

Beata Szurowska

ORCID: 0000-0003-3372-5684

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Rozwijanie tożsamości narodowej jako ważny element procesu edukacyjnego w przedszkolu

Developing National Identity as an Important Element of Kindergarten Education

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the importance of early patriotic education and to explore its influence on children's development. Specifically, it investigates how six-year-olds form their understanding of the concept of "homeland." The study identifies children's initial definitions of this concept and analyzes how exposure to literary works on patriotism shapes their conceptions and overall knowledge of their homeland. A qualitative research strategy was employed, using an educational experiment in which literary texts served as indirect stimuli. The participants were 50 preschool children aged six. Their definitions of "homeland" were analyzed twice—before and after exposure to selected literary works—to assess how these stimuli affected their understanding. The data was analyzed using thematic analysis, supported by the MAXQDA 22 tool. The findings show that engaging preschool children with literature on patriotism not only enhanced their conceptual understanding of "homeland," but also stimulated cognitive curiosity, encouraged reflective thinking, and inspired actions related to patriotic values.

KEYWORDS

homeland, national identity, patriotic education, literature, preschool education

SŁOWA KLUCZOWE

ojczyzna, przedszkole, tożsamość narodowa, wychowanie patriotyczne, literatura

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.005
Nadesłano: 21.03.2025
Zaakceptowano: 07.05.2025

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie wczesnej edukacji patriotycznej i rozwijanie tożsamości narodowej u dzieci w wieku przedszkolnym. W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem było ustalenie, w jaki sposób dzieci sześciolatnie opisują ojczyznę i jakie kategorie definicyjne najczęściej pojawiają się w ich wypowiedziach oraz w jaki sposób zapoznanie przedszkolaków z utworami literackimi na ten temat zmienia ich sposób budowania definicji i wiedzy na temat ojczyzny. W badaniu zastosowano jakościową strategię badawczą, wykorzystując eksperyment z użyciem pośrednich stymulatorów literackich zgodnie z koncepcją Lwa Wygotskiego. Pośrednimi stymulatorami były wiersze o tematyce związanej z pojęciem ojczyzny. Eksperyment objął grupę 50 dzieci sześciolatków. Analizę przeprowadzono dwukrotnie – przed i po zastosowaniu literackich bodźców, aby zbadać ich wpływ na poziom rozumienia pojęcia „ojczyzna”. Dane analizowano metodą analizy tematycznej, wspomaganą narzędziem MAXQDA 22. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że wiersze na temat ojczyzny znacząco zmieniły zarówno sposób definiowania pojęcia „ojczyzna” przez dzieci, jak również przyczyniły się do rozbudzenia ciekawości poznawczej, były inspiracją do refleksji i działań o charakterze propatriotycznym.

Wstęp

Postępujące procesy związane z globalizacją stawiają przed edukacją (w tym również wychowaniem małego dziecka) nowe zadania, których celem jest kształtowanie postaw patriotycznych, zakorzenienie w małej i dużej ojczyźnie oraz rozwijanie poczucia przynależności do narodu. Rozwijanie kompetencji w wymienionym powyżej zakresie jest bardzo ważnym zadaniem edukacyjnym, ponieważ będą one stanowić dla małego Polaka solidny fundament kształtowania postawy obywatelskiej człowieka otwartego i odpowiedzialnego również za dużą ojczyznę (Ziemię), którą charakteryzuje więź z ludźmi innych narodowości (bez uprzedzeń związanych z wyglądem, wyznaniem, tradycją, kulturą). Człowiek prezentujący taką postawę będzie odczuwał przynależność do wspólnoty, łącząc się z innymi w działaniach na rzecz pokoju, ochrony środowiska, eliminowaniu głodu, biedy i chorób.

Celem artykułu jest wskazanie na znaczenie wczesnej edukacji patriotycznej i rozwijanie tożsamości narodowej u dzieci w wieku

przedszkolnym oraz prezentacja wyników badań. W badaniach zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego w wariancie naturalnym (zgodnie z założeniami eksperymentu formującego, który wywodzi się z koncepcji Lwa S. Wygotskiego, który nazywał to podejście metodą eksperymentalno-genetyczną, a jej kluczową techniką była m.in. metoda podwójnej stymulacji – polegająca na wprowadzeniu do sytuacji zadaniowej dodatkowego bodźca, umożliwiającego badanym wytworzenie nowego sposobu rozwiązania problemu (Veresov 2014; Blunden 2011; Wygotski 1989; Filipiak 2012). Jest to specyficzna forma interwencji badawczej, której celem jest jednocześnie wywołanie zmiany rozwojowej i jej analiza (Engeström 2011). Z kolei w tradycji rosyjskiej Piotr Galpierin i Nina Talizina rozwijali tę metodologię, traktując eksperyment formujący jako połączenie oddziaływania pedagogicznego z eksperymentem naukowym – badacz wprowadza nowe czynniki (wskazówki, zadania, narzędzia) i obserwuje, jak wpływają one na ukształtowanie się danej czynności umysłowej (Romashchuk 2023; Talyzina 2023). W badaniu udział wzięło 50 dzieci w wieku sześciu lat. Badane pojęcie „ojczyzna” było definiowane dwukrotnie – przed wprowadzeniem pośrednich stymulatorów literackich oraz po ich zastosowaniu. Bodźcem eksperymentalnym były wybrane teksty literackie (wiersze), które miały pełnić funkcję pośredniego stymulatora w kształtowaniu rozumienia badanego pojęcia przez dzieci. W przeprowadzonych badaniach zastosowano jakościową strategię badawczą, wykorzystując analizę tematyczną opracowaną przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006). Do analizy danych zastosowano oprogramowanie komputerowe MAXQDA 22, które umożliwiło systematyczne kodowanie, organizację oraz wizualizację materiału empirycznego. Zastosowanie MAXQDA 22 pozwoliło również na ilościową prezentację wyników, obejmującą m.in. częstość występowania poszczególnych tematów. Wykorzystanie elementów ilościowych stanowiło triangulację metodologiczną, podnosząc wiarygodność i przejrzystość prezentowanych rezultatów. Zamieszczone zostały również wypowiedzi dzieci (definicje) w wieku przedszkolnym, a także wskazówki i najważniejsze zasady dotyczące organizacji i realizacji celów edukacyjnych zmierzających do rozwijania tożsamości narodowej małego dziecka i budowania fundamentu pod edukację wielokulturową, co warunkuje dobre funkcjonowanie człowieka we współczesnej przestrzeni społecznej.

Wprowadzenie do problematyki badań

Świadomość narodowa jest bardzo ważna szczególnie w dobie globalizacji, która według Jerzego Bogdanienko (2002: 159) określana jest poprzez procesy i zjawiska polityczne, gospodarcze i społeczne, wyrażające się wzrostem różnego rodzaju powiązań między różnorodnymi podmiotami życia gospodarczego niezależnie od ich przynależności narodowej, a także wynikające z tego wzajemne oddziaływania we wszystkich sferach życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Podobnie termin ten definiuje Marian Kempny (1998: 241) jako „tworzenie się «jednego świata» czy jednego społeczeństwa na skutek procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur”. W dobie globalizacji należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie poczucia tożsamości, która w naukach społecznych rozpatrywana jest w odniesieniu do grup społecznych; jest budowana dzięki doświadczeniom społecznym, które to mają być zintegrowane w spójny system (Mamzer 2002: 50). W kształtowaniu tożsamości człowieka ważne jest zarówno poczucie własnej odrębności, jak i umiejętność dostrzegania odrębności (w tym również znaczenia „inności” dla rozwoju jednostki i wspólnoty) oraz etapowość i ciągłość nabywania określonych kompetencji społecznych, co warunkuje kreację tożsamości dojrzałej, składającej się z trzech ważnych komponentów: tożsamości narodowej, europejskiej i uniwersalnej (globalnej i ogólnoludzkiej). Wymienione powyżej komponenty kształtowane są na poszczególnych etapach rozwoju człowieka, a kolejność rozwijania wymienionych powyżej tożsamości (wraz z kompetencjami społecznymi i postawami obywatelskimi) powinna decydować o organizacji wychowania patriotycznego w placówkach oświatowych w taki sposób, by bazując na stosunku i powinnościach do rodziny, małej i dużej ojczyzny (Polski), zapewnić ciągłość humanistyczno-antropologiczną wychowania obywatelskiego zorientowanego na problemy Europy, świata i planety Ziemi. Podstawą do myślenia o tym, w jaki sposób organizować proces wychowawczo-dydaktyczny w zakresie treści narodowych w przedszkolu mogą stać się słowa Jerzego Kłoczowskiego (2002: 114), który mówi, że „Świadomość polską, narodową, możemy utrzymać dzisiaj w świecie globalizacji tylko nawiązując mądrze do tysiącletniej reedycji i wiążąc ją mocniej

z kulturą europejską, której część od początku stanowimy. Wspólnota Unii Europejskiej ma służyć naszej kulturze. [...] Ludzie wszędzie zaczynają doceniać swoje korzenie kulturowe. Widać jak ludzie «bez korzeni» kulturowych łatwo się gubią wobec zagrożeń. Muszą mieć też coraz mocniejsze oparcie o większe, szersze ramy, o ramy lokalne i narodowe, wspólnoty religijne i inne. [...] Nasza świadomość kultura, nasza tysiącletnia ciągła tradycja polsko-europejska, stanowią dziś nasz największy kapitał”.

Na tym tle niezwykle ważne jest pojęcie ojczyzny wraz z jej odrębnością kulturową oraz postawami psychicznymi członków narodu. Pojęcie to definiowane jest różnie w zależności od nurtu i podejścia – od socjologicznego, przez psychologiczne, pedagogiczne, publicystyczne do politycznego. W aspekcie wychowania małego dziecka warto zwrócić uwagę na definicję podaną przez Stanisława Ossowskiego (1984: 17–18), który podkreśla, że „Ojczyzna – to nie jest pojęcie geograficzne, które można scharakteryzować bez odwoływania się do postaw psychicznych jakiejś zbiorowości. Obszar jakiś staje się ojczyzną o tyle tylko, o ile istnieje zespół ludzki, który odnosi się doń w pewien sposób i pewien sposób kształtuje jego obraz. Wówczas dla tego zespołu ów szmat rzeczywistości zewnętrznej nabiera swoich wartości, które go czynią ojczyzną. [...] Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. [...] Cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości”. Oczywiście nieodzownym elementem, który pozwala każdemu narodowi utrzymać swoją tożsamość jest patriotyzm, który Jan Paweł II (2005: 71–72), opisuje jako „umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próba dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna. [...] Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka jest też wielkim obowiązkiem”.

W nawiązaniu do przedstawionych powyżej opisów i definicji wydaje się oczywiste, że należy rozważać pojęcia i czynniki związane z ojczyzną nie tylko na gruncie materialnym i konkretnym, ale również psychicznym i duchowym, co rodzi konieczność budzenia określonych uczuć już u dzieci w wieku przedszkolnym, ponieważ właśnie te wczesne doznania emocjonalne będą stanowić istotę

wychowania patriotycznego i rozwijania tożsamości małego Polaka. Podsumowując, bardzo ogólnie można stwierdzić, że tożsamość narodowa to odczuwanie wspólnoty z własnym narodem. Należy podkreślić, że to właśnie poczucie tożsamości narodowej, budowane na rdzennym zakorzenieniu, czyni człowieka członkiem narodu, stanowi istotę wychowania patriotycznego, które pozwala na realizację założeń edukacyjnych zmierzających do kształtowania postaw otwartości i szacunku (wpisując się tym samym w założenia edukacji do międzykulturowej). Temat ten wielokrotnie podejmował w swoich rozważaniach o wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości kulturowej Jerzy Nikitorowicz (2011: 9–10), podkreślając znaczenie świata zakorzenienia, który (określany jako „etnocentryzm świata oswojonego”) jest według cytowanego autora etnocentryzmem naturalnym, „[...] wynika on z osadzenia kulturowego, z przejmowanego dziedzictwa, z pierwszej socjalizacji; to naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury nieświadomie poprzez «zanurzenie» w niej i «nasiąkanie» jej wartościami”. W sposób bardzo podobny zwracają uwagę na omawiany aspekt inni autorzy, między innymi Alina Szczurek-Boruta (2017: 197): „Kształtowanie tożsamości wielowymiarowej wymaga przede wszystkim kulturowego zakorzenienia – internalizacji wartości, przekonań, powiązanych z nimi wzorów zachowań wyznaczających kompetencje do uczestniczenia we wspólnocie (wspólnotach); działań edukacyjnych oraz wsparcia polityki oświatowej” oraz Jolanta Muszyńska (2014: 92), dla której „zakorzenienie jednostki w określonym miejscu jest swoistym kapitałem społecznym, dzięki któremu wytworzone więzi [...] społeczne są zarówno dobrem prywatnym, jak i dobrem publicznym”.

Powyższe rozważania prowadzą do stwierdzenia, że pojęcia związane z wychowaniem patriotycznym stanowią bardzo złożoną, wieloaspektową kategorię społeczno-moralną i w związku z tym rozwijanie tożsamości narodowej u małych dzieci powinno również być organizowane w sposób integrujący wiele ważnych czynników oraz pozwalający dziecku w naturalny sposób rozwijać więź emocjonalną z ojczyzną i narodem. Jest to bardzo ważne (i często brakujące) ogniwo wczesnej edukacji, ponieważ brak solidnego fundamentu budowanego dzięki zakorzenieniu w rodzimej kulturze, tradycji i historii prowadzi do destrukcji i wyjałowienia osobowościowego oraz uniemożliwia kształtowanie postaw społecznych warunkujących

wielowymiarowe funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie. Przedszkolaki kształtują swoje postawy przede wszystkim przez naśladowanie (na początku rodziców i członków rodziny, potem nauczycieli, rówieśników i innych osób z najbliższego otoczenia), powtarzając określone zachowania, które stają się elementem czynnościowym danej postawy. Tadeusz Mądrzycki (1977: 53) wyjaśnia ten fakt następująco: „Wiele postaw dziecka kształtuje się od uformowania składnika behawioralnego poprzez naśladowanie innych osób. W ten sposób kształtują się postawy moralne, religijne, uprzedzenia rasowe i szereg innych postaw”. Niestety, obserwacja zajęć w przedszkolach oraz rozmowy z nauczycielami pozwalają przypuszczać, że treści o charakterze patriotycznym nie zawsze są realizowane w sposób prawidłowy, który ma szansę zaowocować ukształtowaniem określonych postaw patriotycznych u dzieci i stać się fundamentem rozwijania tożsamości narodowej. Nauczyciele często ograniczają się do wymogów określonych w podstawie programowej, skupiając uwagę na przekazywaniu określonej wiedzy. Takie podejście do realizacji treści narodowych w przedszkolu wynika z wąskiego rozumienia wychowania patriotycznego (którego nie można izolować od przyrody, literatury, sztuki, domu rodzinnego, tradycji, kultury oraz narodowego języka i bez działań pozwalających rozwijać postawę obywatelską oraz poczucie przynależności do kolejnych grup społecznych, które tworzą naród).

Trzeba również pamiętać o tym, że „ojczyzna” jest dla małego dziecka pojęciem trudnym, abstrakcyjnym, dlatego rozwijając uczucia patriotyczne należy pamiętać o specyfice rozwoju przedszkolaków i tworzyć sytuacje edukacyjne, które ułatwią im poznawanie Polski w sposób dostosowany do ich możliwości percepcyjnych (Ratyńska 1991). Poza tym w wieku przedszkolnym kompetencje komunikacyjne dzieci są nadal w fazie intensywnego rozwoju. W konsekwencji mogą one doświadczać trudności z werbalizacją oraz definiowaniem pojęć, co wynika zarówno z ograniczonego zasobu słownictwa, jak i z procesu doskonalenia umiejętności logicznego i kontekstowego budowania wypowiedzi ustnej (Szurowska 2023).

Założenia metodologiczne badań własnych

W procesie rozwijania tożsamości narodowej małego dziecka niezwykle ważna jest literatura, szczególnie poezja, która dzięki swojej formie wpisuje się w specyfikę poznawania świata przez przedszkolaków, łącząc elementy poznawcze z uwrażliwieniem na piękno języka i z silnym pobudzeniem emocjonalnym. Dlatego podczas realizacji badań, wykorzystane zostały dwa utwory literackie „Ojczyzna” oraz „Jestem Polakiem”, które różniły się tematyką oraz formą lirycznego przekazu (Szurowska, Tichy 2011: 53; Szurowska, Tichy 2012: 68).

Cel badań

Głównym celem badań było określenie znaczenia literatury dziecięcej, rozumianej jako pośredni stymulator literacki, w procesie kształtowania pojęcia „ojczyzna” oraz wiedzy i postaw patriotycznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Szczególnie istotne było ustalenie, w jaki sposób kontakt dzieci z wybranymi utworami literackimi (wierszami) wpływa na ich sposób definiowania pojęcia „ojczyzna”, jak zmienia się ich wiedza na ten temat, a także, jak literatura może oddziaływać na rozwój refleksji i zainteresowania dzieci tematyką patriotyczną.

Założenia szczegółowe

Na podstawie przyjętych założeń sformułowano następujące zadania badawcze¹:

1. Określenie, w jaki sposób dzieci sześciolatnie definiują pojęcie „ojczyzna” przed wprowadzeniem literackich bodźców stymulujących.

1 Ze względu na interwencyjny charakter badań, wynikający z zastosowania eksperymentu, zdecydowano się na sformułowanie zadań badawczych zamiast tradycyjnych problemów badawczych. Zadania te precyzyjniej określają kolejne etapy procedury badawczej, umożliwiając systematyczne planowanie, realizację oraz ocenę działań eksperymentalnych. Taka forma pozwala lepiej dostosować strukturę badania do charakteru interwencji oraz ułatwia analizę efektów podejmowanych działań, szczególnie w przypadku badań zorientowanych na zmianę.

2. Analiza zmian ilościowych i jakościowych występujących w definicjach pojęcia „ojczyzna” formułowanych przez dzieci po zapoznaniu się z utworami literackimi o charakterze pośredniego bodźca stymulującego.
3. Zidentyfikowanie tematów i kategorii najczęściej występujących w spontanicznych wypowiedziach dzieci dotyczących ojczyzny.
4. Zweryfikowanie, w jaki sposób wprowadzenie utworów literackich wpływa na proces tworzenia definicji pojęcia „ojczyzna”, zmieniając wiedzę oraz podejście dzieci do tego pojęcia.
5. Określenie, w jaki sposób utwory literackie mogą pełnić rolę bodźca rozwijającego ciekawość poznawczą, refleksyjność oraz inicjującego działania propatriotyczne u przedszkolaków.

Strategia badawcza i metoda badań

Badania zostały przeprowadzone zgodnie z jakościową strategią badawczą, wykorzystując metodę eksperymentu pedagogicznego w odmianie naturalnej – formującej, opartej na koncepcji Lwa S. Wygotskiego, dotyczącą kształtowania pojęć za pomocą bodźców literackich. Eksperyment obejmował dwukrotny pomiar poziomu rozumienia pojęcia „ojczyzna” przez dzieci sześciolatnie:

- Pomiar początkowy (pretest) – opis pojęcia przed interwencją.
- Pomiar końcowy (posttest) – definicje tworzone przez dzieci po wprowadzeniu bodźców literackich (wierszy).

W eksperymencie wykorzystano literaturę dziecięcą – zestaw wierszy o tematyce patriotycznej, które stanowiły pośrednie stymulatory literackie. Celem było sprawdzenie, czy kontakt z tekstami literackimi prowadzi do zmian jakościowych w sposobie myślenia oraz definiowania przez dzieci pojęcia „ojczyzna”².

2 Eksperyment badawczy przeprowadzono w sposób nieinwazyjny, z zachowaniem pełnej anonimowości uczestników, poprzez nadanie im kodów identyfikacyjnych (identyfikatory płci i numery: Dz.1, Dz.2, Ch.1, Ch.2). Realizacja badania była zgodna z obowiązującymi wytycznymi metodologicznymi, zakładającymi dążenie do osiągnięcia celu poznawczego w sposób respektujący prawa i podmiotowość dziecka oraz uwzględniający jego rozwój psychofizyczny i specyfikę funkcjonowania (Szurowska 2023: 229–241; Makaruk, Włodarczyk, Wójcik 2013: 7–20; Sławińska 2019: 109–123).

Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 50 dzieci sześcioletnich uczęszczających do placówki przedszkolnej.

Metoda analizy danych

Dane jakościowe zebrane podczas eksperymentu poddano analizie z zastosowaniem metody analizy tematycznej według procedury Braun i Clarke (2006). Proces ten został wsparty komputerowym narzędziem do analizy danych jakościowych MAXQDA 22, które umożliwiło systematyczne kodowanie, kategoryzację oraz ilościową analizę danych (częstość pojawiania się poszczególnych tematów).

Etapy analizy danych obejmowały:

- Zapoznanie się z transkrypcjami wypowiedzi dzieci.
- Wstępne kodowanie danych.
- Grupowanie kodów w kategorie i podkategorie definicyjne.
- Ilościowe zestawienie częstości występowania poszczególnych kategorii definicyjnych.
- Porównanie jakościowych i ilościowych danych sprzed i po zastosowaniu bodźców literackich.
- Ostateczną interpretację wyników i wyciągnięcie wniosków dotyczących wpływu bodźców literackich na sposób definiowania przez dzieci pojęcia „ojczyzna”.

Wyniki badań własnych w kontekście ich dyskusji

Wykorzystanie programu MAXQDA 22 pozwoliło na skodyfikowanie wypowiedzi przedszkolaków. Na tej podstawie powstało „Drzewo kodowe” (hierarchiczny zapis kategorii definicyjnych pojęcia ojczyzna oraz kody odniesień do wierszy).

Ilustracja nr 1. Drzewo kodowe (strukturalny zapis kategorii definicyjnych)

Drzewo kodowe	
▼ ● Drzewo kodowe	513
▼ ● Ojczyzna. Kategorie definicyjne	0
● symbole narodowe	38
● język	22
● Tradycja, historia, kultura	37
● brak odpowiedzi lub błędne rozumienie pojęcia	6
● powinności wobec kraju	21
● naród	61
● miejsce	52
● rodzina	43
● nazwa państwa	63
● przyroda	65
▼ ● Odniesienia do wierszy	0
● bardzo wyraźne odniesienia do wierszy	74
● zauważalne odniesienia do wierszy	31
● brak odniesień do wierszy	0
● Zestawy	0

Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

Przypisanie kodów poszczególnym fragmentom wypowiedzi oraz dodanie zmiennych stało się podstawą do dokonywania szczegółowych analiz zgromadzonych danych. Analiza wypowiedzi pozwala na stwierdzenie, że dzieci w wieku przedszkolnym potrafią zauważyć fundamentalne, najważniejsze elementy związane z trudnym pojęciem „ojczyzna”. Wyodrębnione kategorie definicyjne, które występowały w wypowiedziach przedszkolaków, to: naród, język, miejsce, rodzina, symbole narodowe, powinności wobec kraju, przyroda, tradycja, historia i kultura, nazwa państwa. Kategorie, które pojawiały się w wypowiedziach dzieci najczęściej, to przyroda, nazwa państwa, naród i miejsce. Jednak należy podkreślić, że zarówno wiedza,

jak i poczucie przynależności do ojczyzny jest zależne od działań osób dorosłych. W wypowiedziach przedszkolaków pojawiały się takie sformułowania: „Ja wiem, co to jest ojczyzna. Tata mi pokazywał”, „Na domu mojej babci i dziadka wisi polska flaga. Dziadek ją powiesił na święta”, „Byliśmy tam (w Muzeum Narodowym – dopisek autora) z naszą panią z przedszkola”, „Babcia opowiada mi polskie bajki i legendy”, „Tata mi czyta polskie książki”. Dlatego nauczyciel, realizując treści i zadania z zakresu wychowania patriotycznego, powinien posiadać nie tylko określoną wiedzę oraz umiejętności (pozwalające na tworzenie sytuacji edukacyjnych dostosowanych do możliwości rozwojowych małego dziecka), ale również prezentować postawę szacunku wobec wartości narodowych, swoją więź z polską kulturą, tradycją, sztuką oraz wrażliwość na piękno ojczystej przyrody. Równie ważne jest jego osobiste poczucie przynależności do narodu oraz również odpowiedzialność za środowisko lokalne tworzące małą ojczyznę.

Porównanie wypowiedzi przedszkolaków przed i po przeczytaniu oraz omówieniu wierszy o tematyce patriotycznej pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, że utwory literackie pomagają w realizacji celów z obszaru edukacji patriotycznej³. We wszystkich wypowiedziach dzieci po przeczytaniu wierszy pojawiły się nowe kategorie definicyjne pojęcia „ojczyzna”, co wyraźnie obrazują poniższe zestawienia.

3 Należy pamiętać, że aby utwór literacki mógł skutecznie pełnić funkcję dydaktyczno-wychowawczą, jego dobór powinien być uzależniony nie tylko od tematyki, lecz również od specyfiki rozwoju dzieci. Tekst powinien być dostosowany do ich możliwości percepcyjnych, a zarazem angażować emocjonalnie, skłaniać do refleksji oraz inspirować do podejmowania różnorodnych działań.

Ilustracja nr 2. Kategorie definicyjne w wypowiedziach dzieci na temat ojczyzny przed przeczytaniem wierszy

Tabele krzyżowe

Grupa dokumentów	Ojczyzna.wypowiedzi przed przeczytaniem wierszy	Płeć = Ch	Płeć = D	Suma
- Ojczyzna. Kategorie definicyjne - symbole narodowe - język - Tradycja, historia, kultura - brak odpowiedzi lub błędne rozum. - powinności wobec kraju - naród - miejsce - rodzina - nazwa państwa - przyroda - Odniesienia do wierszy - bardzo wyraźne odniesienia do wierszy - zauważalne odniesienia do wierszy - brak odniesień do wierszy				
	11	3	8	22
	6	4	2	12
	11	3	8	22
	6	6		12
	7	4	3	14
	14	7	7	28
	22	14	8	44
	8	2	6	16
	21	9	12	42
	5		5	10
Σ SUMA	111	52	59	222
# N = Dokumenty/Uczestnicy	50 (100,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)	50 (100,0%)

Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

W wypowiedziach dzieci przed przeczytaniem wierszy najczęściej pojawiały się opisy ojczyzny związane z miejscem (22 razy) i nazwą państwa (21 razy). Przyroda jako kategoria definicyjna pojawiała się tylko w wypowiedziach dziewczynek (5 razy). Brak definicji lub błędne rozumienie pojęcia „ojczyzna” zanotowano tylko w grupie chłopców (6 badanych). Wiele wypowiedzi było krótkich, jednozdaniowych, z jedną lub dwiema kategoriami definicyjnymi.

Ilustracja nr 3. Kategorie definicyjne w wypowiedziach dzieci na temat ojczyzny po przeczytaniu wierszy

Tabele krzyżowe					
	Grupa dokumentów	Ojczyzna.wypowiedzi po przeczytaniu wierszy	Płeć = Ch	Płeć = D	Suma
▼ Ojczyzna. Kategorie definicyjne					
🇵🇱 symbole narodowe		27	11	16	54
🗣️ język		16	8	8	32
📖 Tradycja, historia, kultura		26	9	17	52
🗑️ brak odpowiedzi lub błędne rozumienie					
👉 powinności wobec kraju		14	9	5	28
👤 naród		47	26	21	94
📍 miejsce		30	13	17	60
👨‍👩‍👧 rodzina		35	14	21	70
🇵🇱 nazwa państwa		42	20	22	84
🌿 przyroda		60	27	33	120
▼ Odniesienia do wierszy					
👉 bardzo wyraźne odniesienia do wierszy		74	36	38	148
👉 zauważalne odniesienia do wierszy		31	10	21	62
👉 brak odniesień do wierszy					
Σ SUMA		402	183	219	804
# N = Dokumenty/Uczestnicy		50 (100,0%)	25 (50,0%)	25 (50,0%)	50 (100,0%)

Źródło: Wygenerowano w programie MAXQDA 2022.

W wypowiedziach dzieci po przeczytaniu wierszy najczęściej pojawiały się opisy ojczyzny związane z przyrodą (60 razy) i narodem (47 razy). Nie zanotowano braku wypowiedzi lub wypowiedzi, w których dzieci błędnie rozumiały pojęcie „ojczyzna”. Porównując wypowiedzi dziewczynek i chłopców, można zauważyć, że dziewczynki częściej definiowały ojczyznę wymieniając kategorię „rodzina” (21 razy), podczas gdy wypowiedziach chłopców kategoria ta pojawiła się tylko 14 razy. Również „tradycja, historia, kultura” wymieniona została 17 razy przez dziewczynki i tylko 9 razy przez chłopców. „Powinności wobec kraju” nie pojawiały się często, ponieważ zanotowano je tylko w 14 wypowiedziach, ale stanowczo częściej wymieniali je chłopcy (9 razy) niż dziewczynki (5 razy).

Poniżej przedstawione zostały przykłady wypowiedzi dzieci, które przed przeczytaniem wierszy nie potrafiły zdefiniować pojęcia „ojczyzna” (nie definiowały lub ich definicje wskazywały, że nie rozumieją jeszcze znaczenia tego słowa). Utwory literackie pomogły im przyswoić sobie informacje na temat ojczyzny, co stało się podstawą budowania struktury systemu wiedzy na ten temat (literę „a” oznaczono wypowiedzi przed, literę „b” – wypowiedzi po przeczytaniu wierszy).

- a. *Ojczyzna, to nie wiem, jeszcze się tego nie uczyłem nigdy.*
 - b. *Ojczyzna to znaczy Polska. Jestem Polakiem, to znaczy, że mieszkam w Polsce z Polakami. Mówię po polsku. Lubię pory roku. Najbardziej lubię lato, bo mi się podoba.*
-
- a. *Ojczyzna jest w kościele, jak ludzie mówią, że ojciec nasz, to oni znają ojczyznę.*
 - b. *Ojczyzna to Polska. Tu mieszkam w bloku i mamy tu nasz dom. Moja mama i tata i ja mówimy po polsku i oglądamy po polsku w telewizji. Teraz jest pora roku wiosna. Lubię jesień, bo zbieramy kasztany i liście są kolorowe. Zimy nie lubię. Przedszkole jest w Polsce. Kościół też jest w ojczyźnie.*

Poza tym można zauważyć, że wypowiedzi dzieci po przeczytaniu utworów były dłuższe, bardziej uporządkowane, spójne i nacechowane emocjonalnie, czego przykładem mogą być zacytowane poniżej definicje dzieci, które przed przeczytaniem wierszy opisywały pojęcie „ojczyzna” bardzo krótko, najczęściej z jedną kategorią definicyjną.

- a. *Ojczyzna to Polska.*
 - b. *Ojczyzna moja nazywa się Polska. Mieszkają tu Polacy z całą rodziną i dziećmi. Dzieci mówią od razu po polsku, bo się tutaj urodziły. Lubię w Polsce kwiatki, ptaki i jabłka. I jest ładnie, widać przez okno pory roku, bo w Polsce są ładne pory roku.*
-
- a. *Moja ojczyzna to jest Polska.*
 - b. *Ojczyzna to ziemia Polaków. I pachnie, i jest rano rosa. To Polska. W Polsce są pory roku po kolei, teraz jest wiosna, po wiosnie lato, po latcie jesień. Jak jesień się skończy, to spadną wszystkie kolorowe liście i zostaną tylko igły na choince i jest zima. Polska ma flagę, hymn i orzełka. Można o Polsce napisać ładny wiersz, bo Polska jest ładna.*

Analizując wypowiedzi dzieci, które już przed przeczytaniem wierszy wymieniały w swoich definicjach oprócz nazwy państwa inne istotne dla Polski kategorie definicyjne, można zauważyć, że po przeczytaniu utworów wzbogaciły swoje opisy o nowe elementy, dokonując jednocześnie uporządkowania wiedzy na temat ojczyzny

(oczywiście w sposób charakterystyczny dla dziecięcego rozumowania i na miarę swoich możliwości rozwojowych, które w przypadku niektórych dzieci można ocenić wyżej niż u pozostałych; przykłady takich wypowiedzi zostały zaprezentowane poniżej).

- a. *Dziadek mi powiedział, że inna jest ojczyzna jak jest wojna, a inna bez wojny. Ojczyzna to ziemia, a na niej to wszystko – lasy, pola, miasta i nawet małe wioski, i każdy dom, i nawet stodoła też. I jak jest wojna, to ojczyzna jest wtedy, gdy się jej broni. Tej ziemi i lasu, i pola, i nawet tej stodoły, bo jest na ojczyźnie. A jak nie ma wojny, to też się coś robi, ale nie pamiętam. A już wiem – wtedy się pracuje w swojej pracy, sieje się więcej lasu, buduje nowe miasta i jak jest stara dom i stara stodoła to się buduje nowe, ładniejsze.*
- b. *Polacy mają ojczyznę. Ona nazywa się Polska. To jest kraj, duży i bardzo ładny. Na wiosnę zieleni się trawka, krążą bociany i chodzą na jednej nodze po łące, bo szukają żabek, ale żabki już przygotowują koncert. Tak było napisane w tym wierszu, który nam pani czytała. Jesienią jest bardzo kolorowo, bo w sadzie są jabłka, gruszki i śliwki, a w lesie kolorowe liście. Polacy kochają swój kraj i mają czołgi, żeby walczyć na granicy jak będzie wojna. I ciągle coś nowego budują, ciągle są nowe domy i bloki, żeby było ładniej.*
- a. *Ojczyzna jest bardzo stara i dawna. Można to oglądać w skansenie i muzeum. Tam są stare garnki i łóżka i studnia, bo tak Polacy żyli w ojczyźnie kiedyś, dawno to było. I domy były wtedy małe, białe i miały dachy ze słomy. Nie było samochodów, tylko wozy i konie.*
- b. *Ojczyzna to ziemia Polaków. Ziemia pachnie, raz pachnie kwiatami, jak jest wiosna, na jesień może pachnąć, jak liście spadają i leżą na ziemi i kasztany. W Polsce są różne pory roku. Polacy mają biało-czerwoną flagę. W Polsce można powiesić flagę na domu albo na bloku, albo na pomniku. Czasem ktoś ma album i zdjęcia ojczyzny. Widziałam ładny album ojczyzny w muzeum. Tam są domy, jak widziałam w skansenie. Ojczyzna była zawsze, już bardzo dawno. Cieszę się, że mam Polskę, ojczyznę, bo jest ładna i można nawet napisać wiersz i zrobić zdjęcie, jak się coś spodoba.*

Szczególnie interesujący jest dziecięcy sposób nadbudowywania i porządkowania wiedzy na temat ojczyzny w oparciu o nowe

doświadczenia i informacje. Można bowiem zauważyć, że starsze przedszkolaki (w charakterystyczny dla siebie sposób uczenia się) powracają spiralnie do treści, które były już im znane i uzupełniają je o nowe informacje. W zależności od dojrzałości dziecka wypowiedzi te są zróżnicowane pod kątem spójności i uporządkowania, ale widać wyraźnie, że wszystkie dzieci w swoim budowaniu definicji dążą do logicznego opisu, świadomie łącząc pewne elementy treściowe (przyswojone i nowe), co świadczy o dojrzałości i samodzielności myślenia (potwierdzając tym samym, że małego dziecka nie można sprowadzać do roli biernego odbiorcy wiedzy). Można również zauważyć, że w swoich definicjach dzieci zawsze nawiązują do własnych doświadczeń, co również potwierdza specyfikę funkcjonowania przedszkolaka i powinno być wyznacznikiem konstruowania programów i pomocy edukacyjnych w tym obszarze wspomagania rozwoju dziecka.

Pojawiają się też bardzo często wyraźne lub zauważalne odniesienia do wierszy (dzieci definiują ojczyznę wymieniając elementy opisane w utworach własnymi słowami lub wprost cytując fragmenty wierszy). Najczęściej pojawiającym się dłuższym cytowaniem jest fragment „Cieszę się, że jestem Polakiem”, który powtórzony został w całości przez siedmiu przedszkolaków. Należy jednak dodać, że w większości dziecięcych wypowiedzi po przeczytaniu wierszy pojawiają się zwroty podobne do cytowanego lub parafrazy nawiązujące do emocjonalnego stosunku podmiotu lirycznego do Polski, np.: „Cieszę się, że mam Polskę, ojczyznę, bo jest ładna”, „Lubię moją ojczyznę”. „Cieszę się, że mam ojczyznę”, „Lubię, że jestem Polakiem”. „Lubię mieszkać w Polsce”, „Cieszę się, że w Polsce się urodziłam i tu mieszkam”, „Cieszę się, że w Polsce się urodziłam”.

Warto również zwrócić uwagę na zachowanie dzieci i wybór działań podczas swobodnej zabawy w przedszkolu, ponieważ wyraźnie można zaobserwować w nich nawiązanie do przeczytanych utworów literackich. W dniu przeczytania i omówienia wierszy przedszkolaki bardzo często siadały przy stolikach i rysowały „ojczyznę” z wiersza. Analiza rysunków pozwala na stwierdzenie, że dzieci w wieku przedszkolnym umieszczają w swoich pracach to, co jest dla nich szczególnie ważne (co zapamiętały, ponieważ podobał im się dany fragment poetyckiego opisu, był ciekawy, nawiązywał do ich własnych doświadczeń itp.). Najczęściej w pracach dzieci pojawiały się wymienione w wierszach elementy charakterystyczne dla polskiej przyrody

oraz świąt, rodzina i symbole narodowe. W kolejnych dniach po przeczytaniu wierszy można było zauważyć duże uwrażliwienie w szerokim (wielozmysłowym) obszarze edukacji patriotycznej. Podczas spacerów, bez inspiracji ze strony nauczyciela, dzieci zwracały uwagę na przyrodę, podkreślając, że jest to „przyroda polska”, np. „Liście są zielone, bo teraz jest w Polsce wiosna. Proszę pani, przyjdziemy tutaj jesienią, żeby zobaczyć, że jest polska jesień na liściach?”, „W Polsce najładniej pachnie wiosna, nawet to drzewo pachnie, bo ma na wiosnę kwiaty”.

Inspiracje wierszami można też było zauważyć również w innych działaniach. Na przykład jedna z dziewczynek zauważyła w sklepie naklejki z polską flagą, poprosiła rodziców o kupienie, a potem przyniosła do przedszkola i powiedziała: „Jesteśmy Polakami, bo tak było w wierszu napisane, to kupiliśmy polskie flagi. Ja sobie przykleję na swojej szafce. Mam dużo i mogę też dać innemu dziecku, też sobie może przykleić”. Wszystkie dzieci w grupie wyraziły taką chęć i przedszkolaki przykleiły z dumą flagi na swoich szafkach. Inne działania dotyczyły np. propozycji (wychodzących od dzieci) wykonania albumu grupowego (nawiązanie do albumu z wiersza), spaceru do parku, gdzie stoi pomnik, czy posprzątania w przedszkolnym ogródku, „żeby w Polsce było ładnie i czysto”. Poza tym dzieci (w przedszkolu i w domu) zadawały dużo pytań związanych z Polską, co zaowocowało organizowaniem sytuacji edukacyjnych, podczas których miały okazję pozyskiwać informacje do budowania wiedzy o ojczyźnie. Można więc stwierdzić, że utwory poetyckie spełniają swoją rolę edukacyjną na wymienionych wcześniej dwóch poziomach: poznawczym, dostarczając informacji niezbędnych do lepszego rozumienia pojęcia ojczyzna i budowania systemu wiedzy na jej temat, oraz emocjonalnym, który umożliwia rozwijanie uczuć patriotycznych, więzi z narodem i jest ważnym elementem kształtowania pożądanych postaw społecznych i obywatelskich.

Wnioski

Dzieci sześciolatnie definiują pojęcie „ojczyzna” na podstawie następujących kategorii definicyjnych: naród, język, miejsce, rodzina, symbole narodowe, powinności wobec kraju, przyroda, tradycja, historia i kultura oraz nazwa państwa. Najczęściej pojawiające się

kategorie w wypowiedziach dzieci to przyroda, nazwa państwa, naród oraz miejsce.

Zastosowanie pośrednich stymulatorów literackich (wierszy) znacząco wpłynęło na rozumienie i sposób definiowania pojęcia „ojczyzna” przez dzieci:

- Dzieci, które w pierwszej próbie nie potrafiły podać definicji ojczyzny, w drugiej próbie formułowały opisy, wykorzystując kategorie zaczerpnięte bezpośrednio z wierszy, takie jak przyroda czy tradycja.
- Definicje wszystkich dzieci zostały wzbogacone w drugiej próbie o nowe kategorie definicyjne pojawiające się w utworach literackich.
- Pierwotne definicje dzieci często były modyfikowane przez dodawanie nowych elementów oraz łączenie ich z już posiadaną wiedzą.

Ponadto zastosowane utwory literackie rozbudziły ciekawość poznawczą dzieci, zwiększyły ich zainteresowanie polską przyrodą, kulturą oraz tradycjami. Literatura zainspirowała również dzieci do działań o charakterze artystycznym, w których wykorzystywały motywy z poznanych wierszy, oraz skłoniła je do odwoływania się do własnych doświadczeń w rozmowach na temat symboli narodowych i tradycji. Dzieci podczas spacerów zwracały uwagę na piękno polskiego krajobrazu, co świadczy o zwiększeniu ich świadomości narodowej i estetycznej.

Uzyskane wyniki sugerują potrzebę kontynuowania badań nad tym istotnym aspektem edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W odniesieniu do opisywanych badań warto je również pogłębić o dodatkową analizę jakościową i wykorzystanie triangulacji metodologicznej, np. poprzez ustalenie korelacji między poszczególnymi kategoriami definicyjnymi czy jakościową analizę różnic między wypowiedziami chłopców i dziewczynek. Takie działania umożliwią lepsze poznanie badanego zjawiska oraz świadome projektowanie programów wychowania patriotycznego, uwzględniających specyfikę percepcyjną dzieci w wieku przedszkolnym oraz współczesne realia społeczno-kulturowe.

Podsumowanie

W dobie globalizacji należy myśleć o tym, do jakiego jutra przygotowujemy dziecko; w jakim świecie będzie musiało się ono odnaleźć. Już dziś wiemy, że będzie to świat otwarty, w którym człowiek z pewnością nie będzie zamknięty w obrębie swojego kraju. Jednak ta gotowość do stawiania się obywatelem świata to nie tylko nauka języka obcego, poznawanie obcych kultur i rozwijanie tolerancji wobec inności. To także, a może przede wszystkim, zakorzenienie i rozwijanie tożsamości narodowej, czyli mocne osadzenie dziecka w polskości: tradycji, obyczajowości, języku, przyrodzie, kulturze i historii. W rozważaniach na temat wychowania patriotycznego należy pamiętać, że współcześnie słowo „patriotyzm” odkrywamy w nowych znaczeniach, dlatego „winien on być oparty na odpowiedzialności za wspólnotę, niewykluczający nikogo, krytyczny wobec historii i jednocześnie zachowujący szacunek do dziedzictwa przodków” (Nikitorowicz 2011: 14). Równie ważna jest świadomość znaczenia „wychowania do pokoju”. Wielokrotnie zwracał na to uwagę Jan Paweł II (1978), mówiąc: „Rodzice i wychowawcy, pomagajcie dzieciom i młodzieży doświadczać pokoju w tysiącach codziennych czynności, które są na ich miarę, w rodzinie, w szkole, w zabawie, w stosunkach koleżeńskich, w pracy zespołowej, we współzawodnictwie sportowym, w wielorakich formach wymagających nawiązania i przywrócenia przyjaźni”. Dlatego w organizacji procesu edukacyjnego w przedszkolu nie może zabraknąć działań ukierunkowanych na poznawanie kultury, tradycji i historii innych narodów, ponieważ dzięki temu dzieci wyraźniej zauważają i odczuwają polską odrębność – wydarzenia, obyczaje, krajobraz, dzieła artystyczne, czyli to wszystko, co na tle innych państw czyni Polskę krajem innym i wyjątkowym. Jednocześnie potrafią docenić piękno związane z przyrodą, kulturą i tradycją narodową innych państw. To pozwala wychowywać do patriotyzmu wolnego od nacjonalizmu i narodowościowego szowinizmu, wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw wobec odmienności, uczy tolerancji, budzi ciekawość poznawczą i otwartość na świat, co w dobie globalizacji warunkuje dobre funkcjonowanie w szeroko rozumianej wielokulturowej przestrzeni społecznej.

Bibliografia

- Blunden A. (2011). *Vygotsky on the Development of Concepts* (Chapters 13 & 14 of *Concept. A Critical Approach*), https://www.ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/Vygotsky_on_the_Development_of_Concepts.pdf [dostęp: 26.01.2025].
- Bogdanienko J. (2002). *Zarys koncepcji, metod i problemów zarządzania*, Toruń: Wydawnictwo Dom Organizatora.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3, nr 2, s. 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Engeström Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*, „Theory & Psychology”, t. 21, nr 5, s. 598–628, <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jan Paweł II (1978). *Orędzie na XII Światowy Dzień Pokoju. „Osiągniemy pokój – wychowując do pokoju”*, <https://papiez.wiara.pl/doc/378706>. Osiągniemy-pokoj-wychowujac-do-pokoju-1979 [dostęp: 21.12.2024].
- Jan Paweł II (2005). *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Znak.
- Kempny M. (1998). *Globalizacja*, [w:] Z. Bokszański, A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1: A–J, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 241–242
- Kłoczowski J. (2002). *Patriotyzm polski w długim trwaniu*, [w:] *Patriotyzm wczoraj i dziś*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności, s. 105–117.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Wójcik S. (2013). *Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, t. 12, nr 3, s. 7–20
- Mamzer H. (2002). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mądrzycki T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Muszyńska J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J. (2011). *Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 17, s. 7–17.
- Nikitorowicz J. (2012). *Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 5, s. 67–82.
- Ossowski S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ratyńska H. (1991). *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Romashchuk A.N. (2023). *Activity-based Approach to the Teaching and Psychology of Insightful Problem Solving: Scientific Concepts as a Form of Constructive Criticism*, „Psychology in Russia: State of the Art”, t. 16, nr 3, s. 14–29, <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0302>
- Sławińska M. (2019). *Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. Na przykładzie badania grupy przedszkolnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 22, nr 2(86), s. 109–123.
- Szczurek-Boruta A. (2017). *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 30, s. 195–209.
- Szurowska B. (2023). *Dziecko jako uczestnik badań naukowych – specyfika prowadzenia badań z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] F. Szlosek (red.), *Badanie – dojrzewanie – rozwój. Trafność i rzetelność badań naukowych*, Warszawa–Radom: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Sieć Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, s. 229–241.
- Szurowska B., Tichy B. (2011). *Skarby. Klasa 1. Podręcznik. Część 1*, Warszawa: Wydawnictwo Juka.
- Szurowska B., Tichy B. (2012). *Skarby. Klasa 2. Podręcznik. Część 1*, Warszawa: Wydawnictwo Juka.
- Talyzina N.F. (2023). *On the Mastery of Elementary Geometric Concepts*, „Psychology in Russia: State of the Art”, t. 16, nr 3, s. 3–13, <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0301>
- Veresov N. (2014). *Experimental-genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost*, „Cultural-Historical Psychology”, t. 10, nr 4, s. 121–130, <https://doi.org/10.17759/chp.2014100409>
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Beata Szurowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie
Instytut Pedagogiki
e-mail: bszurowska@aps.edu.pl