preschool and early school-age children, as well as interventions aimed at actualizing biological potential, which was defined as paleohominization.

Keywords: preschool and early childhood education, physical education, integrity of education, health, resilience, kinesthetic education, hominization.

Wstęp – hipokinezja dzieci i młodzieży

Obserwacje ulic, podwórek między domami i blokami, boisk wyraźnie pokazują zanik naturalnej aktywności ruchowej dzieci i młodzieży. Ograniczenia tej aktywności, czyli hipokinezja, w szczególnie dramatyczny sposób dotyczą najmłodszych, którzy ze względów prawnych nie mogą przebywać

w przestrzeni publicznej bez nadzoru opiekunów. W celu usportowienia swoich pociech opiekunowie wykorzystują outsourcing i dowożą je na różne formy zajęć płatnych z piłki nożnej, pływania, siatkówki itd. Naturalna aktywność dzieci uległa komercjalizacji: z podwórek, łasków, łąk, ulic przeniosła się na sztuczne obiekty. Na to nakłada się przeniesienie znacznej części aktywności wolnoczasowej w cyberprzestrzeń. Siłą rzeczy musiało dojść do drastycznego ograniczenia ruchu młodych ludzi.

Poniżej przedstawiono kilka wybranych danych dotyczących skutków zmniejszonej aktywności fizycznej dzieci i młodzieży i ewentualnych korzyści z jej zwiększenia. Tylko 13,6% nastolatków - 10,7% dziewcząt i 17,9% chłopców - deklaruje poziom aktywności fizycznej zalecany dla dobrego zdrowia fizycznego (co najmniej 60 minut umiarkowanej do energicznej aktywności dziennie). Ze względu na brak dostatecznej dozy bodźców ruchowych dzieci i młodzież obecnie są mniej sprawne ruchowo niż ich rówieśnicy sprzed 20 i więcej lat. (Nauka w Polsce, 2019; Wilczewski i Wilczewski, 2018). Ale też badania zdrowia psychicznego generacji internetowej pokazują wiele dysfunkcji u młodego pokolenia: słabszy sen (Billari, Giuntella i Stella, 2018), doświadczanie cyberprzemocy (Livingstone, Stoilova i Kelly, 2016). problemy w zakresie wizerunku ciała (Fardouly i Vartanian, 2016) i zaburzenia odżywiania (Holland i Tiggemann, 2016).

Z drugiej strony, badania wykazują, że częstsza aktywność fizyczna wiąże się z niższym poziomem depresji i lęku oraz lepszym samopoczuciem. Udział w sporcie, czyli w aktywności fizycznej ze współzawodnictwem, przynosi dodatkową korzyść dla zdrowia psychicznego niezależnie od częstotliwości aktywności (McMahon i in., 2017).

Jednakże, jak stwierdza Jean M. Twenge, pokolenie, które niemalże od swoich narodzin żyje w cybererze, nazwane przez autorkę pokoleniem iGen jest na krawędzi najpoważniejszego od dziesięcioleci kryzysu zdrowia psychicznego, chociaż na zewnątrz tego nie widać (Twenge, 2019, s. 107). iGen poszukują bezpiecznych przestrzeni fizycznych, gorzej radzą sobie z przestrzenią społeczną, gdzie mogą zostać skrzywdzeni emocjonalnie.

Reasumując, uprawniona jest konstatacja, że z niską aktywnością fizyczną dzieci i młodzieży związana jest stopniowo obniżająca się na przestrzeni lat sprawność fizyczna i coraz częściej występujące problemy psychiczne. Aktywność fizyczna wydaje się skutecznym i „prostym w użyciu” antidotum na problemy w funkcjonowaniu fizycznym i psychicznym.

Okazuje się, że podobne problemy dostrzegł już ponad 200 lat temu Jędrzej Śniadecki i dlatego napisał „poradnik” dotyczący wychowania fizycznego dzieci, ale pośrednio traktuje też o całym wychowaniu. Był on

adresowany do rodzin dobrze sytuowanych, które stać było na bakałarzy i lekarzy, a we wstępie Autor przestrzegał przed zgubnymi skutkami niedoboru ruchu dzieci i jednostronnego kształcenia intelektualnego.

Futurologiczna wizja wychowania fizycznego Jędrzeja Śniadeckiego

Skojarzenie z dziełem sprzed ponad 200 lat „O fizycznym wychowaniu dzieci” Jędrzeja Śniadeckiego niejako samoistnie nasunęło mi się, gdy przygotowując wykład kursowy z „Podstaw wychowania fizycznego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” poszukiwałem danych naukowych na temat aktywności fizycznej dzieci. Na niezwykłą nieprzemijalność publicystyki Śniadeckiego zwracał uwagę prof. Maciej Demel podczas seminarium na studiach doktoranckich w warszawskiej AWF 40 lat temu. Moim zdaniem wiele uwag Śniadeckiego szczególnie mocno zyskuje na aktualności w odniesieniu do populacji iGen, a poniższe stwierdzenie ze wstępu do jego dzieła można traktować jak memento dla współczesnej edukacji: „Lecz jako każdy niedołęga i dla siebie i dla społeczności, w której żyje, prawdziwym jest ciężarem, tak dobre wychowanie fizyczne szczególnych osób jest zawsze dobrodziejstwem dla kraju i społeczności, w której żyć mają” (Śniadecki, 1997, s. 10-11).

Janusz Korczak uważał Śniadeckiego za wielkiego myśliciela, pioniera pewnego podejścia do fizyczności i zdrowia dziecka, a jego dzieło za wybitne na skalę europejską. We wstępie do wydania dzieła Śniadeckiego z 1920 roku pisze: „Miarą wielkości Śniadeckiego jest to właśnie, że umiał wybrać prawdy trwałe, wieczne, odrzucając to wszystko, co było przesądem ówczesnej wiedzy i społeczeństw odnośnie do dziecka. Zdaje mi się, że w ten sposób prześcignął Locke’a” (Śniadecki, 1920).

Stanisław Brzozowski, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli Młodej Polski, a którego cytuje Korczak, tak napisał o dziele Śniadeckiego: „Uważam tę pracę na najważniejszy i dotychczas niedościgniony przez nikogo utwór naszej literatury pedagogicznej” (tamże).

Poniżej wybrane tezy z dzieła Śniadeckiego, kluczowe według autora tekstu, zostały poddane rekonstrukcji i weryfikacji z perspektywy współczesnej wiedzy naukowej. Intencją autora jest wykazanie aktualności myśli zawartych w „O fizycznym wychowaniu dzieci”. Każdy z poniższych punktów zaczyna się od cytatu z omawianej książki, po czym następuje komentarz autorski oparty na danych naukowych.

Zdrowie celem wychowania fizycznego

Hodować więc dziecię we względzie fizycznym lub lekarskim jest to je tak pielęgnować i tak prowadzić, żeby nie tylko życie i zdrowie od wszelkiego ochronić szwanku, ale nadto to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić (Śniadecki, 1997, s. 9).

Takie wychowanie powinno się raczej nazywać lekarskim (...) Lecz nazwisko wychowania lekarskiego nie tylko nie jest w używaniu, aleby niejednego mogło zrazić i oburzyć - po podług pospolitego mniemania lekarze nic nie poczynają bez leków, oburzyć - boby niejeden takie wychowanie raczej za wychuchanie troskliwe, a zatem rozpieszczenie poczytał; jakowe zamiary, równie nierozsądne jak śmieszne, moimi nie będą (tamże).

Jeżeli kiedy potrzeba było zwracać na to uwagę, to najwięcej teraz, kiedy rozsiano tak wiele błędnych o wychowaniu mniemań i przesądów, kiedy rozmnożenie się lekarzy i lekarek, duby i androny z nauczycielską prawiących powagą, przyczynia się do zarażenia błędami familij i pokoleń (Śniadecki, 1997, s. 10-11).

Wychowanie fizyczne ma przede wszystkim przyczyniać się do wzmacniania zdrowia, mówiąc językiem współczesnym ma u wychowanka budować rezylencję, czyli zdolność dostosowywania się do zmieniających się warunków, niekiedy trudnych (Błajet, 2022). Jednocześnie Śniadecki przestrzega przed zdawaniem się na lekarzy w kwestii zdrowia dziecka, bo oni „nic nie poczynają niczego bez leków” (Śniadecki, 1997, s. 9). Błędem jest zbyt pochopne oddawanie dziecka w ręce medyków...nie tylko dlatego, że wiedza lekarzy w kwestii budowania zdrowia jest co najmniej „podejrzana”: znają się oni na chorobie, a z tego nie wynika wiedza o zdrowiu, bo zdrowie nie jest zwykłym brakiem choroby. Ponadto nadmierne i nieuzasadnione interwencje medyczne przyczyniają się raczej do osłabienia potencjału biologicznego wychowanków. Skutkiem też medykalizacji opieki nad dzieckiem jest zrzucanie z siebie odpowiedzialności za jego zdrowie i rezygnacja z poszukiwania i wykorzystywania tych możliwości, które tkwią w naturalnej aktywności dziecka.

Okazuje się, że już dwieście lat temu *fakenews*, czyli „duby i androny” były problemem w narracji o zdrowiu. Zatem konieczne jest takie kształcenie nauczycieli, aby potrafili nie tylko kształtować wiedzę o zdrowiu, ale też aby byli w stanie zmieniać błędne przekonania zdrowotne.

Negatywne skutki prymatu intelektualnego kształcenia

Uważam ja od dawna nasze wychowanie młodzieży (..) za niedoskonałe z tego względu, że zajmując się jedynie kształceniem umysłu i naładowaniem młodych głów nauką (...) zaniedbujemy siły ciała i zdrowie (Śniadecki, 1997, s. 3).

Nie wiem, czy to poczytać za szczęście, że w takim żyjemy wieku, gdzie się jedynie kształceniem umysłu zajęto bez najmniejszej uwagi na wychowanie fizyczne, bez względu na siły i zdrowie człowieka. Dlatego dziś, mianowicie w wyższych towarzystwa klasach, mało mamy ludzi, bo to, co tam natrafiamy są po większej części umysłowe mary albo rozumujące cienie (tamże, s. 12).

Przeładowanie nauczania treściami „umysłowymi” jest problemem, o którym się mówi od dawna. Zdaniem K. Robinsona nadmierny nacisk na treści intelektualne jest jednym z najpoważniejszych czynników hamujących potencjał rozwojowy młodych ludzi (Robinson, 2006). Obecnie dodatkowym ograniczeniem rozwojowym stał się smartfonowy styl życia nastolatków (Błajet, 2022). Powoduje to, jak nazwał to 200 lat temu J. Śniadecki, „wyrodzenie”, czyli oddzielenie od swoich naturalnych korzeni: „Tak tedy to wyrodzenie się kunsztowne jest źródłem wielkiej części naszych codziennych cierpień fizycznych, że nie wspomnę miliona moralnych nad wszelkie choroby gorszych, jakich człowiek nieokrzesany (będący w bliskim kontakcie z naturą, P. B.) nie czuje i nie zna” (Śniadecki, 1997, s. 19). W nieokrzesaności, czyli w naturalistycznym stylu życia widzi Śniadecki możliwość ochrony przed niekorzystnymi wpływami cywilizacji.

Jak napisano powyżej, zauważa się współcześnie u młodego pokolenia zjawisko stopniowego obniżania sprawności fizycznej i wzrost neurotyzmu. Z dość znacznym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że jest to skutek zmniejszenia aktywności fizycznej tej codziennej, na przykład przemieszczanie się, wykonywanie prac domowych i tej zabawowej, sportowej, która jest wypierana przez aktywność smartfonową (Błajet, 2022).

Śniadecki stwierdza coś, co jest niezwykle aktualne szczególnie w ostatnich pandemicznych czasach: „...nieczynność i gnuśność cielesna ma koniecznie dwa nieuchronne skutki, to jest słabość mięs i zbyt dużą bujność nerwowego systematu” (Śniadecki, 1997, s. 69). Aktywność fizyczna dzieci, jest nie tylko warunkiem sprawności ich mięśni („mięś”), ale jak pokazują coraz liczniejsze badania, zmagania cielesne w zabawie, eksperymentowanie ruchowe w niestandardowych sytuacjach podwórkowych są czynnikiem rozwoju układu (systematu) nerwowego i radzenia sobie z lękiem

i niepewnością (o czym poniżej). Systematyczna aktywność fizyczna jest, ogólniej rzecz ujmując, źródłem rezyliencji.

Unieruchomienia dziecka jako czynnik ograniczający rozwój. Potrzeba wychowania kinestetycznego

Chciałbym, aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakalarze nieludscy i nauczyciele najemni. Chciałbym, żeby dzieci zawsze były w ruchu (...), żeby umysł ich zabawami się tylko zajmował (Śniadecki, 1997, s. 70-71).

Warunkiem sprawnego i pełnego funkcjonowania człowieka w życiu dorosłym jest prawidłowo ukształtowany schemat ciała. Schemat ciała w swej właściwej formie daje poczucie „bycia u siebie”, co oznacza, że jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa i otwartości na doświadczenie. Wszelki kontakt dziecka ze światem w wieku niemowlęcym, ponimowlęcym, przedszkolnym i w, znacznej mierze, wczesnoszkolnym ma charakter cielesny. Świat „myślany”, w jakim w przeważającej mierze żyjemy w wieku starszym jest zapośredniczony przez wczesnodziecięce doświadczenia cielesne, a, ściślej, doświadczenia kinestetyczne. Zgodnie z zasadą epigenetyczności rozwoju jakość dziecięcych doświadczeń cielesno-ruchowych będzie warunkować jakość życia w dorosłości. Stąd zbyt wczesne unieruchamianie dziecka uniemożliwia prawidłowy rozwój schematu ciała, a przez to staje na przeszkodzie aktualizacji potencjału jednostki, przed czym przestrzega Śniadecki. Jest tak między innymi dlatego, że, aby mózg człowieka mógł się prawidłowo rozwijać w wieku dziecięcym, niezbędna jest systematyczna aktywność fizyczna (Błajet, 2006, s. 126-139).

Struktura psychiczna, jakim jest schemat ciała, warunkowana jest na poziomie neurologicznym przez integrację sensoryczną. Świat jest odbierany wielozmysłowo i, aby możliwe było funkcjonowanie w tym bogactwie bodźców, niezbędna jest ich integracja. Kluczową dla integracji sensorycznej jest funkcja receptorów odbierających bodźce podczas aktywności fizycznej: receptorów własnych mięśni i stawów (proprioceptorów), dotyku, ale przede wszystkim narządu przedsionkowego odpowiedzialnego za czucie położenia ciała względem grawitacji i jego prędkości (a w zasadzie przyśpieszeń: nie czujemy prędkości, z jaką lecimy samolotem, ale wyraźnie odczuwamy rozpędzanie się samolotu i zwalnianie lotu).

Już 50 lat temu Ayres (1972) twierdziła, że układ przedsionkowy ma znaczący wpływ na funkcje mózgu i na zachowanie. Postawiła hipotezę, że niewydolność przetwarzania przedsionkowego może negatywnie wpływać na

funkcje poznawcze wyższego poziomu funkcje poznawcze wyższego rzędu potrzebne do nauki, a także zdolności regulacji pobudzenia potrzebne do samoregulacji emocji i zachowania. Ponadto twierdziła, że układ przedsionkowy może być wykorzystany w kontekście zindywidualizowanej interwencji, aby pomóc dzieciom w pełniejszym i skuteczniejszym funkcjonowaniu i odnosić sukcesy w szkole, w domu i w zabawie (Ayres, 1975).

Współczesne neuronauki pozytywnie weryfikują wczesne rozumowanie Ayres. Obecnie badania wykazują, że informacje z układu przedsionkowego otrzymuje wiele obszarów kory mózgowej, m.in. skrzyżowanie skroniowo-ciemieniowe, przedni płat ciemieniowy, tylny płat ciemieniowy i przyśrodkowa górna część kory, zakręt obręczy i kory wstecznej, kora hipokampa i kora parahipokampa (Angelaki, 2009; Carriot, Brooks i Cullen, 2013; Hítie, 2014; Holstein, 2012; Jamon, 2014). Ponadto badacze wykazali, że układ przedsionkowy odgrywa ważną rolę nie tylko w pamięci przestrzennej, a także w rozpoznawaniu obiektów i poznaniu liczbowym (Hítie, 2014). Dane te wskazują, że ruch jawi jako absolutnie niezbędny dla prawidłowego rozwoju dziecka, również intelektualnego.

Ten kierunek myślenia powinien przekładać się na praktykę edukacyjną jako **wychowanie kinestetyczne** (analogicznie do wychowania intelektualnego, estetycznego itd.) którego celem oddziaływań byłoby kształtowanie aparatu sensomotorycznego oraz kształtowanie zdolności odczuwania przyjemności i radości ruchu. Radość ruchu powinna być podstawowym mechanizmem motywacyjnym w aktywności ruchowej dzieci i młodzieży. Pojęcie kształtowanie w zasadzie można by zastąpić kultywowaniem, bo zdrowe dziecko posiada naturalną zdolność cieszenia się ruchem. Wychowanie kinestetyczne w takim ujęciu jest w dużym stopniu odmienną formą oddziaływań od wychowanie fizycznego, w którym istotną rolę odgrywa nastawienie na kształtowanie sprawności fizycznej i specjalistycznych umiejętności ruchowych w sztucznych warunkach (sala sportowa, stadion). W wychowaniu kinestetycznym bardziej niż o wyczyn chodziłoby ponadto o kształtowanie, jak określa to M. Merleau-Ponty, „praktozognozji”, czyli cielesnego rozumienia rzeczywistości: „Moje ciało ma swój świat albo rozumie swój świat i nie musi przechodzić przez przedstawienia,, nie podporządkowuje się funkcji „symbolicznej” lub „obiektywizującej” (Merleau-Ponty, 2001, s. 160).

Paleohominizacja , czyli aktualizacja potencjału biologicznego

Ludzie, jakich mamy w terażniejszej społeczności, są istoty sztuczne: tak przekształcone i wyrodne, że zaledwo zachowały organiczną postać pierwiastkowego człowieka. Jesteśmy tym względem pierwszych ludzi, czy pielęgnowane w ogrodach, donicach lub cieplicach kwiaty względem tych samych dziko rosnących. Rolnicy nazywają je ozdobnymi potworami – my się ludźmi wypolerowanymi zowiemy (Śniadecki, 1997, s. 6).

Z tego względu historia dawnych ludów będzie dla nas najlepszą szkołą. Z niej więc po większej części czerpać będąc prawidłą i wzory (...) w zamiarze ukształcenia mocnej budowy fizycznej, zachowania zdrowia i przedłużenia życia” (tamże, s. 10).

Hominizacja w wychowaniu to wspieranie i aktualizowanie potencjału biologicznego człowieka. W zasadzie należałoby używać pojęcia paleohominizacja, bo gatunkowe właściwości homo sapiens kształtowały się w okresie paleolitu: mamy geny człowieka epoki kamiennej, jako że okres blisko 2,5 miliona lat paleolitu znacznie przewyższa kilka tysięcy lat stopniowo rozwijającej się cywilizacji. Dlatego też czerpanie wzorów praktyk edukacyjnych z tamtego czasu jest jak najbardziej uzasadnione dla „ukształcenia mocnej budowy fizycznej, zachowania zdrowia i przedłużenia życia” (ibidem). Wydaje się, że sztuczność i sterylność otoczenia człowieka współczesnego, stosowanie antybiotyków, również tych w hodowli zwierząt, ograniczenie naturalnej, swobodnej aktywności fizycznej dzieci, a także wyalienowanie z dzikiej przyrody powodują niedomiar hominizacji (Kwieciński, 1995, s. 35) ze wszystkimi tego negatywnymi skutkami biologicznymi i psychicznymi, zatem postulat J. Śniadeckiego jest ze wszech miar aktualny.

Paleolit to okres w rozwoju człowieka, kiedy warunkiem przetrwania w środowisku dzikiej natury była sprawność fizyczna, odporność biologiczna i psychiczna. Człowiek musiał żyć w zgodzie z naturą, akceptować bycie częścią natury jako czegoś większego i potężniejszego od niego. Bo to warunkowało jego przetrwanie. Bycie zintegrowanym z naturą oznaczało wrażliwość na jej sygnały wskazujące na zagrożenia, ale też możliwości, na przykład, zdobycia pokarmu. Człowiek wytworzył również ścisły związek z otoczeniem na poziomie komórkowym: oprócz własnych komórek ludzkich posiadamy mikrobiotę, czyli bakterie, grzyby, wirusy oraz archenony (jednokomórkowce bez jądra), które przechodzą do naszego organizmu z otaczającego środowiska. Jak pokazują liczne badania, drobnoustroje, których może być kilka razy więcej niż własnych komórek, odgrywają istotną rolę

w funkcjonowaniu człowieka. Nadmierna sterylność, a przede wszystkim stosowanie antybiotyków ogranicza lub niszczy mikrobiotę, a to może rzutować w istotny stopniu na odporność, nastrój, funkcje mózgu i ogólny dobrostan psychofizyczny. W 2012 roku w „Nature” J. Cryan i T. Dinan napisali, że coraz więcej danych naukowych wskazuje, że mikrobiota odgrywa ważną rolę w neurofizjologii zachowań i regulacji istotnych dla nastroju procesów biochemicznych w mózgu (tamże). Okazuje się, że brud i zawarte w nim mikroorganizmy stanowią niezbędny czynnik naszego zdrowia fizycznego i psychicznego. Naturalny poród, podczas którego noworodek przejmuje mikrobiotę pochwy, dotyk i pocałunki bliskich, dotykanie zabawek i urządzeń na placu zabaw, bezpośredni kontakt z rówieśnikami i zwierzętami, z ziemią, roślinami wszystko to jest niezbędne dla kształtowania mikrobioty dziecka. W jednych z badań wykazano, że dorośli, którzy okresie niemowlęcym mieli kontakt z odchodami zwierząt, okazali bardziej odporni na stres (Messaoudi i in., 2011) W tym sensie w pełni uzasadnione jest powiedzenie: „brudne dziecko to szczęśliwe dziecko”. Należy jednak zaznaczyć, że nie oznacza to, że należy rezygnować z dbałości o higienę ciała i porzucić antybiotyki, jednakże w zmaganiach z drobnoustrojami powinien być zachowany umiar i rozsądek tak, aby „nie wylewać dziecka z kąpielą”.

Wzbogacanie mikrobioty dziecka poprzez stwarzanie możliwości aktywności w naturalnym, dzikim otoczeniu i w otoczeniu rówieśników jest szczególnie ważne, jako że bioróżnorodność pokarmu jest bardzo ograniczona na skutek monokultur w rolnictwie, przemysłowym przetwarzaniem żywności i stosowaniem antybiotyków w tuczu zwierząt. Szacuje się, że 75% żywności pochodzi z przetwarzania tylko 12 gatunków roślin i 5 gatunków zwierząt. Gatunek ludzi utracił wielu naturalnych sprzymierzeńców w trakcie cywilizowania się, co nie pozostaje bez wpływu na nasze zdrowie fizyczne i psychiczne (Goodwin, 2022, s. 104, 113, 114)

Aktywność w dzikiej przyrodzie: łąka, las, krzaki, skałki, doły, zwalone drzewa itd. stwarza też możliwość wzmacniania odporności poprzez wywoływanie stanów zapalnych będących skutkiem zadrapań, zranień, ukąszeń przez owady itd. Ważnym czynnikiem wzbogacającym mikrobiotę dziecka jest też kontakt z innymi dziećmi podczas zabaw i innych form spędzania czasu.

Hartowanie psychiczne i osvajanie z lękami

Aktywność ruchowa w środowisku dzikiej natury stanowi ważny czynnik osvajania z lękiem i strachem. Trudności, niedogodności i „zagrożenia”, które dziecko może napotkać w przyrodzie: błoto, grząskie podłoże, uskoki terenu, gęsty zagajnik, zwalone drzewa, pokrzywy, owady, pajęczyny, płazy,

gady, zimno, wilgoć. gorąco pozwalają dziecku adaptować się do niepewności i tego, co może wzbudzać nieprzyjemne doznania. J. Śniadecki w swoich propozycjach „edukacyjnych” powołuje się tutaj na Rousseau:

Dla uniknięcia także złych skutków przełknięcia radzi Rousseau, aby dzieci dość wcześnie oswajać z takimi rzeczami, których lękać się mogą, jakimi są: żaby, węże, pająki i inne owady tudzież maski lub obrzydliwe zwierzęta. W rzeczy samej, (...) dzieci w pokojach chowane lękają się podobnych przedmiotów. Ale dzieci wychowane na wsi, na wolnym powietrzu i przy zupełnej swobodzie aż nadto są oswojone z podobnymi rzeczami, ażeby się ich kiedy lękać miały... (Śniadecki, 1997, s. 74-75).

Nadmierna wrażliwość lękowa sprawia, że może występować u dzieci tendencja do błędnej interpretacji i katastrofizacji wrażeń związanych z lękiem. Aktywność fizyczna w szczególności w środowisku dzikiej natury, niekiedy w porach nocnych, na przykład podchody, może być efektywną metodą redukcji nadmiernego lęku u dzieci. Odkryto odwrotną zależność między wrażliwością na lęk a częstotliwością ćwiczeń - związek ten był skutkiem „pomijania” fizjologicznych odczuć ćwiczeń, które mogłyby być interpretowane jako lęk i panika.

Aktywność fizyczna, która wiąże się z doznaniem stresu wywołuje zmiany w osi HPA (podwzgorze – przysadka – nadnercza) i w ten sposób moduluje reaktywność stresową i lęk. Co ciekawe, okazuje się, że gryzonie pozbawione kontaktu z zarazkami mają nadreaktywną oś podwzgorzowo-przysadkowo-nadnerczową (HPA) i wykazują mniejszą odpornością na stres (Dinan, Stilling, Stanton i Cryan, 2015). Mogłoby to pośrednio potwierdzać znaczenie naturalnej aktywności dzieci w naturalnym, pełnym patogenów, otoczeniu w budowaniu odporności fizycznej i psychicznej jako przeciwwagi dla negatywnych skutków cywilizacyjnych aktywności: jednostronnej przeintelektualizowanej edukacji, cyberaktywności, konsumpcjonizmowi.

Reasumując, dla pełnej aktualizacji potencjału biologicznego dziecka, w tym optymalnego rozwoju mózgu niezbędną jest aktywność w środowisku dzikiej natury w zmiennych warunkach pogodowych. Ponieważ główne zmiany w mózgu i, szerzej, układzie nerwowym człowieka, ukształtowały się ponad 2 miliony lat w paleolicie, to oddziaływania ukierunkowane na aktualizację potencjału biologicznego można by określić **paleopraktyką**. Paleopraktyka jako forma systematycznych oddziaływań mogłaby stanowić, tak jak postuluje J. Śniadecki, antidotum na negatywne wpływy na człowieka ostatnich setek lat. Dla wzmocnienia powyższej konstatacji warto przytoczyć

jeszcze jedno zdanie znamienne w swoim zdecydowaniu dla publicystyki Śniadeckiego: „Wychowywać niezgodnie z prawami przyrodzenia (natury, przyp. P. B) – jest to psuć jego dzieło i psuć jego dzieło i kształcić potwory” (Śniadecki, 1997, s. 5).

Jedność procesu wychowania. Ku integralności

A lubo w doświadczeniu wychowania fizycznego, czyli cielesnego, od umysłowego albo moralnego oddzielać nie należy i nie można, wszelako w nauce i rozumowaniu można je uważać osobno” (Śniadecki, 1997, s. 9).

Tak kształcąc ciało kształcimy nieznacznie i umysł i nie puszcamy systematu nerwowego odłogiem, ale je kształcimy podług przepisów natury, ale kształcimy w przyzwoitym z ciałem stosunku, ale kształcimy bez nadwyrężenia zdrowia i bez zatrucia pierwszych i najśodszych życia momentów (tamże, s. 73).

W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zadanie integralnej, czyli „cielesno-umysłowej” edukacji jest łatwiejsze do wykonania i powinno być realizowane tak często jak to możliwe: w zabawie, podczas wycieczek i, co oczywiste, podczas zajęć ruchowych. Na późniejszych etapach edukacji jest to trudniejsze, ze względu na częstsze „unieruchamianie” dzieci w ograniczonej przestrzeni klas. Być może nauczyciele powinni, na przykład, uczyć uczniów higieny pracy siedzącej, aby neutralizować negatywne skutki długotrwałego siedzenia i wpatrywania się w płaską tablicę. Wymagałoby to specjalnych działań nauczyciela w trakcie lekcji i specjalnych umiejętności nauczyciela w zakresie, nazwijmy to, gimnastyki klasowej. Być może nauczyciele powinni w procesie dydaktycznym tak często, jak to możliwe odwoływać się do bezpośrednich doświadczeń uczniów. Trudno rozwijać kompetencje artystyczne, ruchowe bez przeżywania działań, ale chyba również można rozwijać kompetencje matematyczne, przyrodnicze odwołując się do odczucia piękna, harmonii, satysfakcji, bo matematyka i przyroda nasycone są pięknem. Oczywiście, wskazane byłby też bezpośredni kontakt z przyrodą, architekturą, sztuką nie tylko kształceniu artystycznym, ale też w ramach szeroko rozumianych zajęć przyrodniczych, aby móc bezpośrednio doświadczać matematyczności i fizyczności świata (Przyborowska i Błajet, 2020)

Zintegrowana edukacja to też zadanie dla nauczycieli wychowania fizycznego. Opis techniki i taktyki ćwiczeń lub zasad kształtowania sprawności motorycznej to zbyt mało, aby edukację fizyczną można nazwać integralną. Niezbędne też jest pobudzanie refleksyjności uczniów dotyczącej

zrozumienia celów i sensu aktywności fizycznej, odczucia piękna technik i taktyk sportowych oraz ewentualnych ryzyk związanych z ruchem (Błajet, 2012, s. 195-206)

Ponadto szkolne wychowanie fizyczne, poprzez to, że główny nacisk poprzez system oceniania kładzie się na technologię ruchu: sprawność fizyczną i technikę ruchu przyczynia się do dehumanizowanie ciała i jego uprzedmiotawianie. Wychowanie więc zamiast przyczyniać się do integralności – dzieli człowieka. Skutkiem tego jest znieczulenie na subtelne odczucia cielesne, na impulsy ciała i zredukowanie przeżywania do procesów czysto psychicznych. Jedynymi doznaniem cielesnymi przebijającymi się przez blokadę są te najintensywniejsze, bo warunkujące przetrwanie – głód, pragnienie, podniecenie seksualne, ból, zimno, gorąco (Błajet, 2006, s. 101-107)

Podsumowanie

Napisana 200 lat temu publicystyczna praca nie może być, rzecz jasna, odkrywcza, jednakże pozwala ahistorycznie spojrzeć na poruszane problemy dotyczące zdrowia oraz fizyczności dzieci i młodzieży dorastającej w (hiper)cywilizowanym społeczeństwie, przedkładającym rozwój intelektualny nad inne aspekty osobowości. Z powyższych analiz wyłaniają się pewne uniwersalne (ahistoryczne) wskazania edukacyjne:

1. Edukacja kinestetyczna, której głównym celem byłoby kształtowanie schematu ciała, praktozognozji i zamiłowania (motywacji wewnętrznej) do ruchu powinna być traktowana jako pełnoprawna składowa edukacji, w szczególności przedszkolnej i wczesnoszkolnej.
2. Dla budowania rezyliencji dzieci niezbędna jest aktywność fizyczna w środowisku dzikiej natury, w której istotnymi czynnikami oddziaływać byłyby niedogodności, trudności, doznawanie upadków, bólu, zmęczenia, ryzyka, niekiedy zagrożenia, czyli paleopraktyka.
3. Nauczyciele powinni kierować się zasadą integralności (jedności) rozwoju poznawczego, kinestetycznego, moralnego, estetycznego, interpersonalnego itd.
4. Ważnym zadaniem dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej byłoby kształtowanie świadomości zdrowotnej dzieci ugruntowanej w wiedzy naukowej.

Realizacja tych założeń zapewne jest bardzo trudna, bo, jak wynika z moich wieloletnich obserwacji i doświadczeń sami kandydaci na nauczycieli i nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej nie są

zbyttno z tymi założeniami „zaprzyjaźnieni”. Jednak wdrożenie ich obecnie, w cybererze jest konieczne i niezbędne, w przeciwnym razie „brak tego, co konieczne, przysporzy nam cierpień, zahamuje nas, zatrzyma” (Gros, 2021, s. 200).

Bibliografia:

- Angelaki, D. E., Klier, E. M., Snyder, L. H. (2009). A vestibular sensation: Probabilistic approaches to spatial perception. *Neuron*, 4 (t. 64), 448–461. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2009.11.010>
- Ayres, A. J. (1975). Sensorimotor foundations of academic ability. W: W. M. Cruikshank, D. P. Hallahan (red.), *Perceptual and Learning Disabilities in Children. Vol. 2: Research and Theory*. Syracuse, NY, USA: Syracuse University Press.
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, CA, USA: Western Psychological Services.
- Billari, F., Giuntella, O., Stella, L. (2018), Broadband internet, digital temptations, and sleep. *Journal of Economic Behavior and Organization*, September (t. 153), 58-76. doi:10.1016/j.jebo.2018.07.001.
- Błajet, P. (2022). *Internet jako nowe podwórko. Konsekwencje rozwojowe smartfonowego stylu życia* (złożone w wydawnictwie)
- Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Carriot, J., Brooks, J. X., Cullen, K. E. (2013). Multimodal Integration of Self-Motion Cues in the Vestibular System: Active versus Passive Translations. *Journal of Neuroscience*, 33, 19555–19566. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3051-13.2013
- Cryan, J., Dinan, T. (2012). Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour. *Nature Review Neuroscience*, 13, 701–712. doi:10.1038/nrn3346
- Dinan, T. G. i in. (2015). Collective unconscious: how gut microbes shape human behavior. *Journal Psychiatric Research, Apr* (V. 63),1-9. doi: 10.1016/j.jpsychires.2015.02.021.
- Dinan, T. G., Stilling, R. M., Stanton, C, Cryan, J. F. (2015). Collective unconscious: how gut microbes shape human behavior. *Journal Psychiatric Research, Apr* (t. 63), 1-9. doi: 10.1016/j.jpsychires.2015.02.021
- Fardouly, J., Vartanian, L. (2016). Social Media and Body Image Concerns: Current Research and Future Directions. *Current Opinion in Psychology, June* (t. 9), 1-5, doi:10.1016/j.copsyc.2015.09.005
- Goodwin, J. (2022). *Doładuj swój mózg. Jak zwiększyć sprawność i efektywność swojego umysłu*. Warszawa: Muza SA.

- Gros, F. (2021). *Filozofia chodzenia*. Warszawa: Wyd. Czarna Owca.
- Hitier, M., Besnard, S., Smith, P. F. (2014). Vestibular pathways involved in cognition. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 8, (t. 59). doi: 10.3389/fnint.2014.00059
- Holland, G., Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*. June (t. 17), 100-10. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.02.008.
- Holstein, G. R. (2012). The Vestibular System. W: J. K. Mai, G. Paxinos, G. (red.), *The Human Nervous System (1239–1269)*. Amsterdam, The Netherland: Elsevier.
- Nauka w Polsce (2019). *Eksperci: sprawność fizyczna dzieci w Polsce drastycznie spada*. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C32850%-2Cekspersi-sprawnosci-fizyczna-dzieci-w-polsce-drastycznie-spada.html> (dostęp: 16.08.2022)
- Jamon, M. (2014). The development of vestibular system and related functions in mammals: Impact of gravity. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 8, (t. 11). doi:10.3389/fnint.2014.00011
- Kegan, R. (1983). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (2000). Rozwój jako cel wychowania. W: Z Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 21-65). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska
- Livingstone, S., Stoilova, M., Kelly, A. (2016). Cyberbullying: incidence, trends and consequences. W: *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace* (115- 120). New York, USA: United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children
- McMahon E. M. i in. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child Adolescent Psychiatry*, 1 (t. 26), 111-122. doi: 10.1007/s00787-016-0875-9.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Warszawa: Fundacja Aletheia
- Messaoudi, M. Violle, N., Bisson, J.-F., Desor, D., Javelot, H., Rougeot, C. (2011). Beneficial psychological effects of a probiotic formulation (*Lactobacillus helveticus* R0052 and *Bifidobacterium longum* R0175) in healthy human volunteers, *Gut Microbes*, 4, 256-261. doi: 10.4161/gmic.2.4.16108.

- Przyborowska, B., Błajet, P. (2020). The importance of place in creative activity : a proposal for an integral approach. *Creativity: theories, research, applications*, 1 (t. 7), 27-37.
- Robinson, K. (2006). https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript (dostęp: 18.08.2022)
- Śniadecki, J. (1997). *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane AWF w Gdańsku.
- Śniadecki, J. (1920). *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze Książka Polska. Pobrano z: <https://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=1944> (dostęp 20.08.2022)
- Twenge, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe – zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. Sopot: Smak Słowa sp. z o.o.
- Wilczewski, R., Wilczewski, A. (2018). Trendy sekularne w rozwoju fizycznym i sprawności motorycznej chłopców w wieku szkolnym ze środkowo-wschodniego regionu polski w latach 1986-2016. *Rocznik Lubuski t. 44, cz. 2a*, 174-192.



Beata Jakimiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID 0000-0001-5573-7091

Zaufanie w relacji z uczniem i jego znaczenie w świetle koncepcji Jespera Juula

Trust in the relationship with the pupil and its importance in the light of of Jesper Juul's concepts

Abstract: The school is a place where many events, experiences, interactions and behaviours occur. Various reactions and interactions in school space can lead to multiple challenging situations, which require adequate solutions. In this article I would like to analyse the issue of trust crisis in the teacher-student relationship and its consequences. The aim of this analysis is to present the character of this crisis and to demonstrate possible solutions based on the concepts by a Danish educator Jesper Juul.

Keywords: school, crisis of trust, pupil, teacher, relationship building, Jesper Juul.

Wprowadzenie

W raporcie UNICEF wśród powodów szczęścia u dzieci przebywanie w szkole zajmuje ostatnie miejsce z 11 badanych aktywności dziecka, a wśród powodów bycia nieszczęśliwym dzieci na pierwszym miejscu wskazują szkołę (Falkowska i Telusiewicz-Pacak, 2019). Dane przedstawione w raporcie pokazują, że szkoła kojarzy się dzieciom z przykrymi doświadczeniami - wyraźnie więc widać potrzebę zmian w wielu obszarach funkcjonowania szkoły i pracy nauczyciela. Problematyka ta jest obecna w licznych publikacjach pedagogicznych (m. in. Kargulowa, 1991; Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska, 2013; Szymański, 2018; Nowak-Dziemianowicz, 2020; Piorunek 2020; Śliwerski, 2009; Łukasik, Nowosad i Szymański, 2021), jednak niewątpliwie zagadnienia

te ciągle warto podejmować z uwagi na zmieniający się kontekst kulturowy, oczekiwania rodziców i rosnącą świadomość społeczną dotyczącą różnych aspektów edukacji dzieci i młodzieży.

W dyskursie pedagogicznym istnieje więc wyraźne zapotrzebowanie na wiedzę o szkole i jej kulturze jako miejscu i przestrzeni wspierania rozwoju młodych ludzi. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak (2015, s. 82), podstawą kształtowania i funkcjonowania zaangażowanej kultury szkoły jest wzajemne zaufanie jej podmiotów – nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników szkoły, uwikłanych w zdarzenia i procesy dziejące się w ich bezpośrednim otoczeniu. Prezentowane w artykule podejście służy podkreśleniu jego znaczenia jako kluczowego czynnika funkcjonowania szkoły. W związku z analizą tej problematyki przyjęto model rozważań, zawierający następujące, powiązane ze sobą elementy: przejawy kryzysu współczesnej szkoły, w dalszej kolejności omówiono jedną z jego przyczyn, jaką jest brak zaufania w relacjach interpersonalnych oraz przedstawiono zarys koncepcji Jespera Juula dotyczącej budowania relacji z uczniem jako propozycję do podjęcia refleksji i dalszych studiów nad problematyką zaufania i jego znaczenia w procesie edukacji i kształtowania kultury szkoły oraz praktycznych aplikacji.

Kryzys szkoły i jego przejawy

W środowisku szkolnym sytuacja kryzysowa pojawia się w związku ze zdarzeniami, okolicznościami i zachowaniami, które zakłócają pracę szkoły (Piotrowicz, 2012). Zwykle jest konsekwencją błędnych decyzji i zachowań, narastających problemów, zaniedbań i deficytów w różnych obszarach funkcjonowania szkoły. Pojawia się nieoczekiwanie i wymaga zastosowania nowych sposobów radzenia sobie, ponieważ dotychczasowe okazują się niewystarczające lub nieskuteczne. Wymiar pozytywny kryzysu może przejawiać się w konieczności szybkiego podejmowania decyzji, wymiany informacji, daje szansę lepszemu poznania siebie i swoich ograniczeń, umocnienia relacji interpersonalnych. Negatywnym skutkiem kryzysu jest przede wszystkim utrata zaufania do siebie i innych. Sytuacja kryzysowa może intensyfikować i pogłębiać różne zaburzenia psychiczne i negatywne emocje, szczególnie wtedy, gdy problem nie został rozwiązany. Stanowi zjawisko złożone, wieloaspektowe, trudne do zrozumienia i analizy, stąd wymyka się prostym opisom i jednoznacznym stwierdzeniom (Jagięła, 2009).

Sytuacje kryzysowe możemy odnieść do funkcjonowania szkoły w wielu jej obszarach oraz podejmowanych działań w tym zakresie, m. in. problemów codzienności szkolnej związanej z nauczaniem, ocenianiem czy

niewłaściwymi zachowaniami uczniów; kryzysów nauczycieli łączących się np. z wypaleniem zawodowym, wygodnictwem, konformizmem, pozorowaniem; problemów z nadzorowaniem i kontrolowaniem pracy szkół, w tym nadmierny udział władz oświatowych, samorządowych i innych czynników w narzucaniu zadań szkole i nauczycielom oraz wielu innych.

Kryzys szkoły i jego przejawy trafnie opisał Ivan Illich (2010) w skłaniającym do przemyśleń i dyskusji dziele pt. *Odszkolnić społeczeństwo*, wskazując na następujące symptomy: reprodukcja przez nią istniejących struktur społecznych i ekonomicznych; dysproporcję między kosztami i efektami jej pracy; traktowanie nauczania jako towaru, a nie środka rozwoju człowieka; fetyszycząc dyplomów; dyskryminowanie dzieci i młodzieży z uboższych warstw ludności; tłumienie inicjatywy, naturalnej ciekawości i aktywności uczniów; autorytaryzm; niezdrową rywalizację; konformizm; szerzenie przekonania, że wykształcenie można zdobyć tylko w murach szkoły; stosowanie przez nauczycieli awersyjnych bodźców wobec wychowanków; ignorowanie różnic indywidualnych; brak przystosowania do potrzeb współczesności. Trudno nie zgodzić się z diagnozą I. Illicha, która jest ciągle aktualna, stąd warto podjąć dyskurs nad wskazanymi przez niego dysfunkcjami szkoły.

W szkole każdego dnia można zaobserwować wiele zdarzeń i reakcji, ale nie każde z nich stanowi zapowiedź nadchodzącego kryzysu. Jednakże bagatelizowanie pojedynczych, pozornie nieistotnych sytuacji może w dłuższym czasie prowadzić do narastania problemów, co spowoduje, że stan patologiczny stanie się normą, a nauczyciele i uczniowie przestaną na niego reagować. Pojawiają się wtedy: zubożenie, zniechęcenie, apatia, wyobcowanie, pozorowanie albo zachowania konformistyczne oraz ich konsekwencje opisane przez I. Illicha.

W rezultacie szkoła staje się miejscem ukierunkowanym na realizację procesu dydaktycznego, standaryzację i wyniki w postaci ocen i punktów procentowych a nie na dobro dziecka i jego przyszłość. Programy nauczania nie budzą zainteresowania uczniów, nauczanie odbywa się metodą podającą i przy braku partycypacji ucznia w tym procesie. Treści, które mogłyby prowokować do stawiania pytań, poszukiwania kreatywnych rozwiązań i podejmowania wyzwań zastąpiono ćwiczeniami zamkniętymi, przewidywalnymi i nudnymi. Utrata entuzjazmu i brak indywidualnego podejścia do ucznia nie rozwijają twórczego myślenia, zaradności, odpowiedzialności i nie budują poczucia własnej wartości. Koncentrowanie się na uczniu w taki sposób, żeby nie był on osobą anonimową, na jego mocnych stronach, osiągnięciach, talentach, zaletach, motywowanie go i inspirowanie, budowanie zaufania może być początkiem poprawy wzajemnych relacji, pozytywnego

funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości. Ważne jest, żeby uczeń lubił szkołę i chodził tam chętnie nie tylko ze względu na spotkanie z kolegami, ale też z powodu ciekawości poznawczej, oczekiwania, że dowie się czegoś interesującego, że spotka go coś przyjemnego, przekonany, że nie będzie się nudził. Jakość relacji determinuje sposób bycia, myślenia, odczuwania, postrzegania siebie i innych, a także funkcjonowanie całej wspólnoty szkolnej. Można więc „postawić tezę, że od jakości wzajemnych relacji interpersonalnych, od dialogu, zależeć będzie efektywność pracy szkoły tak w zakresie dydaktycznym, jak i wychowawczym” (Śnieżyński, 2008, s. 5). Poznawanie i rozumienie szkolnego świata jest możliwe tylko poprzez doświadczanie wzajemnych budujących relacji, zmniejszanie dystansu, ma charakter dialogowy, jest relacją między osobami, nie może polegać na „władaniu, stwarzaniu, niszczeniu, manipulowaniu, sterowaniu, mnożeniu, ubożeniu” (Sawicki, 1996, s. 28). Tym samym brak życzliwych i wspierających relacji między uczestnikami procesu edukacji prowadzi do wielu nieprawidłowości i sytuacji kryzysowych w szkole.

Kryzys zaufania i jego konsekwencje

Podstawą budowania relacji jest zaufanie i szczerść. Trudno nawiązywać relacje z kimś, kto jest niewiarygodny, nieżyczliwy, nie tworzy atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, nie zależy mu na drugim człowieku. Piotr Sztompka pisze, że zaufanie i nieufność „to swoiste zakłady na temat przyszłych, niepewnych działań innych ludzi” (2005, s. 310), a w przypadku braku zaufania ludzie stają się ostrożni w relacjach z innymi i przestają wierzyć w skuteczność jakichkolwiek działań (2007).

Analizując problematykę kryzysu szkoły i relacji uczeń-nauczyciel nie można więc pominąć kategorii zaufania. W wielu publikacjach pedagogicznych zaufanie jest opisywane jako podstawowy element oddziaływań wychowawczych, budowania wspólnoty i kultury szkoły oraz wsparcia społecznego (m. in. Łobocki, 2007; Kwiatkowska, 2012; Sęk i Cieślak, 2021; Czerepaniak-Walczak, 2015).

W literaturze zaufanie jest opisywane na poziomie ogólnym, np. jako zaufanie społeczne czy instytucjonalne oraz w węższym zakresie jako zaufanie interpersonalne, charakteryzujące relację łączącą dwie osoby (Szczudlińska-Kanoś i Marzec, 2018). Analiza tego pojęcia wymaga więc doprecyzowania w zakresie kontekstu, podmiotów relacji, przyjętej perspektywy oraz kryteriów. Jednak zaufanie instytucjonalne do szkoły i systemu kształcenia (dziś już nie tak oczywiste jak kiedyś) nie oznacza automatycznie zaufania interpersonalnego, które występuje między uczniem i nauczycielem, za które

odpowiedzialny jest i o które musi zabiegać przede wszystkim sam nauczyciel. I odwrotnie – zaufanie do konkretnego nauczyciela nie oznacza zaufania do szkoły jako instytucji czy do systemu kształcenia, jaki w niej obowiązuje.

Zaufanie można rozpatrywać jako proces budowania, narastania sprzyjających warunków i cech, a także jako produkt, czyli określony stan zaufania, który oznacza przeświadczenie, że druga strona nie złamie zasad moralnych, społecznych czy kulturowych w danym miejscu i czasie (Zacher, 2003). Zdobyte zaufanie nie jest stanem danym na zawsze, można je utracić jeśli jedna ze stron złamie zasady lub skrzywdzi drugą. Zawiedzione oczekiwania, zachwiana pewność polegania na drugiej osobie prowadzą do kryzysu zaufania. P. Sztompka (2007) pisze, że zaufanie obejmuje dwa elementy: przekonanie i jego wyrażanie w praktyce, a zdaniem Agnieszki Szczudlińskiej-Kanoś i Małgorzaty Marzec (2018) na poziom zaufania oddziałują zarówno czynniki związane z racjonalną oceną możliwości działania, jak i intencje drugiej strony, przy czym niemniej ważne są czynniki emocjonalne, związane z odbiorem efektów relacji przez oceniającego – stronę ufającą i obdarowującą zaufaniem.

Zaufanie stanowi ważny regulator zachowania jednostki wobec wspólnoty, stąd jego brak uniemożliwia zakorzenienie w świecie szkoły oraz budowanie prawdziwych i satysfakcjonujących relacji z innymi (Wysocka, 2014). W relacji liczy się porozumienie możliwe jedynie w warunkach wzajemnego zaufania, które, jak pisze Henryka Kwiatkowska (2012, s. 114) „rzadziej jest kategorią z nadania, a częściej staje się kategorią do zdobycia w drodze indywidualnego wysiłku podmiotu. Zdobyte zaufanie można utracić, nie jest ono właściwością status quo. Gwarantem jego trwania jest wysoki poziom świadczonej pracy”, gdzie liczą się starania i wytrwałość nauczyciela, otwarcie i szczerą życzliwość wobec drugiego człowieka. Zaufanie jest wartością, która ma w sobie moc przyciągania, ułatwia osiągnięcie sukcesu i powodzenia w różnych sferach życia, wpływa na jakość relacji, porozumienia i każdego działania, które podejmujemy, a jego brak skutkuje przeważnie poczuciem bezsilności, alienacji, głębokim stresem, a nawet depresją i utratą sensu życia (Szałach, 2013)

Brak zaufania do nauczyciela i szkoły może być przyczyną trudności i niepowodzeń szkolnych nawet najbardziej inteligentnych i uzdolnionych uczniów. Konsekwencją jest pogłębianie się luk w wiadomościach i umiejętnościach, jak i utrwalanie niepożądanych zmian w zachowaniu. Jak pisze Czesław Kupisiewicz (1996) niepowodzenia szkolne przejawiają się poprzez występowanie wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem ucznia i uzyskiwanymi przez

niego wynikami w nauce. W rezultacie mogą pojawić się: brak motywacji do dalszej pracy i nauki; nieumiejętność pokonywania trudności; tendencja do wycofywania się już w momencie przewidywania porażki; utrata wiary we własne możliwości intelektualne; poczucie osamotnienia i lęku; tłumienie zainteresowań poznawczych i ambicji; zaburzenia w kształtowaniu się poczucia własnej wartości; pojawianie się tzw. wtórnych zaburzeń emocjonalnych, jak np. nadmierna wrażliwość i lękliwość, obniżenie samooceny, impulsywność i drażliwość, objawy psychosomatyczne, słaba kontrola reakcji emocjonalnych, poczucie bezradności i braku wpływu; negatywny stosunek do otoczenia; narastanie konfliktów w rodzinie i w szkole; demoralizacja, np. ściąganie; agresywne i gwałtowne zachowania, wagary, ucieczki z domu; przyłączanie się do grup chuligańskich i przestępczych, kradzieże; zachowania ryzykowne – alkohol, papierosy, narkotyki; rezygnacja z edukacji czy drogi zawodowej adekwatnej do uzdolnień lub inne niepożądane konsekwencje (m. in. Gruszczyk-Kolczyńska, 1985; Łopatkowa, 1992; Dyrda, 2000). Uczeń nie osiąga pełni swoich możliwości i nie wykorzystuje swojego potencjału umysłowego, nie rozwija się tak, jakby mógł, jego osiągnięcia są znacznie mniejsze od możliwości.

Budowanie relacji z uczniem w koncepcji Jespera Juula

Powyższe rozważania skłaniają do namysłu, dyskusji, poszukiwania rozwiązań i odpowiedzi na pytania, w jaki sposób zapobiegać sytuacjom kryzysowym i niepowodzeniom uczniów, jak zmienić polską szkołę, od czego zacząć i na co zwrócić szczególną uwagę, jak sprawić, żeby uczeń lubił szkołę, chciał się uczyć i chętnie spędzał w niej czas? Konieczna staje się refleksja nad kierunkiem zmian, a szczególnie nad tymi zjawiskami, które są powodem tego, że polska szkoła ciągle stanowi temat rozmów i debat, sprowokowanych jej dostrzeganymi nieprawidłowościami, patologiami czy ułomnościami. Najważniejsze jest dobro ucznia i wspieranie jego rozwoju w optymalny sposób, żeby był szczęśliwym dzieckiem, a w przyszłości mógł być również szczęśliwym i spełnionym człowiekiem. W szczególności konieczne jest wsparcie ucznia w zmaganiu się z licznymi problemami, dylematami, ważnymi decyzjami, wyzwaniem, sytuacjami stresującymi i trudnymi. Jak pisze Jan Czesław Czabała (2015) trudności w radzeniu sobie z tymi zdarzeniami i wynikające stąd kryzysy mają kontekst interpersonalny. Wsparcie ucznia w aspekcie funkcjonalnym i w sposób bezpośredni odnosi się do specyfiki interakcji społecznej w sytuacjach trudnych, w ramach której dochodzi do wymiany i przekazywania emocji, informacji, instrumentów działania czy określonych dóbr materialnych, a jej celem jest „ogólne podtrzymanie,

zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżenie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności” (Sęk i Cieślak, 2021, s. 18). Stąd duże znaczenie wśród czynników wspomagających rozwiązanie kryzysów i sytuacji trudnych mają umiejętności nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. W szczególności odnosi się to do nauczycieli, którzy z racji swojego wykształcenia, doświadczenia i pozycji zawodowej ponoszą większą niż uczniowie odpowiedzialność w tym obszarze.

Jedną z propozycji dotyczących rozwiązania kryzysu współczesnej szkoły jest koncepcja duńskiego pedagoga Jespera Juula, w której podstawowym założeniem istotą wychowania jest nawiązanie osobowej relacji z wychowankiem. Od jakości tej relacji zależy jakość rozwoju i edukacji dziecka. J. Juul (2014) zauważa, że we współczesnych szkołach wciąż niewiele się mówi o budowaniu relacji nauczyciel – uczeń czy stawianiu dziecka, wraz ze wszystkimi jego emocjami i potrzebami, w centrum zainteresowania. Szkoła nie proponuje dialogu ani uczniom, ani rodzicom i nie bierze odpowiedzialności za swoje funkcjonowanie. Za to za wszelkie niepowodzenia wychowawcze i edukacyjne obarcza winą trudnych uczniów i ich rodziców czy polityków. J. Juul twierdzi, że nie ma trudnych uczniów, są tylko złe relacje między nauczycielem i uczniem.

W koncepcji J. Juula (2016) wychowanie jest towarzyszeniem dziecku, udzielaniem mu pomocy w stawianiu się osobą kompetentną i dojrzałą, obdarzaniem je uwagą, akceptacją, szacunkiem i zaufaniem. J. Juul krytykuje powszechną dzisiaj presję na edukację i wykształcenie, spełnienie wymagań szkoły i oczekiwań rodziców, co według niego prowadzi do oporu i obniża poczucie własnej wartości dziecka. Wyjaśnia to w ten sposób, że w pierwszych latach szkoły dziecko stara się za wszelką cenę uszczęśliwić swoich rodziców i przynosić najlepsze stopnie, a kiedy mu się to nie udaje, czuje się mniej wartościowe. Zwraca uwagę na fakt, że wszystkie dzieci lubią się uczyć, a wiele z nich nie lubi chodzić do szkoły. Zauważa też, że presja to również deklaracja braku zaufania do dziecka, które według J. Juula jest decydującym czynnikiem rozwoju poczucia własnej wartości. Odrzuca więc tradycyjną edukację opartą na dyscyplinie, karach, podporządkowaniu się wymaganiom i procedurom, ukierunkowaniu na jak najwyższe wyniki i oceny otrzymane przez uczniów, postulując aby w szkole na pierwszy plan wysunąć priorytetową kwestię, jaką jest budowanie relacji nauczyciel-uczeń. J. Juul (2016) nie odrzuca wychowania jako takiego, ale rozumie je jako relację, która w przeciwieństwie do tradycyjnie pojmowanego wychowania, zawiera w sobie ideę równorzędności osób, których dotyczy. Tym samym w relacji

szkolnej zarówno nauczyciel, jak też uczeń są jej podmiotami i podlegają wychowaniu. W relacji zachowana jest dwukierunkowość oddziaływań i ich swoista symetria, przy czym nie oznacza ona identyczności ról. Tak pojmowane wychowanie pozwala w znacznie szerszej perspektywie dostrzec i nauczycieli i uczniów. Przystają oni być wobec siebie tylko wychowawcami i wychowankami, ale stają się równoprawnymi osobami. Ważne jest przy tym wyjście nauczyciela z roli wychowawcy, z pozycji osoby mającej władzę, co nie oznacza w koncepcji J. Juula rezygnacji z wychowania czy kształcenia, ale jest koniecznym warunkiem tego, aby zyskać przestrzeń do nawiązania relacji bezpośrednich i równorzędnych, pozbawionych zapośredniczeń, uprzedzeń i stereotypów.

J. Juul wielokrotnie podkreślał, że nie uważa siebie za eksperta od wychowania, nie reprezentuje żadnego konkretnego podejścia czy modelu wychowania, ponieważ każdy jest inny i nie można kształtować kogoś według własnych wyobrażeń. Uważał, że wszystkie metody wychowawcze mają na celu zmianę zachowania i uprzedmiotawiają dziecko. Bardzo łatwo wtedy stracić z nim kontakt. W wywiadzie opublikowanym przez internetowy magazyn dla rodziców „NATULI” (2022) mówił, że „dzieci od samego początku powinny być akceptowane jako równorzędne z ludźmi dorosłymi i traktowane jako podmiot w relacji, a nie jako przedmiot do manipulacji, wychowania czy kochania”. Istotne jest, żeby odkryć, jak ważne jest akceptujące i życzliwe przebywanie z drugim człowiekiem, jak ważna jest sama obecność takich osób w życiu dziecka. J. Juul (2016) pisał, że zależy mu na nowej jakości relacji z dzieckiem, na odejściu od pedagogiki posłuszeństwa i zmianie paradygmatu wychowawczego. Posłuszeństwo jest przeciwieństwem kreatywności, hamuje rozwój samodzielności i zdolności podejmowania decyzji.

Konsekwentnie, krytykując szkolny przymus, zakazy i egzekwowanie narzuconych zobowiązań, J. Juul postulował, żeby obowiązek szkolny zastąpić prawem do nauki. Według niego przywróciłoby to poczucie jednakowej godności wszystkim uczestnikom systemu edukacji. Uważał, że przymus podporządkowania pod naciskiem kar i przemocy w dzisiejszych czasach nie działa. Nie ma też sensu prowadzić dyskusji na temat coraz surowszych reguł w szkołach oraz sankcji za ich przekraczanie czyli budowania opresyjnego systemu opartego na karach – dzieci powinny samodzielnie myśleć, a nie posłuszenie wykonywać rozkazy. Nazywał szkoły instytucjami przymusowego pobytu, w których dzieci muszą przebywać nie mając wpływu na dobór kolegów, wychowawców czy atmosferę, jaka tam panuje, a oczekuje się od nich tylko tego, żeby posłuszenie wykonywały polecenia. Nazywane są wtedy

dobrze funkcjonującymi w grupie (Juul, 2014). Podkreślał, że dzieci nie są w stanie wziąć odpowiedzialności za relacje z dorosłymi, dlatego tak ważne są kompetencje nauczycieli w budowaniu relacji, które wyrażają się w poważnym traktowaniu myśli i uczuć dziecka. Ważne są indywidualne rozmowy z uczniami, ponieważ dzieci bardzo dobrze wiedzą, dlaczego coś im się nie udaje albo co im przeszkadza, tylko nikt ich o to nie pyta. Należy uczyć dzieci obrony swoich granic i prezentowania własnego zdania. J. Juul uważa, że w rozmowach ważne jest nauczenie się języka osobistego, mówienie o sobie, swoich odczuciach i preferencjach bez oceniania, etykietowania i diagnozy dziecka, a przy tym zawsze okazywać dzieciom szacunek i autentyczne zainteresowanie. Dialog z uczniem pełni funkcję profilaktyczną, chroni przed wieloma niepowodzeniami szkolnymi czy uzależnieniami, które według J. Juula są symptomem i wyrazem braku poczucia własnej wartości.

J. Juul (2014) pisze o dialogu jako o spotkaniu, w czasie którego każdy jest ciekawy drugiej strony i tego, co ma do powiedzenia. Do takiego dialogu podchodzi się bez uprzedzenia i wyznaczonych z góry celów. Zauważa, że wprawdzie rośnie świadomość tego, jak ważna jest jakość relacji z dziećmi, ale wciąż wiele osób nie rozumie, że ma ona decydujące znaczenie dla ich dobrego życia. Nawiązanie relacji między nauczycielem i uczniem pomaga wychowankowi w budowaniu poczucia własnej wartości, które według J. Juula ma wymiar ilościowy, czyli - ile o sobie wiem oraz jakościowy, czyli - jak dobrze siebie znam, co o sobie myślę, jak traktuję siebie samego, tzn. pewności, że zna się i rozumie siebie samego. Jeśli traktujemy dzieci poważnie, to one też będą tak traktować siebie. Krytyka hamuje rozwój zdrowego poczucia własnej wartości, dzieci zaczynają się wtedy wstydzić tego, kim są. Zdaniem J. Juula dorośli nadużywają swojej władzy, kiedy mówią dzieciom i młodzieży jacy oni są lub jacy mają być. Takie podejście oddziałuje negatywnie i jest niezwykle szkodliwe dla poczucia własnej wartości. W relacji interpersonalnej ważna jest osobista integralność, godność, wolność wyboru i odpowiedzialność. Młody człowiek, który nie będzie miał okazji odkrywać siebie, nigdy nie będzie pewny swoich uczuć ani czynów, nie będzie wiedział co lubi a czego nie lubi, jak reaguje w różnych sytuacjach, czyli, jak pisze J. Juul nie rozwinię w sobie poczucia własnej wartości i tym trudniej będzie mu przyjąć odpowiedzialność za własne życie. Każdy człowiek ma potrzebę bycia kimś wartościowym i ważnym dla innych, dlatego warto, żeby nauczyciel umiał zwrócić się o pomoc do ucznia, również wtedy kiedy nie wie, jak sobie poradzić. Dla dziecka świadomość, że dorosła osoba chce z nim nawiązać prawdziwą relację i zwraca się do niego o pomoc jest niezwykle budującym doświadczeniem.

Nauczyciel, według J. Juula (2014), powinien zamienić swój autorytet zbudowany na funkcji, którą pełni - na autorytet osobisty, ponieważ w dzisiejszych czasach sam fakt, że jest nauczycielem nie wystarcza, ważne jest, jakim jest człowiekiem. Przede wszystkim dziecka nie wolno traktować jak obiekt, który można kształtować według swojej woli, trzeba je postrzegać takim, jakie jest – jako jedyne w swoim rodzaju. Potrzebna jest zmiana paradygmatu – w centrum uwagi ma znaleźć się zaufanie do kompetencji dziecka i jego chęci współpracy z nauczycielami. Uczeń powinien być obdarzony zaufaniem od pierwszego spotkania z nauczycielem, a nie starać się na nie zasłużyć. Wzajemne relacje oparte na szacunku, zaufaniu, otwartości i życzliwości tworzą humanistyczny fundament nowej jakości edukacji i są nieodłącznym elementem szkolnej kultury.

Podsumowanie

Istotą oddziaływań wychowawczych w ujęciu J. Juula jest relacja, a więc autentyczne, głębokie i bezpośrednie spotkanie osób. Można w tym miejscu przywołać koncepcję Martina Bubera, według którego sens relacji wyraża się w tym, że jest ona wzajemnością: „oddziałuje on na mnie, a ja oddziałuję na niego” (1992, s. 44). Jest to wzajemność dawania – „mówisz do niego Ty i dajesz mu siebie, on mówi do ciebie Ty i daje ci siebie” (s. 59). Koncepcja J. Juula wpisuje się w założenia pedagogiki i filozofii dialogu, które definiują życie człowieka w kategoriach relacyjnych, a także opisują ową relacyjność także w aspekcie społecznym, dostarczając inspiracji do refleksji wychowawczej. W tej perspektywie wychodząc od pytania o człowieka, twierdzi się, że jego podstawową sytuację egzystencjalną cechuje „bycie w relacji”. Innymi słowy, człowieka nie powinno się traktować jako odizolowanej jednostki, lecz jako istotę pozostającą w relacji do świata rzeczy i ludzi. Jak wskazuje Bogusław Milerski (2008 s. 37) „za źródłową podstawę procesu kształcenia musi zostać uznane nie tyle formowanie kompetencji poznawczych, kulturowych czy technicznych, ile relacja człowieka do człowieka”. W pedagogice dialogu, w przeciwieństwie do ujęć społeczno-adaptacyjnych (w których wychowanie łączy się z zamierzonymi działaniami wobec wychowanka w celu wywołania w nim pożądanых zmian), punktem odniesienia jest nie wzorzec społeczny, lecz urzeczywistnienie człowieczeństwa w relacjach i poprzez relacje z innymi ludźmi. Janusz Tarnowski (2009) do podstawowych kategorii pedagogicznych zalicza: autentyczność, zaangażowanie, dialog i spotkanie. Koncepcję J. Juula można więc uznać za egzemplifikację teorii pedagogicznych, które eksponują w swoich poglądach wartość i godność osoby, aksjologię dialogu i spotkania.

Treści przekazywane przez Juula można też odnieść do pedagogiki serca Marii Łopatkowej (1992, s. 40), która podkreśla, że „w wychowaniu należy wykorzystać wszystkie szanse wzajemnego bogacenia się – rozumu i uczuć. Siła miłości oddziaływająca na sferę umysłową daje niekiedy rezultaty zaskakujące naukowców. Przewidywane przez nich możliwości rozwojowe dziecko, dzięki stymulacji uczuciowej, przekracza niekiedy ponad wszelką miarę. (...) Miłość uaktywnia umysł dziecięcy zwłaszcza w sytuacjach wymagających pomocy myśli.”

Wychowanie pojmowane jako budowanie relacji i zaufanie do ucznia może być wprowadzone we wszystkich szkołach, na każdym etapie edukacyjnym, przez wszystkich nauczycieli; w sposób bezpośredni, bez zbędnej dokumentacji i zezwoleń, od razu, niezależnie od zawirowań i zmian związanych z reformą edukacji - jest więc przesłaniem uniwersalnym wartym nie tylko zastosowania w praktyce, ale też pogłębianych badań i dyskursów naukowych.

Bibliografia:

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Czabała, J. Cz. (2015). Poradnictwo psychologiczne. W: J. Cz. Czabała, S. Kluczyńska (red.), *Poradnictwo psychologiczne* (16-44). Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika społeczna*, 3 (57), 77-87.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Falkowska, E., Telusiewicz-Pacak, A., Stowarzyszenie UNICEF Polska (2019). *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań*. Warszawa: UNICEF Polska.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1985). *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci klas początkowych. Diagnoza i terapia*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Kultura.
- Jagięła, J. (2009). *Kryzys w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

- Juul, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2016). *Zamiast wychowania*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kargulowa, A. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Kwiatkowska, H. (2012). Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły. *Studia Edukacyjne*, 22, 109-126.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. *Paedagogia Christiana*, 1/21, 29-42.
- Łukasik, J. M., Nowosad, I., Szymański, M. J. (red.) (2021). *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Impuls.
- NATULI – dzieci są ważne. Magazyn świadomych rodziców. *Nie ma najlepszej metody wychowawczej. Nawet juulowskiej. Rozmowa z Jesperem Juulem*. <https://dziecisawazne.pl/najlepszej-metody-wychowawczej-nawet-juulowskiej-rozmowa-jesperem-juulem/>, dostęp 18.02.2022.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: PWN.
- Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piotrowicz, D. (2012). *Szkoła w obliczu incydentów krytycznych oraz sytuacji kryzysowych – przygotowanie i reagowanie*. Warszawa: ORE.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2021). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (11-28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szałach, S. (2013). Zaufanie w relacjach interpersonalnych - wybrane aspekty. *Edukacja Humanistyczna*, 1 (28), 177-183.
- Szczudlińska-Kanoś, A., Marzec, M. (2018). *Zaufanie jako wartość w polityce społecznej wobec osób starszych*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych UJ.

- Sztompka, P. (2005). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szymański, M. J. (2018). Szkoła i nauczyciel w okresie gwałtownej zmiany społecznej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, vol. 6, nr 2 (12), 9-16.
- Śliwerski, B. (2009). *Szkoła na wirażu zmian politycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tarnowski, J. (2009). *Jak wychowywać? Barykada czy dialog?* Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Wysocka, E. (2014). Jakość życia jako kategoria pedagogiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej. *Chowanna*, 1, 21-43.
- Zacher, L. W. (2003). Erozja zaufania jako nowe wyzwanie wychowawczo-edukacyjne. W: A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.



Hanna Kostyło

Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

ORCID 0000-0003-1214-0935

Sytuacja dziecka adoptowanego w kontekście edukacji

The situation of adopted children in the context of education

Abstract: This article is focused on the situation and problems experienced by adopted children in the context of school education. The article's goal is to present the way in which the adopted children's parents assess their educational achievements, and to what extent teachers working with those children are well prepared for the work. In the text, the analysis of the reference literature method is used. In the first point, the specificity of developmental situation of adopted children is discussed, given their earlier staying in the foster care system. Additionally, the statistical data regarding the current numbers of children being either adopted or cared for in the foster care system in Poland is presented here. In the second point, the findings of a Polish research project dealing with the foster parents' opinions on the specific educational needs of children placed in the foster care system are shown. In the third point, the results of two most recent foreign empirical research projects (carried out in the UK and the US) are analyzed, both of which are directly related to the title problem pursued in this article. During the projects opinions were collected respectively from parents and teachers. The article considerations end with a concise summary, in which pedagogical significance of the discussed questions and the need of undertaking relevant empirical research are underscored.

Keywords: adoption, foster care, school education, source analysis.

Wprowadzenie

Edukacja dotyczy wszechstronnego rozwoju człowieka, a każdy człowiek niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania biologiczne i społeczne. Grupą społeczną, która jest obiektem namysłu w niniejszym artykule, są dzieci adoptowane, a dokładniej ich sytuacja w kontekście edukacyjnym. Pojęcie sytuacji jest szerokie i obejmuje zarówno okoliczności towarzyszące danemu zjawisku, jak i położenie osób lub instytucji w kontekście tego zjawiska. Odnosząc się do sytuacji edukacyjnej dzieci adoptowanych, w niniejszym artykule zwraca się uwagę przede wszystkim na ocenę ze strony rodziców adopcyjnych stanu osiągnięć akademickich i społecznych tych dzieci, a także na ocenę ze strony nauczycieli ich własnego przygotowania do pracy z dziećmi adopcyjnymi jako uczniami.

Adopcja (z jęz. łac.: *adoptio*) oznacza usynowienie czyli przybranie (uznanie), przysposobienie obcego biologicznie dziecka za własne potomstwo. W latach 2006-2016 liczba adopcji w Polsce była względnie stała i wynosiła około 3,300 przysposobień rocznie. W roku 2017 polskie sądy orzekły 2.662 przysposobień, odnotowano spadek o 399 adopcji w skali kraju. Kolejne lata potwierdziły ten trend. W 2018 roku – jak podaje raport NIK z 2020 roku – orzeczono 2.661 przysposobień. Najbardziej pożądane przez kandydatów na rodziców adopcyjnych są najmniejsze dzieci – najlepiej niemowlęta lub dzieci do 1. roku życia. Jednak liczebnie najwięcej adopcji w Polsce dotyczy dzieci między 1. a 3. rokiem życia, a w drugiej kolejności w wieku 5-7 lat. Najmniejsze szanse na adopcję mają nastolatki, gdyż niewielu kandydatów na rodziców jest gotowych na zaopiekowanie się takimi dziećmi, szczególnie jeśli dzieci mają za sobą wieloletni pobyt w placówkach opiekuńczych. W sumie, biorąc pod uwagę coroczną liczbę adopcji w Polsce mówimy tu o dużej grupie społecznej.

Dzieci, które są w Polsce kierowane do adopcji to dzieci w niekorzystnej sytuacji życiowej, często bardzo skrajnej. Dzieci najczęściej pochodzą z patologicznych warunków rodzinnych i w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej mają mniejsze zasoby od przeciętnego dziecka. Najczęściej historia rodów, z których pochodzi dziecko adopcyjne, jest na wielu płaszczyznach - od fizycznej, poprzez poznawczą, kulturową, społeczną, zawodową do psychicznej - niekorzystna. Zaniedbanie psychiczne – mentalne i emocjonalne przejawia się za sprawą porzucenia, odrzucenia, niezauważania, ignorowania, niezrozumienia, nieszanowania przez rodziców biologicznych, a także poprzez bycie niedostępnym dla dziecka. Taki brak wczesnej opieki powoduje, że dzieci już odebrane niewydolnym rodzicom, są zagubione, niepewne swojego losu, chore (często na przewlekłe zaburzenia, choroby

o etiologii zapalnej, a także wiele innych chorób pojawiających się w związku z objawami wegetatywnymi silnego stresu), smutne, bez kontaktu wzrokowego i uśmiechu na ustach. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że sam fakt adopcji i otoczenia dziecka opieką oraz miłością nie zawsze wystarcza, aby dziecko poradziło sobie z wymaganiami życia, w tym z wymaganiami edukacyjnymi.

Niniejszy artykuł koncentruje się na sytuacji i problemach dzieci adoptowanych w kontekście edukacji szkolnej. W pierwszym punkcie omówiona jest specyfika sytuacji rozwojowej dzieci adoptowanych z uwzględnieniem ich wcześniejszego przebywania w rodzinach zastępczych. W drugim punkcie omówione są wyniki polskich badań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci objętych opieką zastępczą. W trzecim punkcie zaprezentowane są wyniki dwóch zagranicznych badań empirycznych, będące wprost ilustracją tytułowego zagadnienia podjętego w artykule. Rozważania kończy zwężone podsumowanie, w którym podkreśla się pedagogiczną wagę analizowanych kwestii, a także potrzebę podejmowania badań empirycznych w tym obszarze oraz budowania stosownych teorii.

Artykuł dotyczy istotnego problemu społecznego, którym dotychczas nie zajmowano się od strony pedagogicznej. Ma on charakter analityczno-przeładowy, a jego celem jest lepsze rozpoznanie zjawiska obecności dzieci adoptowanych będących uczniami polskich szkół. Jak pokazują badania zagraniczne, osiągnięcia edukacyjne tej grupy są znacząco niższe niż osiągnięcia dzieci przebywających w rodzinach biologicznych, natomiast problemy związane z uczęszczaniem do szkoły są znacząco większe. Rozwój adoptowanych dzieci odbiega od przeciętnego rozwoju ich rówieśników żyjących w rodzinach pochodzenia, jednak badania odnotowują brak świadomości tego faktu wśród nauczycieli szkół głównego nurtu. Problem postawiony w tym artykule został rozwiązany metodą analizy literatury źródłowej oraz takiej jej selekcji i rekonstrukcji treści, która służy syntetycznemu rozumieniu tytułowego zagadnienia. Polska literatura w rozważanym tu temacie jest szczątkowa, natomiast dobór literatury zagranicznej wyznaczały aktualne daty publikacji oraz stosunkowo duże próby badawcze.

W krajach tzw. zachodnich istnieje już bogata literatura na temat sytuacji dzieci adoptowanych w szkolnictwie publicznym. Prowadzi się regularne badania empiryczne w tym zakresie i podejmuje próby zmiany niekorzystnej dla dzieci adopcyjnych sytuacji w szkole. Jednak, jak pokazują wyniki badań przytaczane w niniejszym artykule (z USA i Wielkiej Brytanii), sytuacja dzieci nie uległa w ciągu ostatnich kilku lat zasadniczej zmianie, aczkolwiek wskazuje się na wzrost **świadomości** problemu wśród personelu szkolnego.

W Polsce rozwój badań w omawianym tu obszarze mamy jeszcze przed sobą. W związku z tym artykuł można potraktować jako wstępne określenie ram analityczno-krytycznych kontekstów dotyczących potrzeb dziecka adoptowanego w obszarze edukacji szkolnej.

Specyfika sytuacji rozwojowej dzieci adoptowanych

Dzieci adoptowane w dużej części należą do osób, które mają specyficzne trudności w uczeniu się, często towarzyszą im długotrwałe deficyty kompetencji językowych wyniesione z wczesnego dzieciństwa i/lub braku tradycji kształcenia w rodzinach pochodzenia. Jednocześnie dzieci przejawiają zaburzenia zachowania i emocji związane z trudnościami adaptacyjnymi do rzeczywistości, która jest dla nich naznaczona innym, niż przeciętnie, wejściem w świat społeczny. Ze względu na doświadczenia porzucenia i opuszczenia na wczesnym etapie swojego życia zmagają się niejednokrotnie z doświadczeniami traumy i wielowymiarowego kryzysu, a także ich stałych psychicznych konsekwencji, na przykład lęku, depresji czy poważniejszych zaburzeń psychicznych. Nie potrafią nawiązać prawidłowych więzi i relacji społecznych, ich osobowość w wieku adolescencji jest narażona na nieprawidłowy przebieg rozwoju. Rzeczywistość wewnętrzna tych dzieci nie przystaje do przeciętnej rzeczywistości wewnętrznej dziecka żyjącego w pełnej rodzinie biologicznej. Dowodzą tego liczne doniesienia badawcze dotyczące różnych aspektów funkcjonowania psychicznego dzieci adopcyjnych (Skiepko i Brągoszewska, 2009; Ułasińska, Zdenkowska-Pilecka i Iniewicz, 2008; Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Ułasińska, Lelek, Kozik-Merino i Ślęczek, 2020; Żechowski i Namysłowska, 2008; Vorria i in. 2006). Rozwój dzieci adopcyjnych może przebiegać prawidłowo, jednak sytuacja każdego dziecka jest inna. Powstawanie zaburzeń rozwojowych jest uzależnione głównie od wieku dziecka w momencie adopcji i jego wcześniejszej drogi życiowej, jak również obciążeń biologicznych czy predyspozycji psychospołecznych. Mit adopcji gwarantującej przyjęcie dziecka przez kochającą rodzinę, która poprzez swą miłość, opiekę i zainteresowanie jest w stanie wyrównać wszystkie zakłócenia rozwojowe wynikające z doświadczeń dziecka w pierwotnej rodzinie, jest niepotwierdzony badaniami empirycznymi. Zatem pozostaje ciągle – chętnie powtarzanym – ale jednak mitem.

Sytuacja społeczna i poznawcza dzieci adoptowanych zdecydowanie predysponuje je do szczególnie uważnego prowadzenia w procesie instytucjonalnej edukacji. Przegląd piśmiennictwa polskiego na temat specyfiki edukacji dzieci adoptowanych zaskakuje nieobecnością tego tematu

w zakresie podejmowanych badań. W przeciwieństwie do badań empirycznych licznie prowadzonych w innych krajach, Polska jawi się w tym zakresie jako biała plama. Polską autorką, która w ostatnich latach podjęła badania w kręgu omawianego tu problemu jest Urszula Bartnikowska (ze współpracownikami) zainteresowana głównie problemami adoptowanych dzieci z niepełnosprawnością, a także funkcjonowaniem rodzin zastępczych w kontaktach ze szkołą. Połączenie przez Bartnikowską obu wątków nie zaskakuje. Środowisko rodzicielstwa zastępczego jest organizacyjnie ściśle związane ze środowiskiem rodzicielstwa adopcyjnego, gdyż dzieci kierowane do adopcji najczęściej oczekują na orzeczenia sądów rodzinnych odnośnie do swojej sytuacji prawnej (umożliwiającej rozpoczęcie procedury adopcyjnej) właśnie w rodzinach zastępczych. Główny Urząd Statystyczny podaje, że w roku 2022 ogółem w pieczy zastępczej w Polsce znajdowało się niemal 73 tysiące dzieci (GUS, 2023, s. 15). Z tej liczby ponad 56 tysięcy przebywało w 36 220 podmiotach pieczy rodzinnej (rodzinach zastępczych lub rodzinnych domach dziecka) (GUS, 2023, s. 23).

Gdy mowa o aktualnej liczbie adopcji w Polsce, GUS podaje, że „w 2022 r. sądy rodzinne orzekły ogółem 2,8 tys. adopcji [...]” (GUS, 2023, s. 41). Ponad połowa z tych adopcji (1,5 tys.) dotyczyła dzieci pochodzących z rodzinnych form opieki zastępczej. Dodatkowo, ze względu na wiek przysposabianych dzieci, ponad 23% adopcji dotyczyło dzieci w wieku do 2 lat, natomiast dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym stanowiły aż 77% dzieci (GUS, 2022, s. 37).

Zakładając, że dzieci w opiece zastępczej jest 56,5 tys. w ciągu roku i ta liczba jest względnie stała, natomiast adopcji jest co roku 2,7 tys. to sumując te liczby uzyskujemy grupę 83,5 tys. dzieci, które znajdują się w systemie oświatowym w ciągu 10 lat spełniania obowiązku nauki. Zatem prezentowane tu rozważania dotyczą znaczącej mniejszości społecznej i szkolnej w wieku od 6. do 16. roku życia.

Szczególna sytuacja edukacyjna dzieci będących w opiece zastępczej – badania polskie

W szkole dzieci spędzają kilkadziesiąt godzin tygodniowo. Gdy pomnożymy ten czas przez lata obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki uświadamiamy sobie, jak długie i jak duże jest oddziaływanie środowiska szkolnego na dzieci. Nie tylko na ich możliwości poznawcze, ale również na ich rozwój społeczny i kondycję psychiczną. Trudno przecenić wagę tego środowiska we wspieraniu lub blokowaniu rozwoju dziecka. Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania

pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, § 2, pkt 2) wymienia grupy uczniów, które takiej pomocy szczególnie wymagają. Są to osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym (bądź zagrożone nim), osoby przewlekłe chore, osoby szczególnie zdolne, a także osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i z deficytami kompetencji językowych, jak również dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania i emocji, doświadczające sytuacji kryzysowych, traumatycznych, zaniedbań środowiskowych i niepowodzeń szkolnych, a także z trudnościami adaptacyjnymi.

Biorąc pod uwagę przeszkody rozwojowe dzieci pozostających w opiece zastępczej, spośród których znaczna część trafia następnie do adopcji, mogą one wymagać pomocy psychologiczno-pedagogicznej w skutecznym przejściu przez system oświatowy, nie tylko z jednego ale często nawet z kilku powodów wymienionych w przytoczonym wyżej przepisie rozporządzenia MEN.

Ta wiedza nie jest rozpowszechniona w szkołach publicznych w Polsce, nie jest również przedmiotem kształcenia do zawodu nauczycielskiego. Realne problemy dzieci przebywających w opiece zastępczej, a tym bardziej dzieci adopcyjnych oraz ich rodzin nie są znane i brane pod uwagę przez pracowników szkół, a szczególnie nauczycieli. Co więcej, wiedza na ten temat nie jest badana przez środowisko naukowe pedagogów w Polsce. Empiryczne poznanie zależności między wczesnymi przeżyciami tych dzieci a ich rozwojem psychicznym jest szeroko podejmowane przez psychologów, jednak badania te zazwyczaj pomijają kwestie osiągnięć edukacyjnych i sposobów radzenia sobie w systemie szkolnym. Całkowicie natomiast brakuje w Polsce badań uwzględniających te kwestie, przeprowadzonych na próbie reprezentatywnej.

W 2018 i 2021 roku zostały opublikowane wyniki badań przeprowadzonych na nielicznej próbie badawczej, których celem było między innymi poznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z rodzin zastępczych, a szczególnie podział odpowiedzialności za edukację tych dzieci między szkołę a rodziców zastępczych, w opinii rodziców (Bartnikowska, 2018; Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021). Pierwszy cel badania był poznawczy, a drugi pragmatyczny, związany z implikacjami praktycznymi w sferze współpracy rodziców zastępczych ze szkołami. Badanie – będące fragmentem większej całości – dotyczyło w interesującym nas zakresie 21 rodziców zastępczych. Wykorzystaną metodą była fenomenografia a techniką wywiad fokusowy, w którym przyjęto wypowiedzi rodziców jako ekspertów.

Wyniki badań (por. Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 11-17) ujawniają dwa główne wątki w wypowiedziach rodziców zastępczych: podział odpowiedzialności między rodzicami a szkołą (jej poszczególnymi pracownikami) oraz negatywne i pozytywne aspekty współpracy nauczycieli z rodzicami. Wnioski związane z pierwszym aspektem potwierdzają, że rodzice zastępczy widzą wyraźny podział odpowiedzialności w procesie kształcenia przyjętych do rodziny dzieci.

Rodzice są odpowiedzialni za: dobór odpowiedniej placówki szkolnej, podjęcie z nią współpracy, pomoc dziecku w odrabianiu lekcji i w nauce, utrzymywanie kontaktu ze szkołą w sprawie specyficznego sposobu funkcjonowania dziecka, pełnienie roli rzecznika dziecka, a także towarzyszenie mu w rehabilitacji. Odpowiedzialność personelu szkoły obejmuje: „realizację zaleceń specjalistów, współpracę z rodzicami, stawianie dziecku adekwatnych wymagań, życzliwe nastawienie wobec dziecka i rodziny zastępczej” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 11). Taki rozkład odpowiedzialności nie oznacza, że szkoła adekwatnie wywiązuje się z ustawowych zadań względem dzieci z omawianej grupy społecznej. Rodzice wymieniają szereg negatywnych aspektów współpracy ze szkołą, takich jak nieadekwatność szkoły do potrzeb dziecka, stosowanie standardowej skali ocen, czy brak nauczyciela wspomagającego. Poniższe zalecenia praktyczne pokazują, jakie są podstawowe zaniechania w pracy szkoły.

W zakresie zaleceń praktycznych dla szkół i ich personelu autorki artykułu formułują cztery obszerne zalecenia. Po pierwsze, jest to zrozumienie szczególnej sytuacji rodziców i rodzin zastępczych, w których wychowywane są dzieci mające wcześniej niekorzystne warunki rozwojowe, w tym uświadomienie sobie, że cały układ rodzinny jest aktualnie podporządkowany dynamice zmian z tym związanych. Po drugie, jest to również zrozumienie sytuacji osobistej dziecka, które mierzy się z wyzwaniem „[...] często znacznie przekraczającymi negatywne doświadczenia przeciętnego dziecka (zerwane więzi, poczucie niepewności, porzucenia itp.) oraz różnymi dysfunkcjami (zaległości edukacyjne, trudności wynikające np. ze spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych FASD)” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 17). Po trzecie, jest to pozytywne wykorzystywanie aktywności rodziców zastępczych zaangażowanych w powodzenie edukacyjne i życiowe dziecka. Po czwarte, w konsekwencji powyższych działań, jest to utworzenie adekwatnego systemu wsparcia edukacyjnego dla rodziny zastępczej. „Współpraca oparta na wspólnym zaangażowaniu i zrozumieniu daje szansę dziecku na zdobycie pozytywnych doświadczeń życiowych” (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2021, s. 17-18). Ta uwaga auterek jest kluczowa, gdy uświadomimy sobie, że dzieci

z rodzin zastępczych doznały w swoim życiu wielu porażek w kontaktach społecznych. Stworzenie wspierającego, rozumiejącego i akceptującego środowiska szkolnego jest dla nich bardziej znaczące niż dla przeciętnego dziecka uczęszczającego do szkoły i wychowywanego z rodzinie biologicznej. Środowisko szkoły, które nie duplikuje doświadczenia odrzucenia i ignorowania prawdziwych potrzeb dzieci z rodzin zastępczych, a tym bardziej z rodzin adopcyjnych, ma szansę stać się środowiskiem terapeutycznym.

Szczególna sytuacja edukacyjna dzieci adoptowanych – wybrane badania zagraniczne

Omawiając wyniki szerszych badań dotyczących problematyki funkcjonowania dzieci adoptowanych w szkole warto odnieść się także do dwóch badań zagranicznych. Jedno dotyczy badania rodziców adopcyjnych i postrzegania przez nich sytuacji ich dzieci adopcyjnych w szkole, a drugie koncentruje się na opiniach nauczycieli w zakresie ich spostrzeżeń i doświadczeń pracy z dziećmi adoptowanymi.

Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w 2014 roku w Wielkiej Brytanii i dotyczyło doświadczeń rodziców adopcyjnych w brytyjskim systemie szkolnym. Organizacja pozarządowa „Adoption.UK” przeprowadziła badania rodziców na temat oceny doświadczeń szkolnych ich dzieci adopcyjnych. Przebadano ponad 1500 rodziców adopcyjnych z ogólną liczbą ponad 2100 dzieci. Rezultaty badań posłużyły organizacji do rozpoczęcia kampanii na rzecz poprawy systemu edukacji w Wielkiej Brytanii z punktu widzenia potrzeb dzieci adoptowanych (Adoption UK, 2014).

Drugie badanie (Goldberg i Grotevant, 2022) zostało przeprowadzone wspólnie przez zespół dwóch uczelni, Uniwersytetu Clark oraz Uniwersytetu Massachusetts, Amherst. Badanie było zatytułowane „Nauczyciele i dzieci adoptowane” i zostało zrealizowane w kwietniu i maju 2021 roku. W badaniu wzięło udział 207 nauczycieli reprezentujących szkolnictwo publiczne w USA, czyli okres od przedszkola do klasy dwunastej na poziomie szkoły średniej (wiek uczniów od 5 do 16 lat).

Wyniki obu badań są w pewnych zakresach zbieżne, a w innych uzupełniają się. Najpierw przedstawione są wyniki badania z Wielkiej Brytanii.

Pierwszy omówiony aspekt badań dotyczy potrzeby większego wsparcia dla dzieci adoptowanych. Na podstawie badania stwierdzono, że dzieci adoptowane potrzebują więcej wsparcia w szkole niż ich rówieśnicy żyjący w rodzinach biologicznych. Jest to spowodowane tym, że w momencie gdy dzieci adoptowane trafiają do szkoły, są zazwyczaj głęboko strauatyzowane.

Wiadomo, że do poradzenia sobie w szkole potrzebne są zarówno kompetencje poznawcze, jak i społeczne. 71 procent przebadanych rodziców stwierdziło, że ich dzieci adoptowane z powodu nadużyć i zaniedbań, jakich doświadczyły na wczesnym etapie życia, nie są w stanie poradzić sobie z akademickimi wymaganiami szkoły, zaś 75 procent rodziców wskazało tę samą rzecz jako przyczynę nieradzenia sobie dzieci w szkole pod względem społecznym.

80 procent rodziców uznało, że ich dzieci potrzebują więcej wsparcia niż dzieci wychowywane w rodzinach biologicznych, zaś 59 procent dostrzegło, że ich adoptowane dzieci nigdy nie są na bieżąco z materiałem realizowanym w szkole i wciąż muszą nadrabiać zaległości w tym obszarze.

Drugi wyróżniony w raporcie aspekt badania odnosi się do trudności, jakie stają przed dziećmi adoptowanymi w edukacji. Porównując te dzieci do rówieśników, stwierdzono, że mają one większe trudności z koncentracją w klasie, ze spokojnym usiedzeniem w miejscu, z budowaniem pozytywnych relacji przyjaźni oraz kompetencji społecznych. Jedna czwarta badanych stwierdziła, że ich dziecko lub dzieci regularnie odmawiają chodzenia do szkoły.

43 procent rodziców stwierdziło, że szkoła, do której uczęszcza ich dziecko lub dzieci, nie jest świadoma, iż dzieci te w ogóle mają jakieś problemy – zdaje się to wynikać z ich dużej uległości. Tymczasem uległość ta często jest rezultatem wczesnych traum i dzieci zachowują się w ten sposób, aby uniknąć kolejnych odrzuceń. Zachowanie to może prowadzić do dalszych problemów społecznych.

Niemal dwie trzecie rodziców stwierdziło, że nauczyciele uczący ich dzieci nie rozumieją wpływu, jaki mogą mieć wczesne doświadczenia tych dzieci na ich późniejsze możliwości edukacyjne. Brak zrozumienia tego problemu przez nauczycieli sprawia, że dziecku adoptowanemu ciężko jest bez odpowiedniego wsparcia zrealizować własny potencjał edukacyjny.

Trzeci aspekt badania wskazuje na duże znaczenie okresu adolescencji w problemach dzieci adoptowanych w szkolnej edukacji. Okres ten jest trudny dla wszystkich dzieci, natomiast w przypadku dzieci adoptowanych do tak zwanych normalnych problemów związanych ze stresem i zmianami zachodzącymi u adolescentów, dochodzą jeszcze problemy związane z własną tożsamością. Ponad połowa rodziców stwierdziła, że ich dzieci zawsze miały problemy w szkole, ale w okresie adolescencji problemy te znacząco się nasiliły. Niemal dwie trzecie rodziców uznało, że w tym wieku ich dzieci miały największe problemy w szkole. Wskazuje to, iż w szkołach średnich dzieci adoptowane potrzebują dodatkowego wsparcia edukacyjnego.

Wyniki drugiego badania, prezentującego perspektywę nauczycieli szkół publicznych w Stanach Zjednoczonych, są przedstawione również w sposób ilościowy.

Około trzech czwartych badanych nauczycieli stwierdziło, że ich szkoła zdaje sobie sprawę z różnorodności rodzin i różnego statusu dzieci uczęszczających do szkoły. Niemniej, jedynie 50 procent nauczycieli miało choćby minimalne przygotowanie, aby uświadomić sobie rolę traumy i związanych z nią przeżyć w pojawianiu się problemów z zachowaniem uczniów.

Około 60 procent respondentów uznało, że nauczyciele byli przygotowani do modyfikowania dawanych uczniom zadań w taki sposób, aby wziąć pod uwagę włączanie w dynamikę zajęć dzieci pochodzących z różnych rodzin, w tym rodzin adopcyjnych.

Nauczyciele byli podzieleni co do oceny własnych odczuć związanych z przekazywaniem uczniom wiedzy na temat różnorodności rodzin, adopcji oraz kwestii związanych z napięciami etnicznymi¹. Około jednej trzeciej nauczycieli wyraźnie czuło, że należy zająć się tymi kwestiami na lekcjach, podczas gdy połowa albo odczuwała niewielki wewnętrzny nacisk w tym względzie, albo w ogóle nie odczuwała potrzeby mówienia o tym.

Wyjątkowym aspektem przebadanej próby były osobiste związki nauczycieli z adopcją. Okazało się, że 23 procent badanych było rodzicami adopcyjnymi. Warto zaznaczyć, że jedynie 15 procent nauczycieli odbyło szkolenie lub miało możliwość innego rozwoju zawodowego w obszarze problematyki adopcyjnej. Większość nauczycieli miała kontakt w trakcie swojej pracy z dziećmi adoptowanymi.

Nauczyciele najczęściej dowiadywali się, że mają do czynienia z dziećmi adoptowanymi od samych uczniów, w drugiej kolejności informowali o tym nauczycieli, rodzice. Czasami nauczyciele uświadamiali sobie, że dziecko jest adoptowane, niejako przy okazji – gdy pojawiały się problemy związane z emocjami lub zachowaniem dziecka, lub gdy trzeba było przygotować dla dziecka specjalny plan nauczania. Mniej niż 50 procent nauczycieli zaznaczyło, że ich szkoła wysyłała do rodziców dzieci formularze, w których zadawano pytania między innymi o pochodzenie dziecka; rodzice mogli w odpowiedziach wskazać na fakt adopcji, ale nie mieli takiego obowiązku. 45 procent nauczycieli odczuwało potrzebę dowiedzenia się czegoś więcej

¹ Zagadnienie napięć etnicznych pojawia się w kontekście adopcji wówczas, gdy rodzice wywodzący się z jednej grupy etnicznej adoptują dziecko pochodzące z innej grupy etnicznej.

o statusie dziecka adoptowanego lub o wydarzeniach sprzed adopcyjnej historii dziecka, ale nie wiedziało, w jaki sposób to zrobić oraz kogo zapytać.

Dwie trzecie nauczycieli postrzegają adoptowane dzieci jako te, które w większym stopniu niż dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych były narażone na problemy emocjonalne, natomiast ponad połowa nauczycieli była przekonana, że dzieci adoptowane mają częściej problemy społeczne i związane z relacjami z rówieśnikami, a także tożsamościowe. Około jednej trzeciej nauczycieli uważało, że dzieci adoptowane bardziej niż inne narażone są na opóźnienia rozwojowe oraz korzystanie z indywidualnych programów edukacyjnych, a także mają słabe osiągnięcia szkolne. Co do zasady przekonania te są zgodne z wynikami innych badań, niemniej trzeba pamiętać, że wśród dzieci adoptowanych istnieją istotne różnice w obszarze wyników szkolnych, a zależy to od doświadczeń, jakie dzieci te miały w okresie przedadopcyjnym.

Badani nauczyciele opisali również modyfikacje i dostosowania, jakie realizowali zarówno na poziomie języka, jak i nauczania, aby lepiej odpowiadać na potrzeby adoptowanych dzieci i rodzin adopcyjnych. Najczęściej, tj. w 70 procentach, twierdzili oni, że świadomie zmieniają język, by był on bardziej włączający; 56 procent wskazało, że biorą pod uwagę fakt adopcji, gdy wyznaczają zadania domowe i inne prace szkolne; 46 procent stwierdziło, że uwzględniają inkluzywność adopcji w przygotowywanych materiałach edukacyjnych i dobieranych książkach; 45 procent wskazało, że w swoim podejściu do kwestii dyscypliny biorą pod uwagę fakt, iż dziecko jest adoptowane lub mogło doświadczyć rozmaitych traum.

Większość nauczycieli z entuzjazmem podchodziła do zaangażowania rodziców adopcyjnych na rzecz ochrony dzieci, niemniej niektórzy podkreślali, że również rodzicom brakuje odpowiedniej perspektywy wynikającej z wiedzy, czym jest przed-adopcyjna trauma i jakie ma konsekwencje w trakcie nauki szkolnej.

Jedynie niewielki odsetek nauczycieli potwierdził, że tematyka edukacji dzieci adoptowanych była poruszana w trakcie studiów nauczycielskich, znacznie więcej nauczycieli zetknęło się z tym zagadnieniem dopiero w praktyce edukacyjnej. Natomiast około 50 procent stwierdziło, że nigdy nie miało okazji zapoznać się z rzetelną wiedzą na ten temat. Jedynie niecałe dwa i pół procent nauczycieli uznało, że są dobrze przygotowani do pracy z uczniami adoptowanymi i ich rodzinami. Najlepiej przygotowani byli nauczyciele, którzy sami byli rodzicami adopcyjnymi.

Między 70 a 85 procent nauczycieli zgodziło się z tezą, że przyswojenie sobie wiedzy o takich kwestiach jak powszechne trudności wśród dzieci

adoptowanych, edukacyjne potrzeby i trudności tychże dzieci, tworzenie programów nauczania z uwzględnieniem obecności w klasie dzieci adoptowanych oraz oddziaływanie tramy w obszarze zachowań dzieci adoptowanych – byłoby bardzo pomocne w kształceniu przyszłych nauczycieli

Podsumowanie

W przedstawionych powyżej rozważaniach zajęto się kwestią szczególnej sytuacji edukacyjnej dzieci adoptowanych. Kwestia ta jest bardzo słabo rozpoznana w polskiej pedagogice, choć, jak pokazują dane statystyczne, dotyczy licznej mniejszości dzieci uczęszczających do szkół. Potrzeba zajęcia się edukacyjnym doświadczeniem dzieci adoptowanych, a zwłaszcza specyficznymi trudnościami z kształceniem i wychowaniem tych dzieci wynikającymi z traumatycznych doświadczeń przed-adopcyjnych, staje się obecnie coraz bardziej nagląca. Wynika to z wielu względów. Najważniejsze to realizowana od dłuższego czasu w Unii Europejskiej polityka edukacyjnego włączania do głównego nurtu szkolnictwa, dzieci i młodzieży ze specyficznymi problemami z uczeniem się oraz nasilające się problemy wychowawcze w rodzinach adopcyjnych skutkujące między innymi wzrostem liczby rozwiązywanych adopcji.

W polskiej pedagogice zagadnienia edukacji włączającej są podejmowane przede wszystkim przez pedagogów specjalnych prowadzących badania w obszarze rozmaitych kontekstów niepełnosprawności. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę liczbę orzeczonych niepełnosprawności w grupie dzieci i młodzieży w wieku szkolnym oraz wyzwania, jakie wiążą się z tym dla systemu oświatowego. Niemniej, edukacja włączająca, jak zaznaczają sami pedagodzy specjaliści, nie dotyczy tylko uczniów z niepełnosprawnościami. Grupą społeczną, którą należy poważnie się zająć w tej sferze, są także dzieci adoptowane oraz pozostające w systemie rodzinnej opieki zastępczej. Dzieci te mierzą się z bardzo poważnymi problemami emocjonalnymi, a niekiedy także osobowościowymi, co skutkuje ich zasadniczo niższymi od przeciętnych osiągnięciami edukacyjnymi. Edukacja włączająca w przypadku tych dzieci wymaga namysłu właściwego dla pedagogów szkoły, pedagogów opiekuńczych, społecznych, porównawczych, a także alternatywnych. Z uwagi na niewystarczającą ilość danych empirycznych dotyczących analizowanego tu zagadnienia, trudno wskazywać konkretne teorie, które gwarantowałyby heurystyczną płodność w badaniu tytułowego problemu. Przeszkodą w pozyskiwaniu danych empirycznych dotyczących adoptowanych dzieci i młodzieży mogą okazać się trudne do rozstrzygnięcia problemy etyczne i prawne. Każdy przypadek dziecka adopcyjnego, sposób reakcji jego systemu nerwowego

i późniejszego opracowania poznawczego, a także funkcjonowania w nowej rodzinie – mimo niewątpliwych punktów wspólnych charakteryzujących tę grupę społeczną – jest odmienny i wymaga tworzenia teorii ugruntowanych.

Z pewnością punktem wyjścia do rozpoznawania sytuacji dziecka adoptowanego w kontekście edukacji pozostaje szerokie rozumienie problemu od strony psychopedagogicznej w zakresie: teorii rozwojowych człowieka, teorii przywiązania, teorii traumy rozwojowej, teorii poliwalnej, teorii tożsamościowych, a także teorii wsparcia społecznego. Natomiast zmiana edukacji nauczycieli wymaga nie tylko uzupełnienia wiedzy o nowy zakres informacji, ale również wykształcenia u nich odpowiednich postaw i zachowań.

Brak wiedzy nauczycieli o specyfice problemów rozwojowych dzieci adoptowanych przekłada się na niedostrzeganie tych dzieci i stojących przed nimi wyzwań w praktyce szkolnej. Nie chodzi tu o to, że nauczyciele w wielu sytuacjach w ogóle nie wiedzą, że uczeń lub uczennica jest dzieckiem adoptowanym. Niestety, wydaje się, że w Polsce mamy do czynienia z takimi przypadkami bardzo często. Tu chodzi jednak o sytuację, gdy nauczyciel wie, że dziecko jest adoptowane, ale nie jest świadomy, z jakimi problemami się ono zmagają i jak można mu pomóc. Szczególnie istotne jest nawiązanie współpracy między nauczycielem a rodzicami adopcyjnymi w obszarze wspierania uczącego się dziecka. Zgodnie z obowiązującym prawem szkoła ma za zadanie wspomagać rodziców w realizacji obowiązków wychowawczych. Wzajemne zrozumienie wagi zadań pedagogicznych stojących przed rodzicami adopcyjnymi i nauczycielami w sferze edukacji dziecka adoptowanego jest koniecznym warunkiem skutecznego wsparcia dziecka w realizacji jego potencjału edukacyjnego, a także wsparcia rodziców adopcyjnych w radzeniu sobie z wielorakimi trudnościami związanymi z wychowaniem dziecka adoptowanego.

Wszystkie powyższe zagadnienia łączą się z licznymi pytaniami, które z kolei wymagają podejmowania badań empirycznych. Jak wskazano powyżej, badań takich w Polsce brakuje. Wynika to głównie stąd, że adopcja jako zjawisko społeczne jest wciąż w naszym kraju otoczona kulturową tajemnicą i towarzyszy jej wiele mitów. Znajduje to wyraz także w prawie rodzinnym i jego zasadzie niejawności przysposobienia. Rodzi to wiele problemów, nie tylko odnoszących się do prowadzenia badań naukowych. Badania takie są jednak niezbędne, jeśli jako pedagodzy chcemy znaleźć odpowiedzi na nurtujące nas pytania związane z wielokrotnie potwierdzanymi na świecie słabszymi osiągnięciami szkolnymi dzieci adoptowanych, a także zaproponować rozwiązania praktyczne, które pomogłyby dzieciom,

ich rodzicom, a także nauczycielom w adekwatnym poradzeniu sobie z tym problemem.

Bibliografia:

- Adoption UK Charity. Adopted Children's Experiences of School - The Results Are In - Research Findings April 2014. Pobrano z: <https://www.adoptionuk.org/adopted-childrens-experiences-of-school-the-results-are-in-research-findings-april-2014> (data wejścia: 15.11.2022)
- GUS (2022). *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2022 roku*. Pobrano z: Główny Urząd Statystyczny / Obszary tematyczne / Warunki życia / Ubóstwo. Pomoc społeczna / Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2022 roku (data wejścia: 22.10.2023)
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Milewska, E. (2000). Rodzina adopcyjna – problemy psychologiczne przed i po adopcji dziecka. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (115-135). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Skiepmo, M., Brągoszewska, J. (2009). Zaburzenia psychiczne u dzieci adoptowanych. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 9 (3), 207-213.
- Ułasińska, R., Lelek, A., Kozik-Merino, A., Ślęczek, K. (2020). Zbudować więź pomimo traumy — zastosowanie terapii wielorodzinnej (MFT) w rodzinach adopcyjnych. *Psychoterapia* 1(192), 27-43.
- Ułasińska, R., Zdenkowska-Pilecka, M., Iniewicz, G. (2008). Więź po zerwaniu więzi. Adopcja z perspektywy teorii przywiązania. W: B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej* (161-174). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzenendoorn M. H., Kontopoulou A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1246-1253.
- Żechowski, C., Namysłowska, I. (2008). Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych. W: B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej* (53-74). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Tadeusz J. Zieliński

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-1195-0637

**Merytoryczne i legislacyjne uwagi
do rozporządzenia
Ministra Edukacji Narodowej z 1992 r.
dotyczącego nauczania religii i etyki**

**Substantive and legislative comments to the Order of the Minister
of National Education of 1992 regarding teaching religion and ethics**

Abstract: The main normative instrument of the model of catechesis in state educational institutions adopted in Poland after 1989 is the Order of the Minister of National Education of April 14, 1992 on the conditions and method of organizing religious education in public kindergartens and schools. This is a legal act that does not meet the standards of a democratic state of law, especially those specified in the Constitution of the Republic of Poland of 1997. In addition to the issues of catechesis, it also regulates matters related to the subject of ethics.

The Order of 1992 in particular regulates matters reserved for the parliamentary Act, contains provisions on matters not referred to by the Act for legislation, deeply interferes with the freedoms and rights of students / pupils, parents (legal guardians) and school staff, and poorly protects the rights of catechists. In many ways it also violates the principles of correct legislation. It is an example of legislative nonchalance serving one social group, while neglecting the protection of all participants of the education system in Poland, especially people not interested in participating in religious education. The legal solutions contained therein are also harmful, among others: for pupils participating in Catholic catechesis, if only because they are exposed to a mechanism based on social and peer pressure. Against the background

of criticism of this Order, it is necessary to repeal it and replace it with a detailed statutory regulation (parliamentary Act) corresponding to the norms of the Constitution of the Republic of Poland, ensuring adequate protection of the rights of persons involved in teaching of religion and persons not participating in this process, and at the same time preventing the expansion of the religious factor into the spheres of activity of state educational institutions, within which the principle of impartiality (neutrality) in worldviews should apply.

Keywords: correct legislation, religion in public school, separation of religion and state, teaching of ethics, world-view neutrality and nonpartiality of public schools.

Wprowadzenie

Od ponad 30 lat jedną z najbardziej delikatnych i ważnych materii z zakresu praw człowieka reguluje w Polsce przede wszystkim nie uchwalona demokratycznie ustawa, lecz akt prawny arbitralnie wydany przez ministra. Materią tą jest wywołujące nieustannie wiele kontrowersji i problemów zagadnienie nauczania religii (katechezy) w państwowych szkołach i przedszkolach, które wymaga od prawodawcy szczególnej staranności i precyzji oraz ciągłego nadzoru ze strony centralnych kolegialnych organów przedstawicielskich państwa (Sejm i Senat) jako reprezentujących ogół obywateli. Mimo konieczności szczególnej ochrony uczniów, rodziców (opiekunów prawnych) oraz pracowników placówek oświatowych przed nadużyciami powstającymi w toku prowadzenia katechezy, władza publiczna w kolejnych kadencjach parlamentu oraz kolejne rządy od 1992 r. (i wcześniej) bezkrytycznie tolerowały niski poziom gwarantowania wolności sumienia i wyznania w tym zakresie. Akceptowały fakt braku adekwatnej regulacji ustawowej i obowiązywanie w to miejsce wadliwego pod wieloma względami i niezadowolającego aktu podustawowego w postaci rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz. U.

poz. 155)¹. Regulacja ta (dalej w skrócie zwana „rozporządzeniem z 1992 r.” lub „R1992”)² jest przedmiotem uwag zawartych w niniejszym studium.

Celem prezentowanych rozważań jest ocena rozporządzenia z 1992 r. pod względem merytorycznym i legislacyjnym. W szczególności przeprowadzona zostanie jego krytyka z perspektywy norm Konstytucji RP. Poza zakresem analizy znajdują się zagadnienia historyczne, w tym szczegóły proces powstawania regulacji dotyczących katechezy szkolnej w Polsce po 1989 r. (zob. Beata Górowska, 2020, s. 145–161). Wywód nie ma także na celu przedstawienie wszystkich treści rozporządzenia, lecz tylko tych spośród nich, które wymagają krytycznej oceny.

Uwagi merytoryczne

Upadek realnego socjalizmu w Polsce umożliwił wprowadzenie do szkół nauczania religii. Posunięcie to nie miało podstawy zarówno w ówczesnej konstytucji jak i w ustawodawstwie zwykłym. Minister Edukacji Narodowej wydał instrukcję z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotyczącą powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91, zaś 24 sierpnia 1990 r. instrukcję dotyczącą powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91, określającą zasady współdziałania z kościołami i związkami wyznaniowymi poza Kościołem Rzymskokatolickim³. Szeroka krytyka takiego sposobu zaistnienia katechezy, mimo zaakceptowania go przez Trybunał Konstytucyjny (orzeczenie z 30 stycznia 1991 r.) (zob. M. Pietrzak, 1999a, s. 203–217; W. Brzozowski, 2016, s. 50–59), przyczyniła się do uchwalenia dla tych zajęć podstawy ustawowej⁴ oraz wydania przez ministra rozporządzenia

¹ Obecny tytuł aktu: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*. Tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 983.

² Przepisy prawne wskazane bez zaznaczenia aktu prawnego, z którego pochodzą, są przepisami R1992.

³ Zob. przepisy derogacyjne: § 13 ust. 1 pkt 1–2 rozporządzenia z 1992 r. Instrukcje nie zostały opublikowane w organach promulgacyjnych. Można się z nimi zapoznać w: Beata Górowska, Grzegorz Rydlewski (1992), ss. 138–140, 142–145.

⁴ Stał się nią art. 12 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. nr 95 poz. 425 w brzmieniu: „1. Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców, szkoły publiczne ponadpodstawowe – na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki decydują sami uczniowie. 2. Minister Edukacji Narodowej w porozumieniu z władzami Kościoła Katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych określa, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań, o których mowa w ust. 1.”

z 1992 r. Podstawa ustawowa i omawiane rozporządzenie od czasu przyjęcia, mimo modyfikacji, jakim były poddawane, są wadliwe i niedostateczne biorąc pod uwagę standardy konstytucyjne, w tym zasadę demokratycznego państwa prawa⁵. W stanie prawnym na dzień 19 października 2023 r. omawiany przepis ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty brzmi:

„Art. 12. 1. Publiczne przedszkola i szkoły podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadpodstawowe na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie. 2. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z władzami Kościoła Katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych określa, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań, o których mowa w ust. 1.”⁶

W toku obowiązywania R1992 katecheza szkolna uzyskała podstawę w art. 53 ust. 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.⁷ brzmiącym:

„Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób.”

Niewłaściwa forma regulacji

Podstawowym zarzutem wobec rozporządzenia z 1992 r. jest objęcie nim w dużym stopniu materii ustawowej. Innymi słowy w akcie tym uregulowano wiele spraw, które mogą być przedmiotem wyłącznie ustawy, co jest posunięciem niedopuszczalnym. Naruszono w ten sposób nakazy wynikające z określonego w Konstytucji systemu źródeł prawa (art. 87, 234), opierającego się na tzw. zamkniętym katalogu źródeł prawa, przewidującym

⁵ R1992 było oceniane pod względem zgodności z wzorcami konstytucyjnymi przez Trybunał Konstytucyjny. Należy podzielić pogląd prof. Michała Pietrzaka, iż zasadniczo korzystny dla tego aktu prawnego wyrok z 20 kwietnia 1993 r. nie zasługuje aprobatę. Zob. Pietrzak (1999b), ss. 219–228.

⁶ T.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 2230, z 2023 r. poz. 1234, 2005.

⁷ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. z 1997 r. nr 78 poz. 483.

sortowanie materii prawnych według ich rangi i doniosłości, co znajduje wyraz w hierarchicznym układzie aktów prawnych (Zubik, 2022, s. 70–71). Przestrzeganie zasady rozdziału treści właściwych dla ustawy i treści właściwych dla rozporządzenia jako aktu wykonawczego nie może być traktowane jako przejaw nadmiernego prawniczego puryzmu i formalizmu. Zastrzeżenie poszczególnych materii wyłącznie do regulacji ustawowej jest bowiem przejawem troski o interesy obywateli. Mówiąc wprost: uregulowanie danej sprawy w ustawie jest gwarancją tego, że będzie ona przedmiotem przynajmniej minimalnej weryfikacji demokratycznej. Należy to rozumieć w sposób następujący: ustawa jest aktem prawnym procedowanym w obu izbach polskiego parlamentu, jej tekst poddany jest analizie ze strony posłów i senatorów reprezentujących całe spektrum poglądów właściwych ich wyborcom, jest też dzięki prasie i innym mass mediom przedmiotem większej lub mniejszej debaty publicznej, co stwarza możliwość modyfikacji powstających postanowień ustawowych lub jej obalenie w toku procedury prawodawczej (także przy udziale prezydenta RP). Uregulowanie poza ustawą, w rozporządzeniu, materii o dużej doniosłości, zwłaszcza z zakresu praw człowieka, radykalnie zmniejsza możliwość demokratycznej kontroli procesu prawodawczego. Stwarza ewentualność wprowadzenia przez organ władzy wykonawczej (najczęściej przez właściwego ministra) uregulowań arbitralnych, dalekich od oczekiwań społecznych.

Konstytucja w art. 92 w następujący sposób określa wymagania stawiane rozporządzeniom: „Rozporządzenia są wydawane przez organy wskazane w Konstytucji, na podstawie szczegółowego upoważnienia zawartego w ustawie i w celu jej wykonania. Upoważnienie powinno określać organ właściwy do wydania rozporządzenia i zakres spraw przekazanych do uregulowania oraz wytyczne dotyczące treści aktu.” Biorąc pod uwagę ten standard należy stwierdzić, iż rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1992 r. wskazuje na upoważnienie ustawowe z cytowanego już art. 12 ust. 2 ustawy o systemie oświaty, aczkolwiek po pierwsze upoważnienie to jest obciążone mankamentami, po drugie zaś samo to rozporządzenie w swej treści wykracza poza jego zakres (o obu tych elementach będzie mowa w dalszej części niniejszego studium). Samo istnienie upoważnienia ustawowego do wydania rozporządzenia nie przesądza jego konstytucyjności i związanego z tym prawa do występowania w obrocie prawnym⁸.

⁸ Jak stwierdza prof. Marek Zubik „[...] niekonstytucyjne będzie rozporządzenie, które ureguje co prawda treści mieszczące się w zakresie normowania ustawy, ale sprzeczne z jej postanowieniami bądź poza zakresem wyznaczonym w upoważnieniu” (M. Zubik,

Do materii objętych rozporządzeniem z 1992 r., które powinny być uregulowane w ustawie zaliczyć można w szczególności następujące treści:

1. sposób inicjowania nauczania religii w konkretnej placówce oświatowej⁹;
2. zakaz dyskryminacji osób nie uczestniczących lub uczestniczących w przedszkolnym albo szkolnym nauczaniu religii;
3. umieszczanie ocen z religii na świadectwie szkolnym i związek tej oceny z promocją ucznia do następnej klasy¹⁰;
4. praktyki religijne, w tym rekolekcje i modlitwa;
5. wizytowanie lekcji religii, w tym status wizytatorów upoważnionych przez władze związków wyznaniowych;
6. symbole religijne;
7. status nauczyciela religii, w tym wymóg legitymowania się przezeń „skierowaniem” (tzw. misja kanoniczna) od organów związków wyznaniowych do pełnienia tej roli, kwalifikacje zawodowe oraz zakaz pełnienia przezeń obowiązków wychowawcy klasy¹¹.

s. 85). Odwołując się do frazeologii tego cytatu można powiedzieć, że R1992 obok treści mieszczących się w zakresie normowania ustawy zawiera treści nie mieszczące się w tym zakresie oraz treści znajdujące się poza zakresem wyznaczonym w upoważnieniu.

⁹ Art. 12 ust. 1 ustawy o systemie oświaty jest w tej kwestii również szczytkowy i sprowadza się do określenia wymogu zaistnienia „życzenia” rodziców lub uczniów. Prawo do nauczania religii w placówkach oświatowych – poza powołanym przepisem Konstytucji – zapewniono związkom wyznaniowym w wielu aktach prawnych: w Konkordacie z 28 lipca 1993 r. (Kościół Katolicki), w ustawie z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (ogół kościołów i innych związków wyznaniowych – art. 20) oraz ustawach indywidualnie określających status niektórych związków wyznaniowych (tzw. partykularne ustawy wyznaniowe). Przykładem przepisu typowego dla ostatniej grupy ustaw jest art. 15 ustawy z dnia 4 lipca 1991 r. o stosunku Państwa do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, który brzmi: „1. Kościół ma prawo do prowadzenia katechezy i nauczania religii. 2. Katecheza i nauczanie religii są organizowane na zasadach i w trybie przewidzianych w odrębnych przepisach.”

¹⁰ Wliczanie ocen z katechezy i etyki do średniej ocen stało się przedmiotem kontrowersji i zostało rozstrzygnięte przez Trybunał Konstytucyjny, który podobnie jak w wielu innych sprawach dotyczących wolności sumienia i wyznania rozstrzygnął stronnictwo na rzecz większości religijnej i przeciw prawom osób nieuczestniczących w nauczaniu religii oraz przeciw świeckości oraz bezstronności światopoglądowej państwa i szkoły publicznej. Zob. szerzej: P. Borecki (2007, s. 35–42).

¹¹ Statusu nauczyciela religii dotyczą przepisy ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672, 2005): art. 18 ust. 5, art. 23 ust. 1 pkt. 6, art. 23 ust.2 pkt 6 i 28 ust. 2a.

Wymienione sprawy nie tylko wbrew Konstytucji poddano pierwotnej regulacji w R1992, ale większość z nich została unormowana w sposób dalece kwestyjny, co ma być wykazane w dalszych rozważaniach.

Niewłaściwy zakres regulacji

R1992 wydane zostało na podstawie delegacji ustawowej (art. 12 ust. 2 ustawy o systemie oświaty) lecz jej zakres w sposób oczywisty na wiele sposobów przekracza (Pilich, 2012, s. 39-42). Przekroczenia te można skatalogować w następujący sposób.

[1] Rozporządzenie z 1992 r. normuje nauczanie religii w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w publicznych szkołach podstawowych (m.in. § 1) podczas gdy delegacja ustawowa z ustawy o systemie oświaty nie upoważnia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do uregulowania tej sprawy (w delegacji czytamy: „Minister [...] określa [...] warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań”). Nauczanie religii katolickiej w przedszkolach znalazło podstawę prawną w Konkordacie z 1993 r. (ratyfikacja w 1998 r.)¹², a w ślad za tym w ustawie o systemie oświaty (dla wszystkich legitymowanych związków wyznaniowych), lecz wskazany akt prawa międzynarodowego z oczywistych względów nie mógł zawierać upoważnienia do wydania przez ministra aktu wykonawczego.

[2] Minister Edukacji Narodowej wprowadził do R1992 postanowienia dotyczące nauczania etyki w szkołach publicznych. Nauczaniem etyki nie zajmuje się *expressis verbis* żaden akt rangi ustawowej, w tym Konstytucja, nie jest ona także wymieniona w delegacji ustawowej z art. 12 ust. 2 ustawy o systemie oświaty. Wbrew zasadom techniki prawodawczej w tytule rozporządzenia z 1992 r. nie umieszczono sprawy etyki; mówi on tylko o „nauce religii”.

[3] Stosowane w ustawie o systemie oświaty i w R1992 określenie „nauka religii” (odmienne od obecnego w art. 53 ust. 4 Konstytucji pojęcia „nauczanie religii”) może być pojmowane szeroko lub wąsko. Skoro wielu przedstawicieli środowisk wyznaniowych wskazuje na podobieństwo tego przedmiotu do innych przedmiotów szkolnych, to jego charakter należy przybliżyć do innych zajęć szkolnych, a nie traktować jako wdrożenie w praktykowanie religii. Taka perspektywa przemawia za wąskim pojmowaniem nauczania religii, co prowadzi do wniosku, że praktyki religijne w postaci modlitw i rekolekcji, wymienione w rozporządzeniu z 1992 r. są zachowaniami

¹² Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r., Dz.U. z 1998 r. nr 51 poz. 318.

nie podpadającymi pod kategorię nauczania religii i nie powinny być przedmiotem regulacji ministerialnej.

[4] Nałożony na ministra obowiązek określenia „warunków i sposobów wykonywania przez szkoły zadań” z zakresu nauczania religii przy tak zdawkowej, przyjętej nonszalancko przez ustawodawcę formule można rozumieć rozmaicie. Wszakże w trosce o przyzwoite uregulowanie podstawowych dóbr podmiotów uczestniczących w procesie prowadzenia katechezy w szkołach i przedszkolach ogół kwestii uznanych za materię ustawową, które znalazły pierwotną regulację w R1992 należy uznać za podjęte przy naruszeniu zakresu upoważnienia ustawowego. Niewątpliwie wśród nich znajdują się sprawy ochrony uczniów i wychowanków przedszkoli przed dyskryminacją, ekspozycji symboli religijnych i statusu nauczyciela religii.

Nauka etyki

Na odrębne potraktowanie zasługuje zawarta w R1992 regulacja nauki etyki¹³. Trzeba przypomnieć, że od początku starań kręgów wyznaniowych o wprowadzenie nauczania religii do polskich szkół publicznych promotorzy tegoż nauczania podnosili, że uczniowie nie uczestniczący w katechezie powinni mieć możliwość pobierania nauki etyki. Postulat taki uzyskał dużą nośność, mimo tego, że etykę trudno uznać za ekwiwalent katechezy (katecheza zawiera treści dotyczące moralności, ale w przeciwieństwie do naukowej etyki prezentuje podejście jednostronne, często antagonistyczne względem aksjologii innych niż preferowana)¹⁴.

Ustawodawca, zarówno konstytucyjny, jak i zwykły nie nakazuje kojarzyć, zestawiać czy wiązać nauki etyki z katechezą. Uczynił to arbitralnie Minister Edukacji Narodowej, wprowadzając ten wątek bez upoważnienia ustawowego do R1992¹⁵. Czy uczynił to kierowany troską o skutki domnie-

¹³ Zagadnienie szkolnej nauki etyki w kontekście katechezy szerzej podejmuję w publikacji: Zieliński (2014a, s. 95–120).

¹⁴ W debacie publicznej na temat nauczania religii i nauki etyki w szkole dość rzadko pojawia się refleksja na temat nieetycznych elementów zawartych w katechezie niektórych związków wyznaniowych. W szkołach i przedszkolach publicznych głoszone są treści sprzeciwiające się aksjologii Konstytucji RP, w tym zachęty do postaw szowinistycznych, nacjonalistycznych, nietolerancyjnych (np. szerzenie wrogości wobec niektórych wyznań), do dyskryminacji płciowej, dyskryminacji mniejszości seksualnych, stosowania przemocy, w tym wobec osób nieletnich. Zjawiska te wymagają interwencji władz oświatowych. Należy postulować państwowy nadzór nad treściami katechezy w kierunku dostosowania ich do konstytucyjnego systemu wartości.

¹⁵ Minister najwyraźniej uznał, że skoro posiada wynikające z ustawodawstwa władztwo do decydowania o treściach programowych szkoły to może wprowadzać do

manego braku wyrobienia etycznego wśród uczniów nie uczęszczających na szkolne nauczanie religii (istnieje stereotyp, że takiego wyrobienia dostarcza katecheza), a może chciał w ten sposób wzmocnić społeczne przyzwolenie na obecność religii w szkole wobec silnych w dyskusji publicznej obaw względem perspektywy przesylenia państwowych placówek oświatowych czynnikiem religijnym? W każdym razie w ślad za włączeniem sprawy etyki do rozporządzenia z 1992 r. (jak już zaznaczono: bez wzmianki w jego tytule) nie poszły energiczne działania resortu edukacji umożliwiające szeroki dostęp do nauki etyki, w tym mające na celu wykształcenie niezbędnej liczby nauczycieli tego przedmiotu oraz wyasygnowanie odpowiednich środków na zorganizowanie lekcji etyki. Pewną zmianę przyniósł dopiero wydany w 2010 r. wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie *Grzelak przeciwko Polsce* (Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, 2010), wydany w reakcji na skargę rodziców ucznia (popieraną później przez niego), który na żadnym etapie nauki szkolnej nie mógł uzyskać kształcenia w zakresie przedmiotu etyka (*Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 11151 w sprawie sposobu wykonania wytycznych zawartych w wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu z 15 czerwca 2010 r. w sprawie Grzelak przeciwko Polsce*, 2012).

Być może prawo wiązania etyki z katechezą jako przedmiotów alternatywnych mieści się w imperium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz może służyć dobrostanowi odbiorców świadczeń polskiego systemu oświatowego (uczniów i rodziców), szczególnie w sytuacji, gdy kształcenie w tym zakresie jest dobrowolne. Nie sposób jednak wydać pozytywnej opinii na temat związanych z oboma przedmiotami zamiarów ministra edukacji i nauki Przemysława Czarnka, funkcjonariusza publicznego, który jak żaden jego poprzednik na urzędzie notorycznie łamie konstytucyjną zasadę bezstronności światopoglądowej władz publicznych (art. 25 ust. 2 Konstytucji). W 2021 r. zapowiedział on bowiem zniesienie możliwości wyboru przez rodziców względnie uczniów spośród z trzech dopuszczalnych prawem opcji: „Religia – Etyka – Nic”¹⁶ i zastąpienie tego rozwiązania

rozporządzenia przepisy z tego zakresu mimo braku wyraźnej delegacji ustawowej.

¹⁶ Dyrektorzy niektórych szkół napotykali na problem ze zrozumieniem, że rodzice uczniów lub uczniowie mają otwarte wymienione trzy opcje. Wyjaśnieniu sprawy służyła *Interpelacja nr 13016 posła Marka Balickiego z dnia 18 listopada 2009 r. do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie projektowanych zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych*. Zob. *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – Krystyny Szumilas na interpelację nr 13016 w sprawie projektowanych*

od roku szkolnego 2023/2024 obowiązkiem wyboru między religią a etyką (Rzeczpospolita, 2021). Zamyśl ten należy uznać za fortel służący wymuszeniu na rodzicach względnie uczniach zwiększonego – wobec spadku zainteresowania – udziału w lekcjach religii, co mogła powodować obawa przed pobieraniem nauki znacznie bardziej wymagającej pod względem intelektualnym i programowym etyki. Projektowany mechanizm należy uznać za rozwiązanie wymierzone w normę z art. 53 ust. 4 Konstytucji, która zakłada dobrowolność uczestnictwa w katechezie. Niedopuszczalne jest tworzenie nagannych strategii pseudodydaktycznych wykorzystujących oportunistycznie uczniów chcących uchylić się od nauki przedmiotu o wysokim stopniu trudności¹⁷. Zamysły Przemysława Czarnka w tym zakresie jednak upadły, m.in. ze względu na brak wystarczającej liczby nauczycieli etyki, co minister ogłosił na początku 2023 r. (Głos Nauczycielski, 2023).

Warto odnotować, że rozporządzenie z 1992 r. nie przewiduje nauki etyki w przedszkolach, chociaż reguluje nauczanie religii w tych placówkach. Powstaje pytanie, jaki jest powód tej niekonsekwencji? Czy minister uznał, że etyka nie nadaje się do nauczania wychowanków tych placówek w przeciwieństwie do katechezy?

Inicjowanie nauczania religii

Art. 12 ust. 1 ustawy o systemie oświaty stanowi, że nauczanie religii jest organizowane przez placówki szkolne i przedszkolne na życzenie rodziców. Przepis ten milczy o tym, jakie podmioty prowadzą to nauczanie. Trudno na jego podstawie stwierdzić, jaki udział w procesie uczenia katechezy mają kościoły i inne związki wyznaniowe. Z kolejnego ustępu omawianego artykułu wynika, że minister ma obowiązek w porozumieniu ze związkami wyznaniowymi wydać rozporządzenie. Także tutaj nie dowiemy się niczego o roli wspólnot religijnych w organizowaniu nauczania religii w jednostkach publicznych, gdyż ustawodawca uchwalający ustawę z 1992 r. na ten temat milczy i pozostawia sprawę domysłom. Konstrukcja prawna włączenia związków wyznaniowych w proces organizowania katechezy szkolnej stworzona została arbitralnie w tym samym roku przez ministra w rozporządzeniu,

zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych (11 grudnia 2009).

¹⁷ Jeżeli kierownik resortu oświaty autentycznie zabiega o wysoki poziom wiedzy etycznej wśród uczniów, to powinien wprowadzić obowiązkową naukę etyki dla wszystkich uczniów, bez możliwości uchylenia się od niej poprzez deklarowanie udziału w katechezie, której nie sposób uznać za odpowiednik etyki, ani pod względem treściowym, ani metodycznym.

czyli w akcie wykonawczym, przy czym wykorzystał on fakty dokonane zaistniałe w kontekście wydania przezeń – przywołanych wcześniej – dwóch instrukcji z 1990 r.

Postanowienia R1992 w sprawie procesu zaistnienia zajęć religii w szkole i przedszkolu są zdawkowe. Mowa w nim o życzeniu rodziców lub uczniów, o nauczycielach, którzy muszą się legitymować „imiennym pisemnym skierowaniu do danego przedszkola lub szkoły” wydanym przez właściwe władze związków wyznaniowych (§ 5) i kwalifikacjami zawodowymi określonymi w „porozumieniach” zawartych między ministrem a władzami związków wyznaniowych (§ 6). Rozporządzenie nie daje odpowiedzi na wiele pytań, w tym:

1. czy placówki oświatowe mają się zwracać do związków wyznaniowych o prowadzenie w nich nauczania religii?;
2. czy placówki oświatowe mają wnioskować o wyznaczenie nauczycieli religii?;
3. co placówka oświatowa ma uczynić, gdy dany związek wyznaniowy nie jest zainteresowany prowadzeniem katechezy (wystawieniem nauczycielowi wspomnianego „skierowania”), a rodzic lub uczeń wyraził życzenie odbycia takich zajęć?;
4. które związki wyznaniowe mają prawo prowadzić nauczanie religii w placówkach państwowych (wyznaczać nauczycieli)?

Nie tylko R1992 nie określa kręgu związków wyznaniowych uprawnionych do nauczania religii w placówkach państwowych. Brak postanowień w tej sprawie występuje także w ustawach oświatowych. Sprawa została rozstrzygnięta dopiero przez art. 53 ust. 4 Konstytucji, który ustalił, że podmiotami uprawnionymi do prowadzenia nauczania religii w szkołach (nie w przedszkolach) są kościoły i inne związki wyznaniowe „o uregulowanej sytuacji prawnej”. W doktrynie prawa ustalono (Zieliński, 2014b, s. 360–365), że pojęcie to oznacza wszystkie wspólnoty religijne, których byt prawny jako związków wyznaniowych został uregulowany przez państwo w sposób indywidualny, zarówno w formie konkordatu, odrębnych ustaw (obecnie jest takich ustaw 15, w tym ustawa indywidualna dotycząca Kościoła Katolickiego)¹⁸, jak i wpisu do rejestru kościołów i innych związków wyznaniowych

¹⁸ Mowa o następujących związkach wyznaniowych (kolejność w porządku ustanowienia obowiązującego aktu prawnego rangi ustawowej): Wschodni Kościół Staroobrzędowy nie posiadający hierarchii duchownej, Muzułmański Związek Religijny, Karaimski Związek Religijny, Kościół Katolicki, Polski Autokefaliczny Kościół Prawosławny, Kościół Ewangelicko-Augsburski, Kościół Ewangelicko-Reformowany, Kościół Ewangelicko-Methodystyczny, Kościół Chrześcijan Baptystów, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego, Kościół Polskokatolicki,

prowadzonego przez ministra właściwego do spraw wyznań religijnych (w listopadzie 2023 r. takich podmiotów było 170) (Rejestr kościołów i innych związków wyznaniowych, 2023). Należy przyjąć, że związki wyznaniowe, których sytuacja prawna nie została uregulowana w wyżej wskazanych trybach nie mają prawa wyznaczać nauczycieli do prowadzenia nauczania religii w placówkach publicznych czyli – używając frazeologii z R1992 – być „wyznaniami” „nauczającymi religii” (§ 2 ust. 2). Można uznać, że do nauczania religii w przedszkolach uprawnione są te same związki wyznaniowe, które mają prawo prowadzić katechezę w szkołach.

Nauczyciel religii

Do czasu wejścia w życie ratyfikowanego w 1998 r. Konkordatu wiele kluczowych elementów statusu prawnego nauczyciela religii (katechety) podlegało regulacji rozporządzenia z 1992 r. Konkordat jako akt prawny dotyczący wyłącznie spraw Kościoła Katolickiego wzmocnił gwarancje prawne dla pozycji katechetów katolickich. Katecheci innych wyznań byli zdani na unormowania R1992. Odnośne postanowienia Konkordatu brzmią następująco (art. 12 ust. 3–4): „3. Nauczyciele religii muszą posiadać upoważnienie (*missio canonica*) od biskupa diecezjalnego. Cofnięcie tego upoważnienia oznacza utratę prawa do nauczania religii. Kryteria wykształcenia pedagogicznego oraz forma i tryb uzupełniania tego wykształcenia będą przedmiotem uzgodnień kompetentnych władz państwowych z Konferencją Episkopatu Polski. 4. W sprawach treści nauczania i wychowania religijnego nauczyciele religii podlegają przepisom i zarządzeniom kościelnym, a w innych sprawach przepisom państwowym.” Nieliczne elementy położenia prawnego nauczycieli religii bez względu na wyznanie określają wspomniane wcześniej przepisy ustawy – Karta Nauczyciela.

Wśród istotnych postanowień R1992 dotyczących statusu nauczyciela religii, które powinny uzyskać rangę ustawową jest przepis § 7 ust. 1, który głosi: „Nauczyciel religii wchodzi w skład rady pedagogicznej szkoły, nie przyjmuje jednak obowiązków wychowawcy klasy.” Norma ta jest słuszna m.in. z tego powodu, iż katecheta z natury rzeczy jest w szkole promotorem partykularnego światopoglądu oraz interesów reprezentowanego przez siebie związku wyznaniowego¹⁹, wobec czego nie może być postrzegany jako obiek-

Gminy Wyznaniowe Żydowskie, Kościół Katolicki Mariawitów, Kościół Starokatolicki Mariawitów, Kościół Zielonoświątkowy. Zob. A. Mezglewski (2009, 162–163).

¹⁹ Ewentualnie więcej niż jednego związku wyznaniowego w sytuacji, gdy prowadzi on zajęcia w imieniu „wyznań wspólnie nauczających” (§ 2 ust. 2).

tywny wychowawca w szkole państwowej, która ma obowiązek zachować bezstronność światopoglądową i równoprawnie traktować wszystkich uczniów, także tych, którzy nie uczestniczą w katechezie w ogóle lub w katechezie prowadzonej przez nauczyciela aspirującego do funkcji wychowawcy klasy. Mimo wyraźnego zakazu z § 7 ust. 1 w 2021 r. wychowawcami klas było 629 katechetów na ogólną ich liczbę 28 324 (czyli 2,2%) (*Odpowiedź Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki Tomasza Rzymkowskiego na interpelację nr 23228, 2021*)²⁰. W 2018 r. Ministerstwo Edukacji przygotowało projekt zmiany w rozporządzeniu mający na celu zniesienie tego zakazu (Forsal, 2018), lecz do jesieni 2023 r. starania te nie przyniosły skutku.

Rekolekcje i modlitwa

Wśród przejawów arbitralnych ministerialnych rozstrzygnięć prawodawczych ujętych w R1992 są unormowania dotyczące praktyk religijnych. Minister zezwolił, by w systemie oświaty dopuszczalne były zachowania z zakresu kultu religijnego, co stoi w sprzeczności z zasadą bezstronności (neutralności) światopoglądowej szkoły państwowej (na temat tej zasady: Milerski i Zieliński, 2023, s. 288–300; Zieliński, 2019, s. 785–809). Do praktyk tych należy zaliczyć statuowane w rozporządzeniu z 1992 r. tzw. rekolekcje oraz modlitwę.

Rozporządzenie z 1992 r. nie definiuje pojęcia rekolekcji, najwidoczniej pozostawiając określenie treści tej praktyki realizującym ją związkom wyznaniowym. Są one przede wszystkim działaniem ugruntowanym w Kościele Katolickim. Nie ulega wątpliwości, że ich elementem, obok czynności polegających na przekazywaniu treści o charakterze pouczeń, są zachowania ściśle religijne w rodzaju modlitw, pieśni, inscenizacji.

§ 10 rozporządzenia odnosi się do trzydniowych rekolekcji wielkopostnych (ust. 1) oraz innych rekolekcji (ust. 2). Ich organizatorem jest związek wyznaniowy, ale postanowienia omawianego przepisu wskazują na udział szkoły w procesie organizacyjnym, czego jednym z przejawów są „ustalenia” czynione między organizatorem rekolekcji a szkołą (ust. 5). W ten sposób szkoła uczestniczy w zapewnianiu uczniom pobierającym naukę religii praktyk religijnych. Częstą praktyką jest wyznaczanie przez szkołę nauczycieli przedmiotów innych niż katecheza do pełnienia funkcji opiekuńczych nad

²⁰ Była to reakcja: *na interpelację nr 23228 do Ministra Edukacji i Nauki w sprawie pełnienia funkcji wychowawcy przez katechetów; Zgłaszający: Marcin Kulasek, Włodzimierz Czarzasty, Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Katarzyna Kretkowska, Bogusław Wontor, Arkadiusz Iwaniak, Dariusz Wieczorek* (25 kwietnia 2021). Zob. *Głos Nauczycielski*, 2021.

uczniami biorącymi udział w rekolekcjach, także poza terenem szkoły, również w świątyniach, co może wiązać się z obrazą wolności sumienia i wyznania tych osób. Wymagane od szkoły przez rozporządzenie wymagania są nie do pogodzenia z jej nakazanym bezstronnym (neutralnym) światopoglądowo charakterem.

Zdania 2 i 3 w § 12 rozporządzenia dotyczą modlitwy: „W szkole można także odmawiać modlitwę przed i po zajęciach. Odmawianie modlitwy w szkole powinno być wyrazem wspólnego dążenia uczniów oraz taktu i delikatności ze strony nauczycieli i wychowawców.” Przepis ten nie wytrzymuje krytyki z kilku względów. Jego kuriozalność po części wynika z trudności, jakie wywołuje zajmowanie się przez organ państwowy materią nie należącą do zakresu władzy publicznej oraz z subiektywności tej materii. Wadliwość cytowanych rozstrzygnięć bierze się także stąd, że prawodawca najwidoczniej nie poddał regulowanej przez siebie sprawy głębszej refleksji. Oto niektóre pytania pod adresem zdań 2–3 w § 12 wskazujące na ich mankamenty:

5. czym jest modlitwa określona w rozporządzeniu? Czy jest to tekst ustalony przez kogoś przeznaczony do odczytywania lub wypowiadania z pamięci? Czy modlitwa może być spontanicznie formułowana przez osoby ją „odmawiające”?
6. kto organizuje akt modlitwy? Czy organizuje go katecheta, czy organizują go uczniowie? Dlaczego w zdaniu 3 jest mowa o „nauczycielach i wychowawcach”? Czyżby prawodawca ministerialny przewidywał udział w modlitwie lub w samej jej organizacji nauczycieli innych niż katecheci?
7. Jak należy rozumieć pojęcie „zajęcia” w kontekście momentu odmawiania modlitwy w szkole? Czy chodzi o takie rozumienie zajęć jak przyjęte w innych miejscach rozporządzenia (np. § 1 ust. 1a) czyli jako lekcji religii? A może prawodawca ma na myśli ogół zajęć w danym dniu w szkole?
8. skoro w rozporządzeniu przyjęto, że modlitwę można odmawiać „przed i po zajęciach” to czy dopuszczalne jest odmawianie jej w trakcie zajęć? Czy prawodawca zabrania modlitwy w pewnych przedziałach czasowych?
9. Czy wobec uregulowania w rozporządzeniu „modlitwy w szkole”, prawodawca dopuszcza odmawianie modlitwy w przedszkolu? Jakie reguły mają rządzić tego rodzaju praktyką w przedszkolu?

Warto odnotować, że pomimo kazuistycznych postanowień R1992 w sprawie rekolekcji i modlitwy, w państwowych placówkach oświatowych od ponad 30 lat nagminnie organizowane są praktyki religijne różnego rodzaju,

w tym msze św. dla ogółu uczniów i nauczycieli podczas ważniejszych uroczystości szkolnych i przedszkolnych, inscenizacje religijne, a nawet obrzęd spowiadania uczniów (Newsweek, 2017). Są to zdarzenia szeroko nagłaśniane w środkach masowego przekazu. Ich dokumentowanie wykracza poza ramy niniejszych rozważań. Stanowią istotny instrument przesycania państwowych placówek oświatowych elementem religijnym, głównie rzymskokatolickim, co rażąco narusza standardy określone w Konstytucji.

Symbol religijny

Arbitralność ministra znalazła wyraz także w sposobie uregulowania w R1992 sprawy symboli religijnych. W § 12 zdanie 1 brzmi: „W pomieszczeniach szkolnych może być umieszczony krzyż.” Oznacza ono, że organ władzy publicznej dopuścił eksponowanie w placówkach szkolnych symbolu jednej religii czyli chrześcijaństwa²¹. Powstaje pytanie, czym się kierował minister przy takim wyborze, czy tylko okolicznością, iż chrześcijanie stanowią większość społeczeństwa polskiego? Znamienne jest, że oczywista w państwie demokratycznym, a wysłowiona wprost w Konstytucji RP z 1997 r. (art. 25 ust. 1) i ustawie z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (art. 9 ust. 2 pkt 3)²² zasada równouprawnienia związków wyznaniowych, nie skłoniła prawodawcy do wypracowania przepisu umożliwiającego ekspozycję – chociażby tymczasową – innych niż krzyż symboli religijnych²³.

Prawodawca R1992 nie określił trybu podejmowania decyzji o umieszczeniu krzyża. Nasuwają się pytania: czy decyzję tę ma podjąć dyrektor szkoły, nauczyciel religii, rodzice uczniów, uczniowie, jakies mieszane gremia? Opisaną kwestię minister pozostawił bez regulacji. Prawdopodobnie licząc, że ta bardzo kontrowersyjna sprawa zostanie rozstrzygnięta na najniższym szczeblu prawodawca zachował się w sposób nie liczący z obowiązkami

²¹ Chrześcijaństwo oczywiście posiada wiele odmian zwanych wyznaniem, wyznania zaś są podzielone na różne sposoby, w tym na związki wyznaniowe (często zwane denominacjami). Trzeba zatem przyjąć, że krzyż jest symbolem wielu wyznań chrześcijańskich, chociaż nie wszystkie eksponują go z taką samą intensywnością.

²² Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 265.

²³ Umieszczanie krzyża w szkole było przedmiotem wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 2009 r. w sprawie *Lautsi przeciwko Włochom* (Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, 2009). Trybunał orzekł, że praktyka taka nie narusza norm Europejskiej Konwencji Ochrony Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Państwa-strony Konwencji posiadają według Trybunału swobodę decydowania o obecności symboli religijnych w placówkach szkolnych. Zob. opracowania problematyki symboli religijnych w obiektach państwowych: R.M. Małajny (2013, s. 11–33); P. Stanisławski (2016, s. 155–178).

władzy publicznej, która przesądzanie spraw konfliktowych nie powinna pozostawić ich własnemu biegowi. Prawodawca po to otrzymał imperium, by służyć społeczeństwu poprzez wypracowywanie konstruktywnych procedur służących spójności społecznej.

Redakcja zdania z R1992 dotyczącego symbolu religijnego wskazuje, iż dopuszczalne jest umieszczanie krzyża we wszystkich pomieszczeniach szkolnych. Omawiane rozwiązanie należy uznać za oczywisty eksces w odniesieniu do szkół państwa bezstronnego światopoglądowo. Stwierdzenie to potwierdza obserwacja realiów dzisiejszej szkoły polskiej, gdzie w zestawieniu z sytuacją z lat 90. ubiegłego wieku systematycznie zmniejsza się liczba pomieszczeń szkolnych, w których zawieszają się krzyże i inne elementy religijne. Obecnie często widnieją one wyłącznie w salach przeznaczonych na zajęcia z katechezy.

Na koniec omawiania niniejszego wątku należy zapytać, czy brak regulacji ministerialnej w sprawie ekspozycji symboli religijnych w placówkach przedszkolnych oznacza negatywne stanowisko ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w sprawie umieszczania tam krzyża i ewentualnie innych emblematów tego rodzaju?

Uwagi legislacyjne

Występowanie defektów legislacyjnych w R1992 zostało odnotowane w wielu miejscach dotychczasowych rozważań. Teraz można dokonać ich systematycznego skatalogowania w ramach następującego wykazu, biorąc w szczególności pod uwagę standardy poprawnej legislacji wyrażone m.in. w rozporządzeniu Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”²⁴.

[1] Tytuł rozporządzenia 1992 r. jest sformułowany wadliwie, gdyż nie uwzględnia etyki jako przedmiotu szkolnego, którego akt ten w istotnym zakresie dotyczy.

[2] Wiele pojęć użytych w R1992 nie jest dostosowanych do postanowień Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r., w tym użytego w jej art. 53 ust. 4 sformułowania „nauczanie religii” (w rozporządzeniu po ponad 20 latach obowiązywania ustawy zasadniczej stosuje się określenie „nauka religii”, często kontestowane z uwagi na nienaukowe elementy katechezy).

[3] Użyte w rozporządzeniu określenie „wyznania” jest nieściśle. Minister miał obowiązek posługiwać się terminologią występującą w ustawie z 17 maja 1989 o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, która odrębne

²⁴ T.j. Dz.U. z 2016 r. poz. 283.

podmioty wyznaniowe określa mianem „kościółów i innych związków wyznaniowych”. A zatem najogólniejsze określenie podmiotu wyznaniowego jako organizacji brzmi: związek wyznaniowy.

[4] Wobec przyjęcia w Konstytucji z 1997 r. zamkniętego systemu źródeł prawa niedopuszczalne jest po dacie wejścia w życie obowiązującej ustawy zasadniczej przewidywanie regulowania zagadnień prawnych przez „porozumienia” zawierane przez związki wyznaniowe i organy władzy publicznej. R1992 (§ 6) od 26 lat łamie tę zasadę. Porozumienia, o których mowa nie mają nic wspólnego z porozumieniami z art. 25 ust. 4–5 Konstytucji RP.

[5] R1992 było nowelizowane czterokrotnie: w latach 1993, 1999, 2014 i 2017²⁵. Mimo tego regulacja ta doczekała się tekstu jednolitego dopiero w 2020 r.

Podsumowanie

Po upadku systemu komunistycznego w Polsce nowe elity polityczne przy dużym poparciu społecznym pozytywnie odniosły się do wielu postulatów Kościoła Katolickiego dotyczących kształtu życia publicznego, w tym spowodowały wprowadzenie nauczania religii do szkół państwowych. Status prawny katechezy uregulowano w sposób w maksymalnym stopniu uwzględniający oczekiwania hierarchów kościelnych. Pozostawało to w sprzeczności z ustawodawstwem statuującym świecki charakter szkoły, rozdział kościoła i państwa oraz neutralność światopoglądową państwa. Powodowało także wieloraką dyskryminację uczniów nie uczestniczących w lekcjach religii (system dostosowano do potrzeb mniejszości wyznaniowych). Głównym instrumentem normatywnym przyjętego modelu katechezy stało się rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (tytuł pierwotny), akt prawny nie odpowiadający standardom demokratycznego państwa prawa, zwłaszcza określonym w Konstytucji RP z 1997 r. Obok zagadnień katechezy normuje on także sprawy przedmiotu etyka.

R1992 w szczególności reguluje materię zastrzeżoną dla ustawy, zawiera postanowienia w sprawach nie przekazanych przez ustawę do regulacji, głęboko ingeruje w wolności i prawa uczniów, rodziców (opiekunów

²⁵ Według punktu 1 obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz. U. poz. 983.

prawnych) i kadry szkolnej, w tym słabo chroni prawa katechetów. Na wiele sposobów narusza także zasady poprawnej legislacji.

Omawiane rozporządzenie jest przykładem nonszalancji prawodawczej służącej jednej grupie społecznej, przy zaniedbaniu ochrony ogółu uczestników systemu oświaty w Polsce, zwłaszcza osób nie zainteresowanych udziałem w nauczaniu religii. Rozwiązania prawne z R1992 są szkodliwe także m.in. dla uczniów uczestniczących w katechezie katolickiej chociażby dlatego, że trafiają oni w ramy mechanizmu, który zasada się na działaniu presji społecznej i rówieśniczej.

Negatywne skutki oddziaływania R1992 po ponad 30 latach obowiązywania są znacznie łagodzone przez procesy społeczne powodujące topnienie wpływów Kościoła Katolickiego (według danych ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego w latach 2011–2021 liczba katolików w Polsce spadła o 6,6 mln osób) oraz zmniejszanie się liczby uczestników katechezy katolickiej. Niezależnie od tego konieczne jest uchylene R1992 i wprowadzenie w to miejsce szczegółowej regulacji ustawowej odpowiadającej normom Konstytucji RP. Precyzyjna regulacja ustawowa może zapewnić adekwatną ochronę praw osób zaangażowanych w nauczanie religii oraz osób nie uczestniczących w tym procesie, a jednocześnie może zapobiegać ekspansji czynnika religijnego na sfery działalności państwowych placówek oświatowych, w ramach których powinna obowiązywać zasada bezstronności (neutralności) światopoglądowej.

Bibliografia:

- Borecki, P. (2007). Konstytucyjność wliczania stopnia z religii do średniej ocen szkolnych. *Państwo i Prawo*, 9.
- Brzozowski, W. (2016). Nauczanie religii w szkołach publicznych – orzeczenie z dnia 30 stycznia 1991 r., K 11/90. W: M. Derlatka, L. Garlicki, M. Wiącek (red.), *Na straży państwa prawa. Trzydzieści lat orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego*. Warszawa: WoltersKluwer.
- Górowska, B. (2020). Nauczanie religii w Polsce 1961–2020. Ujęcie przeglądowe. W: P. Sobczyk, P. Steczkowski (red.), *Człowiek – państwo – kościół. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi Arturowi Mezglewskiemu*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Górowska, B., Rydlewski, G. (1992). *Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce. Zbiór przepisów i dokumentów. Stan na 31 października 1992 r.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Małajny, R.M. (2013). Krzyż w budynkach publicznych – tak czy nie? W: A. Mezglewski, A. Tunia (red.), *Standardy bezstronności światopoglądowej władz publicznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mezglewski, A. (2009). *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Milerski, B., Zieliński, T. J. (2023). Religion in a world-view neutral school. Challenges on the example of Poland. *British Journal of Religious Education*, vol. 45, no. 3.
- Pietrzak, M. (1999a). Glosa do orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 30 I 1991 roku w sprawie nauczania religii w szkole. W: Tenże, *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*. Warszawa: Liber.
- Pietrzak, M. (1999b). Glosa do orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 20 IV 1993 roku w sprawie nauczania religii w szkole. W: Tenże, *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*. Warszawa: Liber.
- Pilich, M. (2012). Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności w szkołach publicznych. W: T. J. Zieliński (red.), *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie.
- Stanisz, P. (2016). Obecność krzyża w przestrzeni publicznej w kontekście wolności myśli, sumienia i religii. Perspektywa polska. W: P. Stanisz, M. Zawiślak, M. Ordon (red.), *Obecność krzyża w przestrzeni publicznej. Doświadczenia niektórych państw europejskich*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zieliński, T. J. (2014a). Nauka etyki w szkołach publicznych w ujęciu prawnym. W: J. Krukowski, P. Sobczyk, M. Poniatowski (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Zieliński, T. J. (2014b). Regulacja sytuacji prawnej związków wyznaniowych. W: A. Mezglewski (red.), *Leksykon prawa wyznaniowego. 100 podstawowych pojęć*. Warszawa: C.H. Beck.
- Zieliński, T. J. (2019). Nauczanie religii a kwestia neutralności światopoglądowej i świeckości szkoły w Polsce. *Rocznik Teologiczny*, z. 4.
- Zubik, M. (2022). *Prawo konstytucyjne współczesnej Polski*, wyd. 3. Warszawa: C.H. Beck.

Materiały prasowe:

- Głos Nauczycielski (2021). *Katecheta jednocześnie wychowawcą klasy. Jak duże to zjawisko?* (28 maja 2021), według: <https://glos.pl/katecheta-jednoczesnie-wychowawca-klasy-jak-duze-to-zjawisko> (dostęp: 10 listopada 2023).
- Głos Nauczycielski (2023). *Szef MEiN rezygnuje z lex Czarnek i obowiązku wyboru między religią a etyką?* (24 stycznia 2023), według: <https://glos.pl/szef-mein-rezygnuje-z-lex-czarnek-i-obowiazku-wyboru-miedzy-religia-a-etyka> (dostęp: 10 listopada 2023).
- Forsal (2018). *MEN: katecheci będą mogli być także wychowawcami klas* (23 lutego 2018), według: <https://forsal.pl/artykuly/1106775,men-katecheci-beda-mogli-byc-takze-wychowawcami-klas.html> (dostęp: 10 listopada 2023).
- Newsweek (2017). *Spowiedź w szkole, czyli jak biskupi przyczyniają się do upadku religii* (10 marca 2017), według: <https://www.newsweek.pl/opinie/kosciol-i-edukacja-w-polsce-spowiedz-na-lekcji-religii/nl1qkbl> (dostęp: 9 listopada 2023).
- Rzeczpospolita (2021). *Przemysław Czarnek: Religia lub etyka. Nie będzie trzeciej opcji* (21 kwietnia 2021), według: <https://edukacja.rp.pl/edukacja/art8611021-przemyslaw-czarnek-religia-lub-etyka-nie-bedzie-trzeciej-opcji?cid=> (dostęp: 10 listopada 2023).

Akty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. z 1993 r. nr 61 poz. 284.
- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r., Dz.U. z 1998 r. nr 51 poz. 318.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672, 2005.
- Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 265.

- Ustawa z dnia 4 lipca 1991 r. o stosunku Państwa do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, t.j. Dz. U. z 2023 r. poz. 544.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 2230, z 2023 r. poz. 1234, 2005.
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”, t.j. Dz.U. z 2016 r. poz. 283.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 983.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz. U. poz. 983.

Orzecznictwo sądowe:

- Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (2009): *Sprawa Lautsi przeciwko Włochom* (skarga nr 30814/06).
- Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (2010): *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce* (skarga nr 7710/02).

Dokumenty urzędowe:

- Interpelacja nr 13016 posła Marka Balickiego z dnia 18 listopada 2009 r. do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie projektowanych zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych*, według: <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/00BDC23F> (dostęp: 9 listopada 2023).
- Interpelacja nr 23228 do Ministra Edukacji i Nauki w sprawie pełnienia funkcji wychowawcy przez katechetów; Zgłaszający: Marcin Kulasek, Włodzimierz Czarzasty, Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Katarzyna Kretkowska, Bogusław Wontor, Arkadiusz Iwaniak, Dariusz Wieczorek* (25 kwietnia 2021), według: <https://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=C2JAT4> (dostęp: 10 listopada 2023).
- Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 11151 w sprawie sposobu wykonania wytycznych zawartych w wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu z 15 czerwca 2010 r. w sprawie Grzelak przeciwko Polsce* (23 listopada 2012), według: <https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=66C6831B&view=null> (dostęp: 10 listopada 2023).

Odpowiedź Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki Tomasza Rzymkowskiego na interpelację nr 23228 (19 maja 2021), według: <https://orka2.sejm.gov.pl/INT9.nsf/klucz/ATTC38J4X/%24FILE/i23228-01.pdf> (dostęp: 10 listopada 2023).

Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – Krystyny Szumilas na interpelację nr 13016 w sprawie projektowanych zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych (11 grudnia 2009), według: <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/19BA3FFE> (dostęp: 9 listopada 2023).

Rejestr kościołów i innych związków wyznaniowych, według: <https://www.gov.pl/web/mswia/rejestr-kosciolow-i-innych-zwiazkow-wyznaniowych> (dostęp: 9 listopada 2023).



Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID 0000-0003-4601-9877

Refleksyjność jako kategoria metodologiczna w badaniach edukacyjnych

Reflexivity as a methodological category in educational research

Abstract: Caring for the quality of pedagogical research is driven by many factors. The aim of the study is to provide a general description of the reflexivity as a key category in the research process and particularly important in modern times described as uncertain and relativized. The starting point is a description of the general importance of reflexivity. Subsequently, reference is made to what the transition from a positivist research paradigm to many competing or complementary methodological orientations looked like in the social sciences and humanities. The main part of the article is a description of the attributes and assumptions of reflective research. The most significant include: cognition that will never be completely certain and objective; departure from the assumption that the researcher can remain impartial; socially and personally engaged knowledge; volatility as a dominant feature in contemporary descriptions of the world; the importance of research theory in the process of cognition; the studied phenomena are not isolated; the research process need not lead to the production of a new theory.

Keywords: reflexivity, methodology, educational research, reflective researcher.

Wprowadzenie

Nauka jest układem dynamicznym i wiele jest w niej możliwe. Jeśli podmiot nie chce aprobeować poglądów wybranej szkoły metodologicznej, to z łatwością może dokonać ich krytyki używając poglądów alternatywnych. Relatywizacja poznania prowadzi do tego, że te same zjawiska bywają rozpoznawane w oparciu o zróżnicowane metodologie. Wiązą się z tym niejednolite i nieporównywalne interpretacje. Celem artykułu jest ukazanie refleksyjność jako kategorii kluczowej w procesie badawczym. Jest ona istotna w badaniach pedagogicznych, co najmniej z kilku powodów. Najogólniej rzecz ujmując prowadzi do pogłębionego zastanawiania się nad potencjalnie zróżnicowanymi sądami na temat różnych zjawisk. Pozwala odnieć analizowane kwestie do kontekstu badań oraz zastanawiać się nad postacią samego badacza. Na wstępie artykułu nakreślono ogólne znaczenie refleksyjności. Następnie nawiązano do tego, jak w naukach społecznych i humanistycznych wyglądało przejście od pozytywistycznego paradygmatu badawczego do wielu rywalizujących ze sobą lub uzupełniających się orientacji metodologicznych. Refleksyjność jako kategoria metodologiczna będzie w tym artykule rozumiana jako cecha badań wieloparadygmatycznych opisywana przez kilka atrybutów, takich jak: niepewność i nieobiektywność poznania; odstąpienie od założenia, że badacz może pozostać bezstronny; przeświadczenie o tym że wiedza, która powstaje jest społecznie i osobiście zaangażowana; znaczenie teorii przedmiotu badań. Zwrócono się także ku postaci badacza i ukazano go na tle opisanych wcześniej założeń badań refleksyjnych.

Pojmowanie refleksyjności

Z jednej strony, łatwo można stwierdzić, że refleksja to zwrócenie się ku czemuś/komuś/sobie połączone z pogłębioną analizą tego czegoś/kogoś/siebie. Z drugiej strony jest to pojęcie złożone, podlegające wielu interpretacjom rozszerzonym o różnorakie perspektywy. Termin refleksyjność został porównywany do parasola używanego do ogarniania wielu innych pojęć i strategii, zarówno powszechnych jak i rozbieżnych a nawet sprzecznych (Dahlberg i in., 2002, s. 139; Fender, 2003, s. 17). Lynne Fendler (2003, s. 17), twierdzi, że prześledzenie znaczenia refleksyjności od Kartezjusza do Johna Deweya i Donalda Schöna wcale nie pomogło jej rozplątać zagnatwanego gąszczu znaczeń i w dalszej kolejności argumentuje, że wyjaśnianie znaczenia tej kategorii może być karkołomne zważywszy na jej historyczną i dyskursywną złożoność.

W edukacyjnym dyskursie naukowym refleksyjność zyskiwała na znaczeniu od lat 80. XX-go wieku. Stała się ona centralną kategorią związaną

z uczeniem się opartym na doświadczeniu (np. Kolb, 1984; Schön, 1987; Gibbs, 1988; Boud, Keogh i Walker, 2000), zwłaszcza w obszarze edukacji dorosłych (Mezirow, 1990). Zaczęła pojawiać się w obszarze pielęgniarstwa (Benner, 1984) oraz w obszarze kształcenia i praktyki nauczycielskiej (Zeichner i Liston, 1996). Jest zagadnieniem analizowanym w związku z uczeniem się na podstawie własnej biografii (Lalak, 2010) i przeżywaniem krytycznych, przełomowych incydentów życiowych (Mazirow, 1990). Refleksyjność stanowi „zwrot ku sobie” – proces w którym pytający (badacz) jest jednocześnie obserwowanym jak i obserwatorem (Steier, 1995, s. 163). W procesie badań myśli o sobie, analizuje swoje stany umysłowe, swoją wiedzę, swoje działania i zastanawia się jak to wszystko może zaważyć na procesie. Badacz próbuje zrozumieć wpływ własnej świadomości społeczno-kulturowej na cały proces. Refleksyjność ma potencjał być cechą zarówno badacza jak i badań. Oznacza zwrócenie się ku badaniom i samemu sobie i pogłębioną analizę tychże.

Od poczucia pewności do przeświadczenia o niepewności

W latach 60. XX wieku Kazimierz Ajdukiweicz (1965) wskazywał na uniwersalne prawidłowości rządzące procesami poznawczymi, wśród których wymienił – klasyfikowanie, definiowanie, wnioskowanie i wyjaśnianie. Radykalny konwencjonalizm – według K. Ajdukiewicza – zakładał, że prawda jest ustalana na zasadzie umowy zawartej między naukowcami. Z czasem K. Ajdukiewicz odrzucił radykalny konwencjonalizm na rzecz radykalnego empiryzmu, który stanął u podstaw pozytywizmu. Pozytywistyczne podejście do badania rzeczywistości zakłada jej obiektywizm oraz powiązanie przyczynowo-skutkowe zdarzeń i zjawisk. Obiektywizm zakłada, że eksploracja określonego fragmentu rzeczywistości przez różnych badaczy musi zakończyć się takimi samymi ustaleniami i wnioskami.

W 1962 roku Tomash Kuhn opublikował pracę zatytułowaną: *The Structure of Scientific Revolutions*, w której odrzucił pozytywistyczny paradygmat badań na rzecz nauki normatywnej. Zdaniem T. Kuhna, zastosowana metoda naukowa nie gwarantowała adekwatności poznania. „Rewolucja naukowa” zakładała pierwszeństwo rezultatów badań przed metodą. To one i ich odkrywczy charakter oraz uznanie w gronie naukowców decydowały o uprawomocnieniu toków postępowania badawczych. Niemniej w Polsce, do lat 80. XX wieku w pedagogice, naukach o polityce, psychologii i socjologii dominowało przekonanie o słuszności stosowania neopozytywistycznych postulatów Koła Wiedeńskiego (Śliwerski, 2016). Następnie, w lata 90. XX wieku wielu badaczy pedagogicznych poczuło się zdezorientowanych i zagubionych. Tadeusz Lewowicki w 1993 roku, na I Zjeździe Pedagogicznym

Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, mówił o mnożących się szkołach naukowych i rywalizujących orientacjach metodologicznych. Chaos i zagubienie metodologiczne w pedagogice prowadziło do braku możliwości dobrego i racjonalnego planowania oraz realizowania własnych projektów badawczych. Z jednej strony nadal obowiązywał mit metodologii racjonalnej, z drugiej zaś pojawiały się głosy krytyki wobec fundamentalizmu i racjonalności.

W znacznej mierze spopularyzowane w danym okresie orientacje metodologiczne decydowały/decydują o traktowaniu pedagogiki jako nauki empiryczno-analitycznej oraz normatywnej lub interpretacyjnej. Ujęcie empiryczno-analityczne jest właściwe dla pedagogiki pozytywistycznej. Normatywność pedagogiki – w sensie metodologicznym – zakłada, że ma ona podlegać ustalonym i obowiązującym normom i nakazom. Co jest błędną przesłanką. Ujęcie interpretacyjne jest z kolei skoncentrowane na jednostce i jej osobistej interpretacji świata. Refleksyjność jako cecha badań pedagogicznych jest pewną odpowiedzią zarówno na empiryczno-analityczny, jak i normatywny oraz interpretacyjny charakter pedagogiki jako nauki.

Mit metodologii na tle refleksyjnej kultury wątpienia

Znaczenie refleksyjności w badaniach edukacyjnych można odnieść do tzw. kultury wątpienia opisywanej m.in. przez Anthonego Giddensa (2001, 2016). Autor jest zdania, że nauka nie opiera się na indukcyjnej akumulacji dowodów, ale na metodologicznej zasadzie wątpienia. Każda doktryna naukowa, bez względu na to, jak mocno byłaby hołubiona i ugruntowana, jest otwarta na rewizję – i może zostać w całości odrzucona – w obliczu nowych idei i odkryć (Giddens, 2001). W tego typu retorykę wpisują się także poglądy Pierra Bourdieu (2001), który przedstawił nową propozycję myślenia i działania metodologicznego. Postępowanie, oparte na umiejętności kwestionowania każdego przyjętego założenia, zostało określone metodologią wątpienia radykalnego. Nowy sposób poznania rzeczywistości społeczno-kulturowej zrodził się z przeświadczenia o tym, że jest ona ciągle tworzona. Wiedzy nieustannie przybywa, pojawiają się też nowe możliwości poznawcze oraz nowe pomysły na organizację wiedzy. Całościowe badanie wszystkiego, co występuje i zachodzi w świecie jest niewykonalne. Podążając dalej za P. Bourdieu (2001), warto zwrócić uwagę, że zaleca on badaczom odejście od postrzegania siebie jako osób wyzwolonych od uwarunkowań społecznych. Krytyczny i dociekliwy badacz będzie rozważał wiele stron analizowanego zjawiska – ideologie, teorie, dotychczasowe osiągnięcia badawcze, a także wiedzę i informacje z podręczników, poradników, przestrzeni wirtualnej.

Również Henryk Mizerek (2018) podkreśla konieczność kształtowania świadomości metodologicznej badacza, rozumiejąc przez to branie pod uwagę różnych uwarunkowań i sił (np. ideologii, przyjmowanych przedwcześnie założeń). Nie da się zaprzeczyć, że współczesny, przepełniony wiedzą świat znajduje się w procesie głębokich zmian. Sprawne funkcjonowanie w takim środowisku wymaga wysokiej elastyczności, a dokonanie (jednokrotnego) wyboru wśród różnych nurtów i orientacji poznawczych, teorii i metodologii, wydaje się niesłuszne i zbędne. Refleksyjna kultura wątpliwości wynika z konkurencji wielu perspektyw badawczych, których należy być świadomym. Zdaniem Piotra Sztompki, niejako zmuszani jesteśmy do dokonywania nieustannego wyboru (1999, s. 577-578). Badania refleksyjne pozostają otwarte na różne konceptualizacje, środki i metody poznania. Nie pozwalają tradycyjnym technikom i narzędziom na zawężanie pól widzenia, lecz bronią się przed relatywizmem metodologicznym. Można założyć, że refleksyjność odrzuca zarówno skrajny subiektywizm, określony przez P. Sztompkę (1998, s. 238) „imperializmem podmiotu”, jak i skrajny obiektywizm, określany przez A. Giddensa (za: Sztompka, 1998, s. 238) „imperializmem przedmiotu”.

Wieloparadygmatyczność badań refleksyjnych

Refleksyjna orientacja badawcza zyskuje dużą popularność w ostatnim dwudziestolecu (m. in. Bourdieu, 2001, Hammersley i Atkinson, 2000; Giddens, 2001; Koralewicz i Ziółkowski, 2003; Sztompka, 1999; Foucault, 2002). Badanie refleksyjne można traktować dwójnasób. Z jednej strony jako kluczową kategorię utożsamianą z badaniami jakościowymi, z drugiej zaś jako podejście wieloparadygmatyczne.

Refleksyjność w badaniach jakościowych jest wykorzystywana do walidacji interpretacyjnych procedur badawczych. Karin Dahlberg, Nancy Drew i Maria Nyström (2001) w pracy *Reflective Lifeworld Research* zwracają uwagę na rozumienie znaczenia, samoświadomość, uogólnienia, wyjątkowość, a nawet na tzw. pre-rozumienie – kontekst i tradycję. Wanda Pillow (2003) twierdzi, że „autorytatywność refleksyjności” jest praktykowana w wielu jakościowych szkołach badawczych, np. krytycznych, feministycznych, rasowych, postkulturalnych. Badacze powinni na niej polegać. Zapewni to przejrzystość postępowania, a osiągnięte wyniki będą nie tylko raportowane ale także kwestionowane i w pogłębiony sposób wyjaśniane.

Rozważania na temat drugiego stanowiska – podejścia wieloparadygmatycznego – rozpoczniemy od przytoczenia doświadczeń Thomasa Kuhna. Autor (Kuhn, 2001) w przedmowie do *Struktur rewolucji naukowych* wspomina swoje zetknięcie ze środowiskiem nauk społecznych oraz

własne zaskoczenie wielością i zakresem kontrowersyjnych opinii na temat problemów dyskutowanych w tym środowisku oraz metod stosowanych do rozwiązywania tych problemów. Autor podkreślił, że w naukach społecznych nie istnieje jedności oraz zgoda uczonych w zakresie konstruowania problemów badawczych i ich rozwiązywania za pomocą wspólnie ustalonego wzorca metodologicznego. Początkowo niemożność sformułowania jasnego paradygmatu dla nauk społecznych T. Kuhn przypisał ich niedojrzałości. Później jednak, w pracy *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych* (Kuhn, 1985) określił paradygmat mianem wspólnej dla grupy naukowców matrycy dyscyplinarnej, złożonej z różnych elementów. Zdaniem Amadeusza Krause (2010), był to wyraz uznania wieloparadygmatyczności nauk społecznych. Dorota Klus-Stańska (2008) traktuje wieloparadygmatyczność podobnie – jako właściwość nauk humanistycznych i społecznych a zarazem wyraz ich dojrzałości.

Traktowanie badań refleksyjnych jako odrębnego paradygmatu może budzić duże wątpliwości, ponieważ takie ujęcie powoduje wpisanie się w ramy oraz przyjęcie określonych reguł i wzorów postępowania. Konsekwencją przyjęcia tylko jednego, określonego paradygmatu badań jest jednocześnie wyborem wpisanej w ten paradygmat strategii badawczej, co może być ograniczające. Dlatego refleksyjna metodologia badań wychodzi poza „czystość paradygmatyczną”, ponieważ zakłada, że paradygmaty normatywny i interpretatywny nie muszą pozostawać względem siebie w opozycji, co więcej mogą wzajemnie się dopełniać, skracać dystans między sobą i przez konsensus prowadzić do nieosiągalnych w sztywnym paradygmacie interpretacji i wniosków. Rzeczywistość jest polimorficzna i tak też należy podchodzić do jej poznania.

Kilka atrybutów badań refleksyjnych

Pierwsze – już poruszane, założenie dotyczy **poznania, które nigdy nie będzie całkowicie pewne i obiektywne** (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 28). Do tej pory nie stworzono sposobów, których zastosowanie gwarantuje absolutną pewność poznania rzeczywistości. Żaden z paradygmatów nie pozwoli na pełne i pewne poznanie zjawisk edukacyjnych. Wiedza o tych zjawiskach zawsze będzie wiedzą zaangażowaną zarówno społecznie, jak i osobiście, dlatego niezbędne jest poszukiwanie balansu między obiektywnością i subiektywnością. Piotr Sztompka (2002, s. 577-578) wskazuje na jeszcze jedną kwestię związaną z pewnością i obiektywnością, a mianowicie zanik „starego porządku”. Tradycyjne kultury stały na straży wartości dających poczucie pewności i trwałość oraz zaufanie, co stanowiło bezpieczeństwo

ontologiczne. Nowoczesna cywilizacja związana jest natomiast z gwałtownym przyrostem wiedzy i rozwojem nauki. Jednak ta wiedza charakteryzuje się technicznością, instrumentalnością, pragmatyzmem, a w konsekwencji prowadzi do relatywizmu poznawczego wywołującego „ontologiczne ryzyko” – poczucie niepewności, nietrwałości, nieufności i chaos. Z odzwierciedleniem badanych przedmiotów i zjawisk wiążą się leżące u podstaw poznania artefakty poznawcze, które kształtują proces poznania. Mentalne doświadczenia badacza warunkują badania, gdyż wnoszą do procesu heurystycznego subiektywne spojrzenie. Postawa autorefleksyjna pozwala zrozumieć, w jaki sposób osobiste ramy odniesienia milcząco warunkują proces badawczy. Refleksyjność pozwala na uświadomienie sobie tego, że sfera poznawcza, psychiczna i społeczna naszego życia jest już w dużej mierze zbudowana.

Kolejne z założeń można ukazać na przykładzie P. Bourdieu (2001), który **odstąpił od założenia, że badacz może pozostać bezstronny**. Ideologie, uprzedzenia oraz doświadczenia biograficzne badacza, zdaniem P. Bourdieu (2001), wpływają w sposób oczywisty na proces badania. Cechy osobowe oraz zanurzenie kontekstowe podmiotu nie muszą jednak stanowić przeszkody w procesie poznawania i odkrywania. Badacz posiada bowiem coś w zamian, coś co go uprawomocnia jako dobrego naukowca – jest autorefleksyjny. Refleksyjność wymaga „systematycznej eksploracji niepomyślnych kategorii myślenia, które wyznaczają to co jest do pomyślenia i określają to, co zostało pomyślane (Bourdieu, 2001, s. 38). Jak podaje Charlotte Aull Davies (2002, s. 4.) refleksyjność to: „[...] spoglądanie na samego siebie, to proces, w którym badacz odnosi się do samego siebie”. Refleksyjny badacz podejmuje próbę zrozumienia swojej roli podczas procesu badań. Jest świadomy swoich ograniczeń, na które wpływają przede wszystkim czynniki personalne, socjo-kulturowe i historyczne (Odrowąż-Coates i Perkowska-Klejman, 2016).

Kolejne z założeń dotyczy **wiedzy społecznie i osobiście zaangażowanej**. Martyn Hammersley i Paul Atkinson (2000, s. 27) twierdzą, że wszystkie badania społeczne są zniekształcone przez procesy społeczne oraz cechy osobiste badaczy i badanych. Złudne jest zatem założenie, że badania jakiegokolwiek zagadnienia edukacyjnego, mogą być prowadzone w odizolowaniu od globalnego i lokalnego kontekstu. Zniekształcenia związane z poznaniem rzeczywistości mogą być związane także z czasem wykonywania badań. Nieliczne są bowiem sytuacje, kiedy bada się dane zjawisko w czasie rzeczywistym. Przykładowo relacje między uczniem a nauczycielem zwykle są oceniane po, a nie w trakcie interakcji.

Kolejną godną uwagi kwestią jest „wejście” wiedzy w codzienne życie, wszystkich ludzi. O tym, że nie możemy wobec wiedzy pozostawać obojętni

pisał A. Giddens (2001). Autor zwrócił uwagę również na to, że nie tylko, na okrągło korzystamy z wiedzy, ale także sami przyczyniamy się do jej przetwarzania i wytwarzania. Tego rodzaju – powszechna dziś – sytuacja otwiera nowe perspektywy dla rozwoju nauki w zakresie badania i opisu rzeczywistości. Chodzi o nową metodologię jej badania. Wiedza ma obecnie dwa potencjały. Pierwszy – znany i tradycyjny – to rozeznanie się w świecie. Drugi – nowy – to zmienianie świata. Polegając na Michaelu Gibbonsie (1997) Henryk Mizerek (2018) przedstawił tworzenie wiedzy w ramach klasycznego i nowego paradygmatu nauki. Atrybutami pierwszego są: akademickość, monodyscyplinarność, technokratyczność, pewność oraz nastawienie na wyjaśnienie i przewidywanie. Tymczasem nowy paradygmat jest określany poprzez: akademickość i społeczność, transdyscyplinarność, partycypacyjność, niepewność oraz nastawienie na eksplorację. Idąc o krok dalej H. Mizerek (2018) prezentuje kilka typów wiedzy pedagogicznej, określając je: profesjonalną, polityczną, krytyczną i publiczną. Co istotne wiedza profesjonalna (oparta na badaniach empirycznych i projektowana z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej) i polityczna (wykorzystująca wyniki badań naukowych do celów politycznych rządzących) są instrumentalne. Natomiast wiedza krytyczna i publiczna są refleksyjne. Wiedza krytyczna jest autonomiczna, a jej adresatami są akademicy. Jej podstawą jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz paradygmatami w ramach których poszukuje się sposobów zmiany praktyki edukacyjnej. Wiedza publiczna jest heteronomiczna oraz ma swoich odbiorców poza akademią. Jest ona wysycona krytyczną refleksją i deliberacją nad zmianami praktyki edukacyjnej w sferze publicznej.

Najczęściej występującą we **współczesnych opisach świata cechą jest zmienność**, stanowiąca kolejne z założeń badań refleksyjnych. Zmiany bywają definiowane jako ciągłe i dynamiczne procesy rozwoju, występujące w skali mikro i makro. Największe są transformacyjne i związane z przejściem z jednego stanu do innego lub zmianami istniejącego systemu na nowy system. Nowe uwarunkowania dotyczą każdej dziedziny życia, także edukacji. Zmienność jest zjawiskiem uniwersalnym. Wszelkie przemiany polityczne, gospodarcze, kulturowe, technologiczne odbijają się na innych sferach życia oraz są przez nie integrowane. Założenie o tworzeniu uniwersalnych teorii na jakikolwiek temat zawsze będzie kwestionowane. W nieodległej przeszłości, w tzw. porządku tradycyjnym refleksyjność mogłaby być ukierunkowywana na stałe tradycyjne wartości, związane ze stałymi ideologicznymi założeniami dawnych społeczeństw. Współcześnie wartości, sensory, etosy nie posiadają stałego w czasie i przestrzeni ideologicznego zakorzenienia. A. Giddens (2001) twierdził, że stary porządek pozwalał człowiekowi czuć się bezpiecznie

w otoczeniu konkretnych systemów normatywnych, o ile tylko podmiot akceptował te systemu mógł korzystać z „rozumu ustawionego przez innych”. Odnosząc twierdzenie A. Giddensa do świata badań naukowych można ukazać analogię. Niegdyś naukowcy czuli się bezpiecznie w objęciach ustanowionego, stałego, podzielanego przez wszystkich paradygmatu. Zasady uprawienia badań naukowych były jasne. Współcześnie, kiedy takowe nie istnieją refleksyjność jest szczególnie pożądaną wartością.

Żadnych badań nie można/nie powinno się planować oraz przeprowadzać nie znając teorii przedmiotu badań. Praktyka społeczna nie może być opisywana z pominięciem teorii społecznych – wręcz przeciwnie, należy im oddać wielką rangę (Bourdieu, 2001, s. 250-252). Bourdieu (2001, s. 252) twierdzi, że refleksyjnemu badaczowi niezbędna jest pewna wizja teoretyczna, która przybliży sens danego badania oraz otwiera oczy i poszerza horyzonty patrzenia. Wobec teorii nie można pozostawać ignorantem, a postępowania badawczego sprowadzać do technologii badawczej. Nawet badania, które służą odtwarzaniu praktyki (zwłaszcza te prowadzone w nurcie interperatywnym) wymagają osadzenia w określonym kontekście po to, aby nadać im sens oraz poszerzyć określoną perspektywę. Jednak teorie edukacji są nieustannie „poszukiwane”, przekształcane i tworzone. Prowadzi to do sytuacji, w której edukacja jest poznawana i wyjaśniana w kalejdoskopie różnych teorii, określonych koncepcji, czy też stylów myślenia lub paradygmatów. Bogusław Śliwerski (2009, s. 321) wyraził to słowami: „Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy <zakupić> jakąś teorię w <hipermarkecie wiedzy>, tak jak kupuje się kapelusze. Trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek, i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa teoretyczna dotyczy, a więc naszym wychowankom”.

Nauki społeczne opisują rzeczywistość oraz są w niej osadzone. W rzeczywistości o której mowa **nie istnieją zjawiska odizolowane**. Zatem pedagogika jako nauka musi „konstruować całościowe fakty społeczne” pod postacią kategorii pojęciowych oraz analitycznych obrazów rzeczywistości (Bourdieu 2001; Kwieciński 2000; Witkowski 2001). Refleksyjność idzie w parze z holizmem, ponieważ podziela przeświadczenie o tym, że wszelkie zjawiska należy ujmować całościowo oraz, że rzeczywistości nie da się zredukować do sumy pojedynczych składników. Społeczeństwo jest zatem układem powiązanych ze sobą jednostek i grup społecznych. Zdaniem A. Giddensa (2001) refleksyjność w poznaniu uwzględnia zarówno badania akademickie,

ale także treści podręczników, przewodników, poradnictwo, działalność terapeutyczną itp.. Tworzą one razem, coś co można określić systemami eksperckimi, a które to przeniknęły do każdego aspektu rzeczywistości. Systemy eksperckie dotyczą np. tego co jemy, jakie leki zażywamy, domu w jakim mieszkamy, wybieranych przez nas książek, filmów, środków transportu itd. Badania refleksyjne w kontekście osadzenia ich w społeczno-kulturowej rzeczywistości mają jeszcze jedną ważną właściwość, a mianowicie potencjał demaskowania przyjętych i zaakceptowanych wcześniej, niekiedy bezpodstawnie – jak na dzisiejsze standardy – idei, wartości, twierdzeń. Tego typu błędne struktury poznawcze funkcjonują na poziomie instytucjonalnym, ale także i stereotypowym, wpływając na życie ludzi. Badania refleksyjne stanowią drogę do emancypacji praktyczno-poznawczej ponieważ pozwalają na nowo zweryfikować i zrozumieć teorię oraz praktykę społeczną.

Kolejnym atrybutem badań refleksyjnych jest przeświadczenie o tym, że proces badawczy **nie musi prowadzić to wytworzenia nowej teorii**. Najczęściej efektem postępowania badawczego, w ramach tego nurtu, będzie jakiś rodzaj nowej wiedzy. Refleksyjny badacz, zanim podzieli się wynikami przeprowadzonych studiów, podda je dogłębnej analizie i autorefleksji. Badane zjawiska, problemy społeczne są ukazywane w sposób odpowiedzialny, z zachowaniem wysokich standardów społecznych i moralnych. Idąc o krok dalej można stwierdzić, że refleksyjność, jako kategoria metodologiczna, powoduje rozwijanie się, tzw. społecznej przestrzeni wiedzy. Takie badania postrzegają problemy badawcze jako problemy społeczne. Metodologia refleksyjna prowadzi zatem, po pierwsze do świadomego, głębokiego poznania problemów, a po drugie – wykazuje intencję odpowiedzialnego rozwiązania tych problemów. Tworzenie społecznej przestrzeni wiedzy wymaga umiejętności interdyscyplinarnego i krytycznego podejścia do przedmiotu badań oraz umiejętności pogłębionego rozumienia poznawanej rzeczywistości. Podsumowując wymienione założenia badań refleksyjnych – wyzbycie się całkowitej pewności, zaangażowanie, heterogeniczność, uwzględnienie teorii – można je określić mianem badań rozumiejących, istniejących w badanej rzeczywistość. Są czymś na wzór poznawczej, interpretującej oraz wyjaśniającej mapy myśli odnoszącej się do wybranego tematu.

Postać badacza na tle założeń badań refleksyjnych

Odejście od pozytywistycznego modelu badań, odstąpienie od niepodważalności i obiektywności nauk (Amsterdamski, 1984) – stanowią wyznaczniki, tzw. humanistycznego przełomu w naukach. Człowiek w procesie poznania przestał być traktowany jak przedmiot. Zostały mu nadane cechy

konstruktywne oraz świadomość oraz przestał być traktowany redukcjonistycznie. Zwrócono uwagę na jego doświadczenie, wyjątkowość, kontekst społeczny. Podmiot myśli, działa, odczuwa, posiada wewnętrzny świat, jest samoświadomy, posiada zdolność do kontroli samego siebie. Przymiotnik „refleksyjny” w pełni go charakteryzuje.

Robin Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston (2001) piszą, że ukazanie empirycznego obrazu badanej rzeczywistości za pomocą tradycyjnej metodologii skutkuje ich odautoryzowaniem. Jeśli w procesie poznania podtrzymamy kult ścisłej metody i twardych danych eksperymentalnych oraz założymy, że badacz ma pozostać maksymalnie racjonalny, to w zasadzie można mówić o zastąpieniu badacza-humanisty kimś potrafiącym obsługiwać apersonalną technikę badawczą.

Zjawiska współczesnego świata, ich dynamizm, zmienność, nieuchwytność oraz mętlik metodologiczny powodują, że współczesny badacz społeczny musi posiadać określone predyspozycje osobowościowe oraz wiele umiejętności. Obok rozumiejącego i krytycznego nastawienia do poznawanej i analizowanej rzeczywistości, osoba taka powinna podchodzić do swoich projektów badawczych z metodologiczną pokorą. Refleksyjny badacz nie jest pozbawiony podmiotowej interpretacji, nie pozostaje jednak wobec niej ignorantem i zachowuje krytyczne nastawienie. Posiada pełną świadomość swojej subiektywności. Poświęca energię na refleksyjny wgląd w siebie, na dorobek naukowy oraz publicystyczny związany z poznawanym obszarem. Poznaje teorie, wyniki badań, narracje, czyta teksty naukowe, reportaże, a nawet poradniki czy blogi. Stara się poznawać ludzkie doświadczenia, wybrane wycinki rzeczywistości wraz z ich różnymi interpretacjami.

Refleksyjny badacz rozróżnia dwa podstawowe sposoby porządkowania doświadczeń i konstruowania obrazów rzeczywistości. Zdaje sobie sprawę z tego, że niektóre wskaźniki poznawanego zjawiska wymagają możliwego zobiektywizowania przez zastosowanie trybu paradygmatycznego przyjmującego konwencje logiki dwuwartościowej i twarde reguły uzasadniania twierdzeń. Inne wskaźniki analizowanego zjawiska zostaną zaś zebrane za pomocą niezobiektywizowanych metod. Wyborem refleksyjnego badacza mogą być strategie poznania, takie jak biografia, historia życia czy krytyczna analiza etnograficzna. Odwoływanie się do subiektywnych, możliwych interpretacji świata wymaga zrozumienia sytuacji, w której znajdują się badane podmioty, a także odniesienia do szerokiego spektrum danej sytuacji.

Refleksyjny badacz cechuje się głęboką świadomością swojej szkoły metodologicznej i wynikających z niej założeń epistemologicznych i ontologicznych. Uwikłanie we własną perspektywę metodologiczną rodzi

autorefleksyjnie pytania – Kim jestem jako badacz?; Jaka i czyja szkoła mnie kształtowała?; Jak moja przeszłość badawcza wpływa na to jak myślę teraz? Badacz będzie odczuwał napięcie, ponieważ z jednej strony pozostaje przekonany o tym, że ukształtowało go środowisko, z drugiej zaś, myśli o sobie jako aktywnym autobiografiście i kreatorze.

Nie można zapominać o tym, że badania refleksyjne są otwarte paradygmatycznie. Przedmiot badań – choć określony i osadzony w określonej perspektywie teoretycznej i pojęciowej – nie jest ustalony raz na zawsze. Jest on w dużej mierze konstruowany przez badacza w procesie badań. Mirosława Nowak-Dziemanowicz (2012, s. 44) uważa, że w związku z przełomem lingwistycznym jaki dokonał się w naukach społecznych, badacz został uświadomiony, iż znaczenia są tylko przypisywane oraz niestałe w czasie. To, co człowiek przeżywa jest subiektywne, a świat społeczny nie może być traktowany jako zbiór obiektywnych faktów. Na żadne pytanie dotyczące życia ludzkiego nie ma jednej i zawsze dobrej odpowiedzi. Nie istnieją naukowcy, wychowawcy, nauczyciele, ludzie, których interpretacje są niepodważalne. Z otwarciem paradygmatycznym badań społecznych ściśle związana jest dyskursywność pedagogiki, zgodnie z założeniami której, społeczna rzeczywistość jest wynikiem społecznych konstrukcji i interpretacji. M. Nowak-Dziemanowicz (2012, s. 63) podkreśla, że przedmiot badań pedagogicznych nie jest zadekretowany raz na zawsze. Badacz – pedagog przystępujący do poznania tego, co dla niego interesujące – musi każdorazowo na nowo określać, co to jest. Nie odrzuca on jednak dotychczas nadanych znaczeń, a wykrzykując dotychczasowe interpretacje tylko zwiększa swoje szanse poznawcze. Należy również podkreślić, że nadawanie znaczeń odbywa się w kontekście określonej kultury, określonego czasu i miejsca. Badane podmioty także współuczestniczą w budowaniu znaczeń, ponieważ za pomocą języka wyrażają swoją wiedzę, myśli, odczucia. Potwierdzają to słowa Michaela Foucaulta (2002), który mianem dyskurs nazywa wytwarzanie wiedzy za pomocą języka. Język nadaje znaczenie zarówno rzeczom materialnym jak i działaniu.

Badacz refleksyjny pozostaje świadomy również tego, że proces, w którym uczestniczy może odmienić jego samego. Podczas procesu jest on przepełniony różnymi informacjami, przemyśleniami i doświadczeniami, które wymagają porządku i usystematyzowania, ale które niosą ze sobą także potencjał zmiany. Nie istnieje dwóch takich samych badaczy. Każdy z badaczy posiada własny habitus podszyty odmiennymi doświadczeniami, innym środowiskiem zawodowym, inną sytuacją osobistą. Badacze nie są wyłącznie technikami, a wręcz przeciwnie są kompetentnymi praktykami

badania mającymi możliwość głębokiej refleksji. Zastanawiają się nie tylko nad praktycznymi czynnościami badawczymi – wybranym schematem metodologicznym – ale także nad własnym doświadczeniem poznawczym, społecznym, emocjonalnym. Innym bardzo ważnym aspektem refleksyjności z uwagi na badacza jest jego postawa etyczna. Zdolność do refleksji nad procesem badań i nad byciem badaczem pozwala identyfikować rozmaite sytuacje krytyczne i radzić sobie z nimi w odniesieniu do najwyższych standardów etycznych (Guillemin i Gillam, 2004). Do etyki i refleksyjności odnoszą się także Lori McGraw, Anisa Zvonkovic i Alexis Walker (2000) twierdząc, że refleksyjność jest „procesem, w którym badacze poddają siebie i swoje praktyki kontroli, uznając dylematy etyczne, które przenikają proces badawczy” (s. 68).

Praktyka refleksyjna w badaniach wymaga od badacza nie tyle co stosowaniu zasad i kodeksów, a traktowania siebie jako instrumentu etycznego, kogoś definiowanego poprzez bardzo silne etyczne Ja.

Bibliografia:

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Amsterdamski, S. (1984). Kryzys scjentyzmu. W: S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (red.) (2000). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Nichols.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dahlberg, K., Drew, N., Nystrom, M. (2002). *Reflective lifeworld research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Davies, C. S. (2002). *Reflexive Ethnography*. London: Routledge.
- Dróżka, W. (2005). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Fender, L. (2003). Teacher reflection in a Hall of Mirrors: Historical influences and political reverberation. *Educational Researcher*, 32, 16–25.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of Knowledge*. London and New York: Routledge.
- Gibbons, M. (1997). *What kind of university ? Research and teaching in the 21 st century*. Pobrano z: https://www.westernsydney.edu.au/__data/

- assets/pdf_file/0017/405251/Gibbons_What_Kind_of_University.pdf (dostęp: 01.12.2022).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit.
- Giddens, A. (2016). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Nomos.
- Guillemin, M., Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261–280.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Klus-Stańska, D. (2008). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koralewicz, J., Ziółkowski, M. (2003). *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988-2000*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Kuhn, T. (1962) (2001). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1985). *Dwa bieguny: Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kwieciński, Z. (2000). Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- McGraw, L., Zvonkovic, A., Walker, A. (2000). Studying postmodern families: A feminist analysis of ethical tensions in work and family research. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 68–77.
- Mezirow, J. (red.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mizerek, H. (2018). Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia. *Forum Pedagogiczne*, (8)1, 213-227.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Odrowąż-Coates, A., Perkowska-Klejman, A. (2016). *Kobiety przestworzy*. Warszawa: Difin.
- Pillow, W. (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Steier, F. (1995). *Research and reflexivity*. London, England: Sage
- Sztompka P. (1998), Giddens Anthony. W: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzy społeczne czasów transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski B. (2016). Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29-40.
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2001). Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(14), 7-28.
- Wendland, M. (2015). *Filozoficzne i metodologiczne podstawy historii komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witkowski, L. (2001). Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze współczesnej (próba rekonesansu), *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, 45-60.
- Zeichner, K., Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



Beata Bednarczuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-6564-9199

Pedagogika Marii Montessori na Lubelszczyźnie. Trzydzieści lat pracy edukacyjnej i perspektywy rozwoju

**Maria Montessori` s pedagogy in the Lublin region.
Thirty years of educational activities and perspectives
of development**

Abstract: The aim of the paper is presentation of the history of thirty-year activities including dissemination of Maria Montessori`s alternative system of education in the Lublin region. In the 1992 – 1994 years the project of *Individualized Education based on the Montessori method assumptions* became realized in the Institute of Pedagogy of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. This resulted in development of an alternative way of thinking about education, creating mixed grade classrooms whose work is based on the Montessori approach as well as initiating a new trend in the educational and research activities in the Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. But first of all educational activities proved to be essential for the children`s developmental achievements and popularization of the ideas of Montessori pedagogy in Poland. The paper presents multi-concept activities and their documentary evidence in the synthetic way. The development perspectives and challenges for the Montessorian educators in the region are outlined.

Keywords: reception of Montessori pedagogy, Montessori pedagogy

Wprowadzenie

Historia edukacji wg założeń pedagogiki Marii Montessori na Lubelszczyźnie sięga końca lat osiemdziesiątych XX wieku. Wówczas grupa studentów i ich mentorów z Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) z Holandii przyjechała w ramach programu ERASMUS na Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Nawiązane kontakty sprawiły, że pracownicy uczelni holenderskiej, przystępując do prac nad pozyskaniem grantu dydaktycznego, opracowali dwa projekty upowszechniania idei pedagogiki Montessori: w Polsce i Czechach. Zwycięski okazał się projekt *Zindywidualizowanego kształcenia w oparciu o założenia metody Montessori* (van Dijk, 1994), przygotowany z myślą o Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie. Projekt, jak uzasadniał jego kierownik Jan van Dijk (1994, s. 17), miał stanowić inspirację dla rozwijania innowacyjnego podejścia do edukacji w czasach przeobrażeń społeczno-ustrojowych. W maju 1992 roku została podpisana umowa między uczelniami, otwierająca okres dwuletniej współpracy (Bednarczuk, 2007; Guz, 1994, 1998; Zwierzchowska i Centner-Guz, 2022). Strona holenderska zobowiązała się m.in. do kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki Montessori, sfinansowania zakupu zestawu montessoriańskich pomocy dla eksperymentalnych oddziałów przedszkolnych i szkolnych, prowadzenia konsultacji. Instytut Pedagogiki UMCS zadeklarował wyszukanie placówek gotowych na przeprowadzenie zmian w dotychczas realizowanym modelu kształcenia, prowadzenie badań naukowych nad edukacją zorganizowaną w oparciu o założenia pedagogiki Montessori oraz udzielanie merytorycznego wsparcia eksperymentalnym placówkom (zob. van Dijk, 1994; Wasman-Peters 1994). Zakończony w czerwcu 1994 roku projekt okazał się znaczącym dla (1) rozwoju alternatywnego sposobu myślenia o edukacji w regionie lubelskim, (2) działalności dydaktycznej i badawczej w Instytucie Pedagogiki UMCS, (3) kondycji i osiągnięć dzieci oraz absolwentów placówek Montessori (4) propagowania idei pedagogiki Montessori w Polsce (i w Europie).

Rozwój alternatywnego sposobu myślenia o edukacji w regionie lubelskim

Implementacja założeń pedagogiki Montessori wiązała się z wieloma wyzwaniami. Wydawały się wówczas proste do pokonania, z uwagi na autentyczny zachwyt i zauroczenie szesnastu uczestniczek projektu możliwościami tkwiącymi w materiałach montessoriańskich oraz zasadach pracy z ich wykorzystaniem (Augustynowicz-Słoboda, 2007; Łagoźna i Bogusz, 2007; Wójcik, 2007). Natura pedagogiki montessoriańskiej wymaga, aby zmiany

w placówce następowały jako efekt wewnętrznej reorganizacji osobistych sposobów myślenia nauczyciela o dziecku i jego kształceniu (Montessori 1975, 1991, 2014). Dlatego wielkie wyzwanie stanęło przed nauczycielami, którzy zaczęli formować się jako montessoriańscy pedagodzy. Znaleźli się na początku drogi pracy nad sobą, stając się badaczami nowej rzeczywistości (Augustynowicz-Słoboda i Noga; 2003, Guz, 1994, 1997; Kowalczyk i Sobieśiak, 2007; Madejska, 2007; Rojek, 2007). Na nowo odczytywali psychologię rozwoju dziecka, z perspektywy jego potencjału i możliwości. Budowali wiarę w dziecko jako osobę, która rozwija się *per se*, z osobna (indywidualnie), za swoją sprawą, i które jest predystynowane ku uczeniu się, albowiem ma wrodzoną ciekawość poznawczą i skłonności badawcze. Kieruje nim wewnętrzna motywacja do zadawania pytań, eksperymentowania i poszukiwania, także w interakcji z innymi. Co więcej, dziecko, które jest zainteresowane wybranym obszarem rzeczywistości, potrafi koncentrować swoją uwagę (*polaryzacja uwagi*) na zadaniach z nim związanych, a *okresy sensorywne* porządkują i nadają kierunek jego aktywności (Montessori, 1975, 1989, 1992a, 1992b, 2014, 2018, 2021; zob. też Bednarczuk, 2007, 2016; Guz, 2000, 2006). *Absorbujący umysł* gromadzi bodźce, stanowiące podstawę budowania wszystkich predyspozycji człowieka (Montessori, 1992a). Podlegając w biegu życia przemianom, zyskuje właściwości *świadomego umysłu* (Lillard, 2019; Montessori, 1992a, 2021), umożliwia dziecku samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na rodzące się pytania, przewycięzanie konfliktów poznawczych i tworzenie nowych strategii operowania informacjami. A jeśli tak, to w rozwijanej przez nauczycieli filozofii edukacyjnej, dziecko w naturalny sposób jest zaangażowane w proces uczenia się, jest autonomicznym sprawcą rozwoju, stąd wymaga odpowiedniego środowiska uczenia się, bogatego w materiały, źródła i narzędzia pracy (Montessori, 1992a, 1992b; Bednarczuk, 2007, 2016; Centner-Guz, 2009; Guz, 1998, 2006, 2015; Miksza, 2001; Trabalzini, 2009). Dlatego nauczyciele rozpoczęli tworzenia warunków materialno-emocjonalnych sprzyjających uczeniu się. Aranżowali montessoriańskie *przygotowane otoczenie*, oferujące „wsparcie” i „wyzwanie” (Brzezińska, 2000, s. 95), przestrzeń, którą dzieci współzarządzają i w której poruszają się swobodnie, zgodnie z potrzebami kierowanego przez siebie uczenia się (Klus-Stańska, 2018, s. 150). W realizacji zmian, ważną rolę odegrało uznanie uczniowskiego prawa wolności wyboru, które z kolei jest po prostu edukacyjnym ucieleśnieniem poszanowania godności człowieka (Montessori, 1992a, 1992b, 2014; Bednarczuk, 2016, 2018; Bednarczuk, Kusiak i Stawinoga, 2013).

W placówkach edukacyjnych, w których rozpoczęto prace projektowe, a były to placówki publiczne, dokonano *kopernikańskich* zmian tak, aby

utworzyć w nich pracownie Montessori. Autorsko opracowano alternatywną organizację oddziałów przedszkolnych i szkolnych oraz organizację pracy w tych oddziałach. Dokonano zmian w systemie planowania pracy, tak, aby ośrodkiem planów były indywidualne możliwości wychowanków, pozwalające odkryć i rozwinąć treści tkwiące w materiałach rozwojowych. Uczono się nowych form organizacji dzieci (Bednarczuk, 2001, 2007; Guz, 1997, 2004, 2006; Zwierzchowska i Centner-Guz, 2020). Odejście od systemu kasowo – lekcyjnego wymagało przełamania stereotypów na temat organizacji nauki, a przestrzeganie zasad pedagogiki Montessori, zwłaszcza kluczowej zasady - pozostawienia dziecku miejsca na pracę we własnym tempie i czasie - tzw. *pracę własną* (Montessori 2014, 2021; zob. też. Bednarczuk, 2007, 2016; Guz 1988, 2006; Lillard, 2019), przyniosło zmiany funkcjonowania całej instytucji (np. wyłączenia dzwonek w określonych segmentach szkoły, odejścia od dziesięciominutowych przerw, tygodniowego planowania bez podziału na przedmioty, nowego sposobu rejestrowania postępów dziecka i sposobów informowania o nich, wypracowania podzielanych przez uczestników procesu kształcenia zasad kierujących nauka w klasie) (Wierucka i Skwarna, 1994; Wróblewska i Stadnicka-Rędzia, 2005).

Duża odpowiedzialność ciążyła na dyrektorach placówek publicznych, w których powstawały oddziały Montessori. Wynikała ona ze świadomości olbrzymiego *kredytu zaufania*, jakim zostali obdarzeni przez lokalne władze oświatowe i rodziców, w związku z podjętym wyzwaniem, ale także przyjętego zobowiązania budowy operacyjnego, spójnego, alternatywnego modelu uczenia się dziecka oraz nieustannej gotowości uzasadniania wszystkim zainteresowanym zasadności podejmowanych w nim działań. Odpowiedzialność była konsekwencją potrzeby zapewnienia nauczycielom-eksperymentatorom czasu i poczucia bezpieczeństwa po to, aby mogli wypracować swoją rolę na nowo, wobec powszechnej nieznamości i niezrozumienia założeń pedagogiki Montessori. Panie dyrektor, które wprowadzały zmiany w placówkach stały się formalnymi liderami oddziałów Montessori.

Praca nauczycieli wg zasad pedagogiki Montessori i rezultaty oddziaływań pedagogicznych doprowadziły do wzrostu zainteresowania zindywidualizowanym podejściem do dziecka, zwłaszcza w przedszkolach i na poziomie klas I-III. W wyniku nauczycielskich *reform oddolnych* zaczęły powstawać kolejne grupy montessoriańskie. Zwiększała się też liczba placówek wykorzystujących montessoriańskie zasady. W roku 1992, rozpoczynającym wdrażanie do praktyki idei opracowanych przez Montessori, powstało w Lublinie sześć oddziałów przedszkolnych i edukacji wczesnoszkolnej. Po jednym w Przedszkolach nr 18 i 19, dla dzieci pierwszego poziomu edukacji

w systemie Montessori, zorganizowanych w grupy niejednorodnie wiekowo, od 3 do 5 roku życia. W dwóch szkołach podstawowych utworzono po dwie grupy dzieci w zróżnicowanym wieku, od 6 do 8 roku życia, stanowiące fundamentem drugiego poziomu edukacji montessoriańskiej. Ponieważ jedna ze szkół po roku zrezygnowała z dalszych prac, uznając je za zbyt wymagające, Szkoła Podstawowa Nr 27 w Lublinie pozostała jedyną szkołą publiczną, realizującą koncepcję edukacji w systemie Montessori w regionie (Bednarczuk, 2007; Guz, 2006).

Rok po rozpoczęciu międzynarodowego projektu, w czasie intensywnych prac nad organizacją nauki wg zasad pedagogiki Montessori, w wyniku starań pracowników Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej UMCS w Lublinie oraz grona pedagogicznego Przedszkola Nr 34, ulokowanego w bliskim sąsiedztwie SP 27, zorganizowano kolejne trzy grupy przedszkolne, pracujące zgodnie z zasadami pedagogiki Montessori. Cieszyły się dużym zainteresowaniem rodziców, dlatego też w roku 1994 utworzono nowy oddział.

Po dziesięciu latach funkcjonowały po dwie montessoriańskie grupy w pionierskich Przedszkolach Nr 18 i 19. W Przedszkolu Nr 34 nieprzerwanie pracowały cztery grupy. W SP 27 rozwój systemu postępował wraz z dorastaniem uczniów. Z dwóch pierwszych grup wyrosło osiem następnych, po cztery na poziomach II i III edukacji montessoriańskiej. W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczy Nr 2 w Lublinie, w 2002 roku rozpoczęto pilotażowe wprowadzanie programu *Pomóż mi zrobić to samemu*, z wykorzystaniem założeń pedagogiki Montessori, którego realizacja rozpoczęła się w 2005 roku (zakończona w 2017).

W listopadzie 2004 roku SP 27 nadano imię Marii Montessori. Pozycja szkoły została na tyle ugruntowana, że w 2004 r. zorganizowano tu konferencję i zajęcia otwarte dla władz oświatowych Lublina: *Spotkanie z pedagogiką Marii Montessori*. Zaś 1 grudnia 2005 r. zainicjowano podobne spotkanie dla władz oświatowych Świdnika. W niedalekim Świdniku, we wrześniu 2003 roku powstała pierwsza grupa M w Przedszkolu nr 4, a alternatywny oddział II poziomu utworzono w SP 7 w Świdniku w 2005 roku (Kowalczyk i Sobiesiak, 2007; Łągoźna i Bogusz, 2007).

Wypracowywane w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zmiany we wskazanych placówkach regionu lubelskiego były wynikiem zespołowego zaangażowania, współpracy nauczycieli, dyrektorów, pracowników UMCS, a także partnerów z HAN University, którzy powrócili do Lublina po dwudziestu latach z projektem *Refreshing Montessori education in Lublin province*, w 2013 roku (Bednarczuk i Rubinstein, 2019; Zwierzchowska i Centner-Guz, 2020). Dokonano wówczas zewnętrznej, pozytywnej ewaluacji pracy

w placówkach oraz wskazano możliwości doskonalenia umiejętności pedagogicznych nauczycieli. Tym samym okazało się się, że nauczyciele autorsko wypracowali system działań dydaktycznych, zgodny z zasadami pedagogiki Montessori, zweryfikowany przez specjalistów z HAN University i Dutch Montessori Association.

Warto nadmienić, że nauczyciele w regionie lubelskim swoją pracę prowadzili w warunkach stale postępujących zmian w prawie oświatowym (Głodzik, 2002). Te, wprowadzane od 2002 roku zaczęły ograniczać ich autonomię, co doprowadziło (w placówkach publicznych) do odejścia od pewnych, wypracowanych wcześniej rozwiązań i wprowadzenie wytycznych niezgodnych z założeniami systemu zindywidualizowanego kształcenia. Stąd m.in. przyjęto ocenianie w postaci stopni (od kl. IV), podręczniki (nieodpłatny pakiet). Zaczęto podążać za wymogiem formalnego planowania pracy, zgodnego z podstawą programową, odwracającego uwagę od indywidualnych planów rozwojowych wychowanków (*podążania za dzieckiem*). Dysonans wymagań wyrosłych z założeń pedagogiki Montessori oraz Prawa Oświatowego przyczynił się m.in. do zamknięcia oddziałów III poziomu w Szkole Podstawowej Nr 7 w Świdniku w 2012 roku.

Dzięki uprzejmości Lubelskiego Kuratorium Oświaty, w 2021 roku zebrane zostały informacje o liczbie placówek na Lubelszczyźnie, deklarujących wykorzystywanie założenia pedagogiki Montessori. Jest ich 27, spośród których 11 to instytucje publiczne. W Lublinie i Świdniku, w siedmiu placówkach wychowania przedszkolnego i trzech szkołach podstawowych utworzono 22 oddziały I poziomu edukacji Montessori (7 placówek), 8 oddziałów II poziomu (dwie szkoły), po 6 oddziałów III i IV poziomu w jednej szkole w Lublinie (SP 27), co świadczy o rozwoju ilościowym. Wskazane oddziały objęte są patronatem lub rekomendacją Polskiego Stowarzyszenia Montessori (PSM), co należy traktować jako jakościowy wyznacznik standardów pracy wg zasad pedagogiki Montessori. Warto nadmienić, że rozwój placówek dokonywał się za sprawą zaangażowania kadry pedagogicznej, rodziców, w tym także ich finansowego wsparcia, oraz środków budżetowych.

Rozwój pracy pedagogicznej wiązał się z potrzebą kształcenia nauczycieli w duchu zasad montessoriańskich oraz prowadzenia badań naukowych nad efektywnością pracy alternatywnego sposobu edukacji.

Działalność dydaktyczna i badawcza w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie

Jednym z warunków realizacji projektu *Zindywidualizowanego Kształcenia w oparciu o założenie pedagogiki Montessori* w latach 1992-94 była organizacja w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie Pracowni Dydaktycznej Marii Montessori. Została ona usytuowana w historycznym już dziś budynku Instytutu Pedagogiki UMCS, przy ulicy Narutowicza 12. Stosownie urządzono i wyposażono pracownię w komplet oryginalnych pomocy dydaktycznych. Szybko okazało się, że oryginalny zestaw materiałów wymaga adaptacji, tłumaczeń i uzupełnienia. Należało opracować pomoce w zakresie języka polskiego, przetłumaczyć karty pracy dedykowane wszystkim pomocom oraz samodzielnie zaprojektować i wykonać wiele innych materiałów edukacyjnych. Dlatego uczestnicy projektu kontynuowali w Pracowni Montessori własne studia, odbywały się w niej doskonalące spotkania warsztatowe i tematyczne. Należy zaznaczyć, że udział w nich wypływał z wewnętrznej potrzeby uczestników (Bednarczuk, 2007; Zwierzchowska i Centner-Guz, 2020).

Pierwszych słuchaczy studiów podyplomowych Pracownia przyjęła w 1994 roku. Prowadzone w latach dziewięćdziesiątych przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej Podyplomowe Studia Pedagogiki Montessori stały się ośrodkiem kształcenia montessoriańskich nauczycieli (Zwierzchowska, 2002). Zrealizowano trzynaście edycji studiów trzeciego stopnia, co umożliwiło kształcenia 337 absolwentom. I choć oferta kursów i studiów w zakresie pedagogiki Montessori zwiększyła się w czasie minionych trzydziestu lat, powstają nowe ośrodki, centra i instytuty Montessori w Polsce, to doświadczenia pracowników UMCS i nauczycieli placówek lubelskich oraz hołdowanie ideom pracy na rzecz dziecka, utrwalają pozycję Instytutu Pedagogiki na rynku edukacyjnym .

Kształceniem w zakresie pedagogiki Montessori objęto także adeptów zawodu nauczycielskiego. W siatkach godzin studentów specjalności Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna oraz Pedagogika Specjalna zaczęto wprowadzać metodykę edukacji w systemie Montessori. W ten sposób poszerzono ofertę edukacyjną w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie.

Pracownicy naukowcy zajęli się studiami teoretycznymi, analizami metodycznymi i badaniami empirycznymi nad edukacją wg zasad Montessori. Zaczęli upowszechniać wyniki swojej pracy. Za ogólnopolską inaugurację *społecznego wpływu* Instytutu Pedagogiki UMCS należy uznać pierwszą konferencję naukową, zorganizowaną przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej, w dniach 12-14 listopada 1993 roku: *Metoda Montessori. Historia czy*

współczesność. Pochodzące z niej materiały zebrano w pracy zbiorowej pod redakcją Profesor Sabiny Guz (1994).

Kiedy rozpoczynano w Lublinie prace projektowe, na język polski przetłumaczona była jedna książka Montessori, *Domy dziecięce*. Było to tłumaczenie z 1914 roku. Dostępne też były dwa opracowania monograficzne Idy Schätzel (1919) oraz Marii Pinesowej (1931). Oba sprzed II wojny światowej (Kucha 2003; Raczek 1994). Istniała zatem paląca potrzeba popularyzowania w języku polskim zasad pedagogiki Montessori. Pierwsze artykuły powstałe w latach dziewięćdziesiątych, nosiły charakter metodyczny i interpretacyjny (zob. Bednarczuk, Bednarz-Grzybek, 2022). W 1998 roku został wydany podręcznik z zakresu kształcenia matematycznego autorstwa S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori*, ze względu na popularność uzupełniony i wznowiony w 2015. Kolejno, w latach 1999 oraz 2000 dopuszczono do obrony dwie prace doktorskie na temat efektywności kształcenia w systemie Montessori i w końcu, z początkiem lat dwutysięcznych Wydawnictwo UMCS opublikowało dwie prace empiryczne: *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole* (Guz, 2006) i *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne* (Bednarczuk, 2007). W związku z międzynarodową aktywnością pracowników Instytutu Pedagogiki, w tym pracą Autorki w zarządzie stowarzyszenia Montessori Europe, w 2014 roku ukazała się anglojęzyczna pozycja, o charakterze komparatystycznym, w której zebrano, lokalne, rozproszone badania, budując międzynarodowy kontekst dla interpretacji i ewaluacji montessoriańskiej edukacji (Bednarczuk, Zdybel, 2014). Najnowsze monografie powstałe w ośrodku lubelskim adresowane są do zainteresowanych edukacją geometryczną wg. zasad zindywidualizowanego podejścia do dziecka: *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych* (Guz, 2021) oraz popularyzują wyniki badań własnych nad odroczoneymi efektami kształcenia w szkole Montessori: *Authors of their own development. Montessori school graduates* (Bednarczuk, 2022).

Osiągnięcia dzieci

Zaangażowanie nauczycieli przedszkoli i szkół, nauczycieli akademickich miało jeden cel - pracę na rzecz rozwoju dzieci. O tym, co zyskały dzieci informują wyniki badań prowadzonych w UMCS. W tej części pracy wskazane zostaną wyniki wybranych eksploracji. Pierwsze przeprowadzone przez S. Guz (2006), dotyczące bez mała wszystkich sfer wychowania i kształcenia dziecka dowodzą, że nauka dziecka prowadzona w oparciu o zalecenia pedagogiki Montessori kreuje korzystne warunki między innymi dla:

- rozwoju jego zdolności sensoryczno-motorycznych i ich integracji;
- rozwoju umysłowego;
- rozwoju myślenia twórczego;
- kształtowania się stylu poznawczego, a zwłaszcza refleksyjności dzieci oraz rozwoju sprawności językowej;
- rozwoju społecznego, albowiem w zakresie gotowości na zachowania prospołeczne, wrażliwości empatycznej oraz realnych zachowań, badani w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z oddziałów Montessori osiągnęli lepsze rezultaty (Guz, 2006, s. 103-162, 183-216, 250-253).

Badania Beaty Bednarczuk (2007) dotyczyły aktywności dziecka w montessoriańskim środowisku szkolnym oraz na jej rezultatów i wykazały:

- harmonijny rozwój dwóch wymiarów adaptacji szkolnej uczniów klas M: społecznienia i pozytywnego nastawienia do zadań szkolnych;
- wysoki poziom sprawności myślenia dywerycyjnego, zwłaszcza dziewięcioletnich uczniów z klas Montessori;
- wysoką giętkość myślenia, sprawne operowanie formą gramatyczną zdania pytającego, formułowanie wielu pytań, o różnicowym charakterze (Bednarczuk 2007, s. 85-95).

Dorota Zdybel (2009, s. 91-102) zainteresowana była poznaniem dziecięcej świadomości umysłu oraz sposobami rozumienia i wyjaśniania przez dzieci działania umysłu w procesie uczenia się. Analiza treściowa wypowiedzi dziecięcych pozwoliła Autorce:

- wyodrębnić siedem - dostrzeganych przez badanych – funkcji umysłu (percepcja, przechowywanie i odtwarzanie danych, analiza informacji oraz dostrzeganie związków między nimi, tworzenie pomysłów, centrum dowodzenia, przeżywanie uczuć i emocji, wartościowanie zachowań) oraz
- uchwycić zasadniczy rys wyobrażeń o umyśle, jako o modelu przetwarzania informacji oraz wskazać w wypowiedziach dzieci odniesienia do czterech wymiarów funkcjonowania ludzkiego umysłu.

Badaczka doszła do wniosku, że nie stopień złożoności rysunków, ale zdolność do opisywania narysowanego zespołu elementów za pomocą słów różnicuje obie badane grupy. (Zdybel, 2009, s. 100; zob. też Zdybel, 2014).

Badania absolwentów szkoły Montessori (Bednarczuk, 2016) prowadzone były między innymi w celu poznania właściwości autorskich byłych

uczniów klas M. Ustalono także afektywne znaczenia montessoriańskich doświadczeń szkolnych. Zarejestrowano:

- wysoki poziom właściwości autorskich pośród absolwentów klas Montessori; bez mała wszyscy badani absolwenci SP 27 rozwinęli w sobie własności osobowości autorskiej na poziomie optymalnym;
- najbardziej integralny typ klimat emocjonalny siły i jedności w ocenach doświadczeń szkolnych, które analizowali i oceniali badani; intensywna samoświadomość siebie i swoich możliwości występowała z silnym poczuciem łączności z innymi, dążeniem do kontaktów społecznych;
- montessoriański model kształcenia okazuje się być egzemplifikacją modelu Obywatelskiej Współpracy (Brzezińska, 2004), albowiem wspiera osobową gotowość i umiejętność samorealizacji w ramach samodzielnie wypracowanych standardów, jak również umiejętność układanie sobie relacji z innymi oraz środowiskiem (Bednarczuk, 2016).

Wyniki badań naukowych zapewniły wsparcie placówkom Montessori, umożliwiły rozwój, modelowanie ich pracy, budowanie profesjonalnego warsztatu pracy przez nauczycieli, oraz uwierzytelniły ich pracę. Dane empiryczne stały się środkiem oddziaływania na opinię publiczną, a edukacja montessoriańska została ugruntowana teoretycznie i empirycznie w rodzimych warunkach społeczno-kulturowych. Formułowane wnioski i postulaty praktyczne stały się pomocne rodzicom przy wyborze placówki Montessori.

Propagowania idei pedagogiki Montessori

Ponieważ Lublin, wraz z pobliskim Świdnikiem, stał się na tyle zwartym i rozpoznawalnym w Polsce ośrodkiem pedagogiki Montessori, że zwrócono się z prośbą do Polskiego Stowarzyszenia Montessori o wyrażenie zgody na utworzenie terenowego oddziału stowarzyszenia. Nauczyciele pracujący w klasach Montessori pragnęli przynależność do jasno zdefiniowanej grupy zawodowej, przejawiającej swoiste cechy. Silnie odczuwali potrzebę uznania wykonywanej przez siebie pracy oraz zrozumienia problemów z niej wynikających. Stąd tak ważna okazała się działalność regionalnego oddziału. Lubelski Oddział Polskiego Stowarzyszenia Montessori powstał w 2001. Po dopełnieniu wymagań prawnych rozpoczął swoją działalność w lutym 2002 r.

Działania LOPSM koncentrują się zwłaszcza na wspieraniu samokształcenia członków, popularyzacji pedagogiki Marii Montessori pośród nauczycieli przedszkoli i szkół oraz rodziców oraz w środowisku akademickim.

Swoistość aktywności Oddziału polega na zapewnianiu stałej wymiany doświadczeń, związanej z wykorzystaniem materiałów rozwojowych, systematycznej analizie sposobów wykorzystania materiałów w pracy dzieci - na wszystkich poziomach edukacji montessoriańskiej. Oddział kreuje warunki na rzecz dzielenia się pomysłami, a przez to motywuje do stosowania nowych rozwiązań w codziennej pracy.

Stała i czynna jest współpraca Oddziału z Polskim Stowarzyszeniem Montessori. W jej ramach członkowie LO PSM hospitolali grupy montessoriańskie w placówkach ubiegających się o patronat lub rekomendację stowarzyszenia. Nauczycielki z regionu prowadziły kursy specjalistyczne oraz zajęcia z zakresu metodyki pracy z materiałami rozwojowymi na studiach podyplomowych współorganizowanych przez PSM oraz UMCS. Na terenie placówek, w których pracują członkowie LO PSM organizowane były hospitacje na potrzeby szkoleń PSM-u oraz kształcenia studentów UMCS. Placówki odwiedzali goście z kraju oraz zza zagranicy. Członkowie LO PSM prowadzili wykłady i zajęcia warsztatowe w czasie kolejnych edycji montessoriańskich konferencji Polskie Dni Montessori (Bednarczuk, 2009, 2014; Bednarz, 2014; Centner-Guz i Zwierzchowska, 2014; Ochnio, 2009; Zdybel, 2009; Zwierzchowska i Centner-Guz, 2009, 2014, 2015), a także reprezentowali region na konferencjach europejskiego stowarzyszenia Montessori Europe. Współpraca Autorki z Montessori Europe zaowocowała m.in. konsultacjami regionalnych placówek przez ekspertów z Norwegii i Niderlandów (Bednarczuk i Rubinstein, 2019). Ci ostatni przeprowadzili w latach 2018 i 2019 seminaria dla nauczycieli szkół Lublina i Świdnika, w związku z potrzebą organizowania pracy w oparciu o założenia pedagogiki Montessori z nastoletkami (IV poziom edukacji w systemie Montessori). Najbardziej spektakularnym przedsięwzięciem Lubelskiego Oddziału Polskiego Stowarzyszenia Montessori, realizowanym we współpracy z Wydziałem Pedagogiki UMCS była organizacja międzynarodowego kongresu Montessori Europe w 2015 roku. Za znaczącą należy ocenić możliwość współorganizacji ósmej edycji Polskich Dni Montessori w czerwcu 2022 roku.

Patrząc w przyszłość

Jak zostało wskazane, dotychczasowe osiągnięcia w zakresie budowania montessoriańskiego otoczenia w regionie dotyczyły interpretacji i krytycznej analizy założeń, wspierania pracy nauczycieli, rozbudowy oddziałów na poziomie przedszkola i niższych klas szkoły podstawowej. Kolejny krok to zbudowanie pełnego cyklu kształcenia według zasad pedagogiki Marii Montessori, zatem od poziomu przedszkola przez szkołę podstawową do

szkolnictwa średniego. Pierwsze kroki zostały podjęte. Autorsko reorganizowana jest praca w SP 27, w tej samej, w której jako pierwszej wdrażano edukację Montessori. W 2019 roku opracowany został projekt eksperymentalnej nauki dla dzieci od 6 do 15 roku życia. Ponadto, byłoby pożądane, jak trzydzieści lat temu pisała Els Wasmann-Peters (1994, s. 102), aby w jednym budynku znalazły miejsce przedszkole i szkoła Montessori. Dlatego z nadzieją można spoglądać na starania w tym zakresie podejmowane w Szkole Podstawowej Nr 5 w Świdniku.

Ważną sprawą jest podjęcie prac na rzecz prawnego usankcjonowania, instytucjonalnej legitymizacji placówek/oddziałów Montessori. Przepisy ustawy Prawo Oświatowe (tekst jed.: Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) nie wyróżniają placówek realizujących założenia pedagogiki Montessori jako odrębnego typu jednostek systemu oświaty. Praca w nich regulowana jest obligatoryjnymi przepisami wspomnianego Prawa Oświatowego, co utrudnia rzetelną realizację założeń pedagogiki Montessori.

Pierwsi nauczyciele, zaangażowani w budowanie oddziałów Montessori przechodzą lub w krótkim czasie przejdą na emeryturę. Powstaje zatem wyzwanie pozytywnej selekcji do pracy w grupie Montessori, pozyskiwania nauczycieli, którzy są w stanie przebudować ducha na rzecz służenia dziecku. Jak rozwiązać tę kwestię na poziomie placówki publicznej, której dyrektor nie decyduje autonomicznie o tym, kogo może zatrudnić i nie jest w stanie dobrać kadry, albowiem przepisy ustawy karta nauczyciela określają sposoby zatrudniania nauczycieli?

Do tej pory nie wypracowano w placówkach przedszkolnych i szkolnych Lublina spójnego modelu działań na rzecz pedagogizacji rodziców, systemu wprowadzania ich w zasady pedagogiki Montessori w związku z potrzebą korelowania oddziaływań szkoły i domu. Podejmowane działania mają charakter bardziej akcyjny i doraźny. Kolejne wyzwanie związane jest z kontynuacją działalności badawczej i rozpoczęciem badań podłużnych w placówkach Montessori tak, po to, aby określić dynamikę zmian w sferze poznawczej i społeczno-emocjonalnej uczniów klas M. Pilną potrzebą jest włączenie do badań psychologów, tworzenie zespołów interdyscyplinarnych, aby poddawać analizom szczegółowe i złożone wymiary funkcjonowania dzieci w placówkach Montessori.

Lubelski Oddział PSM liczy niespełna pięćdziesięciu członków, co może sugerować rozproszenie i wyspowość wpływów edukacji montessoriańskiej. Niemniej praca szesnastu osób, które rozpoczęły działania na rzecz popularyzacji pedagogiki Montessori w regionie, zaowocowała wprowadzeniem do praktyki edukacyjnej indywidualizowane podejście do dziecka,

ugruntowaniem racjonalności emancypacyjnej, w perspektywie której możliwe jest uwalnianie od utrwalonych reguł postępowania edukacyjnego. Efekty pracy wg założeń pedagogiki Montessori zostały empirycznie określone. Podjęte działania zainicjowały debatę nad oryginalną metodą pracy z dziećmi. Kontynuować ją będą dyrektorzy placówek Montessori, środowisko akademickie, liderzy edukacji montessoriańskiej nie tylko z Lubelszczyzny, ale i całego kraju.

Bibliografia:

- Augustynowicz-Słoboda, K. (2007). *Moje spotkanie z pedagogiką Marii Montessori*. W: (b.d.) *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori* (39-40). Świdnik: Urząd Miasta Świdnik
- Augustynowicz-Słoboda, K., Noga, B. (2003) *Uczymy metodą Marii Montessori*. W: Z. Starownik (red.), *Twórczość czy bezdroża twórczości. W kręgu nauczycielskich przemyśleń i doświadczeń. Materiały z II Wojewódzkiej Konferencji Metodycznej z cyklu „Edukacja humanistyczna wobec wyzwań współczesności”* (48-50). Lublin: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Bednarczuk, B. (2007). *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bednarczuk, B. (2009). *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?* W: B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori-teoria i praktyka* (71-80). Łódź–Kraków: Palatum-Ignatianum.
- Bednarczuk, B. (2014). *Idea Edukacji dla Życia jako przesłanie pedagogiki Marii Montessori*. W: M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori wychowaniem do wartości* (83-92). Łódź: Palatum.
- Bednarczuk, B. (2016). *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bednarczuk, B. (2018). *Dignity of the child in research on the school of Maria Montessori: assumptions and manifestations*. *Prima Educatione*, 2(2), 57-65.
- Bednarczuk, B. (2022). *Authors of their own development. Graduates of Montessori school*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bednarczuk, B., Bednarz-Grzybek, R. (2022). *Jubileusz 30-lecia pedagogiki Montessori na Lubelszczyźnie. Bibliografia prac pedagogów z ośrodka lubelskiego (1992-2022)*. Łódź: Palatum.

- Bednarczuk, B., Kusiak, K., Stawinoga, R. (2013). Respect for the Child – over Declarations. W: J. Z. Górnikiewicz, E. Jaszczyszyn (red.), *A Child in the World of Education – Education in the World of the Child* (144-168). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Bednarczuk, B., Rubinstein, M., (2019). Montessori education benefits. Building a Montessori school in Lublin for children and adolescents. W: K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja* (303-316). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bednarczuk, B., Zdybel, D. (red.). (2014). *Learning in the Montessori classroom – In search of quality in education*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bednarz, D. (2014). Wartości estetyczne i emocjonalne w twórczości plastycznej dziecka. W: M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Montessori – wychowaniem do wartości* (208-221). Łódź: Palatum.
- Brzezińska, A.I. (2004). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Centner-Guz, M. (2009). Stymulująca rola otoczenia w systemie Montessori. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (272-281). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Centner-Guz, M., Zwierzchowska, I. (2014). Książka obrazkowa - czyli o niedostrzeganiu i dewaluowaniu wartości literatury dziecięcej. W: M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Montessori – wychowaniem do wartości* (189-207). Łódź: Palatum.
- Dijck van, J. (1994). O korzyściach płynących ze współpracy międzynarodowej. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność* (15-24). Lublin Wydawnictwo UMCS.
- Głodzik, B. (2002) Idee i założenia pedagogiki Marii Montessori w odniesieniu do zreformowanego systemu oświaty w Polsce. W: T. Sokołowska - Dzioba (red.), *Kształtowanie umiejętności wychowawczych* (123-128). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (red.). (1994) *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność. Materiały z międzynarodowej konferencji 25-26 listopada 1993*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (1994). System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność. Materiały z międzynarodowej konferencji, 25-26 listopada 1993* (43-52). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (1995). System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce. W: M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej* (133-140). Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.

- Guz, S. (1997). Edukacja w klasach Montessori-założenia i ich realizacja. W: W. Puślecki (red.), *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej* (91-98). Opole: Wydawnictwo UO.
- Guz, S. (1998). *Edukacja w systemie Montessori: podręcznik dla nauczycieli i studentów*. T. 1-2. Lublin: Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (2003). Wykorzystanie pedagogiki Montessori w kształceniu nauczycieli i edukacji dzieci w Polsce. *Rocznik Edukacji Alternatywnej*, 3(1), 43-54.
- Guz, S. (2004). Szkoły Montessoriańskie w Polsce. W: T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guz, S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole: kształcenie i osiagnięcia dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (2015). *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*. T. 1 i 2, Wyd. 2 popr. i uzup. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guz, S. (2020). *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kowalczyk, B., Sobiesiak, K. (2007). Własne doświadczenia z pracy metodą M. Montessori. W: *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori* (24-25). Świdnik: Urząd Miasta Świdnik.
- Kucha, R. (2003). Rozwój pedagogiki Marii Montessori w Polsce. Rys historyczny. *Rocznik Edukacji Alternatywnej*, 3(1), 23-42.
- Lillard, P.P. (2009). *Montessori. Nowoczesne podejście. Wprowadzenie do metody Montessori dla rodziców i nauczycieli*. Gdańsk: Harmonia Uniwersalis.
- Łagoźna, E., Bogusz, P. (2007). Innowacja w SP nr 7 w Świdniku. W: *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori* (32-34). Świdnik: Urząd Miasta Świdnik.
- Madejska, R. (2007). Moje pierwsze spotkanie z pedagogiką Marii Montessori. W: *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori* (27-28). Świdnik: Urząd Miasta Świdnik.
- Montessori, M. (1913). *Domy dziecięce (le case dei bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: nakł. Henryka Lindenfelda. Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki.

- Montessori, M. (1975). *Childhood education*. New York-Scarborough, ON: New American Library-Meridian Books.
- Montessori, M. (1988). *What you should know about your child*. Oxford, England: Clio Press.
- Montessori, M. (1992a). *The absorbent mind*. Oxford, England: Clio Press.
- Montessori, M. (1992b). *The discovery of the child*. Oxford, England: Clio Press.
- Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Palatum.
- Montessori, M. (2021). *Umysł dziecka*. Łódź: Palatum.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Ochnio, E. (2009). Edukacja ekologiczna a koncepcja wychowania Marii Montessori. W: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie (187-198)*. Łódź-Kraków: Palatum-Ignatianum.
- Pinesowa, M. (1931). *System wychowawczy dr Marji Montessori*. Warszawa: Dom Książki Polskiej.
- Raczek, H. (1994). Recepja poglądów Marii Montessori w teorii i praktyce pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność. Materiały z międzynarodowej konferencji, 25-26 listopada 1993 (31-42)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rojek, U. (2007). Moje doświadczenia w pracy metodą Marii Montessori. W: *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori (35-37)*. Świdnik: Urząd Miasta Świdnik.
- Schätzel I. M. (1919). *Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkołka wszechstronnej pracy dziecka*. Lwów: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Trabalzini, P. (2009). Domy dziecięce-wolność i pokój jako środek i cel wychowania. W: B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori - teoria i praktyka (167-182)*. Łódź – Kraków: Palatum - Ignatianum.
- Wasmann-Peters, E. (1994). Refleksje z realizacji projektu „Zindywidualizowane nauczanie w Polsce”. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność. Materiały z międzynarodowej konferencji, 25-26 listopada 1993 (101-106)*. Lublin Wydawnictwo UMCS.
- Wierucka, J., Skwarna, B., (1994). Praca w klasach Montessori w lubelskich przedszkolach i szkołach. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność. Materiały z międzynarodowej konferencji, 25-26 listopada 1993 (17-116)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Wójcik, D. (2007). Z doświadczeń praktyka. W: *Konferencja Oświatowa. Dzieci lubią się uczyć, ale nie lubią być nauczane. Wychowanie i edukacja według pedagogiki Montessori* (29-30). Świdnik: Urząd Miasta Świdnik.
- Zdybel, D. (2009). Maria Montessori o umyśle dziecka - od chłonnego umysłu do metapoznania. W: B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori* (91-102). Łódź-Kraków: Palatum-Ignatianum.
- Zdybel, D. (2014). Montessori school as a source of metacognitive experiences-examples from research project. W: B. Bednarczuk, D., Zdybel (red.). *Learning in Montessori classroom: In search of quality in education* (141-156). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zwierzchowska, I. (2002) Pedagogika Marii Montessori – studia podyplomowe. *Wychowanie w Przedszkolu*, 55(1), 19-20.
- Zwierzchowska, I., Centner-Guz, M. (2009). Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori. W: B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka* (149-164). Łódź – Kraków: Palatum –Ignatianum.
- Zwierzchowska, I., Centner-Guz, M. (2015). Obrazy słowem malowane – sposoby wykorzystania obrazu plastycznego w inspirowaniu aktywności werbalnej dziecka. W: M. Miksza (red.), *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori* (71-88). Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Zwierzchowska, I., Centner-Guz, M. (2020). Aplikacja i upowszechnienie pedagogiki Marii Montessori w lubelskich placówkach edukacyjnych. W: J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (137-154). Lublin: Wydawnictwo UMCS.



Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-3037-2983

Pedeutology and hermeneutic pedagogy: Encounter between teacher and student in light of the concept of vocational fit

Pedeutologia a hermeneutyka pedagogiczna: spotkanie nauczyciela i ucznia w świetle koncepcji dopasowania zawodowego

Abstract: The starting point, and at the same time the axis of the reflections presented in this article, is the presentation of the teacher-student relationship. These reflections were inspired by the tenets of pedagogical hermeneutics, or, more specifically, a branch of pedagogical hermeneutics which focuses on the process of understanding the senses and meanings of what happens between a student and an educator and which I apply to this key relationship of the school microcosm. Then, referring to the category of teacher-student “encounter”, the article discusses the problem of vocational fit and presents it from the point of view of the psychological (personalistic) approach in pedeutology, taking into account a specific catalogue of obligations of the older participant of this dyad in relation to the younger one. It emphasizes that only a teacher optimally suited to their profession will be able to create such conditions for the students that will enable them to self-discover and form a cultural personality in terms of hermeneutic (humanistic) pedagogy. In the next part of the article, the vocational fit of teachers is presented with reference to John L. Holland’s theory of professional personality and the five-factor theory of personality by Paul T. Costa and Robert R. McCrae. The author presents results of empirical analyses relating to these problems and, referring to the tenets of pedagogical hermeneutics,

makes an attempt to interpret them in a different way than hitherto, taking into account a new perspective on the problem.

Keywords: teacher, teacher-student relationship, personality, professional personality, vocational fit, hermeneutic pedagogy, humanistic pedagogy.

Introduction

“Who should a teacher be?” is arguably one of the most frequently asked and at the same time eternal questions of pedagogy. One that over the past centuries has regularly been raised in deliberations of education scholars wishing to explore and understand the essence of this profession entrusted with a special mission. Of course, this fundamental question is not exclusive to pedagogy - it can also be found in psychological and philosophical discourse, which is why an interdisciplinary approach seems particularly interesting.

An impulse to engage in this type of reflection, transcending traditional disciplinary boundaries, may come with the adoption of the perspective of **pedagogical hermeneutics**. Having its roots, among others, in the theological and philosophical thought of the 19th and 20th centuries¹ (Milerski, 2011, pp. 24-30, 103-111) and referring at the same time to such traditional areas of interest in psychology as human personality (cf. Milerski, 2021, pp. 359-361), it can serve as an ideal starting point for looking at the teacher and asking who they are or who they should be, and what consequences this entails both for them and for their charges, from a slightly different perspective than they one usually assumed, i.e. in a way that attempts to combine what would be an opposition in the hermeneutic approach, i.e. pedagogical scientism and the ontology of human being (cf. Sawicki, 1996, pp. 33-36).

In the area under consideration, it is crucial to refer to the basic theses of **humanistic pedagogy (hermeneutic pedagogy)**; cf. Milerski, 2021, pp. 350), which, according to the approach proposed by Wincenty Okoń (2001, pp. 287), considers as worthy of realization such qualities of education that result, among other things, from the adoption of the following assumptions: “education (and thus learning) is a process in which the student him or herself becomes the subject”, “self-education and self-learning play no less a role in education than the activities of educational institutions”, or, finally, “education is a process of human self-actualisation”. The fundamental aim

¹ It should be emphasized that the origins of hermeneutics seen as a theory of interpretation are inextricably linked to the antiquity (Milerski, 2011, pp. 31-33).

of humanistic education is therefore - in addition to providing students with a cultural canon - to create conditions for self-discovery and to shape their **cultural personality**, i.e. “a structure of meanings and values that will enable [them - note STK] to understand and value their own lives independently” (Milerski, 2021, pp. 359). What is extremely important is that the process of forming a personality understood in this way is not technical in nature, does not rely on memorising or mechanically transmitting information and, moreover, does not involve “external moulding” - instead, it requires “an understanding, hermeneutic and existential encounter with products of culture” (ibid; cf. Milerski, 2016, pp. 97-98). This approach draws attention to the following problem, related to the opening question of this article: What role should a teacher play in relation to his or her students in order to assist them in carrying out the aforementioned task independently? A task whose successful completion, it should be emphasised, on the one hand indicates the maturity of the individual and, on the other, conditions his or her successful participation in the wider community. If there is no room here for the teacher to exert a direct influence (“moulding”) on the development of the student’s cultural personality, which is the central construct of the humanist approach, then what exactly is the role of the teacher as educator? And furthermore, what qualities should a teacher have in order to meet the resulting challenges? The concept of vocational fit, described later in this article, seems to meet the problem posed in this way.

Teacher and student from a hermeneutic perspective - meeting in a situation of vagueness

According to the definition proposed by Bogusław Milerski, which is the central axis of the deliberations presented later in this article, hermeneutic pedagogy (theory of **understanding² and interpretation**) in general terms takes into account “the importance of understanding and interpretation in education and pedagogical inquiry, as well as the influence of pedagogical experience on understanding and interpretation”, and furthermore “can be seen as a methodological orientation whose object is to define the method, characteristics and conditions of studying educational reality” (2011, pp. 12). Krystyna Ablewicz (1998, pp. 33) identified educational reality and related

² Understanding is defined here as “the process of deciphering or attributing meaning to some reality”, while hermeneutic understanding “is the process of identifying the meanings and values through which the reality that is the object of understanding becomes a meaningful whole for us” (Milerski, 2021, pp. 356-357).

phenomena as the object of hermeneutics understood in this way, and furthermore assumed that one of the fundamental areas to understanding which it should lead is “interpretation in empirical research” (which is not without significance from the point of view of the further reflections in this article). Mieczysław Sawicki, also referring to the widely understood educational reality, identifies pedagogical hermeneutics, which is “a project of a scientific theory understanding and describing what transpires in the school community” and which has its origins in the critique of pedagogical modernism and postmodernism of the 20th century, with the project of *paideia* (or *paedeia*), which grows out of the questions: “Who is a human being?” and “Who is a child?” (cf. Śliwerski, 2007). It seems that extending this set of questions to include the one that opens this article and is reflected in the problem outlined in the introduction is highly justified, because not only does it provide a more detailed explanation of the first one (the teacher seen as a person with a special mission), embedded in educational realities, but the answer we give to it is inextricably linked to the answer to the question concerning the child (student) - not only who they are, but also who they may become in the future, with the teacher’s involvement.

According to the main idea that constitutes the cognitive foundation of this article, it is the way in which pedagogical hermeneutics captures the teacher-student relationship (of which the school is the external manifestation) that is crucial. This relationship, referred to as a “community”, constitutes the metaphorical place where the child-student “emerges, is revealed, happens in the relations that occur between a child and an adult called teacher” (Sawicki, 1996, pp. 11). This implies that the teacher is not so much a person tasked with helping the child to gradually realise their potential, but a person on whom the success of this process and its course are almost entirely dependent. Indeed, according to the approach discussed, “the child as a student is an event that may or may not be born. It may but does not have to” (ibid., pp. 11-12) - the teacher therefore plays a primary role in this symbolic birth - their mission is to provide the student with all the support they need and to create in the classroom conditions conducive to their comprehensive growth and gradual becoming a student, an individual ready for further development and flourishing in the subsequent years of life (cf. Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 133-138, 145-149).

According to pedagogical hermeneutics³, the prerequisite for the realization of the above-mentioned objectives is a real **encounter** between the teacher and the student (seen as an event), which means that a bond is born between them that can lead to the formation of a **spiritual community** and which is linked to a profound transformation of both of them (Sawicki, 1996, pp. 12). As B. Milerski emphasised, referring to the philosophical and pedagogical reflection of Wilhelm Dilthey, one of the pioneers of pedagogical hermeneutics, “the essence of education is therefore not primarily about skills, abilities or competences, but something more fundamental - the spiritual life of the individual”⁴ - its development and shaping being “the result of spiritual development based on self-reflection” (1934 as cited in: Milerski, 2011, pp. 78-79). This above-mentioned encounter, and this must be strongly emphasised, should lead to the creation of a dialogical space/relationship between teacher and student (the space of their interactions and I-Thou relationship; cf. Buber, 1992, pp. 226; Milerski, 2008; Gara, 2018), which realizes one of the main propositions of humanistic psychology and pedagogy (cf. Kwiatkowska, 2008, pp. 52-53), in which, through a natural, open and authentic dialogue involving asking questions, attentive listening and giving thoughtful answers, they participate together, continuously deepening their relationship and getting to know each other.

³ This article adopts the viewpoint proposed by M. Sawicki in his monograph entitled “Hermeneutyka pedagogiczna” (1996), in which - as emphasized in his summary concerning this position by B. Milerski (2011, pp. 122-123), he presented “an analysis of the educational relationship and the process of education from the perspective of dialogical reflection”, and furthermore “described the phenomenon of education with a particular focus on the process of understanding the meanings and senses of what happens between the educator and the educated”, making an attempt to determine “the meanings of the categories of pedagogical hermeneutics, which included: opening up, dialogue, speech, encounter and understanding”. Due to the fact that the axis of this article is the teacher-student relationship as well as, further, the issue of career matching of teachers, closely related to the nature of this relationship, and therefore the processes/phenomena that are the central point of interest of peudeutology, the author found the approach proposed by M. Sawicki to be appropriate from the point as if offers a vivid presentation of the reflection characteristic of the above-mentioned pedagogical sub-discipline against the background of the issues addressed in the area of pedagogical hermeneutics.

⁴ The fundamental importance of spiritual life according to W. Dilthey is reflected, among other things, in his proposed definition of education, according to which this term, crucial from a pedagogical perspective, should be understood as “the planned activity through which adults aim to shape the spiritual life of adolescents” (Dilthey, 1934, as cited in: Milerski, 2011, pp. 77-78).

As M. Sawicki emphasised, “it is impossible to have a real school without the child meeting the teacher” (1996, pp. 114), and this relationship, this encounter, is of fundamental importance, as it enables the older of the participants in the dyad to become a teacher (cf. Kwiatkowska, 2008, pp. 26), and the younger to gradually emerge as a student. However, the progression of this process is by its very nature unpredictable, thus placing it in opposition to scientific pedagogy, which, not accepting such unpredictability, seeks to capture all phenomena and processes occurring in the field of education into a concrete framework that allows their progression to be predicted, objectified and measured (cf. Milerski, 2021, pp. 354). Interestingly, this position is reminiscent of one of the key assumptions inherent in *pedeutology*, according to which the everyday work of a teacher is characterised by **multiple vagueness**, which means that it can be described as a **deeply problematic** activity, due to the fact that those who perform it are forced to make constant decisions and engage in various activities without having full data at their disposal (Kwiatkowska, 2008, pp. 11). As Henryka Kwiatkowska (2008, pp. 11) emphasised, the theoretical knowledge constituting the cognitive basis for teachers’ actions is “by its very nature incomplete (it cannot be expected to illuminate every situation of action) and uncertain (based on it we cannot decide that one should act in this way for sure)”. So here, too, we are faced with a far-reaching unpredictability - this time in a version specific to the everyday functioning of a school teacher. At the same time, it should be emphasised how much the changeability of the main subjects of the educational process, i.e. the already mentioned teacher-student dyad, contributes to it. After all, the teacher has to deal not only with him or herself - not being, after all, *constans* - but also with the human element in the form of the student (students who differ from each other, if only due to subjective pre-understanding that influences their perception of the world; cf. Milerski, 2021, pp. 359), which makes it impossible to reduce their work to a simple technical exercise. Wherever almost daily interpersonal relations are involved, it is simply unrealistic and unattainable to predict how things will unfold, even for highly competent teachers. In his take on the matter Robert Kwaśnica stated that “despite many constant elements and despite the appearance of stability they produce, educational situations are unique, because in each of them the teacher is dealing not with things, but with people” (2010, p. 294). This is why Christopher Day referred to teaching as a complex process and concluded that “although the complexity can be reduced, for example by appropriate preparation of the environment, effective teaching will always require both intrapersonal and interpersonal skills, as well as personal and

professional commitment, and therefore a combination of the right thoughts and feelings” (2004, pp. 18). Following on from this thought, it should be emphasised that wherever feelings are involved, any attempt to create an environment that is fully predictable and capable of being put into a set of even the most complex and well designed algorithms (cf. Koziellecki, 1995, pp. 109-118; Kwiatkowski, S. M., 1991, 2018) is doomed to failure from the start.

Vocational fit as a prerequisite of the teacher-child/student encounter - a hermeneutic and peudeutological perspective

The considerations presented so far allow us to draw an extremely important conclusion, which should be preceded by the following question, referring - not without reason - to the one asked at the very beginning of the article, namely: “Since the encounter between teacher and student is so vital, while at the same time being aware of the enormous complexity and unpredictability of school interpersonal relations, who (what) should a teacher be to measure up to the task, on the fulfilment of which the fate of the children entrusted to their care depends?”. No doubt, there may be as many answers to such a question as there are people taking up the challenge. It seems, however, that this underlying theme, which would be likely to emerge in the statements of many of those questioned, is the question whether a teacher is **well suited for the profession** (the professional role) (cf. Dawis, Lofquist and Weiss, 1968, pp. 12; Holland, 1985). After all, can we hope that such an important task - requiring not only a great deal of knowledge, but also the possession of a whole set of internal qualities at the right intensity (cf. Kwiatkowski, S. T., 2018) - could be performed successfully by an individual who has missed their calling, as a result of which he or she works in a profession that is unsuitable from the point of view of their predispositions? It seems that the answer to this question can only be in the negative.

The above conclusion must inevitably lead to the next question: “What kind of teacher can we consider to be **well suited** for the profession?” To answer this question - while taking into account the perspective of pedagogical hermeneutics - we should start by referring to concepts typical of the first stage of the development of peudeutology, which focused on a psychological (personalistic) view of the teacher as a structure of ideal qualities. As a measure of being a **good teacher**, these concepts would view a teacher’s personality including a range of traits necessary for him or her to perform effectively in his or her professional role (Kwiatkowska, 2008, pp. 29-34; Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 168-175; cf. Śliwerski, 2021, pp. 741-743). Before

moving on to a broader discussion of this issue, in order to emphasise the previously signalled similarity between the basic assumptions of pedagogical hermeneutics and the foundations of pedeutology, it is necessary to mention that this approach has, over time, become the object of criticism from those who advocate positivist scientism (cf. Kwiatkowska, 2008, pp. 33; Milerski, 2015, pp. 67-68).

Jan Władysław Dawid, considered to be the leading representative of the above-mentioned approach, assumed that it is the love of human souls that should play a primary role among the teacher's inner qualities (cf. Okoń, 1959, pp. 8-9). In his view, a teacher distinguished by this key quality is capable of selfless and profound concern for other human beings, with particular emphasis on children. According to J. W. Dawid, a model teacher is a man who is deeply committed to his students and who possesses, crucial in this context, "the ability to sympathise, to mutually permeate, to lend his spiritual states and participate in those of others, to strive for coherence, harmony and unity with the spiritual life of others", and who is also characterised by a striving for perfection, inner authenticity, moral courage and a sense of duty and responsibility (Dawid, 1946, pp. 6-9, 27; cf. Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 170-171). A similar position was presented by Mieczysław Kreutz, who assumed that the creative force behind the teacher's influence on their students was not so much the love of human souls, as J. W. Dawid claimed, but a much broader meaning of love "of people together with their body and soul, which are in fact an inseparable psychophysical whole" (Kreutz, 1959, pp. 133). It is worth noting at this point that similar conclusions were reached by the already cited W. Dilthey, who stated the following: "We understand a human being only when we feel with him, reproducing in ourselves his reflexes; we understand only through love" (1934, pp. 201 as cited in: Milerski, 2011, pp. 79).

Another proponent of the psychological approach, Zygmunt Mysłakowski, referred in his description of the ideal (model) teacher to the category of "talent" the key element of which is, in his opinion, the so-called contactability, which he defined as the disposition necessary to establish an authentic, personal and close relationship with another person. Contactability understood in this way, which according to Z. Mysłakowski is the basic determinant of success in teaching, is facilitated by the following characteristics: (a) vivid imagination (which can be equated with empathy, enabling one to understand and empathise with the mental state of the student), (b) parental instinct, enabling the teacher to participate optimally in sensing and experiencing the experiences of their students, (c) the ability to express feelings, whereby the teacher becomes a person close to the students and

is perceived by them as authentic and sincere, (d) the outward orientation of the psyche, which can be equated with altruism, since it predisposes the teacher to various pro-social behaviours (Mysłakowski, 1959, pp. 61-72).

Which conclusions regarding the preceding considerations can be drawn from the above-mentioned tenets inherent to the psychological view of the teacher? First and foremost, that not every teacher will be able to establish with the students a bond corresponding to the aforementioned spiritual community. This, of course, refers to a teacher whose predispositions do not make them suited to the profession, making it impossible to consider them a true teacher, as expressed by M. Sawicki when he stated: "How often children do not recognise a person as their teacher, even though externally he is their teacher (has been employed, has formal qualifications, etc.). (...) How many teachers there are who are not teachers!" (1996, pp. 12). The next conclusion, which in a way builds on the previous one, is as follows: It is the teachers described by J. W. Dawid, M. Kreutz, Z. Mysłakowski that should be considered suited for the profession in terms of expectations and requirements formulated in relation to the teacher within the framework of looking at the teacher-student relationship from the perspective of pedagogical hermeneutics in its specific area focused on the description of the phenomenon of education "with particular emphasis on the process of understanding the meanings and senses of what transpires between the educator and the educated" (Milerski, 2011, pp. 123). As Carl Rogers (1983 as cited in: Danilewska, 2004, pp. 203) emphasised, the purpose of education is to support and facilitate change and learning, and the only form of learning that has a significant impact on an individual's behaviour is the individual's self-discovery, which means that the teacher, paradoxically, should not be teaching their students, but facilitating their self-discovery, for it is precisely teaching them to discover and realise themselves that is the most valuable gift they can offer (Kwiatkowska, 2008, pp. 53). Thus, the teacher's task is not so much to be a guide for their students (cf. Kwiatkowska, 2008, pp. 27), but rather an interpreter of the surrounding reality, their companion and facilitator (Rogers, 2002, pp. 57), whose role is to support their development. Importantly, this facilitation does not depend on the teacher's knowledge or intellect - it is possible only when the teacher reveals certain attitudes and feelings towards their students, among which the most important are those characteristic of the above-mentioned personalistic approach: personal authenticity, sensitivity, warmth, empathic understanding of the student's feelings and their meaning, or, finally, unconditional acceptance of who the student is and appreciation of their her value (cf. Danilewska, 2004, pp. 204).

Therefore, we should conclude that only those teachers who possess qualities that bring them closer to the above-described personality model, and thus are capable of an authentic encounter with the student and of establishing a relationship with him or her showing all the signs of a spiritual community, will be able to meet (or at least attempt to meet) the expectations formulated towards them, which include above all (Sawicki, 1996):

- creating in the classroom an environment and establishing a close relationship with the student, based on mutual understanding and respect, as well as a sense of security and belonging, which will enable him or her to learn about themselves and to become a student,
- the capacity for reflection (in action and about action, cf. Schön, 1983), for continuous and ongoing exploration of what transpires between them and the students, leading, among other things, to the creation of a space of encounter at school characterised by the intensity of mutual contacts,
- building in the relationship with the student an agatological space that both parties can experience - here we can notice the convergence of the previously mentioned views of J. W. Dawid or M. Kreutz, with the perspective of pedagogical hermeneutics, which stresses that the behaviour of “the teacher in the agatological space is love (...). A teacher who does not love his child-students will never know the agatological space in which they live”. (Sawicki, 1996, pp. 15; cf. Śliwerski, 2021, pp. 738-744),
- bringing about an encounter leading to a profound transformation both of oneself and of the student, in whom a kind of awakening occurs as a result (manifestation of acts of self-awareness), expressed, among other things, by inspiring them to ask themselves the question: “Who am I?” and a whole series of related existential questions, such as, for example, “What is the meaning of my life?”;
- giving the student the necessary assistance to discover their personality (including cultural), calling, destiny and mission in life.

In summary, it should be emphasised that only the best of teachers suited to their profession will be able to successfully fulfil the noble mission whose key outcomes, chosen for their hermeneutical connotations, have been highlighted above. Therefore, bearing in mind that those teachers, whose inner qualities, in a broad sense, correspond to the model created by the personalist approach, may not be able to meet the expectations placed

upon them, it is easy to understand how teachers who are not so well suited to the profession have little chance of meeting those expectations.

Vocational fit in the context of personality theory - in search of new directions of interpreting research results

Nowadays, the question whether a teacher is suited for their profession, and consequently whether they meet the aforementioned requirements formulated in relation to this professional group by reference to the hermeneutic approach, should be considered from the point of view of personality theories. Personality can be seen in terms of the key determinant of a harmonious relationship between a teacher and their professional environment, with particular reference to their relationship with the student/students. From the point of view of the previous considerations, we should refer to two concepts - the theory of vocational personality by John L. Holland and the five-factor theory of personality by Paul T. Costa and Robert R. McCrae, which will make it possible to synthetically present the essence of vocational fit in the context of the analysed profession.

J. L. Holland's (1985) theory of vocational personality, embedded in the trait and factor theory current initiated in the early twentieth century by Frank Parsons (1909; cf. Kwiatkowski, S. T., 2013, pp. 102-103), states that each individual can be described by their similarity to one or more of the six occupational personality types distinguished within the theory. These are (Holland, 1985; Paszkowska-Rogacz, 2013, pp. 16-17):

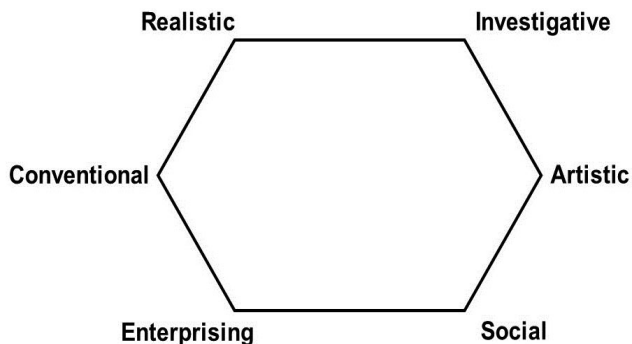
1. The realistic type, primarily distinguished by an above-average level of motor skills and manual abilities predisposing people of this type to work with machines and tools, as well as with animals and plants, valuing power, status and money. Their weakness is social competence, reflected in a low ability to establish and maintain positive interpersonal relationships.
2. The investigative type, characterised by a love of learning in the broad sense, operating with abstract concepts or creating new theories to facilitate solving problems faced by people. They are curious about the world, rational, independent and think analytically. Social skills are not their strong suit - they tend to avoid the company of other people.
3. The artistic type, marked by an aesthetic sensitivity, a preference for creative and non-standard behaviour that enables them to express themselves. People of this type have artistic skills (writing,

visual arts, music, etc.) and can be described as creative and having a well-developed imagination.

4. The social type, oriented towards other people, characterised by a willingness to cooperate with and help others, as well as a love of teaching. They possess well-developed social and emotional competences (with particular emphasis on empathy), thanks to which they are able to relate to other people in a way that exceeds the capabilities of representatives of other types.
5. The enterprising type, characterised by their orientation towards acquiring material rewards or achieving political goals, self-confidence and possession of leadership and communication skills. They also pursue social goals which they achieve through their developed interpersonal skills, among other things, by using means of persuasion.
6. The conventional type, characterised by a preference for working with data and acting in accordance with rules, instructions, procedures, etc., and having accounting and clerical skills. People of this type generally avoid ambiguous situations and problems requiring involvement in interpersonal relationships.

The different professional personality types form a hexagonal arrangement (the so-called “hexagonal model”) (Figure 1). It should also be noted that adjacent types that share some similarities (e.g. the social type and the enterprising type and the artistic type).

Figure 1. John L. Holland’s hexagonal model



Source: Paszkowska-Rogacz, 2003, pp. 40.

According to the theory discussed, each of the professional personality types is the resultant of a specific interaction occurring between an individual's hereditary traits and social environment (including, inter alia, their parents, peers, social and cultural background and physical environment). This interaction, in combination with personal experiences, leads the individual to develop a specific set of competences, life goals, skills, preferred values, as well as coping strategies to deal with interpersonal problems and environmental pressures, i.e. the broader problems of everyday life. Thus, each professional personality type is a complex set of characteristics from which the preference for a specific class of occupations and related aspirations is derived (Kwiatkowski, S. T., 2013, pp. 105-106). It should be noted that in addition to the six types of professional personality, there are six corresponding types of work environment - each with a name corresponding to one of the personality types, which naturally indicates where a person should work in order to make their overall predispositions as compatible as possible with the characteristics of their workplace. The interaction between a person's personality and their work environment is responsible for their professional behaviour in a broad sense. The more successful it is, the greater the vocational fit we can speak of (the hexagonal model is helpful here; e.g. a realistic environment is optimal for people with a realistic professional personality type, an investigative environment for investigative people, etc.) (ibid, pp. 106).

Therefore, determining which of the professional personality types is predominant in an individual is only the first of the steps on the path towards determining their vocational fit. The second, necessary step consists in comparing their characteristics with the conditions (requirements and reinforcements) prevailing in their working environment (cf. Paszkowska-Rogacz, 2013, pp. 18). J. L. Holland (1985) distinguished four degrees of compatibility: the highest degree (e.g. social type in a social environment), the second degree (e.g. social type in an artistic environment), the third degree (e.g. social type in a research environment) and finally the fourth degree, i.e. complete incompatibility (e.g. social type in a realist environment).

Combining the views characteristic of the personalistic approach with the descriptions of personality types according to J. L. Holland allows us to draw a fully justified conclusion that the only one of the above presented types that meets the requirements facing the teacher and optimally corresponds to this professional environment is, of course, the social type - only in this case can we talk about a complete fit to the teaching profession and to working in an almost perfectly social school environment. Thus, if we

hope to find among teachers those who will be able to optimally (or almost optimally) fulfil the above-mentioned requirements on a daily basis, we will undoubtedly find them precisely in the group where the social professional personality type dominates. Their complete set of predispositions, headed by a high level of socio-emotional competence, makes them the best candidates to establish with their students a relationship that can be described as based on love understood in the sense proposed by pedagogical hermeneutics and pedeutology, a relationship that can (even if this is not always possible for teachers in this group)⁵ lead to the creation of the spiritual community mentioned above, enabling the teacher, on the one hand, to fully uncover the potential of the child entrusted to his or her care and, on the other hand, to give themselves a chance of taking the next steps towards becoming a teacher.

While J. L. Holland's approach addresses the issue of vocational fit in a way that refers directly to the individual's professional work, the five-factor theory of personality (FFTP) of P. T. Costa and R. R. McCrae (1987, pp. 81-89; cf. McCrae and Costa, 1997, pp. 509-515) only touches on this issue indirectly, but it does not change the fact that it also allows specific conclusions to be drawn about the relationship between the intensity of an individual's personality traits and the work for which they are predisposed and the environment in which this work should be carried out on a daily basis.

A meticulous analysis of the descriptions of each of the big five personality traits (Siuta, 2009), which form the core of the FFTP, allows us to conclude that we can speak of a teacher with the best chance of a full vocational fit, and thus of establishing the aforementioned spiritual community with students in hermeneutic terms, when he or she is characterised by (Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 211-212)⁶:

⁵ In fact, it is important to remember that in the teacher-student relationship, as in any other relationship, the ultimate success in establishing the bond which, in this case, should lead to a spiritual community, depends not only on the older member of this dyad, but also on the younger one. Therefore, in order for the encounter between the couple to be successful, there must be a kind of mutual alignment which, due to human nature, will not always be possible - even with the best intentions of both parties involved.

⁶ A broader description of each of the personality traits included in the FFTP framework (the Big Five), written from the point of view of their importance for the successful fulfilment of the professional role of a teacher, can be found, among others, in the book entitled „Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne” [“Determinants of professional efficacy of early childhood education teacher candidates. A theoretical-empirical study”] (Kwiatkowski, S. T., 2018). Because it is very extensive, it is not fully cited in this article, which only presents

1. the lowest possible degree of neuroticism (low or very low intensity of this trait is equivalent to emotional adjustment [emotional stability/emotional equilibrium]).
2. the highest possible degree of extroversion.
3. the highest possible degree of openness to experience.
4. the highest possible degree of agreeableness.
5. the highest possible degree of conscientiousness.

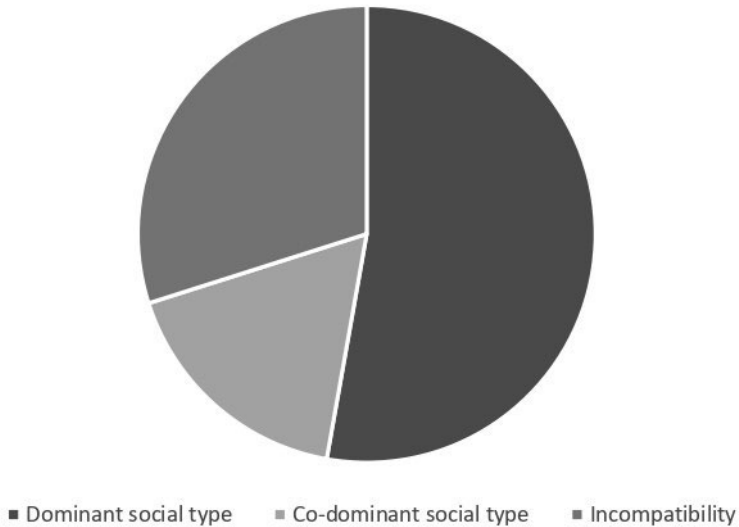
Based on the review of our knowledge to date, we may conclude that it is those teachers who display the above configuration of the Big Five characteristics who can be expected both to meet the requirements of school as a work environment and - narrowing down the problem to the main subject of this study - to create in their classrooms conditions for establishing and then maintaining close bonds with their students based on a feeling of community. (cf. Kwiatkowski, S. T., 2019).

The author's empirical analyses aimed at diagnosing the personality of active teachers or those aspiring to enter the profession, carried out using the FFTP and/or professional personality model of J. L. Holland (cf. Kwiatkowski, S. T., 2013, 2014, 2015, 2018), have provided results according to which some future/current teachers certainly cannot be said to be optimally suited to kindergarten and school work.

One study (Analysis 1) (Kwiatkowski, S. T., 2013) found that the social professional personality type dominated (or co-dominated - as one of the equally strong, highest intensity types) in 70.1% of teacher candidates (Graph 1).

the main conclusions of the considerations carried out in this area, i.e. indicates the desired intensity of each trait (from the perspective of a teacher's vocational fit).

Graph 1. Professional personality of teacher candidates surveyed in the light of Analysis 1

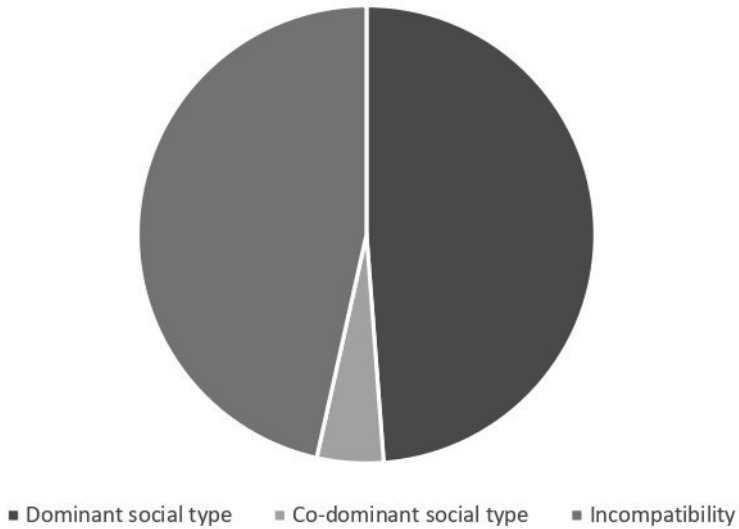


Source: own research.

Obviously, this result can be welcomed as it proves that the overwhelming majority of respondents had made the right academic and professional choices, however, at the same time, it means that just under a third of the respondents, i.e. undoubtedly a very significant proportion of them, were more or less mismatched to their future work.

On the other hand, the results obtained in another study (Analysis 2) (Kwiatkowski, S. T., 2015, pp. 55-56) no longer allow for such optimism, since the percentage of participating teacher candidates whose professional personality type was social (dominance or co-dominance of this type) was as low as 53.5%, while the remaining 46.5% were diagnosed with a greater or lesser mismatch to work in a school environment (Graph 2).

Graph 2. Professional personality of teacher candidates surveyed in the light of Analysis 2



Source: own research

Analyses based on the measurement of the degree of the Big Five traits (Kwiatkowski, S. T., 2014, 2018) showed that a considerable proportion of respondents were characterised by levels of neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness or conscientiousness that did not fit the above-mentioned model. One study found, among other things, that relatively many of the teacher candidates surveyed had undesirable scores: 19.5% scored high on neuroticism, 13% scored low on extroversion, 14.7% scored low on openness, 7.7% scored low on agreeableness and 4% scored low on conscientiousness (Kwiatkowski, S. T., 2014, pp. 77-85). Another of the aforementioned studies showed that almost 14% of the participating teacher candidates had both undesirable scores on neuroticism (high or very high scores) and on extroversion (low or very low scores) (Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 600). Assuming that the early childhood education teacher candidates who took part in this study have decided, after receiving their diploma, to work in a kindergarten or school, it is highly probable that none or almost none of the individuals comprising the aforementioned group, which comprises almost 1/7 of the entire research sample, have so far (if they are still working in the profession) established such a bond with their student(s) that could be said to enable them to achieve the goals included in the aforementioned set of the teacher's obligations towards the student. Referring to

the aforementioned key dimension of the teacher-student relationship, it should be emphasised that “a full encounter between a student and a teacher occurs when the teacher opens dialogically to the child, when he accepts him unconditionally, when he recognises his spiritual autonomy, when he helps him in his inner self-actualisation” (Sawicki, 1996, pp. 115). Thus, it must be assumed that, in the case of maladjusted teachers, the broadly understood ability to facilitate such an encounter is hardly possible.

In the light of the above, and with reference to the definition of pedagogical hermeneutics, we should take a look at the issue of interpreting the results of empirical research results (Ablewicz, 1998, pp. 33). Indeed, it seems natural that in the vast majority of cases the diagnosis of teachers’ professional mismatch leads first to considerations and conclusions related to the negative impact of such a state of affairs on the students under their care (cf. Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 157) - to mention, for example, the low probability of these teachers fulfilling the tasks mentioned in the course of the reflections conducted earlier. Given the many functions ascribed to the teaching profession, as well as its responsibility - first and foremost towards students (and, more broadly, towards society as a whole), such a line of thinking seems to be justified. However, adopting an approach characteristic of pedagogical hermeneutics, which, after all, encourages the search for new ways of understanding and interpreting educational reality (Milerski, 2011, pp. 12-13), and thus, in a way, compels the researcher to continuously (as he/she matures - gaining more experiences and developing the ability to adopt qualitatively different perspectives and read/assign new meanings to the surrounding reality) engage in cognitive processes and accompanying activities that enable them to learn about the school environment and the phenomena and processes occurring in it in a way that makes it possible to avoid “the danger of a one-sided explanation of pedagogical events” (Adamska-Staroń and Łukasik, 2012, pp. 129), we should ask ourselves who - apart from the students themselves, whose entire future lives are at stake in this peculiar “educational game” - bears the far-reaching consequences of the mismatch between teachers and their profession.

It seems only natural that - apart from the students themselves - it is the mismatched teachers, in whom the root cause of the problems described here lies, who are harmed by such developments. It is worth noting, however, that research findings indicating the professional mismatch of a smaller or larger proportion of the participating teachers (or possibly candidates) tend to be interpreted in a way that focuses on the negative sides of this fact, with a particular focus on the exposure of this group to high levels of professional

stress, high frustration, professional burnout, reduced sense of job satisfaction, low self-efficacy, low levels of self-esteem and self-worth or, finally, no sense of purpose and an external locus of control (cf. Kwiatkowski, S. T, 2018, pp. 329-350; 410-415). In other words, whereas earlier we referred to what maladjusted teachers are unable to provide for their students, here we are referring to what they will not be able to provide for themselves (it is above all their well-being in all its forms). This interpretation is undoubtedly a valid one, accurately reflecting reality and firmly grounded in pedagogical and psychological theory. However, it is nevertheless worth asking whether this is the only interpretation, and if not, is it possible, paradoxically, to adopt an alternative interpretation of the research findings on teachers' professional maladjustment that is at least partly positive?

On further reflection, this question can be answered in the affirmative. But in order to reach and articulate such a conclusion, we need to first disregard the traditional and fatalistic interpretative scheme outlined above, the application of which seems to be an unwritten norm in the analysis of data collected within the framework of research conducted in the area under discussion - a scheme which tends to describe the existing educational reality starting from the students' perspective and then moving on to the teachers' perspective - importantly, without going beyond the framework defined by the losses incurred by each of these groups resulting from the mismatch of the latter group and the environment in which they function. So what interpretation is being referred to here?

In order to answer this question, it is necessary to go back to the source of the problem, namely the professional mismatch of teachers. When researching members of this group, we are, in a way, confronted with a *fait accompli* - each of them is already an active teacher and some of them simply are not suited to this profession. But what causes this type of situation? There may be many reasons, but the lack of self-knowledge required to make the right life choices seems to come to the fore. Many people who choose to study to become teachers and then, after graduating, enter the profession simply do not realise that this is not the job they were created for and that the tasks involved and the working environment in which they will be working are not compatible with their abilities, needs and expectations. This is largely due to the shortcomings of the career guidance and counselling system, under which all primary and secondary school students should - on the basis of interviews and aptitude tests - be provided with accurate information about their strengths and weaknesses, which should be communicated to them within the framework of guidelines relating to the career counsellor's proposed paths

for further academic and professional development, as optimal as possible from the point of view of their potential diagnosed in the counselling process (cf. Kwiatkowski, S. T., 2019, pp. 174-176; Kwiatkowski, S. T., 2018, pp. 466-475). However, if they did not receive this type of information at the most opportune time and are now suffering the negative consequences of this, as are their students, who are absolutely blameless, would it not be beneficial for them to receive this information now? In other words, the results of empirical research could form the basis of a message to mismatched teachers, enabling them to see the roots of the stress or lack of job satisfaction they experience on a daily basis. Of course, this kind of information could initially cause a great deal of cognitive dissonance, but one can assume that, at least in some cases, it would actually result in deep reflection, which - by filling in the missing elements of self-knowledge - would lead to a decision to make necessary life changes, including a change of profession. Adopting such an interpretation of the empirical findings could therefore be seen as an opportunity to provide teachers with much-needed support - support they could not previously count on. It is worth noting that the biggest “winners” in this case could be the most mismatched teachers, because it seems reasonable to assume that in their case the intensity of the aforementioned negative consequences could already be so high (even in the case of short work experience), that they would even welcome the message with a sense of relief and - most likely - with the joy of a person who suddenly experiences an insight (enlightenment) that allows them to understand their situation and to change their life, a kind of escape from the torment of a job that does not offer the chance of personal fulfilment.

We may conclude that the above outlined scenario would be by all means beneficial⁷ and, if it were implemented, members of both interested groups would benefit from empirical analyses in the discussed area - both the mismatched teachers, who, having attributed appropriate meaning to the received diagnosis, would receive a chance for a new (this time fully conscious) life “opening”, as well as their students, who, as a result, would finally find themselves under the wings of educators compatible in terms of personality with the school work environment and its characteristic requirements and

⁷ Except for the fact that some of the teachers, even having become aware of their professional mismatch, might stay at the school - e.g. for fear of potential difficulties they might encounter when looking for another job. It is conceivable that, for this group, the mismatch message could prove much more loaded with potentially negative consequences, as it would create a very strong cognitive dissonance that would be difficult to reduce.

reinforcement systems. In addition, the departure of mismatched teachers from the profession would most likely result in vacancies that could be filled by teachers who are better suited but did not find employment (which may have forced them to work in an occupation incompatible with their dominant, social type of professional personality or the Big Five traits, causing them to function in a working environment that was not conducive to their development). This can be seen as yet another argument in favour of implementing solutions resulting from breaking the previous pattern of interpreting the results of empirical research.

Summary

To answer the question posed in the Introduction “Who should a teacher be?”, it is necessary to state that a teacher should be, first of all, a person who is suited to their profession - only then will they be able to satisfactorily fulfil the many requirements of their professional role. Only a well-suited teacher will be able to bring about an encounter with the student that creates the conditions for the emergence of a spiritual communion between the two parties, which is a prerequisite for the educator to have a beneficial influence on the student, leading to his or her *awakening*. This is fundamental and, as such, provides a kind of basis - a starting point for the teacher to carry out further interventions aimed at the broadly understood good of the student, which was outlined earlier with reference to the assumptions of humanistic pedagogy. Importantly, in order to achieve this goal, the teacher him or herself must be an awakened individual, and this can be tied precisely to their professional fit, since this awakening is tantamount to the fact that they accept their profession, are characterised by a balanced and stable self-esteem (related to the work environment), as well as a high level of self-acceptance and identification with their professional function (Sawicki, 1996, pp. 118). Given the preceding considerations, it therefore seems justified to conclude that the professional fit of the teacher is a necessary condition for their awakening in this sense, which in turn conditions their broadly understood ability to create in the classroom such conditions that enable the students to self-discover, self-actualise and develop a cultural personality. If, therefore, we refer to the saying that “Education is what remains after one has forgotten what one has learned in school”, then it is perfectly legitimate to assume that it is the teacher with a social type of professional personality and an appropriate structure of qualities in terms of the Big Five who will be able to provide this type of education to his or her students.

On the other hand - as indicated by the analysis of empirical data going beyond the usual scheme - the diagnosis of a professional mismatch of teachers should be interpreted not only as evidence of a serious threat to both members of the teacher-student dyad, but also - by giving a new meaning to this fact - as an ideal opportunity to give the former a chance to decide once again, this time in a much more considered and well-founded manner, on the choice of such a career path that will be optimal from the point of view of their broadly understood predispositions.

References:

- Ablewicz, K. (1998). Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 25-41). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adamska-Staroń, M., Łukasik, B. (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna. *Podstawy edukacji*, 5, 119-138.
- Buber, M. (1992). Dialog. W: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Danilewska, J. (2004). Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce. W: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 199-211). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., Weiss, D. J. (1968). A Theory of Work Adjustment (a Revision). *University of Minnesota, Bulletin* 47.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Gara, J. (2018). (Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(23), 23-40.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. New Jearsey: Prentice-Hall Inc.
- Kozielecki, J. (1995). Myślenie i rozwiązywanie problemów. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna* (s. 91-154). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kreutz, M. (1959). Osobowość nauczyciela-wychowawcy. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 113-164). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2* (s. 291-323). Warszawa: WN PWN.

- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. M. (1991). *Heurystyki i algorytmy w procesie dydaktycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej.
- Kwiatkowski, S. M. (2018). Myślenie algorytmiczne i heurystyczne – wzajemne relacje w procesie rozwiązywania problemów. W: K. Przyszczypkowski, S. Futyma, G. Barabasz (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność...* (s. 127-136). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowski, S. T. (2013). Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 101-118.
- Kwiatkowski, S. T. (2014). Osobowość studentów pedagogiki w ujęciu Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 73-86.
- Kwiatkowski, S. T. (2015). Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 49-70.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Kwiatkowski, S. T. (2019). Właściwa rekrutacja do zawodu nauczyciela jako przejaw odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń. W: R. Nowakowska-Siuta, T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej* (s. 169-201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, no. 1, 81-90.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, vol. 52, no. 5, 509-516.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. *Paedagogia Christiana*, 1(21), s. 29-42.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2015). Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(236), 56-74.
- Milerski, B. (2021). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik Akademicki* (s. 347-362). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mysłakowski, Z. (1959). Co to jest „talent pedagogiczny”? W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 61–73). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (red.) (1959). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. London: Gay & Hancock Ltd.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (red.) (2013). *Wieloaspektowa Ocena Preferencji Zawodowych (WOPZ). Publikacja na temat stosowania WOPZ w praktyce. Podręcznik testowy*. Częstochowa: APUS.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siuta, J. (2009). Czynniki otwartości na doświadczenie w Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości. W: J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 53–70). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2021). Pedagogika Janusza Korczaka. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik Akademicki* (s. 735–747). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-6300-8435

Zachować i rozwijać to, co naturalne, czyli o radości z uczenia się

To preserve and develop what is natural, or the joy of learning

Abstract: The article presents the results of an implementation diagnostic study. The implementation of the educational project *Effective astonishment. Learning to read triggers thinking to read* began in the local environment (Lodz) in the 2018/2019 school year. The research on children's learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing was carried out in a group of five hundred 5-6-year-old children in the 2021/2022 school year. The research adopted a didactic intervention model. The researcher acted as a participant observer, while the material came from participant observation. The observation was focused around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy learning. The observation covered students' activities, as well as the effects of these activities. The results of the study reconstructed the importance of the initiated educational environment in the process of triggering children's learning skills in identifying sound images of the voice and graphic images of the letter, synthesis and analysis, reading technique, reading comprehension and making meaning of graphic visualization.

Keywords: implementation project, literacy strategy, language skills of pre-school children.

Czas na nieczytanie – szkolne *signum temporis*

Naturalna umiejętność wyszukiwania dźwięków i rozpoznawania liter - dająca się zaobserwować u bardzo małych dzieci – słabnie niećwiczona, zaniechana, niedoceniona. U nielicznych dzieci może przetrwać w postaci „zahibernowanej”. Jednak nic nie jest gotowe ani też dane raz na zawsze. Jak wynika z badań pogłębia się też analfabetyzm realny, wtórny, funkcjonalny (Walat, 2019). Znaczna grupa 15-latków czyta tylko, gdy musi (40%), w lekturze szuka wyłącznie informacji (46%), przyznaje, że ma trudności w dokończeniu książki (37%), czyta książki rzadko lub nie czyta ich w ogóle (34%), nie czyta dla przyjemności (35%), zdecydowanie nie lubi czytania (22%), uważa siebie za „złych czytelników” (44%) (Biedrzycki, 2020).

Dane te prowokują do postawienia pytania o związek tych zjawisk z edukacją. To właśnie na poziomie szkoły dokonuje się proces selekcji i formowania się funkcjonalnych analfabetów, półanalfabetów, analfabetów realnych. Pytania rodzą się same: jak to się dzieje, że dzieci, które tak lubią, by czytać im książki, po krótkim czasie uczęszczania do szkoły zaczynają je traktować jako symbol nudy i przykrego przymusu i za wszelką cenę chcą go uniknąć? Jak to się dzieje, że dzieci zainteresowane światem liter w codziennym życiu piszą coraz rzadziej, niechętnie i z dużymi trudnościami? (Klus-Stańska, Nowicka, 2005) Jak to się dzieje, że uczniowie przestają czytać, pisać, rozmawiać ze sobą, że w orbicie ich zainteresowań nie pojawia się czytanie, jako „najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła” (Szymborska).

Postawmy zatem prowokacyjne, ale uzasadnione pytanie: Czy szkoła rzeczywiście rozwija zainteresowanie czytaniem, pisanem i mówieniem? Odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne, ale z całą pewnością uruchamiają namysł wokół edukacji.

Metodyczna „technologia obróbki”

Sprawne, świadome i refleksyjne posługiwanie się językiem oraz budowanie kultury czytelnicznej jest wciąż niedocenionym, wręcz zaniedbanym obszarem w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Na zajęciach coraz trudniej zainteresować dzieci tekstami i ilustracjami, w których autorzy odrzucają przekazywanie prawd gotowych i oczywistych, skłaniając małego czytelnika do myślenia. Tok metodycznego postępowania jest często „technologią obróbki”, która nie służy ani czytaniu, ani odbiorcy. W praktyce dydaktycznej nauka czytania jest traktowana instrumentalnie, spełnia jedynie zadania tendencyjnej pedagogiki. Wciąż – wcale nierzadko – widząc w czytaniu tylko techniczne aspekty związane z identyfikacją liter i umiejętnością

ich syntetyzowania, nauczyciel odbiera namysłowi nad czytaniem wymiar antropologiczny. Stało się tak, że wszystko istnieje osobno: osobno umysł – osobno uczucia, osobno wiedza – osobno wyobrażenia, wreszcie czyny i słowa. Czytanie – obcowanie z językiem jest pańszczyzną, którą każdego roku odrabiają tysiące dzieci. Uobecniają się w powszechnej metodyce nauki czytania, oderwanie poznawania liter od sfery emocjonalnej i społecznej dziecka, silne sterowanie przez nauczyciela w kontakcie z nieatrakcyjnymi treściowo tekstami podręcznikowymi oraz gratyfikowanie odtwórczej aktywności dziecka, bezpowrotnie zamykają dzieciom szanse na wprowadzanie ich w świat wartościowej kultury. I pomyśleć, że konstruowanie obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery, ma moc poruszania i otwierania nowych horyzontów rozumienia rzeczywistości, co więcej przekłada się na coraz lepsze rozumienie siebie, świata i swojego miejsca w tym świecie (Wiśniewska-Kin, 2020).

„Zaproszenie” do myślenia

Współcześnie zamiast usilnej pedagogizacji promuje się oddziaływania formujące, przede wszystkim przez „oczekiwanie” odbioru refleksyjnego, czy inaczej – „zaproszenie” do myślenia (Śliwerski, 2007). Potwierdzają to wyniki raportu *Research evidence on reading for pleasure* (2012, 1-33), odnoszącego się do kontaktu z książkami dla przyjemności, czyli czytania emocjonalnego, którego znaczenie wiele lat temu docenili szwedzcy badacze (Malmquist, 1987).

„Czytanie dla przeżyć daje wiele więcej niż tylko rozrywkę. Czytający ma możliwość zastanawiania się nad myślami, z którymi przy czytaniu się styka, może puścić wodze fantazji. Często czytanie rozładowuje wewnętrzne napięcie emocjonalne, (...) dostarcza nam doświadczeń, które rozszerzają nasze horyzonty, które wyodrębniają, poszerzają, wzmagają nasze zainteresowania i dają możliwość lepszego zrozumienia własnego ja, możliwość zrozumienia innych ludzi oraz otaczającego nas świata, a także zaspokojenia ludzkiej potrzeby uczuciowego angażowania się” (Malmquist, 1987, s. 186-187)

Konieczne i pilne jest szukanie nowych sposobów motywowania dzieci do czytania, a w miejsce nauczania – tworzenie sytuacji refleksyjnego rozpoznawania obrazów dźwiękowych i graficznych. Jest w tym stwierdzeniu wyraźna wskazówka, że polubienie czytania, uruchomienie namysłu wokół czytania dla przeżyć należy rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ entuzjazm poznawczy, nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale

pojawia się w procesie scalającym różne rodzaje aktywności poznawczej, emocjonalnej i społecznej.

Wzmocnieniem takiego sposobu myślenia o czytaniu i pisaniu może być autorska strategia nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Fundamenty teoretyczne wyprowadziłam z założeń teoretycznych kognitywizmu i konstruktywizmu (szczególnie interesują mnie związki między słowem, ciałem, obrazem i myślą). Przyjęłam, że uczenie się nie ma charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci skończonej, edukacja szkolna nie polega więc na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik. Proces uczenia się pojmuję jako silnie zindywidualizowany: uczenie się jest zawsze po stronie ucznia, nauczyciel nie może się nauczyć za ucznia „im więcej nauczyciel naucza, tym mniej uczą się jego uczniowie” (Klus-Stańska, 2018, 140). Odmierna koncepcja dziecka, czytania i dziecięcego myślenia w porównaniu z tymi, które budują polską metodykę powszechnie stosowaną w przedszkolu i klasach początkowych, urzeczywistniły się w skonstruowanym materiale lingwistycznym, wizualnym i konstrukcyjnym (artystyczna książka obrazkowa zamiast podręcznika, klocki konstrukcyjne zamiast linijki, zestaw gier planszowych zamiast zeszytów ćwiczeń). Skonstruowane narzędzia kulturowe stwarzają pole wolności, zróżnicowanych form wyrazu, nieliniowego podejścia z możliwością swobodnego dziecięcego nawracania, wykorzystywania różnych zasobów, uczenia się rówieśniczego, uwzględniania punktu widzenia i perspektywy dziecka.

Punktem wyjścia przyjętych założeń uczyniłam Brunerowską ideę *skutecznego zdziwienia*, od którego rozpoczyna się proces poznawania (Bruner 1965, 1978). W trakcie zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996) istotne znaczenie nadają trzem kategoriom uczenia się: (1) uczenia się przez mówienie, (2) działanie i (3) uczenia się o charakterze percepcyjnym. Przemysłana sekwencja dydaktyczna (*designed teaching sequence*) wokół SŁOWA – OBRAZU – RUCHU oraz wsparcie rozwojowe (*scaffolding*) stwarzają szansę na sensowne uczenie się (*meaningful learning*) uaktywniające: entuzjazm poznawczy (Klus-Stańska, 2018), myślenie narracyjne (Barnes, 1988), wiedzę milczącą (*tacit knowledge*) (Polanyi, 1958), emocjonalność i wartościowanie (Puzynina, 1992, 1997) oraz interpretacje humorystyczne (Karwatowska, Ty-miak, 2014). Przyzwala na równouprawnienie umysłu, wyobraźni i języka (Warchała, 1981), uwolnienie od stereotypów w myśleniu o początkowej nauce czytania i pisania (Brzezińska, 2005), zachowanie i rozwijanie naturalnych umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci (Wiśniewska-Kin, 2013).

Te trzy filary aktywności dzieci inicjują proces skutecznego zdziwienia i zaangażowania we własne uczenie się. Zapewniają dzieciom pełne wejście w kulturę i przeżycie, a nie jedynie dekodowanie sekwencji grafemów i ich dosłownych znaczeń, stwarzają realne szanse na polubienie czytania.

„Dla nauki czytania istnieją tylko dwa rzeczywiście znaczące cele, a ściślej mówiąc tylko jeden jedyny cel o dwóch aspektach: nauczyć dzieci czytać dobrze i czytanie polubić. Bo jeżeli nie nauczą się czytać dobrze, nie będą lubić czytania. A jeżeli nie będą lubić czytać, nie nauczą się czytać dobrze” (Malmquist, 1987, s. 199)

Zaprojektowane zajęcia są rodzajem zaproszenia do zabawy dźwiękami i obrazami graficznymi, co dobrze odpowiada dziecięcej umysłowości i nadaje nauce czytania formę twórczą. Najistotniejsze tezy koncepcji to:

1. Proces inicjacji językowej ma charakter zorganizowany i jest rozłożony w czasie wokół zmaterializowanych za pośrednictwem gestów 22 obrazów dźwiękowych głosek oraz obrazów graficznych liter (dwuwymiarowych i trójwymiarowych).
2. Zorganizowana problemowa sytuacja dydaktyczna wyzwala dziecięcy namysł nad wyprowadzonymi z wiedzy osobistej obrazami dźwiękowymi głoski i graficznymi litery za pośrednictwem gestów zapewniających transfer międzymodalny (dzieci dostrzegają związki między tym, co zwizualizowały za pośrednictwem gestów, a tym co usłyszały).
3. Dzieci postawione wobec wizualizacji graficznej oraz tekstu zorganizowanego brzmieniowo, wykazują gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń.
4. Metoda pozawerbalna uaktywnia procesy towarzyszące nauce czytania i pisania (aspekt semantyczny stawiamy przed technicznym).
5. Autorskie narzędzia kulturowe pobudzają motywację, zapewniając dzieciom satysfakcję poprzez aktywność sprawczą. Dziecko nie uczy się liter na pamięć. Budując litery z klocków w naturalny sposób zapamiętuje je. Uświadamia sobie ich elementy istotne i wyróżniające. Skonstruowana wiedza o głosce i literze jest trwalsza i operatywna – dzieci mogą ją wykorzystać jako sprawność w rozwiązywaniu nowych problemów. Twórcza skłonność dziecka do manipulowania obiektami, powoduje, że w dziecku nie ginie konstruktor – artysta.

6. Zestawy gier planszowych umożliwiają dzieciom uczenie się przez działanie, dzieci mają możliwość utrwalania zidentyfikowanych obrazów dźwiękowych z obrazami graficznymi w trakcie zabawy.
7. Treści polonistyczne powiązane są z plastycznymi i muzycznymi. Dzieci „zapisują” pismem obrazkowym swoje skojarzenia z dźwiękami w artystycznej książce obrazkowej.

Czytanie przestaje być traktowane wyłącznie jako umiejętność techniczna, a staje się przestrzenią głębokiego przeżywania. Pogłębione rozumienie percepcji wzrokowej i słuchowej (Pallasmaa 2012, 2016) nie jako prostego rejestrowania aspektów językowych, związanych z poznawaniem głoski, litery oraz relacji między nimi, ale jako procesu ściśle powiązanego z przeżyciem, myślą, interpretacją i doznaniem cielesnym, stworzyło przestrzeń do angażowania w proces czytania całego bogactwa dziecięcych przeżyć, emocji, wrażeń zmysłowych i znaczeń, jakie można nadawać rzeczywistości.

Skuteczne zdziwienie w procesie badawczym: od wizjonerskich założeń do praktyki badawczej¹

Uzasadnienia teoretyczne do badań w obszarze dziecięcego procesu uczenia się w trakcie nauki czytania i pisanja znalazłam w podejściu jakościowym. Wpisuje się ono w nurt interpretatywnych badań zjawisk dydaktycznych (Klus-Stańska, 2010, 128-138). Perspektywę interpretacyjną w badaniu zjawisk dydaktycznych pojmuję jako perspektywę uczestniczącą, która określa status badacza w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika oraz charakter uczestnictwa w praktyce edukacyjnej (przyjęłam, że perspektywa uczestnicząca jest perspektywą zdecentrowaną; autokreacyjną – autoformatywną; krytyczną i radykalnie zaangażowaną (PiekarSKI, 2011, 248-250). Zaprojektowane dydaktyczne działania interwencyjne są zaangażowane emancypacyjnie, wymagają od interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować dziecięce umiejętności uczenia się w procesie

¹ Materiał badawczy zebrany został w wyniku rocznego wdrożenia w grupie pięciuset dzieci 5-6-letnich z dziecięciu łódzkich przedszkoli: Przedszkole Miejskie Nr 214, Przedszkole Miejskie Nr 114, Przedszkole Miejskie Nr 39, Przedszkole Miejskie Nr 220, Przedszkole Miejskie Nr 218, Przedszkole Miejskie Nr 164, Przedszkole Miejskie Nr 7, Przedszkole Miejskie Nr 115, Przedszkole Miejskie Nr 112, Przedszkole Miejskie Nr 26. Liczebność wybranych grup była porównywalna (ok. 25 dzieci w każdej grupie). O wybraniu takich grup badawczych zdecydował zauważalny w tym przedziale wiekowym intensywny wzrost zainteresowania obrazami dźwiękowymi głoski i obrazami graficznymi litery.

nauki czytania i pisania w sytuacjach przez instytucję nieprzewidzianych i nieproponowanych.

Obserwację skoncentrowałam wokół zainicjowanych według własnego projektu zdarzeń edukacyjnych. W większości przypadków występowałam w roli „zewnętrznego” obserwatora. Obserwacja była wówczas prowadzona wyłącznie za pomocą nagrań i zdjęć: zarejestrowałam reakcje dzieci podczas zajęć aktywizujących dziecięce uczenie się przez mówienie, działanie i o charakterze percepcyjnym. Czasami moja obserwacja nabierała cech jawnej obserwacji uczestniczącej. Obserwacja bezpośrednia obejmowała czynności uczniów, a także skutki tych czynności: plastyczne konkretyzacje opowieści dźwiękiem malowanych oraz obrazy graficzne liter skonstruowanych z klocków (od modelu indywidualnie wyobrażonego do konwencjonalnie ustalonego).

Głównym celem badań uczyniłam analizę dziecięcych umiejętności w zakresie czytania i pisania. Postanowiłam przyrzeć się dynamice zjawiska w odniesieniu do stadialności rozwoju. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci radzą sobie z konstruowaniem obrazów dźwiękowych głosek (razem 22 głoski) i obrazów graficznych liter (razem 22 litery).

W poszukiwaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytania z grupą studentów obserwowałam i rozmawiałam z dziećmi i nauczycielami a także analizowałam dziecięce wytwory (wizualizacje w książce obrazkowej i modele liter konturowych zbudowanych w formie 3D)².

Analiza wytworów umożliwiła interpretację dziecięcych konkretyzacji plastycznych dźwięków skojarzonych z wybranymi grupami onomatopei wyprowadzonych z doświadczeń i przeżyć dzieci. Uruchamiając myślenie przedsłowne, przechodziłam od treści konkretnych, bliskich dzieciom do abstrakcyjnych, dotyczących znaków konwencjonalnych. Równie ważne były pytania dotyczące uszlachetnienia gustu literackiego, rozwijania umiejętności rozpoznawania i dokonywania oceny tekstu i wizualizacji (inicjowanie rozmowy wokół figuratywnych wizualizacji Marty Ignerskiej). Wyjaśnienia, o które prosiłam, miały zawierać informacje o tym, kto i co znajduje się na rysunkach oraz kiedy i gdzie miało miejsce wydarzenie lub działanie

² W procesie zbierania materiału empirycznego uczestniczyła, przygotowana w ramach tematycznego seminarium magisterskiego, grupa 10 studentów PWD II r II stopnia. Zespół zadbał o budowanie relacji między naukowcami a społecznością lokalną, z silnym naciskiem na kontekst wpływu społecznej działalności naukowej i zaangażowanie społeczne.

wyzwolone skojarzeniem wybranych grup dźwięków. Prosiłam również dzieci o wyjaśnienie, dlaczego zdecydowały się narysować to, co narysowały.

Dziecięce wytwory analizowałam też przy okazji konstruowania liter z klocków. Interesowało mnie, w jaki sposób dzieci samodzielnie dochodzą do wniosków uogólniających. Myślenie dzieci prowokowały pytania: Jak myślisz, jakich klocków potrzebujesz do ułożenia liter? Użyłeś (-aś) tych samych klocków, czy powstały te same litery? Dlaczego są inne? Co je różni, a co mają podobne? Czy litera, którą zbudowałeś (-aś) jest podobna do litery modelowej? Jak można ją przebudować, żeby była podobna? Jakich klocków potrzebujemy do ułożenia wybranej grupy liter: (a) zbudowanych z łuków i kresek („a”, „b”, „c”, „d”, „e”, „g”, „k”, „l”, „m”, „n”, „p”, „s”, „u”, „w”, „y”), (b) zbudowanych z kresek pionowych i poziomych („i”, „l”, „r”, „z”)? Popatrz na literę „do góry nogami”, czy dostrzegasz jakieś podobieństwa (ten sam układ klocków odwróconych w płaszczyźnie „góra” – „dół” mają dwie litery „f” i „t”).

Analizie wytworów towarzyszyła zawsze spontaniczna wymiana myśli. Dyskusja stanowiła bodziec do rysowania dźwięków i budowania liter.

Właściwy etap badań empirycznych poprzedziły wywiady z nauczycielkami na temat wdrożenia koncepcji początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie*. Nauczycielki wybranych do badań przedszkoli pracowały dotychczas z podręcznikiem, więc zaproponowane zdarzenia krytyczne według koncepcji *skutecznego zdziwienia* (Wiśniewska-Kin, 2020) były w pewnym sensie narzuconą im innowacją. Zarejestrowane rozmowy z nauczycielkami, zawierające ich komentarze, opinie oraz dokumentacja zajęć nauczycieli (scenariusze i materiały do zajęć) były dopełnieniem podstawowych danych.

Opowieści dźwiękiem malowane, ruchem wyzwalone

– czyli co pokazały badania

W procesie badawczym interesowało mnie nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, w procesie nauki czytania i pisania. W samodzielnie podejmowanych próbach interpretacji i wizualizacji głosek i liter ujawniły się dziecięce strategie uczenia się:

1. Proces uczenia się jest silnie zindywidualizowany: to działanie podejmowane przez dziecko

W sekwencji uczenia się przez mówienie (interpretacja opowieści dźwiękiem malowanych), działanie (utrwalanie indywidualnie skonstruowanej wiedzy w zabawie gramii planszowymi) i o charakterze percepcyjnym

(kodowanie dźwięków za pośrednictwem gestów), zaobserwowałam, jak dzieci posługują się językiem w procesie uczenia się. Typowe dla dziecięcych strategii komunikowania się jest samodzielne podejmowanie wątku, rozwijanie go lub przekształcanie, „obgadywanie problemu” (Barnes, 1998). Kończąc zadanie dzieci nie czuły potrzeby wyjaśniania tego, co zrobili. W ich wypowiedziach dominowały wyrażenia o charakterze hipotetycznym: często zastanawiały się, przerywały wypowiedź, wahały się, zmieniały początki wypowiedzi. Wypowiedzi dzieci miały charakter próbny, eksploracyjny, zachęcały dzieci do rozwijania „głośnego myślenia”. Dzieci wielokrotnie zyskiwały przekonanie, że do wielu rzeczy mogą dojść same (dokonać własnych wyborów, podjąć decyzje, negocjować znaczenia), nie „przyjmowały” biernie nauczycielskiego punktu widzenia i jego sposobu rozumienia świata.

2. Uczenie się nowych rzeczy jest zawsze zakorzenione w dotychczasowej wiedzy ucznia.

Przekładając obraz dźwiękowy głoski na wypowiedź plastyczną, dzieci uruchamiają odpowiedni mechanizm skojarzeń wokół dźwięków, wyzwalających różne emocje. Przypominają sobie sytuacje, doświadczenia, które kojarzą im się z dźwiękiem, wartościują dźwięk (lubią go lub nie chcą o nim pamiętać). Przechowują dźwięki jak drogocenne skarby lub unikają ich jak ognia. Myśląc o dźwiękach uśmiechają się lub smucą; dźwięki przywołują obrazy, które są ciepłe i miłe lub ostre i zimne. Malując dźwięk posługują się zróżnicowanymi kolorami, uświadamiają sobie symbolikę barw (czerwony – kolor serca, czarny – smutku, zielony – nadziei, biały – czystości). Przywołują wyobrażenia dotyczące kompozycji (układu i doboru elementów, ich nagromadzenia, obecności lub nieobecności elementów) oraz sposobów prezentacji obrazów dźwiękowych (za pośrednictwem grubości i długości kreski oraz jej kształtu).

Nim dziecko pozna głoskę, doświadcza wielu dźwięków uaktywniających sferę emocjonalną, wyobrażeniową, społeczną. Ten rodzaj uczenia się ujawnił się zarówno w przypadku interpretacji wizualizacji jak i tekstów. Dzieci uczą się myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata (wiążą dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi: uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto).

3. Uczenie się wymaga integracji struktur wiedzy.

Dzieci nie dostrzegają połączeń między informacjami nabytymi w pozornie różnych sytuacjach, nie zauważają, że mogą się one wykluczać. Stopniowo przyjmują różne punkty widzenia poprzez łączenie coraz to większej liczby informacji o dźwiękach i literach. Zdarzało się, że skonfrontowanie osobistych wyobrażeń na temat głoski, litery, techniki czytania, z powszechnie

akceptowanymi, uruchamiało dziecięce myślenie o słuszności zarówno pierwszych jak i drugich.

4. Uczenie się prowadzi do hierarchicznej organizacji wiedzy w wyniku kategoryzowania (wyszukiwania podobieństw, dostrzegania różnic, tworzenia analogii, elaboracji, czyli nadawania znaczenia wspomnieniom).

Wielokrotne powtarzanie głoski lub wielokrotne przepisywanie litery w liniaturze pozwala tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci. Z pamięci roboczej do pamięci długotrwałej przelicane są tylko te informacje, którym dzieci nadają znaczenia w wyniku wcześniejszych doświadczeń. Mechanizm pamięciowy jest prosty: nadając znaczenia wspomnieniom dzieci uaktywniają inne wspomnienia, jedno wspomnienie uaktywnia inne, a następnie wydobywają je, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji o głosce i literze. Dzieci odnajdują podobieństwa między obrazem dźwiękowym głoski a „uruchomionym” układem percepcyjno-ruchowym (w postaci gestów). Odnajdywanie analogii powoduje, że dzieci zaczynają rozumieć istotę sposobu artykulacji głosek (trwałych i nietrwałych) i prawidłowo artykułować głoskę. Mowa gestów zmniejsza niepotrzebne obciążenia pamięci roboczej i rozładowuje napięcie emocjonalne towarzyszące ćwiczeniom syntezy i analizy głoskowo-sylabowej. Uczenie się prowadzi do hierarchicznej organizacji wiedzy: wystarczy, że dzieci zobaczą gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), aby w ich świadomości uaktywniło się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery.

5. Uczenie się tworzy podatne na transfer struktury wiedzy w wyniku generowania, czyli wydobywania treści z pamięci i tworzenia trwałych wspomnień

Zapamiętywanie jednego ważnego dla dziecka zdarzenia krytycznego sprawia, że zapamiętywanie kolejnego jest łatwiejsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć. Ciąg zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami- obrazami, uruchamia dziecięce skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek. W książce obrazkowej silną zewnętrzną wskazówką, ukierunkowującą przypominanie jest wizualizacja gestu (zwiększa siłę wspomnienia). Wystarczy, że dzieciom pokażemy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca) a w ich świadomości uaktywni się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery.

6. Uczenie się jest wyzwalane przez konflikt poznawczy.

Dzieci doświadczają sytuacji problemowych, które wymagają od nich poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Stawiają pytania, przez co uruchamiają mechanizm ciekawości, a ciekawość uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci. Na początku nauki dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w wyobraźni, „nie odnajdują liter w przyrodzie, jak grzybów w lesie”. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głoski i litery. Wizualizowanie znaku graficznego na swój indywidualny sposób jest naturalnym elementem uczenia się. Nie tylko jest nieuniknione podczas uczenia się, ale prowadzi do zauważenia sprzeczności (a więc wywołuje nowy konflikt poznawczy), stymuluje myślenie i sprzyja przekształcaniu wiedzy.

7. Uczenie się ma charakter ucieleśniony: dzieci wykorzystują inteligencję własnego ciała.

Litera jako bryła za sprawą dziecięcych działań wyłania się, nabiera kształtu, rośnie i dojrzewa. Dzieciom towarzyszy element niespodzianki i zaskoczenia. Litera nie jest gotowa: konstruowana z elementów prototypowych (półłuków, kresek pionowych i lasek), pozwala dzieciom stworzyć wyobrażenie obrazu graficznego przez „odczucie” kształtu (dzieci wodzą palcem po obrysie litery, której granice wyznacza wgłębienie w klockach tworzących kształt litery) oraz barwy (wgłębienia z chropowatą fakturą są zalane zróżnicowanymi kolorystycznie farbami, które nie tylko wzmacniają doznania, ale też mają znaczenie funkcjonalne). Konstruując samodzielnie literę z klocków w przestrzeni 3D dzieci dostają informację zwrotną o wykonanym zadaniu, która pomaga im dostrzec rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym co zrobić powinny, a to pozwala im na dostosowanie przyszłych działań. Dzieci miały też możliwość porównywania zbudowanych przez siebie liter, wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic, odnajdywania podobieństw mimo różnic. Litery pisane utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (przez nagromadzenie elementów szczegółowych liter). Różnic jest tak wiele, że dzieciom trudno jest określić, które z nich są ważne. Przyjęłam że dzieci mają naturalną skłonność do wizualnego uzupełniania luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych, szczególnie tych, z którymi są zaznajomieni (reguła domknięcia *law of closure*) (Kirsh, 2013, 288). Zadbłam o to, aby obraz graficzny litery z czasem zyskiwał status materialności. Ucieleśniony składnik nie ginie, kiedy dzieci przechodzą do znaków (nawet, jeżeli nie korzystają już z rąk czy wyobraźni).

8. Uczenie się jest wynikiem dynamicznej wzajemnej zależności między emocjami, motywacją i poznaniem.

Obserwacja dzieci dowiodła, że poznawczy i emocjonalny wymiar uczenia się są ze sobą nierozzerwalnie związane. Dzieci pobudzone emocjonalnie naturalnie podejmują działanie, zaskoczone skutecznie wyzwalają motywacyjną energię umożliwiającą przejście do zadania. Ćwiczenia techniki czytania bez czynnika emotywnego powodują, że uczniowie znajdują sposoby, aby markować czytanie (uczą się na pamięć tekstu lub zgadują ciąg dalszy treści czytanego tekstu) lub wypalają się na ćwiczeniach i w ogóle tracą zapał dla całego przedsięwzięcia.

9. Uczenie się wymaga czasu, wysiłku i silnych społeczności uczących się.

Zastosowana strategia uczenia się z pomocą rówieśników spowodowała, że dzieci niezwykle trafnie kojarzyły obrazy dźwiękowe i graficzne z wybranym zdarzeniem krytycznym. We wspólnym uczeniu się ważne okazały się: (a) Wspólna uwaga: korzystanie ze wspólnej kotwicy wzrokowej w postaci dużych wizualizacji, pomaga dzieciom utrzymać zainteresowanie; (b) Słuchanie: usłyszenie tego, co inne dzieci myślą, jest dla dzieci odkrywcze; (c) Wymiana opinii: dzieci uczą się jak konstruktywnie krytykować lub jak tworzyć na bazie innego pomysłu, który zgłosił ktoś inny; (d) Koordynacja: wymieniają się rolami w interakcji; (e) Przyjmowanie perspektywy: zyskują nowe spojrzenie na sprawy i nowe myślenie o nich, różnicują i rozjaśniają własne pomysły.

10. Uczenie się dokonuje się w kontekście kulturowym.

W ramach wypracowanego kulturowego kontekstu za pośrednictwem uniwersalnych gestów³ dzieci negocjują między sobą znaczenia, które nadają wizualizacjom, negocjują kształt liter dwuwymiarowych i trójwymiarowych. Powiązanie poznawania liter z działalnością twórczą dzieci, z rozwiązywaniem problemów, stwarza możliwość dynamicznego czytania i równocześnie wyzwalania dodatkowych aktywności dzieci: samodzielnego myślenia, rozwijania pamięci, rozwiązywania problemów, współdziałania z innymi itd. Znak dźwiękowy i graficzny poznawane niestandardowo, stają się impulsem twórczym dla dziecka w różnych obszarach jego aktywności.

³ W tym zakresie inspirację czerpałam z programu do nauki czytania i pisanie w języku angielskim „Jolly Phonics”.

Podsumowanie

Zebrany materiał empiryczny ukazał dziecięce procesy uczenia się w trakcie nauki czytania i pisania. Identyfikując obrazy dźwiękowe, wizualne i ruchowe (w postaci gestów) dzieci:

- uczyły się myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata;
- wiązały dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi (uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto);
- obserwowały i doświadczały zachowań językowych rówieśników;
- wykorzystywały inteligencję ciała: sięgały po gesty, aby „zobaczyć” dźwięki;
- wyobrażały sobie literę przez budowanie i „odczuwanie” jej kształtu;
- tworzyły modelowe przykłady liter opartych na tym samym schemacie, przez co zmniejszało się ich obciążenie poznawcze;
- nadawały znaczenia wspomnieniom (elaboracja), które wyzwały skojarzenia z wybranymi grupami dźwięków;
- tworzyły trwałe wspomnienia: zapamiętywanie jednego gestu sprawiało, że zapamiętywanie kolejnego było łatwiejsze (generowanie);
- dostrzegały podobieństwa i wskazywały różnice (kategoryzowały) w skonstruowanych modelach liter;
- dostrzegały rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym co zrobić powinny;
- aktywnie współpracowały z rówieśnikami w trakcie opowiadania historii z prawdziwego i wyobrażonego świata;
- projektowały i rysowały ciąg dalszy historii o dźwiękach w książce obrazkowej, która zastąpiła podręcznik;
- samodzielnie podejmowały decyzje, jak narysują dźwięk oraz jakich klocków użyją do zbudowania litery;
- uczyły się przez pytanie;
- bawiąc się wyobrażały sobie i dostrzegały związki między obrazami głoski i litery.

Jeśli dziecko zrozumie, że myślenie o świecie dźwięków i obrazów graficznych jest także jego myśleniem, że sposób, w jaki myśli, to, czego doświadcza na co dzień, jest w dużym zakresie obszarem osobistego ucieleśnionego doświadczenia, być może podejmie wysiłki, żeby rozumieć i samodzielnie tworzyć teksty. Świadome rozumienie, tworzenie i używanie kompetencji językowej ucznia, wpłynie na jego kulturę literacką, językowe i stylistyczne

przygotowanie do odbioru tekstów literackich, ale również jego ogólne nastawienie do rzeczywistości. Organizacja procesu czytania i pisanie nie jest bowiem „sprawą języka”, ale sprawą dziecka – daną mu szansą.

Bibliografia:

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Biedrzycki, K. (2020). PISA: czytanie, rozumienie, rozumowanie i – nieporozumienia. *Polonistyka. Innowacje*, 12, 53-70. Pobrano z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26229/23943> (dostęp: 2020-12-31).
- Bruner, J. S. (1965). *Proces kształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Znak.
- Kajtoch, W. (2008). *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, t. 1. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Karwatowska, M., Tymiak L. (2014). *Światy uczniowskie. Język-media-komunikacja*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kirsh, D. (2013). Poznanie ucieleśnione i magiczna przyszłość projektowania interakcji, *Avant*, IV (2).
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Malmquist, E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*. Kraków: Instytut Architektury.
- Pallasmaa, J. (2016). *Myśląca dłoń. Egzystencjalna i ucieleśniona mądrość w architekturze*. Kraków: Instytut Architektury.
- Piekarski, J. (2011). Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej. W: Piekarski, D. Urbaniak-Zajac

- (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper and Row.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN.
- Puzynina, J. (1997). *Słowo – wartość – kultura*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Research evidence on reading for pleasure. Education standards research team* (2012), 1-33. Pobrano: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Walat, W. (2019). *Homo interneticus jako analfabeta funkcjonalny w zakresie praw człowieka. Polityka i Społeczeństwo 1 (17)*, 5–22. Pobrano z: <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/5072> (dostęp: 2019-11-05).
- Warchała, J. (1981). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Warszawa: Wydawnictwo UŁ.



Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-0300-909X

Tomasz Knopik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0001-5253-7545

Teoria autodeterminacji SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza

Self-Determination Theory SDT as educational and upbringing inspiration

Abstract: The Self-Determination Theory (SDT) is a universal macro-theory that comprehensively explains the mechanism of arousing and sustaining intrinsic motivation through six mini-theories. International research conducted for more than four decades indicates the applicability of the assumptions of SDT in educational practice, providing a multifaceted inspiration, both in the education and upbringing of the younger generation. The article presents the results of empirical explorations, verifying the theory's assumptions. In addition, tools developed on the basis of SDT that can be applied in the context of teaching-learning have been discussed. Potential challenges in the process of implementing the assumptions of SDT into the practice of education and upbringing have been also presented.

Keywords: self-determination, education, upbringing, motivation, needs.

Wprowadzenie

Teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory* - SDT) w opracowaniu Edwarda Deciego i Richarda Ryana w latach 80. ubiegłego wieku (Deci, Ryan, 1985) zyskuje coraz większą popularność ze względu na jej uniwersalny charakter, możliwość stosowania w różnych dziedzinach życia,

a także z uwagi na fakt jej szerokich ram teoretycznych. SDT jest makro-teorią, złożoną z sześciu mikro-teorii, określających wewnętrzne i zewnętrzne źródła motywacji oraz ich wpływ na rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny człowieka, a także na różnice indywidualne w przebiegu tego rozwoju ze względu na stopień zaspokojenia kluczowych potrzeb (Deci i Ryan, 1985). Mimo dużej popularności w badaniach światowych, niewiele jest publikacji na jej temat w polskiej literaturze pedagogicznej.

Celem opracowania jest zatem próba przybliżenia polskiemu Czytelnikowi koncepcji kształtowania motywacji wewnętrznej, a także ukazania jej potencjału w praktyce edukacyjnej. Artykuł został napisany na podstawie inspiracji autorów w postaci badań własnych weryfikujących założenia SDT w projekcie badawczym z udziałem uczniów, nauczycieli i rodziców (Knopik i Oszwa, 2019), a także podczas konstruowania baterii testów do pomiaru kompetencji emocjonalnych i społecznych na fundamencie założeń SDT (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017). Kanwą niniejszego opracowania stała się chęć zainspirowania teoretyków i praktyków do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób możliwe jest wykorzystanie założeń SDT w praktyce kształcenia i wychowania.

Metodyka wdrażania SDT była do tej pory prezentowana głównie w badaniach z zakresu psychologii rozwojowej i edukacyjnej, a także psychologii sportu, religii i zdrowia (Deci, Eghrari, Patrick i Leone, 1994). W publikacjach naukowych SDT jest traktowana jako szeroko rama konceptualizująca rozwój jednostki i determinanty jego dobrostanu z coraz silniej akcentowanymi implikacjami dla procesu uczenia się i nauczania (Niemięc, Ryan, 2009). W edukacji jest ona przeciwstawiana podejściu behawiorystycznemu, z jego ideą kształtowania oraz kontroli motywacji poprzez zewnętrzne oddziaływania w postaci wzmocnień pozytywnych i negatywnych (Ryan i Deci, 2020). Jako teoria, która wyrosła z psychologii humanistycznej, SDT pośrednio odwołuje się do jej kluczowych przedstawicieli. Podkreśla się w niej bowiem orientację na ucznia jako osobę w procesie kształcenia (por. Carl Rogers i jego terapia skoncentrowana na kliencie), a także akcentuje wrodzoną tendencję człowieka do samorozwoju (por. Abraham Maslow i jego teoria samorealizacji). Autorzy niniejszego opracowania widzą unikalny potencjał SDT w jej podmiotowym postrzeganiu uczniów i uczennic, z poszanowaniem ich autonomii, budowaniem poczucia przynależności do grupy oraz kształtowaniem poczucia kompetencji zarówno w obszarze uczenia się, jak i uogólnionego radzenia sobie z wyzwaniami.

Dotychczasowe badania, dotyczące możliwości zastosowania SDT w edukacji można uporządkować według obszarów odniesienia:

a) wykorzystanie SDT w zwiększaniu efektywności procesu uczenia się ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształtowania motywacji wewnętrznej uczniów (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000; Deci, 2006); b) zastosowanie SDT do efektywności nauczania oraz do poprawy ogólnej kondycji psychicznej nauczycieli w szkole (Ryan i Deci, 2020); c) podnoszenie jakości życia uczniów i nauczycieli w oparciu o SDT – profilaktyka stresu, lęku, zachowań społecznych (Deci, Vallerand, Pelletier i Ryan 1991; Deci i Ryan, 2000).

Porządkując wiedzę na temat teorii SDT i jej założeń w polskiej literaturze, proponujemy zdefiniować kluczowe dla niej terminy na rodzimym gruncie. W pojęciu autodeterminacji zawarte są dwie kategorie o złożonej konotacji: *determinacja* uruchamiająca asocjacje związane z determinizmem oraz *auto* odwołującą się do podmiotowości. Sam termin **determinacja** odnosi się do dwóch podobnych, choć nie tożsamyh znaczeń: „1) zdecydowanie w dążeniu do celu pomimo trudności; 2) ostateczne określenie czegoś przez jakiś czynnik lub zespół czynników” (*Słownik języka polskiego*, PWN). W jednym i drugim znaczeniu na pierwszy plan wysuwa się proces realizacji czegoś (np. celu), przy czym w pierwszym akcent położony jest na gotowość kontynuowania działania wbrew pojawiającym się problemom, zaś w drugim – na oddziaływanie na jakiś podmiot (zjawisko) projektujące jego ostateczny kształt.

Termin determinacji przywołuje filozoficzne stanowisko determinizmu, które uznaje czynniki natury organicznej lub kulturowo-społecznej za determinanty działalności psychiki oraz zachowań człowieka. W tym podejściu człowiek jest elementem złożonego układu procesów, w którym w nie ma miejsca na wolne działanie (Krajewski, 1977). W połączeniu jednak z przedrostkiem *auto* sensowne jest mówienie o autodeterminizmie, czyli apologii wolności człowieka w tworzeniu własnej tożsamości i doświadczeń życiowych. Z powodu tych odniesień sugerujemy utrzymanie w mocy terminu autodeterminacji jako mającego ścisły związek z opisywaną teorią (zamiast samodeterminacji na wzór samokształcenia czy samodyscypliny). Autodeterminacja odniesiona do dwóch przywołanych ujęć determinacji mogłaby oznaczać zatem: 1) konsekwentne realizowanie siebie pomimo doświadczanych trudności – zgodne z egzystencjalną kategorią człowieka jako projektu, obecną m. in. w filozofii Jean Pierre Sartre’a – dążenie do bycia w pełni sobą „pomimo piekła Innych” (Sartre, 1956); 2) określanie siebie przez siebie samego, pełna wolność w budowaniu JA. Obie interpretacje wzajemnie się uzupełniają w koncepcji SDT, gdyż aby wolność w tworzeniu siebie mogła przekładać się na realizowane projekty (znaczenie 2), musi być zasilana motywacją do rozwoju (znaczenie 1). Polskie tłumaczenie dopuszcza także

pojęcie samostanowienia, jednak jest ono kojarzone geopolitycznie, z dążeniem kraju do niezależności narodowej. Z tego powodu, a także ze względu na zaznaczoną już obecność w polskiej literaturze psychopedagogicznej pojęcia autodeterminacji, proponujemy pozostanie przy nim w rodzimych publikacjach naukowych dotyczących SDT.

SDT jako synteza sześciu mikro-teorii

Teoria SDT obejmuje sześć cząstkowych teorii: 1) oceny poznawczej, 2) integracji organizmu, 3) orientacji przyczynowych, 4) podstawowych potrzeb psychologicznych, 5) zawartości celów, 6) motywacji w relacjach (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000). Poniżej dokonano ich krótkiej prezentacji z tego względu, że rzadko są one przywoływane razem, ponieważ badania relacjonowane w raportach koncentrują się zwykle na wybranych fragmentach SDT bez odniesienia do meta-teorii

I. Teoria oceny poznawczej (*Cognitive Evaluation Theory* - CET) dotyczy motywacji wewnętrznej, która opiera się na satysfakcji z samego działania. Prototypami motywacji wewnętrznej są dziecięce eksploracje, które stanowią źródło kreatywności w ciągu całego życia. Teoria analizuje wpływ kontekstu społecznego na rozwijanie motywacji wewnętrznej, z akcentowaniem roli poczucia kompetencji i zaspokojenia potrzeby autonomii w jej wspieraniu i budowaniu (Deci i Ryan, 1985).

II. Teoria integracji organizmu (*Organismic Integration Theory* - OIT) dotyczy analizy motywacji zewnętrznej w jej różnych formach. Motywacja zewnętrzna to zachowanie, które ma na celu osiągnięcie wyników. Autorzy wyróżniają cztery formy instrumentalności, obejmujące regulację/motywację zewnętrzną, regulację/motywację introjekcyjną, regulację/motywację identyfikacyjną i regulację/motywację integracyjną. Są one postrzegane jako kontinuum internalizacji. Im bardziej zinternalizowana jest motywacja zewnętrzna, tym bardziej autonomiczna będzie osoba podczas realizacji działań. Ryan i Deci, (2020) twierdzą, że amotywacja, motywacja zewnętrzna (i jej trzy regulacje o różnym stopniu internalizacji) oraz motywacja wewnętrzna tworzą swoiste kontinuum.

Amotywacja służy do opisu zupełnego braku motywacji do działania. W sytuacji, gdy taki brak występuje, wskazane byłoby podjęcie działań naprawczych, od wspomagania rozwoju motywacji zewnętrznej w jej typach o coraz większym stopniu internalizacji (kolejno: introjekcji, identyfikacji i integracji), w kierunku pełnej motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci, 2000; 2020). Motywacja zewnętrzna występuje, gdy przyczyną podejmowanego zachowania jest kontrola otoczenia albo presja ze strony rodziców czy

nauczyciela. Dziecko bierze udział w aktywnościach i może nawet osiągać wysokie wyniki, ale ponieważ ich motorem jest chęć uzyskania nagrody, może nie odczuwać wewnętrznej satysfakcji i spełnienia (Gózdź, 2015; Ryan i Deci, 2000). Regulacja introjekcyjna - introjeksja (*introjection*) jest rodzajem motywacji zewnętrznej, w której motorem działania jest pewien stopień zaangażowania jednostki, motywowanego potrzebą aprobaty z zewnątrz czy też chęcią uniknięcia kary albo wystąpienia poczucia winy za niewykonanie zadania lub jego niski poziom (Nikiel, 2021; Ryan i Deci, 1985). Regulacja identyfikacyjna, identyfikacja (*identification*) dotyczy motywów podejmowania działań, które jednostka uważa za ważne albo wartościowe. Uczeń uczy się, ponieważ wie, że dzięki wysokim osiągnięciom dostanie się na studia, a to zapewni mu w przyszłości wysokie zarobki i życie w dostatku (Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006). Regulacja zintegrowana, integracyjna, integracja (*integration*) to rodzaj motywacji zewnętrznej o najwyższym stopniu internalizacji, najbardziej zbliżony do motywacji wewnętrznej. Uczeń utożsamia się ze szkołą, ma świadomość spójności etapów rozwoju, wie, że szkoła uczy życia oraz umiejętności transferowalnych, które prowadzą przez kolejne szczeble realizacji celów ku samorealizacji (Vallerand, 2001).

Motywacja wewnętrzna dotyczy podejmowania działań z powodu zainteresowania, pasji, chęci poznania, „sztuki dla sztuki”, przyjemności uczenia się, budowania wiedzy i umiejętności, nawet jeśli nie jest to związane z dalszą karierą czy pozycją na liście rankingowej w klasie czy szkole (Ryan i Deci, 2020).

III. Teoria orientacji przyczynowych (*Causality Orientations Theory* - COT) opisuje trzy rodzaje orientacji przyczynowości: a) orientację na autonomię, w której osoby działają z zainteresowania i doceniania tego, co się dzieje; b) orientację na kontrolę, w której nacisk położony jest na nagrody, zyski i aprobatę otoczenia; oraz c) orientację bezosobową lub amotywacyjną, charakteryzującą się niepokojem, dotyczącym własnych kompetencji (Deci i in., 1991).

IV. Teoria podstawowych potrzeb psychologicznych (*Basic Psychological Needs Theory* - BPNT) obejmuje rozwój i zaspokajanie potrzeb i ich związków ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem człowieka. Autorzy twierdzą, że dobrostan psychiczny i optymalne funkcjonowanie jest warunkowane subiektywnym poczuciem autonomii, poczuciem kompetencji oraz poczuciem przynależności. Oddziaływania wspierające/frustrujące te potrzeby wpływają na dobrostan psychiczny człowieka. Wszystkie trzy potrzeby są powiązane, dlatego zakłócenie nawet jednej z nich może prowadzić do negatywnych skutków psychicznych całego systemu (Deci i Ryan, 1985).

Autonomia związana jest z poczuciem sprawczości, wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, możliwościami dokonywania wyborów, samodzielnego podejmowania decyzji. Jest ona wspomagana przez doświadczenie zainteresowania, pasji, dostrzegania wartości podejmowanych działań. Osłabiać ją może sterowanie zewnętrzne poprzez karanie zachowań niepożądanych i nagradzanie aktywności promowanych. **Kompetencja** związana jest z odczuciem umiejętności w danej dziedzinie, obszarze, czy w realizacji określonej procedury. Odczucie to powiązane jest zwykle z przekonaniem o osobistej możliwości dalszego rozwoju i wzrostu, a także odnoszenia sukcesów i podnoszenia poziomu osiągnięć. **Przynależność** dotyczy poczucia bycia częścią społeczności, afiliacji, więzi z innymi. Z uwagi na fakt, że człowiek jest istotną społecznością, jest to kluczowa potrzeba psychiczna, której znaczenie jest nieco mniej doceniane w pedagogice. Zdrowy rozwój tej potrzeby odbywa się poprzez szacunek dla osoby, podmiotowe traktowanie, okazywanie troski, życzliwości (Gózdź, 2015; Nikiel, 2021; Ryan i Deci, 2020).

Autorzy opracowania zwracają uwagę na fakt, że deprywacja nawet jednej z trzech uniwersalnych potrzeb prowadzi zwykle do poważnego uszczerbku zdrowia psychicznego, a także obniżenia w zakresie motywacji do podejmowania działań. Wspieranie chociaż jednej z nich, podnosi poziom zaspokojenia pozostałych, jak również podnosi poziom motywacji wewnętrznej (Vallerand, 2001; Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006).

V. Główną przesłankę **teorii zawartości celów** (*Goal Contents Theory - GCT*) stanowi rozróżnienie pomiędzy celami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz analiza ich wpływu na motywację i samopoczucie jednostki. W zależności od zawartości cele mogą w różnym stopniu zapewniać zaspokojenie potrzeb. Cele zewnętrzne, takie jak sukces, wygląd, popularność są związane z niższym dobrostanem. Przeciwstawia się je celom wewnętrznym, takim jak wspólnota, bliskie relacje i rozwój osobisty, które mają wpływ na lepsze samopoczucie (Kuźma i in., 2020; Niemiec i Ryan, 2009).

VI. **Teoria motywacji w relacjach** (*Relationships Motivation Theory - RMT*) dotyczy potrzeby przynależności, która jest zaspokajana w relacjach społecznych, a zwłaszcza bazuje na fundamencie zdrowych więzi i afiliacji emocjonalnych. Wartościowe relacje międzyludzkie są również źródłem zaspokojenia potrzeby autonomii i kompetencji (Ryan, Deci, 2000).

Powszechne w literaturze angielskie skróty nazw teorii pozwalają na szybką orientację różnicującą, dlatego zostały tu przywołane. Z analiz opartych na przeglądzie światowych badań SDT wynika, że niektóre teorie są bardziej eksplorowane empirycznie (np. CET, OIT czy BPNT), podczas

gdy inne mniej (np. COT, GCT czy RMT), a zatem ich potencjał może być inspiracją do kolejnych projektów

Uniwersalne potrzeby oraz motywacja i ich edukacyjne zależności

Ryan i Deci (2020) porównują swą teorię do „przewrotu kopernikańskiego” w naukach społecznych ze względu na jej spektakularny zwrot w stronę zaspokajania psychicznych potrzeb uczniów i uczennic, skutkujący wzrostem motywacji do uczenia się oraz podnoszeniem poziomu dobrostanu.

Teoretyczne i empiryczne analizy zależności między zaspokojeniem potrzeb a motywacją ukazują ich dwukierunkowość. Z jednej strony, styl nauczania promujący autonomię uczniów i uczennic z jednoczesnym akcentowaniem porządku i struktury w trakcie kształcenia (w miejsce chaosu i dużej zmienności) powoduje zwiększenie ich odpowiedzialności za realizowane zadania, ich większe zaciekawienie i zainteresowanie wiedzą i działaniem edukacyjnym, wyższe osiągnięcia szkolne. Ma to dalej związek z odczuciem kompetencji w danej dziedzinie, a także prowadzi do wzmacniania motywacji wewnętrznej (DeRobertis, Bland, 2018; Vallerand, 2001). Z drugiej strony, rozwijanie przez nauczycieli motywacji wewnętrznej uczniów oraz typów motywacji zewnętrznej o wysokim stopniu internalizacji (regulacja zintegrowana, identyfikacyjna) powoduje wzrost poczucia autonomii, kompetencji, a pośrednio także przynależności poprzez odpowiedzialność za cząstkowe zadania realizowane w większym zespole (Ryan, Deci, 2020; Vansteenkiste, Lens, Deci, 2006).

Podobna sytuacja ma miejsce naszym zdaniem w odniesieniu do nauczycieli. Im bardziej samodzielny nauczyciel, im większą autonomię otrzymuje od dyrekcji szkoły i im większym zaufaniem jest obdarzany, tym wyższy okaże się poziom jego wewnętrznej motywacji do pracy z uczniami (Deci i in., 1994). Poczucie autonomii w realizacji podstawy programowej daje również nauczycielom większe poczucie kompetencji. Ich podwyższona autodeterminacja będzie się przekładać na wyższy poziom dobrostanu psychicznego.

W oddziaływaniach inspirowanych SDT kluczowe wydaje się zatem takie organizowanie procesu edukacji i wychowania, aby największe wsparcie odnosiło się do działań związanych z rozwijaniem motywacji wewnętrznej, wspieraniem autonomii, samodzielności i niezależności, budowaniem poczucia kompetencji oraz przynależności do grupy.

Empiryczna weryfikacja założeń SDT w edukacji

Badania z zakresu psychologii edukacyjnej wskazują, że zaspokojenie potrzeb uczniów w zakresie autonomii, kompetencji i przynależności jest podstawą internalizacji motywacji do uczenia się i uznania celów programów nauczania za własne (por. Litailen i in., 2017). Badania (Orsini, Binnie, Tricio, 2018) wykazały pozytywne korelacje między motywacją wewnętrzną a zmiennymi: a) poznawczymi - np. skłonność do refleksji, b) behawioralnymi - np. osiągnięcia szkolne, c) emocjonalnymi - np. dodatnie emocje.

Metaanalizy dotyczące zastosowania SDT w edukacji (Guay, 2022) ukazują, że potrzeba kompetencji prowadzi uczniów do poszukiwania wyzwań, które przekraczają ich obecne możliwości; ważny jest nie poziom nabytych umiejętności, ale raczej subiektywne doświadczenie postrzegania siebie jako kompetentnego. Potwierdzenie siebie jako osoby sprawczej staje się naturalną motywacją do uczenia się i stałego przekraczania własnych granic. Wykazano też (Guay, Larose, i Boivin (2004), że osoby, które czuły się kompetentne w szkole podstawowej, częściej osiągały wyższe wykształcenie 10 lat później, niż osoby o niskim poczuciu kompetencji w szkole. Autorzy opracowania upatrują w tym ustaleniu inspiracyjny charakter SDT jako ramy edukacyjnej i wychowawczej.

Badania przeprowadzone wśród młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (Earl, Taylor, Meijen i Passfield, 2019) umożliwiły identyfikację różnych typów uczniów, w zależności od stopnia zaspokojenia przez nich trzech potrzeb. Uczniowie z wysokimi wynikami w obrębie trzech potrzeb byli najbardziej zadowoleni z życia, charakteryzowali się pozytywnymi emocjami, posiadali wysoką motywacją do uczenia się, wysokie osiągnięcia szkolne, a także najniższy poziom stresu szkolnego. Uzyskane rezultaty potwierdzają konieczność skupienia działań edukacyjnych na wszystkich trzech potrzebach, a nie tylko na jednej wybranej.

Konkluzją większości badań w modelu SDT jest wysoka efektywność działań podejmowanych przez nauczycieli w oparciu o prymat zaspokajania potrzeb uczniów zarówno w zakresie ich jakości życia i samopoczucia, jak i osiągnięć poznawczych – dotyczących wiedzy i umiejętności zawartych w programach nauczania. Teoria ta podważa przekonanie, że nauczyciele muszą dokonywać wyboru między kształceniem i realizacją treści poznawczych a wychowaniem i budowaniu zasobów odpornościowych uczniów (por. Knopik, Oszwa, 2020).

Koncepcja SDT stała się inspiracją dla autorów opracowania i bazą teoretyczną modelu diagnozy funkcjonalnej kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w wieku 9-13 lat pod nazwą TROS-KA (Domagała-Zyśk,

Knopik i Oszwa, 2017). Odwołując się do kluczowej roli zaspokojenia potrzeby kompetencji w kształtowaniu się poczucia sprawczości uczniów, autorzy modelu opracowali baterię pięciu skal do pomiaru aktualnego poziomu rozwoju sfery emocjonalno-społecznej, a pośrednio również dobrostanu uczniów. Te skale to: T (radzenie sobie z trudnościami), R (relacje społeczne), O (obraz siebie), S (sprawczość) i KA (kontrola afektu). Wyniki w skalach T oraz S można potraktować jako wskaźniki zaspokojenia potrzeby kompetencji, zaś wynik w skali R jako wskaźnik zaspokojenia potrzeby przynależności. Bateria TROS-KA była wykorzystywana do identyfikacji skuteczności strategii dydaktycznych we wzmacnianiu zasobów emocjonalno-społecznych uczniów i budowaniu klimatu szkolnego, sprzyjającego zaspokojeniu potrzeb w koncepcji SDT (Knopik, Oszwa, 2021; Domagała-Zyśk i Amilkiewicz-Marek, 2019).

Zainspirowanie autorów niniejszego opracowania teorią SDT doprowadziło także do empirycznej weryfikacji jej założeń, których wyniki zostały opublikowane w literaturze światowej. Badania przeprowadzono wśród 10 i 11-latków ($n = 94$), ich rodziców ($n = 94$) oraz nauczycieli ($n = 28$). Po realizacji rocznych zajęć według autorskich scenariuszy opartych na założeniach SDT (każda lekcja zakładała minimum dwa działania wprost odnoszące się do każdej z trzech potrzeb uczniów, Knopik, Oszwa, 2019)) nastąpił istotnie wyższy wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów oraz ich osiągnięć szkolnych w stosunku do grupy kontrolnej. Ponadto, badani nauczyciele i rodzice zauważyli większe zaangażowanie uczniów w naukę oraz poszerzenie ich repertuaru działań o charakterze autonomicznym. Przykładowa autorska propozycja wplatania założeń SDT w proces edukacji, zweryfikowana empirycznie została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza - przykładowe sposoby realizacji założeń podczas zajęć dydaktycznych w klasie piątej szkoły podstawowej (Knopik i Oszwa, 2020)

Założenia koncepcji SDT	Przykładowe sposoby realizacji
Potrzeba przynależności	
Utożsamianie się z grupą poprzez wspólne cele	1. Budowanie tożsamości klasy jako zespołu, a nie tylko grupy uczniów (patron klasy, motto, piosenka powitalna, gest powitania, okrzyk „bojowy”, codzienne rytuały: powitanie, pożegnanie, urodziny, zagadka dnia, myśl dnia, itp.) 2. Określenie wspólnych celów do realizacji (czego się dziś uczymy?; co chcielibyśmy wspólnie osiągnąć w tym tygodniu/miesiącu/roku?; co mamy ze sobą wspólnego – pasje, zdolności, ubrania, zwierzęta domowe, itp.?)
Okazywanie życzliwości i zainteresowania	1. Wzajemna życzliwość (listy do przyjaciela, listy do nauczyciela, dziennik dobrych uczynków, minuta „pięknych słów”) 2. Ocena opisowa równoważąca mocne strony ucznia i obszary do rozwoju 3. Planowanie poszerzenia omawianego tematu według ścieżek zainteresowań uczniów
Potrzeba kompetencji	
Zadania dostosowane do możliwości	1. Zadanie wielopoziomowe 2. Możliwość wyboru ćwiczeń, kart pracy 3. Samodzielne projektowanie zadań w oparciu o opracowany materiał merytoryczny
Uzasadnienie tematów podejmowanych podczas zajęć	1. Łączenie treści nauczania z pragmatyką życiową (możliwości wykorzystania w codziennym życiu) 2. Traktowanie nowych wiadomości i umiejętności jako okazji do przekraczania własnych granic – transgresji
Potrzeba autonomii	
Angażowanie uczniów w procesy decyzyjne	1. Współdecydowanie uczniów o przebiegu zajęć (forma uczenia się, zakres tematów, sposób sprawdzenia wiedzy, wykorzystywane środki dydaktyczne) 2. Umożliwienie chwilowego nieangażowania się w zajęcia, sygnalizowane przez wspólnie ustalony gest/znak

Metody pomiaru motywacji i potrzeb w modelu SDT na gruncie polskim

Autorzy niniejszego opracowania postrzegają SDT nie tylko jako inspirację do badań naukowych, ale również jako instrumentarium do pomiaru zmiennych ważnych w edukacji. Każda spójna teoria w naukach społecznych ma swoje instrumentarium pojęciowe oraz metodologiczne. W historii rozwoju SDT pojawiają się różne narzędzia, służące do pomiaru zmiennych, których ona dotyczy, tj. rodzaje motywacji oraz stopnia zaspokojenia uniwersalnych potrzeb w procesie kształcenia. W polskiej literaturze psychopedagogicznej można odnaleźć trzy metody kwestionariuszowe, poddane standaryzacji i posiadające wysokie parametry psychometryczne (zaprezentowane w opracowaniu jako dowód ich wartości pomiarowej). Są to zarówno narzędzia autorskie (Gózdź, 2015), jak i polskie adaptacje narzędzi zagranicznych (Kuźma, Szulawski, Vansteenkiste i Cantarero, 2020). W celu wyposażenia Czytelnika w teoretyczną wiedzę na temat możliwości implementacyjnych SDT w edukacji, zostaną krótko przedstawione trzy narzędzia ze wskazaniem głównych kierunków ich możliwości pomiarowych. Szczegółowe zawartości skal zostały zaprezentowane przez ich autorów w odrębnych publikacjach, poświęconych procedurom standaryzacyjnym i normalizacyjnym.

Zestaw ten może stanowić inspirację diagnostyczną w procesie monitorowania kluczowych korelatów psychopedagogicznych w procesie edukacji i wychowania.

Kwestionariusz motywacji do nauki (Gózdź, 2015) dotyczy uczniów szkół średnich. Składa się z 30 stwierdzeń, uporządkowanych w 5 czynników, wyjaśniających około 70% wariancji o wysokiej rzetelności, mierzonej współczynnikiem zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha. Zadaniem badanego ucznia/uczennicy jest odniesienie się do każdego z podanych stwierdzeń na 5-stopniowej skali typu Likerta, gdzie 1 oznacza całkowicie się nie zgadzam, a 5 - całkowicie się zgadzam. Pomiar obejmuje: 1) motywację identyfikacyjną (7 pozycji; alfa Cronbacha=0,96), 2) motywację wewnętrzną (7 pozycji, alfa Cronbacha=0,93), 3) motywacji introjektowanej (7 pozycji; alfa Cronbacha=0,88), 4) amotyację (5 pozycji, alfa Cronbacha=0,89), 5) motywację zewnętrzną (4 pozycje, alfa Cronbacha=0,75). Badania walidacyjne przeprowadzono w grupie 1048 polskich uczniów szkół średnich.

Skala do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej (Nikiel, 2021) jest polską adaptacją oryginalnej brazylijskiej *Elementary School Motivation Scale* (Rufini, Bzuneck i Oliveira, 2011; za: Nikiel, 2021). Badaniem walidacyjnym poddano 433 uczniów i uczennic w wieku 8-12 lat.

których zadaniem było odnieść się na 5-stopniowej skali typu Likerta do 34 stwierdzeń oryginalnej skali. W polskiej wersji skali ostatecznie znalazło się 25 stwierdzeń do pomiaru 1) amotywacji (alfa Cronbacha=0,90), 2) motywacji zewnętrznej (alfa Cronbacha=0,70), 3) motywacji introjekcyjnej (alfa Cronbacha=0,88), 4) motywacji identyfikacyjnej (alfa Cronbacha=0,90), 5) motywacji wewnętrznej (alfa Cronbacha=0,89).

Skala zaspokojenia i frustracji podstawowych potrzeb psychologicznych (Kuźma i in., 2020) stanowi polską adaptację *The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*, która została skonstruowana na podstawie wcześniejszych wersji i znormalizowana jednocześnie w czterech obszarach zróżnicowanych kulturowo - USA, Chinach, Peru, Belgii, a następnie w wielu innych krajach, np. w Japonii, w Portugalii, we Włoszech, w Izraelu (Kuźma i in., 2020), co wskazuje na jej wysoce uniwersalny charakter. Składa się ona z 24 stwierdzeń, po 4 na każdą z 3 potrzeb w układzie dychotomicznym: zaspokojenie-frustracja i obejmuje 6 podskal (po dwie odrębne, zaspokojenia i frustracji, dla każdej potrzeby). Zadaniem badanych jest ocena na 5-stopniowej skali typu Likerta, w jakim stopniu każde z 24 stwierdzeń skali opisuje ich osobiste doświadczenia i emocje. Jej zastosowanie w edukacji może dotyczyć nauczycieli, ponieważ jest ona przeznaczona do badania osób dorosłych. Polska walidacja w grupie 899 badanych w wieku 21-41 lat wykazała, że wszystkie oceniane stwierdzenia uzyskały zadowalające parametry psychometryczne (alfa Cronbacha 0,56-0,83) (Kuźma i in., 2020).

Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Autorzy opracowania postrzegają koncepcję SDT jako eoretyczną ramę, pozwalającą na powiązanie naturalnych potrzeb człowieka, regulujących jego rozwój i poziom dobrostanu z procesami edukacyjnymi. To, co dzieje się w szkole w ramach zajęć dydaktycznych oraz poza nimi może być osadzone bezpośrednio w pragmatyce życiowej, a jednocześnie służyć realizacji podstawy programowej oraz kształtowaniu kompetencji transferowalnych. Teoria SDT pozwala skonstruować nauczycielom oraz rodzicom optymalną przestrzeń do rozwoju uczniów tak, aby zewnętrzne cele nauczania-uczenia się mogły stać się ich zinterioryzowanymi celami. W takim procesie samorozwoju SDT uwzględnia relacje społeczne i troskę o grupę, ujmując je jako czynnik oddziałujący na dobrostan podmiotu.

Widzimy wiele poziomów zastosowań SDT jako inspiracji w planowaniu działań związanych z kształceniem i wychowaniem. Koncepcja ta bowiem w równym stopniu odnosi się do wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację, a więc nie tylko do samych uczniów. Te trzy potrzeby

regulują dobrostan nauczycieli i rodziców. Oznacza to, że nadzór pedagogiczny uwzględniający potrzebę kompetencji, przynależności i autonomii nauczycieli może przyczynić się do istotnego wzrostu ich motywacji wewnętrznej i będzie stanowić kluczowy zasób, obniżający potencjalne ryzyko wypalenia zawodowego (por. Fernet, Guay, Senécal, i Austin, 2012).

Implementacja SDT do praktyki edukacyjnej wymaga wykonania kroków milowych, takich jak:

1. zdefiniowanie w języku kompetencji i zasobów osobistych efektów kształcenia sformułowanych w podstawie programowej tak, aby możliwa była transpozycja formalnych zapisów na język potencjalnych korzyści uczniów, stanowiących odpowiedź na ich potrzebę kompetencji (wskazuje to na konieczność tworzenia programów nauczania promujących rozwijanie kompetencji transferowalnych);
2. wykorzystanie procedury oceniania uczniów do przekazywania im informacji, służących samodzielnemu stawianiu celów rozwojowych i doborowi optymalnych środków do ich osiągnięcia (np. metodyka oceniania dla rozwoju, tzw. *developmental assessment*);
3. poszerzenie repertuaru form i metod pracy z uczniami w taki sposób, aby realizacja podobnych treści uwzględniała naturalne zróżnicowanie potrzeb osób w grupie - np. wybór sposobu działania dokonywany samodzielnie przez uczniów z puli opcji zaproponowanych przez nauczyciela albo własnych propozycji uczniów;
4. poszerzanie pola do autonomicznych działań nauczycieli zamiast budowania polityki edukacyjnej, opartej na formalizmie i hierarchicznym podporządkowaniu (Knopik i Oszwa, 2020);
5. budowania przestrzeni do efektywnej komunikacji między podmiotami procesu kształcenia tak, aby umożliwić przepływ rzetelnych informacji i opracowywanie wspólnej strategii działania - np. wspólnota celów nauczycieli i rodziców;
6. uznanie kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych, w tym samowiedzy i samooceny, jako istotnych celów edukacyjnych, realizowanych przez wszystkich nauczycieli w ramach każdego przedmiotu, a nie jako dodatku zarezerwowanego dla specjalistów w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Bibliografia:

- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346.
- Domagała-Zyśk, E., Amilkiewicz-Marek, A. (2019). Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badania pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 157-169.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: ORE.
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. DOI: 10.1002/pits.22243
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525, DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Gózdź, J. (2015). Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, RM Ryana. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 263-270.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92.
- Guay, F., Larose, S., Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53–68. DOI: 10.1080/13576500342000040
- Knopik, T., Oszwa, U. (2020). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements

- in 10–11-year-old Polish students. *Education 3-13*, 48(8), 972-987, DOI: 10.1080/03004279.2019.1686048
- Knopik, T., Oszwa, U. (2021). E-cooperative problem solving as a strategy for learning mathematics during the COVID-19 pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, Article e25176. DOI:10.14201/eks.25176
- Krajewski, W. (1977). *Konieczność, przypadek, prawo statystyczne*. Warszawa: PWN.
- Kuźma, B., Szulawski, M., Vansteenkiste, M., Cantarero, K. (2020). Polish adaptation of the basic psychological needs satisfaction and frustration scale. *Frontiers in Psychology*, 10:3034. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03034.
- Niemiec, C., Ryan, R. (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.
- Nikiel, Ł. (2021). Polska adaptacja skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 26(1), 97-112. DOI: 10.34767/PFP.2021.01.06.
- Orsini, C., Binnie, V., Tricio, J. (2018). Motivational profiles and their relationship with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15(11). DOI: 10.3352/jeehp.2018.15.11.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R., Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61,101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sartre, J. P. (1956). *Dramaty*. Warszawa: PIW.
- Vallerand, R. (2001). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Commentaries. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31, DOI: 10.1207/s15326985ep4101_4



Eunika Baron-Polańczyk

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0002-8163-5491

Barbara Walas

Przedszkole Miejskie Nr 1 w Kozuchowie

ORCID 0000-0003-2140-9318

The media reality of preschool children in the opinion of children, teachers & parents

Rzeczywistość medialna dzieci w wieku przedszkolnym w opinii dzieci, nauczycieli i rodziców

Abstract: The article presents a fragment of diagnostic research of a mixed nature, establishing the media reality of preschool children. It seeks answer to the question defining the media reality of preschoolers in the opinions of children, teachers, and parents. The diagnostic survey method (survey, interview, document analysis) and statistical methods (chi-square independence test, ANOVA Phi coefficient, Cramer's V) were used. The study examined 100 6-year-old children, 100 parents and 16 pre-school teachers. It was established that: 1) pre-school children: have unlimited access to the mobile applications; use media tools at home in an uncontrolled manner; in kindergarten they learn the rational and correct use of new technologies while playing and learning; 2) parents and teachers assess children's media competences at an average level; parents see in the use of media by children both advantages and disadvantages; 3) children learn through play, experimenting with tools, they can independently install games on their tablets or smartphone, often their parents install them themselves (most often these are games inappropriate for children's age); 4) there are significant differences between children's opinions and parents' perception on the media tools usage; preschoolers claimed using tablets more often and parents most often indicated that children mainly watch TV; 5)

calculations of differentiating factors showed significant statistical differences in only one case – between teachers’ opinion on the children’s level of media competency and the teacher’s degree of professional advancement; the higher the degree of advancement, the lower the assessment of the level of competences represented by six-year-olds.

Keywords: media pedagogy, diagnostic and correlation research, pre-school children, media reality, media usage, media competences.

Introduction

Modern media and technologies are, next to the family, the most important educational environment. Younger and younger children use technology – fully existing in online cyberspace, in a world of “new new media” (Levinson, 2013). This makes the role of the media in a child’s life significant. The media reality in which children grow up not only affects the development of selected information competences but may also disturb their emotional and social development (Stachowska, 2014, pp. 328-333). The impact of technology on children’s development and media usage from an early age is the basis for dialogue among many scientific communities – the discourse focuses on the benefits and threats emerging from this process – which was clearly visible during the COVID-19 pandemic (Bigaj & Dębski, 2020, p. 77; Doucet et al., 2020; Bailenson, 2020; Murphy, 2020; D’Souza, 2020).

In the context of current access to new technologies, it was recognized that it would be cognitively valuable for pedagogical practice to carry out research aimed at shaping the media reality of pre-school children. This period of development is undeniably the most important for every human being (Kielar-Turska, 2014, pp. 83-129). Therefore, an interesting question is: What is the media reality of preschool children? An attempt was made to identify the elements of the young user’s media reality (media tools, competences, learning and entertainment) and to understand the mechanisms of actions taken by parents and teachers to prepare children for life in a networked world. In addition to the opinions of the preschoolers themselves, the opinions of teachers and parents turned out to be equally interesting.

Research Assumptions

In the endeavor to learn about the practice, attempts were made to show the media reality of 6-year-old children in the pre-school and family environment. The theoretical context of the considerations is determined by constructivist theory in socio-cultural perspective (Kron & Sofos, 2008, pp.

83-84; Henson, 2015). The adopted paradigm is based on mental processes running in our brain, which process information and result from the individual's actions in a social context. For this reason, learning is understood as the basic process of practically introducing culture into the learning community (Juszczak, 2007, pp. 28, 166). The use of media means that knowledge is built on cultural and social constructs using technological progress (Bruner, 2006, pp. 4-17).

The theoretical position is determined by the model of the child immersed in media reality, which includes considerations on: 1) media society and media, which constitute a new quality in the process of cognition and at the same time a new difficulty motivating for convergent education supported by interpersonal communication (McQuail, 2007, p. 57; Miąso, 2017, p. 216); 2) a play-based learning process that includes intensive accumulation of experience, learning about the environment and exercises that take different forms depending on the conditions (Ohler, 2010; Sikorska, 2017, pp. 191-205); 3) development, especially cognitive, of a preschool child, referring to the construction of knowledge – processes thanks to we can adapt to the world and understand it (Schaffer, 2008, pp. 97, 225; Karbowniczek et al., 2011, p. 148); 4) media competences, which are important when considering the phenomenon of human subjectivity and its adaptation in various periods of the life cycle, functioning in various areas of individual and collective life in the world of media – considered as a harmonious composition of knowledge, understanding, evaluation and efficient use of the media (Strykowski, 2004, pp. 33-37); 5) family, considered as a natural and irreplaceable element of the social structure, the first environment in which a child learns to speak, think, express emotions and social relationships, first with the loved ones and then with more distant people (Kwak, 2015, pp. 15-30; Izdebska, 2015).

At the conceptual stage of the project, it was assumed that the undertaken activity would take the form of diagnostic and correlational research (Ferguson & Takane, 2016, pp. 33, 142-143, 233-254) of a mixed (quantitative and qualitative) nature (Dróżka, 2010, p. 125; Urbaniak-Zajac, 2019, p. 122), embedded in media pedagogy and pre-school education. As part of the diagnostic survey method (Pilch, Bauman, 2010, p. 80), three research techniques were used: qualitative interview (in-depth, unstructured) (Kubinowski, 2010, p. 59); survey (Babbie, 2016, pp. 247, 255-264); analysis of documents (Gnitecki, 2004, p. 132). Statistical calculations were carried out using the chi-square independence test (Wieczorkowska-Nejtardt, 2003, pp. 270-284) and the Phi coefficient, Cramer's V. The ANOVA test was used for the calculations, which allowed simultaneous comparison of intra-group versus inter-group mean

differences at the level of significance generally accepted in scientific studies for individual groups (King, Minium, 2020, pp. 484-490; *IBM...*, 2023).

The main research (surveys, interviews) – involving children, parents, and teachers – was conducted in selected pre-school institutions of the Lubusz Voivodeship in 2020-2021. Due to the subject matter of the work, the selection of the group was non-random, intentional (Rubacha, 2008, p. 124). The conclusions from the study of the selected sample group were generalized to the indicated and described population. The research group consisted of 100 6-year-old children (55 girls and 45 boys), 100 parents (75 women and 25 men)¹ and 16 pre-school teachers². The analysis of the documents included: legal acts (acts and regulations regulating the work of pre-school institutions, core curriculum for preschool education for kindergartens, preschool classes in primary schools and other forms of preschool education), documentation of teachers' work (class register), documents planning educational and didactic work (monthly plans).

The main question was related to determining the media reality of preschool children – based on the opinions of children, teachers and parents. This made it possible to clarify the areas of research on the media reality of preschoolers concerning: the media tools usage (1); media competences (2); media-based learning (3). With regard to dependent problems, the following was established: the relationship between children's opinions and parents' perceptions on the media tools usage (4); factors (sociodemographic characteristics of children, parents, teachers) differentiating the studied class of phenomena (5).

Research Results – Interpretation & Discussion

Educational practice involving the process of shaping the media reality by preschool children, parents and teachers was recognized. The designed environmental research made it possible to diagnose the existing condition, collect empirical material and perform statistical calculations.

¹ Distribution of the number of parents by education: basic – 0; professional – 11; medium – 35; higher – 54. Distribution of parents by age [age range]: 21-25 – 5; 26-30 – 11; 31-35 – 41; 36-40 – 36; >40 – 7.

² Distribution of the number of teachers by professional promotion grade: trainee – 2; contract – 9; appointed – 3; Certified – 2. Distribution of teachers by age [age range]: 26-30 – 1; 31-35 – 4; 36-40 – 5; 41-45 – 1; 46-50 – 1; >50 – 4th place.

Media Tools Usage (1)

Preschool children declare that they have unlimited access to applications and programs. They watch not only various cartoons (39%), but also other programs. More than half of children (51%) watch programs intended for their parents. Thanks to the free use of media tools, children can freely choose media from the offer of television stations. Most often, these programs are not suitable for six-year-olds. Children have tablets or computers (39%), they can easily use the TV sets (34%), which are often in their rooms. Preschoolers also have the opportunity to use smartphones with an Internet connection at home (27%), therefore they have constant access to the global network. The drop in prices, easy and quick availability of electronic equipment mean that parents can use a wide range of offers. According to parents, children most often use TV at home (52%), followed by smartphones (31%) and tablets or computers (17%). According to children (70%), parents do not set any rules for using media at home.

I can as much as I want, whenever I want. Until the parents come back home from work, and that's a long time. My brother and I take turns playing for a long time; Long, because parents are long at work; They do not say, I turn it on myself and when I get bored with watching I turn off and go to play. (from interviews with children)

Pre-schoolers (21%) may use them even more than 4 hours a day. Children spend this time alone (45%) because parents (57%) are busy with household and work duties. Even though every second child (55%) spends free time with their parents, this is time very often spent passively using a TV or tablet.

While in kindergarten, children also have access to new technologies. They use them primarily for learning (e.g. coding, programming) and play (e.g. using educational websites). In the facility, children have organized time for various activities. Teachers use media tools every day when working with children, but the time spent with digital media is not very long. Thanks to the use of new technologies in kindergarten, children have the skills to search for interesting games on the Internet.

We can conclude that even the youngest children use media tools at home in a way that is not controlled by their parents. While in kindergarten, children learn the rational and correct use of media while playing and learning.

Media competences (2)

Parents (71%) and teachers (69%) rate their children's media literacy at the average level. According to the media competence levels proposed by the authors, the average level means that the analyzed group of children represents a sufficient amount of knowledge and skills when using new media. According to the analysis of the research material, children use new media without major problems, they can use media technologies quite regularly – every day, with a little help from adults. They use ready-made content, and very rarely create materials on their own. Conversations with children show that they watch programs that are inappropriate for them due to their age (97%) and have no knowledge about the Internet (91%). Because no one talks to them about this topic – despite the fact that most of them (according to parents 56%) started contact with new media before the age of two. As a result, most teachers (69%) see a great need for training prepared for parents. Parents themselves see in the use of the media both advantages and disadvantages. They are aware that the media pose a threat of addiction (40%), but at the same time they are a source of information and knowledge about the world for their children (25%) (cf.: Izdebska, 2007; Patzlaff, 2008; Spitzer, 2013; Ogonowska, 2018). Few parents (10%) believe that they can cause difficulties in children's speech development and thus problems in communication (Spitzer, 2016, pp. 219-241). According to teachers (63%), new media in kindergarten are not necessary.

I would really limit this technology only to the necessary minimum. I believe that this is not yet time for children to spend time in kindergarten looking at the monitor. At home, as kindergarten children say, they have a really big contact with the media. (from interviews with teachers)

Children can organize their play without using the media. Despite this, when they return home, they most often use a tablet and smartphone (66% of children say so). They imitate the behavior of their parents, who (70%) point out that children are able to use media tools on their own, which is related to their approval. They allow children to use them, treating the tools as a some kind of “nanny”.

Research on Internet content and use shows that the global web does not offer the best culturally and socially valuable services (Goban-Klas, 2000, p. 226). In the light of educational influences, information “smog”, “fog” or “smoke” make it difficult for children to distinguish truth from falsehood, important information from trivial information. Problems arise

from the excessive collection and transmission of information offered by the network, fragmented and unstructured information scattered in many places, and interspersed with intentionally and consciously harmful content (e.g. pornographic) (see Morbitzer, 2007; Czerski, 2020, pp. 74-84; Tanaś, 2021, p. 96). In addition to social and educational media threats, it is worth mentioning the FoMO syndrome (*Fear of Missing Out*) – “fear of missing something by” (Can, Satici, 2019, p. 1). This syndrome may be a symptom of personality disorders, leading to information addiction – as pointed out by N. Carr (2013, pp. 112-120). This knowledge is very important for parents of future first-graders due to the fact that every child starting primary school has a smartphone. Then the peer group begins to have a more significant impact on the child’s behavior.

Media-based Learning (3)

Children are able to install games on their own tablet or smartphone, but most often they are installed by their parents themselves (65%). Very often these games are inappropriate for children’s age. Preschoolers use a variety of games, from strategic to the ones developing logical thinking. According to children (97%), they play alone. An interesting phenomenon is the interest of children in watching YouTubers (eg Doknes, Vito, Dealereq, Roxmb). Children use not only smartphones and tablets to play, but also dolls and cars. Due to the fact that they do not have the opportunity to paint, draw or cut frequently at home, very often in kindergarten they prefer art and technical classes. Children most often learn by playing alone at home and use digital tools to do so. Teachers emphasize that play is important for the development of children. Thanks to it, children “develop social and cognitive skills. Lack of play time can result in impaired motor, cognitive, and emotional development.” In order for children to learn how to use new technologies properly, teachers and parents should use diversity in the selection of media tools. Due to the excessive number of extra-curricular activities in kindergarten and after returning from it, the use of new technologies can be an important element of rest for children. Contact with literature is very important for pre-school children (cf. Bettelheim, 2012; *Foundation...*, 2023). Listening to fairy tales read by parents not only develops the imagination, but also strengthens family bonds. Unfortunately, as many as 58% of children claim that their parents do not read them fairy tales. Long time spent in kindergarten, as well as in extracurricular activities, causes children to be tired, moody and nervous when they return home. At the same time, easy access to new media can be an incentive to use them more often.

To sum up, based on the feedback obtained, children in the world of media: 1) learn through play, experimenting with tools, intensively accumulating experiences (especially sensual ones); 2) learn creativity, logical thinking, trust in digital tools, independence in searching for information, and solving problems; 3) they do not learn how to concentrate attention and self-control, how to sort and evaluate information, and the rules of safe functioning in the media reality.

The diagnosed condition of the ICT infrastructure provides children with free access to digital devices and the Internet at home and in kindergarten. Preschoolers see network technologies as tools that develop their interests and cognitive curiosity. According to the analysis of the research material, children use media tools quite regularly – every day, with a little help from adults. This is possible thanks to the unlimited availability of these devices, which is also confirmed by statistical data of the Central Statistical Office (GUS, *Information society...* 2022). Most households even have several devices, which can also be concluded from conversations with children.

The Relationship between Children’s Opinions & Parents’ Perceptions on the Media Tools Usage (4)

Unlimited access to media tools in every home means that every child uses them, and most often uses the phone, tablet and television– every day for several hours. The ANOVA test indicated differences in children’s and parents’ opinions about the media tools used by preschoolers (Tables 1, 2, 3).

Table 1. ANOVA illustrating the existence of differences between the use of different media tools by preschoolers in the opinions of children themselves and their parents (N=200)

Tools used by preschoolers		Sum of squares	Df	Mean square	F	Significance
Telephone	Between groups	2.645	1	2.645	2.276	.133
	Inside groups	230.150	198	1.162		
	Total	232.795	199			
Tablet	Between groups	41.405	1	41.405	26.213	.000
	Inside groups	312.750	198	1.580		
	Total	354.155	199			
TV	Between groups	61.605	1	61.605	38.509	.000
	Inside groups	316.750	198	1.600		
	Total	378.355	199			

Source: own research

Table 2. Strong equality tests of means for variables that did not maintain homogeneity and concerning differences between the use of a phone and a tablet by preschoolers in the opinions of children themselves and their parents (N=200)

Use your phone and tablet with your children		Statistic ^a	df1	df2	Significance
Telephone	Welch	2.276	1	196.541	.133
	Brown-Forsythe	2.276	1	196.541	.133
Tablet	Welch	26.213	1	190.705	.000
	Brown-Forsythe	26.213	1	190.705	.000

Asymptotic F distribution.

Source: own research

Table 3. Differences in averages and other overall data on differences between parents and children in the declared scope of use of media tools (N=200)

Use of phone, tablet, and TV by children		N	Avg.	SD Lower limit	SE Upper limit	95%		Variance
Telephone	Parent	100	1.0100	1.12362	.11236	.7870	1.2330	
	Child	100	.7800	1.03064	.10306	.5755	.9845	
	Total	200	.8950	1.08158	.07648	.7442	1.0458	
	Model			1.07813	.07624	.7447	1.0453	.01483
	Random effects			.11500	-.5662	2.3562		
Tablet	Parent	100	.610	1.1272	.1127	.386	.834	
	Child	100	1.520	1.3742	.1374	1.247	1.793	
	Total	200	1.065	1.3340	.0943	.879	1.251	
	Model			1.2568	.0889	.890	1.240	.3983
	Random effects			.4550	-4.716	6.846		
TV	Parent	100	2.1900	1.36104	.13610	1.9199	2.4601	
	Child	100	1.0800	1.16063	.11606	.8497	1.3103	
	Total	200	1.6350	1.37887	.09750	1.4427	1.8273	
	Model			1.26481	.08944	1.4586	1.8114	.60005
	Random effects			.55500	-5.4169	8.6869		

Avg. –average; SD – Standard deviation; SE – Standard error; 95% – 95% confidence interval for the mean; Variance – Intergroup variance.

Source: own research

According to the established data, significant differences are visible in the declaration regarding the use of tablets and television by children. Children are much more likely to admit to using tablets than their parents say (Brown-Forsythe=26.213; $df_1=1$; $df_2=190.705$; $p<0.001$). On the other hand, parents are more likely than children to mention the TV as a tool used by children ($F(1, 198)=38.509$; $p<0.001$). This result is important because it shows that parents do not pay too much attention to their children at home. It may be assumed that parents are not aware of how their children use the new technologies in the home. Taking into account the ease of use of the tablet, its size and the availability of using it anywhere in the house, children more often chose this device. Additionally, taking into account the children's answers about the most frequently watched programs on TV – and these were the programs chosen by parents – the tablet allows them to decide for themselves what they want to watch and what to play. They then become independent in their choices. What is worrying, however, is the fact that it confirms that parents do not control what their children watch, and thus how much time they spend in the virtual world. This thesis is confirmed by the results concerning the time children devote to contact with new media. Most often it is 2 hours, but very often this time is over 4 hours (cf. *Teens 3.0...*, 2019).

Differentiating Factors (5)

In the context of the media tools used by children, as well as their media competences and factors relevant to the learning process of preschoolers – factors differentiating these relationships have been identified in these areas. Among the differentiating variables, the following are distinguished: 1) child's gender; 2) gender, age, and education of parents; 3) teacher's age, teacher's degree of professional advancement, type of educational institution, availability of training. The assumed differentiating variables were subjected to statistical analysis, in which the chi-square independence test was used. Thanks to this method, the question of whether the considered variables significantly differentiate the studied class of phenomena was answered. The calculations – which were based on data obtained from the surveyed children, parents, and teachers – showed statistical differences in only one case.

The obtained results clearly indicate that the media tools used by preschool children do not depend on their gender. When analyzing the relationship between opinions on children's media competence and the gender, age and education of parents, no differences were noted either. Parents assessed these competences at the average level. According to the proposed

levels of children's information competence, this level implies a sufficient amount of knowledge and skills when using new technologies. The largest group of parents surveyed were people aged 31-40, more than half (54%) of the respondents were parents with higher education. The consistency and accuracy of their assessments can be attributed to belonging to Generation Y (Millennials), also known as the digital generation.

The characteristics of teachers (such as: age, type of institution in which they work, as well as availability of training) also do not differentiate opinions about the level of competence of children learning through the media. Only teachers' professional advancement degrees differentiated their opinion on the level of children's media competences ($\chi^2=10.570$; $\alpha=0.05$; $df=3$, $p=0.014$; strength of the compound "strong"; Phi, Cramer's $V=0.81$). According to contract teachers, children's media competences are at the secondary level, while the certified ones are at the low level. In general: the higher the level of professional advancement, the lower the assessment of the level of competences represented by six-year-olds. It can be concluded that along with improving the qualifications of teachers, degrees differentiated their opinion on the level of children's media competences. Parents' knowledge, unlike teachers' knowledge is not verified in this area. A teacher improving his/her professional competences is in a continuous process of self-fulfillment, and thus in a continuous learning process. Teacher's knowledge and skills at every stage of promotion are developed and updated (Czerepaniak-Walczak, 2006, pp. 128-143).

Summary

The results of the environmental studies carried out are confirmed by numerous references in the literature (cf. Morbitzer, 2014; Miczka, 2015; Bednarska, 2020; Jelinek, 2020). They revealed that in a child immersed in media reality, a decrease in the ability to focus and concentrate on the task is observed. Due to the "overstimulation" of the mind (Kaczan et al., 2012, pp. 71-72), the child is often unable to cope with the overload of information provided in a short time (Zegarow, 2019, p. 30). Too strong stimulation, instead of stimulating development, may cause the nervous system to not accept new stimuli – which is related to the phenomenon of habituation, difficulties in focusing on tasks requiring mental effort. Pre-school children are often unable to consciously choose the information they receive in contact with the media, it is difficult for them to distinguish the real world from the virtual world. Symptoms of addiction to new technologies, sensory impairment and loneliness are observed in children. During their stay in

the kindergarten, teachers provide children with information on the proper use of media, which, as they claim, supports the development of creativity, logical thinking, mathematical and language skills. Children who use media frequently are reluctant to engage in physical activity, preferring to stay at home and play computer games or watch TV (cf. Desmurget, 2012; Spitzer, 2016). Children are characterized by low awareness of the safe use of new technologies. Parents do not take up this topic because they do not see such a need. As digital natives, they take the media for granted. Therefore, children by observing their parents learn to treat the media in a similar way. Unlimited access to new technologies makes children excessively use several types of gadgets, electronic toys. They often show an attitude towards consumerism.. Parents busy with household and work duties, but also with the desire to stay up to date in the virtual world (social media),, do not devote the right amount of time to their children. Their relationships with children are often disturbed. Therefore, the role of teachers and parents should be to provide children with appropriate (safe and love-based) conditions for development – in accordance with the idea of constructivism – ensuring the construction of the child's knowledge as a result of selection, interpretation, and sensory experience.

Analyzing the perspective of 6-year-olds' media reality, in general one can notice a discrepancy between the opinions of children, their parents and teachers. The basic feature and the greatest advantage of children is their infantile approach to everyday affairs. The studied preschoolers, building an image of their own reality, reveal a sufficient level of efficiency in using digital tools. This enables them to use media equipment, internet technologies and teaching materials widely and without any problems. Is. The modern preschooler can passively use the Internet. Preschooler treats new media as a natural environment for everyday functioning. Child uses the network as entertainment – games and activities that provide him/her with variety and relaxation (however, they may cause addiction). The activities undertaken by preschoolers satisfy their needs for fascination with modern technology. Research has revealed children's positive attitude towards the technology they use every day. Despite thinking the Internet is dangerous, they use it every day. In the case of preschool children, parents and teachers play the most important role in building knowledge about the media,. Even though in kindergarten children are taught about the rules of using media tools, at home these rules are not followed. Most children reveal that they explore the resources of the global network on their own – exploring the Internet in search of interesting games, activities, movies.

Research highlights significant discrepancies between children's opinions and parents' perception. Differences of opinion concern the use of new technologies by children at home, the application of rules governing the use of media tools, as well as children's preferred programs watched on television.

Therefore, in relation to the research results, the most important recommendations for parents and teachers include: 1) participation of parents in trainings, workshops, meetings with authorities dealing with the impact of the media on children's development; 2) parents and children should establish rules for the use of new technologies, which should be consistently followed by both parties, thus shaping the awareness of proper exploration of new media; 3) parents should learn about parental control programs and applications and install them on every device available to children; 4) when working with children, teachers should raise problems and explain in a playful way the rules related to the use of new technologies by children; 5) teachers should keep moderation in the use of new technologies by children in kindergarten and balance them with other activities; 6) educational establishments should provide systematic training for teachers to help educators develop media competences.

References:

- Babbie, E. (2016). *Practice of social research*. Boston: 14th. ed. Cengage Learning.
- Bailenson, J. (2020). *Why Zoom Meetings Can Exhaust Us*. Retrieved from: <https://www.wsj.com/articles/why-zoom-meetings-can-exhaust-us-11585953336> (accessed: 9.01.2023).
- Bednarska, N. (2020). Konsekwencje obecności mediów elektronicznych w życiu dziecka dla rozwoju mowy [The consequences of the presence of electronic media in a child's life for speech development]. In: N. Bednarska (ed.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka* [Child – media – development. On the consequences of the presence of media in a child's life] (97-120). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bettelheim, B. (2012). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* [Wonderful and useful. On the meanings and values of fairy tales], trans. D. Danek. Warszawa: W.A.B.
- Bigaj, M., Debski, M. (2020). Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej [Subjective well-being and digital hygiene during distance education]. In: G. Ptaszek, G. D. Strużna, J. Pyżalski, M. Debski, M. Bigaj (eds), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami*,

- ich rodzicami i nauczycielami* [Distance education: what happened to students, their parents and teachers] (75-111). Gdańsk: GWP.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji* [The Culture of Education], trans. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Can, G., Satici, S. A. (2019). Adaptation of Fear of Missing Out Scale (FoMOs): Turkish version validity and reliability study. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 32(1), 3. Retrieved from: <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-019-0117-4> (accessed: 9.01.2023).
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg* [The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains]. Gliwice: Helion.
- Chase, S. E. (2010). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów [Narrative interview. A multiplicity of perspectives, approaches, voices]. In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds), *Metody badań jakościowych* [Methods of qualitative research], vol. 2 (15-57). Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* [Emancipatory pedagogy. Development of critical human consciousness]. Gdańsk: GWP.
- Czerski, W. M. (2020). Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej [Information overload is a challenge for education in the digital age]. *Przegląd Pedagogiczny* [Pedagogical Review], 2, 74-84.
- Desmurget, M. (2012). *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (Nie tylko przez dzieci)* [Telefooling. About the disastrous effects of watching TV (Not only by children)]. Warszawa: Czarna Owca.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic: An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures*. Retrieved from: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (accessed: 9.01.2023).
- Dróżka, W. (2010). Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe [Trangulation of research. Quantitative and qualitative empirical research]. In: S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* [Fundamentals of research methodology in pedagogy] (124-135). Gdańsk: GWP.
- D'Souza, K. (2020). *Distance learning stokes fears of excessive screen time*. Ed-Source, 2020.11.23. Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) – A long-term study of children's brain development and health in the United States. National Institutes of Health. Retrieved from: <https://ed-source.org/2020/distance-learning-stokes-fears-of-excessive-screen-time/644165> (accessed: 9.01.2023).

- Ferguson, G. A., Takane, Y. (2016). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice* [Statistical analysis in psychology and education], trans. M. Zagrodzki. Warszawa: PWN.
- Fundacja „Cała Polska Czyta dzieciom” [Foundation “All of Poland Reads to Children”]. Retrieved from: <https://calapolskacztyadzieciom.pl/> (accessed: 9.01.2023).
- Gnitecki, J. (2004). *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych* [Introduction to the methods and processing of research results in pedagogical sciences]. Poznań: PTP.
- Goban-Klas, Vol. (2000). Szkoła w erze cyfrowej, czyli poza lekcję, książkę i kredę [School in the digital age, that is, beyond the lesson, the book and chalk]. In: W. Strykowski (ed.), *Media a edukacja* [Media and education]. Poznań: eMPI2.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning. Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. USA: Waveland Press, Inc.
- IBM SPSS Statistics. Retrieved from: <https://www.ibm.com/docs/pl/spss-statistics/> (accessed: 9.01.2023).
- Izdebska, J. (2007). *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna* [A child in the world of electronic media. Theory, research, media education]. Białystok: Trans Humana.
- Izdebska, J. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie personalistycznej* [Child – childhood – family – family upbringing. Categories of family pedagogy in a personalistic perspective]. Białystok: NWSP.
- Jelinek, J. A. (2020). Oddziaływanie mediów na rozwój poznawczy dziecka [The influence of media on the cognitive development of the child]. In: N. Bednarska (ed.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka* [Child – media – development. On the consequences of the presence of media in a child's life] (63-95). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Juszczyk, S. (2007). Cele i założenia metodyki kształcenia edukacji medialnej technologii informacyjnej [Objectives and assumptions of the methodology of education, media education, information technology]. In: B. Siemieniecki (ed.), *Pedagogika medialna* [Media pedagogy] (159-171). Warszawa: PWN.
- Kaczan, T., Śmigiel, R., Michalska-Idaszek, M. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Pradera-Willego [Supporting the development of children with Prader-Willi syndrome]. In: T. Kaczan, R. Śmigiel (eds), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dzieci z chorobami*

- genetycznymi [Early intervention and support for the development of children with genetic diseases] (63-78). Kraków: Impuls.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* [Basics of preschool pedagogy with methodology]. Kraków: Akademia Ignatianum WAM.
- Kielar-Turska, M. (2014). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [Middle childhood. Preschool age]. In: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (eds), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* [Psychology of human development. Characteristics of human life periods] (83-129). Warszawa: PWN.
- King, B.M., Minium, E. W. (2020). *Statistics for psychologists and pedagogues*, trans. M. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Kron, F. W., Sofos, A. (2008). *Dydaktyka mediów* [Media Didactics], trans. J. Sztobryn-Gieruszkiewicz, Gdańsk: GWP.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja* [Qualitative pedagogical research. Philosophy, methodology, evaluation]. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwak, A. (2015). Rodzina – źródło kapitału życiowego [Family – a source of life capital]. In: M. Orłowska, M. Gościniowicz, G. Pisarczyk (eds), *(Prze)moc w rodzinie. Instytucjonalne formy (po)mocy* [Violence in the family. Institutional forms of aid] (15-30). Toruń: AKAPIT.
- Levinson, P. (2013). *New New Media. 2nd ed.* Boston: Pearson.
- McQuail, D. (2007). *Teoria komunikowania masowego* [Theory of mass communication]. Warszawa: PWN.
- Miąso, J. (2017). Poznanie z nowymi mediami – nowa jakość czy nowa trudność? Fragmentaryzacja czy integracja? Potrzeba nowej konwergentnej edukacji [Getting to know with new media – a new quality or a new difficulty? Fragmentation or integration? A new converged education is needed]. *Edukacja – Technika – Informatyka* [Education – Technology – Informatics], 3(21), 207-217.
- Miczka, T. (2015). Edukacja do mediów i o mediach oraz z mediami i przez media, czyli osvajanie technocodzienności [Education to and about the media as well as with and through the media, i.e. taming techno-everyday life]. In: J. Budzik, I. Copik (eds), *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk* [Education through word – image – sound] (23-40). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki* [Computer-aided education and the humanistic values of pedagogy]. Kraków: Pedagogical Academy.
- Morbitzer, J. (2014). O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki [On education in the world of new media – an outline of the problem]. *Labor et Educatio*, 2, 119-143.
- Murphy, K. (2020). Why Zoom is Terrible. *The New York Times*, 2020.05.04. Retrieved from: <https://nyti.ms/35hnfN7> (accessed: 9.01.2023).
- Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów* [Teens 3.0. Report from the nationwide survey of students] (2019). NASK PIB. Retrieved from: <https://www.nask.pl/download/30/4069/RAPORTNASTOLATKI3online.pdf> (accessed: 9.01.2023).
- Ogonowska, A. (2018). *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka* [Media addictions. Conditions, treatment, prevention]. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ohler, J. B. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Patzlaff, R. (2008). *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka* [Frozen gaze. The physiological effects of looking at a screen and the development of a child]. Kraków: Impuls.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* [Principles of pedagogical research. Quantitative and qualitative strategies]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją* [Methodology of research on education]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Schaffer, H. R. (2008). Dziecko jako praktykant: Wygotskiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju [The Child as an Apprentice: Vygotsky's Socio-Cognitive Theory of Development]. In: A. Brzezińska (ed.), *Psychologia dziecka* [Child Psychology] (217-245), trans. A. Wojciechowski. Warszawa: PWN.
- Sikorska, J. (2017). Edutainment – w poszukiwaniu rozwiązań sprzyjających trójwymiarowemu uczeniu się w okresie późnego dzieciństwa [Edutainment – in search of solutions conducive to three-dimensional learning in late childhood]. In: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (eds), *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej* [Education of a small child. Directions of changes in education and stimulation of creative activity] (191-205). Kraków: Impuls.

- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozum siebie i swoje dzieci* [Digital dementia. How we deprive ourselves and our children of reason]. Słupsk: Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie* [Cyberdiseases. How digital life is ruining our health]. Słupsk: Dobra Literatura.
- Spółeczeństwo informacyjne* [Information society]. Downloaded from: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2018-roku,2,8.html> (accessed: 9.01.2023).
- Stachowska, K. (2014). Neurobiologiczne podstawy wczesnej stymulacji funkcji poznawczych pokolenia cyfrowych tubylców [Neurobiological basis of early cognitive stimulation of the digital generation of natives]. In: J. Mortbitzer, E. Musiał (eds), *Człowiek, Media, Edukacja* [Man, Media, Education] (328-333). Kraków: KTiME UP.
- Strykowski, W. (2004). Neurobiologiczne podstawy wczesnej stymulacji funkcji poznawczych pokolenia cyfrowych tubylców [Media competences: concept, areas, forms of Education]. In: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (eds), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy* [Media competence of the knowledge society] (33-37). Poznań: eMPI2.
- Tanaś, M. (2021). Między wolnością a zniewoleniem człowieka w przestrzeni mediów cyfrowych. Primum non nocere – po pierwsze nie szkodzić [Between freedom and human enslavement in the digital media space. Primum non nocere – first of all, do no harm]. In: A. Piejka, I. Wojnar (eds), *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji* [Humanistic ambivalences of globalization] (96-106). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości [On combining quantitative and qualitative research – expectations and doubts]. *Przegląd Badań Edukacyjnych* [Educational Research Review], 1(26), 121-138.
- Wieczorkowska-Nejtardt, G. (2003). *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych* [Statistics. Introduction to the analysis of survey and experimental data]. Warszawa: Scholar.
- Zegarow, P. (2019). Dlaczego wierzymy w dezinformację? – analiza mechanizmów psychologicznych [Why do we believe in disinformation? – analysis of psychological mechanisms]. In: M. Wrzosek (ed.), *Zjawisko dezinformacji w dobie rewolucji cyfrowej* [The phenomenon of disinformation in the era of the digital revolution] (29-34). Warszawa: NASK.



Natalia Walter

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-2347-9312

Using audiobooks in elementary education: a study of teacher perspectives

Korzystanie z audiobooków w edukacji elementarnej: studium perspektywy nauczyciela

Abstract: This article examines the history and impact of audiobooks on education, specifically focusing on their role in supporting children's cognitive development and reading skills. The study provides a comprehensive overview of the origins of audiobooks and their evolution from early recordings to modern digital formats. It also reviews existing research on the benefits and drawbacks of audiobooks in education, highlighting their potential to aid children with reading difficulties and promote engagement with literature. The main study was preceded by an analysis of research on the actual effectiveness of audiobooks in education. The article reports on a survey of 717 elementary education teachers in Poland, examining their attitudes and usage of audiobooks in their work with students. The findings indicate that while a majority of teachers believe in the cognitive benefits of audiobooks, there are differing opinions regarding their impact on independent reading skills. The analysis also reveals associations between demographic variables such as age, seniority, and gender, and teachers' attitudes towards audiobook usage. The article concludes by emphasizing the need for further research to explore the potential of audiobooks in education. Overall, this study contributes to the understanding of the role of audiobooks in educating children and offers insights into teachers' perspectives on their use in the classroom.

Keywords: audiobooks, early childhood education, development of reading competences, teachers' attitudes.

Introduction

Audiobooks, also known as spoken books, have grown significantly in popularity over the past two decades. Their history can be traced back to Thomas Edison's 1878 proposal to augment printed texts with audio recordings (Rubery, 2011). Audiobooks proved invaluable for individuals with visual impairments, illnesses, or limited reading abilities. In 1917, Harper Columbia published the first combination of a printed book and a recording, titled "The Bubble Book", which received accolades (Rubery, 2011).

Radio stations in the early 20th century began featuring spoken literature, with the BBC broadcasting recordings of works by Shakespeare, Dickens, and Joseph Conrad, exposing many listeners to literature (Rubery, 2011). The American government established the National Library Service for the Blind and Physically Handicapped (NLS) in 1931, focusing on producing Braille books. By 1933, the NLS collaborated with the American Foundation for the Blind to distribute audiobooks, which were not exclusively intended for the blind (Rubery, 2011).

Commercial audiobook releases surged in the 1950s and gained momentum in the 1970s with the advent of cassette tapes and portable players like car receivers and walkmans. The term "audiobooks" emerged during this time, originating from "audiocassettes." They have since transitioned to CDs and MP3 recordings available for download, playing a vital role in their present popularity (Rubery, 2011). However, audiobooks are not the dominant form of literary consumption, with only 8% of respondents over the age of 15 reporting their usage in periodic research conducted by the National Library in Poland. In contrast, podcasts, a form of spoken book, have garnered greater interest, with 29% of respondents reporting their use (Chymkowski and Zasacka, 2023).

In addition to audiobooks and podcasts, audio dramas hold significant importance as a form of literature to be listened to. As noted by Sława Bardijewska, "It soon became clear that the radio could serve literature, that it could become a book with sound, which in the phonic version acquired new hidden or absent values in print". Radio plays encompass not only spoken words but also phonic gestures, music, acoustic effects, and the voices of actors. This combination creates a theater of the imagination (Bardijewska, 2001, p. 18).

Audiobooks have been widely employed in both formal and informal education for children and youth, particularly in special education contexts for individuals with visual impairments. Singh and Alexander's review (2022) examined 32 documents, finding that audiobooks alone improved

comprehension more effectively than print among younger students. Combining audiobooks with print benefited identified populations such as struggling readers and English as a Foreign Language learners, enhancing comprehension (Singh and Alexander, 2022).

Research indicates that audiobooks significantly contribute to reading skill development, particularly for visually impaired children who gain access to literature (Walter, 2007). Audiobooks also assist children with dyslexia by supplementing reading aloud, especially when a parent or guardian faces speech difficulties, supporting the child's speech development (Osowicka-Kondratowicz, 2018). Audiobooks enhance auditory attention, facilitate comprehension through narration interpretation, provide access to cognitively appropriate literature, and foster an interest in literature.

Despite their limitations, research on the use of audiobooks in education consistently yields positive conclusions. Therefore, this article aims to present the results of quantitative research conducted among 717 elementary education teachers in Poland to explore their understanding of the potential of utilizing audiobooks in their work with students. This study seeks to determine whether differences in perception regarding the role of audiobooks exist based on factors such as gender, age, seniority, place of work, and others.

Literature review

In recent years, opinions have been divided on the value of audiobooks for children's cognitive and literacy development. However, some researchers have argued that audiobooks can offer several benefits for children, especially those who struggle with reading difficulties. For instance, Baskin and Harris (1995) suggested that audiobooks provide a model for inflection, tone, rhythm, pauses, silences, and different voices. Additionally, the emotional content of the narrative adds to the pleasure of listening, conveys the content of the book more lucidly and vividly, and transports captivated listeners into another world. Furthermore, most audiobooks available on the market are recorded by professional actors, and listening to audiobooks as a family can improve relationships between parents and children.

Researchers such as Beers (1998) and Chen (2004) have suggested that audiobooks can act as a "scaffolding" tool that enables reluctant or bilingual students to read beyond their actual level. Additionally, Chen (2004) and Wolfson (2008) emphasized that audiobooks can enable children who read slowly to actively participate in classroom activities. Milani, Lorusso and Molteni (2010) conducted a study on dyslexic teenagers, where one group used audiobooks, while the other group used regular books. After five months

of experimental training, the group using audiobooks showed significant improvement in reading accuracy, characterized by less impairments related to emotional and behavioural disorders, as well as improved school performance, greater motivation, and involvement in school activities.

Several studies have compared the effects of reading printed books versus audiobooks. Varley (2002) argued that while reading a text is more intimate than listening, engaging with audiobooks stops negative reading habits and allows the reader to hear the book exactly as it was written. Johnson (2003) claimed that audiobooks stimulate a higher level of the reading process and increase motivation to explore books. Audiobooks have also been praised for their ability to provide readers with higher-level content (Cahill and Richey, 2015) and for their adaptability as an individual or group activity (Clark, 2007).

However, some researchers have raised concerns about the use of audiobooks in children's education. Rubbery (2011) pointed out that listening to audiobooks is a passive activity, imposes the way of narration, turns off the "inner voice," and does not require the same level of concentration as reading a book. Rubbery also claimed that audiobooks distort some literary works by reducing their content, and the pace of listening to audiobooks is independent of the listener's needs. It is important to take a critical look at these concerns, as most of them lack scientific justification. Of course, stripped-down audiobooks can distort literary works, and the lector's voice may suggest a specific interpretation of the text. Audiobooks are also devoid of visual elements and bibliographies, and the listener has no control over the speed of reading.

To organize existing research on the topic, an analysis of 45 articles and books published from 2000-2022 was conducted, which focused on the use of audiobooks in human cognitive development, particularly in the development of reading competence. The analysis identified ten studies that covered various developmental aspects, as presented in the table below. Overall, the research suggests that audiobooks can offer numerous benefits for children, particularly for those who struggle with reading difficulties. However, further research is needed to explore the potential disadvantages of using audiobooks in children's education.

List 1. Studies on Reading and Listening Interventions for Improving Comprehension, Fluency, Vocabulary, and Motivation

Study	Sample	The goal of the study	Major findings
Comprehension			
Le Fevre, Moore & Wilkinson (2003)	Four groups of students (6 per group) with poor decoding skills and comprehension	Examine the effects of modified reciprocal teaching intervention using tape-assisted reciprocal teaching on comprehension	Improved application of cognitive and metacognitive strategies and enhanced comprehension for poor decoders. Students with adequate decoding skills also showed improvements in comprehension.
Diergarten & Nieding (2015)	128 participants across four age groups	Investigate emotional inferences in audiovisual texts and audiobooks	Children (5-10 years old) and adults were able to construct emotional inferences from both film clips and audiobooks.
Fluency			
Esteves & Whitten (2011)	20 upper elementary students with reading disability	Compare assisted reading with digital audiobooks to sustained silent reading (SSR)	Assisted reading with digital audiobooks resulted in a significant increase in reading fluency compared to SSR.
Tusmagambet (2020)	28 ninth-grade learners of English as a foreign language	Assess the effects of audiobooks on reading fluency	The experimental group using audiobooks outperformed the control group in reading speed while maintaining substantial comprehension.
Chang & Millett (2014)	Three groups of Level 2 students	Examine the effect of extensive listening to audio graded readers on L2 listening fluency	The reading plus listening group demonstrated the most consistent and significant outcome compared to the reading-only and listening-only groups.
Vocabulary			
Friedland, Gilman, Johnson & Demeke (2017)	46 students (8-12 years old)	Explore the development of reading fluency through Reading While Listening (RWL)	Significant improvement in word count per minute in the treatment group compared to the control group.
Motivation			
Whittingham, Huffman, Christensen & McAllister (2013)	21 struggling readers in grades 4 and 5	Determine the impact of audiobooks on struggling readers	Audiobooks had a positive impact on reading skills and attitudes toward reading, as indicated by standardized test data and interviews.
Students with special needs			
Milani, Lorusso & Molteni (2010)	Two groups of 20 adolescents with developmental dyslexia	Investigate the benefits of audiobooks for preadolescents and adolescents with dyslexia	Experimental group showed significant improvement in reading accuracy, reduced unease and emotional-behavioural disorders, improved school performance, and increased motivation and involvement in school activities.

Methods

The results of the research conducted so far suggest optimistically that audiobooks can contribute to the development of students' reading skills. We found it interesting how Polish teachers perceive this issue and whether they use audiobooks in their work with students. The study was conducted among a sample of 717 elementary education teachers from diverse regions of Poland. An electronic questionnaire comprising closed-ended questions on a Likert scale was employed to evaluate the use of audiobooks in working with children. The questionnaire was sent to all schools and kindergartens in Poland, and the selection of the sample should be described as voluntary, which means that the results cannot be fully extrapolated to the general population, but they show specific trends and population differences. The statements included in the questionnaire were as follows: "The use of audiobooks in education supports the cognitive development of children," "Audiobooks support children with learning difficulties," "Listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills," "Listening to audiobooks improves the quality of children's reading aloud," and "I use audiobooks when working with children." The survey was completed anonymously. The questionnaire was developed by the research team, taking into account the issues identified in the literature on the use of audiobooks in education, and was tested for reliability and relevance. In the evaluation of the measurement instrument's reliability, the questionnaire exhibited a Cronbach's alpha value of 0.6. This value suggests a satisfactory level of internal consistency, affirming the dependability of the questionnaire's results for the intended study.

Data analysis was conducted using the SPSS statistical program. ANOVA factor analysis was employed to explore the interrelationships between the research variables, including gender, age, professional experience, degree of professional promotion, and place of work.

Participants

A total of 717 participants took part in this study. 669 were women and 48 were men. This disproportion results from the gender inequality in the profession of elementary education teacher in Poland. The data made available by Statistics Poland (2021) indicate that in the school year 2020/2021 women accounted for 87% of teachers of pre-primary establishments and primary schools (not only in elementary part of them) (98% in case of pre-primary establishments) and this disproportion tends to increase. Therefore, it may be assumed that the distribution of respondents by gender is analogous

to the nationwide distribution at elementary schools. This uneven division is necessary for the sample to be representative. The surveyed teachers were aged between 25 and 60. The mean age of the teachers was 43 (SD=9.8). In terms of seniority, the largest group were teachers working in educational institutions for over 15 years (52.6%). The remaining groups were: seniority up to 5 years: 15.8%, 5-10 years: 19.4% and 11-15 years: 12.3%. The research was conducted before the legal change in the field of professional promotion in Poland, so categories from before 2022 were used. Certified teachers accounted for 46.2% of the respondents, contract teachers: 24.5%, appointed teachers: 20.4% and trainees: 8.9%. The place of work (villages and towns of various sizes) was represented more or less by the same number of surveyed teachers and in each case it was above 21%. The largest group of respondents were elementary education teachers working in public schools (71.7%).

Results

This article's objective was to investigate the attitudes towards the use of audiobooks in education. The data obtained from the respondents revealed 5 key statements. The majority of respondents (49.6%) expressed their belief that audiobooks can support the cognitive development of children. Among them, 42.8% agreed with the statement, and 6.8% strongly agreed. Additionally, a significant proportion of respondents (67.9%) believed that audiobooks can aid children with learning difficulties. Of those respondents, 57% agreed, and 10.9% strongly agreed. However, a considerable percentage of respondents (almost 40%) held the opinion that listening to audiobooks may negatively impact children's independent reading skills. Of those, 36.5% agreed, and 3.1% strongly agreed. Regarding the effect of audiobooks on reading aloud skills, most teachers (41.7%) did not express an opinion or had no knowledge, while 47.5% of the teachers reported using audiobooks when working with children.

Table 1. Statistical description of opinions on audiobooks in elementary education (N=717)

		The use of audiobooks in education supports the cognitive development of children.		Audiobooks support children with learning difficulties.		Children's listening to audiobooks negatively affects their development of independent reading skills.		Listening to audiobooks improves the quality of children's reading aloud.		I use audiobooks when working with children.	
		<i>frequency</i>	%	<i>frequency</i>	%	<i>frequency</i>	%	<i>frequency</i>	%	<i>frequency</i>	%
n	Important	717 0		717 0		717 0		717 0		717 0	
	Missing data										
Standard deviation		0,935		0,834		0,796		0,857		0,802	
I completely disagree		6	0,8	7	1,0	49	6,8	42	5,9	73	10,2
I do not agree		77	10,7	63	8,8	200	27,9	143	19,9	140	19,5
I neither agree nor disagree		278	38,8	160	22,3	184	25,7	299	41,7	164	22,9
I agree		307	42,8	409	57,0	262	36,5	203	28,3	298	41,6
I definitely agree		49	6,8	78	10,9	22	3,1	30	4,2	42	5,9
Total		717	100,0	717	100,0	717	100,0	717	100,0	717	100,0

Source: own study.

Subsequently, the data was analysed to explore the relationship between demographic variables and variables arising from the respondents' professional experience.

Table 2. Comparison of the declared use of audiobooks in work with children in elementary education in terms of demographic variables. t and chi-square test results

Declared use of audiobooks in work with children at the elementary education level					
	YES (n=334)	NO (n=200)	I DON'T KNOW/ NEITHER YES OR NO (n=164)	Test statistics	<i>p</i>
Age					
M (SD)	42,83 (9,613)	39,39 (9,498)	42,94 (10,260)	<i>t</i> =4,023 (for 'YES' and 'NO' groups)	<0,001
Sex					
Woman	321 (48%)	195 (29,1%)	153 (22,9%)	<i>chi</i> ² =1,718	0,424
Man	19 (39,6%)	18 (37,5%)	11 (22,9%)		
Work experience as a teacher					
up to 5 years	37 (32,7%)	56 (49,6%)	20 (17,7%)	<i>chi</i> ² =37,835	<0,001
5-10 years	70 (50,4%)	44 (31,7%)	25 (18%)		
11-15 years old	44 (50%)	13 (14,8%)	31 (35,2%)		
over 15 years old	189 (50,1%)	100 (26,5%)	88 (23,3%)		
Degree of professional advancement					
Trainee teacher	18 (28,1%)	25 (39,1%)	21 (32,8%)	<i>chi</i> ² =34,236	<0,001
Contract teacher	83 (47,2%)	57 (32,4%)	36 (20,5%)		
Appointed teacher	67 (45,9%)	60 (41,1%)	19 (13%)		
Certified teacher	172 (52%)	71 (21,5%)	88 (26,6%)		
Workplace					
Kindergarten	61 (49,2%)	24 (19,4%)	39 (31,5%)	<i>chi</i> ² =11,971	0,018
Private primary school	42 (53,2%)	24 (30,4%)	13 (16,5%)		
Public elementary school	237 (69,7%)	165 (32,1%)	112 (21,8%)		
The town where the school/kindergarten is located					
Village	83 (47,2%)	42 (23,9%)	51 (29%)	<i>chi</i> ² =23,565	<0,001
Town below 50,000 residents	86 (42,2%)	78 (38,2%)	40 (19,6%)		
A town with 50-200 thousand inhabitants	77 (51,7%)	30 (20,1%)	42 (28,2%)		
Town over 200,000 residents	94 (50%)	63 (33,5%)	31 (16,5%)		

Source: own study.

The analysis of the data using *t*-tests and post hoc tests revealed a statistically significant relationship between age and the reported usage of audiobooks in elementary education. Specifically, older individuals were found to more frequently declare the use of audiobooks in this context. This finding was accompanied by a strong effect, as indicated by a substantial effect size ($\eta^2=0.292$). The variable of age accounted for approximately 29% of the variability observed in the cases examined.

Table 3. One-way ANOVA - test F results

Age and declaration of using audiobooks in elementary education (one-way ANOVA - test F) (n=698; df between groups=34; df within groups=663).								
	YES n=334	NO n=200	I DON'T KNOW n=164	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>F</i>	<i>p</i>		
Age	42,83 (9,613)	39,39 (9,498)	42,94 (10,260)	1>2	8,035	<0,001	0,292	0,255
Work experience and declaration of using audiobooks in elementary education (one-way ANOVA - test F) (n=552; df between groups=3; df within groups=549).								
	YES n=340	NO n=213	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>F</i>	<i>p</i>			
Seniority 1: up to 5 years 2: 5-10 years 3: 11-15 years 4: over 15 years old	3,13 (1,088)	2,74 (1,291)	1>2	9,138	<0,001	0,048	0,042	
Age vs opinion on whether the use of audiobooks supports the cognitive development of children in elementary education (one-way ANOVA - test F) (n=698; df between groups=34; df within groups=663).								
	YES n=334	NO n=200	I DON'T KNOW n=164	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>F</i>	<i>p</i>		
Age	43,42 (9,9)	43,68 (7,755)	39,35 (9,817)	1>2	8,923	<0,001	0,314	0,278
Gender vs opinion on whether the use of audiobooks supports the cognitive development of children in elementary education (one-way ANOVA - test F) (n=698; df between groups=34; df within groups=663).								
	YES n=334	NO n=200	I DON'T KNOW n=164	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>F</i>	<i>p</i>		

Sex 1: woman 2: man	1,1 (0,25)	1,06 (0,239)	1,02 (0,146)	1>2	17,372	<0,001	0,024	0,022
Work experience as a teacher and the opinion on whether the use of audiobooks supports the cognitive development of children in elementary education (one-way ANOVA - test F) (n=716; df between groups=3; df within groups=713).								
	YES n=356	NO n=83	I DON'T KNOW n=164	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		F	p		
Seniority	3,15 (1,095)	3,35 (0,981)	2,74 (1,241)	1>2	7,614	<0,001	0,031	0,027
Age vs opinion on whether listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills (one-way ANOVA - test F) (n=698; df between groups=34; df within groups=663).								
	YES n=334	NO n=200	I DON'T KNOW n=164	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		F	p		
Age	40,92 (9,365)	44,65 (9,49)	39,60 (10,207)	1>2	7,019	<0,001	0,265	0,227
Age vs opinion on whether listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills (one-way ANOVA - test F) (n=716; df between groups=2; df within groups=714).								
	YES n=284	NO n=249	I DON'T KNOW n=184	Analysis of between- group effects	F test stats		Effect size η^2	Effect size ω^2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		F	p		
Seniority	2,92 (1,201)	3,41 (0,857)	2,64 (1,302)	1>2	26,674	<0,001	0,070	0,067

Source: own study.

The results of the *t*-test and post hoc test indicated that seniority among teachers was also found to be statistically significant. Specifically, individuals with more than 11 years of teaching experience (11-15 years and 15 years) were more likely to report the use of audiobooks in their work with children compared to those with less than 10 years of teaching experience (below 5 years and between 5 and 10 years). The statistical analysis yielded a significant *t*-value ($t=0.242$, $p<0.001$, $F=17.058$). However, it should be noted that the effect size associated with this finding was weak (0.048), explaining less than 5% of the observed cases.

Regarding other demographic variables, no statistically significant differences were observed based on the *t*-tests and post hoc tests.

The results of the *t*-tests and post hoc tests revealed several statistically significant findings related to demographic variables. Firstly, the age of the respondents was found to be statistically significant. Middle-aged individuals were more likely to believe that audiobooks support the cognitive

development of children compared to younger individuals. This finding exhibited a strong effect, with age accounting for approximately 29% of the observed cases (Table 3).

Secondly, the gender of the respondents was also found to be statistically significant. Specifically, men were more inclined to believe that audiobooks can support the cognitive development of children compared to women. However, the effect size associated with this finding was weak, with gender explaining approximately 2% of the cases.

Furthermore, the analysis indicated that seniority among teachers was statistically significant. Teachers with more than 10 years of experience were more likely to express a strong opinion regarding the potential of audiobooks to support the cognitive development of children. Nevertheless, the effect size for this finding was weak, with teaching experience explaining approximately 3% of the cases.

A similar pattern emerged concerning the size of the town where the surveyed teachers worked. Teachers employed in rural areas and large cities (with a population over 200,000) were more likely to hold positive views about the role of audiobooks in supporting children's cognitive development. However, the effect size in this case was weak as well, with the size of the town explaining only 3% of the cases.

The *t*-tests and post hoc tests revealed that the age of the respondents is statistically significant in relation to their attitudes towards the use of audiobooks in education. Middle-aged individuals (around 40 years old) more frequently express a belief that listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills compared to older individuals (over 44 years old). This finding indicates a strong effect, with age accounting for approximately 26% of the observed cases ($\eta^2=0.265$).

Secondly, the professional experience of the respondents was found to be statistically significant. Individuals with more than 10 years of work experience were more likely to disagree with the statement that listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills, compared to those with shorter work experience (10 years and less). However, the effect size associated with this finding was weak, with professional experience explaining approximately 7% of the cases.

Additionally, differences were observed based on teachers' professional advancement. Appointed and certified teachers were less likely to agree with the statement, while trainees and contract teachers were more likely to have no opinion. This finding was statistically significant ($F=19.1$; $p<0.001$), with

professional advancement explaining about 5% of the cases. The effect size for this finding was also weak ($\eta^2=0.051$).

Furthermore, differences were found among teachers of different types of settings (kindergartens, private and public schools). Kindergarten teachers were more likely than primary school teachers to believe that listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills. This finding exhibited a medium effect, with the type of setting explaining approximately 12% of the cases ($\eta^2=0.126$) (Table 4).

Similar differences were observed between teachers working in rural areas and those in cities of various sizes. Teachers in rural areas were more likely than teachers in cities, especially smaller ones, to believe that listening to audiobooks by children negatively affects the development of their independent reading skills. This finding exhibited a medium effect, with the location of the workplace explaining approximately 15% of the cases ($\eta^2=0.152$) (Table 3).

Furthermore, the *t*-tests and post hoc tests revealed that the gender of the respondents is statistically significant in relation to their beliefs about audiobooks supporting children with learning difficulties. Men were found to be more likely than women to hold this belief. The analysis of variance (ANOVA) confirmed this relationship ($F=14.579$; $p<0.001$). The effect size for this finding was medium, with gender accounting for approximately 14% of the observed cases ($\eta^2=0.141$).

Moreover, the seniority of the respondents was also found to be statistically significant. Teachers with 5-10 years of work experience were the least likely to believe that audiobooks support children with learning difficulties, compared to beginner teachers (less than 5 years) and those with more than 11 years of experience. The ANOVA analysis confirmed this relationship ($F=7.344$; $p<0.001$). The effect size for this finding was medium, with seniority explaining approximately 17% of the observed cases ($\eta^2=0.173$).

Regarding opinions on whether listening to audiobooks improves the quality of reading aloud in children, the seniority of the respondents was found to be statistically significant. Beginning teachers with less than 5 years of work experience were less likely than teachers with at least 11 years of experience to believe in the positive impact of audiobooks on the quality of children's reading aloud. The analysis of variance (ANOVA) confirmed this relationship ($F=13.263$; $p<0.001$). The effect size for this finding was medium, with seniority explaining approximately 5% of the observed cases ($\eta^2=0.053$).

Furthermore, teachers with the degree of "appointed teacher" were found to agree with the statement about the positive impact of audiobooks

on reading aloud more often than other groups. The ANOVA analysis also supported this relationship ($F=13.892$; $p<0.001$, $\eta^2=0.055$).

Discussion

The purpose of primary school education, as outlined in the Core Curriculum for General Education, is to cultivate critical readers who possess a clear sense of their objectives and who, over time, can develop the capacity to interpret literary works and refine their interests and broad reading competency. It is incumbent upon schools and teachers to facilitate students' direct engagement with books and to instil in them a sense of responsible reading. Research on early-school-aged children's reading habits (Bartosik, 2001; Krasoń, 1999) indicates that children often lack the desire to read and do so only under compulsion. They are not impressed with the literature covered in school. The challenge for beginning readers is that the literature that interests them is not yet accessible for independent reading, and their low reading skills constrain them to short, simple literary forms that bore them. The use of audiobooks in education enables children to encounter literature that they are not yet capable of reading independently. Despite the absence of research indicating that listening to books undermines students' independent reading skills, many teachers are hesitant to incorporate audiobooks into school or extracurricular education.

The data obtained from the respondents in the study reveals mixed attitudes towards the use of audiobooks in education. Similar results were obtained by other research, such as Moore & Cahill (2016). While almost half of the respondents believe that audiobooks can support cognitive development, almost 40% of them believe that audiobooks may negatively impact children's independent reading skills. However, a significant proportion of respondents believe that audiobooks can aid children with learning difficulties, indicating that there may be a benefit to using audiobooks as an assistive technology for certain students.

Despite the mixed attitudes, a majority of teachers reported using audiobooks when working with children. Age and seniority are significant demographic variables affecting teachers' attitudes towards audiobooks in elementary education, with middle-aged and experienced teachers more likely to support the use of audiobooks and disagree with the belief that audiobooks negatively affect reading skills. Gender and town size do not appear to have a significant impact on teachers' attitudes towards audiobooks.

It is interesting to note that less experienced teachers less often view audiobooks as valuable educational tools. Most of them are indifferent. It

appears that teachers did not fully consider the educational possibilities of audiobooks. Perhaps they employ modern multimedia and audiovisual aids more frequently than strictly auditory tools. This finding underscores the importance of academic teachers showing pedagogy students the possibilities of using various media in education, including audio, which can aid in the development of auditory attention and become a kind of theatre of imagination.

The study highlights the importance of weighing the pros and cons of using audiobooks and considering the individual needs of students when deciding whether or not to incorporate this technology into teaching practice. Future teachers should be knowledgeable about the potential benefits and drawbacks of audiobooks and approach their use in the classroom with care and consideration for their students' needs and learning styles. The findings support the literature review, which indicates that while there may be benefits to using audiobooks in education, there are also concerns regarding their potential negative impact on independent reading skills.

References:

- Bardijewska, S. (2001). *Nagie słowo: Rzecz o słuchowisku*. Warszawa: *Elipsa*.
- Bartosik, A. (2001). Zainteresowania czytelnicze uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań. *Nauczyciel i Szkoła*, 1, 47-62.
- Baskin, B. H., Harris, K. (1995). Heard any good books lately? The case for audiobooks in the secondary classroom. *Journal of Reading*, 38(5), 372-376.
- Beers, K. (1998). Listen While You Read: Struggling Readers and Audiobooks. *School Library Journal*, 44(4), 30-35.
- Burkey, M. (2013). *Audiobooks for Youth: A Practical Guide to Sound Literature*. Chicago: American Library Association.
- Cahill, M., Richey, J. (2015). What Sound Does an Odyssey Make? Content Analysis of Award-Winning Audiobooks. *The Library Quarterly*, 85(4), 371-385.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- Chang, A. C., Millett, S. (2014). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT journal*, 68(1), 31-40.
- Chen, S. H. L. (2004). Improving Reading Skills through Audiobooks. *School Library Media Activities Monthly*, 21(1), 22-25.

- Chymkowski, R., Zasacka (2023). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2022 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Cox Clark, R. (2007). Get Controversial! Edgy Novels for Older Teens. *Library Media Connection*, 25(7), 30-31.
- Diergarten, A. K., Nieding, G. (2015). Children's and adults' ability to build online emotional inferences during comprehension of audiovisual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16(2), 381-406.
- Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., Demeke, A. (2017). Does Reading-While-Listening Enhance Students' Reading Fluency? Preliminary Results from School Experiments in Rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82-95.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In: D. Lapp, D. Fisher (eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 57-84). New York: Routledge.
- Johnson, D. (2003). Web watch: Audiobooks: Earresistible. *Reading Online*, 6(8), 6.
- Krasoń, K. (1999). Preferencje czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, 2, 37-41.
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., Wilkinson, I. A. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Milani, A., Lorusso, M. L., Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 87-97.
- Moore, J., Cahill, M. (2016). Audiobooks: Legitimate" Reading" Material for Adolescents?. *School Library Research*, 19. <http://www.ala.org/aasl/slr/volume19/moore-cahill> [14.08.2023].
- Osovicka-Kondratowicz, M. (2018). „Bajki samograjki”, czyli o słuchowiskach i książkach do słuchania w rozwoju mowy dziecka. *Prace Językoznawcze*, 20(2), 141-156.
- Rubery, M. (ed.). (2011). *Audiobooks, literature, and sound studies* (Vol. 31). Routledge.
- Singh, A., Alexander, P. A. (2022). Audiobooks, print, and comprehension: What we know and what we need to know. *Educational Psychology Review*, 34(2), 677-715.
- Varley, P. (2002). As Good as Reading?: Kids and the Audiobook Revolution. *Horn Book Magazine*, 78(3), 251-264.

- Walter, N. (2007). *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Whittingham, J., Huffman, S., Christensen, R., McAllister, T. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *School Library Research*, 16, 1-18.
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-114.



Edyta Zawadzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-6100-6607

Przedszkole jako środowisko wspierające rozwój dziecka. Analiza treści polskiej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie koncepcji pedagogizacji jako facylitacji rozwoju dziecka

Kindergarten as an environment supporting the development of the child. Content analysis of Polish core curriculum of preschool education in the perspective of the concept of pedagogization as a facilitation of child development

Abstract: The area of interest in the text is the assumed activity of the kindergarten as an institution that is assumed to support the development of the child and the aim of the paper is to outline it on the basis of analysis of the Core Curriculum of Preschool Education. The inspiration and justification for undertaking the consideration of this issue are both the content of the dominant discourses on childhood and the importance of early education. The interpretative perspective of the kindergarten activity has been established as one of the concepts of pedagogization, for which the axial category is the facilitation of the child's development. In order to answer the formulated research questions, the content of the Core Curriculum of Preschool Education was analysed. The most important conclusion of the research is expressed in the statement that regardless of the fact that the kindergarten is to support the child's development in four key areas, the support is

fragmentary in nature emphasizing the competences related mainly to the readiness for school.

Keywords: kindergarten, preschool education, pedagogization as a facilitation of development of the child, child development, core curriculum of preschool education.

Wprowadzenie

W dominujących dyskursach dotyczących dzieciństwa, dziecko postrzegane jest jako będące w procesie rozwoju zarówno naturalnego, jak i stymulowanego przez osoby dorosłe (Smith, 2015). Konstytutywnym elementem tego okresu jest również edukacja (formalna i nieformalna), która współcześnie, na skutek wiary w ogromną potencjalność dziecka i dążenia do maksymalizacji jego potencjału rozwojowego zamiast, jak dawniej, do jego normalizacji (Męczkowska-Christiansen, 2015), jest tak jego prawem, jak i procesem determinującym kształt dzieciństwa.

W tym artykule przedmiotem zainteresowania jest zakładana działalność przedszkola jako jednego ze środowisk determinujących edukacyjny i rozwojowy kształt dzieciństwa. Zgodnie z „Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji” („International Standard Classification of Education”, 2012), edukacja w przedszkolu jest jedną z dwóch kategorii przypisanych zerowemu etapowi edukacyjnemu nazywanemu *Early Childhood Education* i jest przeznaczona dla dzieci od 3. roku życia do momentu rozpoczęcia edukacji na kolejnym etapie. Zgodnie z Klasyfikacją głównymi założeniami analizowanego etapu edukacyjnego są holistyczne wspieranie rozwoju dziecka, budowanie umiejętności będących wskaźnikami gotowości szkolnej oraz pozwalających na właściwe funkcjonowanie w szkole i w społeczeństwie.

Działalność przedszkola może być analizowana z uwzględnieniem różnych perspektyw. W tym tekście ramą interpretacyjną uczyniono jedną z koncepcji pedagogizacji obecnych w zachodnim dyskursie naukowym. Uzasadniając ten zamiar, należy wskazać, że jej założenia korespondują z treścią dyskursów dotyczących dzieciństwa oraz postulatami dotyczącymi wczesnej edukacji zawartymi w *ISCED 2011*. Dokumentem zarazem organizującym praktykę edukacyjną (por. Grundy 1987, za: Gosper i Ifenthaler, 2014), jak i ją normalizującym (Erevelles, 2005) jest *curriculum*/odpowiadająca mu w polskim kontekście edukacyjnym podstawa programowa. Zarówno znaczenie tych dokumentów, jak i postrzeganie ich jako źródła informacji umożliwiających rozpoznanie kompetencji nabywanych w trakcie edukacji (por. Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017) uzasadnia uznanie analizy treści

Podstawy programowej jako adekwatnej metody pozwalającej na realizację celu niniejszego tekstu, którym jest nakreślenie zakładanej działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka.

Koncepcja pedagogizacji jako rama teoretyczna analizy zakładanej działalności przedszkola

Według Berta Lambeira oraz Stefana Ramaekersa (2008) możliwe jest zidentyfikowanie czterech głównych sposobów ujmowania pedagogizacji w zachodnim dyskursie naukowym. Trzy z nich, dla których kategoriami osiowymi są kolejno facylitacja rozwoju dziecka, czynienie edukacji odpowiedzialną za rozwiązywanie problemów społecznych oraz dostosowywanie kształtu edukacji do potrzeb uczącego się społeczeństwa, są interesującą poznawczo i praktycznie perspektywą interpretacyjną działalności przedszkola. Zarówno objętość, jak i cele stawiane przed tym artykułem, stanowią przesłankę do zrekonstruowania założeń pierwszej z nich. Jej idea wyraża się w konstruowaniu i przekształcaniu życia codziennego dziecka, środowisk i miejsc jego przebiegu i obecnych w nich procesów i zdarzeń w taki sposób, by odpowiadały potrzebom naturalnie rozwijającego się podmiotu oraz stwarzały jej/jemu okazję do holistycznego rozwoju poprzez nabywanie nowych kompetencji (Lambeir i Ramaekers, 2008). W konsekwencji każdy element życia dziecka powinien nabierać edukacyjnego znaczenia, a sama edukacja (formalna i nieformalna) stawać się jego uniwersalnym i wszechobecnym doświadczeniem umożliwiającym mu podejmowanie aktywności w odpowiednio zaaranżowanych warunkach, a przez to rozwój. Edukacja może być tu rozumiana szeroko jako „ogół wpływów sprzyjających pełnemu rozwojowi jednostki, nabywanie przez nią kompetencji do autonomii i pełni człowieczeństwa przez całe życie” (Kwieciński, 2019, s. 43). B. Lambeir i S. Ramaekers (2008) wśród przykładów urzeczywistniania tego wariantu pedagogizacji wymieniają dziecięce strefy w muzeach, galeriach sztuki, sklepach czy zajęcia w czasie wolnym, których funkcją jest nie tylko zagospodarowanie czasu w przyjemny i interesujący sposób, ale również wspieranie rozwoju dziecka i jego zainteresowań.

Jak zaznaczono wcześniej omawiany wariant pedagogizacji odnosi się do różnych środowisk, również do przedszkola postrzeganego jako instytucja wspierająca holistyczny rozwój dziecka. Urzeczywistnianie idei pedagogizacji potencjalnie może obejmować w tej instytucji kilka aspektów. Pierwszy z nich to zapewnianie czasu, atmosfery, a także konstruowanie przestrzeni przedszkola (np. poprzez udostępnienie odpowiednich mebli, interesujących zabawek, pomocy dydaktycznych i materiałów), w taki sposób, by możliwe

były podejmowanie: spontanicznych i inicjowanych przez dziecko aktywności odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom rozwijającego się podmiotu, eksploracja otoczenia, dokonywanie wyborów, rozwiązywanie problemów, nabywanie doświadczeń, a w konsekwencji samokształcenie/samowychowanie (por. np. Bullock, 1990). Kolejny aspekt urzeczywistnienia założeń pedagogizacji wyraża się w intencjonalnym organizowaniu w przedszkolu zajęć umożliwiających nabywanie wiedzy pozwalającej na rozumienie i ustosunkowywanie się wobec świata, siebie, swoich emocji i problemów, a także pozyskiwanie umiejętności i postaw adekwatnych do obecnej fazy życia, wkrótce rozpoczynającej się edukacji w szkole, jak również odpowiadających wymogom późniejszych etapów życia. Z uwagi na jej przyczynianie się do holistycznego rozwoju dziecka, mnogość, wykraczających poza dostarczanie radości, jej funkcji (autoteliczna, kulturotwórcza, przygotowawcza, instrumentalna, kompensacyjna, kształcąca – Kabacińska-Łuczak i Wojewoda, 2020) oraz korespondowanie z dziecięcymi sposobami i preferencjami względem uczenia (Emslie i Mesle, 2009), elementem przedszkolnej pedagogizacji jest również zabawa i oparte na niej podejście *play-based learning*. Jego najważniejszymi założeniami są ukierunkowanie na dziecko, skoncentrowanie na jego rozwoju, zdolnościach, zainteresowaniach, a głównym celem jest uczenie się przez zabawę (Pyle i DeLuca, 2017; Taylor i Boyer, 2020). Należy zaznaczyć, że równie istotna jest swobodna zabawa, jak i ta organizowana i facylitowana przez nauczyciela (Keung i Cheung, 2019).

Podsumowując, zgodnie z założeniami omawianej koncepcji pedagogizacji dziecko i jego rozwój sytuowane są w centrum zainteresowania i działania podmiotów bezpośrednio i pośrednio uczestniczących i kształtujących jego codzienność, co uzasadnia jej implementowanie na zerowym etapie edukacyjnym. Takie nastawienie wobec dzieciństwa koresponduje bowiem z interpretatywnymi podejściami wobec niego i postrzeganiem dziecka jako aktywnego podmiotu wpływającego na kształt procesów społecznych i społeczeństwa (por. Corsaro i Fingerson, 2006; James i James, 2004).

Metodologiczne założenia badań

Celem badań uczyniono dokonanie charakterystyki zakładanej działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka poprzez (1) zidentyfikowanie w podstawie programowej wątków wpisujących się w opisaną w poprzedniej części koncepcję pedagogizacji oraz (2) analizę ich treści. Sformułowano następujące pytania badawcze ukierunkowujące analizę treści Podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

1. w jaki sposób ujmowany jest rozwój w analizowanym dokumencie?

2. jaka jest zakładana specyfika zidentyfikowanych w Podstawie programowej działań wspierających rozwój dziecka (korespondujących z koncepcją pedagogizacji stanowiącą ramę teoretyczną analizy)?

Jako metodę badawczą zastosowano jakościowe instrumentalne studium przypadku (por. Stake, 2010). Ze względu na tematykę i ideę realizowanych badań techniką badawczą jest analiza treści, która definiowana jest jako „technika badawcza pozwalająca na wysnuwanie z tekstów (lub innej znaczącej materii), możliwych do replikacji i ważnych dla kontekstu ich użycia, wniosków” (Krippendorp, 2004, s. 18).

Powyższe zapisy wyraźnie wskazują, że próbą badawczą jest „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego”. W tym kontekście wyjaśnienia wymaga podjęta decyzja, by analizy oprzeć na podstawie programowej zamiast na programach edukacyjnych nazywanych w Polsce programami wychowania przedszkolnego, cechujących się wyższym poziomem szczegółowości oraz zróżnicowania. Decyzja ta uwarunkowana jest zarówno wskazaną wcześniej funkcją organizacyjną i legitymizacyjną *curriculum*/odpowiadającej mu w polskich realiach podstawy programowej, jak i powiązanymi z nimi poglądami formułowanymi przez Phillippe Jonnaert i Geneviève Therriault (2013) wyrażającymi się w przekonaniu, że ukierunkowują one działania edukacyjne występujące w systemie oświaty, podczas gdy programy edukacyjne są jedynie środkami do urzeczywistniania i wdrażania do praktyki założeń zapisanych w *curriculum*/podstawie programowej. Analizując podstawę programową określono następujące jednostki analizy: zdania/równoważniki zdań; strukturalnie wyodrębnione przez twórców podstawy programowej jej części oraz tekst dokumentu ujmowany jako całość. Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi (por. np. Cohen, Manion i Morrison, 2007; Neuendorf, 2017) określono kategorie i odpowiadające im wskaźniki odnoszące się do rozwoju i stanowiącej ramę interpretacyjną koncepcji pedagogizacji tworząc model empiryczny badań. Wspólnie z konkretnymi i ścisłymi „Dyspozycjami do analizy” umożliwił on dokonanie poprawnej metodologicznie i poznawczo wartościowej analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a w konsekwencji udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze.

Wyniki badań

Pośród zasygnalizowanych wcześniej koncepcji pedagogizacji, ta akcentująca wspieranie rozwoju dziecka, znajduje w Podstawie programowej najszersze odzwierciedlenie. Już w jej preambule odnaleźć można zapis wskazujący na spójność celu tak rozumianej pedagogizacji oraz działalności przedszkola, którym jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Kategoria rozwoju ujmowana jest w określony sposób, co stanowi przedmiot zainteresowania w ramach pierwszego pytania badawczego. I tak lektura początkowych wersji Podstawy programowej pozwala odnaleźć sprecyzowania powyższego ogólnie określonego celu wyrażające się w umożliwianiu dziecku odkrywania własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenia doświadczeń umożliwiających poznanie i zrozumienie prawdy, dobra i piękna, a przez to osiągnięcie dojrzałości do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Bezsprzecznie powyższe zamierzenia są zgodne z założeniami teleologicznymi edukacji w przedszkolu zawartymi w „ISCED 2011” (2012). Jednocześnie należy odnotować, że w tym miejscu twórcy polskiej Podstawy programowej akcentują przygotowanie do właściwego funkcjonowania w szkole, nie werbalizując explicite społecznego wymiaru egzystencji człowieka.

Również analiza części dokumentu zatytułowanej „Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego” stanowi źródło wniosków dotyczących obecnego w Podstawie programowej ujęcia rozwoju. I tak postulowane kompetencje posiadane przez dziecko sytuowane są w czterech sferach funkcjonowania – fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej, co mogłoby stanowić przesłankę do sformułowania wniosku, że przedszkole ma wspierać całościowy rozwój dziecka. Jednakże istotne jest zauważanie, że osiągnięcia w każdej sferze odnoszone są jedynie do gotowości podjęcia nauki w szkole (sformułowanie „Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole”), co wydaje się potwierdzać przyjęcie fragmentarycznego podejścia wobec rozwoju człowieka w fazie średniego dzieciństwa oraz sytuowanie w centrum procesu edukacyjnego/wychowawczego w przedszkolu w mniejszym stopniu dziecka i jego spontanicznego i opartego na zindywidualizowanych potrzebach rozwoju niż zdefiniowanej przez osiągnięcia gotowości szkolnej. Ponadto taki zapis wydaje się bazować na uproszczonym założeniu, że środowisko szkolne jest jedynym istotnym przyszłym obszarem bytowania i działania dziecka w świecie, przez co zasługuje na poświęcenie mu szczególnej uwagi. Innym argumentem w wątpliwość poddającym urzeczywistnienie w treści Podstawy programowej idei holistycznego rozwoju jest wysoka dysproporcja w liczbie osiągnięć przypisanych do sfery poznawczej (23) oraz pozostałych – emocjonalnej (11), fizycznej i społecznej (9). W zadaniach przedszkola

postulowane jest ponadto podejmowanie współpracy z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, które realizują działania na rzecz budowania systemu aksjologicznego dziecka, rozwijania jego tożsamości oraz zapoznawania go z normami społecznymi. Uwzględnianie takiego założenia potencjalnie mogłoby przyczynić się do pełnego urzeczywistniania celów pedagogizacji, jednakże ponownie konieczne jest zaakcentowanie, że analiza tej części wskazuje na brak kompleksowego podejścia wobec dziecka i jego funkcjonowania w różnych obszarach codzienności oraz wobec towarzyszących mu wyzwań.

Uzupełniając empiryczną refleksję nad zakładaną działalnością przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka, w ramach analiz prowadzących do udzielania odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, skoncentrowano się na rozpoznaniu specyfiki zidentyfikowanych w Podstawie programowej potencjalnych aspektów urzeczywistniania założeń koncepcji pedagogizacji. Bezsprzecznie każda jej część nasycona jest zapisami stanowiącymi główne założenie analizowanej koncepcji, tzn. podkreślającymi znaczenie tworzenia odpowiednich warunków, które sprzyjają rozwojowi dzieci, ich aktywności, nabywaniu doświadczeń czy eksploracji rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i technicznej. Postulowanymi sposobami realizacji tego założenia są, według twórców Podstawy programowej, zaaranżowanie przestrzeni przedszkola w sposób jednocześnie bezpieczny i estetyczny, jak i umożliwiający podejmowanie zróżnicowanych działań oraz zapewnienie kąciaków zainteresowań o charakterze stałym i czasowym (związanych z aktualnie omawianą tematyką czy świętami okolicznościowymi). Ponadto przestrzeń przedszkola powinna sprzyjać celebrowaniu posiłków, dokonywaniu przez dzieci wyborów (np. potraw), a także podejmowaniu prac porządkowych. Za ważną uznawana jest również obecność zabawek i pomocy dydaktycznych, z których dzieci powinny móc korzystać bez ograniczeń czasowych w procesie osiągnięcia celów edukacyjnych i utrwalania nabywanych kompetencji, a także realizacji swoich zainteresowań i potrzeb poznawczych.

Obok tworzenia warunków stanowiących odpowiednią przestrzeń dla rozwoju dziecka, w różnych częściach Podstawy programowej akcentowany jest kolejny aspekt wpisujący się w dyskutowaną koncepcję pedagogizacji – organizowanie zajęć przyczyniających się do rozwoju dziecka, nabywania kompetencji z zakresu samodzielności, dbałości o zdrowie, sprawności ruchowej, wrażliwości (również estetycznej), rozumienia emocji własnych i innych osób. Ponadto mają one sprzyjać rozwojowi mechanizmów uczenia się, poznawaniu wartości i norm społecznych i zgodnego z nimi zachowywania się, a także podejmowaniu zróżnicowanych ideowo aktywności oraz

zainteresowania językiem obcym nowożytnym i zagadnieniami związanymi z tożsamością i wielokulturowością oraz stanowiących okazję do urzeczywistnienia osiągnięć wymaganych od dziecka na końcu okresu przedszkolnego. Zakłada się również, że zadaniem przedszkola jest wzmacnianie poczucia wartości, indywidualności, oryginalności oraz potrzeby budowania relacji interpersonalnych i przynależności do grupy. Istotne jest podkreślenie, że przed nauczycielami stawiane jest zadanie uwzględniania w procesie planowania i realizacji zajęć możliwości dzieci i ich potrzeb. Co więcej twórcy analizowanego dokumentu mają również świadomość edukacyjnego wymiaru oraz wspierającej roli w realizacji zadań przedszkola, sytuacji naturalnie występujących w trakcie przebywania dziecka w przedszkolu lub wynikającymi z planu jego pracy – spożywanie posiłków, aktywności na świeżym powietrzu, rozbieranie i ubieranie się, odpoczynek, uroczystości, wycieczki. Z założeniami dyskutowanej koncepcji pedagogizacji koresponduje również kategoria zabawy jako wpisanej w dzieciństwo aktywności, pola nabywania doświadczeń rozwojowych przyczyniających się do budowania dojrzałości szkolnej, a także czynnika inspirującego nauczycieli do podejmowania działań odpowiadających na spontanicznie ujawniane dziecięce potrzeby edukacyjne.

Analizy prowadzące do udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze stanowią podstawę do konstatacji, że twórcy Podstawy programowej postulują organizowanie działalności przedszkola w sposób w pełni zgodny z koncepcją pedagogizacji. Intencja weryfikacji jego zasadności implikuje jednak włączenie w proces interpretacji przyjętego w dokumencie ujęcia i celów rozwoju. Znaczna część wspomnianych już wcześniej postulowanych osiągnięć dziecka na koniec wieku przedszkolnego są to kompetencje o charakterze uniwersalnym, a więc takie użyteczne również w życiu codziennym. Jednocześnie są one zapisane w języku efektów w postaci pewnego z założenia wyczerpującego katalogu, ich zakres jest zawężany wyłącznie do gotowości do podjęcia nauki w szkole, a także brak jest w Podstawie programowej wyraźnego zwerbalizowania istnienia w edukacji (wychowaniu) przedszkolnym przestrzeni na osiągnięcia wynikające z osobistych dziecięcych planów rozwojowych lub warunkowanych specyfiką i treścią doświadczeń przedszkolaków w i poza placówką. W tym kontekście założenia pedagogizacji w przedszkolu są realizowane w sposób niepełny.

Podsumowanie

Zgodnie z poglądami przywoływanymi przez Józefę Bałachowicz (2006) wczesna edukacja stanowi fundament i czynnik warunkujący dalszy rozwój człowieka, a także przyczyniający się do kształtowania się jego osobowości, a przez to wpływający na jego nastawienie oraz funkcjonowanie w ciągu całego życia w różnych rolach, środowiskach i sytuacjach. Teza ta uzupełniona o udostępniony przez Główny Urząd Statystyczny (2021) wysoki współczynnik skolaryzacji netto dla wychowania przedszkolnego (90,1%) uzasadnia realizację badań empirycznych dotyczących działalności przedszkola jako instytucji wspierającej rozwój dziecka. Niezależnie od braku wewnętrznej spójności Podstawy programowej i wpisanej w nią miejscami ogólnikowości, analizy prowadzone w tekście pozwalają na sformułowanie wniosków podsumowujących dotyczących rozważanej problematyki.

Bezspornie zapisy zawarte w Podstawie programowej pozwalają skonstatować, że działania przedszkola z założenia mają przyczynić się do rozwoju dziecka w 4 wskazanych wcześniej obszarach rozwojowych. Odnosząc realizowane wsparcie do 4 odmian dyskursów we wczesnej edukacji wyróżnionych przez D. Klus-Stańską (2009) na podstawie obecności w analizowanym dokumencie odwołań do organizacji środowiska, wspierania aktywności dziecka, doceniania wartości samodzielnej eksploracji otaczającej rzeczywistości oraz wykorzystywania stanowiących naturalny element codzienności przedszkola sytuacji, możliwe byłoby stwierdzenie, że jest ono realizowane w duchu dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego. Jednakże taki wniosek byłby symplifikacją, bowiem w treści Podstawy programowej zidentyfikowano wątki wskazujące na obecność w niej elementów wpisujących się również w dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny. Są to ujmowanie rozwoju w sposób linearny, dążenie do jego normalizacji poprzez zwerbalizowanie osiągnięć dziecka na koniec wychowania przedszkolnego (por. również Klus-Stańska, 2015), czynienie punktem centralnym procesu rozwojowego w przedszkolu osiągnięcie gotowości szkolnej z jednoczesnym niedostrzeganiem innych kontekstów rozwoju i funkcjonowania człowieka oraz brak wyraźnego akcentowania indywidualizacji potrzeb, kształtu i form wspierania każdego z dzieci. W konsekwencji potencjał wynikający z postulatów implementacji komponentów podejścia konstruktywistyczno-rozwojowego, zostaje uwikłany w realizację funkcji adaptacyjnej, a przedszkole zamiast być instytucją wspierającą rozwój dziecka, staje się przynajmniej częściowo „fabryką” mającą za zadanie „przekształcać surowy materiał w określone z góry produkty poprzez poddawanie go serii

z góry określonych standardowych procesów” (Katz, 1993, za: Dahlberg, Moss i Pence, 2013, s. 122).

Powyższe konstatacje stanowią przesłankę do sformułowania rekomendacji w obszarze polityki i praktyki edukacyjnej. I tak w pierwszym z nich istotne jest uczynienie treści Podstawy programowej wewnątrznie spójną tak w zakresie korespondowania opisanych w tekście wątków wskazujących na rzeczywiste wspieranie rozwoju dziecka z przyjętą koncepcją rozwoju, jak i obecnych w niej dyskursów wczesnej edukacji. Ponadto niezbywalne jest przekształcenie obecnej strategii opisywania osiągnięć na koniec przedszkola na taką uwzględniającą obok gotowości szkolnej inne aspekty, obszary i środowiska życia człowieka. W kontekście założeń koncepcji pedagogizacji ważne jest również zwerbalizowanie w treści dokumentu, że każde dziecko jest podmiotem procesu rozwojowego, a nie jego obiektem, a zatem niezależnie od posiadanego potencjału, ma prawo uczyć się/rozвивać adekwatnie do swoich psychicznych potrzeb i zdolności (por. Bałachowicz, Sikorska i Krauze-Sikorska, 2020). Powyższy postulat powinien ponadto stanowić motto towarzyszące twórcom programów wychowania przedszkolnego oraz specjalistom wdrażającym zapisy Podstawy programowej w praktyce. Ponadto nauczyciele powinni dbać o refleksyjne podejście do własnej pracy i postrzegając rozwój w sposób rzeczywście holistyczny i jako gromadzenie doświadczeń, stwarzać dzieciom wiele okazji do ich nabywania również w obszarach wykraczających poza osiągnięcia definiujące gotowość szkolną. W tym kontekście istotne poznawczo i praktycznie jest również przeprowadzenie badań empirycznych umożliwiających formułowanie wniosków dotyczących przyjmowanej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego koncepcji rozwoju dziecka oraz podejmowanych przez nich działań wspierających jego rozwój.

Bibliografia:

- Bałachowicz, J. (2006). Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. W: J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-perspektywy-potrzeby* (9-17). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TPW.
- Bałachowicz, J., Sikorska, H., Krauze-Sikorska, H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krazuze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (41-62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bullock, J. R. (1990). Child-initiated Activity: Its Importance in Early Childhood Education. *Day Care and Early Education*, 18, 14-16.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Edition. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Corsaro, W. A., Fingerson, L. (2006). Development and Socialization in Childhood. W: J. Delamater (ed.), *Handbook of Social Psychology* (125-155). New York: Springer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Erevelles, N. (2005). Understanding Curriculum as Normalizing Text: Disability Studies Meet Curriculum Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439. Pobrane z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000276970> (dostęp: 30.05.2022).
- Emslie, A., Mesle, C. (2009). Play: The Use of Play in Early Childhood Education. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 2, 1-26.
- Gosper, M., Ifenthaler, D. (2014). Curriculum Design for the Twenty-First Century. W: M. Gosper, M., D. Ifenthaler (red.), *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning Technologies in Higher Education* (1-14). New York: Springer.
- International Standard Classification of Education ISCED 2011* (2012). Pobrane z: international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (unesco.org) (dostęp: 30.05.2022).
- Jonnaert, P., Therriault, G. (2013). Curricula and Curricular Analysis: Some Pointers for a Debate. *Prospects*, 43 (4), 397-417.
- James, A, James A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kabacińska-Łuczak, K., Wojewoda, A. (2020). Zabawy i zabawki dziecięce. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka*.

- Podręcznik akademicki* (63-88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Keung, C. P. C., Cheung, A. C. K. (2019). Towards Holistic Supporting of Play-Based Learning Implementation in Kindergartens: A Mixed Method Study. *Early Childhood Education, Journal*, 47 (5), 627-640.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania* (25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne, tom 48*, 15-32.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (2017). Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej. W: V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (65-87). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krippendorp, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (41-52). Warszawa: PWN.
- Lambeir, B., Ramaekers, S. (2008). Humanizing Education and the Educationalization of Health. *Educational Theory*, 58 (4), 435-446.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia pedagogiczne, t. XLVIII*, 63-72. Pobrano z: <https://journals.pan.pl/Content/109675/PDF/ASTRID%20M%c2%bfcZKOWSKA%7bCHRISTIANSEN%20Studia%20pedagogiczne%202015%20LXVIII-5.pdf> (dostęp: 30.05.2022).
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis: Guidebook*. Los Angeles: SAGE.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 30.05.2022).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021 (2021)*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/>

- obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html (dostęp: 30.05.2022).
- Pyle, A., DeLuca, Ch. (2017). Assessment in Play-based Kindergarten Classrooms: An Empirical Study of Teacher Perspectives and Practices. *The Journal of Educational Research*, 110 (5), 457-466.
- Smith, K. (2015). Deconstructing Discourses to Rupture Fairytales of the „Ideal” Childhood. W: J. Wyn, H. Cahill (red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (21-33). Singapore: Springer.
- Stake, R. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, tom 1 (623-654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor, M. E., Boyer, W. (2020). Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children’s Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127-133.



Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID 0000-0002-0032-9944

Przestrzeń życia społecznego dzieci w czasie pandemii – raport z badań na obszarach wiejskich

Children's social life space during a pandemic - a research report from rural areas

Abstract: The article presents qualitative research on the social relations of rural children during the Covid-19 pandemic and their agency in this regard. The theoretical context of the research was determined by the ideas of the child-social actor and child agency present in *Childhood Studies*, which were then linked to the concept of social generation of space. The research material was collected through focus group interviews with children aged 7 and 9 from two villages in north-eastern Poland. As a result of the research, their social contacts in the space of home, school and backyard were characterized. It was found that the children experienced relatively limited solitude, being always in contact with family members and peers from the neighborhood. Staying at school is the basis for expanding the social relations of children in the countryside. Early school age children prefer direct contacts and the media did not constitute a satisfactory field of social relations during the pandemic. Parents and the school limited the agency of children during the pandemic.

Keywords: pandemic, children, social relations, agency.

Wprowadzenie

Niespodziewany wybuch pandemii COVID-19 w marcu 2020 roku drastycznie zakłócił społeczne funkcjonowanie dzieci. Obok różnych ograniczeń musiały się one zmierzyć także z sytuacją społecznej izolacji i zdalnego nauczania. Warto rozważyć, jak radziły sobie z brakiem bezpośrednich

kontaktów z innymi dziećmi i dorosłymi, jak przedstawiała się przestrzeń ich społecznego życia. Dysponujemy wieloma raportami o specyfice codzienności w okresie pandemii, jednakże w odniesieniu do dzieci i młodzieży polskiej koncentrują się one głównie na problemach edukacyjnych, dotyczą uczniów w przedziale wiekowym od 9 roku życia (Ptaszek i in., 2020) i prowadzone są w przeważającej mierze w podejściu ilościowym. Nie znajdujemy także badań poświęconych specjalnie dzieciom z obszarów wiejskich, które pozwoliłyby zrekonstruować ich społeczny świat w czasie pandemii. Niniejszy tekst wychodzi temu naprzeciw i przedstawia jakościowe eksploracje dotyczące relacji społecznych dzieci z obszarów wiejskich w czasach izolacji.

Perspektywa teoretyczna

Perspektywę teoretyczną przedstawionych badań wyznacza koncept dziecka-aktora społecznego. Ujawnienie tej idei nastąpiło w pedagogice i psychologii już na początku XX wieku, ulegając w różnym czasie wielu metamorfozom (Smolińska-Theiss, 2010; Kowalik-Olubińska, 2021, s. 15-29). Do dyskursu naukowego ostatnich dekad wprowadzili ją przedstawiciele nowej socjologii dzieciństwa oraz powstałych na jej gruncie interdyscyplinarnych badań nad dzieciństwem (*Childhood Studies*). W oferowanej przez nich konceptualizacji obecny jest wyraźny zwrot od postrzegania dziecka w perspektywie rozwojowej, jako istoty niekompletnej, posiadającej jedynie protokompetencje rozwijane z czasem w kierunku pełni właściwej dorosłym (Jenks, 2008, s. 124), ku szeroko kontekstualizowanej perspektywie społecznej, w której dziecko zyskuje status pełnoprawnego aktora. William Corsaro podkreśla kreacyjny wymiar dziecięcej aktywności, bowiem „dzieci nie tylko internalizują społeczeństwo i kulturę, ale aktywnie przyczyniają się do wytwarzania kultury i zmiany kulturowej” (2005, s. 18). Dzieci współtworzą własne biograficzne drogi, kreują swoje światy kulturowe, ale również poprzez swoją aktywność włączają się w generowanie i rozwój całokształtu kultury społeczeństwa (tamże). Posiadają zatem status podmiotów sprawczych, wpływających na życie swoje i otaczających je ludzi. We współczesnym dyskursie akademickim dziecięca sprawczość jest postrzegana jako kategoria kluczowa w badaniach nad dzieciństwem (Varpanen, 2019), a pojęcia „aktor społeczny” i „podmiot sprawczy” traktuje się jako synonimiczne (Kowalik-Olubińska, 2021, s. 8). Teoretyczne dyskusje nad konceptem dziecięcej sprawczości dotyczą napięcia pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym co społeczne, przekładając się w ogólności na dwie perspektywy jego rozumienia (Sorbring i Kuczyński, 2018). W perspektywie indywidualistycznej sprawczość jawi się jako zdolność, potencjał jednostki uruchamiany w transformacyjnym

procesie rozwoju. Zwolennicy perspektywy społecznej na plan pierwszy wysuwają znaczenie kontekstu dla dziecięcych doświadczeń i ujawniania sprawczości. W psychologicznych nurtach interpretacji podmiotowości przedstawiona opozycja opisywana jest jako internalizm versus eksternalizm (Sugarman i Sokol, 2012). Internalizm traktuje kontekst jako współzależne od dyspozycji jednostkowych tło sprawstwa, natomiast w eksternalizmie kontekst ma znaczenie fundamentalne, wyznaczając warunki do podmiotowego działania. Dyskusje nad pojęciem sprawstwa prowadzone współcześnie na gruncie *Childhood Studies* ujawniają nowe trendy w rekonstruowaniu tej kategorii (Oswell, 2013; Raithelhuber, 2016). Eberhart Raithelhuber określa jako konwencjonalne takie rozumienie sprawstwa, które eksponuje jego „posiadanie” przez dzieci i rozważanie w kontekście warunków umożliwiających bądź ograniczających jego wyrażanie (2016, s. 91). W swojej rekonstrukcji proponuje jakościowo odmienne, głęboko relacyjne podejście do sprawczości (s. 95). Sprawczość jako istotny aspekt środowiska wyłania się z relacji i powiązań między różnymi jej materialnymi i niematerialnymi bytami. Autor koncentruje się na mechanizmach społeczno-generatywnych, które powodują sprawstwo, a więc na procesach, działaniach i sytuacjach, w których następują powiązania i odłączenia „osób” i „rzeczy” (s. 98).

Zestawiając w tym artykule sprawstwo z kategorią przestrzeni społecznej wracamy do konwencjonalnego ujmowania sprawczości, przyjmując za Henri Lefebvrem, iż przestrzeń jest społecznie wytwarzana i istnieje ścisły związek między generowaniem przestrzeni a ogólnymi mechanizmami rozwoju społeczeństwa (1976, za: Jałowiecki, 2010, s. 21-22). Rekonstruując Lefebvreowski sposób ujmowania przestrzeni Zuzanna Dziuban podkreśla, że jej wytwarzanie zależy zarówno od materialnej aktywności, jak i intelektualnego konstruowania. To ostatnie nie oznacza wyłącznie mentalnych projekcji czy konstruktów, produkowanych w obrębie specjalistycznych dyskursów, które odgórnie sterują praktyką społeczną, ale dokonuje się także w „przestrzeni reprezentacji, gdzie produkcja odnosi się do rzeczywistości kulturowo sankcjonowanych sensów i znaczeń” (2008, s. 67). We współczesnych konceptualizacjach przestrzeni społecznej podkreśla się, iż jest ona zawsze wynikiem relacji i nie da się jej oderwać od czasu (Rykiel 2008, s. 19). Natomiast, jak zauważa Anthony Giddens, generowanie interakcyjnego porządku odrywa się od fizycznego środowiska działania i promowane są relacje społeczne tworzone na odległość pomiędzy „nieobecnymi” innymi (Giddens 2008: 13). Rozważając pojęcie przestrzeni Manuel Castells podkreśla, iż nie jest ona „dotykalną rzeczywistością”, lecz konstytuuje się poprzez

doświadczenie (2010, s. 21). Dla tego autora „przestrzeń jest materialnym wsparciem współczesowych praktyk społecznych” (tamże, s. 436).

Dzieci podejmują praktyki społeczne i samodzielnie lub wspólnie z dorosłymi budują określoną społeczną przestrzeń. Warto rozważyć jak ten proces przebiegał w trudnym pandemicznym czasie.

Metodologia badań

Celem badań była rekonstrukcja elementów przestrzeni życia społecznego generowanych przez dzieci wiejskie podczas pandemii. Problem główny ujęto w pytaniu: Jak przebiegały relacje społeczne dzieci wiejskich w czasie od marca 2020 do czerwca 2021r.? Problemy szczegółowe skoncentrowane były wokół: a) osób relacji (rodzina, koleżanki/koleźdy, b) kanału relacji (bezpośredni, zapośredniczony), c) treści i kontekstu relacji, e) emocji związanych z relacjami w czasie pandemii.

Rozważając kwestię doboru metody gromadzenia danych zwrócono uwagę na standardy etyczne¹, bowiem badania z dziećmi mają swoją specyfikę (Punch, 2002; Zwiernik, 2015). Zastosowano zogniskowane wywiady grupowe (ZWG). Dla dzieci starszych po zakończeniu wywiadu przewidziano dodatkowo test niedokończonych zdań (TNZ) jako indywidualną technikę projekcyjną. Całość działań badawczych przebiegała według schematu analizy danych jakościowych zaproponowanych przez Creswella (2013, s. 201-202). Zgromadzone dane transkrybowano i zakodowano na podstawie informacji pochodzących bezpośrednio z przeglądanych danych (Gibbs, 2015, s. 91). Przy analizie materiału zastosowano podejście skoncentrowane na znaczeniu tego, co zostało powiedziane (Kvale, 2010, s. 170-171).

Badania przeprowadzono w szkołach podstawowych zlokalizowanych w dwóch wsiach województwa warmińsko-mazurskiego. Jedna z nich jest położona w bezpośrednim sąsiedztwie miasta (7km), liczy 697 mieszkańców z czego 38% ludności jest w wieku produkcyjnym mobilnym (18 - 44 lata). Mieszkańcy tej wsi dojeżdżają do zakładów pracy w mieście lub pracują w swoim gospodarstwie rolnym. Druga miejscowość jest oddalona od najbliższego sąsiedztwa miast, liczy 406 mieszkańców, z czego 40% jest wieku produkcyjnym mobilnym. Grupę badawczą stanowiły dzieci z klasy pierwszej (ok. 7 lat) i klasy trzeciej (ok. 9 lat). Przeprowadzono łącznie 8 wywiadów, w których uczestniczyło 46 dzieci (kl. I - 22 osób, w tym 11 dziewczynek i 11 chłopców; kl. III - 24 osoby, w tym 12 dziewczynek i 12 chłopców).

¹ Badania zostały zaakceptowane decyzją nr 18/2021 Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Najkrótszy wywiad trwał 25 minut, a najdłuższy 38 minut. Miejscem ich przeprowadzenia była we wszystkich przypadkach klasa szkolna, w której nie odbywały się zajęcia lekcyjne. Badania przeprowadzała autorka artykułu bez obecności wychowawcy klasy. Liczba osób w grupie fokusowej wynosiła od 5 do 7. Dzieci same decydowały o składzie grup w obrębie danej klasy i choć potencjalnie stwarzało to możliwość zaistnienia ograniczeń związanych z dziecięcymi preferencjami i kompetencjami, w praktyce posłużyło dynamice prowadzonych rozmów.

Pole wyników badań

Jak wynika z analizy zgromadzonych wypowiedzi przestrzeń życia społecznego dzieci wiejskich można powiązać z przestrzenią w rozumieniu fizycznym i przyjąć, że w ogólności dzieli się na 3 obszary: dom, szkoła oraz podwórko. Wszystkie te przestrzenie zostały zmodyfikowane w stosunku do okresu sprzed pandemii. Niżej kolejno je scharakteryzuję.

- **Przestrzeń społeczna domu**

Rekonstrukcja wykazała, iż najmniejszym zmianom uległa przestrzeń domowa dzieci, ale zdecydowanie zwiększyło się jej znaczenie. Na podstawie analizy zgromadzonych wypowiedzi można zidentyfikować następujące kategorie jej opisu:

- koncentracja na relacjach z członkami rodziny (również dalszej),
- relatywnie ograniczona samotność,
- strach o członków rodziny,
- kontakty ze zwierzętami domowymi jako zastępnik relacji z ludźmi.

Dzieci przebywały głównie z członkami najbliższej rodziny mieszkającymi we wspólnym gospodarstwie lub niedaleko we wsi. W czasach poluznienia obostrzeń kontaktowały się z członkami dalszej swojej rodziny.

- *Ja nie widziałem się z kolegami, tylko z tatą, siostrą i mamą.* (ZWG kl.I/60)
- *Ja byłem z moim bratem starszym i młodszym.* (ZWG kl.III/62)

W przestrzeni rodziny raczej zawsze ktoś był, więc dzieci prawie nigdy nie były same.

- *Ja nigdy nie zostawałam sama, babcię mam obok.* (ZWG kl.III/62)
- *Moja mama to tylko wyjeżdżała gdzieś tak raz na miesiąc albo dwa razy do sklepu bo moja mama nie pracuje ale ma 2 krowy, 1 jałówkę i 1 byka, 18 królików, 3 psy i dużo kur.* (ZWG kl.III/56)
- *U mnie ciągle ktoś był w domu.* (ZWG kl.III/62)

Obecność rodzeństwa i dorosłych osób w pewnym stopniu niwelowała poczucie osamotnienia, bowiem dawała możliwość werbalnego kontaktu i podejmowania wspólnych działań. Dzieci mówiły o pomaganiu rodzicom w różnych pracach, wspólnym gotowaniu, odrabianiu lekcji, o zabawie z rodzeństwem.

- *Ja musiałam jeździć, bo na kolonii jest pole i się uczę jeździć ciągnikiem i ja tam jeżdżę.* (ZWG kl.III./56)
- *Pomagałam dla mamy i taty* (TNZ kl.III/9)

Życie codzienne w gronie rodzinnym dostarczało dzieciom wielu emocji, często negatywnych, bowiem dzieci bały się o zdrowie najbliższych. Ponadto wyłączne kontakty z rodzeństwem często stawały się źródłem napięć i konfliktów.

- *Bałam się, że mój tata zachoruje.* (TNZ kl.III./9)
- *Ja się strasznie bałam o tatę bo mój tata pracuje z ludźmi i nie wiadomo kto i co.* (ZWG kl.III/57)
- *A ja po prostu nie znosiłam z siostrą zostawać. Mam starszą siostrę, ale ona tak na mnie krzyczy.* (ZWG kl.I/60)

Pewnym antidotum na brak społecznych kontaktów stanowiła dla dzieci bliskość zwierząt. Dzieci miały pod opieką zwierzęta domowe i bawiły się z nimi. Dużo mówiły i pisały o przyjaźni z kotami lub psami.

- *Ja miałam szczęście, bo się bawiłam z moim kociakiem.* (ZWG kl.I/58)
- *mój kot dzwonek i rudy bo mnie pocieszał i wydaje mi się że mnie rozumiał* (TNZ kl.III/4)
- *mój pies pocieszał mnie tak samo jak Gabrysia i Hania* (TNZ kl.III/9)

- **Przestrzeń społeczna szkoły**

W pandemii przestrzeń kontaktów społecznych dziecka związanych z pobytem w szkole została odcięta. Dopiero wprowadzenie nauki zdalnej, a potem hybrydowej odblokowało częściowo możliwość nawiązywania relacji. Analiza treści zgromadzonych wypowiedzi pozwoliła na klaryfikację następujących cech społecznego świata dzieci podczas pandemii powiązanego ze szkołą:

- osamotnienie i poczucie braku szkolnych kolegów,
- ograniczenie do kontaktów z kolegami i koleżankami z jednej wsi,
- uzależnienie od dorosłych,
- zapośredniczenie poprzez media,
- słabe wykorzystywanie mediów,

- utrudnienia w interakcjach społecznych po powrocie do szkoły.

Szkoła dla dzieci to przede wszystkim możliwość podejmowania koleżeńskich relacji na przerwach, wspólnej zabawy i rozmów na korytarzach czy szkolnym podwórku, a także na lekcjach i po nich w oczekiwaniu na autobus szkolny. Z wypowiedzi dzieci jasno wynika, że zdecydowanie preferują one kontakt w rzeczywistości nad spotkania online. Odcięcie możliwości wspólnego przebywania z rówieśnikami ze szkoły było dla nich trudnym wyzwaniem.

- *Nie było fajnie bo nie można było się z nikim bawić. Mój brat już ma za dużo lat, żeby się ze mną bawić, rzadko. A ja chciałbym się bawić z kolegami.* (ZWG kl.I/59)
- *Jak jest online to się tęskni, do koleżanek by się chciało wrócić* (ZWG kl.III/56)

Spotkania z kolegami i koleżankami ze szkoły były możliwe wyłącznie, gdy dzieci pochodziły z jednej wsi i mieszkały w sąsiedztwie. Dzieci dojeżdżające do szkoły z najmniejszych miejscowości i tzw. kolonii nie widywały się ze swoimi rówieśnikami.

- *Nie widywałem się z kolegami i w ogóle nie jeździłem do nikogo, bo była pandemia ciągle.* (ZWG kl.III/56)

Bardzo istotnym rysem dziecięcych koleżeńskich relacji było ich silne uzależnienie od dorosłych. Dzieci, towarzysząc rodzicom w załatwianiu różnych spraw, miały sporadyczne okazje do bezpośrednich kontaktów z kolegami, a zdarzało się, że rodzice podwozili dzieci do koleżanek i kolegów, gdy zelżały pandemiczne zakazy.

- *No na L. czasami ja przyjeżdżam z tatą, czasami otworzę okno w samochodzie i sobie porozmawiamy.* (ZWG kl. III./57)
- *Ja mogłem do Janka, ale jak jego mama się zgodziła i jak mój dziadek zgodził, i tata bo oczywiście auto i czasami też się umiało popsuć auto.* (ZWG kl.III./56)
- *Zawsze do Gabrysia mogłem z tatą pojechać na rowerach.* (ZWG kl.III.63)

Rodzice umożliwiali dzieciom spotkania w świecie realnym, ale od nich zależały także dziecięce relacje w świecie wirtualnym. Ze zgromadzonych wypowiedzi wynikało, że rodzice kontrolowali czas korzystania przez dzieci z komputera i decydowali o nawiązywaniu kontaktów przez internet. W silnej zależności pozostawały szczególnie dzieci młodsze, nieposiadające własnego telefonu.

- *Ja nie mogłem dzwonić, ale moja siostra cioteczna co ma 8 lat może. Ja może też niedługo będę mógł jak będę miał 8 lat.* (ZWG kl.I/59)

- Czasem do Konrada mogłem zadzwonić, bo nasze mamy mają do siebie numery, więc czasami do siebie dzwoniłyśmy, ale to rzadko. (ZWG kl.I/60)
- Ja jak zostawałam ze starszym bratem to pytałam mamy, czy mogę na komputerze się z Malwiną połączyć i łączyłyśmy się i widziałyśmy się. (ZWG kl.I./59)

Z oczywistych względów relacje dziecięce podczas pandemii musiały zostać zapośredniczone przez jakieś media. Najczęściej był to telefon i popularne aplikacje.

- Kontaktowałyśmy się na Messengerze i rozmawiałyśmy. (ZWG kl.I/61)
- Mamy kamerkę w Messengerze, rozmawialiśmy i się bawiliśmy w taką rodzinę. Znalazłyśmy takie potrzebne nam efekty i my się bawiliśmy w dziada i babę. (ZWG kl.I/60)

Dzieci nie tylko pisały do siebie nieskomplikowane w treści smsy, np. *hej; co tam; Monika odbierz*; by zainicjować kontakt. Podejmowały również bardziej zaawansowane działania, świadczące o dobrej znajomości narzędzi, których używały.

- Amela też sobie żartowała ze mnie – jak dzwoniłam do niej to ona od razu wyłączała głos i to mnie wkurzało. I jak do mnie potem pisała po rosyjsku, bo ma rosyjską klawiaturę, to mnie wkurzało strasznie. (ZWG kl.I/61)
- Ja mam swoje konto na Tik Toku i wstawiłam np. moje zwierzaki, nagrywałam mojego kota i każdy może wejść na to konto, każdy może zaobserwować. (ZWG kl.III/62)

Najczęściej jednak grały w różne gry komputerowe takie, jak: Roblox, BlockStarPlanet, Minecraft, korzystały też z bezpłatnych wersji dostępnych w internecie.

Duże ożywienie w świecie społecznym dziecka wprowadziła nauka zdalna. Dzieci co prawda dalej nie mogły spotykać się fizycznie, ale codziennie przebywały ze sobą w przestrzeni wirtualnej. Jednakże zdalna edukacja nie stanowiła dodatkowego bodźca do wzmożenia kontaktów rówieśniczych. Dzieci sporadycznie wspominały o wspólnym odrabianiu pracy domowej, choć czasami wykorzystywały do koleżeńskich rozmów platformy używane do lekcji zdalnych, jak Classroom czy Teams.

- Jak mieliśmy godzinne przerwy to ja z Konradem i z Olkiem zostawialiśmy i sobie rozmawialiśmy na Classromie. (ZWG kl.I/60)

- *A na przykład jak była matematyka to ja jeden wynik robiłam a Malwina drugi i sprawdzałyśmy sobie te wyniki – ja na komputerze a Malwina na laptopie.* (ZWG kl.I/59)

Powrót do szkoły, na czas krótszy czy dłuższy, bądź do tzw. nauki hybrydowej był dla dzieci ogromnym przeżyciem przede wszystkim dlatego, że mogły odnowić swoje koleżeńskie relacje. Jak wynika z wypowiedzi dzieci, większość z nich z radością i bezstresowo wracała do klasy szkolnej, ale niektóre czuły niepokój związany z tą sytuacją.

- *Ja przyszłam tak normalnie, ale w głowie tylko myślałam jak się bawić ze wszystkimi.* (ZWG kl.III/56)
- *Trochę się wstydzilem bo tak dawno się nie widziałem z kolegami (...) ciągle widziałem się z nimi tylko przez Internet i mało z nimi gadałem.* (ZWG kl.III/56)

- **Przestrzeń społeczna podwórka**

Wyrażenie „wychodzić na dwór” i wyraz „podwórko” pojawiały się w każdym z wywiadów wielokrotnie. Kontekst ich użycia związany był z zabawą, kolegami i odpoczynkiem po lekcjach. Dzieci wiejskie nie wyobrażają sobie życia codziennego bez podwórka. Zarówno podczas rozmów, jak i w teście niedokończonych zdań mocno wybrzmiewał dziecięcy żal, że nie mogli wychodzić z domu, wychodzić na dwór.

- *Pusta kartka to jest mój świat, bo byłem pusty, nie mogłem jeździć nad jezioro, nie mogłem wychodzić z domu, musiałem cały czas chodzić w maseczce.* (ZWG kl.III/57)
- [codziennie... - przyp.MN] *wstawałam rano, wchodziłam na Temsa, gdy lekcje się koczyły wychodziłam na dwór* (TNZ kl. III/4)

Przestrzeń przydomowa, z której trochę potajemnie i bez rozgłosu korzystały dzieci, służyła im również do podtrzymywania społecznych więzi. Z wypowiedzi zrekonstruowałam następujące jej cechy:

- względna swoboda w podtrzymaniu relacji,
- ograniczone grono osób (dzieci z rodziny, z najbliższego sąsiedztwa),
- ważna rola kontaktów pozarodzinnych.

Nakaz izolacji społecznej nie był na wsiach literalnie przestrzegany. Stąd wąskie, ale obecne pole swobody w podtrzymywaniu relacji z innymi. Dzieci spotykały się z kolegami czy koleżankami, korzystając z przestrzeni przydomowego podwórka za przyzwoleniem dorosłych, trochę potajemnie i bez rozgłosu.

- *Przerzucałam z sąsiadką piłkę przez ogrodzenie.* (TNZ kl. III/1)

- *-U nas jest taki murek i taka siatka i mogliśmy do siebie przeska-kiwać.* (ZWG kl.III/57)

Ze zrozumiałych względów podwórkowe spotkania odbywały się w bardzo małym gronie osób, najczęściej z rodzeństwem i pojedynczymi osobami z sąsiedztwa. Co charakterystyczne i zgodne z tendencją rozwoju społecznego dzieci w tym wieku, dla moich rozmówców dobra zabawa łączyła się głównie z obecnością kolegów i koleżanek. Choć dzieci mówiły o zabawie z rodzeństwem, ale o satysfakcji i braku nudy wspominały tylko w kontekście zabawy z rówieśnikami.

- *Ja przychodziłem do Karola w czasie pandemii, jak było zamknięte i bawiliśmy się, wspinaliśmy się na szopy, robiliśmy zapasy na sianie. Najlepiej było jak rozbijaliśmy jajka o ściany.* (ZWG kl.III/57)
- *zabawa z kolegami i koleżankami jest najciekawsza* (TNZ kl. III./10)

Podsumowanie i wnioski

Przebieg wywiadów z dziećmi był bardzo dynamiczny w każdej grupie. Wypowiedź jednego dziecka stawała się automatycznie inspiracją do wypowiedzi jego kolegów. Dzieci potwierdzały podobną aktywność, informowały o innej, przypominały sobie nawzajem o podejmowanych kontaktach, ich przedmiocie i przebiegu. Zwraçały się do siebie mówiąc: *a pamiętasz, jak my wtedy...; nie, ja to miałem inaczej...* Aktywność dzieci podczas wywiadów fokusowych wskazywała, że przywiązują one wagę do wzajemnych kontaktów między sobą i społeczna izolacja podczas pandemii była dla nich ogromnym ciężarem. Modyfikację wyróżnionych wyżej dziecięcych przestrzeni społecznych można przedstawić w sposób syntetyczny, jak w poniżej tabeli.

Tabela 1. Atrybuty dziecięcych relacji społecznych podczas pandemii

Atrybuty relacji	Przestrzenie życia społecznego		
	Dom	Szkoła	Podwórko
Źródła	rodzina bliższa i dalsza	rówieśnicy z klasy	rodzina, koledzy z klasy, dzieci z sąsiedztwa
Osoby	mama, tata, siostra/brat, babcia/dziadek, ciocia/ wujek, kuzyn/ kuzynka	koleżanka/kolega	koleżanka z sąsiedztwa/kolega z sąsiedztwa, siostra/brat, kuzyn/kuzynka
Komunikacja	bezpośrednia	zapośredniczona (edukacja zdalna)/ bezpośrednia (nauka hybrydowa)	bezpośrednia
Nośnik interakcji	odrabianie lekcji, obowiązki domowe, zabawa, pomoc rodzicom (sprzątanie, gotowanie, w gospodarstwie)	zajęcia lekcyjne, praca domowa (rzadko), zabawy zapośredniczone przez media, gry wspólne z użyciem mediów	zabawy z wykorzystaniem obiektów z podwórka, tematyczne, z piłką
Stopień nasycenia w materiale badawczym	wysoki	niski	pośredni

Świat społeczny dzieci na wsi podczas pandemii został bardzo ograniczony głównie w sferze kontaktów z rówieśnikami ze szkoły. Z oczywistych względów pole interakcji zdominowane było przez najbliższą rodzinę lub krewnych. Jednakże dzieci wiejskie nie straciły zupełnie bezpośrednich relacji z rówieśnikami, bowiem mogły spotykać się z najbliższymi sąsiadami. Wybór partnerów był ograniczony, ale jednak zapewniał dzieciom możliwość komunikowania się i działania w pozarodzinnych konfiguracjach społecznych. Na przydomowych podwórkach dzieci mogły w miarę swobodnie przebywać, zatem można powiedzieć, że ich osamotnienie miało złagodzony wymiar. Mimo zadowolenia dzieci z bezpośrednich kontaktów podwórkowych, jednak dopiero powrót do szkoły i bezpośrednie spotkania z wszystkimi kolegami dawały dzieciom najwięcej radości. Kontakt zapośredniczony poprzez media uznawały za mniej satysfakcjonujący i pomocniczy w stosunku do

relacji offline. Dla dzieci szkoła wiejskich szkoła stanowi terytorium, gdzie gromadzi się więcej osób, z którymi można nawiązać relacje i poszerzyć grono o osoby mieszkające dalej lub w innej wsi. To ogromna okazja do nawiązywania i podtrzymywania relacji, bogacenia swojego społecznego świata.

Warto rozważyć, jak przedstawiała się sprawczość dzieci-aktorów społecznych w budowaniu własnej przestrzeni społecznej podczas pandemii. Zgromadzony materiał tylko w pośredni sposób pozwala opisać ten fenomen. Charakteryzują go następujące cechy:

1. Rodzice kontrolowali i ograniczali sprawczość dzieci w budowaniu ich społecznego świata.
2. Szkoła nie wspomagała dzieci w rozwijaniu ich sprawczych kompetencji w obszarze społecznym.
3. Sprawczość dzieci w generowaniu własnego świata społecznego w przestrzeni wirtualnej była stosunkowo niewielka. Media nie stały się głównym kanałem dziecięcych kontaktów podczas pandemii.
4. Polem do nieskrepowanego relacjami władzy sprawstwa było w czasie pandemii podwórko.

Sprawczość dzieci jest uwikłana silnie w wertykalne stosunki władzy z dorosłymi. W domu rodzice organizowali dzieciom kontakty z krewnymi, od nich zależne były także spotkania z rówieśnikami poza domem i podwórkiem. Rodzice kontrolowali także kontakty dzieci poprzez media, bowiem dysponowali narzędziami do łączenia się, ograniczali ich użytkowanie, monitorowali czas i przebieg spotkania. Z rozmów z dziećmi wynioskować można, iż prowadziły one negocjacje w poszerzaniu swego pola, ale finalnie to do rodziców zależał ich rezultat. Nauczyciele również nastawieni byli wyłącznie na realizację zadań edukacyjnych (Bednarska 2021) i nie stwarzali dzieciom okazji do współpracy online z rówieśnikami. Największą swobodę kontaktów, bez stałego nadzoru dorosłych dzieci miały w obszarze podwórka. Jak pisze Marek Siwicki podwórka są „dla współczesnego dziecka ostatnim bastionem swobody i niezależności” (Siwicki 2021, s. 231) i taką funkcję pełniły również podczas pandemii. Tam nawiązywane były relacje horyzontalne, a świadectwem dziecięcego sprawstwa może być chęć i stałość w podejmowaniu kontaktów przez dzieci. Podkreślić tu jednak trzeba, że problematyka dziecięcej sprawczości podczas pandemii wymagałaby osobnych badań.

Podsumowanie przedstawionych wyników kieruje uwagę w stronę relacji dorosły-dziecko i rzeczywistego uznania dziecka jako równoprawnego partnera interakcji. Pandemia wyostrzyła problem zawłaszczania przestrzeni sprawstwa dzieci przez dorosłych zarówno w domu, jak i szkole. Choć

w dyskursie akademickim zagadnienie statusu dziecka w rodzinie i społeczeństwie jest wyraźnie obecne (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska 2015; Golus 2018), to jednak ponowienie namysłu nad tą kwestią jawi się koniecznością w postpandemicznych czasach, bowiem odstępianie dzieciom pola decyzyjnego i wspieranie ich sprawstwa stanowi duże wyzwanie dla rodziców i nauczycieli w nowej, zmienionej rzeczywistości.

Bibliografia:

- Bałachowicz, J., Tomaszewska-Witkowska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bednarska, N. (2021), Style działań edukacyjnych oraz style nauczania nauczycieli a doświadczanie podmiotowości przez uczniów w czasie lekcji zdalnych w klasach I-III szkoły podstawowej podczas pandemii COVID-19. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), t. XII, 169-187.
- Castells, M. (2010). *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa: WN PWN.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (wyd. 2). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dziuban, Z. (2008). Wytwarzanie przestrzeni. Między przestrzenią teorii a przestrzenią praktyki. W: Z. Rykiel (red.). *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych* (61-70). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Eidos.
- Golus, A. (2018). Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie. *Studia Edukacyjne*, 48, 315 - 334.
- Jałowicki, B. (2010). *Spółeczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (111- 133). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kowalik-Ołubińska, M. (2021). *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Raithelhuber, E. (2016). Extending Agency. The Merit of Relational Approaches for Childhood Studies. W: F. Edder, M. S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Recompetualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*, (89-101). London: Routledge.
- Rykiel, Z. (2008). Koncepcje przestrzeni i teorie regionu a wzorce uprawiania socjologii. W: Z. Rykiel (red.). *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych* (13-38). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Siwicki, M. (2021). *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13-26.
- Sorbring, E., Kuczyński, L. (2019). Children's Agency in Parent-child, Teacher-pupil and Peer Relationship Contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1-9.
- Sugarman, J., Sokol, B. (2012). Human Agency and Development: An Introduction and Theoretical Sketch. *New Ideas in Psychology*, 30, 1-14.
- Varpanen, J. (2019). What is Children's Agency? A Review of Conceptualisations Used in Early Childhood Education Research. *Educational Research Review*, 28, 1-26.
- Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(69), t. 18, 81-103.



Jolanta Andrzejewska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-1914-5387

Bożena Grzeszkiewicz

Uniwersytet Szczeciński

ORCID 0000-0002-7269-1010

Ewa Lewandowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-2087-2415

**Nauczyciel – architekt edukacji dziecka w przedszkolu
w czasie pandemii Covid – 19**

**Teacher - an architect of children preschool education
during pandemic Covid – 19**

Abstract: Issue of educational changes perception by teachers of pre-school education which have happened in functioning and organization of pre-school, behaviors, and relations of children during Covid-19 pandemic was addressed in the article. The research of teachers of pre-school education referred to changes they noticed in work of pre-school in result of Covid-19 pandemic, and in which work areas they had been involved during pandemic education time. The results of research were presented in the article, triangulations of quantity-quality analysis of data collected on questionnaire. The afterthoughts of teachers related to changes of: facility organization, work for health protection of children and employees, social relations, work way of teachers, children and parents, development and improvement of teachers' work, work load and future uncertainty. Teachers pointed out areas of perpetration: resulting from formal requirements and remote education, cooperation with parents, improvement of teachers' own abilities to use modern technologies and support of children welfare, building relations, changes to organization and methodology in institutions.

Results of research show different experiences of respondents during their work at time of pandemic, different causative influence of teachers in the instability conditions.

Keywords: pandemic COVID-19, preschool education teachers, children in preschool age, educational change.

Wprowadzenie

Konstrukcja teoretyczna projektu badawczego dotyczyła zmiany, jakiej w czasie edukacji w pandemii COVID-19 doświadczyli nauczyciele, rodzice i dzieci w wieku przedszkolnym.

„Zmiana jako kategoria dynamiczna, jest w życiu neutralna i nieuchronna” (Nowakowska-Buryła, 2019, s. 98). Zmiany są stałymi częściami funkcjonowania człowieka we wszystkich sferach w pełnym cyklu życia i wymagają od niego stałego przystosowywania się w sferze osobistej i zawodowej. Zdaniem Marioli Wolan-Nowakowskiej „istota zmiany polega ma przejściu ze stanu dotychczasowego do stanu innego, jednocześnie odmiennego” (2002, s. 157). Przy czym stan wcześniejszy rzeczywistości i późniejszy mogą się różnić pod rozmaitymi względami.

Zdaniem Zygmunta Baumana „świat współczesny zdaje się zmieniać szybciej niż w jakimkolwiek okresie historii. W obliczu wzmożonego ich tempa nie można traktować zmian jako zdarzeń nadzwyczajnych: odchyień od reguły, zakłóceń normy” (Bauman, 1999, s. 19). Ludzie obserwują zmiany w sobie, dostrzegają zmiany w innych ludziach i w otaczającej rzeczywistości związanej z pracą zawodową i życiem społecznym. Zmiana społeczna może dotyczyć zmiany składu systemu, struktury funkcji pełnionych przez członków społeczeństwa, granic systemu i otoczenia systemu (Sztompka, 2021). I choć duży obszar zmian jest niezależny od woli i działania człowieka, a człowiek ma różny wpływ na rzeczywistość (Kulete, 2002) w życiu człowieka liczy się nie tylko sztuka szybkiego reagowania na zmianę, ale umiejętność obserwacji działania instytucji i przewidywania kierunku zmiany „zarządzanie chaosem” (Kotter i Caslione, 2009). W literaturze przyjmuje się, że sukces w zarządzaniu zmianą zależy od wielu czynników m.in. od indywidualnej gotowości, cech ludzi, zmiany czyli utożsamienia się człowieka z działaniem, śmiałości, czy odwagi, optymizmu, wiary w ludzi, zdolności adaptacyjnych (elastyczności i odporności), pewności siebie, gotowości uczenia się przez całe życie, umiejętności radzenia sobie ze złożonością i niepewnością (Potulicka, 2001; Wolan-Nowakowska, 2002; Nowosad, 2011; Cudowska, 2017; Nowakowska- Buryła, 2019). Zdaniem Agaty Cudowskiej

(2017, s. 77) „Postawa nauczyciela jest najistotniejszym czynnikiem zmiany oświatowej, oddolnego, dokonującego się w codziennej pracy szkoły doskonalenia edukacji. Szczególnie znaczący w tym procesie jest ustawiczny rozwój profesjonalny nauczycieli, zrozumienie przez nich i podzielenie wspólnej wizji tej zmiany, zinternalizowanie wartości ją konstruujących i gotowość do ich urzeczywistniania w codziennej pracy z uczniami i praca nad sobą”.

W koncepcji Michaela Fullana ważnym elementem związanym ze zmianą edukacyjną jest „problem sensu” (Potulicka, 2001, s.12) czyli rozumienia przez ludzi na czym zmiana polega, po co jest wprowadzana i jaki ma przebieg. Efektywna zmiana jest zdolnością do przetwarzania różnych zmian zaplanowanych i nieoczekiwanych zapewniających wzrost i rozwój. Wymaga czasu, uwzględnienia lokalnego kontekstu i kultury (Antoszek, 2019, s. 28; Fullan 2014), właściwego zarządzania (Śliwerski 2008), kolektywnego zaangażowania ludzi, ich odpowiedzialności, spójności i głębi działań i ewolucyjnego planowania (Fullan 2014, s.35). „Indywidualny pedagog jest punktem krytycznym w zmianie, ponieważ stopień zmiany może być większy dzięki wysiłkom jednostek. Każdy pedagog ma pewną kontrolę nad tym co robi” (Potulicka, 2001, s.17).

Eugenia Potulicka (2001, s. 21) odwołując się do filozofii zmiany edukacji Fullana, zauważa, że przed wprowadzeniem zmiany należy zastanowić się nad jej adekwatnością w danej placówce (czy odpowiada potrzebom i warta jest wysiłku), gotowością zespołu ludzi do wprowadzania zmiany i zapleczem w postaci zasobów i pracowników.

Pandemia COVID-19 i związana z nią zmiana formy edukacji na zdalną wynikająca z zamknięcia 94% placówek edukacyjnych na całym świecie zaraz na początku walki z pandemią (Fore, 2020) nie była zmianą zaplanowaną. Zapoczątkowała szereg kolejnych, lawinowych zmian takich jak: zmiana stylu życia rodzin, zmiana relacji społecznych. Zmieniła środowiska uczenia się (Bonar i Zbróg, 2022) i środowisko pracy nauczycieli. Wpłynęła min. na zmianę celów, strategii, strukturę systemu, organizację pracy, wykorzystywane środki techniczno-technologiczne. Dotknęła całą społeczność placówek wychowania przedszkolnego min. nauczycieli, rodziców i dzieci. Wszystkim towarzyszyła ogromna niepewność. A gdy „przestrzeń społeczna traci przejrzystość, a w raz z nią moc orientowania się i regulowania działań” (Bauman, 2012, s. 354) rośnie niepewność, i tak było w tym wypadku. Codzienne obawy o życie przeplatane były obawami odnośnie skuteczności i jakości edukacji online, szczególnie małych dzieci (Dong, Cao i Li, 2020).

Dzieci stanowią jedną z najbardziej narażonych grup społecznych, która doświadczyła niekorzystnych skutków pandemii (Lewandowska, 2020) zarówno krótkoterminowych jak i długoterminowych (Yoshikawa i in., 2020).

Przyjęta, perspektywa teoretyczna pozwala wyeksponować zaobserwowane, doświadczane przez nauczycieli podczas pandemii COVID-19 obszary zmiany edukacyjnej. Z tej perspektywy prezentuje potencjał i działania podmiotów – nauczycieli wychowania przedszkolnego. Pokazuje inną perspektywę myślenia o zmianach w edukacji.

Problematyka badań

Przedmiotem badań była percepcja zmian przez nauczycieli przedszkoli w pracy placówek w związku z pandemią COVID-19 i obszary działań zawodowych, w które angażowali się nauczyciele w tym okresie. Założono, że nauczyciele realizując i tworząc nową rzeczywistość edukacyjną zaprezentują własne przemyślenia, spostrzeżenia, doświadczenia i oceny.

W trakcie badań poszukiwano odpowiedzi na pytania:

Jakie zmiany dostrzegli nauczyciele w pracy przedszkola w związku z pandemią COVID-19?

W jakich obszarach działań zawodowych angażowali się nauczyciele w zmianie edukacyjnej związanej z pandemią COVID-19?

Materiał badawczy do analiz diagnostycznych został zebrany z wykorzystaniem ankiety zawierającej wyłącznie pytania otwarte dotyczące zmiany edukacyjnej w percepcji nauczycieli. Ważnym elementem badań było zastosowanie triangulacji analiz ilościowo-jakościowych (Urbaniak-Zajac, 2018), co pozwoliło na interpretację stanu i fragmentu rzeczywistości edukacyjnej. Zastosowano celowo-losowy dobór przypadków do badań. W badaniach brało udział 140 nauczycielek, które w czasie pandemii czynnie pracowały z dziećmi w placówkach przedszkolnych i oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Respondentki mieszkały w trzech województwach: lubelskim, zachodniopomorskim i mazowieckim. Badania zostały przeprowadzone podczas kolejnej fali COVID-19 w Polsce w okresie jesieni i zimy na przełomie 2021/22 roku. Projekt badawczy był realizowany w jednym z trudniejszych momentów pandemii. Pozwolił wsłuchać się w głosy kadry pedagogicznej, która zechciała podczas codziennych zmagania ze zmianami edukacyjnymi podzielić się opiniami na ten temat swojej pracy.

Percepcja zmiany pracy przedszkola w czasie pandemii COVID-19 przez nauczycieli

Analiza ilościowa i analiza jakościowa odpowiedzi nauczycieli, pozwoliły wyodrębnić kategorie, zgodnie z którymi ustrukturyzowane zostały opinie, doświadczenia i refleksje respondentek związane ze zmianą w pracy przedszkola.

Wyróżniono następujące kategorie zmiany:

1. Działania na rzecz ochrony zdrowia dzieci i pracowników - zmiany prozdrowotne.
2. Inna organizacja funkcjonowania i pracy przedszkola - zmiany organizacyjne i prawne.
3. Sposoby pracy i wykorzystanie środków dydaktycznych - zmiany metodyczne.
4. Zmiany w relacjach społecznych.
5. Zmiany w zachowaniach dzieci.
6. Rozwój i doskonalenie zawodowe.
7. Przeciążenie pracą i stres w pracy.

Zmiany prozdrowotne

W percepcji zmian przez nauczycieli wychowania przedszkolnego podczas pandemii Covid-19, najczęstszą kategorią były zmiany prozdrowotne. Działania w zakresie ochrony zdrowia i życia wynikały z formalnych aktach normatywnych: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 i nieformalnych pojmwanych przez lokalne społeczności lub oddolnie przez podmioty przedszkolne. Zmiany, które miały zapewnić bezpieczeństwo zdrowotne i ograniczyć emisję wirusa, zdaniem 40 % respondentek dotyczyły:

- usunięcia materiałów, których nie udało się zdezynfekować, czyli niektórych pomocy dydaktycznych, zabawek (lelek i misiów), dywanów i firanek,
- zwiększenia czystości w placówce i dezynfekcji: *totalnej dezynfekcji sali i sterylizacji urządzeń, umieszczenie urządzeń jonizujących,*
- zachowanie dystansu społecznego i ograniczonego kontaktu między osobami,
- zwiększenia higieny, profilaktyki prozdrowotnej *Chore dzieci zostawały w domach co wcześniej było rzadkością, Odsyłałyśmy dzieci*

z katarem, chore, przeziębione do domu, Codziennie, co godzinę mierzyliśmy temperaturę dzieciom,

- zmianę rytuałów np. mycia rąk, korzystania ze stołówki, zaprzestanie mycia zębów.

Zmiany ram prawnych funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego w zakresie ochrony zdrowia i życia zmieniły sposób funkcjonowania placówek, zwiększyły znacząco zakres i charakter wykonywanej pracy. Jednak potrzeba zamian, praktyczność i jasność celów ich wprowadzania dla wszystkich była czytelna i bezdyskusyjna, co w koncepcji Fullana (Potulicka, 2001, s. 22) jest czynnikiem warunkujący skuteczność wprowadzenia zmiany.

Zmiany organizacyjne

Jedna piąta nauczycielek wskazała, że od początku obostrzeń związanych z pandemią COVID-19 rodzice nie mogli wchodzić do placówki i pomagać dzieciom w szatni, natomiast wychowankowie nie mogli przynosić zabawek i jedzenia do przedszkola. Warto zauważyć, że zrezygnowano z łączenia dzieci z różnych grup, zwiększono liczbę codziennych obowiązkowych spacerów oraz wstrzymano realizację zajęć dodatkowych. Oto przykładowa wypowiedź nauczycielki: *Organizacja funkcjonowania grupy w przestrzeni placówki, między innymi poruszania się (wyjście na zewnątrz, korzystanie z sali gimnastycznej) nakierowana była na brak kontaktu z innymi grupami.*

Respondentki szczególnie akcentowały zerwanie z wypracowaną od wielu lat tradycją placówek w obszarze organizowania imprez, uroczystości, wspólnego świętowania, wystawiania przez dzieci przedstawień. *Dzieci odczyły się występów publicznych,* stwierdziła jedna z nauczycielek.

Okres izolacji społecznej skutkowałam zdaniem 5% badanych brakiem wycieczek i wyjść do kina, filharmonii i teatru. To pokazuje, jak ważna w opinii nauczycieli jest edukacja w środowisku lokalnym i powiązanie placówki edukacyjnej z innymi przestrzeniami edukacji takimi jak domy kultury, teatry.

Zmiany metodyczne

Pandemia COVID-19 wpłynęła na zmiany metod, form i treści. Dotyczyła:

- większego, niż dotychczas, skupienia na potrzebach dzieci,
- tworzenia scenariuszy do pracy indywidualnej,
- projektowania zadań spersonalizowanych do możliwości wychowanków,

- pojawienia się tematów zajęć powiązanych z przeżywanymi emocjami, w tym wprost z pandemią, śmiercią najbliższych, troską o ochronę zdrowia fizycznego i psychicznego,
- większej ilości zabaw dotyczących: skupiania uwagi, rozwijających umiejętności społecznych, zabaw ruchowych i ze śpiewem *bez dotykania*,
- większego motywowania dzieci do pracy,
- częstszego motywowania do wchodzenia w relacje z rówieśnikami.

Zakres zmian wynikał z posiadanego przez nauczycieli sprzętu i umiejętności jego wykorzystywania. Respondentki podczas pandemii COVID-19 wykorzystywały: technologie cyfrowe, nowopoznane platformy, aplikacje; nagrywały rodzicom przedstawienia i udostępniały za pomocą różnych platform, a dzieciom przebywającym na kwarantannie zajęcia lub zadania do wykonania; prowadziły rozmowy z rodzicami z wykorzystaniem telefonów, Messengera, Instagrama; wykorzystywały (w celu uatrakcyjnienia) krótkie filmy, gry online, gry interaktywne; prowadziły dziennik elektroniczny.

Nauczyciele zdawali sobie także sprawę z różnych możliwości czasu, jaki rodzice mogli poświęcić dzieciom, dlatego oddzielną grupą stanowiły zadania dedykowane rodzicom przedszkolaków, którzy stali się z dnia na dzień nauczycielami własnych dzieci. Rodzice byli zachęceni do *czytania opowiadań, wierszy, inscenizacji przez kamerę, opracowania rodzinnych technik sprawdzania tego, co dziecko zrobiło* i wykorzystania wysłanych przez nauczycieli materiałów do pracy z dzieckiem.

Zmiany w relacjach społecznych

Zdaniem 80% badanych nauczycielek pandemia, praca zdalna i konieczność zachowania reżimu sanitarnego w grupie przedszkolnej z dnia na dzień pozbawiła zarówno nauczycieli, jak i dzieci interakcji „twarzą w twarz” oraz możliwości zachowania bliskości, przytulania, trzymania się za ręce. *Dzieci przez maskę nie mogły odczytać emocji, dzieci miały utrudniony kontakt z nauczycielem, zwiększyła się komunikacja pozawerbalna ze względu na maseczki*, tak komentowali nauczyciele zmiany w relacjach.

Jedna trzecia nauczycielek wyrażała obawę, że zmiana w relacjach pomiędzy dziećmi a nauczycielami może być trwała, a dystans, jaki powstał w czasie pandemii może mieć negatywny wpływ na udzielanie dzieciom wsparcia.

Respondentki zauważyły onieśmienie, zawstyżenie i nieufność dzieci oraz tęsknotę za *normalnym nauczycielem*. Zgłaszanym problemem było także poczucie utraty pozycji powiernika dziecięcych problemów, utraty

autorytetu czy szacunku dzieci. Niektóre z badanych (10% badanych) zgłaszały sytuacje lekceważenia przez wychowanków, ignorowania poleceń, uwag, odmowę wykonywania zadań w pracy zdalnej lub udawanie, że nie słyszą lub nie rozumieją poleceń.

Wszystkie respondentki zwróciły uwagę na brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela z rodzicami i dziadkami, co ich zdaniem wpłynęło na pogorszenie komunikacji interpersonalnej, zmniejszenie liczby konsultacji indywidualnych i sformalizowanie interakcji (komunikacja mailowa) oraz przeniesienie rzeczywistej rozmowy na platformę cyfrową lub media społecznościowe.

Organizowane online zebrania z rodzicami były krótsze. Trwały około 20 minut a rodzice częściej korzystali z kontaktów indywidualnych (tak uważała połowa nauczycieli). Zauważono spadek zaangażowania rodziców w działania przedszkoli, częstszą postawę roszczeniową i większy krytycyzm wobec pracy nauczycieli.

Brak możliwości wejścia rodziców do placówki źle wpływa na nastrój dzieci przychodzący do przedszkola zauważali nauczyciele szczególnie najmłodszych dzieci.

Nauczycielki zwróciły uwagę na pogorszenie się kontaktów, brak współpracy i wymiany wiedzy między nauczycielami, co ograniczyło wsparcie społeczne, na które liczyły podczas zmiany edukacyjnej rozumianej jako proces wzajemnej adaptacji i rozwoju. Co niezwykle istotne respondentki w analizowanych wypowiedziach zaakcentowały zanik kontaktu przedszkola z innymi placówkami w społeczności lokalnej i braku współpracy ze środowiskiem lokalnym (strażą pożarną, policją, ośrodkami kultury, biblioteką), które przez wiele lat zostały wypracowane i stanowiły istotę działań placówek i ich rozwoju. Należy w tym miejscu wspomnieć, że *rozwój organizacyjny szkoły obejmuje kulturę współpracy i dialogu, który opiera się na zrozumieniu i podzieleniu wspólnych wartości* (Cudowska, 2017, s. 86) jako organizacji, wspólnoty uczącej się (Dalin i Rolff, 1993; Cudowska, 2018). Zatem pandemia ograniczyła, w opinii nauczycielek, możliwości rozwoju instytucji jako organizacji uczącej się.

Zmiany w zachowaniach dzieci

Okolo 30% respondentek zauważyła większą samodzielność dzieci w zakresie samoobsługi (spożywania posiłków, ubierania się w szatni), samodzielność zadaniową (dbanie o higienę własną i bezpieczeństwo) oraz samodzielność w kontaktach społecznych (dobór rówieśnika do zabaw, czy nawiązywanie relacji).

Odwrotnego zdania było 20% respondentek, które zaobserwowały u dzieci więcej zabaw samotnych oraz że są *bezzradne w doborze i zaproszeniu rówieśnika do zabawy oraz wymyślenia zabawy*.

Oznaczać to może, że paradoksalnie pandemia stworzyła niektórym dzieciom przestrzeń na doświadczanie samodzielności i odnoszenia sukcesów w nowych sytuacjach jednocześnie przyczyniła się do wyraźnego zmniejszenia się samodzielności innych dzieci. Ponadto nauczycielki zauważyły, że w zabawach swobodnych dzieci częściej kłóciły się o nieliczne zabawki a w zabawach ruchowych na podwórku, szybciej się męczyły.

W rozmowach między dziećmi, w ich rysunkach i zabawach swobodnych, pojawiły się, zdaniem respondentek, nowe tematy rozmów związane z: chorobą, śmiercią bliskich osób, pracą lekarzy i sanitariuszy, stanem zarażonego pacjenta, kupowaniem maseczek, koronawirusem i jego zabijaniem, szczepieniem, bakteriami. Ograniczenia w dostępie do pomocy, zabawek wymusiło poszukiwanie przez dzieci nowych zabaw.

Zdaniem (15 % badanych), dzieci po ponownym przyjsciu do przedszkola (np. po kwarantannie) miały trudności adaptacyjne *trudności z rozstaniem z rodzicami, z wejściem do przedszkola*. Dzieci nawiązywały mniej interakcji z innymi dziećmi, straciły tematy rozmów z rówieśnikiem, przestały się przytulać i oddaliły się od siebie *musiały ponownie uczyć się bycia razem w grupie przedszkolnej i poznawania kolegów na nowo*.

Rozwój i doskonalenie zawodowe

Zdaniem Potulickiej (2001, s. 26) „Istotą zmiany edukacyjnej jest uczenie się nowych sposobów myślenia i działania, nowych umiejętności, wiedzy i postaw. Z tego wynika, że rozwój kadry, to centralna kwestia wiążąca założoną zmianę oświatową z praktyką”. Jedynie 5% badanych odniosło się do doskonalenia zawodowego. Respondentki pisały o uczeniu się prowadzenia zajęć online i zwiększonej liczbie szkoleń powiązanych z obsługą nowych technologii.

Przeciążenie pracą i stres w pracy

Więcej pracy każdego dnia, codziennie pojawiają się utrudnienia w pracy, znacznie więcej papierkowej roboty, więcej obowiązków, szybka nauka nowych technologii i prowadzenie zajęć online – to przykładowe wypowiedzi 12 % respondentów, które najlepiej pokazują trudności wynikające z nowych wyzwań i zwiększającą się stale liczbę zadań. 10% respondentek określiło to jako stres wynikający z pracy online, czy strach przed zachorowaniem

wynikający z przychodzenia do pracy i możliwości zarażenia się od innych, czy brak motywacji i niechęć chodzenia do pracy.

Z badań Stefana T. Kwiatkowskiego (2018, 2021), przeciętny nauczyciel w codziennej praktyce boryka się z wieloma niejednoznacznymi, niepowtarzalnymi sytuacjami, które generują wysoki poziom stresu zawodowego związanego z wykonywaną pracą. Pandemia ze swoją nieprzewidywalnością każdego dnia potęgowała stres. Jedna z nauczycielek ujęła to tak: *wszystko było na głowie nauczycieli*.

Nauczyciel - kreator pracy przedszkola w czasie pandemii i zdalnej edukacji

Nauczyciele w życiu zawodowym zagospodarowując wybrane przestrzenie edukacyjne stają się kreatorami zmian i samych placówek. Refleksja respondentek nad obszarami swoich działań w czasie pandemii i zdalnej edukacji dotyczyła następujących kategorii:

1. Ochrona zdrowia.
2. Rozwój kompetencji nauczycieli.
3. Umiejętności dzieci
4. Relacje nauczyciela z dziećmi.
5. Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka i pracę przedszkola.

Wszystkie badane nauczycielki stwierdziły, że w przede wszystkim trenowały nawyki higieniczne dzieci, rodziców i pracowników przedszkoli. Respondentki zwracały uwagę na wyższy poziom czystości przestrzeni przedszkolnej, skrupulatność pracy osób sprzątających oraz dbałość nauczycieli o swoje zdrowie i bezpieczeństwo *rodzice przestali przyprowadzać chore dzieci, zaczęli dbać o dobro innych osób*, co także akcentuje Zuzanna Zbróg (2020).

Czas pandemii stworzył przestrzeń do nabywania nowych umiejętności w zakresie: organizacji zajęć podczas zmieniającej się liczebności dzieci; uważności w prowadzeniu obserwacji dzieci (np. agresywnych, nadpobudliwych, nieśmiałych, wycofanych, itp.); radzenia sobie ze stresem; zarządzania czasem; komunikacji; współpracy metodycznej; rozwijania umiejętności metodycznych i informatycznych (np. tworzenie krótkich filmików edukacyjnych), co także potwierdzają badania Barbary Chojnackiej (Chojnacka i in., 2021, s. 115). Badane respondentki zauważyły, że *spotkania online oszczędzają czas na dojazdy i jest więcej czasu na szkolenia*”, „*pandemia pokazała, że można pracować zdalnie*.

Nauczycielki kontaktując się indywidualnie z dziećmi z wykorzystaniem technologii, zaczęły lepiej identyfikować potrzeby każdego dziecka i nauczyły się lepiej obdarzać uwagę dzieci. Dlatego, ich zdaniem, dzieci

nieśmiało zaczęły przełamywać bariery w kontaktach indywidualnych z opiekunami (Grzeszkiewicz, 2010).

Nowe formy komunikacji, rozmowy na tematy trudne i nowe, dotyczące emocji, wirusa, śmierci bliskich sprzyjały, zdaniem nauczycielek, tworzeniu nowych jakości w relacjach pomiędzy nimi a dziećmi. Natomiast w zakresie relacji z rodzicami nauczycielki (35%) podkreślały, że udało im się:

- zwiększyć motywację i umiejętności rodziców w roli nauczyciela własnego dziecka,
- pokazać rodzicom ich rolę w działaniach edukacyjnych przedszkola i współdzielić z nimi odpowiedzialność za efekty edukacyjne,
- usprawnić: indywidualną komunikację,
- znaleźć formy działań dla rodziców na rzecz placówki w nowej rzeczywistości,
- skuteczniej i systematyczniej przekazywać rodzicom informacje o dzieciach a także prowadzić syntetyczne zebrania,
- usprawnić działania organizacyjne podczas przyprawiania i odprowadzania dzieci.

Zdaniem Ewy Lewandowskiej i J. Andrzejewskiej (2021) współpraca nauczycieli i rodziców powinna przebiegać od wyznaczania określonych ról rodzicom w placówkach przedszkolnych ku partnerstwie i partycypacji. Badanie doświadczeń nauczycielek przedszkolnych w kreowaniu współpracy w czasie pandemii pokazują, że nauczycielki doceniały wspólne działania z rodzicami na rzecz zdrowia, bezpieczeństwa i dobra dzieci.

Podsumowanie

W koncepcji Michaela Fullana „nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację zmiany edukacyjnej, jest jej rzecznikiem” (Cudowska, 2017 s. 77). Jak pokazuje okres pandemii COVID-19, zmiana edukacyjna może pojawić się nieoczekiwanie.

Analiza zebranego materiału ujawniła, że percepcja przez nauczycieli zmiany edukacyjnej dotyczyła: funkcjonowania placówki i wszystkich podmiotów na rzecz ochrony zdrowia dzieci i pracowników, zmian organizacyjnych i metodycznych, relacji społecznych i zmian w zachowaniach dzieci, rozwoju i doskonaleniu zawodowym nauczycieli, obciążeniu pracą i niepewnością jutra.

Wyniki badań pokazują różne doświadczenia respondentek w czasie pandemii i różną sprawczość nauczycieli w warunkach niestabilności. Nauczyciele wychowania przedszkolnego podejmowali działania:

- wynikające z wymogów formalnych (rozporządzeń) np. ochrona zdrowia dzieci i pracowników, edukacja zdalna,
- w zakresie nowej, efektywnej współpracy z rodzicami,
- kreowane, partycypowane przez nauczycieli, których celem było tworzenie nowej rzeczywistości przedszkolnej powiązanej z rozwojem własnych kompetencji w zakresie wykorzystania technologii i wsparcia dobrostanu dzieci,
- dotyczące budowania pozytywnych relacji z dziećmi podczas izolacji społecznej i pracy zdalnej,
- dotyczące zmian organizacyjnych i metodycznych w placówkach.

Zmiana edukacyjna, w której nauczyciele stali się aktywnymi architektami pokazała dążenie pedagogów do uzyskania wpływu na przebieg procesów i sytuacji zmieniających się z dnia na dzień w czasie pandemii COVID-19. Działania nauczycieli w obrębie obserwacji analizowanych sytuacji i aktywność na wielu polach pokazują zakres kontroli i nadawania biegu procesom edukacyjnym i społecznym.

Zdaniem Inetty Nowosad (2017, s. 70) „sedno zmian oświatowych tkwi w tym, jak ludzie poradzą sobie z nowymi realiami, wymaganiami i obowiązkami”. Badani nauczyciele wykazali się gotowością do doskonalenia się i poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań w trudnych sytuacjach, zaangażowaniem i odpowiedzialnością w realizacji zadań.

Bibliografia:

- Antroszko, B. (2019). Bariery zmiany edukacyjnej - przegląd literatury, *Teorażniejszość - Człowiek - Edukacja*, t. 22, 2(86), 27- 40.
- Bauman, Z. (1999). Po co komu teoria zmiany. W: J. Kurczewska (red), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie* (19-38). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bauman, Z. (2012). *Etyka ponowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Bonar J., Zbróg Z. (2022). Children's experience of distance learning – the everyday life of first graders, *Studia z Teorii Wychowania*, 2(39), 103-117.
- Chojnacka, B. Sielicka, E., Murawska, A., Nowotniak J., Iwański R. (2021). *Raport. Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły*. Pobrano z: https://pe.szczecin.pl/files/3C952322A6554F7AB2F50F15C21B3413/Raport_US.pdf (dostęp: 20.09.2022).

- Cudowska, A. (2017). Rola nauczyciela w zmianie oświatowej. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Piłkuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość- zmiana- konteksty* (75-89). Kraków: Wydawnictwo „scriptum”.
- Cudowska, A. (2018). Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty, *Kultura i Edukacja*, 3(121) (129-141).
- Dalin, P. Rolff, H.G. (1993). *Changing the school*. Colture. London: Cassell.
- Dong, C., Cao, S., Li, H. (2020). Young Children's Online Learning during COVID-19 Pandemic: Chinese Parents'. *Children and Youth Services Review*, 118(2020) 105440. Pobrano z : <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440> (dostęp: 20.09.2022).
- Fore, H. H. (2020). A wake-up call: COVID-19 and its impact on children's health and wellbeing. *The Lancet Global Health*, 8, 861-862. Pobrano z : [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30238-2](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30238-2) (dostęp 20.09.2022).
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Grzeszkiewicz, B. (2010). Obraz dziecka nieśmiałego. W: Grzeszkiewicz B. (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych* (241-258). Szczecin: Wydawca: volumina.pl.
- Kotter, J. P., Caslione J. A. (2009). *Chaos - Zarządzanie i marketing w erze turbulencji*. Warszawa: MT Bizens.
- Kulete, M. (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne* (21-38). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Stres nauczycieli w kontekście pandemii koronawirusa COVID- 19- perspektywa relacji nauczyciel uczeń. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), 45-70.
- Lewandowska, E. (2020). Children's well-being and distance learning during pandemics COVID-19. W: M. Jaworski (red.), *European Proceedings of Health EpH (icH&Hpsy)*, 1, 7- 13. Pobrano z: <https://doi.org/10.15405/eph.20101.2> (dostęp: 20.09.2022).
- Lewandowska, E., Andrzejewska, A. (2021). Policy context: pre-school education in Poland. W: L. Hryniewicz, P. Luff, (red.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries* (125-132). London: Routledge.
- Nowakowska-Buryło, I. (2019). Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji

- o potrzebie eksploracji zagadnienia, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2(32), 95-108.
- Nowosad, I. (2017). Komplementarności ciągłości i zmiany w poszukiwaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela, W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość - zmiana - konteksty* (57-74). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Nowosad, I. (2011). O potrzebie integralnego podejścia do zmiany w edukacji szkolnej od zmian w szkole do zmiany szkoły (27- 42), *Studia Pedagogiczne, t. LXIV*, 27-42.
- Potulicka, E. (2001). Paradygmaty zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświaty* (11-60). Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wolan-Nowakowska, M. (2002). Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne* (157- 168). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter L. M., Stein, A. (2020, August 1). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.20> (dostęp 20.09.2022).
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych-oczekiwania i wrażliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26, 121-138. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.007> (dostęp 12.12.2022)
- Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (81-85). Warszawa: Wydawnictwo: EduAkcja.

- o potrzebie eksploracji zagadnienia, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2(32), 95-108.
- Nowosad, I. (2017). Komplementarności ciągłości i zmiany w poszukiwaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela, W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Piłkuła, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość - zmiana - konteksty* (57-74). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Nowosad, I. (2011). O potrzebie integralnego podejścia do zmiany w edukacji szkolnej od zmian w szkole do zmiany szkoły (27- 42), *Studia Pedagogiczne, t. L XIV*.
- Potulicka, E. (2001). Paradygmaty zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświaty* (11-60). Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wolan-Nowakowska, M. (2002). Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne* (157- 168). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter L. M., Stein, A. (2020, August 1). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *Journal of Pediatrics*, 223,188-193. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.20> (dostęp 20.09.2022).
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych- oczekiwania i wrażliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26, 121-138. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.007> (dostęp 12.12.2022)
- Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan? W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (81-85). Warszawa: Wydawnictwo: EduAkcja.



Elżbieta Strutyńska-Laskus

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID 0000-0002-1129-6316

Magdalena Boczkowska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0003-3435-8193

Maciej Karwowski

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0001-6974-1673

**Kwestionariusz Źródeł Poczucia
Skuteczności Nauczyciela:
Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji**

**Sources of Teacher Efficacy Questionnaire:
Psychometric characteristics of Polish adaptation**

Abstract: The study presents the theoretical basis and psychometric properties of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ), by C. K. W. Hoi and co-authors in the Polish adaptation. The sample included 946 teachers. Confirmatory factor analysis conducted showed a good fit of the four-factor model. Analyses confirmed the reliability and validity of the scale. The major contribution to explaining the sources of teachers' sense of efficacy comes from experiencing mastery. Knowing the sources of teachers' efficacy allows for a better understanding of their self-efficacy and, consequently, their engagement in teaching.

Keywords: sense of self-efficacy, teacher, sources of sense of self-efficacy, adaptation.

Wprowadzenie

Poczucie skuteczności, to jeden z zasobów osobistych jednostki odnoszący się do procesu tworzenia subiektywnego przekonania na temat własnej zdolności do skutecznego zakończenia podejmowanych przez siebie działań (Bandura, 2006). Koncepcja ta wyrasta z teorii sprawstwa (*human agency*). Zgodnie z nią jednostka jest aktywna, refleksyjna, sama organizuje i kieruje własnymi zachowaniami, a jej wiara w siebie kształtuje sposoby dążenia do celu i szanse na realizację zadań (Bandura, 2006). Teoria sprawstwa podkreśla interakcje między czynnikami jednostkowymi (np. poznawczymi), zachowaniem i bodźcami środowiskowymi. Z tego punktu widzenia, przekonania na temat własnej skuteczności oddziałują na osiągnięte cele i podejmowane zachowanie oraz pozostają pod wpływem warunków środowiskowych. Przekonania te determinują również zachowania jednostki poprzez określenie, jakie cele i wyzwania stawia przed sobą, ile wysiłku wkłada w ich realizację, jak zachowuje się w obliczu trudności i przeszkód.

W przypadku profesji nauczycielskiej poczucie własnej skuteczności (PWS) nauczycieli odnosi się do stopnia, w jakim są oni przekonani o posiadaniu wiedzy i zdolności do wpływania na osiągnięcia uczniów i ich motywację do uczenia się, włączając w to również uczniów z trudnościami w nauce lub brakiem motywacji (Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Tak ujmowane PWS nauczyciela wpływa na procesy motywacyjne i zachowanie. W badaniach wykazano silny związek między PWS a ewaluacją osiągniętych wyników nauczania dokonywaną przez innych nauczycieli i przełożonych (Klassen i Tze, 2014). Odkryto również istotne, choć słabe w sensie siły, związki między PWS nauczycieli a osiągnięciami uczniów (Klassen, Tze, Betts i Gordon, 2011). Choć rośnie liczba badań dotyczących znaczenia PWS, zdecydowanie mniej badawczej uwagi poświęcono jego źródłom (Klassen i Tze, 2014). Studia takie realizowane były głównie w perspektywie jakościowej lub z wykorzystaniem metod mieszanych (Klassen i in., 2011). Opracowano zaledwie kilka skal ilościowych uwzględniających wszystkie cztery źródła PWS postulowane w teorii A. Bandury (np. Kieffer i Henson, 2000; Morris, Usher i Chen, 2017; Hoi, Zhou, Teo i Nie, 2017; Pfitzner-Eden, 2016; Poulou, 2007). Tylko niektóre z nich opublikowano (Hoi i in. 2017; Pfitzner-Eden, 2016; Poulou, 2007), jednak, zgodnie z naszą najlepszą wiedzą, brak takiej skali dostępnej w języku polskim. Tym artykułem wypełniamy więc lukę, pozwalając badaczom na sięgnięcie po zwalidowane narzędzie.

Źródła poczucia skuteczności nauczycieli

A. Bandura (1997) wyróżnia cztery główne źródła poczucia skuteczności: doświadczanie mistrzostwa (sukcesów) w działaniu, doświadczenia zastępcze, perswazję społeczną oraz doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne. Doświadczanie mistrzostwa w działaniu jest związane z doświadczaniem sukcesów lub porażek w pracy zawodowej. Sukces sprzyja PWS, natomiast porażka je obniża i przyczynia się do utraty wiary we własne możliwości. Doświadczanie mistrzostwa w działaniu jest uważane za najważniejsze źródło PWS (Bandura, 1997), co zostało potwierdzone empirycznie (Tschannen-Moran i McMaster, 2009; Pfitzner-Eden, 2016; Milner i Woolfolk-Hoy, 2003). W ramach dotychczasowych badań doświadczanie mistrzostwa było operacjonalizowane różnorodnie: jako interpretacja dotychczasowych doświadczeń w zakresie nauczania (Polou, 2007), ocena poziomu satysfakcji w zakresie osiągnięć zawodowych (Hoy i Spero, 2005, Tschannen-Moran i Hoy, 2007), w tym w porównaniu z osiągnięciami kolegów (Hoy i Spero, 2005), a nawet jako staż mierzony w latach pracy (Ruble, Usher i McGrew, 2011). W konsekwencji tych różnic metodologicznych badacze uzyskiwali niejednoznaczne wyniki dotyczące relacji między doświadczaniem mistrzostwa a PWS: pozytywne (Gurvitch i Metzler, 2009), negatywne (Capa Aydin i Woolfolk Hoy, 2005) lub nieistotne (Cantrell, Young i Moore, 2003).

Doświadczenia zastępcze są formą doświadczenia pośredniego, to znaczy zdobywanego na bazie obserwacji działań innych osób (modeli), ich osiągnięć i kompetencji. Dostarcza ono punktu odniesienia dla społecznych porównań i jest podstawą dokonywanych identyfikacji oraz ocen. Źródło to jest szczególnie znaczące wówczas, gdy osoba nie jest pewna własnych możliwości i kiedy ma niewielkie doświadczenie w określonej dziedzinie. Zazwyczaj jednak nauczyciele nie mają zbyt wielu okazji do obserwowania doświadczeń kolegów (Mulholland i Wallace, 2001). Również doświadczenia zastępcze były różnie operacjonalizowane we wcześniejszych studiach: czy to w kategoriach ocen porównawczych (Poulou, 2007), czy jako retrospektywna ocena efektywności mentora (Capa Aydin i Woolfolk Hoy, 2005). Tak więc, także i tym razem, mamy do czynienia z często niejednoznacznymi wynikami.

Perswazja społeczna odnosi się do informacji zwrotnych (pochwał lub krytyki) uzyskiwanych od znaczących innych (nauczycieli, rodziców, mentorów). Pozytywne komunikaty podnoszą poziom PWS, podczas gdy negatywne zmniejszają go. Perswazja społeczna jest najbardziej efektywna wówczas, gdy osoby przekazujące informacje (wyrażające aprobatę lub dezaprobatę) są postrzegane jako kompetentne i rzetelne. A. Bandura (1997) stwierdził, że

słowa krytyki są bardziej skuteczne w obniżaniu poziomu PWS niż pochwała w jego podwyższeniu. W badaniach perswazja społeczna mierzona była za pomocą doświadczanego wsparcia ze strony mentora (Moulding, Stewart i Dunmeyer, 2014; Klassen i Durksen, 2014), dyrektora szkoły (Rubel i in., 2011), albo innych nauczycieli, uczniów i ich rodziców (Hoy i Spero, 2005; Klassen i Durksen, 2014; Tschannen-Moran i Hoy, 2007; Pfitzner-Eden, 2016). Badania (Hoy i Spero, 2005, Moulding i in., 2014) wskazują na pozytywne relacje perswazji społecznej z PWS. Wykazano, że perswazja społeczna jest równie ważnym źródłem PWS (Milner, 2002; Klassen i Durksen, 2014; Poulou, 2007) jak doświadczanie mistrzostwa (Mulholland i Wallace, 2001), co więcej - ujawniono, że oba źródła były ze sobą ściśle powiązane (Morris i in., 2017).

Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne w teorii A. Bandury (1997) stanowią kolejny czynnik modyfikujący PWS. Uważa się, że to nie sama intensywność doświadczeń fizjologicznych i emocjonalnych jest ważna, lecz to, jak są one postrzegane i interpretowane przez jednostkę. W sytuacjach stresowych, związanych z przeżywaniem niepokoju, zmęczenia itp., ludzie mają skłonność do odczytywania takich doświadczeń jako wskaźnika dysfunkcji, co zwrótnie negatywnie oddziałuje na ich PWS. Innymi słowy, osoby, które interpretują swoje odczucia fizjologiczne i emocjonalne w kategoriach zagrożenia są mniej pewne posiadanych zdolności niż te, które odczytują swoje doświadczenia jako wzmacniające i mobilizujące do działania. Niewielu badaczy analizowało bezpośrednie związki doświadczenia fizjologicznego i emocjonalnego z PWS (Milner i Woolfolk-Hoy, 2003; Mulholland i Wallace, 2001; Poulou, 2007; Hoi i in., 2017). Uzyskane przez nich wyniki wskazywały z jednej strony, że doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne pozostaje w słabszych relacjach z PWS niż trzy inne jego źródła (np. Poulou, 2007), a z drugiej, że doświadczenia tego typu są w małym stopniu powiązane z oceną własnych zdolności (np. Mulholland i Wallace, 2001).

Wskazać można na zarówno teoretyczne, jak i praktyczne konsekwencje badań w zakresie źródeł PWS nauczycieli. Te pierwsze związane są z poznawaniem mechanizmów powstawania i wzmacniania PWS, drugie zaś – z rozwijaniem takiego środowiska pracy nauczycieli, które sprzyja ich PWS. Dostępne badania nad źródłami PWS wskazały, że: a) nie wszystkie narzędzia do pomiaru źródeł PWS są trafne i rzetelne, b) nie uzyskano jednoznacznych wyników dotyczących wagi poszczególnych postulowanych źródeł PWS, choć uznaje się, że doświadczanie mistrzostwa w działaniu najmocniej kształtuje PWS, c) występowały silne relacje między dwoma źródłami PWS: doświadczaniem mistrzostwa a perswazją społeczną,

d) ponadto istotne dla PWS były doświadczenia zastępcze oraz doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne (Pfitzner-Eden, 2016; por. Hoy i Spero, 2005).

Narzędzia do pomiaru PWS nauczycieli i ich źródeł

Jednym z narzędzi do badania przekonań o własnej skuteczności w profesji nauczycielskiej jest Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, NTSES) autorstwa E. M. Skalvik i S. Skalvik (2007). Polska adaptacja narzędzia nie odtworzyła 6-czynnikowej struktury narzędzia, wskazując strukturę 3-czynnikową (Baka, 2017). Jednocześnie również model 3-czynnikowy, cechował się przeciętnymi miarami dopasowania w konfirmacyjnej analizie czynnikowej (RMSEA = 0,073, GFI = 0,917, AGFI = 0,898). Skala jest rzetelna ($\alpha = 0,94$ dla całej skali) i trafna teoretycznie (Baka, 2017). Wyodrębnione 3 czynniki odnoszą się do: a) motywowania uczniów i dopasowania programu do ich potrzeb, b) utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami, c) nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami. Badani ustosunkowują się do 24 stwierdzeń na 7-stopniowych skalach (od 1 = „zdecydowanie nie jestem w stanie” do 7 = „zdecydowanie jestem w stanie”).

30-itemowy Inwentarz Źródeł Skuteczności Nauczycieli (*Teaching Efficacy Sources Inventory*, TESI) umożliwia identyfikację czynników, które mogą wpływać na ich PWS (Poulou, 2007). Inwentarz, skonstruowany w oparciu o podejście indukcyjne, składa się ze skal, które poza czterema hipotetycznymi źródłami PWS według A. Bandury (1997), odnoszą się również do cech osobowych nauczycieli, ich zdolności, umiejętności, motywacji i uczestnictwa w szkoleniach. Powyższe skale TESI cechowały się przeciętną rzetelnością od $\alpha = 0,72$ do 0,79. Inwentarz TESI nie może być uznawany za trafny i rzetelny z uwagi na ujęcie w jeden czynnik dwóch odrębnych źródeł PWS wg A. Bandury (1997): doświadczenia mistrzostwa i perswazji społecznej oraz ze względu na brak istotnych związków z poziomem faktycznego PWS.

Opracowane przez F. Pfitzner-Eden (2016) narzędzie ilościowe do pomiaru źródeł PWS, wykorzystujące podejście dedukcyjne, składa się z 15-itemów. Badanie, w którym zaprezentowano charakterystykę tej skali miało charakter podłużny, a udział w nim wzięli początkujący nauczyciele. Konfirmacyjne analizy czynnikowe wykazały dobre dopasowanie modelu 5-czynnikowego (doświadczenie mistrzostwa, doświadczenia zastępcze, perswazja społeczna ze strony mentora, perswazja społeczna ze strony „innych”, doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne). Współczynniki rzetelności

poszczególnych skal były wysokie od $\alpha = 0,80$ do $0,95$, wskazując tym samym na ich wewnętrzną spójność.

W Polsce doniesienia empiryczne skupiają się na poczuciu skuteczności nauczycieli (por. Kwiatkowski, 2018; Baka, 2017; Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2013), nie ma jednak narzędzia identyfikującego źródła skuteczności nauczycielskiej. Naszym celem było zatem opracowanie polskiej wersji Kwestionariusza Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczycieli (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*, STEQ) i sprawdzenie jego psychometrycznych właściwości.

Oryginalna wersja skali

Kwestionariusz źródeł skuteczności nauczycieli (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*, STEQ), autorstwa zespołu C. K. W. Hoi (2017), złożony jest z 26-itemów z 7 stopniową skalą odpowiedzi (od 1 „zdecydowanie się nie zgadza” do 7 „zdecydowanie się zgadza”). Wyniki analiz CFA potwierdziły strukturę czteroczynnikową STEQ (doświadczenie mistrzostwa, doświadczenia zastępcze, perswazja społeczna oraz doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne) i akceptowalne dopasowanie modelu. Rzetelność poszczególnych skal wyniosła $\alpha = 0,86$ do $0,90$. Cztery czynniki STEQ pozytywnie korelowały ze skalą poczucia skuteczności nauczycieli (TSES), r od $0,63$ do $0,79$. Ponadto, wszystkie cztery źródła STEQ istotnie przewidywały poczucie własnej skuteczności nauczycieli (TSES), wśród których najsilniejszym predyktorem była perswazja społeczna ($\beta = .45$) (Hoi i in., 2017).

Adaptowane narzędzie jest jednym z pierwszych umożliwiających pomiar różnych aspektów źródeł skuteczności na poziomie nauczycieli. Teoretycznym wkładem badań jest wyjaśnienie znaczenia czterech źródeł skuteczności nauczycieli w generowaniu ich skuteczności, a także dostarczenie dowodów na znaczenie tych źródeł. Praktycznie – wyniki badań mogą umożliwić dyrektorom szkół rozwijanie środowiska, które kultywuje rozwój lepszego środowiska nauczania.

Polska adaptacja skali

Opracowanie polskiej wersji językowej

Badania adaptacyjne przeprowadzono zgodnie z procedurą właściwą dla kulturowej adaptacji narzędzi psychologicznych (Hornowska i Paluchowski, 2004). C. K. W. Hoi (Autor skali) wyraziła zgodę na przeprowadzenie badań w Polsce. W pierwszym etapie skala została przetłumaczona przez dwoje niezależnych tłumaczy języka angielskiego (instrukcja, twierdzenia, nazwy podskal, odpowiedzi), a następnie sędziowie posługujący się językiem

angielskim dokonali uzgodnienia tłumaczenia skali. Wersja ta podlegała tłumaczeniu odwrotnemu (*back translation*). Obie wersje – pierwotną i będącą wynikiem odwróconego tłumaczenia – porównano, aby zweryfikować jego trafność. Wersje były bardzo zbliżone.

Ustalenie właściwości psychometrycznych narzędzia przebiegało zgodnie z następującymi etapami: dokonano analizy struktury wewnętrznej, oszacowano rzetelność i stabilność narzędzia, ustalono teoretyczną, zbieżną oraz kryterialną trafność skali.

Badana grupa

Badania były prowadzone od marca do czerwca 2018 roku za pomocą baterii kwestionariuszy, którą dostarczali przeszkoleni ankieterzy metodą ołówek-papier.

W badaniu wzięło udział łącznie 946 nauczycieli. Średnia wieku badanych wyniosła 48 lat ($SD = 9,26$), a średni staż zawodowy – 22,92 roku ($SD = 9,69$). W badanej próbie przeważały kobiety (81,61%), co jest odzwierciedleniem proporcji płci w zawodzie nauczyciela w Polsce. Największą grupę badanych stanowili nauczyciele dyplomowani (71,35%), kolejno – mianowani (18,82%), kontraktowi (7,82%) i stażyści (0,95%). Ponad ¼ badanych pracowała w szkole znajdującej się w mieście od 20 do 100 tys. mieszkańców (27,17%), natomiast podobny odsetek badanych pracował w szkole wiejskiej (21,88%) lub w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców (22,62%). W szkole znajdującej się w mieście od 100 do 500 tys. mieszkańców pracowało 18,29% badanych, zaś najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców (8,46%). Badani pracowali odpowiednio: w szkole podstawowej (50,21%), gimnazjum (24,95%) oraz szkole ponadgimnazjalnej (40,49%).

Struktura wewnętrzna skali

Przeprowadzono analizę konfirmacyjną w celu ustalenia struktury wewnętrznej skali. Był to jednocześnie test trafności teoretycznej, sprawdzający czy narzędzie faktycznie mierzy cztery źródła PWS wskazywane w teorii A. Bandury. Analizy dokonano w pakiecie lavaan (Rosseel, 2012) w programie R, wykorzystując estymator WLSMV.

Model był bardzo dobrze dopasowany do danych, z następującymi parametrami dopasowania: $\chi^2(df = 293) = 573,856$; $\chi^2/df = 1,959$; CFI = 0,993; TLI = 0,992; RMSEA = 0,033 (90% PU: 0,029-0,037), SRMR = 0,051. Wszystkie ładunki czynnikowe były statystycznie istotne i zawierały się

w przedziale między 0,610 a 0,866 (mediana 0,739) (zob. ostatnia kolumna Tabeli 1). Korelacje latentne pomiędzy skalami przedstawiono w Tabeli 2.

Polska wersja skali składa się z 26 twierdzeń, które wchodzą w skład 4 podskal. Ich nazwy pochodzą z oryginalnej wersji narzędzia: Doświadczenie mistrzostwa, Doświadczenia zastępcze, Perswazja społeczna, Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne (Tabela 1).

Tabela 1. Treść twierdzeń w polskiej wersji skali STEQ oraz statystyki opisowe na podstawie badania nauczycieli (N=946)

Nr	Stwierdzenia w podskalach STEQ	M	SD	Skośność	Kurtoza	Ładunek czynnikowy
Doświadczenie mistrzostwa		5,53	0,67	-0,17	-0,20	-
2	Jestem w pełni przygotowana/y, aby dobrze nauczać	5,87	0,83	-0,42	-0,10	0,61
5	Dobrze uczę trudnych rzeczy	5,56	0,90	-0,17	-0,33	0,74
6	Mam dobrą koncepcję tego, jak uczyć	5,63	0,85	-0,18	-0,15	0,75
12	Zawsze dobrze nauczam	5,17	0,96	-0,45	1,19	0,70
16	Jestem specjalistą w przedmiocie, którego nauczam	5,86	0,86	-0,43	0,10	0,64
25	Mam doskonałe wyniki w nauczaniu	5,12	0,95	-0,13	0,11	0,71
Doświadczenia zastępcze		5,43	0,89	-0,71	0,97	-
8	Poszukuję takich nauczycieli, którzy mogą stanowić dla mnie wzór tego, jak uczyć	5,59	1,15	-0,80	0,65	0,73
9	Obserwacja, jak moi koledzy/koleżanki uczą trudnych rzeczy, daje mi wiarę, że mogę to zrobić równie dobrze	5,56	1,09	-0,78	0,99	0,74
11	Staram się ciągle oceniać własne umiejętności nauczania w perspektywie umiejętności moich kolegów/koleżanek	5,10	1,23	-0,68	0,48	0,64
18	Obserwacja moich kolegów/koleżanek, którzy dobrze nauczają, pobudza mnie, by lepiej uczyć	5,47	1,00	-0,57	0,66	0,87
20	Obserwacja moich kolegów/koleżanek, którzy dobrze nauczają danego tematu, jest dla mnie impulsem do podobnego działania	5,46	1,03	-0,59	0,52	0,85
23	Motywuje mnie, gdy widzę, że moi koledzy/koleżanki dobrze uczą	5,35	1,10	-0,59	0,56	0,81
Perswazja społeczna		5,32	0,79	-0,21	-0,26	-
1	Moi koledzy/koleżanki powiedzieli mi, że jestem dobrym nauczycielem	5,43	0,93	-0,40	0,44	0,67
3	Moi uczniowie powiedzieli mi, że cenią mnie jako dobrego nauczyciela	5,61	0,92	-0,44	0,00	0,69
7	Rodzice moich uczniów chwalili moje zdolności w nauczaniu	5,45	1,00	-0,35	-0,06	0,77
10	Dyrekcja mojej szkoły powiedziała mi, że mam talent do nauczania	5,00	1,24	-0,64	0,80	0,65

13	Moi uczniowie wyrazili uznanie dla moich umiejętności dydaktycznych	5,47	0,97	-0,40	0,05	0,77
17	Moi koledzy/koleżanki chwalili moje umiejętności dydaktyczne	5,25	0,94	-0,28	0,20	0,78
19	Dyrekcja mojej szkoły powiedziała mi, że dobrze nauczam	5,09	1,20	-0,59	0,72	0,69
26	Rodzice moich uczniów powiedzieli mi, jakim jestem dobrym nauczycielem	5,32	0,99	-0,31	0,03	0,81
Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne		5,46	0,85	-0,50	0,39	-
4	Gdy nauczam dostaję zastrzyk energii	5,69	0,98	-0,59	0,21	0,77
14	Ucząc innych odczuwam przyjemność	5,83	0,91	-0,54	0,40	0,77
15	Nauczanie daje mi motywację do pracy	5,81	0,95	-0,78	1,3	0,79
21	Myślę jaśniej, kiedy uczę	5,53	0,98	-0,51	0,43	0,78
22	Nauczanie jest dla mnie źródłem relaksu	4,79	1,31	-0,40	-0,03	0,66
24	Czuję, że żyję, kiedy nauczam	5,13	1,29	-0,72	0,64	0,73

W kolejnym etapie przeanalizowano związki korelacyjne pomiędzy poszczególnymi podskalami STEQ. Zanotowano statystycznie istotne zależności pomiędzy wszystkimi podskalami narzędzia, a siłę związków korelacyjnych określić można jako znaczną, choć pozwalającą na uznanie, że poszczególne skale mierzą odrębne aspekty źródeł samoskuteczności.

Tabela 2. Związki korelacyjne pomiędzy podskalami STEQ (N=946)

Podskala	DM	DZ	PS	DFiE
Doświadczenie mistrzostwa (DM)	-	0,54	0,87	0,75
Doświadczenia zastępcze (DZ)	0,48	-	0,63	0,74
Perswazja społeczna (PS)	0,75	0,57	-	0,73
Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne (DFiE)	0,64	0,67	0,64	-

Nota. Wszystkie korelacje istotne na poziomie $p < 0,001$. Nad przekątną korelacje latentne uzyskane w toku konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Pod przekątną korelacje na zmiennych obserwowalnych

Rzetelność i stabilność skali

Za pomocą współczynnika *alfa* Cronbacha oszacowano rzetelność polskiej wersji STEQ. Wartość *alfa* Cronbacha zawiera się w przedziale od 0,85 (Doświadczenie mistrzostwa) do 0,90 (Doświadczenia zastępcze, Perswazja społeczna), jest więc wysoka. Rzetelność konstruktów oszacowana na podstawie ładunków uzyskanych w konfirmacyjnej analizie czynnikowej również była odpowiednia (Tabela 3).

Tabela 3. Rzetelność podskal STEQ

Podskala	alfa Cronbacha	Rzetelność na podstawie konfirmacyjnej analizy czynnikowej (H)
Doświadczenie mistrzostwa	0,85	0,85
Doświadczenia zastępcze	0,90	0,90
Perswazja społeczna	0,90	0,88
Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne	0,88	0,89

Dokonano analizy stabilności bezwzględnej narzędzia poddając je dwukrotnemu pomiarowi w tej samej grupie 68 nauczycieli w wieku między 24 a 53 rokiem życia ($M = 36,35$; $SD = 7,16$) w odstępie dwóch tygodni. Stabilność narzędzia okazała się satysfakcjonująca. Współczynniki korelacji dla poszczególnych podskal wynosiły odpowiednio: Doświadczenie mistrzostwa ($r = 0,53$, $p < 0,001$), Doświadczenia zastępcze ($r = 0,25$, $p < 0,05$), Perswazja społeczna ($r = 0,46$, $p < 0,001$), Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne ($r = 0,44$, $p < 0,001$).

Trafność skali

Ustalono trafność teoretyczną, zbieżną i kryterialną dla STEQ. Trafność teoretyczna została potwierdzona dzięki zgodności z teorią czterech źródeł skuteczności A. Bandury (2000). Aby zweryfikować trafność konstruktu przeprowadzono korelacje wszystkich podskal STEQ ze Skalą Poczucia Skuteczności Nauczycieli (TSES). Wykazano umiarkowane dodatnie współzależności między czterema podskalami STEQ a skutecznością nauczycieli (TSES): Doświadczenie mistrzostwa - TSES ($r = 0,61$, $p < 0,001$); Doświadczenia zastępcze - TSES ($r = 0,45$, $p < 0,001$); Perswazja społeczna - TSES ($r = 0,56$, $p < 0,001$); Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne - TSES ($r = 0,55$, $p < 0,001$).

Aby ocenić, które ze źródeł skuteczności nauczycieli w najwyższym stopniu przewidują jego skuteczność przeprowadzono regresję krokową. Uzyskane wyniki wykazały, że Doświadczenie mistrzostwa, Doświadczenia zastępcze, Perswazja społeczna i Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne były istotnymi predyktorami skuteczności nauczycieli. Model wyjaśnia 42% wariancji całkowitej skuteczności nauczyciela, $F(4,865) = 159,34$; $p < 0,001$), przy czym największy wkład w wyjaśnienie zmiennej objaśnianej ma Doświadczenie mistrzostwa. Szczegółowe wyniki zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Analiza regresji wielorakiej: poczucie własnej skuteczności nauczycieli (zmienna objaśniana) i źródła poczucia skuteczności nauczycieli (zmienna objaśniająca)

Kategoria	współczynniki niestandardyzowane		współczynniki standaryzowane	t	p	korelacje semicząstkowe
	B	błąd standardowy	B			
stała	46,42	3,48	-	13,36	<0,001	-
Doświadczenie mistrzostwa	8,03	0,96	0,35	8,39	<0,001	0,22
Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne	3,31	0,73	0,18	4,56	<0,001	0,12
Perswazja społeczna	2,57	0,81	0,13	3,18	0,001	0,08
Doświadczenie zastępcze	1,54	0,62	0,09	2,50	0,01	0,06

W dalszych etapach zweryfikowano, czy płeć, wiek, stopień awansu zawodowego i staż pracy różnicują istotnie statystycznie źródła skuteczności nauczyciela. Na podstawie wyniku testu U Manna-Whitneya stwierdzono, że płeć nie różnicuje istotnie statystycznie źródeł skuteczności nauczyciela. Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA dowiodły, że wiek różnicuje istotnie statystycznie źródło poczucia własnej skuteczności, jakim jest doświadczenie mistrzostwa ($F(43,924) = 1,490; p < 0,05$), natomiast staż pracy różnicuje istotnie statystycznie trzy z czterech źródeł: Doświadczenie mistrzostwa ($F(40,924) = 1,757; p < 0,01$), Perswazję społeczną ($F(40,911) = 1,558; p < 0,05$) oraz Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne ($F(40,929) = 1,484; p < 0,05$). W przypadku stopnia awansu zawodowego zanotowano istotne statystycznie różnice jedynie w zakresie czynnika Perswazja społeczna ($p = 0,006$). Na podstawie testu Kruskalla-Wallisa stwierdzono, że nauczyciele dyplomowani uzyskali istotnie wyższe wyniki od nauczycieli mianowanych w tym zakresie.

Sposób badania, obliczanie i interpretacja wyników

Skala ma charakter samoopisowy. Jej wypełnienie zajmuje około 10 minut. Badanie może być przeprowadzone indywidualnie lub grupowo. Zamieszczona instrukcja informuje o celu badania i sposobie udzielania odpowiedzi. Badany ustosunkowuje się do podanych twierdzeń zaznaczając wybraną cyfrę od 1 do 7, gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

1. zdecydowanie się nie zgadzam
2. nie zgadzam się
3. raczej się nie zgadzam
4. ani tak, ani nie
5. raczej się zgadzam
6. zgadzam się
7. zdecydowanie się zgadzam

Wynik dla każdej podskali uzyskuje się poprzez uśrednienie wszystkich wyborów:

- Doświadczenie mistrzostwa: 2, 5, 6, 12, 16, 25
- Doświadczenia zastępcze: 8, 9, 11, 18, 20, 23
- Perswazja społeczna: 1, 3, 7, 10, 13, 17, 19, 26
- Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne: 4, 14, 15, 21, 22, 24

Podsumowanie

Przekonanie o własnej skuteczności nauczycieli może mieć różne źródła. Obszar ten nie był jednak do tej pory eksplorowany empirycznie w paradygmacie ilościowym na gruncie polskim. Adaptacja narzędzia STEQ zapełnia lukę w tym zakresie i umożliwia badaczom pomiar czterech źródeł skuteczności nauczyciela. Wyniki walidacji narzędzia wykazały, że jest ono trafne i rzetelne.

Przetestowany model potwierdził czteroczynnikową strukturę narzędzia zgodną z teoretycznymi przesłankami dotyczącymi źródeł skuteczności (Bandura, 1997). Dotychczasowe analizy dotyczące najbardziej znaczącego źródła skuteczności nauczycielskiej nie są do końca jednoznaczne. W niektórych badaniach (por. Hoi i in., 2017) to perswazja społeczna okazała się najsilniejszym predyktorem. Niniejsze badanie potwierdziło natomiast dość powszechne przekonanie (Bandura, 1997; Tschannen-Moran i Hoy, 2007; Tschannen-Moran i McMaster, 2009), że najsilniejszym źródłem skuteczności nauczycieli jest Doświadczenie mistrzostwa. Istotny w tym zakresie może być zatem aspekt kulturowy odnoszący się do warunków, w jakich żyją i pracują nauczyciele.

Wnioski i implikacje praktyczne

W niniejszym badaniu opracowano i zweryfikowano Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela (STEQ) w warunkach polskich. Wyniki potwierdziły czteroczynnikową strukturę skali zgodną z teoretycznym modelem Bandury (1997). Badania źródeł skuteczności nauczycieli pozwalają na lepsze zrozumienie ich samoskuteczności, a co z tym związane

- zaangażowania w nauczanie. Wiedza ta może być przydatna zarówno dla dyrektorów szkół, jak i instytucji przygotowujących do zawodu nauczyciela. Projektowanie działań mających na celu wzmocnienie obszarów będących istotnym źródłem poczucia skuteczności może przełożyć się na indywidualne poczucie skuteczności nauczycieli, wzmocnienie ich zaangażowania w wykonywany zawód, a w konsekwencji - większą satysfakcję z wykonywanej profesji i mniejsze prawdopodobieństwo doświadczania objawów wypalenia zawodowego.

Bibliografia:

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli. Psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Cantrell, P., Young, S., Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of pre-service teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177–192.
- Capa Aydin, T., Woolfolk Hoy, A. (2005). What Predicts Teacher Self-Efficacy? *Academic Exchange Quarterly*, 9, 123–128.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2013). The Sense of Efficiency Test. Theoretical and psychometric study of Research Tools Workshop of The Committee on Pedagogical Sciences of Polish Academy of Sciences. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(16), 85–105. <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.007>
- Gurvitch, R., Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.006>
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T., Nie, Y. (2017). Measuring efficacy sources: Development and validation of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) for Chinese teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756–769. <https://doi.org/10.1002/pits.22025>
- Hoy, A., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

- Kieffer, K. M., Henson, R. K. (2000). *Development and Validation of the Sources of Self-Efficacy Inventory (SOSI): Exploring a New Measure of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33(1), 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT
- Milner, H. R., Woolfolk-Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263–276.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86, 28–35. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0020>
- Moulding, L. R., Stewart, P., Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Morris, D. B., Usher, E. L., Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243–261. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00054-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00054-8)
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>

- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Ruble, L. A., Usher, E. L., McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal, 110*(2), 228–245. doi:10.1086/605771



Arleta Suwalska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-0713-8451

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0002-3739-7844

The varied dimensions of character and citizenship education in the prism of values in grades 1-2 in primary education in Singapore

**Wartości w edukacji obywatelskiej oraz kształtowaniu
charakteru w klasach 1-2 szkoły podstawowej.
Przykład Singapuru**

Abstract: The article begins with a review and analysis of the literature on Character and Citizenship Education in Singapore in grades 1-2, with particular reference to values in education. The understanding of values in terms of Marwin Berkowitz, Fritz Oser and Wiel Veugelers is the theoretical basis of the article.

The analysis of curriculum began with a review of the literature on values in education. The next stage was to analyse the curriculum along with its *Core Values* (Respect, Responsibility, Resilience, Integrity, Care and Harmony), embodied in the five domains, its three *Big Ideas* (Identity, Relationship, Choices) and its guiding principles in grades 1-2. Education here comes across as an interaction between various sets of teachers' values and the ongoing construction of students' values. The key part of the study is to analyse the Singaporean Character and Citizenship Education, principally its parts which involve the *Core Values*. *Key Understandings* and *Key Questions* make it possible for students to become involved in the variance of values in a constructive and critical manner. Documents concerning the subject of

the analysis were studied by means of a problem method, which is based on an educational phenomenon examining various consistent factors related to time and society.

Keywords: Character and Citizenship education, values in education, Asian values, Singapore.

Introduction

Singapore, or the Lion City (the name comes from two Sanskrit words: *siMha*- lion and *pura* - city) is a city-state in Southeast Asia. It is famous across the world for its extremely fast economic growth, as well as for its world-class education system. The country arouses interest of researchers, who look for the determinants of both its economic and its educational successes recognised in the 1990s. Contemporarily, Singapore has fascinated researchers since 2015, when it achieved a leading position in PISA in all researched areas. We are aware that educational success is a result of many different factors (Nowosad, 2022a). The aim of the study is to review one part of Singapore's educational miracle.

Namely, in this work we want to draw attention to the importance of human capital, the country's only resource. We will focus on the role of values in education, especially in grades 1-2 of the primary level. These years are probably the most significant in the development of children's sense of spiritual, moral, social morality (OFSTED, 2004, p. 4) and character building.

It is worth to mention that Singapore's independence in 1965 came in the face of political, economic, ethnic and religious chaos. The 1950s and 1960s were turbulent decades in which the nation was born in pain. The consequences of World War II, including the process of decolonisation, pushed Singapore to the brink of economic disaster. The withdrawal of the English from the island and the closure of the largest British naval base in the region only intensified social unrest reinforced by ethnic and cultural differences. The expulsion of Singapore from Malaysia added insult to injury and it seemed impossible to see even a trace of the economic leap that was to take place over the next 30 years, a leap which lifted Singapore out of the third world and up to the leading position of the first world.

In his memoirs of that period, the Prime Minister Lee Kuan Yew emphasised the drama of the situation: "We were asked to leave Malaysia and go our own way with no signposts to our next destination. We faced tremendous opportunities with no chance of survival. I set out on a journey along an unmarked road to an unknown destination" (Lee Kuan Yew, 2000,

p. 19). There was a breakthrough moment which Lee used as a turning and an entry point for change. The concept of Singapore as a nation did not exist, and in order to survive, it had to evoke a strong sense of national identity in the minds and hearts of newly defined Singaporeans. It is often compared to a herd which must have the ability, the endurance and the social cohesion to survive. Thus, the future of Singapore was full of problems, but Singaporeans had the will to overcome them.

The concept of social cohesion through the principle of multiculturalism and multi-ethnicity became the main strategies adopted by the government in the process of building the nation out of a social melting pot of diverse immigrant population who spoke different unrelated languages. Multiculturalism and multi-ethnicity became cornerstones in the process of building an integrated society. The country is often referred to as “Instant Asia”, as it hosts so many of Asian ethnic groups. Therefore, a highly pragmatic nation-building educational policy became a response to the challenges. Its pillars have since occupied a key place in the country’s educational policy, meant to involve Singaporeans in global challenges of the new order (Nowosad, 2021, p. 127-129).

Education has now adopted a set of regulations recognised as *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes* (MOE, 2020, p. 1), which promotes lifelong learning and encourages the deepening of the acquired skills during adult life. These initiatives have become pillars of the next phase of Singapore’s educational policy.

Values and Education

Because of the pace of technological advances and global changes, the continuity of values is significant in the 21st century. According to Berkowitz (1995) and Oser (1996), values investigate subjective judgments (attitudes) and behaviour. They reflect the significance and respect that somebody gets in return and are acquired as genuine opinions and criteria which build a society. As human beings gradually evolve, there are always questions about values, such as: *What are we? What’s life? What’s the value and function of knowledge?* (Coser, 1977).

Berkowitz (1996) adds that in order to develop morality in people’s judgments and actions, only central values like justice and well-being are needed, and that there is no need for multiple values. Due to their characteristics of usefulness, Berkowitz (1997) divides values into regulative and meta-moral. Currently, values in education are being discussed throughout the Western world and in Asia (Stevenson et al., 1998). Also, different

terms are used to refer to the tradition and the theoretical position of values (Veugelers, 2000), such as *values education*, *character education*, *moral education*, *personal and social education*, *citizenship education*, *civic education*, *religious education*, *morality* or *democratic education*. In Finland, scientific publications typically make use of the terms *moral education* or *ethics*. The US and Singapore publications use the term *character education*, whereas in Scotland and England there is *values education* (Munn, 1995; Halstead and Taylor, 1996). In the European context, it is usually *civic education* (Starkey, 1991; Birzea, 1994).

Singapore introduced the term *Asian values* into the education system. Adopted in the 1990s, it was first used by such scholars as Vickers and Fisher in 1999, Khoo in 1999 or Xu in 2005. The specificity of the Singaporean approach lies in the distinction between Asian values and Confucian values. As Singapore Prime Minister Goh Chok Tong explained, Confucian values have a more specific cultural reference, i.e. they are found in East Asian countries, such as Japan, Korea, China, Taiwan, Hong Kong and also Singapore. Asian values are a broader concept, because Asia is a huge area, which also includes India, Pakistan, Sri Lanka, and Muslim countries. The inclusion of Asian values as a foundation of Singapore's national identity was meant to be a way of integrating Singapore's culturally diverse population. Thus, analysing values takes into account their cultural embeddedness and their socio-political context specific to Singapore, best expressed in educational programs.

Research questions and methodology

In order to present the values in Singapore's curriculum for primary grades 1-2, we formulated the following research questions:

1. What values, big ideas or key questions are included in the curriculum?
2. What are their strengths and weaknesses within the curriculum?
3. What role does the national curriculum play in the global success of Singaporean education in the 21st century?

The main focus of our study was to analyse values in *Character and Citizenship Education 2012*, especially in its parts covering the teaching content, which are applicable to all schools in Singapore. As mentioned, our analysis of the curriculum began with a review of the literature on values in teaching. The next step was to identify how values in grades 1-2 in Singapore were addressed.

We made use of a problem method to study documents concerning educational change (Wodak and Krzyżanowski, 2008, p. 156). The method is nested in an educational phenomenon which is placed in time and related to society. From this perspective, it contrasts different views, regularities and principles. Also, we aimed at using primary rather than secondary sources in this article, i.e. appearing in different places and at different times. Materials accessed in the Ministry of Education in Singapore constituted the most important stepping stone of the analysis.

Values of basic education in Singapore

Character and Citizenship Education (CCE) has been a significant part of Singapore's education system since 1959. Its key programs have been recommended and implemented in order to inculcate desired values, habits and key competencies for students to become good individuals and useful citizens. The values were supposed to integrate the multicultural society, strengthen social commitment and support national loyalty. As a result, various value-based citizenship education programs, such as *Ethics* (1959), *Civics* (1967), *Review of the Moral Education* (1978), *Good Citizens* (1981), *Education for Living* (1973), *Religious Knowledge* (1984), *Civics and Moral Education* (1995), have been launched in Singapore since 1959.

The National Education (NE) initiative was introduced in schools in May 1997. In 2012, previously implemented programs were revised and new solutions were introduced. This way, a new phase of educational reforms, referred to as student-centred and values-based, was introduced (2012-2018). In the following years, the combination of education and values was emphasised and rebalanced content, skills and personality development was reinforced to achieve a more holistic education.

There is no doubt that CCE takes contemporary trends and global developments into account, all of which contribute to the development of the CCE curriculum. Character and Citizenship Education in Singapore occupies a central place within the *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes*. It places emphasis on "the interconnectivity of core values, on social and emotional competencies as well as on civic literacy, global awareness and cross-cultural skills which are critical for character and citizenship development" (CCE, Syllabus, Primary, 2012, p. 5). The curriculum also designates the main objectives of particular school subjects and incentivises teachers to use new project-based and collaborative methods.

The CCE 2012 curriculum includes the *Core Values*: Respect, Responsibility, Resilience, Integrity, Care and Harmony, which seem to be

indispensable for forming desirable personality profiles. It assumes that people establish respect when they rely on their own intrinsic motivation. Responsibility derives from one's recognition of duties to "oneself, one's family, community, nation and the world, and fulfils one's responsibilities with love and commitment" (CCE, Syllabus, Primary, 2012, p. 5). Such integrity, infused with ethical principles and personal courage, makes it possible to stand up for a righteous cause and feel the kind of care which predisposes to kindness and compassion in global and communal contexts. Resilience means that when full of optimism and with the right resources, people are able to overcome life obstacles, because they are emotionally strong in the face of challenges. Harmony denotes promotion of inner happiness with social cohesion, in which they acknowledge not only the unity, but also the diversity of a multi-cultural society. These core values guide students to distinguish between right and wrong, as well as help them to make informed choices and understand their roles within the society.

The CCE syllabus takes values-driven education and age-appropriateness into consideration. The document also stresses the right to good education based on various developmental theories, such as Jean Piaget's *Theory of Cognitive Development*, in which development incorporates changes in cognitive process and abilities, with the concrete operational stage starting at the age of 7 and concluding at the age of approx. 11. CCE also incorporates Lawrence Kohlberg's *Theory of Moral Development*, because according to Kohlberg, "moral judgement develops along a three-level, six-stage continuum. Each of the three levels; pre-conventional, conventional and post-conventional, is composed of two stages, which describe the structure of thinking used by individuals when reasoning through a moral dilemma" (1971, p. 36).

The CCE syllabus also emphasises the right of each child to receive good education, so it makes use of Jean Piaget's and John Dewey's *Cognitive Constructivist Theory*, with its main goal for children to "become autonomous, life-long learners whose thoughts and actions are guided by reason, conviction and commitment" (2012, p. 41). Taking all of this into account, basic education designs and strengthens the conditions of independent learners who are responsible for their own education.

There is also Erik Erikson's *Theory of Psychosocial Development* in the CCE curriculum, as "it makes use of eight stages through which a healthily developing human should pass from infancy to late adulthood" (p. 42). The document also draws from Lev Vygotsky's *Sociocultural Theory of Cognitive Development*, with its emphasis on social interactions impacting learners'

cognitive development. Vygostky used the term *zone of proximal development* (ZPD) to define learning in which learners control tasks with the assistance of adults and the term *zone of actual development*, describing what learners can do on their own (independently). As a result, learners perceive a variety of values in their lives and are able to think about them in a critical way.

The Five domains of basic education in the CCE in Singapore

Education, which is perceived as a place for constant interaction between various sets of teachers' values and the ongoing construction of students' values, involves not only core values as part of *The Singaporean Character and Citizenship Education* study, but it also involves *Five* domains which make it possible for students to be involved in the variance of values in a constructive and critical manner.

The CCE document incorporates the *Five* domains for 1-2 grades:

1. Being who I am and Becoming who I can be (Self),
2. Strengthening Family Ties,
3. Fostering Healthy Friendships and Team Spirit (school),
4. Understanding Our Community and Building an Inclusive Society,
5. Developing a Sense of National Identity and Nation Building (p. 12).

The objective of the first domain is to improve the perception of *Self*, to understand that everyone is unique and has their own patterns of presenting what they like, their skills and strengths. It includes understanding of varied positive and negative emotions and methods of their management. It contains *Knowing my Priorities* to understand the significance of designing learning objectives, *Changes in Life* to understand the processes of changes in their lives, how to overcome them and how and where to look for help, *Knowing Myself* to build „positive statements about oneself” (2012, p. 14). There is a focus on values in this domain, like the responsibility to care for one's life and well-being or to make decisions, as well as *Respect for Self*, understood as ”resilience demonstrated through having emotional strength, self-efficacy and belief in one's competences, self-discipline, courage and perseverance to face changes and challenges, as well as self-motivation to achieve goals” (2012, p. 16).

The second domain, *Strengthening Family Ties* suggests indispensable knowledge to build up family relationships and to understand their significance in life. It puts emphasis on family and its care as well as on building positive, respectful relationships. This domain emphasises the need for

Conflict Resolution, and *Responsible Decision Making*, according to the value system and observations how our decisions influence other people. This part of the document stresses the importance of "responsibility within family, care for thoughts, feelings and concerns, as well as harmony and respect for others at home" (2012, p. 18). It takes empathy into consideration, as well as confidence that people can change something in their families.

The third domain, *Fostering Healthy Friendships and Team Spirit* (school) contributes to students' knowledge of building their new relationships and their ability to work in teams in terms of taking turns, abiding by rules and listening to other students. As a result, students acquire skills which enable them to build and maintain positive relationships, as well as to show care and speak in an appropriate way. Consequently, students are taught how to be respectful, responsible in making their own decisions and how to live in harmony with other students. They know how to make new friends, communicate with their peers and participate in school events.

The fourth domain, *Understanding Our Community and Building an Inclusive Society*, enables students to understand the richness of cultural events in Singapore and to live their lives in harmony with other cultures and nationalities. Students acquire knowledge which helps them respect other races and views. They study how to understand different socio-cultural perspectives, how not to judge, how to try to appreciate diversity and how to put themselves in other peoples' shoes with their feelings and emotions.

The fifth domain, *Developing a Sense of National Identity and Nation Building*, teaches students about Singapore's heritage, its culture and identity with respect to multiple cultures. Students acquire knowledge about the five pillars of defending their country, i.e. how to care "for their country, for their loyalty to Singapore, for their responsibility towards Singapore, (2012, p. 27) and their respect to its identity".

Values and guiding principles of the subject Character and Citizenship Education in Singapore in grades 1-2

Values, big ideas, key understanding, key questions and domains seems to be the principles in CCE 2014 syllabus in Singapore. The document introduces guiding principles for teaching and learning (2012, p. 9), in which it focuses on every teacher who is a CCE teacher. Consequently, according to the first principle: *Spirit of resilience, care and compassion for others*, according to which, teachers in Singapore are responsible for being role models who create opportunities to shape core values in students, developing their confidence and self-worth (2012, p. 9). The second guiding

principle: *Values are both taught and caught* appears to be a strong point of the curriculum due to its function. If students see values in their schools, the values are assimilated. The level of teacher-student relationships predisposes each student's process of basic character development. As a result, values are both learnt and observed by students.

The third objective of the guiding principles for teaching and learning is to engage students in the varied modes of delivery. They learn values in the activities which involve skills practice, role modelling created by teachers and supportive reinforcement in each lesson. Teachers design time for learning experiences, such as the four National Education commemorative days, Values in action (VIA), as well as curriculum-related activities involving values, knowledge and attitudes. The fourth guiding principle for teaching and learning: *Parents as key partners* sees parents as navigators of their children's growth. It is common for many school activities to involve home-school collaboration. As a result, it contributes to healthier and better learning, "more positive attitudes and behaviour" (2012, p. 9).

Table 1. The guiding principles for teaching and learning in CCE 2012 in Singapore

Character and Citizenship Education 2012	Guiding principles for teaching and learning
Step 1	Teachers are responsible for being role models who create opportunities to shape their students' core values.
Step 2	"Values are both taught and caught".
Step 3	„to engage students in the varied modes of delivery”
Step 4	„Parents as key partners” who are like navigators of their children's growth.

Source: Character and Citizenship Education in Singapore, 2012, <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/2014-character-citizenship-education-eng.pdf> (accessed 27.02.23).

On the other hand, the CCE includes *Three Big Ideas* (Identity, Relationship, Choices) to allow students to develop key understandings. Identity embraces a set of values and ideals to develop a sense of students' strengths, weaknesses, and uniqueness (Marcia, 1966). It helps in self-understanding, especially for children between the ages of 8 and 11, and gives them a sense of competence, before moving towards identity formation in adolescence (Erikson, 1950). Additionally, students achieve self-knowledge and are able to feel responsible for their actions and relationships. They study how to

differentiate the relationship between values, choices and behaviours and how to build up their sense of identity.

When engaged in Relationships (the second *Big Idea*) children find it easier to define who they are, who they become, and why and in what ways they are significant for other people. Vygotsky (Dolya, 2010, p. 9), Bandura (1977) emphasise that interaction with others influences cognitive development. In this way, the environment of relationships which children experience affects all aspects of their development, especially their cognitive, social, emotional, physical and moral development.

Choices (last *Big Idea*) are significant because they reveal students' character and value system. Choices contribute to particular behaviour and are embedded in values. Students should learn about values to make choices (Berkowitz, 2005). In the face of pressure and temptation, choices are indispensable in helping students to act upon values.

Core concepts in CCE in Singapore

If students have a sense of identity, they embrace a set of values and ideals. Consequently, a well-developed identity predisposes a sense of strengths, weaknesses, and individual uniqueness. According to Lickona (1991), studies which examine the correlation between values, choices and behaviour attest that values contribute to better self determination and enhanced sense of identity. According to CCE curriculum in Singapore, relationships enable students to become engaged in the community, to designate who they are and how and why they are significant in others's people lives. Children learn about their world as an environment of relationships and experience how these relationships influence all aspects of their cognitive, social, emotional, physical and moral development.

The CCE curriculum also includes *Key Understandings* and *Key Questions*, which are helpful in unpacking the *Three Big Ideas* (Identity, Relationship, Choices). *Key Understandings* are prepared to enable students to understand that "identity is complex" and builds perceptions and relationships. According to the document, Relationships are fundamental, life-changing and inspirational. Hence, *Key Questions* "guide students to develop *Key Understandings*" (2012, p. 11). *Key Questions* related to *Identity*, such as *Who I am?*, *What is different about me?*, *How do I see people and the world around me?* (2012, p. 11), make better understanding of habits, values and attitudes possible, whereas *Key Questions* related to *Relationships* guide students how to build relationships in their lives. *Key Questions* related to *Choices* support students in making appropriate choices in their lives and

guide them in developing good character and useful citizenship in the contemporary, globalised world.

Discussion

Values, Character and Citizenship Education have always been important aspects in Singapore's education policy, which has been crucial at every stage of the country's development. The country's Prime Ministers have always emphasised the importance of values for young nations, whose culture and sense of identity were not yet fully developed. In 1997, Prime Minister Goh Chok Tong explained that cultural development and a sense own national identity are the right cure for Singapore. These arguments resulted from Lee Kuan Yew's, the first prime minister called the father and founder of modern Singapore, vision for the nation. Lee believed that economic criteria, together with culture and religion, influence the development of national cohesion and a sense of belonging. Education was to serve to achieve the goals.

Character and Citizenship Education is inscribed into the social process of passing education onto other people, in which one generation pays a certain price to see the next generation succeed in life. Character and Citizenship Education is an element of a deliberately implemented educational process (Nowosad, 2022b). It is ingrained in Singapore's onward journey through the involvement of individuals in global challenges facing the nation, into the future of the country and the next generations.

In Singapore, just as in Finland (Suwalska, 2021, 2022a, 2022b), it is believed that the first two years of school are the most significant in the development of children's moral sense. This process is closely related to students' emotional and social development (Dunn, 1988).

Strengthening education in Singapore can be viewed as an endeavor to pay back future generations for what the present generation owes to the previous one. In this sense, the world appears as a synthesis of the past which affects the future. Values lead to choices and choices not only reveal character but also the value system in Singapore. Choices influence people's behaviour and have roots in values. In this way, according to CCE, students need values to make choices and to understand why certain choices are right or wrong. Singaporean teachers inscribe their students into their country's values and teach them how to become good citizens in a multicultural society.

Children learn about values not only in their homes, but from their peers, the media, and local communities. They arrive at schools with a catalogue of various values from their experiences at day-care centres or

preschools. Consequently, primary schools supplement and develop values that are omnipresent in the society. Therefore, Singaporean students acquire the ability to resolve conflicts ethically and learn the courage to defend what is good, which in turn enables them to make decisions dependent on ethical thinking and their capacity for putting themselves in other students' shoes.

Finally, there is a question about the future of Singapore, about its future path. According to Simon Long, the greatest threat facing Singapore today may be the complacency of citizens, i.e. their belief that their political choices which have proven effective for so long will make it possible to maintain this path of development.

It is difficult to predict today what direction the educational policy will take in achieving quality and effectiveness, as well as in triggering the ability to develop, but it can be supposed that the values (CCE) will continue to prevail in the country's educational policy.

References:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191> (accessed: 12.03.23).
- Berkowitz, M. W. (1995). *The Education of the Complete Moral Person*. Aberdeen: Gordon Cook Foundation.
- Berkowitz, M. W. (1996). *The 'Plus One' convention revisited and beyond*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Moral Education.
- Berkowitz, M. W. (1997). *Integrating structure and content in moral education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Birzea, C. (1994). Educational Research in the Countries of Central and Eastern Europe: Problems and Future Prospects. In: L. Edwards, P. Munn, K. Fogelman (eds.), *Education for Democratic Citizenship in Europe. New Challenges for Secondary Education* (pp. 25-29). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Character and Citizenship Education*, CCE, Syllabus, Primary, 2012, p.5. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/2014-character-citizenship-education-eng.pdf> (accessed 27.02.23).
- Chew, J. O. A. (1998). Civics and moral education in Singapore: lessons for citizenship education? *Journal of Moral Education*, 27(4), 505–524.
- Coser, L. (1977). *Ideas in historical and social context: Masters of sociological thought*. USA: Harcourt Brace Jovannovich, Inc.

- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years, The 'key to learning' curriculum*. London-New York: Routledge.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Harvard: Harvard University Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton & Co.
- Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes. Ministry of Education, Singapore, 2021, (retrieved from: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>, accessed 27.02. 2023]
- Halstead, J. M., Taylor, M. J. (eds) (1996). *Values in Education and Education in Values*. Bristol: Falmer.
- Han, Ch., (2007). History education and 'Asian' values for an 'Asian' democracy: the case of Singapore. *Compare*, 37(3), 383-398, DOI: 10.1080/03057920701330271
- Hill, M. (2000). Asian' values as reverse Orientalism: Singapore. *Asia-Pacific Viewpoint*, 41(2), 177-190.
- Ho, W. M. (1989). Value premises underlying the transformation of Singapore, In: K. S. Sandhu, P. Wheatley (eds), *Management of success: the moulding of modern Singapore* (pp. 671-691). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.
- Khoo, B. T. (1999). The value(s) of a miracle: Malaysian and Singaporean elite construction of Asia. *Asian Studies Review*, 23(2), 181-192.
- Kim, E. M. (ed.) (1998). *The Four Asian Tigers: Economic Development and the Global Political Economy*. Emerald Publishing.
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development*. In: *Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press. 23-92.
- Lee, K. Y. (2000). *From Third World to First: The Singapore Story: 1965-2000*. New York: Harper Collins Publishers.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character, How schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Nowosad, I. (2021). Orientacja na procesy uczenia się w polityce edukacyjnej Singapuru (aksjologiczne aspekty zmiany paradygmatu). *Roczniki Pedagogiczne*, 13 (49), 129-142, DOI: 10.18290/rped21132.9.
- Nowosad, I. (2022a). Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy - kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (17), 43-54, DOI: 10.15804/em.2022.02.03.
- Nowosad, I. (2022b). *Singapur: Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Munn, P. (1995). Values education in Scottish schools. In: D. Vanveen, W. Veugellers (eds), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (pp. 67–77). Leuven: Garant.
- OFSTED (2004). *Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development*. Office for Standards in Education, retrieved from: [https://dera.ioe.ac.uk/4959/1/Promoting_and_evaluating_pupils_spiritual_moral_social_and_cultural_development_\(PDF_format\).pdf](https://dera.ioe.ac.uk/4959/1/Promoting_and_evaluating_pupils_spiritual_moral_social_and_cultural_development_(PDF_format).pdf) (access date: 21.02.23)
- Oser, F. K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57–127.
- Oser, F. K. (1996). Attitudes and values, acquiring. In: E. Decorte, F. E. Weinert (eds), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 489–491). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Veugellers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 51, 37–46.
- Veugellers, W., Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 9, No. 4, 377–389.
- Suwalska, A. (2021). Ethical Education for Grades 1 and 2 in Finland from the Values Perspective. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 10(2(20)), 153–170. <https://doi.org/10.35765/mjse.2021.1020.08>.
- Suwalska, A. (2022a). Values in Ethics Teaching in Grades 3 to 6 of Finnish Basic Education, *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2(22)), 311–324. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.15>.
- Suwalska, A. (2022b). A Values Perspective on Ethical Education for Grades 7 to 9 in Finland. *Studia z Teorii Wychowania*, 1 (38), 169–181.
- Sim, J. B-Y., Print, M. (2005). Citizenship education and social studies in Singapore: a national agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 58–73.
- Starkey, H. (Ed.) (1991). *Socialisation of School Children and their Education for Democratic Values and Human Rights*. Report of the Colloquy of directors of educational research institutions held in Ericeira (Portugal) 17–20 October 1989. Council of Europe, Amsterdam/Lisse. Swets & Zeitlinger.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E., Cooper, M. (1998). *Values in Education*. New York: Routledge.
- Temple, R., (1994). *Geniusz Chin. 3000 lat nauki, odkryć i wynalazków*. Warszawa: Ars Polona.

- Wankel, C. (Ed.) (2009). *Encyclopedia of business in today's world*. SAGE Publications, Inc., retrieved from: <https://doi.org/10.4135/9781412964289> (accessed: 12.03.23).
- Vickers, A., Fisher L. (1999). Asian Values in Indonesia? National and Regional Identities. *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, vol. 14, no. 2, 382–401.
- Wodak, R., Krzyżanowski, M. (2008). *Qualitative Discursive Analysis in the Social Sciences*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Xu, X. (2005). *Demystifying Asian values in journalism*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Zakaria, F. (1994). Culture is destiny: a conversation with Lee Kuan Yew. *Foreign Affairs*, 73(2), 109–126.



Patrycja Brudzińska

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-7095-0082

„School for learning not for schooling” Konstrukcjonizm a środowisko uczenia się - na podstawie działalności Darunsikkhalai School for Innovative Learning

**„School for learning not for schooling”. Constructionism
and the learning environment - based on the activities
of the Darunsikkhalai School for Innovative Learning**

Abstract: The learning environment is a unique conglomerate, the shape of which depends, among others, on the adopted didactic paradigm. The quality of learning enablers is influenced by the institution-specific understanding of learning, the definition of knowledge and the roles of students and teachers. . The article describes the history of the founding and functioning of the school, whose main program assumption is constructionism. The aim is to identify the elements that shape the learning environment of the Darunsikkhalai School for Innovative Learning. Three components of the learning environment were distinguished and characterized, which include both the material/physical area, the area of interaction, taking into account the specificity of interactions of students, teachers, parents, representatives of the academic and local environment, as well as the area of students' own activity.

Keywords: constructionism, Seymour Papert, construction, primary education, education in Thailand, learning.

Wprowadzenie - założenia konstrukcjonizmu

Konstrukcjonizm jest zarówno koncepcją uczenia się, jak i strategią edukacyjną oferującą ramy dla rozwoju opartego na zaawansowanym technologicznie środowisku uczenia się (Bers, 2008, s. 4). Stworzony przez Seymoura Paperta, matematyka i informatyka oraz wieloletniego pracownika MIT Media Lab. Koncepcja ma swoje korzenie w konstruktywizmie. Wypracowane założenia wywodzą się z „zaufania do kompetencji dzieci i świadomości, jak jałowe i szkodliwe dla umysłu jest nauczanie oparte na przekazie nauczyciela i wszechogarniającej nudzie” (Klus-Stańska, 2018, s. 160). Papert podkreśla, że konstrukcjonizm nie tylko obejmuje, ale wykracza poza teorię Piageta. Konstruktywizm „wyraża teorię, że wiedza jest budowana przez ucznia, a nie przez nauczyciela. Słowo z „n” wyraża dalszą ideę, że dzieje się to szczególnie pomyślnie, gdy uczeń jest zaangażowany w budowę czegoś zewnętrznego lub przynajmniej wspólnego” (Papert i Harel, 1991 s. 12). Elementem łączącym obie teorie jest uznanie, że uczenie się jest oparte na tworzeniu konstruktów a nie na transmisji. W konstruktywizmie ważną rolę w dziecięcym uczeniu się odgrywa przedmiot/konkret do samodzielnego manipulowania, w koncepcji konstrukcjonizmu działanie dotyczy projektowania, wytwarzania, poprawiania. Manipulowanie zastąpione jest konstruowaniem przedmiotu nazywanego „object to think with” (Martinez i Stager, 2016, s. 32). Zastanawiając się nad tym, jak umożliwić dzieciom konstruowanie, zapewniając im szeroki dostęp do materiałów, Papert opracował język programowania LOGO. Programowanie w trakcie konstruowania niesie nieograniczone możliwości przy jednoczesnym ograniczonym zużyciu materiałów. Konstrukcje nie są związane jedynie z technologią komputerową. Według Paperta „obiektem do myślenia” może być zarówno aplikacja komputerowa, jak i most z patyków. Najważniejsze jest jednak, by uczniowie nie tylko używali technologii, ale ją tworzyli. Praca z najbardziej rozwiniętymi rozwiązaniami cyfrowymi, ale ograniczona do wypełniania instrukcji, w całości kierowana przez nauczyciela, nie pozostanie niczym innym jak odtwarzaniem. Działania podejmowane przez dzieci mają być celowe i sensowne, kierowane ich zainteresowaniami, efektem ich aktywności wytwórczej ma być prawdziwy produkt.

Realizacja koncepcji nie wymaga stosowania określonych metod pracy, autorzy wykorzystują metody progresywne, działania często opierają na projektach i metodzie rozwiązywania problemów (Martinez i Stager, 2016, s. 71). Wśród najistotniejszych założeń koncepcji można wymienić: uczenie się przez działanie, wykorzystanie technologii do tworzenia, a także uznanie technologii cyfrowych za tak samo istotnych jak nauka czytania czy liczenia,

organizowanie zajęć opartych na trudnej zabawie (zabawie wymagającej wysiłku koncepcyjnego), uczenie się jak się uczyć, uczenie się poprzez pełnienie i naprawianie błędów. Istotna jest także postawa nauczyciela, który tak jak jego uczniowie, uczy się przez konstruowanie (Walat, 2007).

Dzisiaj konstrukcjonizm jest jedną z ciągle rozwijanych koncepcji. Do pracy z dziećmi używa się coraz bardziej zaawansowanych urządzeń do cyfrowej produkcji i fabrykacji (drukarki 3D, obrabiarki CNC, wycinarki laserowe i wiele innych). Obserwujemy także rosnącą liczbę narzędzi i zestawów takich jak: Lego/Logo, NetLogo, StarLogo, Scratch, FabLabs (Fields i Blikstein, 2018).

Historia Darunsikkhalai School for Innovative Learning

W 2010 roku w Paryżu zainicjowano cykl międzynarodowych konferencji dotyczących konstrukcjonizmu. W 2016 roku konferencja „Constructionism in action” miała miejsce w Bangkoku i zrealizowano ją w budynku Darunsikkhalai School for Innovative Learning (DSIL). Nauczyciele z tej szkoły brali czynny udział w wydarzeniu, a opisy funkcjonowania placówki stały się inspiracją do powstania tego artykułu. Celem niniejszego tekstu jest rozpoznanie elementów kształtujących środowisko uczenia się szkoły Darunsikkhalai School for Innovative Learning, czyli placówki, której program nauczania oparty jest na koncepcji konstrukcjonizmu Seymoura Paperta. Do opisu szkoły wykorzystano dokumenty pochodzące ze zróżnicowanych źródeł, wśród nich są: wydawnictwa ciągłe (artykuły dotyczące realizacji koncepcji konstrukcjonizmu w Tajlandii), źródła internetowe (materiały pokonferencyjne, strona internetowa DSIL, strona internetowa Constructionism Consulting Center, portfolio Nalin Tutiaphuengprasert prowadzone w formie bloga, artykuły nauczycieli DSIL, dwa filmy rejestrujące wystąpienia konferencyjne), a także dokumentacja szkolna (ze szczególnym uwzględnieniem uczniowskich opracowań projektów - w formie opisów oraz filmów zamieszczonych na platformie YouTube, programu nauczania i planu dnia). Analizie poddano zarówno zawartość dokumentów, jak ich strukturę oraz kontekst powstania, tak by zidentyfikować pojęcia, sekwencje działań, interakcję między uczniami, nauczycielami i osobami spoza szkoły, zrozumieć kontekst opracowanych celów, misji, filozofii szkoły. Analizie poddano także przykłady projektów, dzięki którym można określić, jakie elementy konstrukcjonizmu są wdrażane w przypadku tej konkretnej placówki. W celu poznania intencji skłaniających do powołania szkoły, uzyskania informacji na temat kontekstu historycznego, a także szczegółów dotyczących zmian wprowadzonych w trakcie funkcjonowania placówki, przeprowadzono

wywiad (za pomocą aplikacji zoom) z nauczycielką i jednocześnie jedną ze współzałożycielek DSIL – Nalin Tutiyaphuengprasert.

Inspiracją do powstania szkoły były doświadczenia z Lighthouse Project, projektu który rozpoczął się w 1997 roku przy współpracy Fundacji Suksaphattana z naukowcami z Massachusetts Institute of Technology (MIT), którym przewodził Seymour Papert. Założeniem było zaprojektowanie zmian umożliwiających Tajom produktywnie funkcjonowanie w globalnej gospodarce opartej na wiedzy (Cavallo, 1999). Jednym z elementów projektu była organizacja warsztatów LOGO, w czasie których poznali się przyszli twórcy DSIL. Tygodniowy warsztat, oparty na wypracowanych przez Paperta założeniach, uświadomił im jak wysoce angażująca jest praca nad wytwarzaniem. Zrodziło się pytanie o to, co by się stało, gdyby taka sytuacja wydarzyła się w szkole. Na początku wiele tradycyjnych szkół zgłaszało chęć dołączenia do Lighthouse Project, jednak rezygnowały, gdy okazywało się, że uczenie wymaga gruntownych zmian, w tym zmian w podstawowym postrzeganiu roli ucznia i nauczyciela. Uczestnicy projektu zrozumieli, że realizacja wizji Paperta wymaga utworzenia zupełnie nowej placówki. Darunsikkhalai School for Innovative Learning rozpoczęła działalność w 2001 roku. Została założona przez czternastu nauczycieli. O determinacji świadczą słowa Nalin, która wspominając początki funkcjonowania placówki stwierdziła „Nie mieliśmy żadnego budynku, byliśmy tylko grupą ludzi, która chciała zrobić coś razem”. Dziś siedzibą placówki jest kompleks King Mongkut’s University of Technology Thonburi (KMUTT), uniwersytetu którego częścią jest DSIL. Nie był to przypadkowy wybór miejsca, a wynik konsekwentnego dążenia do podjęcia współpracy z uczelnią technologiczną. DSIL była pierwszą szkołą w Tajlandii z programem nauczania opartym na teorii konstrukcjonizmu. Powstała, by odpowiedzieć na potrzeby edukacyjne, na które nie odpowiadała tradycyjna szkoła tajska, ale była także od początku projektowana jako modelowa szkoła. Społeczeństwo konsumentów, dotknięte przez kryzys ekonomiczny, borykające się z coraz większą skalą bezrobocia, stanęło przed trudnym zadaniem skonstruowania wizji przyszłej edukacji. W trakcie wywiadu nauczycielka wyznała, że chcieli by ta mała szkoła była początkiem nowego myślenia o edukacji, by ukazała możliwość zmiany Tajów w aktywnych myślicieli: „Wydajemy pieniądze na technologie, ale nasza praca jej nie wytwarza, nie jesteśmy producentami. Pojawiło się pytanie o to, jak możemy pomóc ludziom uczyć się lepiej, dokonywać zmian w życiu”.

Konstrukcjonizm był od początku głównym założeniem programowym placówki. Założyciele DSIL przyznają jednak, że nie mieli „przepisu” na działanie. Konstrukcjonizm był zasadą przewodnią, ale przełożenie go na

codzienną praktykę stanowiło wyzwanie ekstremalne (Israsena, Tutiya-phuengprasert i Sipitakiat, 2012, s. 2). Jedną z największych przeszkód był opór społeczeństwa, ponieważ proponowany model działalności nie był kosmetyczną zmianą szkoły tradycyjnej, był zupełnie nowym tworem. Sprzeciw budził przede wszystkim brak podziału na klasy uwzględniające wiek uczniów, a także umożliwienie uczestniczenia dzieciom w długoterminowych projektach (czyli poświęcanie czasu na realizację własnych pomysłów) i stosunkowo mała liczba godzin przeznaczonych na typowo szkolne nauczanie (Israsena, Tutiya-phuengprasert i Sipitakiat, 2012, s. 1). Nalin zaznaczyła, że „Tajowie nie przywykli do zmian, to było bardzo trudne”.

Wizją szkoły stała się chęć uczynienia mieszkańców Tajlandii obywatelami świata. Jednym z czynników mających to umożliwić było wprowadzenie języka angielskiego (poza tajskim), jako języka obowiązującego na wszystkich zajęciach. Znajomość języka angielskiego pozwala uczniom nawiązywać kontakty z ekspertami spoza Tajlandii, korzystać z różnorodnych materiałów edukacyjnych, uczestniczyć w międzynarodowych konferencjach i konkursach. Misją DSIL jest sprawienie by uczniowie byli proaktywni, wykazywali się samodyscypliną i altruizmem, a także odpowiedzialnością społeczną i środowiskową. Aktualnie DSIL ma trzydzieści szkół partnerskich (w różnych częściach kraju).

Charakterystyka Darunsikkhalai School for Innovative Learning

Darunsikkhalai School for Innovative Learning jest placówką prywatną, działa bez finansowego wsparcia ze strony rządu. Utrzymuje się dzięki wpłatom z czesnego oraz pomocy sektora prywatnego, w tym fundacji „Od pierwszego dnia funkcjonowania szkoły celowo nie pobieramy pieniędzy od rządu, aby zachować wolność i w każdym aspekcie zarządzać szkołą po swojemu”.

DSIL oferuje naukę na poziomach podstawowym (prathom, w tym lower elementary – dzieci w wieku 6-8 lat, upper elementary – 9-11 lat) i średnim (matthayom, w tym lower secondary – 12-16 lat, upper secondary – 16-18 lat), lecz kryterium podziału na klasy nie stanowi wiek, a umiejętności. Przed rozpoczęciem nauki przyszli uczniowie przechodzą egzaminy wstępne, w trakcie których omawiają swoje dotychczasowe projekty, zainteresowania i sprawdzany jest poziom wiedzy ogólnej. Każdy oddział ma jedną klasę z 20 - 22 uczniami.

Mając jasną wizję, założyciele wyznaczyli główne cele szkoły, które ujęto w pięciu punktach:

1. Opracować nowe podejście do procesu uczenia się dzieci w Tajlandii zgodnie z ustawą o edukacji narodowej BE2542,
 - poprzez zastosowanie koncepcji uczenia się profesora Seymoura Paperta (konstrukcjonizm), polegającej na nauczaniu skoncentrowanym na uczniu
 - stosując kulturę organizacji uczącej się dr Petera Senge
 - stosując zasady buddyjskie, zwłaszcza praktyki uważności.
2. Stać się edukacyjną szkołą prototypową dla nowego obywatela świata bez zbędnych ograniczeń, jakie może narzucać tradycyjny program nauczania.
3. Stać się ośrodkiem szkolenia i kształcenia nauczycieli dla nowej generacji nowoczesnych nauczycieli.
4. Aktywnie współpracować z Learning Institute of King Mongkut's University of Technology Thonburi.
5. Stać się ośrodkiem szkoleniowym dla personelu z sektora przemysłowego, kładącym nacisk na uczenie się „jak się uczyć” w celu poprawy produktywności oraz zmiany istniejącej kultury organizacyjnej w kierunku organizacji uczącej się.

DSIL jest zaprojektowana jako instytucja otwarta. Jej działalność jest kierowana także do nauczycieli spoza szkoły oraz do przedstawicieli sektora przemysłowego. Pełni funkcję szkoleniową. W 2018 roku nauczyciele z DSIL razem z przedstawicielami fundacji Suksapattana oraz MIT Association of Thailand powołali Constructionism Consulting Center. Centrum zajmuje się promowaniem całościowego uczenia się.

Model szkoły oparty jest na trzech filarach:

1. Filozofia uczenia – konstrukcjonizm. W szkole przyjęto model pracy w cyklu design – making – reflection. Uczniowie dzielą się swoimi odkryciami, w trakcie zajęć często obecni są studenci, pracownicy uniwersytetu, uczniowie w różnym wieku. DSIL ma silną kulturę dzielenia się i współpracy. Każde dziecko uczestniczy w sesji „pokaż i podziel się”, która pozwala zespołom pracować nad rozwiązaniem problemu (Israsena, Tutiya Phuangprasert i Sipitakiat, 2012, s. 2).
2. Kultura zarządzania – model organizacji uczącej się. Szkoła nie jest zarządzana w modelu góra - dół, uczniowie dyskutują nad założeniami programowymi razem z nauczycielami.

3. Rozwój samoświadomości – w DSIL każdy dzień rozpoczyna się od medytacji. W trakcie jednej z konferencji Nalin wyznała, że na początku nie rozumiała czemu mają służyć codzienne medytacje. Jednak uświadomiła sobie, że jest to czas, w którym każdy w ciszy ma skupić się na tym, jak i co myśli. Według nauczycieli DSIL lepsze słuchanie siebie pomaga w lepszym słuchaniu innych.

Uwzględniony w opisie celów „nowy obywatel”, to osoba, która potrafi się uczyć, jest zainteresowana światem, przy tym nie wyrzeka się tradycji budyjskich. Nalin podkreśla, że założeniem placówki nigdy nie było wyzbywanie się kulturowych wartości. Wręcz przeciwnie, dodanie trzeciego elementu, jakim jest self-awareness development, a w tym mindfulness spowodowało, że badacze mówią o fenomenie tajskiego konstrukcjonizmu (Fields i Blikstein, 2018). Medytacja, obrzędy religijne czy obchodzenie świąt państwowych jest w szkole praktykowane regularnie. Należy zauważyć, że nowym obywatelem może stać się zarówno chłopiec, jak i dziewczynka. Jednym z pierwszych założeń osób powołujących DSIL było zerwanie z dogmatem o nienaukowości kobiet. Nauczyciele deklarują, iż nie dochodzi do podziału zajęć na typowo dziewczęce i chłopięce. Uczennice mają taki sam dostęp do narzędzi, środków, informacji i zewnętrznej pomocy, jak ich koledzy. Razem biorą udział w konkursach, uczestniczą w konferencjach czy prowadzą swoje badania w trakcie realizacji projektów.

Środowisko uczenia się Darunsikkhalai School for Innovative Learning Konstruowanie:

Projekty znaczące epistemologicznie „to takie, które angażują uczniów w odkrywanie dyscyplinarnych dziedzin wiedzy, a także natury samej wiedzy” (Bers, 2008, s. 13). Istotne są więc projekty, dzięki którym uczący się zbada i zrozumie pewne zjawisko, ale także będzie się uczył jak się uczyć, zrozumie co sprawia mu trudność, dostrzeże swoją biegłość w pewnych obszarach. Projekty nie mogą być oparte na podstawowych, infantyilizujących asocjacjach, mają prowadzić do integracji wiedzy.

W programie nauczania DSIL wyróżniono dwie główne formy zajęć:

1. Klasa projektowa (uczenie się oparte na konstruowaniu)

Została stworzona by ćwiczyć i rozwijać umiejętności, w tym proces samodzielnego konstruowania wiedzy. Ma zapewniać uczniom możliwość wyboru tematu według własnych zainteresowań i jest dostosowana do ich gotowości i umiejętności.

2. Zajęcia z przedmiotów podstawowych

Do takich przedmiotów zaliczono języki tajski i angielski, matematykę, historię czy zajęcia sportowe. Ich celem jest nabywanie wiedzy ogólnej. Treści są wybierane z podstawy programowej. Nauczyciele organizują aktywny proces uczenia się, wykorzystują metody problemowe, a transmisja treści jest ograniczona.

W DSIL uczniowie realizują projekty, które są najbliższe ich zainteresowaniom, są one podzielone na trzy kategorie „New Learner”, „Intermediate Learner”, „Advanced Learner”. W trakcie wakacji nauczyciele w zespołach opracowują kilka propozycji – kategorii tematycznych i przygotowują różne materiały mające być inspiracją dla uczniów. Po rozpoczęciu roku szkolnego dzieci wybierają temat główny, który najmocniej je zainteresował i dzielą się na grupy - „domy” do nich przypisane. Temat projektu nie jest narzucony przez nauczyciela. W obszarze jednej kategorii tematycznej (np. „Engineering house”) każdy samodzielnie lub w małych zespołach może konstruować swój produkt, dzięki czemu jest wiele zagadnień opracowywanych w tym samym czasie. Znaczy to także, iż w jednym obszarze tematycznym powstają projekty realizowane przez dzieci w różnym wieku. W trakcie pracy młodszy uczniowie konsultują swoje pomysły nie tylko z dorosłymi, ale także ze starszymi kolegami. Obserwują wzajemnie swoje postępy, dyskutują. Każdy z „domów” ma swoją specyficzną kulturę pracy, ale niezależnie od wyboru kategorii tematycznej uczniowie mają 10 tygodni (75 godzin, po 7,5 godziny tygodniowo) na realizację zadań związanych z projektem (Tutiaphuengprasert i Rattanataworn, 2016, s. 1).

Narzędziem wspomagającym proces konstruowania jest FILA (akronim od słów Fact, Idea, Learning issues, Action plan). Jest to swoista mapa każdego projektu dostępna wszystkim uczniom i nauczycielom. Uczniowie opracowują każdy etap realizacji, a dzięki FILA nauczyciele mogą śledzić ich postępy, przygotowywać plan wsparcia (zakładający często udział ekspertów spoza placówki) oraz gromadzić potrzebne materiały czy skuteczne narzędzia. W kategorii Fact dzieci zapisują informacje, inspiracje, opis zdarzeń czy napotkane problemy, które będą podstawą projektu. Po wyborze problemu uczniowie zastanawiają się nad możliwymi rozwiązaniami (Idea), generują pomysły. Następnie ustalają jaką wiedza i jakie umiejętności (Learning issues) będą wymagane do rozwiązania problemu i realizacji projektu. Na końcu tworzą harmonogram swoich działań (Action plan) (Tutiaphuengprasert i Rattanataworn, 2016, s. 2). Narzędzie to ma wspomagać dzieci w określaniu realnych celów i uczyć je zarządzania czasem. Przed rozpoczęciem każdego projektu uczniowie przygotowują swoją mapę i prezentują ją nauczycielowi

oraz kolegom. Następnie wszyscy dyskutują na temat propozycji i po akceptacji nauczyciela rozpoczyna się etap realizacji projektu.

Do samodzielnego studiowania tematów uczniowie wykorzystują zasoby edukacyjne dostępne online, książki i podręczniki oraz dyskutują z nauczycielami. Zastępując zunifikowany przekaz słowny kierowany do wszystkich uczestników zajęć, samodzielnym poszukiwaniem informacji, nauczyciel ma więcej czasu by rozmawiać z dziećmi, które potrzebują wsparcia. Dokumentacja prezentująca gotowy „object to think with” zawiera pięć rozdziałów. Jest to uproszczony raport badawczy przygotowany na wzór naukowych artykułów, w którym przedstawiają problem i omawiają pomysły, zapisują dane z przeglądu literatury, dokumentują proces rozwiązywania problemu, opisują swoje czynności, umieszczają zdjęcia ukazujące etapy pracy a także opisują napotkane trudności i notują sposoby ich rozwiązania. Na koniec przedstawiają wyniki pracy, zamieszczają swoje refleksje i podsumowanie. Ponadto oceniają swoje umiejętności, takie jak planowanie działań, realizacja zadań, gospodarowanie czasem i materiałami.

Programowanie, używanie technologii, wytwarzanie cyfrowych produktów przywołuje skojarzenia techniczne, jednak w edukacji wczesnoszkolnej celem nie jest specjalizacja dzieci w tym obszarze (Bers, 2008, s. 30). Tematy projektów realizowanych w grupie „New learner” są związane z codziennością uczniów. Dzieci prowadzą badania mające na celu wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych, poznają kulturę oraz historię swojego regionu i kraju, odkrywają tajniki kuchni tajskiej, uczą się programowania w scratchu, projektowania robotów, budowania z klocków. Każdemu projektowi towarzyszy konstruowanie, które nie musi być związane z wykorzystywaniem zaawansowanych technologii komputerowych. „Object to think with” to na przykład wytworzenie latającego modelu, który powstał po przeprowadzeniu obserwacji cyklu życia motyla.

Umiejętności zdobywane przez młodszych uczniów w trakcie konstruowania i rozwiązywania problemów są rozwijane na kolejnych etapach edukacji szkolnej. Dzieci dziesięcioletnie i starsze biorą udział w zaawansowanych technologicznie projektach, dlatego doświadczenia samodzielnej pracy, ale także współpracy z rówieśnikami, obsługa narzędzi i programowanie, poszukiwanie informacji i pomocy, weryfikowanie hipotez, czyli to, czego uczą się na poziomie lower elementary jest bardzo istotne. Dzięki opanowaniu tych umiejętności w późniejszych latach uczniowie konstruują produkty, takie jak sterowany przez aplikację pad wyświetlający podstawowe informacje, używany przez przebywające w szpitalu osoby z zaburzeniami mowy (projekt zrealizowany przez dwunastoletniego ucznia), automatyczne

gniazdo elektryczne (wykonane przez dwie czternastoletnie uczennice), wodoodporny dron (projekt czternastolatka), zabawkowy pociąg sterowany za pomocą aplikacji mobilnej (projekt czternastolatki) czy „miniświat”, czyli szklarnia umożliwiająca sterowanie czynnikami atmosferycznymi, dzięki której można badać efekt cieplarniany (projekt dwóch trzynastolatek). Opisy wyżej wymienionych projektów, zawierają informacje dotyczące celów, procesu rozwiązywania problemów oraz refleksji związanej z tym, czego uczniowie nauczyli się w trakcie pracy. Uczennice pracujące nad sterowanym przez aplikację automatycznym gniazdem elektrycznym podkreślały, że największą trudność stanowiła zarówno nauka lutowania (przez niedokładne lutowanie obwód często się psuły), jak i komunikacja, wielokrotnie nie potrafiły osiągnąć porozumienia. Twórca drona wskazał, że poza trudną nauką dotyczącą siły nośnej, dzięki projektowi zrozumiał, jak istotne jest planowanie przed rozpoczęciem działań oraz zapewnienie bezpieczeństwa w trakcie pracy. Uczennica projektująca aplikację do sterowania pociągiem, poza zdobyciem umiejętności kodowania z wykorzystaniem Raspberry Pi i GoGo board, rozważała też zagadnienia dotyczące wartości pieniędzy, ponieważ wielokrotnie szukała możliwości zastąpienia drogich podzespołów.

Jednym z pierwszych wyzwań szkoły było sprawdzenie jak praca w tym modelu umożliwia realizację krajowego programu nauczania. Utworzono schemat mapowania, dzięki któremu każdy projekt podlega szczegółowej analizie, a jego komponenty są przypisywane do pozycji w programie nauczania. Schematy online są udostępniane uczniom, nauczycielom i rodzicom. Dzięki nim uczniowie widzą jakie obszary powinni włączyć do następnych projektów, by uzupełnić swoje portfolio (Israsena, Tutiyaphuengprasert i Sipitakiat, 2012, s.3).

Na środowisko uczenia się poza ujętą w programie klasą projektową, składa się też materialne wyposażenie szkoły. Od początku DSIL posiadała proste elektronarzędzia służące do obróbki drewna, do tworzenia instalacji i obwodów elektrycznych. W 2013 roku utworzono FabLearn Lab (ang. fabrication laboratory), laboratorium które wzbogaciło środowisko uczenia się o nowoczesne urządzenia do cyfrowej fabrykacji i produkcji. Uczniowie mają dostęp do drukarek 3D, wycinarek laserowych, mikroprocesorów. Laboratorium składa się z czterech pokoi, z których każdy pełni specyficzną funkcję. Pokój zielony służy do projektowania, w pokoju czerwonym znajdują się urządzenia wymagające specjalnego nadzoru podczas użytkowania, pokój niebieski jest pomieszczeniem sprzyjającym dyskusywaniu, w nim znajduje się sprzęt umożliwiający prowadzenie telekonferencji z ekspertami – uczniowie nawiązują połączenia z użytkownikami FabLab z całego świata, czwartym

pokój służy do obróbki drewna, można w nim ciąć, szlifować, wiercić i kleić. Doświadczenia pracy w DSIL skłoniły Ministerstwo Nauki i Technologii do utworzenia w 2018 roku 150 takich laboratoriów w szkołach na terenie Tajlandii (Tutiyaphuengprasert i Nusen, 2019).

Interakcje:

a) Nauczyciele

Dzięki analizie elementów charakteryzujących pole wzajemnych oddziaływań, takich jak interakcje między uczniami, nauczycielami, rodzicami i środowiskiem lokalnym, wyłania się obraz szkolnej rzeczywistości. W DSIL stosunek liczby nauczycieli do liczby uczniów wynosi około 1:2,5 i pozostaje na tym samym poziomie od początku działalności (12 nauczycieli i 30 uczniów w 2001 r. w porównaniu z 31 nauczycielami i 77 uczniami w 2011 r.) (Israsena, Tutiyaphuengprasert i Sipitakiat, 2012, s. 2). Nauczyciele podkreślają, że zależy im na domowej atmosferze, a „Darunsikkhalai to dom nauki”. W programie nauczania znajduje się zapis „sala lekcyjna została zaprojektowana jak „studio domowe”, w którym uczniowie mogą się dzielić, wymieniać wiedzę, nawiązywać przyjaźnie i razem z zespołem nauczycieli tworzyć społeczeństwo uczące się”. W artykule Nalin Tutiyaphuengprasert oraz Nusarin Nusen „What do teachers need to become a maker-teacher?” znajduje się opis nauczycieli konstrukcjonistów. Jednym z jego podstawowych obowiązków jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa, które ma tutaj dwa wymiary. Dotyczy zarówno umiejętności bezpiecznego posługiwania się narzędziami, ale także psychicznego wsparcia w sytuacjach, w których wytwarzanie wiąże się z dużym wysiłkiem intelektualnym oraz wywołuje silne emocje. To, czego nauczyciel uczy się już na początku swojej pracy, to oddzielanie procesu od produktu. Rozumie, że każde dzieło ma „brzydki początek” i wstępną niedoskonałość, nie ingeruje w pracę dzieci, nie poprawia, nie krytykuje. Nauczyciel – konstruktor akceptuje trudy pracy nad rozwiązywaniem prawdziwych problemów. Wie, że jego rolą nie jest bycie sędzią. Pozwala dzieciom podejmować decyzje. Umożliwia uczniom pracę z papierowym modelem, czyli prototypem planowanego produktu. Uczestnicy zajęć mają świadomość, że materiały do druku 3D, cięcia laserowego czy szycia są często drogie, dlatego może to prowadzić do ograniczeń w generowaniu pomysłów. Lęk przed marnowaniem środków może blokować dzieci. Tworzenie prototypu z wykorzystaniem papieru, drewnianych patyków, słomek itp. pozwala wielokrotnie testować, dokonywać pomiarów, swobodnie zastępować materiały (Tutiyaphuengprasert i Nusen, 2019, s. 2). W pracy nauczyciela konstrukcjonisty wyzwaniem jest adekwatne wspieranie uczniów

w trakcie wytwarzania. W jednym domu równocześnie realizowanych może być nawet 15 projektów (Tutiyaphuengprasert i Rattanatavorn, 2016). Nalin odpowiadając na moje pytanie o to, co stanowi największą trudność w jej pracy, na początku żartując odparła „mamy miejsce na problemy, cały czas coś nas zaskakuje”. Następnie dodała, że prawdziwym wyzwaniem jest przede wszystkim zapewnienie uczniom warunków do realizacji ich pomysłów. Zdarza się, że ekspert nie zjawia się w wyznaczonym czasie i jakiś projekt jest odkładany, narzędzia są niedostępne lub ulegają zniszczeniu, to codzienność pracy w szkole nastawionej na wspieranie aktywności koncepcyjnej uczniów. Pracując w tym modelu nie sposób przewidzieć wszystkiego, dlatego nauczyciel nie może być przywiązany do szczegółowego konspektu.

b) Uczniowie

Spółeczność ucząca się z jednej strony pozwala na samodzielność, a z drugiej uczy sięgania po pomoc. „Aby stworzyć tak silną sieć edukacyjną, nauczyciele zorganizowali również projekty usług publicznych dla uczniów. Uczniowie uczą się, jak wносить wkład w społeczeństwo wykorzystując swoją wiedzę i doświadczenia edukacyjne do prowadzenia warsztatów lub obozów, takich jak nauczanie młodszych uczniów na obszarach wiejskich. Uczniowie mogą pracować razem jako zespół, co wzmacnia sieć uczenia się w klasie” (Tutiyaphuengprasert i Rattanatavorn, 2016, s. 3). Podczas wywiadu Nalin przyznała, że dzieci projektują w trakcie przerw, zdarzało się, że dzwoniły do nauczycieli w nocy by prosić o poranną rozmowę na temat swojego produktu. Kilukrotnie złożyły oficjalne pismo do dyrektora z prośbą o pozostanie na noc w szkole.

c) Rodzice

Od początku działalności, DSIL stara się oswoić rodziców z nową koncepcją uczenia się. Zapisali oni bowiem swoje dzieci do szkoły nieprzypominającej szkoły, którą sami kończyli. Uczenie się oparte na konstruowaniu generuje trudności. Jedną z nich jest zaakceptowanie takiego stylu pracy przez rodziców. W artykule z 2012 roku nauczyciele DSIL zaznaczyli, że po pierwszych sześciu latach i przejściu uczniów na poziom edukacji średniej, rodzice nabierali obaw (których nie zauważano na poziomie podstawowym) o powodzenie dziecka na egzaminach ogólnokrajowych. Znaczna liczba rodziców zaczęła przenosić swoje dzieci do innych szkół (Israsena, Tutiyaphuengprasert i Sipitakiat, 2012, s. 3). By odpowiedzieć na tę sytuację zorganizowano specjalną sesję przygotowującą do egzaminów. Zwiększono liczbę godzin poświęcanych na przedmioty podstawowe. Jednak w wyniku

decyzji uczniów, to projekty pozostały aktywnością wiodącą. W regionalnych rankingach uwzględniających wyniki egzaminów zewnętrznych DSIL zajmuje miejsca w czołówce (Israsena, Tutiyaphuengprasert i Sipitakiat, 2012, s. 4). W 2023 roku Biuro Standardów Edukacji Narodowej i Oceny Jakości, oceniając szkolnictwo podstawowe w Tajlandii, przyznało DSIL certyfikat potwierdzający, iż każdy z mierzonych aspektów uzyskał najwyższą ocenę „doskonałą”.

Gdy w 2013 roku w DSIL otwarto FabLearn Lab pojawiły się dwie grupy rodziców reprezentujące skrajnie różne postawy. Jedna grupa wątpiła w sensowność ponoszenia dużych kosztów utrzymania laboratorium. Rodzice woleli by ich dzieci poświęcały czas na inne akademickie aktywności. Z kolei druga grupa mocno naciskała na swoje dzieci, chciała by się wyróżniały w trakcie pracy z urządzeniami zaawansowanymi technologicznie. Uczniowie funkcjonowali pod presją. Prezentacje i dyskusje nie uspokoiły żadnej ze stron, dlatego w 2016 roku rozpoczęto projekt „Parent’s Maker Day” (Tutiyaphuengprasert, 2020). Są to cykliczne siedmiogodzinne warsztaty, w czasie których rodzice pracują dokładnie tak, jak ich dzieci. Poznają możliwości sprzętów, projektują i wykonują swoje produkty. Uczestnicy warsztatów dzielą się refleksjami na temat procesu uczenia się, emocji jakie wywołała praca, sposobów radzenia sobie z niepowodzeniem. Początkowe reakcje rodziców są zdominowane przez lęk przed tworzeniem. Po wytworzeniu produktu często przyznają, że dotychczas źle oceniali pracę swoich dzieci, nie wiedzieli, jak wiele wysiłku wymaga realizacja zadania. Dorośli, którzy przechodzili przez proces konstruowania zmieniali styl komunikowania się z nauczycielami. Uważali, że poprzez uczestnictwo w tych aktywnościach pojawia się łącząca ich więź (Tutiyaphuengprasert, 2020, s. 4). Opiekunowie zaangażowani w konstruowanie, zdobywają często trudne doświadczenia, mające uświadomić im, jak wygląda uczenie się ich dzieci. Jest to elementem konstruowania wspierającej kultury.

d) Środowisko lokalne

Uczniowie DSIL współpracują ze środowiskiem lokalnym w dwóch wymiarach. Jednym jest konstruowanie produktów, które mają być odpowiedzią na lokalne problemy (jak ekran wyświetlający komunikaty obrazkowe dla osób przebywających w szpitalu czy zaprojektowanie i przeprowadzenie warsztatów dla dzieci z terenów wiejskich). Drugi wymiar współpracy to wymiana doświadczeń z ekspertami. Nalin zapytana o to, kto pomaga w realizacji uczniowskich pomysłów, odpowiedziała „każdy kto chce”. Do projektów włączają się przedstawiciele biznesu, urzędnicy, lekarze, zagraniczni goście.

Uczniowie stają się także moderatorami w trakcie kursów prowadzonych dla takich przedsiębiorstw jak Siam Cement Group, Petroleum Authority of Thailand i Bangkok Bank. Największą grupę współpracowników stanowią studenci, doktoranci i pracownicy naukowcy King Mongkut's University of Technology Thonburi. Przykład takiej współpracy znajduje się w opisie projektu *miniworld*, w którym trzynastolatki badali efekt cieplarniany. Do przeprowadzenia badań i zbierania danych dzieci wykorzystwały program komputerowy opracowany przez studenta Wydziału Edukacji i Technologii Przemysłu. Uczniowie DSIL testowali program, zapisywali swoje spostrzeżenia na temat jego użyteczności oraz mocnych i słabych stron. Uwagi zostały uwzględnione przez autora w ostatecznej wersji programu.

Podsumowanie

Obraz środowiska uczenia się opartego na konstrukcjonizmie, na pracy w modelu organizacji uczących się i na specyficznym, nacechowanym kulturowo rozwoju samoświadomości jest wielowątkowy. Środowisko DSIL zaprojektowano tak, by umożliwiała partycypacyjne uczenie się. Podstawą działań jest zaangażowanie nie tylko samych uczniów czy nauczycieli, ale także rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego, środowiska naukowego czy biznesu. Według Paperta (1999) uczeniu się sprzyja połączenie działań z mówieniem i myśleniem o nich, dlatego istotna jest wymiana spostrzeżeń w trakcie konstruowania. Wylaniają się trzy główne wymiary środowiska DSIL. Pierwszym jest wymiar materialny, który przejawia się w zaprojektowaniu szkoły, wspierającej proaktywność dzieci. Dzieje się to poprzez odpowiednie organizowanie sal lekcyjnych (ułatwiających pracę w grupach, pracę warsztatową, dyskusję), a także wyposażenie szkoły w zaawansowane technologicznie narzędzia potrzebne do konstruowania. Drugim wymiarem jest obszar oddziaływań nastawionych na tworzenie znaczeń, a nie na transmisję treści. W ich skład wchodzi zarówno poziome relacje uczniów i nauczycieli, którzy akceptują samodzielność dzieci i wspierają je w czasie rozwiązywania problemów, a także interakcje z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Trzecim wymiarem jest środowisko tworzone przez własną aktywność dzieci. W DSIL aktywność wspierana jest przez program nauczania, ale także organizowanie sytuacji, w których uczniowie konstruują wiedzę rozwiązując prawdziwe problemy spotykane poza murami szkoły. Uczenie się przez tworzenie swojego „object to think with” pozwala uczniom pracować samodzielnie oraz dyskutować z dorosłymi i z dziećmi, uczyć się szukania pomocy, formułowania pytań, stawiania hipotez i sprawdzania swoich wstępnych teorii. Niewątpliwie na kształt środowiska uczenia się DSIL ma

wpływ paradygmat konstruktywistyczny. Zarówno model czy zadania nauczyciela, a także metody nauczania/uczenia wynikają z przyjętej strategii myślenia dydaktycznego. Analizując złożoność środowiska uczenia się DSIL należy wystrzegać się skupiania wyłącznie na technologii, co prowadziłyby do technocentryzmu (Cavallo, 2000). W tej specyficznej kulturze uczenia się istotniejsze jest bowiem to, co robimy z technologią, do czego ją wykorzystujemy w codziennej pracy. Za każdym razem należy odpowiedzieć sobie na pytanie czy użycie zaawansowanej technologii komputerowej pomoże mi zrozumieć jak myśleć? Czy dzięki niej będę myśleć jak myśleć?

Na podstawie scharakteryzowanych powyżej elementów można sformułować wytyczne dla praktyki. Aby tworzyć konstrukcjonistyczne środowisko uczenia się należy:

1. Umożliwiać uczniom doświadczania aktywnego uczenia się poprzez działania praktyczne i udział w konstruowaniu „object to think with”. Zapewnić warunki pozwalające eksperymentować, stawiać pytania, tworzyć teorie.
2. Wspierać współpracę: promować interakcję z innymi uczniami, nauczycielami i ekspertami. Umożliwiać udział w dyskusji prowadzącej do wspólnego rozwiązywania problemów.
3. Wspierać uczenie się i proces konstruowania poprzez zastosowanie technologii. Zapewnić uczniom materiały, narzędzia, oprogramowanie cyfrowe, dzięki którym będą mogli eksplorować, projektować i prezentować swoje pomysły.
4. Uwzględniać wartość refleksji i metakognicji: identyfikować mocne i słabe strony, prowadzić do sytuacji, w których uczniowie będą mogli dokonywać samooceny, planować oraz monitorować postępy.
5. Dostosować ocenianie do konstrukcjonistycznego podejścia skupiającego się na procesie wytwarzania.
6. Kontekstualizować uczenie się: opierać konstruowanie/uczenie się na sytuacjach autentycznych, prowadzących do zrozumienia związków wiedzy teoretycznej z praktycznymi zastosowaniami.

Zakończeniem tego tekstu niech będą słowa, które 31. 03. 2023 roku, w trakcie uroczystości wręczenia dyplomów (w Tajlandii rok szkolny kończy się w marcu), wypowiedział absolwent DSIL „Ta szkoła daje nam możliwość lepszego poznania siebie. Zrobiłem, co chciałem zrobić...”

Bibliografia:

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of Learning Group Publication*, 5(3), 438-449.
- Bers, M. U. (2008). *Blocks to robot. Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*. New York/London: Teachers College Press.
- Cavallo, D. (1999). Project lighthouse in Thailand: Guiding Pathways to Powerful Learning. W: D. Cavallo (red.), *LOGO Philosophy and Implementation* (128-164). Logo Computer Systems Inc.
- Cavallo, D. (2000). Emergent design and learning environments: Building on indigenous knowledge. *IBM Systems Journal*, 39, 3(4), 768-781.
- Fields, D. A., Blikstein, P. (2018). *What is Constructionism? Views from a Thai perspective*. Pobrano z: <https://tltlab.org/wp-content/uploads/2022/11/Fields-Blikstein-2018.pdf> (dostęp: 01.04.2023).
- Israsena, P., Tutiya-phuengprasert, N., Sipitakiat, A. (2012). *Growing Under Pressure: A Thai School Learning How to Prosper While being Different*. Pobrano z: <https://nalintt.files.wordpress.com/2015/07/growing-under-pressure.pdf> (dostęp: 08.02.2023).
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradymaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Martinez, S. L., Stager, G. (2016). *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance: Constructing Modern Knowledge Press.
- Papert, S., Harel, I. (1991). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking school in the age of computer*. New York: BasicBooks.
- Papert, S. (1996). *Burze mózgow. Dzieci i komputery*. Warszawa: PWN.
- Papert, S. (1999). What is Logo? And Who Needs It? W: D. Cavallo (red.), *LOGO Philosophy and Implementation*. Logo Computer Systems Inc.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sipitakiat, A., Tutiya-phuengprasert, N. (2016). *Constructionism in Action 2016*. Pobrane z: <https://e-school.kmutt.ac.th/constructionism2016/Constructionism%202016%20Proceedings.pdf> (dostęp: 03.01.2023).
- Strona internetowa Constructionism Consulting Centre. Pobrano z: <https://www.constructionismthailand.net/en/home/> (dostęp: 18.02.2023).

- Strona internetowa Darunsikkhalai School of Innovative Learning. Pobrano z: <https://e-school.kmutt.ac.th/galleryDetail.php?GalleryID=3&GalleryTypeID=2&L=EN&L=EN> (dostęp: 02.02.2023).
- Tutiyaphuengprasert, N. (2020). *What Do Parents Learn from Maker Education?* Pobrano z: <https://nalintukta.com/what-do-parents-learn-from-maker-education/> (dostęp: 08.02.2023).
- Tutiyaphuengprasert, N., Nusen, N. (2019). *What do teachers need to become a maker-teacher?* Pobrano z: https://nalintt.files.wordpress.com/2020/07/fl2019_paper_91.pdf (dostęp: 08.02.2023).
- Walat, A. (2007). O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta. *Meritum*, 4(7), 8-13.



Paweł Prüfer

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

ORCID 0000-0003-3647-8068

Wiarygodność i relacje społeczne
**Piotr Sztompka, *Wiarygodność. Sekret dobrych relacji,*
Znak Horyzont, Kraków 2023, ss. 318**

Zbliżając się ku temu, co na co dzień wydaje się tajemnicze, co budzi niepewność, a w związku z tym wymaga przynajmniej odrobiny wtajemniczenia, wyłania się jakiś rodzaj osobliwości. Sprawa osobliwości jest na tyle istotna, a przy okazji również socjologiczna (wystarczy wspomnieć o wybitnym dziele w polskiej myśli socjologicznej autorstwa Stanisława Ossowskiego *O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983), gdyż warto jest wciąż stawiać sobie pytania o to, co jest właśnie takim – osobliwym. A to dlatego, że kwestia ta wyłania się wciąż jako nowa, intelektualna i poznawcza, prowokacja. Tajemnica zawsze intryguje, nawet jeśli jedynie „owiewa” rzecz powszechnie znaną, przynajmniej, kiedy taką się ona przedstawia. Wiarygodność, którą uczynił wybitny polski socjolog Piotr Sztompka przedmiotem swojej naukowej refleksji, zostaje w podtytule monografii opublikowanej w krakowskim wydawnictwie Znak Horyzont ujęte w takiej właśnie formie – sekretu.

Wiarygodność to wartość, dobro, pewna bardzo cenna dyspozycja podmiotu, a jednocześnie zjawisko społeczne, które może być opisywane i wyjaśniane. Zarówno taka jej postać, kiedy ewidentnie i bez wątpliwości może być identyfikowana, jak i w sytuacjach, kiedy to odczuwalny jest jej brak – obie odsłony zjawiska stają się przedmiotem wielopłaszczyznowej i erudycyjnej analizy przeprowadzonej przez polskiego Socjologa. Sprytnym zabiegiem promocyjnym, by potencjalny Czytelnik zainteresował się monografią jest informacja, która pojawia się we wstępie: „Mimo że napisana przez socjologa, nie jest to to książka dla socjologów. Chociaż lepiej: nie

tylko dla socjologów” (s. 11). I trudno się nie zgodzić z Autorem, zarówno zanim przystąpi się do lektury, gdy „z problemem wiarygodności stykamy się nieustannie wszyscy w życiu codziennym”, jak i wtedy, kiedy się ją podejmie i z satysfakcją sfinalizuje (osobiste przekonanie autora recenzji, który chciałby potwierdzić fakt, iż Autor monografii uwiarygodnił wagę tematu wiarygodności).

Książka Piotra Sztompki jest przejrzysta nie tylko w swoim wywodzie. Jest również taką co do jej struktury jak i co do zastosowanych metod badawczych (warta uwagi jest zwłaszcza ta, którą sam Autor definiuje jako metodę literackiej heurystyki, czyli „inspirowania się w socjologii literaturą piękną”, s. 13). Całość zawiera dokładnie dwanaście rozdziałów zasadniczego tekstu, krótkie i syntetyczne wprowadzenie – *Od autora*, podsumowanie – dość „sekretnie” ujęte w tytule *Postscriptum: sygnał alarmowy*, *Bibliografię*, *Indeks rzeczowy* oraz *Źródła ilustracji*. Wiele „mówi” także projekt okładki z wykorzystaną ilustracją obrazu *Kondycja ludzka* René Margritte’a. Uwagę przyciąga estetyka motywu, jak i jego pomysłowe skomponowanie w całość, gdzie horyzont rzeczywistości schodzi się z tym, co jest obecne, bliskie, podmiotowe, a jednocześnie kształtowane sprawczo, kreatywnie (jako socjolog postrzegający tę dyscyplinę przez pryzmat kategorii refleksyjności wyczuwam, jak uruchamia się we mnie mechanizm socjologicznej wyobraźni, by nawiązać do klasycznej myśli Charlesa Wrighta Millsa ujętej w jego *Wyobraźni socjologicznej*, czy także do jednego z wcześniej opublikowanych imponujących dzieł pod redakcją naukową Piotra Sztompki *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, przygotowanego współautorsko z Małgorzatą Bogunią-Borowską). Wspomniane dwanaście rozdziałów to w kolejności: 1. Społeczny los człowieka, 2. Czym jest wiarygodność?, 3. Obiekty wiarygodności, 4. Skala oczekiwań, 5. Oznaki wiarygodności, 6. Pozory wiarygodności, 7. Kultura wiarygodności, 8. Wiarygodność w medycynie, 9. Wiarygodność w nauce, 10. Wiarygodność w polityce, 11. Kryzys wiarygodności, 12. Polskie kłopoty z wiarygodnością. Jak więc widać już na podstawie samej tylko struktury dzieła, z której wylania się swoista logika problemu, jak i zróżnicowanie jego „odsłon”, przedsięwzięcie naukowe jest naprawdę spore. Nie sposób odnieść się szczegółowo do wszystkich spenetrowanych analitycznie tematów. Pozwolę sobie na dokonanie pewnego wyboru niektórych tylko problemów poruszanych przez Autora, co z pewnością będzie jakoś niestety odsłaniało dość subiektywne preferencje czytelnicze.

Uważam, że bardzo udanym zabiegiem koncepcyjnym monografii jest wyjście od kwestii, która raczej każdego socjologa jakoś intryguje i żywo interesuje. Jest to problem społecznego losu człowieka. Już wcześniej

Autor przygotował znakomite dzieło na temat relacji międzyludzkich (Piotr Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016). Tutaj pojawia się pewien rodzaj syntezy tego problemu, choć w nowej i zaktualizowanej odsłonie. Relacje są faktem społecznym jak i potrzebą naturalną człowieka. Tym samym mają różną postać i są czymś ze wszech miar dynamicznym. W swoim dobrym stylu, charakterystycznym dla Autora, następuje uporządkowana typologizacja relacji oraz ich konstytuowania się i przejawiania w biografiami jednostkowych i w przestrzeniach zbiorowych. Intrygująco pobrzmiewa sformułowanie w odniesieniu do specyficznego kontekstu jakim był czas pandemii i do tego, jak w tych okolicznościach relacje się przejawiały i co w tym kontekście naznaczało je jako element specyficzny: „Czas pandemii, to wielki eksperyment naturalny, który pokazuje, jak bardzo cenimy relacje i jak bardzo nam ich brakuje w sytuacji izolacji od innych, tego, co zyskało nazwę dystansu społecznego” (s. 25). Ów eksperyment naturalny pojawia się w naszej ludzkiej i społecznej rzeczywistości jako coś, co nie zdarza się zbyt często, a w związku z tym, sprawy fundamentalne w losach ludzkich podlegają jakiegoś rodzaju weryfikacji, konfrontacji i pewnej „eksperymentacji” właśnie. To jeden z elementów ryzyka i niepewności.

Czym jest wiarygodność – pytamy razem z Autorem, który mimo, iż bardzo konkretny, a nawet radykalny w swoich tezach, to jednak i życzliwy i wyrozumiały w stosunku do nas, jednostek jako bytów społecznych i relacyjnych. Nie tylko bowiem twierdzi ze stanowczością, że wiarygodność to „realizowanie oczekiwań i zobowiązań wobec partnera”, ale i także sama „gotowość do takiego działania” (s. 43). Nie tylko motywacje do pozytywnych działań wobec osób tego oczekujących, ale i możliwości stają się istotne. Socjologiczna diagnoza w tej kwestii pokrywa się z potocznym przekonaniem, że „dobre chęci nie wystarczą” (s. 44). Struktura wiarygodności wymaga spełnienia wielu fundamentalnych warunków, a jej percepcja też nie jest zawsze i przez wszystkich rozumiana tak samo. Z pewnością, gdy ufa się komuś wiarygodnemu, to taka sytuacja dostarcza wielu dóbr i wartości, w tym także tych o charakterze autotelicznym. Z tej racji jednak, iż życie społeczne i relacje międzyludzkie są w jakimś sensie i zakresie także nieprzewidywalne, a scenariusze ich realizacji także różnorakie, doświadczenia, jakie miewa jednostka społeczna bywają naprawdę trudne. „Fatalnie jest, gdy ufa się komuś niewiarygodnemu, gdy zaufanie zostało źle ulokowane” (s. 59). I w tym miejscu Socjolog przywołuje kilka bardzo konkretnych przykładów, które – przynajmniej niektóre – stają się chyba przeżyciem każdego z nas, wszystkich

członków społeczeństwa, wszystkich przedstawicieli gatunku *homo sapiens*, nas, zamieszkujących na tej gościnnej planecie, jaką jest Ziemia.

Wspomniałem wyżej, iż w mojej skromnej refleksji recenzyjnej będę nieco selektywny i odniosę się jedynie do niektórych elementów podjętych przez Piotra Sztompkę w jego znakomitym przedsięwzięciu wydawniczym jakim jest książka *Wiarygodność. Sekret dobrych relacji*. Niniejszym więc odnoszę się do paragrafu, w którym pojawia się temat stereotypów. Uczestniczyłem w ostatnim czasie w dwóch konferencjach naukowych poświęconych problematyce stereotypów, podczas których najpierw przedstawiłem je w szerszym aspekcie, nadając swojemu wystąpieniu tytuł *Stereotypy – banalne i absurdalne obrazowanie rzeczywistości? Socjologiczno-etyczne impresje*, a za drugim razem omówiłem temat *Religia «dekompozytorka» zachowań stereotypowych i «promotorka» postaw inkluzywnych? Analiza socjologa zaangażowanego*. Mimo, iż kategoria stereotypu kojarzy się zasadniczo pejoratywnie, to – jak słusznie zauważy Piotr Sztompka – w powiązaniu z wiarygodnością, może niekiedy sprawę uprościć. Stereotypy mogą także okazywać się wskaźnikami wiarygodności: „Polega na odwoływaniu się do stereotypów, a więc uogólnionych przekonań na temat cech partnerów określonego rodzaju. Niektóre z tych cech mogą bezpośrednio dotyczyć wiarygodności partnera i kierowanych pod jego adresem oczekiwań. Wówczas, gdy stwierdzimy, że partner należy do stereotypowej zbiorowości, możemy domniemywać, że będzie reprezentował ważne dla nas cechy, jest więc w tym zakresie wiarygodny” (s. 113). Autor rozwija i rozbudowuje swoją analizę w temacie stereotypów wskazując na ich wielorakie „odcienie” i sposoby wpływania na kształtowanie się przestrzeni relacyjnej międzyludzkiej.

Szczególnie interesującym poznawczo i analitycznie jest rozdział dedykowany tematowi wiarygodności w medycynie. Ta „konkretyzacja w dziedzinie ustaleń” (s. 187) wydaje się jednym z najważniejszych obszarów, w których wiarygodność odsłania swoją istotę i pokazuje, jak bardzo ważką wartością jest ona, by można było bezkolizyjnie realizować wymianę dóbr społecznych. Relacja pomocowa, a jest nią właśnie relacja pacjenta z lekarzem, ma charakter przede wszystkim hierarchiczny (nie egalitarny). Strona świadcząca pomoc ma przewagę w postaci wiedzy, kompetencji, umiejętności, potencjału, władzy oraz – choć o tym elemencie akurat Autor nie mówi – prestiżu (przynajmniej w momencie i w zakresie udzielania pomocy). Ten rodzaj relacji można nazwać terapeutyczną (s. 188). To, że oczekuje się od lekarza wiarygodności, brzmi prawie jak truizm. Jednak jest kwestią fundamentalną, że lekarz powinien być (nie tylko w przekonaniu konkretnego pacjenta) kompetentnym i rzetelnym, dysponującym wiedzą

medyczną, farmakologiczną, umiejętnościami branżowymi, jak i dostępem do możliwości diagnostycznych i terapeutycznych. Od lekarza oczekuje się uczciwości, empatii, opiekuńczości, troskliwości, co będzie się przekładało na pewien styl relacyjny – zindywidualizowaną uwagę. Jednak, z racji komercjalizacji współczesnego świata, należy przyjąć ze zrozumieniem to, co Robert Merton określał mianem opiekuńczości typu zdystansowanego (s. 1919). Ujmujący Czytelnika może się okazywać w tym kontekście opis dotyczący tzw. kultury humanistycznej (holistycznej), gdzie Piotr Sztompka charakteryzuje postrzeganie pacjenta przez medycynę i lekarza: „[...] pacjent nie jest pokawałkowany na fragmenty, a raczej traktowany jako osoba, obdarzony indywidualnością i godnością całościowy organizm” (s. 192). Skoro w paradygmacie relacyjnym mówi się tak wiele o partnerach relacji, o wzajemności, interakcyjności, nie sposób pominąć z kolei kwestii wiarygodności pacjenta. Okazuje się przecież, iż pacjent powinien wykazywać się także swoistą kompetencją, to znaczy, aby potrafił sensownie i adekwatnie komunikować lekarzowi swój stan zdrowia, rezygnując z metody dyskusowania, epatowania „medycznym żargonem rodem z internetu” (s. 198). Jego rola to tak naprawdę i w tym przypadku poddanie się zaleceniom procedur medycznych i terapeutycznych, prawdomówność, szczerłość, otwartość. Nie mniej istotnym elementem będzie tutaj poszanowanie prywatności lekarza i choćby jego prawa do odpoczynku, do życia rodzinnego. Lekarze odmawiają wiarygodności pacjentom w niektórych specyficznych przypadkach, choćby wtedy, gdy pacjenci uprzykrzają życie lekarzowi, formułując ciągle żądania, pytania, zwłaszcza jeśli czynią to poza szpitalem czy gabinetem lekarskim (s. 199).

Wiarygodność to wartość, o którą nie tylko warto zabiegać, którą należy kształtować, edukować do niej i socjalizować w ukierunkowaniu na nią. Jest nie tylko dobrem uniwersalnym, które odsłania swój aksjonormatywny rys. Jest nie tylko jakimś bliżej nieokreślonym *beneficjum*, co do którego starania nierzadko miałyby rozbijać się o przeszkody nieosiągalności. Można by stwierdzić, iż z tej racji, że jest wartością uszlachetniającą, uczłowieczającą, lecz nie do końca „zjawiającą się” w biografii ludzkiej w sposób naturalny, bo wymagająca solidnej pracy na rzecz jej „reprodukcji”, to nie każdego będzie na nią stać i nie każdy jest w stanie dorastać do jej wymogów. Byłoby tak, gdyby założyć, iż natura ludzka nie podlega procesom modyfikacji, nie poddaje się kształtowaniu, i że jest odporna na próby jej uszlachetniania. Można by stwierdzić, może nieco egzaltowanie i górnolotnie, iż wiarygodność jest cechą konstytutywną człowieczeństwa.

W niedawno opublikowanej w Wydawnictwie Edukacyjnym „Akapit” monografii *Ocalanie człowieczeństwa* stwierdziłem: „Budowanie człowieczeństwa, mimo iż jest ono procesem, który wzmacnia i rozwija to, co już jest dane człowiekowi jako pewien potencjał do stania się ludzkim, człowieczym, jawi się jako wyzwanie i zadanie do wykonania. I to nie dzieje się samoczynnie. Człowieczeństwo wyłania się z komplementarnego zejścia się potencjału z konkretnym działaniem (*agency*) jednostki. [...]. Stawanie się pełnowartościowym podmiotem zbiorowości społecznej jest długim i żmudnym procesem, jednak w trakcie jego wdrażania i realizowania się, wyłaniają się wspaniałe i wielowymiarowe przejawy osobliwości człowieczeństwa. [...]. Człowieczeństwo odsłania się i ujawnia w toku uniwersalnego i pełnego szacunku relacjonowania się jednostek między sobą, gdzie podmiotowość jest fundamentalnym punktem zbieżności i efektem powszechnej zgody co do tego, kim jesteśmy (wszyscy). A że jesteśmy jako społeczeństwo w pewnym sensie skażeni i doświadczeni deficytami, podobnie dzieje się z jednostką jako taką. Trapi ją bowiem większa lub mniejsza, ilościowo i jakościowo intensywniejsza lub mniej intensywna, dokuczliwość własnego bytu” (P. Prüfer, *Ocalanie człowieczeństwa*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2022, s. 16).

Niepokornym i mało skromnym zabiegiem byłoby, abym własne opublikowane przemyślenia czynił horyzontem hermeneutycznym i podsumowaniem tego, co znalazło się w książce wybitnego badacza Piotra Sztompki, cenionego nie tylko w kraju, ale i w wielu miejscach poza jego granicami, choćby ze względu na erudycję Autora oraz zasięg recepcji dorobku w wielu środowiskach naukowych na świecie. Skłaniam się jednak ku tezie – formułowanej z pewnością mocno subiektywnie – że deficyty aksjonormatywne, zauważalne w wielu sferach życia społecznego, przynaglają badaczy społecznych do odsunięcia nieco na bok twardej i dyscyplinującej zasady wolności od wartościowania, a przynaglają do wejścia w dyskurs, który będzie jakoś prowokował do praktyki naprawczej oraz rekonstruującej to, co najcenniejsze w człowieku, czyli właśnie człowieczeństwo. „Socjologia przysłużyła się i przysługuje nadal jednostkom i społeczeństwu w poznaniu siebie, w rozumieniu siebie i wyjaśnianiu tym, którzy tego oczekują. To zasadniczo niebanalna przysługa” (P. Prüfer, *Rekonstrukcja jakości życia. Teoretyczno-praktyczne atuty socjologii*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2021, s. 156).

Piotr Sztompka kolejny już raz nie tylko opisuje i wyjaśnia – na jak zawsze na najwyższym poziomie analitycznym i erudycyjnym – reguły życia społecznego, gdzie nie pomija się jednostki z całym jej zapleczem

podmiotowości i sprawczości. On je także jakoś wyznacza, podprowadzając pod tajniki tego, co naprawdę najistotniejsze, kreśli jakiś rodzaj aksjonormatywnego pobudzenia, żeby pochodną starań ludzkich, wysiłków socjalizacyjnych i relacyjnych, były próby wzmocnienia fundamentów dobrego społeczeństwa. A przecież ono – jak tego chciał przed laty Stanisław Ossowski – osadzone jest na pewnej ontologicznej podwalinie. Towarzyszy mi też przekonanie, że książka o wiarygodności autorstwa tego wybitnego Socjologa, już ucieszyła i cieszy wciąż nadal nowe rzesze czytelników, ponieważ dostaliśmy (siebie także włączam do tego szczęśliwego grona) bardzo cenne narzędzie deskrypcyjne, ale przede wszystkim korekcyjno-metamorficzne. Może się ono okazać bardzo przydatnym dla praktyki codziennej egzystencji, która przebiega nie inaczej, jak w przestrzeni relacji międzyludzkich. Jeśli komuś z Czytelników zaświatałby jakiś cień wątpliwość co do wiarygodności Autora, by wypowiadał się w tak szerokim i wieloprotymowym zakresie wiarygodności, niech sięgnie po kolejne cenne i najnowsze dzieło Autora (przygotowane w formie dialogu-wywiadu z Marcinem Milczarskim) *Kopia zapasowa. O życiu, społeczeństwie i socjologii z Piotrem Sztompką rozmawia Marcin Milczarski* (Znak Horyzont, Kraków 2023).

AUTORZY

Jolanta Andrzejewska, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Eunika Baron-Polańczyk, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Zielonogórski

Beata Bednarczuk, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Piotr Błajet, prof. dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Magdalena Boczkowska, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Patrycja Brudzińska, dr, Uniwersytet Gdański

Bożena Grzeszkiewicz, dr, Uniwersytet Szczeciński

Beata Jakimiuk, dr hab. prof. ucz, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Maciej Karwowski, prof. dr hab., Uniwersytet Wrocławski

Dorota Klus-Stańska, prof. dr hab., Uniwersytet Gdański

Tomasz Knopik, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Hanna Kostoło, dr hab., Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

Stefan T. Kwiatkowski, dr hab. prof. ucz, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Ewa Lewandowska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Marzenna Nowicka, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Inetta Nowosad, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Zielonogórski

Urszula Oszwa, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Anna Perkowska-Klejman, dr hab. prof. ucz, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Paweł Prüfer, dr hab. prof. ucz, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Elżbieta Strutyńska-Laskus, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Arleta Suwalska, dr, Uniwersytet Łódzki

Barbara Walas, dr, Przedszkole Miejskie Nr 1 w Kozuchowie

Natalia Walter, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monika Wiśniewska-Kin, dr hab. prof. ucz, Uniwersytet Łódzki

Edyta Zawadzka, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Tadeusz J. Zieliński, prof. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie



Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 100 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH),
- BazHum,
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL),
- DOAJ
- ERIH,
- EBSCO,
- ICI Journals Master List,
- Sciencegate,
- Arianta,
- Most Wiedzy.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo "Studia z Teorii Wychowania" otrzymało dofinansowanie z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu "Wsparcie dla czasopism naukowych" na podstawie umowy nr. RCN/SP/0447/2021/1. Realizacja projektu obejmuje lata 2022 - 2024.