

2024/4

VOL. 27

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501
Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska
Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru

Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Biografie w kontekstach edukacyjnych

Biographies in Educational Contexts

Spis treści

Beata Topij-Stempińska Wprowadzenie	9
Beata Topij-Stempińska Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Anna Królikowska Słownik biograficzny profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich – prolegomena projektu pedeutologicznej biografii zbiorowej	19
Beata Topij-Stempińska Naukowiec z pasją i nauczyciel z powołania – jezuita Józef Sas (1868–1931)	33
Danuta Kądziołka Edukacja domowa szansą na rozwój metauczenia się. Biograficzna perspektywa mamy-edukatorki	47
Martyna Żurek Biograficzne uczenie się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego	69
RAPORTY Z BADAŃ	
Ewa Piwowska Anna Warzocha Urszula Ordon Uwarunkowania wycieczek do galerii i muzeów sztuki organizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	91
Julia Karapuda Znaczenie nauczycielskich słów w rozwijaniu poczucia własnej wartości uczniów. Oceny opisowe zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej	109
Magda Utrata Poziom kompetencji fonologicznej u dzieci z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori	129

MISCELLANEA

Barbara Surma

159 Dziecko i dzieciństwo w myśli pedagogicznej Marii Montessori

Irena Pulak

177 Osiąganie dobrostanu w cyfrowym świecie w kontekście potrzeb dzieci i młodzieży – indywidualne i społeczne wymiary zjawiska

Contents

Beata Topij-Stempińska Introduction	13
--	----

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Anna Królikowska Biographical Dictionary of Professors of Jesuit Teacher Training Seminaries: Prolegomena to the Project of a Pedeutological Collective Biography	19
Beata Topij-Stempińska A Scientist by Passion and a Teacher by Vocation: Jesuit Joseph Sas (1868–1931)	33
Danuta Kądziołka Home Education as an Opportunity for the Development of Metacognition: A Biographical Perspective of a Mother-Educator	47
Martyna Żurek Biographical Learning of the Role of the Preschool Teacher	69

CASE REPORTS

Ewa Piwowska Anna Warzocha Urszula Ordon Determinants of Trips to Art Galleries and Museums Organized by Early School Education Teachers	91
Julia Karapuda The Importance of Teachers' Words in Developing Pupils' Self-esteem: Descriptive Assessments of Pupils' Behavior in Early Childhood Education	109
Magda Utrata Phonological Competence Levels in Children from Traditional and Montessori Preschools	129

MISCELLANEA

Barbara Surma

- 159 The Child and Childhood in the Pedagogical Thought
of Maria Montessori

Irena Pulak

- 177 Achieving Well-being in a Digital World in the Context of Children and
Young People's Needs: Individual and Social Dimensions of the Issue

Wprowadzenie

W ostatnich dwóch dziesięcioleciach badania biograficzne w naukach społecznych zyskują na znaczeniu (Lalak 2010; Całek 2013; Kaźmierska 2013; Dubas, Stelmaszczyk 2014; Piorunek 2016; Karkowska 2018; Seul 2022). Biografie są bowiem zapisem indywidualnego losu czy też rekonstrukcją zbiorowego doświadczenia, a jednocześnie wpisane pozostają w określony kontekst społeczno-kulturowy danego czasu. Najprościej ujmując, biografie to historie życia i doświadczenia pojedynczych osób, ale też grup czy społeczności. Mają one zazwyczaj wyjątkowy, często niepowtarzalny charakter, choć też nie wykluczają wspólnego łącznika, jakim może być czas i miejsce, w którym dane osoby żyją, dorastają, uczą się czy pracują.

Przyjęte przez badaczy kryteria, strategie i ramy badawcze, podejścia teoretyczno-metodologiczne wyznaczają zakres i treść prowadzonych badań. W historiach życia rekonstruowane są przeszłe zdarzenia, istotne i ważne dla opowiadającego. Mogą one dotyczyć całego życia, ale też jedynie punktów zwrotnych czy przełomów. Opowiadający mogą się skoncentrować na wybranych „wycinkach z życia”, np. własnej edukacji. Zdaniem Waldemara Segiety, „biografia edukacyjna, będąca pewną częścią biografii kompletnej, to historia życia szczególnego rodzaju, bowiem skupiona na procesie uczenia się. Obejmuje historię uczestnictwa podmiotu w edukacji związanej z różnymi życiowymi wydarzeniami, doświadczeniami i zmianami nadającymi ostatecznie kształt biografii edukacyjnej” (Segiet 2021: 304). Spojrzenie wstecz na drogę

własnego życia pozwala uporządkować doświadczenia i prześledzić dokonane wybory wpisane w określony kontekst czasu i miejsca. Pamiętać należy, że to rekonstruowanie biegu życia może być obarczone pewnym ryzykiem. Bowiem na kształt biografii wpływ mają zarówno subiektywne doświadczenia i znaczenia im przypisywane, jak i indywidualne historie powiązane z biegiem życia; nie umniejsza to jednak znaczenia biografii jako takiej. Każda indywidualna biografia wpisana jest również w biografię zbiorową (rodzinne, zawodowe itp.) i jako taka może być postrzegana i badana obiektywnie.

Spojrzenie w kontekstach edukacyjnych na biografię indywidualną, zbiorową, rodzinne, społeczne, polityczne może pozwolić na zrozumienie biegu ludzkiego życia, które zostało uwarunkowane przez właściwe dla danej osoby czy grupy doświadczenia edukacyjne. Biograficzne doświadczenia z przeszłości są istotne dla zrozumienia sposobów myślenia, podejmowanych działań i dokonywanych wyborów, a często również relacji międzygeneracyjnych.

Autorom tekstów zamieszczonych w niniejszym zeszycie dziękujemy za podzielenie się swoimi naukowymi przemyśleniami nad znaczeniem biografii w kontekstach edukacyjnych. Dziękujemy również autorom opracowań umieszczonych w działach „Raporty z badań” oraz „Miscellanea” za udostępnienie wyników prowadzonych przez siebie badań pedagogicznych. Natomiast wszystkim Czytelnikom życzymy miłej i owocnej lektury, mając jednocześnie nadzieję, że stanie się ona okazją do pogłębionej refleksji nad różnymi kontekstami, w jakich rozwija się współczesna pedagogika.

Bibliografia

- Całek A. (2013). *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2014). *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karkowska M. (red.) (2018). *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Każmierska K. (2013). *Badania biograficzne w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 4, s. 6–10, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.9.4.01>

- Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piorunek M. (red.) (2016). *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje, egzemplifikacje, dylematy metodologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet W. (2021). *Edukacja i biografia. W kręgu wzajemnych znaczeń i wybranych odniesień*, „Biografistyka Pedagogiczna”, nr 1, s. 295–314, DOI: 10.36578/bp.2021.06.33
- Seul A. (2022). *Józef Koźielecki – nauczyciel akademicki i twórca psychotransgresjonizmu. Autobiografia w literackich i edukacyjnych kontekstach*, „Filologia Polska”, nr 8, s. 123–144, DOI: 10.34768/fp2022a7

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

Introduction

Over the last two decades, biographical research has grown in importance within the social sciences (Lalak 2010; Całak 2013; Kaźmierska 2013; Dubas, Stelmaszczyk 2014; Piorunek 2016; Karkowska 2018; Seul 2022). Biographies are typically understood as records of individual destinies or reconstructions of collective experiences, all the while remaining embedded within specific socio-cultural contexts of a given era. Simply put, biographies reflect the life stories and experiences of individuals, as well as those of groups or communities. While they often have a unique and unrepeatable character, they may also share common threads, such as the time and place in which the protagonists live, grow, study, or work.

The criteria, research strategies, and theoretical and methodological frameworks adopted by researchers determine the scope and content of biographical studies. In life stories, past events are reconstructed based on their significance to the storytellers. These narratives may cover entire lifetimes or specifically narrow in on turning points or breakthroughs. Storytellers may also focus on selected “snippets from life,” such as their educational journeys. According to Waldemar Segiet, “An educational biography, as part of a complete biography, is a life story of a specific kind because it centers on the learning process. It includes the history of the subject’s participation in education, intertwined with various life events, experiences, and changes that ultimately shape the

educational biography” (Segiet 2021: 304). Looking back at one’s life path allows individuals to organize their experiences and reevaluate the choices they made in a specific context of time and place.

However, it should be remembered that reconstructing the course of one’s life may carry certain risks. Biographies are shaped by subjective experiences and the meanings attributed to them, as well as the personal narratives connected to life events. Nonetheless, this does not diminish their importance as such. Every individual biography is also situated within collective biographies—whether familial, professional, or otherwise—and can, therefore, be perceived and studied from an objective perspective.

Looking at individual, collective, family, social, and political biographies within educational contexts offers an understanding of the course of human lives, which have been conditioned by specific educational experiences. These past biographical experiences are important for understanding thought processes, actions, and decisions and often shed light on intergenerational relationships.

We extend our gratitude to the authors of the contributions featured in this issue for sharing their scholarly reflections on the role of biographies in educational contexts. We also thank the authors of the studies included in the sections “Research Reports” and “Miscellanea” for presenting the outcomes of their pedagogical research. We wish all our readers a pleasant and intellectually rewarding experience, hoping this issue acts as an invitation for deeper reflection on the diverse contexts in which contemporary pedagogy evolves.

Bibliography

- Całek A. (2013). *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (ed.) (2014). *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karkowska M. (red.) (2018). *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Każmierska K. (2013). “Badania biograficzne w naukach społecznych,” *Przegląd Socjologii Jakościowej*, vol. 9, no. 4, pp. 6–10, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.9.4.01>

- Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piorunek M. (ed.) (2016). *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje, egzemplifikacje, dylematy metodologiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet W. (2021). “Edukacja i biografia. W kręgu wzajemnych znaczeń i wybranych odniesień,” *Biografistyka Pedagogiczna*, no. 1, pp. 295–314, DOI: 10.36578/bp.2021.06.33
- Seul A. (2022). “Józef Koziński – nauczyciel akademicki i twórca psychotransgresjonizmu. Autobiografia w literackich i edukacyjnych kontekstach,” *Filologia Polska*, no. 8, pp. 123–144, DOI: 10.34768/fp2022a7

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Beata Topij-Stempińska
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Pedagogical Sciences
 e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 27, 2024/4 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Anna Królikowska
ORCID: 0000-0002-2818-1582
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Słownik biograficzny profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich — prolegomena projektu pedeutologicznej biografii zbiorowej

Biographical Dictionary of Professors of Jesuit
Teacher Training Seminaries: Prolegomena to the
Project of a Pedeutological Collective Biography

ABSTRACT

The biographical dictionary of professors of Jesuit teacher training seminaries presents detailed profiles of educators who worked in these institutions from the Renaissance through the Polish Baroque to the Enlightenment. The dictionary spotlights their scholarly pursuits, academic preparation, pedagogical experience, and literary achievements, particularly in poetics, rhetoric, and school theatre. Through this resource, readers can learn about the lives and careers of individual professors, and thus uncover details of their unique biographies.

In addition to individual life stories, the collected material facilitates the construction of a collective portrait of professors of Jesuit teacher

KEYWORDS

collective biography,
Jesuits, professors,
teacher training
seminaries,
biographical dictionary

SŁOWA KLUCZOWE

biografia zbiorowa,
jezuici, profesorowie,
seminaria
nauczycielskie, słownik
biograficzny

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.001
Nadesłano: 07.09.2023
Zaakceptowano: 06.11.2024

training seminaries. Each professor represents a distinct individual with personal characteristics while also belonging to a community shaped by shared teaching experiences and common traits. Understanding individual trajectories, therefore, sheds light on the broader characteristics of the group as a whole. The objective of this research is to identify the shared and defining features of this collective, placing them within a wider educational context.

This investigation into the collective identity of Jesuit seminary professors is part of the tradition of biographical research, which culminates in a collective biography. Such a biography synthesizes the unique image of a person with the defining attributes of the community and broader society of the historical period they represent. The article outlines the basic components of this collective biography project.

ABSTRAKT

Słownik biograficzny profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich prezentuje sylwetki profesorów pracujących w seminariach od czasów odrodzenia, poprzez polski barok do oświecenia – ich zainteresowania, przygotowanie naukowe, pracę i doświadczenie pedagogiczne, twórczość literacką, szczególnie w zakresie poetyki i retoryki, ale też na polu teatru szkolnego. Użytkownik tego słownika może poznać jednostkowe losy, kariery poszczególnych profesorów, a zatem biografie indywidualne.

Materiał zgromadzony w słowniku otwiera również możliwość stworzenia portretu zbiorowego społeczności profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich. Każdy członek tej społeczności jest osobą posiadającą własne, indywidualne cechy, stanowi jednocześnie część zbiorowości ludzi, którzy ze względu na podobne doświadczenia dydaktyczne mają wiele cech wspólnych. Poznanie jednostkowych losów (słownik) pozwala zatem na poznanie cech właściwych dla całej grupy. W tym kontekście celem badań jest próba uchwycenia wspólnych i charakterystycznych cech zbiorowości profesorów seminariów nauczycielskich. Pozwoli to następnie na ukazanie jej w szerszym kontekście edukacyjnym.

Badania nad portretem zbiorowym profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich wpisują się w nurt badań biograficznych, w wyniku których powstaje biografia zbiorowa, obejmująca zarazem indywidualny obraz człowieka, jak i odzwierciedlone w nim podstawowe cechy danej społeczności i społeczeństwa danego okresu historycznego. Artykuł przedstawia podstawowe elementy składowe projektu zbiorowej biografii.

Kształcenie nauczycieli

Otwarcie pierwszego jezuickiego kolegium w Braniewie (1565) dało początek intensywnie rozwijającej się sieci szkół średnich, która w szczytowym momencie rozwoju (przed kasatą zakonu) liczyła 66 szkół rozsianych mniej więcej równomiernie w czterech prowincjach zakonnych. Na przestrzeni ponad dwustu lat działalności zakonu w Polsce większość instytucji edukacyjnych znajdowała się w rękach jezuitów. Tym samym szkolnictwo jezuickie posiadało dominującą pozycję w edukacyjnej tkance Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Tak rozwinięta sieć szkół wymagała dobrze przygotowanych nauczycieli.

Aby uchwycić specyfikę zbiorowości nauczycielskiej jezuickiej sieci szkolnictwa od XVI do XVIII wieku, istotne jest poznanie procesu kształcenia nauczycieli i instytucji do tego powołanej. Od początku działalności jezuitów na polu oświaty istniało wśród nich przekonanie, że w edukacji wszystko zależy od nauczycieli, dlatego położono nacisk na dobre ich przygotowanie zarówno merytoryczne, jak i dydaktyczne. Już w 1565 roku podczas II Kongregacji Generalnej zakonu – a wydarzenie to praktycznie zbiegło się w czasie z rozpoczęciem działalności pierwszego kolegium jezuickiego na terenie Rzeczypospolitej – powołano do życia instytucję seminarium nauczycielskiego (*Seminarium Nostrorum* albo *Rhetorica Nostrorum*). Każda jezuicka prowincja miała zorganizować seminarium, którego zadaniem było przygotowanie kadry profesorów dla szkół średnich i wyższych (*Institutum Societatis Iesu* 1893: 196, 531). Chodziło o to, aby w szkołach jezuickich pracowali wszechstronnie wykształceni nauczyciele. A więc w okresie, kiedy nie istniał jeszcze stan nauczycielski jako taki, nie było też w związku z tym instytucjonalnego kształcenia nauczycielskiego, jezuiti organizowali już systematyczne kształcenie nauczycieli dla swoich szkół.

W XVI wieku zorganizowano w polskiej prowincji trzy seminaria nauczycielskie. Pierwsze powstało w 1572 roku w Pułtuskach pod kierownictwem Benedykta Herbesta. Drugie seminarium nauczycielskie otwarto w Poznaniu w 1575 roku. Czas jego rozkwitu przypada na początek lat osiemdziesiątych XVI wieku. Funkcjonowało ono przez dziesięć lat – do 1585 roku, kiedy to w Poznaniu otwarto kurs filozofii. Seminarium poznańskie nie posiadało własnych profesorów. Przyszłych nauczycieli kształcili magistrzy uczący eksternów. Trzecie

jezuickie seminarium nauczycielskie zorganizowano w Jarosławiu w 1591 roku, a pierwszymi jego profesorami byli wybitni humaniści: Jan Laus, Jan Aland i Wawrzyniec Bojer (Królikowska 2019: 250–251). W XVII i XVIII wieku zakładano kolejne seminaria w nowych lokalizacjach, zatrudniając w nich wybitnych profesorów.

Słownik biograficzny

Słownik biograficzny profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich prezentuje sylwetki profesorów pracujących w seminariach od czasów odrodzenia, poprzez polski barok do oświecenia. Hasła zawierają – oprócz podstawowych informacji biograficznych (data urodzenia i śmierci, ścieżka edukacyjną) – zainteresowania profesorów, ich przygotowanie naukowe, pracę i doświadczenie pedagogiczne, twórczość literacką, szczególnie w zakresie poetyki i retoryki, ale też na polu teatru szkolnego. Użytkownik tego słownika może poznać jednostkowe losy, kariery poszczególnych profesorów, a zatem biografie indywidualne.

Badania biograficzne mają istotne znaczenie. Umożliwiają bowiem, jak pisze Władysław Szulakiewicz,

[...] poznanie dróg dochodzenia do osiągnięć w różnych dziedzinach życia, przyczyn sukcesów i porażek życiowych. Publikacje biograficzne ukazują wpływ na jednostkę niepowtarzalnego klimatu intelektualnego, politycznego i społecznego. Są źródłem informacji na temat powstawania i upowszechniania określonych idei pedagogicznych, koncepcji oświatowych czy kierunków badawczych (Szulakiewicz 2004: 13).

Rozwój badań biograficznych wiąże się z docenieniem roli jednostki w historii (Szulakiewicz 2013: 256). Przekonująco uzasadnia to twierdzenie Herbert Luthy:

Ponieważ historia ekonomiczna i społeczna, równie dobrze jak polityczna nie są anonimowe, musimy pamiętać, że ponad zdarzeniami, cyframi i wykresami są ludzie, którzy działają lub ulegają oddziaływaniu innych, bez których nie byłoby postępu historii. Wiedzieć o tym, kim byli ci ludzie, o których się mówi, jest nawet ważniejsze niż wiedzieć, co oni zrobili, ten postulat staje się wręcz obowiązujący podczas pracy historyka, lecz na każdym kroku napotyka on na trudności (Luthy, za: Zajewski 2000: 13–14).

Najpopularniejszą bodaj formą publikacji badań biograficznych są słowniki biograficzne. Zdaniem Emanuela Rostworowskiego, znakomitego wieloletniego redaktora *Polskiego Słownika Biograficznego*, „słowniki biograficzne można wykorzystywać w badaniach i nauce na dwa sposoby. Po pierwsze, traktując je jako «zbiór informacji, pozwalających sprawdzić i poszerzyć wiedzę użytkownika o interesującej go danej postaci», po drugie, jako «zbiór informacji o charakterze masowym i nadających się do socjologiczno-kwantytatywnego opracowania»” (Rostworowski 1973: 356).

Materiał zgromadzony w słowniku profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich otwiera możliwość wykorzystania go na dwa przywołane sposoby. Oprócz możliwości uzyskania wiedzy o danej postaci, daje możliwość stworzenia portretu zbiorowego społeczności profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich. Każdy członek tej społeczności jest osobą posiadającą własne, indywidualne cechy, stanowi jednocześnie część zbiorowości ludzi, którzy ze względu na pełnioną rolę zawodową i wynikające z niej podobne doświadczenia dydaktyczne mają wiele cech wspólnych. Poznanie jednostkowych losów (słownik) pozwala zatem na poznanie cech właściwych dla całej grupy. Tego rodzaju podejście badawcze otwiera możliwość opracowania zbiorowego portretu danego środowiska. Mówimy tu zatem o tzw. biografii zbiorowej (Marmon, Ryś 1997: 187–192).

Analizując piśmiennictwo z zakresu biografistyki pedagogicznej czy edukacyjnej, można odnotować większe zainteresowanie biografiami indywidualnymi, natomiast biografie grupowe są o wiele rzadsze. Tymczasem one wyrażają

[...] oprócz indywidualnego portretu jednostki [...] zbiorowy wizerunek grupy, do której owa jednostka należała. Mamy wówczas do czynienia z tak zwaną biografią zbiorową, obejmującą zarazem indywidualny obraz człowieka, jak i odzwierciedlone w nim podstawowe cechy społeczności i społeczeństwa danego okresu historycznego (Majorek 1996: 12–13).

W literaturze naukowej z zakresu biografistyki na określenie badania zbiorowości używa się metafory „portretu zbiorowego”. Tę „metaforę «portretu zbiorowego» nauka historyczna przejęła ze źródeł narracyjnych, zwłaszcza z niektórych pamiętników i utworów literackich” (Szwarc 2014: 576). Jak zauważa Andrzej Szwarc, istota portretu zbiorowego polega na odnalezieniu cech wspólnych lub różnicujących daną zbiorowość, a „w razie możliwości [badacze] ukazują

i poddają analizie te spośród nich, które są policzalne i dadzą się przedstawić przy zastosowaniu metod statystycznych” (Szwarc 2014: 580). Zazwyczaj w takich badaniach uwzględnia się wiek, pochodzenie społeczne i terytorialne, stan rodziny, narodowość, wyznanie, wykształcenie, wykonywany zawód, a nawet zarobki i stan majątkowy. Zdaniem Szwarca specyfika danej grupy oraz pomysłowość badacza mogą poszerzyć ten katalog. W konstruowaniu portretu zbiorowego chodzi przede wszystkim o to, by wyodrębnić daną grupę na podstawie przynajmniej jednej cechy, a potem „szuka się [...] innych elementów grupowej *differentia specifica*” (Szwarc 2014: 581).

W tworzeniu portretu zbiorowego profesorów seminariów nauczycielskich ważne jest uchwycenie wspólnych i charakterystycznych cech tej zbiorowości. Należy zatem stworzyć pełną (w miarę możliwości) charakterystykę badanej zbiorowości. Choć bowiem każdy jej członek jest osobą posiadającą własne, indywidualne cechy, to jednocześnie stanowi część zbiorowości ludzi, którzy ze względu na podobne doświadczenia zawodowe mają wiele cech wspólnych. Istotne jest więc poznanie jednostkowych losów, które pozwolą na poznanie cech właściwych dla całej grupy – portretowanej społeczności nauczycielskiej.

Źródła

Przy tworzeniu portretu zbiorowego konieczne jest uwzględnienie wszelkiego typu dostępnych źródeł archiwalnych, zarówno rękopiśmiennych, jak i drukowanych, a wśród nich źródeł dokumentacyjnych, narracyjnych i epistolarnych (Meissner 2003: 44). Wiele rodzajów tych źródeł zostało wykorzystane do tworzenia słownika. Podstawowym źródłem były zachowane katalogi osobowe jezuitów, jakie sporządzano każdego roku, zwykle po wakacjach, a więc na początku roku szkolnego, a pochodzące z Archivum Romanum Societatis Iesu, ale też z archiwów i bibliotek krajowych. Na 392 katalogi, jakie zostały sporządzone, około 20 nie zachowało się do naszych czasów. W niektórych przypadkach można je zastąpić innymi źródłami, głównie tzw. katalogami trzyletnimi. Bardzo ważnym źródłem jest *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (w tłumaczeniu na j. polski) z 1599 roku – najistotniejszy dokument wyznaczający reguły i normy działania dla poszczególnych osób odpowiedzialnych za proces kształcenia i wychowania w szkołach jezuickich.

Ramy terytorialne

Kiedy próbuje się stworzyć portret zbiorowy jakiejś społeczności, np. uczniów danej szkoły, stosunkowo łatwo jest nakreślić ramy terytorialne funkcjonowania tej zbiorowości, a co za tym idzie – uchwycić szerszy kontekst społeczny działalności tej zbiorowości (Topij-Stempińska 2019: 19). W przypadku profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich jest to trudne ze względu na fakt, że seminaria nie posiadały stałych siedzib, często zmieniały swoje miejsca. Ich lokalizacja uzależniona była od warunków materialnych, a także historycznych. Mieścili się w kolegiach, które pod względem lokalowym oraz możliwości wyżywienia mogły przyjąć kilkunastu lub kilkudziesięciu kleryków. Częste wojny, pożary czy zarazy zmuszały do opuszczania jednych placówek i przenoszenia się do innych. Przeprowadzano wówczas seminarium z całym dobytkiem, zasobami bibliotecznymi z jednego miejsca w inne. Dopiero w drugiej połowie XVIII wieku, zwłaszcza po podziale administracyjnym zakonu na cztery prowincje (1757), sytuacja związana z lokalizacją seminariów ustabilizowała się. Każda prowincja posiadała jedno seminarium w stałej lokalizacji aż do kasaty zakonu w 1773 roku: prowincja małopolska w Ostrogu, prowincja wielkopolska w Krakowie, prowincja litewska w Wilnie, a prowincja mazowiecka w Słucku oraz przez trzy lata w Połocku. Pomimo tej zmienności lokalizacji przyjmuje się seminarium jako miejsce pracy wyróżniające daną grupę jezuitów.

Cechy zbiorowości profesorów

Spółeczność licząca w sumie w okresie od XVI do XVIII wieku 125 profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich posiada wiele cech wspólnych, jak chociażby pochodzenie, wykształcenie czy doświadczenie dydaktyczne i nierzadko także naukowe.

Kryteria doboru do roli profesora seminarium

Wszyscy profesorowie seminariów byli jezuitami. Rola profesora seminarium była przydzielana zasadniczo na krótki okres czasu (1–3 lat), po którym byli delegowani do innych zadań. 19 profesorów

pracowało od 4 do 6 lat, natomiast 12 profesorów pełniło swoją funkcję od 7 do 10 lat. Do wyjątków należały sytuacje, kiedy profesorowie pełnili swoje obowiązki przez kilkanaście lat, jak Walenty z Kolna (Colnensis) – 19 lat czy Andrzej Kanon – 11 lat. Nieco ponad jedna czwarta profesorów seminariów nauczycielskich pracowała w tej roli więcej niż 3 lata.

Funkcję profesora seminarium nauczycielskiego powierzano przede wszystkim starszym i doświadczonym w nauczaniu i wychowywaniu jezuitom. Przy mianowaniu profesorów seminariów kierowano się dwiema podstawowymi zasadami: po pierwsze, nauczyciel musiał posiadać wybitne zdolności oraz dobre przygotowanie z zakresu poetyki i retoryki, a po drugie – powinien być bardzo dobrze przygotowany dydaktycznie (Królikowska 2017: 15). Większość z nich (ok. 75%) wstępowała do zakonu po ukończeniu jezuickich szkół średnich i dalsze wykształcenie zdobywała w zakonie. W seminariach wykładali również profesorowie, którzy jeszcze przed wstąpieniem do zakonu zdobyli wykształcenie wyższe w Akademii Krakowskiej, Akademii Wileńskiej bądź też w wielkich ośrodkach naukowych na Zachodzie: w Wiedniu, Lyonie, Strasburgu, Wittenberdze, Paryżu, Lowanium czy Bolonii, jak na przykład Jan Aland, Justus Rabb, Jan Laus, Benedykt Herbest czy Wawrzyniec Bojer. Niektórzy z nich już przed wstąpieniem do zakonu zdobyli doświadczenie w kierowaniu szkołami, jak Aland czy Herbest.

Niezwykłe rzadko kierowano do seminarium młodych księży (jeszcze rzadziej kleryków) z niewielkim doświadczeniem pedagogicznym. Jeśli tak się zdarzało, to musiały to być osoby o wyjątkowych zdolnościach (Królikowska 2017: 15).

Niestety nie zachowały się dane dotyczące szczegółowych programów nauczania w seminariach. Wiadomo jedynie, że była w nich gruntownie powtarzana poetyka i retoryka. Jedyne dane szczegółowe dotyczą Benedykta Herbesta, założyciela pierwszego seminarium w Puławach. Herbest kładł w Puławach w latach 1572–1574 nacisk na ćwiczenia praktyczne w układaniu wierszy, gdyż te pomagały do lepszego zrozumienia i opanowania zasad stylu oraz zewnętrznej formy utworów, w tym również dramatów i dialogów (Okoń 1968: 46–47).

Profesorowie seminariów byli nie tylko starszymi i doświadczonymi w nauczaniu i wychowywaniu wykładowcami, ale również naukowcami. Z wyjątkiem kilku młodych profesorów niemal

wszyscy posiadali w swym dorobku publikacje panegiryczne (często anonimowe), pozostawili również wiele cennych wydawnictw i rękopisów teoretycznych z zakresu poetyki i retoryki, ale też z obszaru dramatu szkolnego, kaznodziejstwa, historii i ascezy.

Profesorowie seminariów, oprócz przygotowywania młodych kleryków do nauczania w szkołach średnich, mieli w kolegiach dodatkowe zajęcia związane z pracą wychowawczą czy duszpasterską w szkołach. Pełnili niekiedy obowiązki prefektów szkół, a więc nadzorowali nauczanie wszystkich uczniów, opiekowali się teatrem szkolnym czy organizacjami sodalicyjnymi, a tym samym wprowadzali swoich alumnów do poznania wszystkich aspektów działalności szkoły i do współpracy w ich realizacji (Królikowska 2017: 16).

Pochodzenie społeczne i struktura narodowościowa profesorów

Dokładne ustalenie na podstawie dostępnych źródeł pochodzenia społecznego profesorów jezuickich seminariów nauczycielskich nie zawsze było możliwe. Pochodzenie szlacheckie udało się bezspornie ustalić w przypadku 76 profesorów (61,3%), 7 profesorów (5,6%) wywodziło się z warstwy mieszczańskiej. W odniesieniu do pozostałych 41 profesorów (33,1%) nie udało się ustalić ich pochodzenia. Można jednak założyć, że wśród nauczycieli, jak i studentów dominowali przedstawiciele wyższych warstw społecznych

Zasadniczo wykładowcami w seminariach byli rodzimi jezuici. Twórcą i pierwszym nauczycielem jezuickiego seminarium nauczycielskiego w Polsce był Benedykt Herbest, postać niezwykle zasłużona dla szkolnictwa polskiego doby odrodzenia. Jako absolwent Wydziału Artium Akademii Krakowskiej rozpoczął pracę w szkołach parafialnych. W latach 1550–1553 był rektorem szkoły miejskiej we Lwowie, a następnie (1553–1559) szkoły parafialnej przy kościele Mariackim w Krakowie. W 1560 roku przejął rektorat szkoły prymasowskiej w Skierniewicach, gdzie dla swych uczniów opracował podręcznik arytmetyki. Przez kilka lat (1561–1563) prowadził wykłady w Akademii Krakowskiej. Pisał w tym czasie o Cyceronie i wdał się w długi spór z Jakubem Górskim w sprawie definicji okresu retorycznego, który – jak się wydaje – zniechęcił go do Akademii Krakowskiej, ponieważ już w 1563 roku przeniósł się do Poznania, gdzie pełnił urząd rektora Akademii Lubrańskiego. W 1569 roku zgłosił

się do jezuitów w Braniewie, a w roku 1571 wstąpił do zakonu. Jego wybitne zdolności pedagogiczne i długoletnie doświadczenie w kierowaniu szkołami sprawiły, że prowincjał Franciszek Sunyer powierzył mu kierownictwo pierwszego w Polsce seminarium dla nauczycieli szkół jezuickich w Pułtusk. Herbst miał w konsekwencji znaczny wpływ na humanistyczne kształcenie kleryków jezuickich. Wykłady dla seminarzystów rozpoczął w 1572 roku i uczył retoryki w tym seminarium do 1574 roku (Królikowska 2018: 185–187).

Zdarzały się jednak wyjątki, że rolę profesora seminarium powierzano obcokrajowcom. W historii jezuickich seminariów nauczycielskich, a zwłaszcza w momentach dla nich kryzysowych, były podejmowane próby sprowadzania z zagranicy nauczycieli na stanowisko profesora. Zwykle nie przynosiły one jednak spodziewanych rezultatów. Gdy w Prowincji Polskiej znakomity humanista Grzegorz Knap-ski, autor słynnego *Thesaurusa*, z powodu złego stanu zdrowia musiał ostatecznie w 1612 roku zrezygnować z pracy w szkole, w następnym roku sprowadzono z Belgii do lubelskiego seminarium Mikołaja Susiusa i Jakuba Rugieriusa. Metoda nauczania Belgów nie spodobała się jednak jezuitom polskim. Poczuli się przy tym urażeni w swej dumie narodowej, jakoby nie mieli swoich „poetów i mówców”. Belgowie opuścili Polskę w 1616 roku. Ich miejsce zajęli jezuici z Austrii, Czech i Węgier, którzy po defenestracji w Pradze (1618) schronili się w Polsce. Po ich odejściu studia nauczycielskie znowu podupadły. Ich odrodzenie nastąpiło w 1644 roku, kiedy to kierownictwo seminarium nauczycielskiego z siedzibą w Krakowie objął Andrzej Kanon. Należał on do najbardziej cenionych poetów łacińskiej poezji w ówczesnej Polsce. Co prawda do jego poezji wkradła się siedemnastowieczna maniera mitologizowania. Gdyby pominąć ten fakt, można by uznać, że poezja Kanona posiadała wszystkie cechy doskonałej poezji łacińskiej Macieja Kazimierza Sarbiewskiego. Utwory Kanona wzorowane na Horacym i Wergiliuszu weszły do kanonu (*nomen omen*) lektur szkolnych w kolegiach i seminariach jezuickich. Sława Kanona jako poety i znakomitego profesora sprawiała, że do Sandomierza przyjeżdżali uczniowie nie tylko z kolegów jezuickich, lecz także z Akademii Krakowskiej (Królikowska 2017: 70–73).

Inna sytuacja panowała w Prowincji Litewskiej, która posiadała Akademię Wileńską i nadawała stopnie naukowe. Do połowy XVII wieku prowincja ta górowała intelektualnie nad Prowincją Polską.

Po Wawrzyńcu Bojerze, który prowadził seminarium w Dorpacie w latach 1595–1596 i 1598–1601, decydującą rolę odgrywał Walenty z Kolna (zm. 1634), doskonały pedagog i znawca greki, profesor w Połocku (1613–1614), Rydze (1614–1617) i ponownie w Połocku (1617–1633), a po nim również Maciej Sarbiewski. Zwłaszcza ten profesor zasługuje na szczególną uwagę i docenienie. Maciej Sarbiewski był najwybitniejszym łacińskim poetą XVII wieku, cenionym teoretykiem poezji, lirykiem baroku. Jego sława rozchodziła się po całej Europie. Dzięki perfekcyjnej znajomości łaciny już za życia osiągnął ogromny rozgłos w Europie i rozślał kulturę polską na niespotykaną później skalę. Mówiono o nim *Horatio par*, czyli równy Horacemu, największemu poecie starożytności. Niektórzy ówczesni uważali, że Sarbiewski nie tylko dorównuje Horacemu, lecz niekiedy go przewyższa. Pisane w języku Rzymian utwory „chrześcijańskiego Horacjusza” (*Horatius christianus*) czy „sarmackiego Horacjusza” (*Horatius sarmaticus*), jak go nazywano, były czytane na największych uniwersytetach europejskich, nawet w Oxfordzie (Kaczorowska 2005: 5). Zarówno Kanon, jak i Sarbiewski wykształcili znaczną liczbę wybitnych humanistów.

Swego rodzaju reguły scalające społeczność profesorów seminariów nauczycielskich zostały zawarte w *Ratio studiorum* (*Ratio...* 2000). Ta ustawa szkolna opublikowana w ostatecznym kształcie w 1599 roku, określająca treści, metody, a także rolę poszczególnych aktorów procesu edukacyjnego, sprawiała, że dotychczasowy kontekst, w jakim ten proces się odbywał, nie miał już odtąd aż takiego znaczenia. Profesorowie mogli swobodnie się przemieszczać, mogli być posłani przez swoich przełożonych do dowolnego kolegium na terenie Rzeczypospolitej i tam przygotowywać przyszłych nauczycieli do pracy w sieci jezuickich szkół.

Zarysowane powyżej elementy biografii zbiorowej stanowią zaledwie wstęp do pogłębionych badań nad społecznością profesorów seminariów nauczycielskich. Dalszych prac wymaga na przykład zbadanie, jaki wpływ mieli poszczególni profesorowie na style obowiązujące w poetyce i retoryce, na zmieniające się w tym zakresie trendy. Wiadomo bowiem, że podlegały one różnym manierom,

a nawet ulegały degradacji, nad czym ubolewano wewnątrz zakonu. Na przestrzeni ponad 200 lat działalności edukacyjnej jezuitów można odnotować ogromne sukcesy, ale też widoczne były, zwłaszcza w II połowie XVII wieku, oznaki kryzysu jezuickiego szkolnictwa. W zakonie istniały różne zapatrywania na źródła tego kryzysu i sposoby wychodzenia z niego. Niektórzy nauczyciele byli nastawieni na zachowanie istniejącego *status quo*, ale też z niemałym powodzeniem funkcjonowało całkiem spore grono reformatorów. Ciekawe byłoby zidentyfikowanie, w jakich „obozach” lokowali się profesorowie seminariów nauczycielskich. To oni bowiem mieli realny wpływ na kształtowanie młodego pokolenia nauczycieli. Uzyskanie odpowiedzi na te i inne pytania wymaga pogłębionych analiz, które wykraczają poza ramy niniejszego opracowania.

Bibliografia

Źródła

- Ratio atque institutio studiorum SJ*, czyli *Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego* (1599). (2000). Wstęp i opracowanie K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Ateneum.
- Institutum Societatis Iesu*, t. 2: *Examen et constitutiones, decreta congregationum generalium, formulae congregationum*, Ex Typographia a SS. Conceptione, Florentiae 1893.
- Królikowska A. (2017). *Profesorowie jezuickich seminariów nauczycielskich od XVI do XVIII wieku. Słownik biograficzny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.

Opracowania

- Kaczorowska T. (2005). *Maciej Kazimierz Sarbiewski SJ na Mazowszu*, Ciechanów: Związek Literatów Polskich Oddział w Ciechanowie.
- Królikowska A. (2018). *Benedykt Herbest (1531–1598) i Grzegorz Knapski (1564–1639) – zasłużeni dla kultury i edukacji nauczyciele jezuickich seminariów nauczycielskich*, „Paedagogia Christiana”, nr 1(41), s. 183–199.
- Królikowska A. (2019). *Kształcenie nauczycieli dla jezuickich szkół średnich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Majorek C. (1996), *Biografia edukacyjna*, [w:] K. Puchowski, J. Żerko (red.), *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana profesorowi Lechowi Mokrzyckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 178–187.

- Marmon W., Ryś J. (1997). *Środowisko edukacyjne w świetle badań biograficznych*, [w:] C. Majorek, J. Potoczny, K. Sowa (red.), *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii* (Galicja i jej dziedzictwo, t. 9), Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 187–192.
- Meissner A. (2023). *Źródła drukowane do dziejów oświaty*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 43–76.
- Okoń J. (1968). *Poetyka Sarbiewskiego i niektóre problemy baroku w dramacie szkolnym jezuitów w Polsce w XVII wieku*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historycznoliterackie”, nr 168, z. 14, s. 41–65.
- Rostworowski E. (1973). *Biografia, biogram, historia grup i pokolenia*, „Kwartalnik Historyczny”, nr 2, s. 352–359.
- Szulakiewicz W. (2004). *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 19/20, s. 5–14.
- Szulakiewicz W. (2013). *Andragogiki portret zbiorowy w kontekście dyskusji o sensie badań biograficznych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 255–265.
- Szwarc A. (2014). *Portrety zbiorowe dziewiętnastowiecznych Polaków w nowszej historiografii. Uwagi dyskusyjne*, [w:] S. Kozak, D. Opaliński, J. Polaczek (red.), *Człowiek – Społeczeństwo – Źródło. Studia dedykowane profesor Jadwidze Hoff*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 576–586.
- Topij-Stempińska B. (2019). *Uczniowie jezuickich instytucji edukacyjnych w Galicji w XIX wieku. Portret zbiorowy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Zajewski W. (2000). *Biografistyka jako gatunek twórczości historiograficznej*, „Czaszy Nowożytny”, t. 8(9), s. 7–18.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Królikowska prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: anna.krolikowska@ignatianum.edu.pl

Beata Topij-Stempińska
ORCID: 0000-0002-4257-5844
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Naukowiec z pasją i nauczyciel z powołania — jezuita Józef Sas (1868–1931)

A Scientist by Passion and a Teacher by Vocation:
Jesuit Joseph Sas (1868–1931)

ABSTRACT

Graduating from school and university often has a significant impact on an individual's subsequent life choices, material status, and social position. At the turn of the 20th century, education and the qualifications acquired through it provided a pathway to improving one's life circumstances. Biographies provide insight not only into the life of an individual but also into the historical context, helping us to understand the trajectories of people's lives.

The aim of this article is to explore the biography of Jesuit Józef Sas, a scientist and teacher. His life story serves as a representative example of the lives of those like him and forms a basis for creating a collective biography of a professional group living during a particular historical period. The study employs biographical research and document analysis, including so-called ego-documents, to outline Sas's character, life story, and professional journey. Key sources include documents housed in the Archives of the Society of Jesus in Krakow, as well as studies and pre-existing biographies from specialist dictionaries. A closer look at Józef Sas's life and educational

KEYWORDS

biography, education,
teacher, scientist, Jesuit,
Józef Sas SJ

SŁOWA KLUCZOWE

biografia, edukacja,
nauczyciel, naukowiec,
jezuita, Józef Sas SJ

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.002
Nadesłano: 17.09.2024
Zaakceptowano: 26.11.2024

choices provides a deeper understanding of his personal history. His experiences, provide a window into the individual destinies of those who followed similar paths.

ABSTRAKT

Ukończone szkoły, odbyte studia często mają wpływ na dalsze wybory życiowe. Niejednokrotnie wpływały one na status materialny oraz pozycję społeczną człowieka. Na przełomie XIX i XX wieku edukacja oraz zdobyte w trakcie jej trwania kwalifikacje dawały szansę na poprawę sytuacji życiowej. Biografie osób pozwalają poznać nie tylko życie danej jednostki, ale także epokę, w której ona żyła, oraz zrozumieć losy ówczesnych ludzi.

Celem artykułu jest poznanie biografii jezuity Józefa Sasa, który był naukowcem i nauczycielem. Dzieje jego życia mogą być przykładem życia jemu podobnych; mogą jednocześnie stanowić podstawę do stworzenia biografii zbiorowej, np. grupy zawodowej danego okresu historycznego. W kreśleniu postaci Sasa oraz jego drogi życiowej i zawodowej wykorzystane zostały badania biograficzne oraz metoda analizy dokumentów, m.in. tzw. egodokumentów. Podstawowym materiałem źródłowym były: dokumenty przechowywane w Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, opracowania oraz powstałe wcześniej biogramy ze specjalistycznych słowników. Przybliżenie drogi życiowej i wyborów edukacyjnych Józefa Sasa pozwala na zrozumienie jego osobistej historii. Poprzez pryzmat tej postaci możliwe jest także poznanie jednostkowych losów osób jemu podobnych.

Wprowadzenie

W XIX wieku zdecydowanie wzrosło zainteresowanie nauką i edukacją. Taki stan rzeczy był wynikiem m.in. rozwoju przemysłowego, cywilizacyjnego, urbanistycznego, ale także wzrostu świadomości społecznej. Edukacja oraz zdobyte kwalifikacje pozwoliły wielu młodym ludziom w dziewiętnastowiecznej Europie na awans społeczny i zmianę statusu materialnego. W wielu dziedzinach zawodowych żądano od kandydatów do określonych zawodów odpowiednich kwalifikacji, często potwierdzonych dyplomem uniwersyteckim. W II połowie XIX wieku w zaborze austriackim od kandydatów na nauczycieli wymagano również zdania egzaminu

i uzyskania odpowiedniego świadectwa potwierdzającego kwalifikacje nauczycielskie. Taki nakaz obowiązywał również nauczycieli, których zatrudniano w szkołach prowadzonych np. przez zakony. Jedną z takich placówek był Zakład Naukowo-Wychowawczy w Bąkowie koło Chyrowa. W instytucji tej w latach 1886–1939 pracowało łącznie 260 nauczycieli jezuitów. Jednym spośród nich był Józef Sas, nauczyciel historii i geografii, badacz historii nowożytnej i dziejów zakonu. Działalność zawodowa Józefa Sasa przypadła na pierwsze trzydziestolecie XX wieku.

Stan badań i zastosowane metody

Nauczyciele zatrudniani w szkołach prowadzonych przez jezuitów na ziemiach polskich od wielu lat znajdują się w kręgu zainteresowań badaczy wielu dyscyplin naukowych. Prowadzone dotychczas badania dotyczyły zarówno pierwszych jezuitów, jak również kolejnych pokoleń zakonników. Efektem pracy naukowców są biografie indywidualne oraz zbiorowe kadry nauczycielskiej zatrudnionej w jezuickich placówkach (Natoński 1957; Poplatek 1974; Łuszczak 2010; Topij-Stempińska 2016; Kochanowicz 2018; Łukaszewska-Haberkowa 2018). Od lat 90. XX wieku wzrosło zainteresowanie badaczy placówką w Chyrowie oraz społecznością szkolną – uczniami i nauczycielami (Niemieć 1998; Królikowska 2017; Puchowska 2018).

Postacią zasługującą na przypomnienie jest Józef Sas – nauczyciel i naukowiec. Postaci Sasa poświęcono kilka biogramów, głównie w słownikach i encyklopediach specjalistycznych, np. w *Encyklopedii katolickiej* (Grzebień 2012). Pierwsza obszerniejsza publikacja przybliżająca sylwetkę tego jezuitę ukazała się w 1931 roku. Jan Poplatek przypomniał postać swego współbrata zakonnego, koncentrując się na jego działalności naukowej i pisarskiej. Niewątpliwie osoba Sasa unaocznia różne drogi życiowe i edukacyjne młodych ludzi przełomu XIX i XX wieku. Podejmowane studia oraz praca zawodowa Sasa związane były z działalnością oświatową Towarzystwa Jezusowego w Polsce. Wybór gimnazjum, a później drogi zakonnej, zdeterminował dalsze jego losy. Chcąc wydobyć dzisiaj na światło dzienne jego postać, w przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę badań jakościowych, biograficznych (Majorek 1997) oraz metodę analizy

dokumentów. W odkrywaniu przeszłości portretowanej postaci ważne są zachowane materiały źródłowe, w tym również egodokumenty. Biograficzny charakter takich dokumentów „wynika z faktu, że są związane z losem konkretnych jednostek” (Szulakiewicz 2013: 68). Pozwalają one poznać dzieje portretowanej osoby – jej pochodzenie społeczne, wybory edukacyjne, a nawet kluczowe momenty z jej życia. „Nie można w pełni zrozumieć twórczości literackiej, odkryć naukowych czy wydarzeń historycznych bez znajomości biografii osób, które przyczyniły się do nich” (Skrzyniarz 2016: 9). Poznanie biografii Józefa Sasa nie tylko pozwala zrozumieć losy tej postaci, ale również czas, w którym on żył, uczył się, prowadził badania naukowe i pracował w szkole.

Lata szkolne i studenckie Józefa Sasa

Informacje umieszczone w dowodzie osobistym Józefa Sasa podają, że był średniego wzrostu, miał piwne oczy, owalną twarz, ciemne włosy, usta i nos proporcjonalny, nie posiadał szczególnych znamion. Ważną informacją, którą wpisywano w tamtych czasach do dokumentu tożsamości, było potwierdzenie znajomości czytania i pisania. Ponadto podano, że Józef Sas posługiwał się dwoma językami – polskim i niemieckim. Właściciel wspomnianego dokumentu był wyznania rzymskokatolickiego, a w rubryce zawód wpisano kapłan oraz profesor gimnazjalny (ATJKr rkp. 1263). Zachowane w krakowskim archiwum Towarzystwa Jezusowego dokumenty osobiste jezuitę, w tym fotografie, pozwalają na uzupełnienie tego urzędowego opisu postaci zakonnika.

Józef Sas urodził się 4 kwietnia 1868 roku w Brodach, w niewielkim miasteczku we wschodniej Galicji. Jego rodzicami byli Antoni i Marianna z Telarczuków. Jego ojciec, jak zaznaczył Ludwik Grzebień, był szewcem (Grzebień 1994: 242). Z racji wykonywanego przez seniora rodu zawodu rodzinę Sasów należy zaliczyć do warstwy rzemieślników. W wieku ośmiu lat mały Józef rozpoczął edukację szkolną we Lwowie. W latach 1876–1881 uczęszczał do Miejskiej Szkoły Pospolitej im. Elżbiety we Lwowie. Zachowane w archiwum świadectwa potwierdzają, że Józef był pilnym i zdolnym uczniem (ATJKr rkp. 1263). Ważnym momentem w życiu trzynastoletniego chłopca musiał być egzamin wstępny do gimnazjum. Egzamin

zdał na tyle dobrze, że w 1881 roku został przyjęty do klasy drugiej gimnazjum w Tarnopolu. Prawdopodobnie rodzice chłopca wrócili w rodzinne strony i stąd wybór tarnopolskiego gimnazjum. Sas kontynuował edukację w Tarnopolu do 1884 roku i ukończył tam klasę czwartą. Również w gimnazjum był jednym z lepszych uczniów. W pierwszym semestrze nauki zajmował 10 lokatę na 46 uczniów tej klasy, a na świadectwie z postępów w naukach miał tylko dwie oceny dostateczne – z języka polskiego i nauk przyrodniczych. W semestrze drugim, a także w kolejnych latach, zdecydowanie poprawił swoją lokatę i oceny (ATJKr rkp. 1263).

Jednak po trzech latach nauki Sas podjął ważną decyzję dla swojej dalszej drogi życiowej i zawodowej. W sierpniu 1884 roku, po ukończeniu czwartej klasy, postanowił wstąpić do Towarzystwa Jezusowego. Podjęcie tej decyzji, a co za tym idzie, przyjęcie na siebie obowiązków wynikających z przynależności do Towarzystwa Jezusowego, będzie odtąd wyznaczać kolejne etapy jego życia osobistego i zawodowego. W przyszłości Sas będzie nie tylko gimnazjalistą, studentem, nauczycielem czy naukowcem, ale przede wszystkim zakonnikiem. Zawsze będzie musiał brać pod uwagę decyzje przełożonych zakonu dotyczące jego dalszego kształcenia, przydzielanych obowiązków, zarówno kapłańskich, jak i zawodowych. Jego droga edukacyjna w zakonie nie odbiegała zasadniczo od tej przewidzianej dla każdego kandydata do stanu zakonnego.

Obowiązkowy, dwuletni nowicjat odbył Sas w Starej Wsi koło Brzozowa. W trakcie tych dwóch lat (1886–1888) uzupełnił wymagane przez zakon wykształcenie humanistyczne i retoryczne (Grzebień 1994: 243). Po zakończeniu nowicjatu dalsze kształcenie kontynuował na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Tarnopolu i jednocześnie uczęszczał jako tzw. „ekstern” do tamtejszego gimnazjum. W 1891 roku zdał egzamin maturalny w tarnopolskim gimnazjum (ATJKr rkp. 1263) i ukończył trzyletnie zakonne studia filozoficzne. W tym samym roku został przyjęty w poczet studentów Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego (Stopka 2014: 53). Początkowo studiował filologię polską. Uczęszczał na zajęcia do profesorów: Lucjana Malinowskiego, Józefa Treliaka, Kazimierza Morawskiego, Stanisława Tarnowskiego. Po roku przerwał studia na UJ i odbył czteroletnie zakonne studia teologiczne w Krakowie (1892–1896). Święcenia kapłańskie przyjął 15 lipca

1895 roku w Krakowie (ATJKr rkp. 1263). W kwietniu 1896 roku powrócił do studiowania w UJ (Stopka 2014: 53), jednak już nie polonistyki, lecz historii i geografii. Jego mistrzami byli profesorowie: Wincenty Zakrzewski, Stanisław Smolka, Anatol Lewicki, Franciszek Czerny-Schwarzenberg. 23 marca 1899 roku Sas otrzymał abso-lutorium. Jeszcze w trakcie studiów, w listopadzie 1898 roku, zgło-sił się do C.K. Komisji przeprowadzającej egzaminy na nauczycieli gimnazjum. Zgodnie z obowiązującym w Galicji prawem wymagającym uzyskania państwowych kwalifikacji nauczycielskich (Kramarz 1987: 54, 56–57) Sas wskazał historię i geografę jako przedmioty główne z polskim językiem wykładowym. Wszystkie wymagane prawem przedmioty oraz egzaminy zaliczył w wymaganych usta-wowo terminach. C.K. Komisja egzaminacyjna dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych (w składzie: Czerny-Schwarzenberg, Zakrzewski, Morawski) w dniu 15 maja 1900 roku wydała Sasowi świadectwo egzaminu nauczycielskiego i tym samym potwierdziła, że jest „uzdatnionym do nauczania w gimnazjum historii i geografii” (ATJKr rkp. 1263). Józef Sas pracę w charakterze nauczyciela wspomnianych przedmiotów rozpoczął już w roku 1899 w Zakładzie Naukowo-Wychowawczym w Bąkowicach pod Chyrowem, jedynej i największej jezuickiej szkole na terytorium Królestwa Galicji i Lodomerii, a później II Rzeczypospolitej (Niemiec 1998). Pracował tam jako nauczyciel z niewielkimi przerwami do 1931 roku. Warto wspomnieć, że w latach 1920–1925 pełnił funkcję dyrektora Zakładu. Zmarł na atak serca 24 lipca 1931 roku podczas pobytu w Truskawcu i tam został pochowany (Grzebień 1983: 77).

Praca zawodowa i pasja badawcza

Jeszcze w trakcie starań o uprawnienia nauczycielskie Józef Sas decyzją władz zakonnych został oddelegowany do pracy w szkole w charakterze nauczyciela przedmiotów historia i geografia (*Catalogus...* 1900). Do czasu uzyskania kwalifikacji nauczycielskich mógł uczyć jedynie w tzw. klasach prywatnych. Pierwszy okres jego pracy w charakterze nauczyciela tych przedmiotów przypadł na lata 1899–1907, następny na lata 1910–1931 (z kilkoma przerwami). Pierwsza przerwa w pracy nauczycielskiej związana była z rocznym pobytem w Krakowie w latach 1908–1909. W tym czasie pełnił funkcję

członka zespołu redakcyjnego „Przeglądu Powszechnego” (*Catalogus...* 1909). Przyczyną drugiej przerwy była I wojna światowa, uczył wówczas w Nowym Sączu grupę uczniów z Chyrowa (od września do października 1914 r.), a następnie (1914–1915), po ewakuacji uczniów z Chyrowa – historii i geografii w Welehradzie na Morawach. Podczas wojny polsko-ukraińskiej w 1918 roku był internowany w Kołomyi wraz z innymi dwudziestoma jezuitami. Józef Sas należał to tej nielicznej grupy jezuitów, którzy w Chyrowie pracowali ponad 20 lat i całe swoje życie zawodowe związali z kształceniem młodzieży. Podkreślić należy, że niektórzy z nich, w tym również Sas, prowadzili badania naukowe (Grzebień 1990: 105–108).

W opinii byłych uczniów zakładu chyrowskiego Sas był dobrym nauczycielem, motywującym, umiejącym wzbudzić zainteresowanie wykładanym przedmiotem. „O. Józef Sas – wspominał Michał Kłobukowski – [...] miał zawsze więcej do opowiedzenia niż pozwalała na to godzina szkolna” (Grzebień 1990: 37). Uważany był za niezwykłego znawcę wykładanego przedmiotu, doskonałego pedagoga (tamże: 40). Tadeusz Grudzień tak opisał Sasa jako nauczyciela: „Miał jedną zasadniczą cechę w swojej psychice, w sposobie bycia, w metodzie prowadzenia lekcji – zawsze i wszędzie objawiał jakąś rzadko spotykaną radość życia. [...] lekcje historii ojca Sasa, wykłady pełne polotu i ściśłości, zaprawione lekkim, jasnym sarkazmem na widok błędów popełnianych przez tych czy owych mężów historii, pytania uczniów zawsze były kanwą, na której on rozszerzał i uzupełniał materiał gimnazjalny, podając wiele ciekawych szczegółów, przyczynków – a wszystko to jakoś żartobliwie, krótkimi, dowcipnymi półsłówkami, z wodzeniem ręką po mapie” (Grudzień 1936: 52). W ocenie Grudnia był on niezwykle wyrozumiałym nauczycielem: „[...] najbardziej nawet nieszczęsna odpowiedź biednego delikwenta, który na ogół szedł do mapy odpowiadać jak na ścięcie, ze skurczem serca i z odpływem krwi od głowy, nie mogła go wyprowadzić z równowagi, ale też najmniejsze słowo nagany z jego ust było brane poważnie przez najmniej poważnych” (Grudzień 1936: 50). Jednak inni uczniowie zapamiętali inaczej postać swojego nauczyciela historii. W ich ocenie Sas był niezwykle wymagającym nauczycielem, a uczniowie bali się go (Grzebień 1990: 36). „Indywidualnością wywierającą na uczniów przemożny wpływ był o. Sas. [...] Ojciec Sas wymagał pracy systematycznej i sumiennej, był bezlitosny w razie

braku odpowiedzi lub też odpowiedzi niewystarczającej” (Grzebień 1990: 46). Jan Radożycki wspominał, że: „Ojciec Sas miał postrach wśród wychowanków. Był bardzo wymagający, a w nauce historii pragnął nauczyć nas wiązania ze sobą faktów historycznych, poznawania ich przyczyn, wzajemnych związków i skutków, słowem historycznego rozumowania” (Radożycki 2007: 48). Jednak wbrew tym niepochlebnym opiniom Michał Kłobukowski stwierdza, iż właśnie temu profesorowi zawdzięcza, że wiele lat po ukończeniu szkoły nadal interesował się historią (Grzebień 1990). Takie podejście chyrowskich nauczycieli do wykonywanego zawodu znajduje potwierdzenie w wypowiedzi uczniów z Chyrowa, którzy twierdzili, że ojcowie w Chyrowie uczyli „na całe życie”. Sas był niewątpliwie jednym z tych wybitnych chyrowskich pedagogów, którzy zachowani zostali w pamięci przez wielu uczniów.

Przez cały okres pobytu w Chyrowie wiele starań Sas włożył w kompletowanie i katalogowanie zbiorów etnograficznych, sfragistycznych i numizmatycznych. Wielką troską jezuity było powiększanie istniejącej kolekcji, która służyła uczniom, ale też byłym wychowankom (w 1931 roku zbiory te liczyły ok. 8 tys. eksponatów). Sam to podkreślił w krótkim sprawozdaniu z 1918 roku opublikowanym w „Kwartalniku Chyrowskim”: „Jest nadzieja, że zbiór dokumentów będzie stale urastał. A nie jest wykluczone, że i z pośród młodzieży uczącej się historii w Konwikcie (nawet tych, których nazwiska pomija się czasem milczeniem na publicznych klasyfikacjach z powodu niedomagań historycznych) wyjdą z czasem badacze polskiej przeszłości, którym oczywiście Chyrowski zbiór dokumentów musiałby być w pierwszym rzędzie dostępny” (Sas 1918: 121). Sas nie tylko zbierał, katalogował, ale również przybliżał zbiory chyrowskie społeczeństwu (Sas 1909b; 1925).

Należy zaznaczyć, że Sas był również dociekliwym badaczem historii czasów nowożytnych oraz dziejów zakonu jezuitów. Według Jana Poplatka wśród publikacji Sasa można wyróżnić takie, które mają charakter czysto literacki oraz historyczny, „natury ogólnej i specjalnej, odnoszące się do Zakładu Chyrowskiego, wreszcie artykuły polemiczne” (Poplatek 1931: 206). W trakcie pierwszego roku studiów filologicznych zainteresował się tzw. panegiryzmem w literaturze. Na seminarium literackim prowadzonym przez prof. Tarnowskiego przedstawił referat o działalności pisarskiej

jezuity Aleksandra Lorencowicza, wybitnego barokowego kaznodziei (Krzysztofik 2010, 2016). Publikacja Sasa przybliżająca sylwetkę współbrata zakonnego oraz jego dokonania ukazała się w 1893 roku (Sas 1893). Kolejny artykuł poświęcony innemu członkowi Towarzystwa Jezusowego ukazał się trzy lata później. Młody jezuita zdecydował się sportretować postać Tomasza Młodzianowskiego. „Historia literatury polskiej – jak napisał Jan Poplatek – zawdzięcza ks. Sasowi wyczerpujący życiorys Młodzianowskiego, oparty na wiadomościach zupełnie pewnych, zdobytych tak w kraju, jak zagranicą, dzięki pilnym poszukiwaniom” (Poplatek 1931: 207).

Nie wiemy, czy wznowienie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim na innym jednak kierunku było wyborem samodzielnym, wynikającym ze zmiany zainteresowań, czy raczej z zaleceń przełożonych. Pewne jest natomiast, że ta decyzja edukacyjna miała wpływ na dalsze życie zakonnika. Józef Sas jako student historii i geografii uczęszczał na zajęcia do znanych i cenionych wówczas naukowców, m.in. do Wincentego Zakrzewskiego (Pisulińska 2021). Niewątpliwie to ten uczony miał największy wpływ na podejmowaną przez Sasa problematykę badawczą. Już w czasie studiów historycznych ukazały się pierwsze publikacje Sasa dotyczące stosunków polsko-tureckich za czasów króla Zygmunta III Wazy (Sas 1897a), wypraw Jana Zamojskiego na Mołdawię (1897b). Prace Sasa cechowała niezwykła przejrzystość i jasność wyводу. W swoich dociekaniach naukowych Sas był niewątpliwie wnikliwym badaczem, świadczą o tym chociażby zachowane notatki historyczne (ATJKr rkp. 1144), ale przede wszystkim upowszechnione wyniki badań.

W podejmowanej działalności badawczej Sas nie pominął dziejów jezuitów. Szczególne miejsce w jego badaniach zajmował Piotr Skarga (Sas 1898). Zasadą Sasa było udokumentowanie i sprostowanie roku wydania Skargowskich kazań. W ocenie Sasa pierwsze kazania Skargi wydano drukiem już w 1597 roku, a nie – jak wówczas uważano – dopiero w roku 1600 (Sas 1898: 320). Artykuł Sasa z 1898 roku w „Przeglądzie Powszechnym” był odpowiedzią na publikację Bartłomieja Szulca o genezie i chronologii kazań sejmowych Skargi. Należy podkreślić, że nie był to jedyny polemiczny artykuł Sasa. Jak zauważył Jan Poplatek: „Najwięcej rozgłosu narobiły prace polemiczne ks. Sasa”, bowiem „w działalności jego naukowej uderzającym jest umiłowanie prawdy, obiektywizm” (Poplatek 1931: 212).

Głośne były polemiki jezuity z Maciejem Loretem na temat legalności obecności jezuitów na Białorusi. Na łamach ówczesnej prasy między historykami toczyła się dyskusja w tej kwestii. Ksiądz Sas nie zgadzał się z tezami stawianymi przez Loreta. W ocenie jezuity historyk nie uwzględnił badań poczynionych przez księdza Załęskiego i innych niejezuickich badaczy dziejów zakonu (Sas 1911: 194; Sas 1912). Sporu jednak nie rozstrzygnięto.

Ważnym momentem w działalności naukowej Sasa była jego praca w redakcji „Przeglądu Powszechnego”. Decyzją przełożonych Sas został oddelegowany do Krakowa. W tym okresie (1908–1909) ukazało się kilka jego artykułów historycznych, m.in.: *Z historii misji polskiej na Krymie. Misja ks. Piotra Borowskiego* (Sas 1909c), *Czy Wielki Książę Konstanty umarł katolikiem?* (Sas 1909a). Jednak już w roku szkolnym 1909/10 jezuita powrócił do zakładu chyrowskiego. Tutaj także nie zaniedbywał pracy naukowej, koncentrował się przede wszystkim na opracowaniu i przedstawieniu działalności i historii zakładu, a także popularyzacji zgromadzonych zbiorów naukowych i dydaktycznych. Publikacje Sasa ukazywały się w czasopiśmie naukowych, jak też w wydawnictwach własnych szkoły: „Sprawozdanie Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem” (1920) czy w jezuickich „Naszych Wiadomościach” (1913–1915). Zdaniem Jana Popłatka publikacje Sasa cechowała „przenikliwość, sumienność, krytycyzm, obiektywizm w ocenie osób i wypadków”, pisał pięknym stylem naukowym, prostym, ale poważnym, „czasem nazbyt polemicznym” (Poplatek 1931: 215). Najwięcej prac Sas opublikował w latach 1897–1913. Nieliczne jego publikacje ukazały się też w latach 20. XX wieku, ale mają one już charakter popularno-naukowy. Nie wiemy, dlaczego Sas ograniczył do minimum działalność naukową. Prawdopodobną przyczyną mogły być liczne obowiązki nauczycielskie, a także dyrektorskie. Pogarszający się stan zdrowia również mógł być przyczyną rezygnacji z pracy naukowej.

Zakończenie

Losy Józefa Sasa ukazują drogę edukacyjną i zawodową mieszkańca Galicji oraz II Rzeczypospolitej. Podobnych wyborów w II połowie XIX wieku i pierwszej wieku XX dokonywało wielu jemu

podobnych młodych ludzi wywodzących się z rodzin mieszczańskich. W życiu Sasa punktami zwrotnymi były decyzje o wyborze gimnazjum, a następnie o wstąpieniu do zakonu oraz zmianie kierunku studiów. Szczególnie ta związana z wyborem stanu duchownego miała decydujący wpływ na jego dalsze życie. Droga życiowa jezuita ukazuje jak ważne miejsce w życiu młodego człowieka zajmuje edukacja, a później praca zawodowa. Niewątpliwie jezuita dobrze wykorzystał zdobyte kwalifikacje czy to w pracy z młodzieżą, czy we własnej działalności naukowej. Józef Sas zapewne nie był historykiem zakonu tej miary co Stanisław Załęski czy Stanisław Bednarski, jednak jego dociekania naukowe są także istotne dla utrwalania i przekazywania wiedzy o działalności edukacyjnej Towarzystwa Jezusowego w Rzeczypospolitej Polskiej.

Bibliografia

Źródła w Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (ATJKr)

ATJKr rkp. 1263 – Józef Sas TJ. Osobiste, s. 1–120.

ATJKr rkp. 1144 – Józef Sas TJ. Notatki historyczne, s. 1–359.

Źródła drukowane

Catalogus Provinciae Galicianae Societatis Jesu Ineunte Anno 1900. (1900), Cracoviae: Typographia Czas.

Catalogus Provinciae Galicianae Societatis Jesu Ineunte Anno 1909. (1909), Cracoviae: Typographia Czas.

Grudzień T. (1936). *Krótką refleksja*, [w:] *Księga pamiątkowa 50-lecia Konwikt i Gimnazjum oo. Jezuitów w Chyrowie*, Kraków: Konwikt w Chyrowie, s. 51–53.

Grzebień L. (1990). *Chyrowiacy*, Przemyśl: Biblioteczka Przemyska.

Grzebień L. (2012). *Sas Józef SJ*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 17, red. E. Gilewicz, Lublin: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kol. 1133.

Radożycki J. (2007). *Aby o nich nie zapomniano. Wspomnienia*, Szczecin: Wydawnictwo My Book.

Sas J. (1893). *Aleksander Lorencowicz. Studium z epoki panegirycznej*, „Przegląd Powszechny”, t. 39, s. 81–102; 185–209; 368–387.

Sas J. (1896). *Ks. Tomasz Młodzianowski i jego kazania*, „Przegląd Powszechny”, t. 51, s. 307–326; t. 52, s. 78–94; 212–234.

- Sas J. (1897a). *Stosunki polsko-tureckie w pierwszych latach Zygmunta III*, „Przegląd Powszechny”, t. 55, s. 99–123; 219–236.
- Sas J. (1897b). *Wyprawa Zamojskiego na Mołdawię*, „Przegląd Powszechny”, t. 56, s. 74–98.
- Sas J. (1898). *Jeszcze o kazaniach sejmowych Skargi*, „Przegląd Powszechny”, t. 57, s. 319–324.
- Sas J. (1909a). *Czy Wielki Książe Konstanty umarł katolikiem?* „Przegląd Powszechny”, t. 101, s. 218–230.
- Sas J. (1909b). *Medale i krzyże orderowe Konwiktu oo. Jezuitów w Tarnopolu i Chyrowie*, „Wiadomości Numizmatyczno-Archeologiczne”, nr 1, s. 5–9.
- Sas J. (1909c). *Z historii misji polskiej na Krymie. Misja ks. Piotra Borowskiego*, „Przegląd Powszechny”, t. 103, s. 174–191; 369–388.
- Sas J. (1911). *W sprawie jezuitów na Białej Rusi. Z okazji książki M. Loreta „Kościół katolicki a Katarzyna II”*, „Przegląd Powszechny”, nr 110, s. 189–208, 369–381; nr 111, s. 69–80.
- Sas J. (1912). *W odpowiedzi p. Loretowi w kwestii jezuitów białoruskich*, „Przegląd Powszechny”, nr 116, s. 33–51.
- Sas J. (1913–1915). *Z odwiedzin cesarza Józefa II w Mohylewie*, „Nasze Wiadomości”, nr 4, s. 429–433.
- Sas J. (1918). *Z historii zbiorów naukowych Konwiktu Chyrowskiego*, „Kwartalnik Chyrowski” t. 26, nr 2, s. 121–123.
- Sas J. (1920). *Z czasów walk ruskich na chyrowskim odcinku*, [w:] *XXVI Sprawozdanie Zakładu Naukowo-Wychowawczego oo. Jezuitów w Bąkowie pod Chyrowem na rok szkolny 1919–1920*, Chyrow: Nakładem Zakładu, s. 3–29.
- Sas J. (1925). *Bony konwiktu oo. Jezuitów w Chyrowie*, „Zapiski Numizmatyczne”, nr 1, s. 46–47.

Opracowania

- Grzebień L. (1983). *Sas Józef*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, t. 7: R–Z, red. L. Grzebień, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, s. 77–78.
- Grzebień L. (1994). *Sas Józef*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 35, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 242–243.
- Kochanowicz J. (2018). *Wawrzyniec Bojer – szwedzki nauczyciel w polskich szkołach doby kontrreformacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 21, nr 2, s. 19–36.
- Kramarz H. (1987). *Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914: studium historyczno-socjologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

- Królikowska A. (2017). *Teofil Bzowski as the Guardian of the Memory of the Ideals of the Chyrow Boarding School and Its Graduates*, „Horyzonty Wychowania”, t. 16, nr 37, s. 119–128.
- Krzysztofik M. (2010). *Biblia w „Kazaniach pogrzebnych” Aleksandra Lorencowicza (1670). Płaszczyzny obecności, funkcje nawiązań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 65, s. 62–78.
- Krzysztofik M. (2016). *Siedemnastowieczna refleksja o rolach kobiety i mężczyzny w małżeństwie (na podstawie kazań pogrzebowych)*, „Res Gestae. Czasopismo Historyczne”, nr 3, s. 5–18.
- Łukaszewska-Haberkowa J. (2018). *Nauczanie teologii kontrowersyjnej i działalność literacka Adriana Jungi SJ (1550/1551–1607)*, [w:] *Retoryka, polityka, religia w Pierwszej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*, red. Ł. Cybulski, K. Koehler, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 65–80.
- Łuszczak G. (2010). *Nauczyciele i wychowawcy szkół jezuickich we Lwowie 1608–1773*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Majorek C. (1997). *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, [w:] *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, K. Sowa, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 11–24.
- Natoński B. (1957). *Ks. Jan Popłatek T.J. (1903–1955)*, „Nasza Przyszłość”, t. 5, s. 238–270.
- Niemiec J. (1998). *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886–1939*, Rzeszów: Instytut Europejskich Studiów Społecznych.
- Ostatnie chwile O. J. Sasa T.J. (1931)*, „Nasze Wiadomości”, nr 10, s. 94–96.
- Pisulińska J. (2021). *Wincenty Zakrzewski o roli Kościoła w dziejach Polski*, „Klio Polska. Studia i Materiały z Dziejów Historiografii Polskiej”, nr 13, s. 103–122.
- Popłatek J. (1931). *Praca pisarska ks. Józefa S. T.J.*, „Przegląd Chyrowski”, nr 39, s. 206–215.
- Popłatek J. (1974). *Komisja Edukacji Narodowej: udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Puchowska M. (2018). *Aleksandra Piątkiewicz SJ (1869–1920) wizja sceny szkolnej*, [w:] *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, red. A. Królikowska, J. Falkowska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 231–248.
- Stopka K. (red.) (2014). *Corpus studiosorum Universitatis Iagellonicae 1850/51 – 1817/18. S–Ś*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Skrzyniarz R. (2016). *Wprowadzenie*, „Biografistyka Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 9–19.
- Szulakiewicz W. (2013). *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, t. 1, nr 16, s. 65–84.



Topij-Stempińska B. (2016). *W trosce o młodzież. Stanisław Podoleński SJ, pedagog (nie)znany*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, nr 4, s. 109–120.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

Danuta Kądziołka

ORCID: 0009-0000-0599-2481

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Edukacja domowa szansą na rozwój metauczenia się. Biograficzna perspektywa mamy-edukatorki

Home Education as an Opportunity for the
Development of Metacognition:
A Biographical Perspective of a Mother-Educator

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the impact of home education on the development of metacognitive skills in children viewed through the lens of a mother who practices this form of teaching. The research focused on identifying the motivations behind the mother's decision to pursue home education, the organization of the teaching process, and the strategies she employs. A qualitative research methodology was adopted, utilizing the biographical method, including narrative interviews and proxemic analysis to gain a comprehensive understanding of the participant's experiences.

The findings indicate that home education fosters the development of metacognitive skills, enabling children to gain a deeper awareness of their cognitive processes and to enhance abilities such as critical thinking and self-reflection. Based on the analysis of the mother's experiences, practical recommendations are proposed for parents and educators in supporting the development of metacognitive skills in a home education setting.

KEYWORDS

home education,
metacognitive
skills, competence
development, self-
directed learning,
biographical method

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja domowa,
metauczenie się,
rozwój kompetencji,
samodzielne
uczenie się, metoda
biograficzna

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.003
Nadesłano: 26.08.2024
Zaakceptowano: 08.11.2024

ABSTRAKT

Celem badania było zrozumienie, w jaki sposób edukacja domowa wpływa na rozwój kompetencji metauczenia się u dzieci, z perspektywy matki, która prowadzi taki sposób nauczania. Badanie koncentrowało się na zidentyfikowaniu motywacji, które skłoniły matkę do podjęcia edukacji domowej, analizie sposobu organizacji tego procesu oraz strategii stosowanych przez matkę-edukatorkę. Przeprowadzono badania jakościowe w oparciu o metodę biograficzną, wykorzystując wywiad narracyjny i analizę proksemiczną.

Wyniki badań wskazują, że edukacja domowa sprzyja rozwojowi metauczenia się, umożliwiając dzieciom lepsze zrozumienie własnych procesów poznawczych oraz rozwój takich umiejętności, jak krytyczne myślenie i refleksja nad własnym uczeniem się. Na podstawie analizy doświadczeń matki-edukatorki zaproponowano praktyczne rekomendacje dla rodziców i edukatorów.

Nowa rzeczywistość, nowe oczekiwania edukacyjne

Współczesne społeczeństwo przechodzi dynamiczne zmiany, które wpływają na wszystkie aspekty życia, w tym na system edukacji. Manuel Castells (2024), socjolog znany ze swoich prac na temat społeczeństwa sieciowego, podkreśla, że współczesny świat jest zdominowany przez przepływ informacji i wiedzy, co wymaga od jednostek nowego rodzaju kompetencji. W tym kontekście rosnące znaczenie zdobywają takie umiejętności, jak: krytyczne myślenie, zdolność do szybkiego przyswajania nowych informacji, adaptacja do zmieniających się warunków oraz umiejętność selekcjonowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł.

Tradycyjny model edukacji, oparty na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela i jej reprodukcji przez ucznia, staje się coraz mniej adekwatny wobec wymagań nowoczesnego społeczeństwa. W niniejszym artykule nie będziemy jednak podejmować dyskusji na temat często poruszany w debacie społecznej, czyli konieczności reformy systemu polskiego szkolnictwa ani też jego krytyki. Zamiast tego skupimy się na ukazaniu konkretnych rozwiązań edukacyjnych, które przynoszą skuteczne efekty w kształceniu kompetencji niezbędnych w XXI wieku.

Zgodnie z analizami Richarda Sennetta (2006), współczesne społeczeństwo wymaga od ludzi elastyczności, kreatywności i umiejętności ciągłego doskonalenia się, co wiąże się z nowym podejściem do edukacji. W rezultacie profil współczesnego ucznia nie powinien być definiowany jedynie przez posiadaną wiedzę, ale przede wszystkim przez zdolność do jej zdobywania i adaptacji do nowych sytuacji.

W odpowiedzi na zmieniające się wymagania edukacyjne w Polsce rośnie zainteresowanie różnymi formami edukacji alternatywnej, które oferują bardziej indywidualne podejście do ucznia. Przykładami takich rozwiązań są szkoły Montessori, które kładą nacisk na rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności za własną naukę, czy szkoły waldorfskie, które promują rozwój kreatywności i umiejętności interpersonalnych. Jednak jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się form edukacji alternatywnej jest edukacja domowa, która zyskuje coraz większe uznanie jako skuteczny sposób kształcenia dzieci.

Specyfika edukacji domowej w Polsce

Nauczanie w domu jest najstarszą formą edukacji dzieci, której korzenie sięgają zamierzchłych czasów. Przez wieki, zanim powstały zorganizowane systemy szkolnictwa, rodziny były głównym środowiskiem, w którym dzieci zdobywały wiedzę i umiejętności potrzebne do życia (Jakubiak 2017). Bieg czasu oraz transformacje ustrojowo-społeczne doprowadziły do stopniowej marginalizacji edukacji domowej jako dominującej formy kształcenia dzieci. Model nauczania w domu został stopniowo odsunięty na dalszy plan, a formalna edukacja w szkołach publicznych i prywatnych stała się standardem. Jednak w ostatnich latach, jak pokazują dane z raportów, liczba uczniów objętych edukacją określaną ustawowo jako „edukacja pozaszkolna” – powszechnie znaną jako edukacja domowa – znacząco wzrosła i według prognoz będzie nadal rosła (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2020; Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie 2020; Ministerstwo Edukacji i Nauki 2021; Ray 2021).

Wprowadzenie Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku umożliwiło realizację obowiązku szkolnego poza szkołą, tworząc tym samym podstawy prawne dla edukacji domowej. Dzięki tej regulacji rodzice zyskali prawo do organizowania edukacji swoich dzieci zgodnie z ich wartościami i preferencjami. Kolejnym ważnym krokiem

było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku, które formalizowało zasady organizowania nauki poza szkołą, określając m.in. obowiązek przystępowania uczniów do egzaminów klasyfikacyjnych, co nadzorowałoby ich postępy w nauce.

Według raportu Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2020 roku liczba dzieci uczących się w systemie edukacji domowej w Polsce zwiększyła się do około 14 tysięcy, co stanowiło niemal dwukrotny wzrost w porównaniu z poprzednimi latami. Raport zatytułowany *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce – raport Fundacji Edukacji Domowej* (Fundacja Edukacji Domowej 2023), opracowany na podstawie statystyk sporządzonych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki na zlecenie Fundacji Edukacji Domowej, wskazuje na ciągły wzrost liczby uczniów objętych edukacją domową w ostatnich latach. W 2021 roku wyniosła ona 19 947 uczniów, w 2022 – 31 770, a w roku 2023 – 42 329.

Nowelizacja ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku uprościła procedurę przechodzenia na edukację domową, znosząc wymóg uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, co wcześniej było konieczne, by uzyskać zgodę na nauczanie w domu. W 2021 roku kolejna nowelizacja przepisów (Dz.U. 2021, poz. 1182) zniosła obowiązek meldunku ucznia w województwie, w którym znajduje się nadzorująca szkoła, co przyczyniło się do większej dostępności i mobilności edukacji domowej.

W raporcie *Home Education: The Current Picture – 2019* (Ray 2021), opublikowanym przez amerykański National Home Education Research Institute (NHERI), zauważono, że edukacja domowa zyskuje na popularności również w krajach zachodnich. Prognozy zawarte w tym raporcie sugerują, że liczba uczniów edukowanych w domu będzie nadal się zwiększać, co jest zgodne z globalnymi trendami wskazującymi na rosnące znaczenie alternatywnych form kształcenia.

Przywołane dane i analizy wskazują, że edukacja domowa, choć przez długi czas marginalizowana, przeżywa obecnie renesans. Nauczanie w domu staje się nie tylko alternatywą, ale także skutecznym narzędziem, które pozwala na rozwijanie kompetencji kluczowych w nowoczesnym świecie. Uczniowie mają unikatową możliwość, by w większym stopniu angażować się w proces swojego uczenia się, co sprzyja rozwijaniu umiejętności samodzielnego myślenia i krytycznej refleksji.

Uczyć, jak się nauczyć

Współczesna edukacja stawia wyzwanie nie tylko posiadania konkretnej wiedzy, ale przede wszystkim rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się. W tym kontekście pojawia się termin „metauczenie się”, który odnosi się do procesu zdobywania wiedzy na temat istoty, celów, mechanizmów oraz zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań związanych z procesem uczenia się (Uszyńska-Jarmoc 2010). Jest to proces nabywania pełnego zrozumienia problematyki uczenia się, który obejmuje również takie aspekty, jak: metapoznanie, metawiedzę, metapamięć i metazdolności.

Zagadnienie to było omawiane podczas panelu rektorskiego „Ewolucja studiów zarządczo-ekonomicznych – kogo i jak kształcić dla potrzeb «popandemicznego» rynku pracy?» w 2021 roku. Paneliści, idąc śladem rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, prof. Stanisława Mazura, uznali metanauczanie za jedno z największych wyzwań stojących przed uczelniami wyższymi. Zdolność ta powinna się stać jednym z filarów nowych kompetencji menedżerskich, na równi z wiedzą merytoryczną, kompetencjami miękkimi oraz postawą społeczną.

Metauczenie się, rozumiane jako umiejętność refleksji nad własnym procesem uczenia się, stanowi fundament nowoczesnej edukacji, zaczynając od jej najwcześniejszych etapów (Uszyńska-Jarmoc 2010). Jest to zdolność, która pozwala uczniom na efektywniejsze przyswajanie wiedzy, lepsze planowanie nauki oraz szybszą adaptację do zmieniających się warunków (Kwieciński 2007). Według Johna Flavella (1979), który wprowadził pojęcie metakognicji, rozwój tej umiejętności odgrywa kluczową rolę w samoregulacji uczenia się, co z kolei prowadzi do bardziej świadomego i skutecznego procesu edukacyjnego.

Badacze wskazują, że współczesna szkoła, której wpływ na proces uczenia się kończy się w określonym momencie życia ucznia, nie przygotowuje go do dalszej, świadomej i autonomicznej nauki, zgodnej z jego możliwościami, zdolnościami i preferencjami poznawczymi (Kwiatkowska, Lewowicki 2010; Klus-Stańska 2010). Można stwierdzić, że wiedza ucznia na temat własnego procesu uczenia się jest zazwyczaj jedynie niezamierzonym efektem kształcenia szkolnego, a motywacja do nauki przez całe życie pozostaje na niskim poziomie.

W kontekście rozwoju metauczenia się edukacja domowa nabiera szczególnego znaczenia. Badania przeprowadzone przez B.D. Raya (2009) wykazują, że uczniowie edukacji domowej często rozwijają te umiejętności w większym stopniu niż ich rówieśnicy z systemu konwencjonalnego. Indywidualne podejście do nauki, elastyczność w organizacji zajęć oraz większa autonomia ucznia w podejmowaniu decyzji edukacyjnych sprzyjają rozwijaniu refleksyjności i umiejętności samodzielnego zarządzania procesem uczenia się.

W Polsce Marek Budajczak (2004), pionier i badacz edukacji domowej, wskazuje, że taki model edukacji umożliwia rozwój metakognicji u dzieci poprzez dostosowanie metod i treści do ich indywidualnych potrzeb, co prowadzi do głębszego zrozumienia przez uczniów ich własnych strategii uczenia się i efektywności. Budajczak podkreśla, że edukacja domowa sprzyja refleksji nad procesami poznawczymi i rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się, a także wspiera rozwój autonomii i krytycznego myślenia (Budajczak 2017). W kontekście metakognicji zaznacza on, że uczniowie edukacji domowej nie tylko przyswajają wiedzę, ale uczą się również samodzielnego zarządzania własnym procesem uczenia się, co w systemie szkolnym często bywa ograniczone. Taka forma kształcenia wspiera więc rozwój umiejętności samodzielnego planowania, organizacji i refleksji nad procesem edukacyjnym. Budajczak (2020) rozszerza swoje analizy o badanie wpływu edukacji domowej na rodzinne relacje i rolę rodziców jako edukatorów, podkreślając, że w systemie edukacji domowej dziecko ma możliwość uczenia się nie tylko w ramach szkolnych przedmiotów, ale także w oparciu o wzorce wynoszone z życia rodzinnego. Takie podejście zwiększa świadomość dziecka na temat jego otoczenia i pomaga mu rozwijać kompetencje społeczne i emocjonalne. Edukacja domowa pozwala na bardziej spersonalizowane podejście do rozwoju dziecka i na lepsze zrozumienie jego indywidualnych potrzeb.

Biorąc pod uwagę, że istnieje mało danych opublikowanych na temat edukacji domowej w Polsce, a badania w tej dziedzinie wciąż są nieliczne, warto podkreślić, że te badania, które już istnieją, dotyczą ponadto przede wszystkim kwestii prawnych (Minczanowska 2018; Krawiec, Tłuściak-Deliowska 2020; Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie 2020), motywacji rodziców (Krasuska-Betiuk, Dropia 2021; Lendzion, Wołk 2023) oraz wyników edukacyjnych dzieci

uczonych w domu (Bojarska-Sokołowska 2018). Analizy dotyczą także porównania osiągnięć edukacyjnych uczniów w tym systemie z wynikami ich rówieśników uczęszczających do szkół publicznych (Martin-Chang, Gould, Meuse 2011). Niestety niewiele uwagi poświęcono szczegółowym strategiom nauczania stosowanym przez rodziców w ramach edukacji domowej oraz ich efektywności, co stanowi istotną lukę badawczą. Edukacja domowa oferuje szeroką gamę zasobów i metod nauczania, które mogą być dostosowane do potrzeb każdego dziecka. Dlatego istnieje potrzeba głębszego zrozumienia, jak te metody wpływają na rozwój kompetencji metauczenia się, szczególnie z perspektywy rodziców, którzy pełnią rolę edukatorów.

Cel badań

Celem przedstawionych w niniejszym artykule badań było zrozumienie, w jaki sposób edukacja domowa wpływa na rozwój kompetencji metauczenia się u dzieci z perspektywy matki, która prowadzi taki sposób nauczania.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, wskazano potrzebę doprecyzowania celów szczegółowych:

1. Zidentyfikowanie motywacji, które skłoniły matkę do podjęcia decyzji o edukacji domowej.
2. Analiza sposobu organizacji edukacji domowej, strategii stosowanych przez matkę-edukatorkę.
3. Określenie, w jaki sposób metody wykorzystywane w edukacji domowej przyczyniają się do rozwoju umiejętności metauczenia się u dzieci.
4. Opracowanie rekomendacji na podstawie biograficznej analizy doświadczeń matki-edukatorki.

Badanie biografii w oparciu o technikę analizy proksemicznej

Problem badawczy skłonił do przyjęcia jakościowej strategii badawczej, osadzonej w paradygmacie interpretatywnym, co umożliwia elastyczne podejście badawcze i formułowanie pytań badawczych bez potrzeby ich standaryzacji (Konecki 2000; Rubacha 2008; Urbaniak-Zajac 2008; Silverman 2023). Badania jakościowe oferują

możliwość zrozumienia wielu złożonych i niezrozumiałych wcześniej zjawisk oraz odkrywania ukrytych aspektów rzeczywistości edukacyjnej (Rubacha 2003; Urbaniak-Zajac 2008).

W prezentowanym badaniu zastosowano metodę biograficzną jako narzędzie do zbierania i analizy danych. Metoda ta, zgodnie z sugestiami badaczy, może obejmować zarówno całe życie jednostki, jak i konkretny, wybrany obszar jej aktywności. W przypadku tych analiz skupiono się na doświadczeniu matki-edukatorki prowadzącej edukację domową. W trakcie badania przestrzegano zasad etycznych, informując uczestniczkę o celach badania, dobrowolności udziału, poufności informacji (imiona zostały zmienione) oraz sposobie ich wykorzystania (Flick 2012).

W sierpniu 2024 roku przeprowadzono pogłębiony wywiad narracyjny z Edytą, który uwzględniał zasady obowiązujące w metodzie biograficznej. Edyta, 34-letnia absolwentka studiów wyższych z edukacji artystycznej oraz grafiki komputerowej, jest mamą trojga dzieci: 9-letniego Karola, 7-letniej Lidii i 3-letniego Daniela. Dwoje starszych dzieci formalnie uczestniczy w edukacji domowej prowadzonej przez Edytę, która rozpoczęła nauczanie swojego najstarszego syna trzy lata temu, zaczynając od etapu zerówki.

Dwugodzinna rozmowa została nagrana za zgodą badanej, a następnie przetranskrybowana w celu dokładnej analizy, którą przeprowadzono za pomocą techniki analizy proksemicznej autorstwa Zbigniewa Marka i Anny Walulik. Wybór tego sposobu działania pozwala na dogłębną i wszechstronną analizę danych, co jest kluczowe dla zrozumienia badanej problematyki, co zresztą potwierdzają liczne badania przeprowadzone z jej wykorzystaniem (Krysztofik, Piestrzyńska, Walulik 2016; Marek 2017; Mółka, Lasoń 2020; Marek, Walulik 2019, 2020; Przybylska 2020).

W analizie proksemicznej wyróżniane elementy, takie jak aktorzy, miejsca, czas, wartości i oczekiwania, nie tyle tworzą strukturę narracji biograficznych, co pomagają zidentyfikować charakterystyczne dla nich kategorie (Marek, Walulik 2019). Do każdej z tych kategorii przyporządkowane są odpowiednie elementy narracji, zwane „encjami”, które są opisywane za pomocą terminologii używanej przez narratora lub w sposób oddający rozumienie przez niego danej kategorii. Ponadto w analizie te elementy są wzajemnie powiązane, co pozwala

na zidentyfikowanie relacji między nimi, w tym również w sposób graficzny.

Ze względu na ograniczoną objętość tekstu zaprezentowane zostaną jedynie wybrane encje, które najlepiej odnoszą się do omawianej problematyki.

Od nauczania domowego do refleksyjnego uczenia się: Biograficzna analiza rozwoju umiejętności metauczenia się dzieci w edukacji domowej

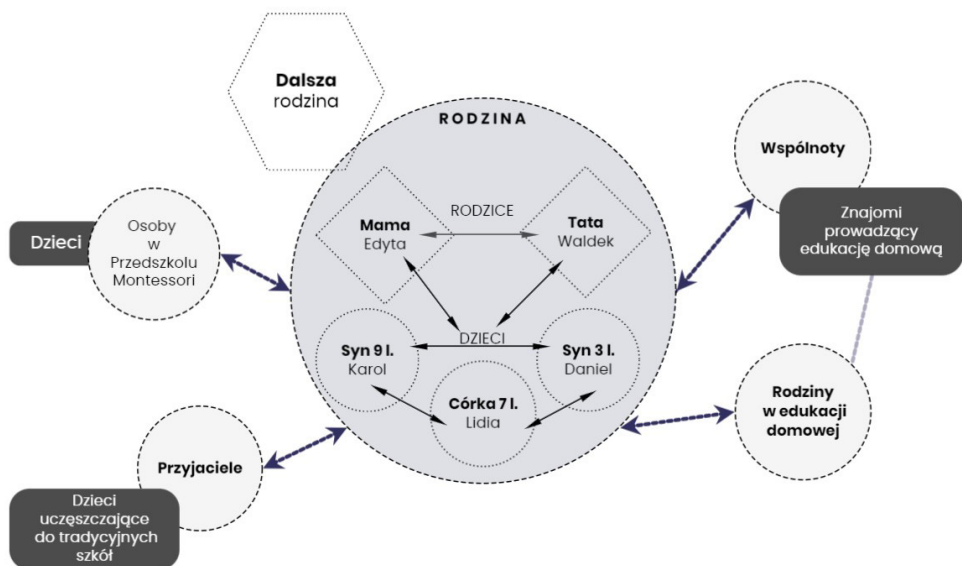
Opowieść narracyjna kobiety realizującej nauczanie swoich dzieci w domu dostarczyła cennych informacji na temat jej życiowych doświadczeń edukacyjnych, motywacji do podjęcia alternatywnego sposobu edukacji potomstwa, sposobów organizacji tego procesu oraz praktycznych wskazówek dla innych rodziców i pedagogów.

Motywacja do rozpoczęcia edukacji domowej

Analiza wywiadu narracyjnego ujawnia szereg czynników, które wpływają na podjęcie decyzji o edukacji domowej. Kluczowym z nich jest funkcjonowanie rodziny oraz jej poszczególnych członków. Wyłonieni „aktorzy” i ich wzajemne powiązania tworzą schemat, który pozwala lepiej zrozumieć ten proces.

W narracji Edyty wyłania się wiele postaci, które miały wpływ na podjęcie decyzji o rozpoczęciu nauczania domowego dzieci. W tym kontekście zidentyfikowano głównie osoby fizyczne. Warto jednak podkreślić, że zgodnie z założeniami analizy proksemicznej wpływ na interpretację zdarzeń mogą mieć również nieosobowe podmioty, którym przypisuje się oddziaływanie na proces decyzyjny (Marek, Wałulik 2019).

Rysunek 1. Aktorzy w narracji mamy-edukatorki



Źródło: opracowanie własne.

Osoby przyczyniające się do podjęcia decyzji o rozpoczęciu edukacji domowej:

- syn Karol: *Ma teraz 9 lat. Formalnie teraz zaczyna trzeci rok edukacji domowej. Jako dziecko był bardzo nieśmiały. Taki niesamowicie wycofany... Zwłaszcza wobec dorosłych, do dzieci mówił, a do nich się w ogóle nie odzywał, nawet jak ich znał, mówił do mnie na ucho i prosił, żebym to przekazywała. Mutyzm wybiórczy. Obawiałam się, że przedszkole mogłoby być dla niego zbyt stresujące.*
- „ja” (mama Edyta): *Nie jestem fanką rzucania na głęboką wodę. Uważam, że dziecko potrzebuje czasu, żeby dojrzeć do pewnych rzeczy. Nie uznaje przymusu typu: „skoro nie mówi, to niech pójdzie do przedszkola i się zahartuje”. Widziałam, że moje podejście ma sens, że czasem wystarczy dać dziecku czas.*
- rodzice – dzieci: *My jako rodzice mamy wpływ na dzieci przez te pierwsze kilka lat, potem dominują znajomi, przyjaciele. I rozmawialiśmy o tym, że chcemy ich wychować po chrześcijańsku, katolicku, ochronić przed zbyt wczesnym*

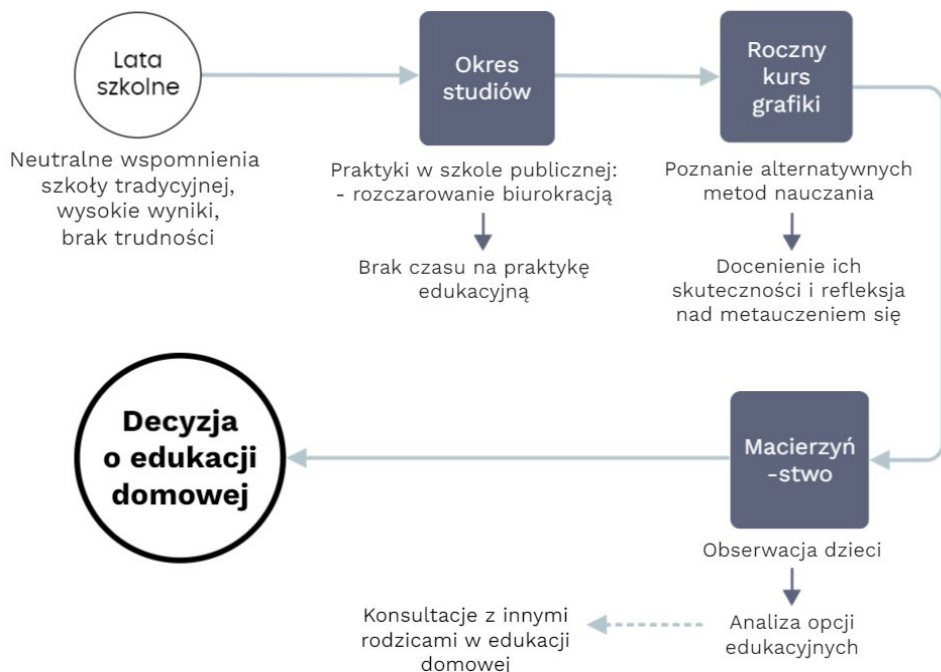
pojawieniem się niecenzuralnych tematów internetowych w szkole, nie w wieku 7–8 lat...

- *mąż (tata Waldek): Też to czuł ze mną [...] to poszło bardzo płynnie, naturalnie. On chodzi do pracy, utrzymuje rodzinę i też widzi, że to działa. On widzi plusy, bo sam chodził do szkoły, będąc takim nieśmiałym dzieckiem.*
- *córka Lidia: Ma siedem lat i jest bardzo żywiołowa, pobudzona, ruchliwa i potrzebuje tego ruchu bardzo dużo [...]. Teraz zakończyliśmy etap zerówki w edukacji domowej. Gdyby mogła uczyć się w szkole matematyki biegając na bieżni, to pewnie by do niej poszła.*
- *osoby w przedszkolu Montessori: Było tak, że oni poszli na chwilę do przedszkola Montessori, jak Lidka miała trzy latka, a Karol miał pięć lat, bo chcieli spróbować iść, poszli z ciekawości. Chodzili jakiś czas i na początku im się podobało, bardzo szybko się zaadaptowali, bawili się z dziećmi, ale potem im się znudziło, zniechęcili się, były płacze rano, że tak codziennie to nie chcą.*
- *syn Daniel: Gdy chodzili do przedszkola, to ja byłam w ciąży z Danielem, byłam w domu i był też strach, bo to był okres COVID-u, nie wiadomo wtedy jak to było poważne. Teraz Daniel jest w wieku przedszkolnym, więc formalnie nie uczestniczy w edukacji domowej, bo wiekowo jest za mały, bo przedszkole w Polsce jest nieobowiązkowe. [...] On się uczy, ale to jest zabawa.*
- *osoby ze wspólnot prowadzących edukację domową: Nasi przyjaciele z kręgów katolickich też zaczęli edukację domową, część z nich miała dzieci, które chodziły do drugiej, trzeciej klasy w szkole i to nie działało. Przekonali się, że to coś ciekawego i chcieli spróbować.*
- *rodziny w edukacji domowej: Naszym ograniczeniem jest teraz transport do większej miejscowości, gdzie są liczne rodziny w ED i kooperatywa, na przykład w wybranym dniu jedna mama prowadzi dwie godziny matematyki dla wszystkich dzieci. Ale szukamy się, jestem na grupach edukacji domowej w mediach społecznościowych, wymieniamy się materiałami, doświadczeniem.*

- dzieci w tradycyjnym systemie oświaty: *Pamiętam, jak ich pytałam, jak im się podoba pierwsza klasa i myślałam, że będą radosne, bo to początek szkoły. Ja pamiętam ten czas dobrze, trochę zabawy, nauki... A oni mi odpowiadali, że nie lubią szkoły, że nie chcą jej... Byłam po prostu przerażona, że co to jest za szkoła, żeby już w tym wieku taka niechęć i trauma.*
- członkowie dalszej rodziny: *Było kilka różnych perspektyw, ale większość to przyjęła z ciekawością, może na początku było więcej zdziwienia i trzeba było dużo tłumaczyć, jak to wygląda, bo te parę lat temu też nie było to takie popularne, ale teraz mamy wsparcie.*

Motywową do rozpoczęcia edukacji domowej stały się również osobiste doświadczenia edukacyjne Edyty i konkretne wydarzenia z różnych okresów jej życia. Najistotniejsze z nich zaprezentowano na poniższym schemacie.

Rysunek 2. Proces decyzyjny mamy-edukatorki o rozpoczęciu edukacji domowej



Źródło: opracowanie własne.

Badana mama nie odnotowała własnych negatywnych doświadczeń związanych z tradycyjną edukacją szkolną. Wręcz przeciwnie, stwierdziła: *lubiłam szkołę, dobrze się uczyłam, nie miałam żadnych problemów*. Pierwsze poważne rozczarowanie tradycyjnym systemem edukacji pojawiło się u niej podczas studiów, gdy realizowała praktyki w szkole podstawowej. Uświadomiła sobie wtedy przerost biurokracji w szkole, co było dostrzegalne m.in. w konieczności prowadzenia obszernej dokumentacji związanej z działalnością edukacyjno-wychowawczą: *A życie wyglądało inaczej niż to, co na papierze*. Jedynym pozytywnym doświadczeniem była praca polegająca na prowadzeniu kółka informatycznego i zajęć z grafiki komputerowej: *Było to naprawdę normalne, te dzieciaki były zainteresowane, a ty mogłaś je uczyć*.

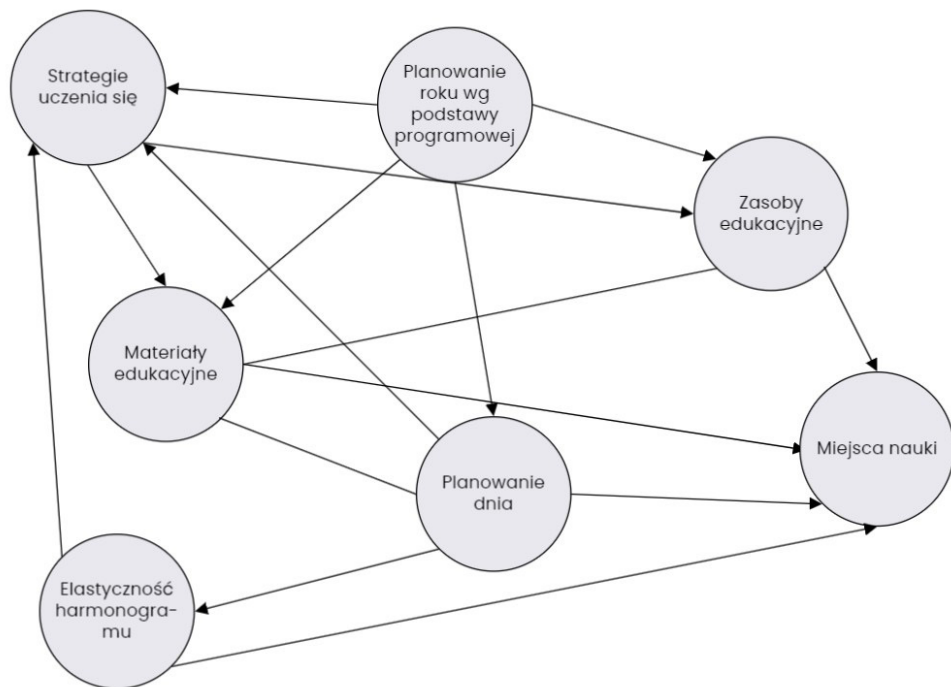
Kolejnym przełomowym momentem w jej edukacji był udział w rocznym kursie grafiki komputerowej z projektowania 2D i 3D, prowadzonym przez kanadyjskich specjalistów preferujących alternatywne wobec wcześniej jej znanej w tradycyjnym systemie edukacji metody nauczania: *Było mnóstwo zajęć praktycznych, własnych projektów z asystentami. Wykładowca uruchamiał swój komputer, rzutnik, modelował, a ty pracowałaś równolegle z nim [...]. Niesamowicie szybko nauczyłam się tak dużo... W końcu to pojęłam! Po roku tego kursu miałam tak pełną wiedzę, że mogłam od razu zacząć pracę w tym zawodzie*.

Edyta podjęła w tym czasie refleksję nad czasem, jaki straciła bazując na nieefektywnych strategiach uczenia się: *Zrozumiałam, że naprawdę jesteś w stanie wszystko ogarnąć, tylko musisz mieć czas, żeby to przyjąć i musisz mieć dobrych nauczycieli lub dobre tutoriale czy w ogóle źródło wiedzy, i jesteś w stanie się nauczyć. Może nie we wszystkim będziesz mistrzem, ale to zrozumiesz*. Dalsze decyzje o rozpoczęciu edukacji domowej były przede wszystkim dyktowane różnorodnymi potrzebami wychowawczymi dzieci, które zostały wcześniej omówione.

Organizacja i stosowane strategie edukacyjne w nauczaniu domowym

Na podstawie analizy działań edukacyjnych matki wyodrębniło główne komponenty i opracowano powiązania między nimi, tworząc przejrzysty obraz stosowanych strategii i metod nauczania w codziennej edukacji domowej.

Rysunek 3. Schemat organizacji edukacji domowej



Źródło: opracowanie własne.

Edyta podkreśliła, że ceni sobie porządek i organizację, dlatego w edukacji domowej dużą wagę przywiązywała do rutyny. Przed rozpoczęciem roku szkolnego zapoznała się z podstawą programową, opracowała ogólne zagadnienia dla każdego dziecka oraz strategie zdobywania wiedzy. Zaznaczyła jednak, że edukacja domowa jest bardzo elastyczna: *Czasem im się nie chce czegoś nauczyć, ale wiedzą, że i tak od niczego nie uciekną, wrócą te tematy. Ja nie muszę nad nimi stać z różgą i wystawiać za to złych ocen. Mają świadomość, że jeśli się nie nauczą, to rówieśnicy już będą to wiedzieć. Poza tym dzieci mają same z siebie takie poczucie, że chcą poznawać świat. Chcą się nauczyć czytać, żeby potem móc czytać o tym, co ich interesuje.*

Badana wskazała również na elastyczność w wyborze miejsc nauki: *Zwykle rano, po śniadaniu, sprzątam na stole i uczymy się różnych rzeczy, ale to jest bardzo płynne. Uczymy się w kuchni podczas gotowania, idziemy na spacer do parku czy lasu i poznajemy rodzaje*

drzew, liczymy na huśtawce, czy uczymy się kolorów na podwórku. Dużo pracujemy na świeżym powietrzu, jesteśmy wolni.

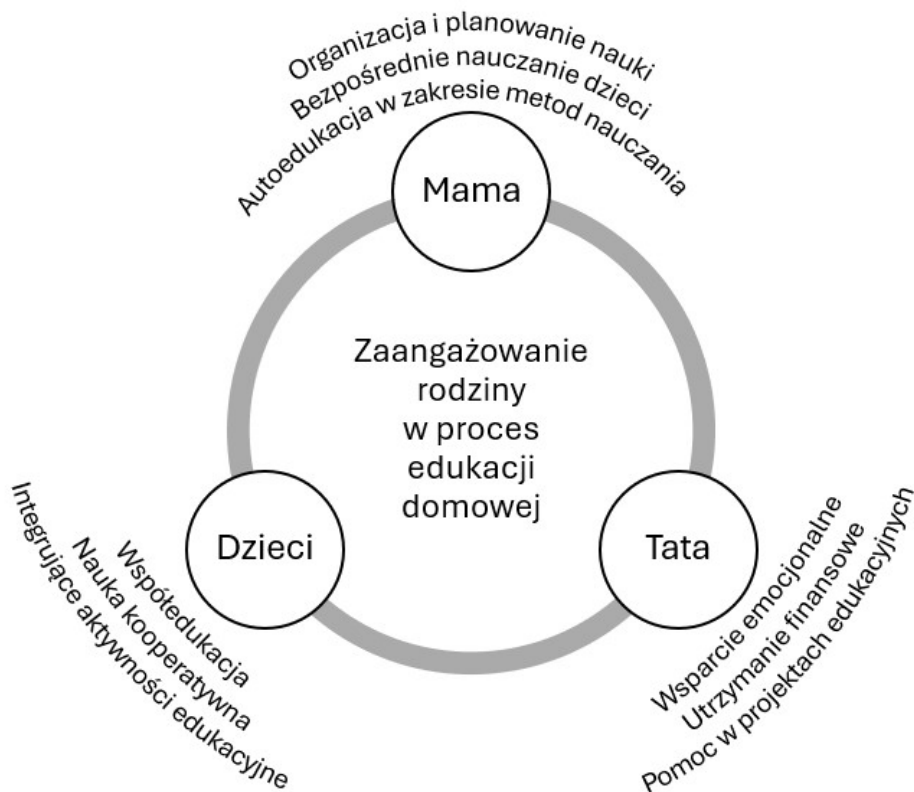
Taka swoboda pozwala na naturalne i spontaniczne podejście do nauki, dostosowując ją do codziennych czynności i zainteresowań dzieci.

Należy jednak podkreślić, że badana mama jest świadoma tego, iż organizacja edukacji domowej to nie lada wyzwanie. Jak sama stwierdziła: *Czasem bywa tak, że jestem zmęczona ustawianiem wszystkiego, trzeba o tym myśleć z wyprzedzeniem... Ale też cieszy mnie uczenie dzieci ciekawostek, wspólne odkrywanie świata, uczenie ich współpracy i myślenia. Nie mamy tej pogoni porannej, typowych nerwów szkolnych.* Pomimo trudności związanych z planowaniem, Edyta docenia możliwość spędzania czasu z dziećmi w sposób bardziej elastyczny i mniej stresujący niż tradycyjne nauczanie szkolne.

Edyta podkreśliła, że dzięki takiemu podejściu do edukacji zarówno ona sama, jak i dzieci są w ciągłym procesie nauki: *Nie tracimy czasu na sprawdzanie obecności, wpisy do dziennika, sprawy organizacyjne... W szkole dzieci zaczynają zagłębiać się w temat, odkrywają nowe rzeczy i przerywa to dźwięk dzwonka. I tak od początku, po pięciominutowej przerwie.*

Zaangażowanie w proces edukacji ilustruje schemat, który przedstawia, w jaki sposób poszczególni członkowie rodziny uczestniczą w organizacji edukacji domowej, podkreślając ich rolę i wkład w ten proces.

Rysunek 4. Schemat zaangażowania rodziny w proces edukacji domowej



Źródło: opracowanie własne.

Rozwój umiejętności metauczenia się w edukacji domowej

Mama-edukatorka jasno określiła swoje oczekiwania wobec edukacji domowej swoich dzieci: *Jesteśmy na etapie wczesnoszkolnym, więc naturalne jest, że dziecko potrzebuje mojej obecności i wyjaśnień. Zależy mi na tym, aby ta wspólna nauka doprowadziła do tego, że posiadając podstawowe umiejętności, takie jak czytanie, pisanie i liczenie, będą w przyszłości samodzielnie zdobywać wiedzę.*

Edyta zaznaczyła, że poświęca czas na rozmowy z dziećmi o procesie nauki, strategiach uczenia się i zdobywaniu wiedzy z różnych źródeł, co rozwija u nich myślenie kognitywne i metauczenie się. Analiza opisanego przez nią rozwoju kompetencji obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1. Ewolucja kompetencji w edukacji domowej: przejście od podstawowych działań do rozwiniętych umiejętności metauczenia się

Początkowe działania (od)	Proces edukacyjny (poprzez)	Zaawansowane umiejętności (do)
Zabawa swobodna	Tworzenie własnych reguł i zasad	Tworzenie kreatywnych rozwiązań
Nauka w grupie zróżnicowanej wiekowo	Wspólna praca nad projektami	Umiejętność inkluzywnej współpracy
Nauka przez obserwację	Samodzielne eksperymentowanie	Rozwijanie krytycznego myślenia
Odkrywanie zainteresowań	Indywidualne projekty	Autonomiczne uczenie się
Rytuały domowe (czytanie książek, dyskusje)	Tworzenie własnych opinii	Refleksja nad własnym procesem nauki (metauczenie się)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela ilustruje ewolucję od podstawowych działań edukacyjnych, które często stanowią punkt wyjścia dla edukacji domowej, do bardziej zaawansowanych umiejętności. Każdy etap płynnie przechodzi w kolejny, ukazując jak systematyczne działania w ramach edukacji domowej prowadzą do rozwoju kluczowych kompetencji, takich jak: kreatywne rozwiązywanie problemów, inkluzywna współpraca, krytyczne myślenie oraz refleksja nad własnym procesem nauki związanej z metauczeniem się obejmującym takie aspekty, jak: świadomość własnych procesów myślowych, planowanie strategii uczenia się, monitorowanie i kontrolowanie postępów w nauce oraz adaptowanie technik uczenia się w odpowiedzi na różne wyzwania. Te umiejętności są niezwykle wartościowe w XXI wieku, ponieważ przygotowują uczniów do radzenia sobie w dynamicznie zmieniającym się świecie pracy, ceniącym innowacyjność i ciągłe samodoskonalenie się.

Implikacje pedagogiczne

Na podstawie analizy wywiadu z matką, która podjęła decyzję o edukacji domowej swoich dzieci, można wyprowadzić kilka istotnych implikacji pedagogicznych oraz wskazówek dla różnych grup zainteresowanych edukacją: edukatorów, rodziców, nauczycieli i społeczeństwa.

Wskazówki pedagogiczne dla edukatorów:

- **Indywidualizacja nauczania:** Edukatorzy powinni dostrzegać wartość indywidualnego podejścia do ucznia, dostosowując metody nauczania do potrzeb, stylu uczenia się oraz tempa rozwoju każdego dziecka. Jak pokazuje przypadek matki z wywiadu, indywidualizacja może znacząco wpłynąć na efektywność edukacji i satysfakcję z procesu nauczania.
- **Wsparcie dla rodziców:** Edukatorzy powinni tworzyć zasoby i programy wspierające rodziców, którzy decydują się na edukację domową, np. poprzez oferowanie materiałów dydaktycznych, szkoleń i porad dotyczących organizacji procesu nauczania w domu. Wsparcie może pomóc rodzicom w radzeniu sobie z wyzwaniami edukacyjnymi i emocjonalnymi.

Wskazówki dla rodziców:

- **Świadome podejmowanie decyzji:** Rodzice powinni podejmować decyzję o edukacji swoich dzieci na podstawie dokładnej analizy ich potrzeb, zainteresowań i stylu uczenia się. Jak pokazuje wywiad, decyzja o edukacji domowej powinna być przemyślana i oparta na realnych obserwacjach dziecka oraz jego reakcji na różne metody nauczania.
- **Zrównoważenie ról:** Rodzice pełniący rolę edukatorów powinni dążyć do zachowania równowagi między rolą nauczyciela a rolą rodzica. W wywiadzie matka podkreślała, jak ważne jest, aby dbać o więzi rodzinne i integrację rodzeństwa w codziennej organizacji nauczania.
- **Budowanie sieci wsparcia:** Rodzice prowadzący edukację domową powinni aktywnie poszukiwać pomocy w postaci grup wsparcia, spotkań z innymi rodzinami, a także korzystać z dostępnych zasobów online. Takie działania mogą pomóc w łagodzeniu izolacji społecznej i wymianie doświadczeń z innymi rodzicami.

Wskazówki dla nauczycieli:

- **Elastyczność w nauczaniu:** Nauczyciele powinni być otwarci na różne formy nauczania, w tym na współpracę z rodzinami prowadzącymi edukację domową. Powinni także dążyć do zrozumienia indywidualnych potrzeb

uczniów, co może pomóc w lepszym dostosowaniu programu nauczania.

- **Współpraca z rodzicami:** Nauczyciele mogą pełnić rolę doradców dla rodziców prowadzących edukację domową, oferując swoje doświadczenie i wiedzę w zakresie pedagogiki oraz pomagając w planowaniu i ocenie postępów edukacyjnych dzieci.

Wskazówki dla społeczeństwa:

- **Zwiększanie świadomości na temat edukacji domowej:** Społeczeństwo powinno być informowane o możliwościach i wyzwaniach związanych z edukacją domową. Ważne jest promowanie zrozumienia i akceptacji dla różnych form edukacji, w tym edukacji domowej, jako równorzędnej alternatywy dla tradycyjnego systemu szkolnego.
- **Wspieranie różnorodnych form edukacji:** Organizacje społeczne oraz instytucje edukacyjne powinny wspierać różnorodne formy edukacji, uznając edukację domową za wartościowy wybór, który może odpowiadać na specyficzne potrzeby niektórych dzieci i rodzin.
- **Tworzenie struktur wsparcia:** Warto, aby społeczności lokalne i organizacje pozarządowe tworzyły struktury wsparcia dla rodzin prowadzących edukację domową, takie jak centra edukacyjne, grupy spotkań czy dostęp do zasobów edukacyjnych.

Powyższe implikacje i wskazówki mogą pomóc w lepszym zrozumieniu i wsparciu rodzin, które decydują się na edukację domową, a także w promowaniu bardziej elastycznego i zindywidualizowanego podejścia do nauczania w różnych kontekstach edukacyjnych.

Wnioski z badań

Badania wykazały, że edukacja domowa znacząco wspiera rozwój kompetencji metauczenia się u dzieci dzięki indywidualnemu podejściu do nauczania i elastyczności w organizacji procesu edukacyjnego. Edukatorzy, korzystając z refleksyjnego podejścia, mogą skutecznie rozwijać u dzieci umiejętności samodzielnego myślenia, planowania i adaptacji. Wyniki badań pokazują, że edukacja domowa może być

wartościowym modelem kształcenia, szczególnie w kontekście rozwijania umiejętności niezbędnych w XXI wieku. Zaleca się dalsze badania nad strategiami stosowanymi w edukacji domowej oraz ich długoterminowym wpływem na rozwój kompetencji metauczenia się u dzieci.

Bibliografia

- Bojarska-Sokołowska A. (2018). *Domowa edukacja matematyczna dzieci i młodzieży*, [w:] H. Kąkol (red.), *Współczesne problemy nauczania matematyki*, Fundacja „Matematyka dla Wszystkich”, s. 73–98.
- Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak M. (2017). *Polska edukacja domowa jako „mise en abyme” między kondycją ludzką a społecznymi konstrukcjami oświatowymi*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20, nr 3, s. 47–62.
- Budajczak M. (2020). *Rola rodziny i indywidualnych relacji w edukacji domowej*, „Edukacja Alternatywna w Polsce”, t. 15, nr 2, s. 89–105.
- Castells M. (2024). *Advanced Introduction to Digital Society*, Cheltenham–Northampton (MA): Edward Elgar Publishing.
- Flavell J.H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-developmental Inquiry*, „American Psychologist”, t. 34, nr 10, s. 906–911, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fundacja Edukacji Domowej (2023). *Norwa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce – raport Fundacji Edukacji Domowej*, Kraków: Fundacja Edukacji Domowej, <https://domowa.edu.pl/raport-ed-2023/> [dostęp: 20.08.2024].
- Jakubiak K. (2017). *Polskie tradycje edukacji domowej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20 nr 3, s. 19–30, DOI: 10.12775/SPI.2017.3.001 [dostęp: 20.08.2024].
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasuska-Betiuk M., Dropia P. (2021). *Blaski i cienie edukacji domowej w przekonaniach praktykujących ją matek*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 24, nr 1, s. 25–45, <https://doi.org/10.34616/wwr.2021.1.025.045>
- Krawiec M., Tłuściak-Deliowska A. (2020). *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 191–202.

- Krysztolik J., Piestrzyńska A., Walulik A. (2016). *Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 1, nr 1, s. 49–60, <https://doi.org/10.18276/jbp.2016.1.1-04>
- Kwiatkowska H., Lewowicki T. (2010). *Pedagogika dialogu. W poszukiwaniu modelu kształcenia nauczycieli w społeczeństwie wiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwieciński Z. (2007). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lendzion K., Wołk A. (2023). *Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu? Motywy podjęcia edukacji domowej w świetle badań własnych*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 51, nr 3, s. 51–69, <https://doi.org/10.18290/rns2023.0028>
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z., Walulik A. (red.) (2020). *Pedagogika religii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Martin-Chang S., Gould O.N., Meuse R.E. (2011). *The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence from Homeschooled and Traditionally Schooled Students*, „Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement”, t. 43, nr 3, s. 195–202, <https://doi.org/10.1037/a0022697>
- Minczanowska A. (2018). *Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 4(50), s. 129–140, DOI: 10.14632/eetp.2018.13.50.129
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1991). Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1999). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki dla dzieci i młodzieży poza szkołą (Dz.U. 1999, nr 14, poz. 115).
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2017). Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59, z późn. zm.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). *Informacja o realizacji zadań oświatowych w roku szkolnym 2019/2020*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-realizacji-zadan-oswiatowych-20192020> [dostęp: 20.08.2024].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2021). Ustawa o zmianie ustawy Prawo oświatowe z dnia 12 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1182).
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2021). *Informacja o realizacji zadań oświatowych w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji

- i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja/informacja-o-realizacji-zadan-oswiatowych-20202021> [dostęp: 20.08.2024].
- Mółka M., Lasoń A. (2020). *Inkluzja społeczna osób bezdomnych: Badania narracyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Przybylska I. (2020). *Język obcy obszarem uczenia się dorosłego w średnim wieku*, „Edukacja Dorosłych”, t. 83, nr 2, s. 101–111, <https://doi.org/10.12775/ED.2020.016>
- Ray B.D. (2009). *Homeschool Progress Report 2009: Academic Achievement and Demographics*, Salem (OR): National Home Education Research Institute.
- Ray B.D. (2021). *Home Education: The Current Picture – 2019*, Salem (OR): National Home Education Research Institute, <https://www.nheri.org/research> [dostęp: 20.08.2024].
- Rubacha K. (2003). *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] B. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 34–58.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sennett R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*, New Haven (CT): Yale University Press.
- Silverman D. (2023). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie (2020). *Raport na temat stanu edukacji domowej w Polsce*, <https://domowa.edu.pl/raport-ed-2023/> [dostęp: 20.08.2024].
- Urbaniak-Zajac D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185–200.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2010). *Metauczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 63–75.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Danuta Kądziołka
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk Pedagogicznych
 e-mail: danuta.kadziolka@ignatianum.edu.pl

Martyna Żurek
ORCID: 0009-0006-0449-8661
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Biograficzne uczenie się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego

Biographical Learning of the Role
of the Preschool Teacher

ABSTRACT

This article presents the findings of original research on the phenomenon of biographical learning in the development of the role of a female preschool teacher, drawing on the concept proposed by Elżbieta Dubas. The study was carried out in a qualitative research framework, adopting an interpretative paradigm. Its aim was to explore and describe the significance of biographical learning in shaping and enacting the role of female preschool teachers.

The research specifically investigated how teachers learn their professional role through their own and others' biographies. The central research question was formulated as follows: what role does biographical learning play for the women surveyed in constructing and performing the role of a preschool teacher? A case study method was employed, and narrative interviews were conducted with three female preschool teachers as the primary technique for collecting research material.

The findings reveal the individualized biographical process through which the role of a preschool teacher is learned, as reflected in the

KEYWORDS

biographical learning,
learning from one's own
biography, learning
from the biography
of the Other,
preschool teacher,
the professional role
of the teacher

SŁOWA KLUCZOWE

biograficzne uczenie
się, uczenie się
z biografii własnej,
uczenie się z biografii
Innego, nauczyciel
wychowania
przedszkolnego, rola
zawodowa nauczyciela

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.004
Nadesłano: 19.07.2024
Zaakceptowano: 15.10.2024

narratives of the participants. The research establishes that personal and shared biographies are valuable educational assets. Reflection on these biographies contributes to the development of various qualities and skills that the narrators use when constructing and fulfilling their professional roles as preschool teachers.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych dotyczących fenomenu biograficznego uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego na podstawie koncepcji Elżbiety Dubas. Badania zrealizowano w strategii jakościowej, w optyce paradygmatu interpretatywnego. Ich celem było poznanie i opisanie znaczenia biograficznego uczenia się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Przedmiotem badań uczyniono zatem uczenie się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego z biografii własnej i Innych, natomiast problemem badawczym pytanie: Jakie znaczenie ma biograficzne uczenie się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego przez badane kobiety? W badaniach wykorzystano metodę studium przypadku, a techniką, jaką posłużono się w celu zebrania materiału badawczego, był wywiad narracyjny przeprowadzony z trzema nauczycielkami wychowania przedszkolnego.

Wyniki badań własnych ukazują indywidualny proces biograficznego uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego, jaki wyłania się z narracji badanych kobiet. W podjętych badaniach własnych ustalono, że biografia własna, jak i biografia Innych stanowią istotny walor edukacyjny, a podejmowany nad nimi namysł pozwala na kształtowanie wielu cech i umiejętności, które narratorki wykorzystują, konstruując i realizując własną rolę nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Wprowadzenie

Bycie nauczycielem wychowania przedszkolnego to niezwykła odpowiedzialność i źródło wielu emocji, jakie wynikają z relacji z najmłodszym pokoleniem, które cechuje ciągły i nieustający głód wiedzy dotyczący otaczającego świata, jak i samego siebie (Nowak 2009). Jest to także wyzwanie, gdyż każde dziecko jest inne i rozwija się we własnym tempie, przez co wymaga indywidualnego podejścia oraz wsparcia zapewniającego wszechstronny rozwój

(Klim-Klimaszewska 2005; Rozporządzenie... 2017: 2). Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest osobą, od której zależy przyszłość i jakość dalszej ścieżki edukacyjnej dziecka, tym samym oczekuje się od niego, aby był otwartym na potrzeby swych podopiecznych, ich rodzin i zmieniającego się świata specjalistą w swojej dziedzinie (Muchacka 2004).

Warunki życia społecznego nieustannie się zmieniają. Wszechobecna globalizacja społeczeństw, przeobrażenia rodziny, pluralizm wartości, wielokulturowość, indywidualizm, wzrost zjawisk patologicznych (Szempruch 2017: 16–18), edukacja włączająca (Kostka-Szymańska, Kuśpit 2021) stanowią jedynie niewielki fragment wyzwań, przed którymi staje dziś nauczyciel wychowania przedszkolnego. Stale poszerzający się repertuar nauczycielskich powinności wymaga otwarcia się na drugiego, otwarcia się na zmiany, refleksyjności i konieczności ciągłego doskonalenia się w odpowiedzi na sytuację społeczno-oświatową (Kochanowska 2016; Dróżka 2023). Rola zawodowa współczesnego nauczyciela, stanowiąca „system norm i wzorów zachowania społecznie utrwalonych, tzn. takich, jakie przypisywane są wykonującym dany zawód przez społeczeństwo” (Jędrzejewski 1985: 132), ulega ciągłej redefinicji. Nauczyciel wychowania przedszkolnego przestaje dziś pełnić wyłącznie zadania związane z przekazywaniem wiedzy, opieką i wychowaniem. W obliczu wyzwań współczesnej edukacji i świata staje się diagnostykiem, doradcą, badaczem, terapeutą, przewodnikiem, partnerem, specjalistą, organizatorem współpracy z rodziną i środowiskiem, a także członkiem danej grupy zawodowej (Łukasik 2009; Paprotna 2021). Rolą nauczyciela wychowania przedszkolnego jest dziś zapewnienie dzieciom takiej edukacji, jaka umożliwi im nie tyle dostęp do obszernej wiedzy, co efektywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w dzisiejszym ciągle zmieniającym się świecie, a to wymaga od nauczyciela szeregu istotnych cech i kompetencji, które nabywane są w biegu życia (Kwiatkowska 2008; Kwiatkowski 2017).

Droga do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego jest procesem długotrwałym i złożonym, który nie jest równoznaczny z uzyskaniem dyplomu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Robert Kwaśnica zauważa, że „wiedza zawodowa, choćby potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli [...], w mniejszym bądź większym stopniu okaże

się niewystarczająca” (Kwaśnica 2004: 295). Na sposób pełnienia roli nauczyciela składają się bowiem różne aspekty, wśród których wyróżnić można: motyw wyboru zawodu (zewnętrzne i wewnętrzne), które stanowią ważny składnik tożsamości i identyfikacji zawodowej nauczycieli (Michalak 2007), posiadane predyspozycje i kompetencje (Nowak-Dziemianowicz 2008), spotkane w życiu znaczące osoby oraz ich biografie, które miały wpływ na podjęcie tej roli, jak również kształtowały jej przebieg na przestrzeni życia człowieka (Grochowalska 2014; Chmiel 2014; Dróżka, Madalińska-Michalak 2016). Funkcjonowanie nauczyciela w roli zawodowej jest również całościowym uczeniem się samego siebie w społeczno-kulturowym świecie, jakim jest środowisko przedszkolne, wyznaczonym nie tylko przez pragmatykę nauczycielską, obowiązujące programy edukacyjne, rozporządzenia, liczne przepisy, ale również relacje z Innymi – nauczycielami i wychowankami (Łukasik 2009; Grochowalska 2015, 2020). Podjęcie roli zawodowej stanowi znaczące doświadczenie w biografii człowieka. Z kolei jej realizowanie to proces, którego człowiek uczy się w biegu życia. Jednym z rodzajów tego uczenia się jest biograficzne uczenie się.

Na początku lat 90. XX wieku niemiecki socjolog Peter Alheit zaproponował koncepcję biografii i biograficznego uczenia się, która silnie związana z tradycją psychologii narracyjnej ulegała przeobrażeniom w kolejnych teoretycznych i empirycznych eksploracjach autora (Mazurek 2017: 52). Alheit definiuje biograficzne uczenie się jako

własne, autokreacyjne działania podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną, społeczną żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniami (Alheit 1995 za: Puszcz, Kalus, Mazurek 2023: 87).

Podobnie biograficzne uczenie się ujmuje Elżbieta Dubas, która określa je jako „specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie, oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji” (2017: 81). Biograficzne uczenie się bazuje na doświadczeniach życiowych człowieka, ma między innymi wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Określane jest jako proces celowy, który sprzyja modernizacji tożsamości. Wpływa także na efektywniejsze funkcjonowanie człowieka w zmieniającej się rzeczywistości, przez co należy

podkreślić jego aspekt praktyczny. Co więcej, zwykle jest nieuświadomione, niemniej jednak można je uświadamiać, jak i wyzwać (Dubas 2017). Biograficzne uczenie się stanowi zatem proces, który polega na subiektywnym i refleksyjnym nadawaniu znaczeń własnym doświadczeniom biograficznym. W obliczu tych rozważań kluczowe staje się pojęcie biografii, która określana jest jako „napięcie między pojęciem biegu życia jednostki a opowieścią o historii życia, będącą społeczną formą autokreacji (*self-construction*) i autoprojekcji (*self-projection*) zakorzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym” (Alheit 2015: 23–24). Danuta Lalak konstatuje, że jest ona „indywidualnym losem człowieka rozpoczętym między jego narodzinami i śmiercią, a równocześnie aktem jego własnej, kreatywnej aktywności. Biografia nadaje sens każdemu codziennemu doświadczeniu, poprzedza życie i jest jego naturalnym przedłużeniem” (Lalak 2010: 39). Opisane ludzkie życie stanowi biografię, która trwa znacznie dłużej aniżeli samo jego życie, „biografia transcenduje człowieka, nie umiera wraz z nim” (Mazurek 2017: 53). Procesy biograficznego uczenia się są silnie związane z historycznym, społecznym, jak również kulturowym kontekstem, w którym człowiek żyje i w którym są one usytuowane. Należy tu zatem wskazać na temporalność, bowiem nadawanie doświadczeniom określonych znaczeń odnosi się do przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości. Istota ludzka „może biograficznie uczyć się w trakcie dziania się zdarzeń, jak i nawiązując do doświadczeń z przeszłości” (Puszcz, Kalus, Mazurek 2023: 87).

Elżbieta Dubas wskazuje, że biograficzne uczenie się może przebiegać w dwóch wymiarach, jako uczenie się z własnej biografii lub z biografii Innych. Uczenie się z własnej biografii rozumiane jest jako „uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych w pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią)” (Dubas 2015: 36). Taki sposób uczenia się należy rozumieć zatem jako eksplorację, poznawanie czy ponowne doświadczanie własnej biografii (Dubas 2017). Z kolei uczenie się z biografii Innego wymaga podjęcia rozważań nad jego biografią oraz „odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy. Namysł nad biografią Innego może wnieść nowe wartości w sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w zachowanie się – bycie w świecie odbiorcy danej biografii” (Dubas 2015: 36).

Biografia własna i biografie Innych łączą się i współistnieją ze sobą, a także wzajemnie na siebie oddziałują, z tego powodu trudno jest czasami jednoznacznie odizolować proces uczenia się z biografii Innych od uczenia się z własnej biografii (Puszcz, Kalarus, Mazurek 2023). Rezultatem biograficznego uczenia się jest stopniowe odkrywanie nowej wiedzy o samym sobie, innych ludziach, a także o otaczającej rzeczywistości, która „sprzyja rekonstrukcjom, redefinicjom i modyfikacjom własnej tożsamości” (Dubas 2017: 82).

W artykule zostanie przedstawiony proces biograficznego uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego w nawiązaniu do koncepcji zaproponowanej przez Elżbietę Dubas. Proces ten ujawnił się w wyniku przeprowadzenia wywiadów narracyjnych z nauczycielkami wychowania przedszkolnego. Analiza nauczycielskich opowieści pozwoliła odpowiedzieć na pytanie: Jakie znaczenie ma biograficzne uczenie się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego przez badane kobiety? W kontekście problematyki niniejszego artykułu należy zaznaczyć, że prezentuje ona nowe ujęcie, stanowi bowiem pewien autorski namysł, sformułowany jeszcze na dużym poziomie ogólności – wymaga tym samym dalszych studiów. Jednak uzyskane wyniki mogą się stać inspiracją do pogłębiania biograficznych uwarunkowań uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Założenia metodologiczne

Celem przeprowadzonych badań było poznanie i opisanie znaczenia biograficznego uczenia się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego. Przedmiotem badań uczyniłam zatem uczenie się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego z biografii własnej i Innych, a problemem badawczym pytanie: jakie znaczenie ma biograficzne uczenie się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego przez badane kobiety? W niniejszym projekcie przez biografię Innych, jako stymulatora biograficznego uczenia się, rozumieć będę biografie nauczycielek z okresu edukacji w szkole podstawowej, a także pracy zawodowej, biografie własnych dzieci oraz wychowanków. Te biografie ujawniły się bowiem w narracjach wszystkich badanych kobiet.

Badania zostały zrealizowane w strategii badań jakościowych, w optyce paradygmatu interpretatywnego. Ich teoretyczne ramy wyznaczała koncepcja biograficznego uczenia się Elżbiety Dubas. Jak bowiem wskazuje Danuta Urbaniak-Zajac,

w badaniach o charakterze naukowym – również tych, które wykorzystują dane jakościowe – istotnym punktem odniesienia dla prowadzonych analiz (interpretacji) są istniejące koncepcje teoretyczne. [...] Chcąc dokonać opisu, który nie tylko w naukach humanistycznych jest już interpretacją, należy dysponować jakimiś pojęciami ujmującymi badane stany rzeczy (Urbaniak-Zajac 2004: 105).

Ze względu na to, że zależało mi na holistycznym ujęciu badanego zjawiska, wykorzystałam metodę studium przypadku (Juszczyk 2013), natomiast techniką, jaką posłużyłam się w celu zebrania materiału badawczego, był wywiad narracyjny przeprowadzony według założeń Kai Kazimierskiej (1997) z nauczycielkami wychowania przedszkolnego. Badania przeprowadziłam na przełomie listopada i grudnia 2022 roku na terenie miasta Krakowa. Koncentrowały się one na doświadczeniach matek wykonujących zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego. W niniejszym opracowaniu przedstawię jedynie ich fragment dotyczący fenomenu biograficznego uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego, jaki ujawnił się w trakcie prowadzonych eksploracji. W przeprowadzonych badaniach zastosowałam celowy dobór grupy badawczej, ze względu na przedmiot i cel badań. Poszukiwałam zatem kobiet, które są matkami i pełnią zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego. Wzięłam także pod uwagę ogólnie przyjęte kryteria: czy uczestnik wyraził zgodę na udział w wywiadzie i jego nagranie, jak również czy zgodził się na wykorzystanie danych (Moustakas 2001). Co więcej, w metodzie studium przypadku badacz dąży do tego, by do badań wybrać takie przypadki, które dostarczą mu najwięcej informacji. Jak bowiem pisze Robert Stake, „możliwość głębszego poznania to kryterium inne i częstokroć ważniejsze niż reprezentatywność” (2010: 635). Przeprowadziłam wstępne rozmowy z kilkunastoma osobami, jednak ostatecznie wyłoniłam trzy nauczycielki spełniające powyższe kryteria. Charakterystykę badanych przedstawiam w tabeli 1. Zgodnie z procesem anonimizacji wywiadu narracyjnego imiona narratorów zastąpiłam symbolami, natomiast te, które kobiety przywoływały w swoich wypowiedziach, zastępowałam innymi imionami.

Tabela 1. Charakterystyka badanych osób

	wiek	wykształcenie	miejsce zamieszkania	stan cywilny	liczba dzieci	Wiek dzieci	stopień awansu zawodowego	miejsce pracy	staż pracy pedagogicznej
K1	30	wyższe: magister	duże miasto	mężatka	2	11 lat, 9 lat	nauczyciel kontraktowy	przedszkole samorządowe	6 lat
K2	55	wyższe: magister	wieś	mężatka	2	32 lata, 28 lat	nauczyciel dyplomowany	przedszkole samorządowe	17 lat
K3	37	wyższe: magister	duże miasto	rozwódka	1	6 lat	nauczyciel mianowany	przedszkole samorządowe	9 lat

Źródło: badania własne.

Wywiady prowadziłam w dogodnych dla badanych miejscach i bez obecności innych osób. Do zarejestrowania danych użyłam dyktafonu. Uzyskany materiał empiryczny poddałam transkrypcji, podczas której starałam się jak najwierniej oddać treść wywiadu, jego atmosferę i ujawnione emocje badanych. Następnie uzyskane dane poddałam analizie i interpretacji, co pozwoliło mi odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze. Materiał empiryczny opracowałam za pomocą analizy tematycznej (*thematic analysis*), którą przeprowadziłam zgodnie z sześciostopniowym modelem, jaki zaproponowały Virginia Braun i Victoria Clarke (2006). Przeprowadzona analiza obejmowała: zaznajomienie się z danymi, kodowanie, generowanie początkowych tematów, przeglądanie tematów, definiowanie i nazywanie tematów oraz generowanie raportu (Braun, Clarke 2006).

Wyniki badań własnych i wnioski

W toku analiz materiału badawczego wyłoniły się trzy dominujące tematy, które obejmowały pewne zestawy danych istotne zarówno dla celu badań, jak i problematyki. Rezultaty przedstawiam poniżej.

Szkoła podstawowa jako obszar biograficznego uczenia się

Szkoła podstawowa jest znaczącą instytucją, która odgrywa istotną rolę w życiu człowieka. Jej naczelnym zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do sprawnego funkcjonowania w nieustannie zmieniającym się i nieprzewidywalnym świecie. To w szkole dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności, rozwija swoje zainteresowania oraz kształtuje swoją osobowość. Szkoła powinna także tworzyć środowisko sprzyjające odnalezieniu sensu życia i własnej drogi w przyszłości, w tym również zawodowej. Ten obowiązek spoczywa przede wszystkim na przedstawicielach tej społeczności, a więc nauczycielach (Żeber-Dzikowska, Reczyńska, Cisko 2014).

Narratorki rozpoczęły swoją edukację w szkole podstawowej w różnym czasie, a co za tym idzie w kontekście odmiennych założeń systemu szkolnictwa. Niemniej jednak, mimo tych różnic, we wszystkich narracjach ujawnił się aspekt biografii znaczącego Innego, co nie tylko wpłynęło na decyzję o wyborze swej ścieżki zawodowej, ale także stało się swoistą inspiracją do sposobu rozumienia swej roli przez kobiety. Kobiety w następujący sposób opowiadały o swoich nauczycielkach z tego okresu i o ich warsztacie pracy:

Była szalenie estetyczną osobą, ciepłą, życzliwą. [...] Dbala, żeby tam się cały czas coś działo [...] piękne stroje, występy przed publicznością. Każdemu potrafiła coś scedować [...]. I myślę, że to kim jestem dzisiaj i z jakimi marzeniami poszłam dalej, to był ten moment, początek szkoły podstawowej. Tam dostałam skrzydeł, tam byłam naj [K2].

Pani potrafiła zafascynować [...]. Na lekcjach dużo się w ogóle działo. Dużo też wychodziliśmy, a to do teatru, do muzeum. Potrafiła też docenić ucznia, nawet jak nie był jakimś tam orłem. [...] jak kończyłam podstawówkę, to byłam już pewna, że będę nauczycielką [K3].

Ogrom takiego spokoju, bym powiedziała, miała w sobie i zrozumienia, takiej życzliwości też. Rozumiała nas, wspierała, umiała z nami rozmawiać. [...] Bardzo taka, powiedziałabym, inspirująca osoba. Dzięki niej ja też zobaczyłam, jaki powinien być ten nauczyciel [K1].

Dobry nauczyciel to zdaniem kobiet przede wszystkim nauczyciel życzliwy, co mocno wybrzmiało we wszystkich narracjach. To również osoba, która ma wysoko rozwinięty zmysł artystyczny i estetyczny. Co więcej, jest to profesjonalista, który bierze pod uwagę potrzeby i zdolności ucznia, a także „inspirator” wyzwalaający aktywność i zachęcający do działania. Taki obraz nauczyciela badane kobiety

wyniosły z okresu swojej edukacji w szkole podstawowej. Przytoczone fragmenty narracji ukazują również pozytywne relacje nauczyciela z Innymi znaczącymi w tym czasie, co jest szczególnie istotne. Jak bowiem konstatuje Hanna Kędzierska (2012: 56–57), socjalizacja nauczycielska stanowi „efekt jakości relacji pomiędzy dzieckiem a znaczącymi dorosłymi (nauczyciele, rodzice), jakich doświadcza ono we wczesnym okresie swojego życia. Stają się one prototypem późniejszych zachowań jednostki w relacjach z dziećmi, także tych w roli zawodowej nauczyciela”. Zatem to doświadczenia z okresu dzieciństwa, a więc również edukacji w szkole podstawowej i relacje między członkami tej społeczności stanowią fundament przyszłych interakcji i działań. W wypadku badanych kobiet biografia Innego – nauczyciela z okresu edukacji w szkole podstawowej – stała się inspiracją do konstruowania i realizowania swej własnej roli zawodowej.

Jedna z kobiet opowiadała, że:

Mnóstwo rzeczy, które przeniosłam do tej placówki, i podejście do zawodu, to są kopie tego, co robiła moja nauczycielka, dziś to wiem. I charyzma, i dbałość o różne rzeczy, i chęć robienia tej roboty najlepiej jak potrafię. Tutaj wchodzisz, to się dzieje, masz wyobrażenie. Ja miałam, wiedziałam, czym się zajmuje dobry nauczyciel. Wiedziałam, że grunt to ich zainspirować [...] przedstawienia, to jest ta kreatywność, przygotowywanie się do tego, tworzenie dekoracji. Wtedy wychodzi ci plastyka, wychodzi ci muzyka, wychodzi ci język, matematyka, wychodzi ci integracja między nimi. To się dzieje naprawdę [K2].

Biograficzne uczenie się narratorki wynikało z potrzeby poszukiwania pewnych wzorców działania, które mogłaby przenieść na grunt własnej praktyki zawodowej. Sposób pełnienia roli nauczyciela przez Innego, który badana interpretowała jako umożliwiający dzieciom wszechstronny rozwój i pozwalający na osiągnięcie przez nich zdolności i kompetencji, jakie będą im towarzyszyć przez całe późniejsze życie, stał się dla narratorki inspiracją w procesie konstruowania i realizowania własnej roli nauczycielki wychowania przedszkolnego. Mamy tu zatem do czynienia z uczeniem się z biografii Innego, w efekcie czego kobieta rozwinęła takie umiejętności i cechy, jak: twórczość, charyzma czy zmysł artystyczny i estetyczny.

Inna nauczycielka wskazała natomiast na własną biografię, która stała się inspiracją do biograficznego uczenia się swojej roli zawodowej:

U mnie nie ma kart pracy, ja nie korzystam z przewodnika, nie ma jakiegoś sztywnego siedzenia przy stolikach. Tak naprawdę wszystko wychodzi od dzieci. My działamy, tworzymy, bardzo dużo jest takiej twórczej i samodzielnej pracy dzieci, bym powiedziała. Bardzo dużo też wychodzimy [...]. To też, wiesz, przyszło z czasem. W którymś momencie zdałam sobie sprawę, że właśnie tak mnie uczono i ja też chcę tak uczyć [K3].

Biograficzne uczenie się roli nauczyciela wychowania przedszkolnego w wypadku badanej nauczycielki przebiegało w ramach pracy nad swoją biografią, podczas refleksji i podejmowania prób, które ukierunkowane były na rekonstrukcję własnej biografii zawodowej. Doświadczenia narratorki z okresu własnej edukacji w szkole podstawowej stanowiły wsparcie w kreowaniu swojej roli zawodowej, u podstaw której leżały: twórczość, innowacyjność i nastawienie na samodzielność w działaniu.

Macierzyństwo przestrzeni uczenia się z biografii własnej i Innego – własnego dziecka

Pojawienie się dziecka wiąże się z koniecznością sprostania wielu wyzwaniom, nabycia określonych kompetencji i przewartościowania własnych potrzeb oraz dążeń, by stworzyć mu warunki do harmonijnego rozwoju. Niektórzy rodzice działają instynktownie, schematycznie, nie zastanawiają się nad konsekwencjami swoich działań. Inni uczą się roli rodzica, jest to „uczenie się dziecka i uczenie się od dziecka [...], a także przez dziecko” (Smolińska-Theiss 2018: 27). Jednakże nie jest to automatyczny rodzaj nabywania wiedzy, bowiem muszą zaistnieć ku temu pewne warunki, wśród których należy wskazać na doświadczenie, refleksję i interpretację (Smolińska-Theiss 2018). Dziecko wnosi bowiem w świat rodzica nowe treści i przeżycia, inicjuje nowe rodzaje aktywności i inny sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości (Błasiak 2019). Powoduje to, że macierzyństwo staje się okresem intensywnego rozwoju osobistego, jak również – w wypadku badanych kobiet – zawodowego.

Macierzyństwo jako przestrzeń biograficznego uczenia się mocno wybrzmiało w narracjach nauczycielek. Opowieści kobiet ukazały, że okres macierzyństwa i związane z nim doświadczenia, a także biografie własnych dzieci, stworzyły badanym możliwość nabycia zróżnicowanych kompetencji, które wykorzystywały, konstruując i realizując

nie tylko swoją macierzyńską rolę, ale również rolę nauczycielki wychowania przedszkolnego. Jedna z narratorek opisując ten okres opowiadała, że:

Dziecko zmienia człowieka. Ja wcześniej trochę impulsywna byłam, łatwo mnie było zirytować, a jak się dziecko pojawiło, to i ja się zmieniłam [...] uspokoiłam się bardzo przy nim [...]. Pojawia się ta troska o niego z całych sił i za wszelką cenę. Nie myślisz już tylko o sobie, zaczynasz wstuchiwać się w dziecko, w to, co potrzebuje, uczysz się słuchać [K3].

Budowanie z dzieckiem wspólnej relacji, angażowanie się w jego życie – wszystko to sprzyja zmianom. Narratorka dostrzegła tę zmianę, jaka dokonała się pod wpływem własnego dziecka oraz swojego macierzyństwa. Dotyczyła ona rozwinięcia takich umiejętności, jak: cierpliwość, wrażliwość, empatia i życzliwość. Kobieta podejmując namysł nad biografią własnego dziecka podkreślała wartość tych zdolności i postulowała, że powinny one cechować nie tylko każdego rodzica, ale również każdego nauczyciela, dla którego dobro wychowanków jest najważniejsze. Jednak efektywność pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego wymaga nie tylko wrażliwości i życzliwości, ale także pewnej konsekwencji w procesie wychowawczym, o czym opowiadają badane kobiety:

Kiedys to na wszystko dzieciom pozwalałam, bo wydawało mi się, że one same wiedzą najlepiej co robić. Opuściłam im we wszystkim. Jak chciały jeść w łóżku, to jadły [...]. Zmieniło się jak Jasiek poszedł do przedszkola, bo okazało się, że nie potrafi funkcjonować w grupie [...]. To mi uświadomiło, że trzeba wymagać, bo inaczej nie wychowasz. A wychowujesz dla świata, nie dla siebie. Z Kubą już było inaczej [K1].

Staś jest jedynakiem, więc zawsze miał sto procent mojej uwagi. Inna sprawa, że też wcześniej się rozwiódł. [...] w takiej sytuacji człowiek chce jakoś dziecku wynagrodzić. Bardzo taka liberalna byłam, ale pierwsze problemy wychowawcze zweryfikowały wszystko [K3].

Nie ma bowiem edukacji bez wymagań. Podążanie za potrzebami dziecka jest bardzo ważne, jednak równie istotne są zasady, które regulują funkcjonowanie dziecka, ale także grupy jako wspólnoty. Co więcej, zasady dają poczucie bezpieczeństwa wszystkim członkom wspólnoty, niezależnie od tego, czy jest nią rodzina, czy grupa przedszkolna. W relacji nauczyciel–wychowanek życzliwość i stanowczość muszą się wzajemnie uzupełniać, zrównoważenie tych elementów warunkuje bowiem sukces w wychowaniu dziecka

(Wiśniewska 2016). Biografia Innego – w tym wypadku własnego dziecka – uświadomiła kobietom wartość konsekwencji w tym procesie. Wyobrażenia dotyczące przyszłości dziecka inspirowały narratorki do uczenia się i do skuteczniejszego realizowania zadań w obrębie macierzyńskiej roli, ale też – w rezultacie – roli nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Doświadczenia z okresu macierzyństwa kobiet są różne. Inna narratorka wskazała, że biografia własnych dzieci uświadomiła jej konieczność tworzenia warunków do samorealizacji i samorozwoju wychowanków, co tylko dobrze świadczy o kompetencjach współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego. Badana tak o tym opowiadała:

Ja wszystko za nie robiłam. No wszystko, bo były malutkie, bo ja miałam czas. Guzik prawda, dziecko się czuje bezpieczniej jak mnóstwo rzeczy potrafi zrobić, a nie musi czekać jak ktoś mu tego buta przysłowiowego zarwiąże. Ja tego nie wiedziałam, moje dzieci mnie tego nauczyły [K2].

Kobieta postrzegała swoje ówczesne postępowanie w kategoriach błędów wychowawczych, których w praktyce nauczycielskiej starała się unikać. W wypadku badanej nauczycielki wiązało się to z odejściem od wyręczania dzieci w kierunku pobudzania ich motywacji, zachęcania do podejmowania własnej inicjatywy, kształtowania poczucia sprawczości i doskonalenia umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Podobnie jak u wcześniejszej narratorki, uczenie się z biografii Innych nastawione było na przyszłość, jednak w tym wypadku nie własnych dzieci, lecz wychowanków w przedszkolu i dotyczyło potrzeby rekonstrukcji pełnionej roli nauczycielki wychowania przedszkolnego, by umożliwić im efektywniejsze funkcjonowanie w świecie.

Jednak, aby działania edukacyjne wobec podopiecznych były skuteczne, muszą być one dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka, a to wymaga umiejętności dostrzegania różnic między dziećmi. Doskonale potwierdza to jedna z nauczycielek:

Chłopcy są zupełnie inni. Jasiek jest jak ja. On potrzebuje więcej czasu, on musi przeanalizować, rozważyć za i przeciw. Kuba sprawniej wykonuje pewne rzeczy. On się nie zastanawia nie wiadomo jak, bardziej zadaniowe ma podejście. [...] To też, wiesz, pokazało mi, jak dzieci są różne [...]. I nie, że któreś z nich jest gorsze w jakiś sposób, nie, nie. One potrzebują po prostu innego podejścia. I to nauczyciel musi ocenić [K1].

Badana kobieta jest świadoma, że nauczyciel wychowania przedszkolnego jest pierwszą osobą, która ma możliwość kompetentnie określić zarówno potencjał rozwojowy dziecka, jak i ewentualne trudności, jakie mu towarzyszą. Dopiero na tej podstawie może podjąć adekwatne działania, które zapewnią jego harmonijny rozwój. W wypadku badanej kobiety to Inni – własne dzieci i ich potrzeby wyznaczały kierunek jej działań, a w konsekwencji również (re)konstruowanie i pełnienie roli nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Przedszkole miejscem biograficznego uczenia się

Wrastanie w profesję nauczyciela wymaga powiązania ze sobą pewnych składowych, które obejmują zarówno wymiar osobisty, społeczny, jak również profesjonalny. Proces ten można ujmować jako uczenie się samego siebie w społeczno-kulturowym świecie, jakim jest środowisko przedszkolne, poprzez kontakty z innymi podmiotami, jak również doświadczanie. Duże znaczenie ma również właściwe przyjęcie młodego nauczyciela do środowiska przedszkolnego, a także otwarcie na współpracę i współdziałanie pomiędzy podmiotami przedszkola (Grochowalska 2020).

Badane kobiety podejmując namysł nad biografiami nauczycielek, które spotkały w swej początkowej praktyce zawodowej, podkreślały duże znaczenie warsztatu pracy do konstruowania i realizowania własnej roli zawodowej. W wypadku narratorek były to nauczycielki, które pełniły rolę opiekunek ich stażu zawodowego. Jedna z kobiet w następujący sposób relacjonowała swoje doświadczenia z tego okresu:

Renata miała jakiś trzeci zmysł. Często rozmawiała z dziećmi o ich zainteresowaniach, a sposób, w jaki prowadziła zajęcia, to było istne mistrzostwo świata. [...] Dzieci lgnęły do tej kobiety, bo ona wiedziała czego potrzebują. [...] Wtedy zrozumiałam, że o to właśnie chodzi w edukacji, że właśnie tak chcę ją rozumieć. [...] naprawdę miałam się od kogo uczyć [K1].

Kobieta opowiadając o czasie swojego stażu zawodowego wspominała go jako jeden z najlepszych momentów w jej życiu, który położył pewnego rodzaju fundamenty, na których opiera dziś swoją praktykę zawodową. W jej wypowiedziach wybrzmiewa podziw i fascynacja osobą Innego. Wskazała przede wszystkim na

konieczność zaspokojenia potrzeb dzieci, w tym szczególnie na potrzeby: zrozumienia, akceptacji, bezpieczeństwa, ale też przynależności do określonej grupy, co znalazło odzwierciedlenie również w narracjach innych badanych kobiet. Także w wypadku pozostałych badanych taka pozytywna ocena nierzadko dochodziła do głosu, co w konsekwencji skutkowało próbami upodobnienia się do danej osoby, która była w pewnym momencie ich życia zawodowego kimś dla nich ważnym. Pasja i zamiłowanie do zawodu Innego stały się dla nich swoistym „motorem napędowym” do działania.

Narracje badanych kobiet ujawniają również inny aspekt stymulujący proces biograficznego uczenia się swojej roli, a mianowicie pierwsze kontakty z wychowankami w środowisku przedszkolnym. Okres ten opisywany był przez kobiety jako trudny, powodujący stres, zmęczenie oraz poczucie chaosu. Nauczycielki wskazały przy tym na potrzebę uświadomienia sobie odpowiedzialności za swoich wychowanków, a także konieczności zapewnienia im bezpieczeństwa. Niemniej jednak, mimo początkowych trudności, kobiety osiągnęły harmonię w wypełnianiu swych obowiązków, na co miała wpływ szczególnie refleksja nad biografią podopiecznych, która stanowiła swoisty stymulator uczenia się swojej roli.

Jedna z kobiet w następujący sposób opowiadała o tym okresie:

Początkowo to była walka o przetrwanie. Ja byłam po prostu zrozpaczona [...]. Łatwo nie było, nieraz mi się chciało sięść i z tymi dziećmi płakać. [...] musiałam się ich nauczyć [...]. Poznajesz je, analizujesz, no i zaczynasz widzieć pewne rzeczy i potem już wiesz, co masz robić [K3].

Badana kobieta doświadczyła w nowym miejscu pracy dużych trudności, które przejawiały się w braku umiejętności zapanowania nad grupą. Kobiecie towarzyszyło wówczas duże poczucie bezradności. Uczenie się z biografii Innych ujmowała w kategoriach szansy na odzyskanie poczucia sprawstwa.

Inna nauczycielka opowiadając o swych początkach praktyki czytiła to następująco:

Czułam się tam jak dziecko we mgle [...]. Ten chaos, krzyki, te dzieci mnie w ogóle nie słuchały. [...] Najlepiej było rano i popołudniami, jak łączyliśmy grupy i starszaki były. One naprawdę lepiej wiedziały, co i jak niż ja w tamtym momencie [...] to nieprawdopodobne jak wiele mnie one nauczyły, małe dzieci. I to, wiesz, nie tylko jakieś zabawy czy coś, ale przede wszystkim wiesz, jak zapanować nad tym wszystkim [K1].

Okoliczności, jakich doświadczyła kobieta, stały się źródłem niepewności i braku poczucia sprawstwa w sytuacji, w której się znalazła. Przedszkole jest bowiem wyjątkową placówką edukacyjną, w której opieką otacza się najmłodszych wychowanków. Grupy przedszkolne są często liczne, np. dwadzieścioro pięcioro dzieci, z których każde jest inne i ma własne potrzeby, jest zwykle pod opieką jednego nauczyciela. Stanowi to zatem duże wyzwanie dla nowicjusza, który, by pozytywnie przejść przez ten okres, musi się wykazać niezwykłą cierpliwością i wyrozumiałością, zarówno dla wychowanków, jak i samego siebie. Nauczycielka uczyła się w okresie swojej adaptacji zawodowej przede wszystkim w działaniu, ale również poprzez intencjonalny namysł nad biografią wychowanków. Dokonana refleksja pomogła jej nie tylko przezwyciężyć trudny czas, ale również nabyć konkretne umiejętności, które wykorzystywała, konstruując i realizując swoją rolę nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań mogą stanowić odpowiedź na pytanie o to, jakie znaczenie ma biograficzne uczenie się do konstruowania i realizowania roli nauczycielki wychowania przedszkolnego przez badane kobiety. Są one uzupełnieniem aktualnej wiedzy, bowiem dotychczasowe eksploracje w tym obszarze nie były prowadzone w optyce koncepcji biograficznego uczenia się.

Ukazany w opracowaniu fragment badań własnych ukazuje indywidualny proces uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego w perspektywie biografii własnej i Innych, jaki wyłonił się z narracji badanych kobiet, szczególnie w okresach własnej edukacji w szkole podstawowej, macierzyństwa, a także pracy zawodowej. Kobiety w swych narracjach podkreślały znaczącą wartość biografii Innego – nauczycielki z okresu szkoły podstawowej dla późniejszej konstrukcji i realizacji swej roli zawodowej. Namysł nad działaniami podejmowanymi przez Innego, jego podejściem do zawodu, spowodował, że badane rozwinęły w sobie takie cechy i umiejętności, jak: empatia, wyrozumiałość, życzliwość, szacunek do wychowanków, innowacyjność czy twórczy stosunek do podejmowanych działań, co wykorzystywały w swojej późniejszej praktyce nauczycielskiej. Narracje kobiet ujawniły również, że istotne znaczenie dla sposobu

i jakości podejmowanych przez nie działań na płaszczyźnie zawodowej miało uczenie się z biografii własnych dzieci. Kobiety podejmując tę refleksję wskazywały na nabycie takich umiejętności, jak: cierpliwość, wrażliwość, konsekwencja w działaniu, świadomość indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci oraz wagi samodzielnego rozwiązywania sytuacji trudnych przez wychowanków.

Jednakże zgodnie z tym, co nakreślono we wprowadzeniu do niniejszego artykułu, uczenie się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego odbywa się także w przestrzeni przedszkola w wyniku kontaktów z innymi nauczycielami, jak również wychowankami. W wypadku badanych kobiet niezwykle inspirujące stały się biografie nauczycieli spotkanych w czasie pierwszych doświadczeń zawodowych. Narratorki wskazywały, że działania podejmowane przez te osoby położyły swego rodzaju fundament pod kreowanie przez nie własnej roli zawodowej. Badane kobiety wskazywały tutaj przede wszystkim na konieczność zaspokojenia potrzeb dzieci (zrozumienia, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności). Z kolei uczenie się z biografii własnej, jak i wychowanków przyczyniło się do rozwinięcia u nauczycielek zdolności: rozpoznawania potrzeb dzieci, odporności na stres i poczucia sprawstwa. Cechy i umiejętności, które kobiety nabyły w efekcie biograficznego uczenia się, można ujmować w kategoriach kompetencji miękkich, które są niezwykle cenne w zawodzie nauczyciela, szczególnie we współczesnej, tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

Zaprezentowane wyniki badań pozwalają osobom zaangażowanym w studia nad procesem uczenia się nauczycieli (pedeutologom, andragogom) na poznanie biograficznych uwarunkowań uczenia się roli nauczycielki wychowania przedszkolnego. Jednocześnie pobudzają one do namysłu nad znaczeniem doświadczeń z okresu edukacji i początkowej praktyki zawodowej (w tym biografii własnej i Innych, zwłaszcza nauczycieli spotkanych na swej drodze oraz wychowanków) do konstruowania nauczycielskiej roli. Z kolei aspekt edukacyjnego potencjału biografii własnych dzieci może się stać cenny szczególnie dla eksploracji podejmowanych przez familiologów. Ze względu na niewielką grupę badanych, której liczebność wynikała z przyjętej orientacji badawczej, istotne wydaje się kontynuowanie badań dotyczących biograficznego uczenia się swojej roli zawodowej przez nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Bibliografia

- Alheit P. (2015). *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 4(72), s. 23–36.
- Błasiak A. (2019). *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3, nr 2, s. 77–101.
- Chmiel T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dróżka W. (2023). *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 45, s. 37–56.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J.M. (2016). *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe”, t. 28, nr 1(55), s. 161–179.
- Dubas E. (2015). *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 31–47.
- Dubas E. (2017). *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 4, nr 1, s. 63–87.
- Grochowalska M. (2014). *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawiania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 9, nr 1(31), s. 27–40.
- Grochowalska M. (2015). *Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 85–97.
- Grochowalska M. (2020). *Początkujący nauczyciel przedszkola we wspólnocie zawodowej. Od niepewności ku pełnemu uczestnictwu w socjokulturowych praktykach*, „Forum Pedagogiczne”, t. 10, nr 1, s. 129–140.
- Jędrzejewski S. (1985). *Nauczyciel przedszkola*, [w:] M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 132–146.
- Juszczyk S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kazimierska K. (1997). *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszevska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Łódź: Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, s. 35–44.
- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Klim-Klimaszewska A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Kochanowska E. (2016). *Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji zawodowych. Komunikat z badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, t. 13, s. 195–207.
- Kostka-Szymańska M., Kuśpit M. (2021). *Edukacja włączająca w kształceniu dzieci z problemami rozwojowymi*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1–2, s. 251–258.
- Kwaśnica R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–323.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski S.T. (2017). *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 125–158.
- Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łukasik J.M. (2009). *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mazurek E. (2017). *Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(76), s. 51–65.
- Michalak J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Moustakas C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Muchacka B. (2004). *Nauczyciel przedszkolny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 570.
- Nowak J. (2009). *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, [w:] Kasaáčová, B. Cabanová, M. (red.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica: Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, s. 156–176.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2008). *„Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 129–162.

- Paprotna G. (2021). *Wybrane konteksty funkcjonowania społeczno-zawodowego nauczyciela przedszkola*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 16, nr 4(62), s. 133–143.
- Puszcz P., Kalus A., Mazurek E. (2023). *Biograficzne uczenie się ról rodzicielskich matek*, „Family Forum”, t. 13, s. 85–107.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Smolińska-Theiss B. (2018). *Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się*, [w:] M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 2, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, s. 12–31.
- Stake R.E. (2010). *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 628–636.
- Szempruch J. (2017). *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii”, nr 1, s. 13–22.
- Urbaniak-Zajac D. (2004). *Badania interpretacyjne w pedagogice*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 125–146.
- Wiśniewska E. (2016). *Przywództwo edukacyjne nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, nr 4, s. 103–113.
- Żeber-Dzikowska I., Reczyńska D., Cisko Ł. (2014). *Rola edukacji w przygotowaniu absolwentów do warunków współczesnego rynku pracy*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 2, s. 85–99.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

mgr Martyna Żurek
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 e-mail: 18469@student.ignatianum.edu.pl

Raporty z badań

PI Vol. 27, 2024/4 / e-ISSN 2450-5366

Case Reports

Ewa Piwowarska

ORCID: 0000-0003-4332-3232

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Anna Warzocha

ORCID: 0000-0003-2351-8286

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Urszula Ordon

ORCID: 0000-0001-9674-321X

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Uwarunkowania wycieczek do galerii i muzeów sztuki organizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Determinants of Trips to Art Galleries and Museums Organized by Early School Education Teachers

ABSTRACT

Questions about the quality of education for pupils who live in a world dominated by digital media in the post-pandemic era inevitably trigger the urgent need for organized reactivation of aesthetic education. In the most general sense, aesthetic education covers all activities and experiences related not only to the interpretation of cultural texts that stimulate harmonious experiences, but also to nurturing children's active engagement with art.

Given the role of pupils' direct interaction with works of art, alongside their own expressive and creative activities in developing their

KEYWORDS

museums, galleries, trips, early childhood education, COVID-19 pandemic

SŁOWA KLUCZOWE

muzea, galerie, wycieczki, edukacja wczesnoszkolna, pandemia COVID-19

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.005
Nadesłano: 30.06.2024
Zaakceptowano: 26.10.2024

Case Reports

Raporty z badań

sense of aesthetics, this article underscores the importance of trips to art galleries and museums organized by early school education teachers during non-pandemic periods, as well as the difficulties faced in this area during the pandemic (e.g., sanitary restrictions).

The research sought to identify the factors influencing the planning and organization of trips to museums and art galleries by early school education teachers. The article presents findings on the frequency, necessity, and conditions of pupils' encounters with art in cultural institutions, as organized by early school educators.

ABSTRAKT

Pytania o jakość kształcenia uczniów żyjących w świecie mediów cyfrowych w czasach po pandemii nieuchronnie wyzwalają potrzebę pilnej, zorganizowanej reaktywacji wychowania estetycznego. W najogólniejszym sensie tego rodzaju wychowanie obejmuje wszelkie działania i doświadczenia związane nie tylko z lekturą tekstów kultury, które stymulują i wywołują pełne harmonii przeżycie, ale dodatkowo zakłada aktywne obcowanie dziecka ze sztuką.

Zważywszy na fakt, że szczególnie istotny w rozwoju poczucia estetyki młodszego ucznia, oprócz własnej aktywności ekspresyjnej i twórczej, jest jego osobisty kontakt z dziełami sztuki, autorki artykułu akcentują znaczenie wycieczek do galerii i muzeów sztuki organizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w czasie pozapandemicznym oraz utrudnionej edukacji w tym zakresie w okresie pandemii (rygor sanitarny).

Celem postępowania badawczego było ustalenie czynników warunkujących planowanie i organizowanie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wycieczek z uczniami do muzeów i galerii sztuki. W tekście zaprezentowano wyniki przeprowadzonych analiz dotyczących częstotliwości, potrzeby i uwarunkowań realizacji spotkań uczniów ze sztuką w instytucjach jej upowszechniania, jakie organizują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Wstęp

Pytania o jakość kształcenia uczniów żyjących w świecie mediów cyfrowych w czasach po pandemii nieuchronnie wyzwalają potrzebę pilnej, zorganizowanej reaktywacji wychowania estetycznego, które charakteryzuje się dualnym korespondowaniem ze sztuką. Obejmuje

ono w najogólniejszym sensie wszystkie działania i doświadczenia z zakresu plastyki, literatury czy muzyki i może być jednocześnie związane z lekturą tekstów kultury, które stymulują i wywołują pełne harmonii przeżycie (Lowenfeld, Brittain 1977: 187).

Czas przymusowego pozostawania w domu i związanej z tym powszechnej edukacji realizowanej za pośrednictwem technologii cyfrowych, ale i równolegle nowe społeczne nawyki związane z informatycznym przyspieszeniem, zmodyfikowały obieg treści kultury (Hejmej 2022; Nożyński, Okólski 2021; Warzocha 2020; Mirzoeff 2016; Burszta 2015; McLuhan 2004). Tak naprawdę dzisiaj już na pierwszy rzut oka można dostrzec, że usieciowione społeczeństwo, także szkolne, coraz częściej wykorzystuje sieć nie tylko w poszukiwaniu wiedzy ogólnej, ale także w celu dotarcia do konkretnych wizualnych i audiowizualnych przedstawień (Regiewicz, Florczyk 2022). Mowa także o wirtualnej eksploracji obrazów, rzeźb czy innych wytworów plastycznych sklasyfikowanych przez Umberto Eco jako dzieła sztuki (Eco 2019: 6).

Tymczasem taki stan rzeczy może powodować, że kontakt dziecka ze sztuką, polegający na bezpośrednim jej odbiorze w instytucjach do tego stworzonych, np. muzeach i galeriach sztuki, nie jest w pełni realizowany przez szkołę, co jednocześnie może także prowadzić do problemów związanych z rozwijaniem u uczniów poczucia estetyki, do zakłócenia aktywnych procesów spostrzeżeniowych wynikających z interakcji między odbiorcą i dziełem, a w konsekwencji do trwałej nieumiejętności dokonywania sądów estetycznych (Lowenfeld, Brittain 1977).

Nie można w tym wypadku mówić także o realizacji utrwalonej i akcentowanej w myśli humanistycznej i pedagogicznej koncepcji wychowania przez sztukę, charakteryzującej się inspirowaniem „postaw i dyspozycji twórczych, wyzwanych ekspresji i wyobraźni” (Wojnar 1984: 12) oraz wychowania do sztuki, na które składa się „proces kształtowania kultury estetycznej człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętności oceny i zrozumienia zjawisk estetycznych” (Wojnar 1984: 15). Warto bowiem zauważyć, że oba procesy są koherentne i ściśle związane z aktem bezpośredniego kontaktu ucznia z artystycznym wytworem, co jest najczęściej możliwe właśnie w muzeach i galeriach sztuki. Jak pisze Jolanta Skutnik:

Jeśli [...] traktować upowszechnianie jako sferę społecznej aktywności, która zmierza do kształtowania szerokiej i dogłębnej kultury estetycznej społeczeństwa, to w pewnych aspektach wiąże się z dziedziną działań edukacyjnych określanych jako wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Szuman wskazuje przy tym, że proces taki nie może zachodzić, jeśli wychowawca nie wejdzie w bezpośredni kontakt z wytworem artystycznym; i nie może też zachodzić bez obecności osób pośredniczących w tym procesie, co z kolei łączy dwa procesy z instytucjami upowszechniania dóbr kultury, również z muzeum (Skutnik 2008: 9).

Choć obecnie za sprawą cyfrowego przyspieszenia, biorąc po uwagę możliwość korzystania z urządzeń teleinformatycznych, poznanie konkretnego dzieła może się wydawać czasem bardziej efektywne (komputer czy ekran telefonu dają np. szansę powiększenia obrazu, najazdu na detal, bezterminowej jego eksploracji oraz hipertekstowego, jednoczesnego, komparatystycznego analizowania i konfrontacji go z innymi dziełami przy równoległym zapoznawaniu się z życiorysem twórcy itp.), to jednak może nie uwzględniać imponderabiliów związanych z osobistym spotkaniem odbiorcy z twórcą i jego pracą. Chodzi między innymi o symptomatyczny klimat galerii i muzeum sztuki, ale także o intymne przeżycie wywołane „kryterium interpretacyjnym” w duchu Peirce’a, które mówi, „że znaczenie znaku wyjaśnia zawsze jakiś inny znak, który w jakiś sposób go interpretuje” (Eco 2019: 42).

W wypadku młodszego ucznia odczytanie, o którym tutaj mowa, wynika z jednej strony z jego osobistego doświadczenia i indywidualnych możliwości odbiorczych, a z drugiej jest możliwe dzięki narracji wystawy, która w symptomatyczny sposób opowiada ekspozycją całościową historię. Dzieło sztuki podpowiada i wyjaśnia kolejne, pozwala bardziej je dostrzec i zrozumieć, by w efekcie końcowym uczyć stawiania estetycznych sądów w oparciu o wyznaczone artystycznym kryteria.

Warto przy tym zauważyć, że dziecięcy kontakt ze sztuką można przyrównać do omawianego przez Joannę Papuzińską kontaktu czytelniczego (Papuzińska 1988), który charakteryzuje się przede wszystkim koniecznością zaistnienia pośrednika w lekturze. W kontekście galerii i muzeów sztuki jest nim niewątpliwie oprowadzający i objaśniający meandry wystawy jej przewodnik. Patrząc natomiast przez pryzmat edukacji, pośrednik to także nauczyciel – świadomy organizator (Uhrinová, Vargová 2021: 185–194) szkolnego wychowania estetycznego.

Mówiąc o dziecięcym kontakcie ze sztuką, nie można pominąć jego synkretycznego charakteru, który łączy różnorodne elementy zdarzeń kulturowych, pozwalając tym samym uczniowi na tworzenie spójnego pejzażu wypowiedzi twórcy w kontekście otaczającego świata. Dzieje się tak, gdyż współczesna „edukacja artystyczna ma możliwości, które stawiają ją na pozycji przedmiotu o szerszym kontekście społecznym” (Biarincová 2023: 10).

Przywołana wyżej cecha tworzy także asumpt dla pośrednika do zwracania dziecku uwagi na charakterystyczne cechy konkretnego dzieła, twórcy, miejsc z nim związanych. Takie wyróżnienie jest szczególnie ważne w przypadku całościowo postrzegającego świat dziecka, bowiem pozwala na zaobserwowanie wyjątkowości, uczy abstrahowania i spostrzegania. Krótko mówiąc, jest tu przestrzeń zarówno do akcentowania indywidualności, ale także możliwość odczytywania z dzieckiem całościowego obrazu kulturowego.

Przebieg procedury badawczej

W kontekście powyższych rozważań w procesie wdrażania dzieci do pierwszych bezpośrednich kontaktów z dziełami sztuki ważne zadanie do spełnienia ma nauczyciel jako przewodnik realizujący cele edukacyjne zgodne z wiedzą, zainteresowaniami i potrzebami prowadzonej grupy (Piwowarska, Karbowniczek, Ordon 2023: 419–436). Dobrze zaplanowane i ciekawie poprowadzone spotkania ze sztuką nie tylko wpływają na jej odbiór, ale pomagają zaszczerpić u dzieci zainteresowanie i chęć poszukiwania wytworów o wartościach artystycznych, sprawiających nie tylko przyjemność w ich postrzeganiu, ale wprowadzających w świat wyobraźni, poruszających najczulsze struny duszy i umysłu. Warto podkreślić, że problematyką wychowania odbiorców sztuki oraz współpracy szkoły i muzeum zajmowali się m.in. Stefan Szuman (1962) i Tadeusz Gołaszewski (1967). Obecnie ten przedmiot dociekań jest treścią wielu publikacji naukowych (Szeląg, Skutnik 2010; Pater 2016; Kosno, Spodaryk 2021), w tym również *Raportu o stanie edukacji muzealnej* (Szeląg 2014) uwzględniającego propozycje rozwoju potencjału edukacyjnego tych instytucji w Polsce.

Doceniając znaczenie obecności sztuki w życiu każdego człowieka, a szczególnie w okresie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy kształtuje

się jego osobowość, zainteresowania, wrażliwość na piękno, przeprowadzono badania pilotażowe, których przedmiotem stała się aktywność nauczycieli ukierunkowana na zapewnienie uczniom bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Celem zaplanowanego postępowania badawczego było ustalenie czynników warunkujących planowanie i organizowanie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wycieczek z uczniami do miejsc, jakimi są muzea i galerie sztuki.

Metoda sondażu diagnostycznego, na potrzeby której zastosowano ankietę skierowaną do nauczycieli (kwestionariusz ankiety: 14 współwystępujących pytań zamkniętych i półotwartych), pozwoliła na zebranie danych ilościowych, a ich analiza umożliwiła podjęcie próby odpowiedzenia na istotne dla badania kwestie. Problemem przyjętym w postępowaniu badawczym było pytanie: Jakie czynniki mają istotne znaczenie dla częstotliwości i jakości organizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wycieczek umożliwiających uczniom spotkania ze sztuką w muzeach i galeriach? W tym kontekście postawiono pytania szczegółowe, które zmierzały do ustalenia, na ile pandemia (rygor sanitarny, luzowanie obostrzeń covidowych), stosunek nauczycieli do zwiedzania przez dzieci młodsze wystaw oraz lokalizacja szkół w odniesieniu do placówek udostępniających dzieła sztuki miały znaczenie dla praktyki edukacyjnej?

Badania przeprowadzono od października 2022 roku do stycznia 2023 roku, a więc w niespełna rok od ponownego rozpoczęcia funkcjonowania bez limitów i ograniczeń instytucji kultury (od 28 lutego 2022 roku), w tym muzeów i galerii sztuki. Pytania ankietowe skierowane do nauczycieli obejmowały zarówno okres przed pandemią, jak i czas, w którym nastąpiło luzowanie obostrzeń covidowych (1 luty 2021 – wprowadzenie rygoru sanitarnego), a także kilka miesięcy, w których one już nie obowiązywały. W badaniu wzięło udział 90 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w tym 31 ze szkół, których odległość między szkołą a najbliższym muzeum czy galerią sztuki nie wymaga przejazdu komunikacją miejską czy wynajęcia innych środków lokomocji, oraz 59 uczących w szkołach, które oddalone są w znacznej odległości od miejsc promujących sztukę, a więc niemożliwej do pokonania pieszo przez uczniów klas I–III.

Poddany analizie ilościowej materiał badawczy pozwolił na wstępne ustalenia dotyczące liczby organizowanych dla uczniów w trzyletnim toku nauczania wycieczek do galerii czy muzeów sztuki (tabela 1).

Niespełna połowa nauczycieli, których szkoły położone są w pobliżu tego typu placówek, odpowiedziała, że organizuje jedną wycieczkę rocznie, podczas gdy podobnej odpowiedzi udzielił około co trzeci z grupy badanych z utrudnionym dostępem do wystaw. Natomiast wskazania dotyczące większej liczby zaplanowanych wycieczek w obydwu grupach ankietowanych są porównywalne ilościowo.

Tabela 1. Liczba organizowanych wycieczek do galerii/muzeów sztuki w trzyletnim toku nauczania

Liczba wycieczek w trzyletnim toku nauczania	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Brak	0	0,0	5	8,5	5	5,6
Jedna do dwóch	9	29,0	22	37,3	31	34,4
Trzy (tj. jedna rocznie)	16	51,6	18	30,5	34	37,8
Powyżej trzech	6	19,4	14	23,7	20	22,2

Źródło: badania własne.

L = liczba ankietowanych nauczycieli.

Badanie pokazało, że jedynie nieliczni nauczyciele ze szkół oddalonych od muzeów i galerii nie organizują wyjść z dziećmi na wystawy sztuki. Natomiast większość uczestników badania planuje zorganizowanie od dwóch do trzech tego typu wycieczek w trzyletnim toku nauczania wczesnoszkolnego. Nie dziwi fakt, że bliskość instytucji promujących sztukę pozwala na nieco częstsze organizowanie lekcji umożliwiających bezpośredni kontakt uczniów z dziełami sztuki.

Tabela 2. Opinie nauczycieli odnoszące się do częstotliwości organizowanych wycieczek z uczniami do galerii/muzeów sztuki

Częstotliwości wycieczek organizowanych przed pandemią	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Powinno być więcej takich wycieczek	18	58,1	31	52,5	49	54,4
Była wystarczająca liczba wycieczek	13	41,9	22	37,3	35	38,9
Nie mam zdania	0	0,0	6	10,2	6	6,7

Źródło: badania własne.

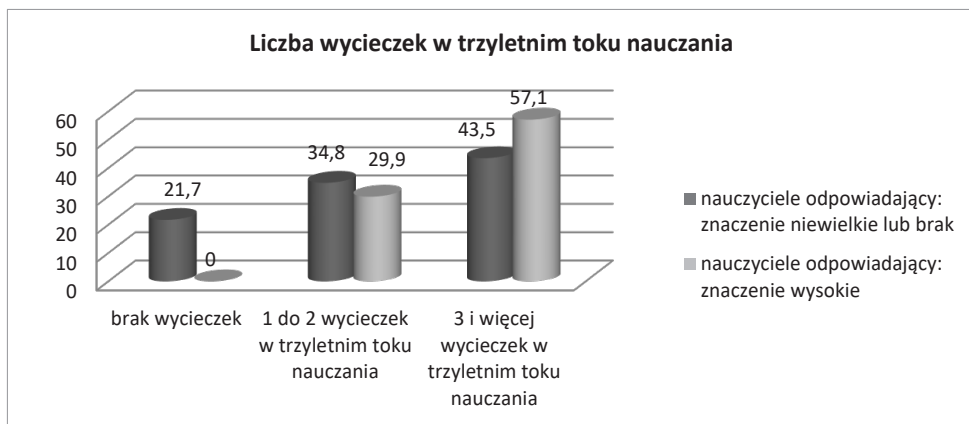
L = liczba ankietowanych nauczycieli.

Analiza zebranych danych odnoszących się do częstotliwości organizowanych przed pandemią wycieczek z uczniami do galerii czy muzeów sztuki (tabela 2) pozwala zauważyć, iż około połowa pedagogów uznała, że powinna zorganizować więcej tego typu wyjść. Mniejsza część ankietowanych, szczególnie tych, których szkoły są bardziej oddalone od miejsc eksponujących dzieła sztuki, uznała że ich liczba była wystarczająca.

Biorąc pod uwagę pozyskane od nauczycieli informacje dotyczące roli, jaką pełnią galerie i muzea sztuki w procesie wzbogacania wiedzy i kształtowania postaw aktywnego odbiorcy sztuki wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wyłoniono grupę, w której większość wskazywała na ich istotne znaczenie. Ocena ta była szczególnie wysoka (87%) wśród nauczycieli uczących w szkołach położonych w niewielkiej odległości od placówek wystawienniczych. W tej grupie nikt z badanych nie podkreślił odpowiedzi mówiącej, że te miejsca upowszechniania wytworów o wartości artystycznej nie mają znaczenia.

Również wśród respondentów ze szkół bardziej oddalonych od galerii i muzeów sztuki tylko nieliczni (5%) zakwestionowali ich edukacyjną i kulturotwórczą rolę dla najmłodszych uczniów. W tej grupie badanych jedynie około co czwarty nauczyciel (27%) upatrywał niewielkie znaczenie tego typu lekcji, a większość (68%) podkreślała ich wysoką rangę.

Wykres 1. Organizowane wycieczki do galerii i muzeów sztuki w trzyletnim toku nauczania – wskazania dwóch grup nauczycieli: tych, którzy podkreślili wysokie znaczenie i tych, którzy kwestionowali lub wskazali niewielką rolę pełnią przez galerie i muzea sztuki w procesie wzbogacania wiedzy i kształtowania postaw aktywnego odbiorcy sztuki wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym



Źródło: badania własne.

Podsumowując: znaczna większość spośród wszystkich ankietowanych nauczycieli (74%) doceniła rolę bezpośrednich spotkań uczniów ze sztuką w procesie wzbogacania wiedzy i kształtowania postaw aktywnego odbiorcy sztuki.

Mając na uwadze powyższe opinie nauczycieli (wykres 1), którzy podkreślili duże znaczenie oraz tych, którzy kwestionowali lub wskazywali niewielką rolę pełnioną przez galerie i muzea sztuki w procesie wzbogacania wiedzy i kształtowania postaw aktywnego odbiorcy sztuki wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym, prześledzono liczbę organizowanych przez nich w trzyletnim toku nauczania wycieczek na wystawy. Niestety tylko około co piąty nauczyciel niedoceniał roli tego typu działań nie organizował wyjść z uczniami do galerii czy muzeum. Pozostali respondenci wskazywali na przynajmniej jedną przeprowadzoną w ciągu trzech lat nauki wycieczkę. Spotkania dzieci ze sztuką częściej organizują ci nauczyciele, którzy doceniają jej wartość dla poszerzania wiedzy i rozbudzania wrażliwości młodego człowieka.

Kolejne pytanie dotyczyło wpływu pandemii (rygor sanitarny, luzowanie obostrzeń covidowych) na organizowane przez nauczycieli wycieczek dzieci do galerii lub muzeów (tabela 3). Dla niewielkiej grupy badanych nie miała ona znaczenia, a około co czwarty ankietowany uznał, że w niewielkim stopniu zaburzyło to tego typu wyjścia. Natomiast niespełna połowa badanych z ułatwionym dostępem do wystaw (ze względu na niewielką odległość od szkoły) i zdecydowana większość nauczycieli ze szkół znacznie oddalonych od muzeów i galerii sztuki uznała, że pandemia była wyraźną przeszkodą. Można wyprowadzić stąd wniosek, że dla dużej części nauczycieli wyjścia z dziećmi na wystawy stanowią istotny element realizowanego procesu wychowawczo-dydaktycznego o charakterze zintegrowanym i interdyscyplinarnym.

Tabela 3. Znaczenie pandemii (rygor sanitarny, luzowanie obostrzeń covidowych) dla organizowanych przez nauczycieli wycieczek do galerii/muzeów sztuki

Ocena wpływu	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Nie miała znaczenia	3	9,7	2	3,4	5	5,6
W niewielkim stopniu	12	38,7	9	15,3	21	23,3
W znacznym stopniu	16	51,6	48	81,4	64	71,1

Źródło: badania własne.

L = liczba ankietowanych nauczycieli.

Ponadto zapytano nauczycieli o podejmowane przez nich czynności przygotowujące wycieczkę zorientowaną na zwiedzanie przez uczniów wystaw (tabela 4). Respondenci ze szkół znajdujących się w pobliżu instytucji promujących sztukę najczęściej wskazywali na konieczność uprzedniego zapoznania się ze zbiorami oraz przygotowania jednakowych zadań dla całej klasy. Pozostali uczestnicy badania najczęściej wskazywali na potrzebę wyboru kilku prac z wystawy do analizy, wyznaczenia zadań do realizacji przez uczniów oraz pracy w grupach. Warto podkreślić, że dwukrotnie więcej nauczycieli ze szkół znajdujących się w niewielkiej odległości od muzeów i galerii sztuki, w porównaniu do tych uczących w szkołach oddalonych od takich instytucji kultury, wcześniej zapoznawało się z ich zasobami. Z pewnością okoliczności związane z większą dostępnością zbiorów są w tym wypadku zaletą i sprzyjają uprzedniemu zapoznaniu się dziełami sztuki i przygotowaniu dla uczniów zadań.

Reasumując, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej jako ważny sposób przygotowania do zwiedzania przez uczniów muzeów i galerii sztuki najczęściej wskazywali: poprzedzające wycieczkę z uczniami uprzednie zapoznanie się nauczycieli ze zbiorami oraz przygotowanie jednakowych zadań dla całej klasy. Szkoda, że przygotowując zadania dla wcześniej wyznaczonych grup nauczyciele nie dokonują jakiegś pogłębionej selekcji dzieł sztuki wybranych do analizy.

Tabela 4. Prowadzone przez nauczycieli przygotowania do zwiedzania z dziećmi galerii i muzeów sztuki

Czynności organizacyjne	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Uprzednie zapoznanie się przez nauczyciela ze zbiorami	12	38,7	11	18,6	23	25,6
Opracowanie zadań do realizacji przez uczniów	6	19,4	13	22,0	29	32,2
Wybór kilku prac do analizy z uczniami	3	9,7	14	23,7	17	18,9
Samodzielna analiza przez uczniów dzieł sztuki	0	0,0	9	15,3	9	10,0
Przygotowanie indywidualnych zadań dla uczniów	3	9,7	5	8,5	8	8,9
Przygotowanie jednakowych zadań dla całej klasy	9	29,0	9	15,3	18	20,0
Przygotowanie zadań z podziałem na grupy	3	9,7	13	22,0	16	17,8
Inne odpowiedzi nauczycieli: nie zwiedzam muzeów i galerii sztuki	0	0,0	4	6,8	4	4,4

Źródło: badania własne.

L= liczba ankietowanych nauczycieli.

Tabela 5. Oceny w skali od 0 do 5 pkt. (0 – najniżej, 5 – najwyżej) założeń organizowanych przez nauczycieli wycieczek do muzeów/galerii sztuki

Założenia organizowanych wycieczek do muzeów i galerii sztuki	muzea/galerie		
	blisko szkoły	daleko od szkoły	odpowiedzi razem
	L = 31, w skali 0 – 5 pkt.	L = 59, w skali 0 – 5 pkt.	L = 90, w skali 0 – 5 pkt.
Kształtowanie przyszłego odbiorcy sztuki	4,5	3,5	4,0
Kształtowanie zmysłu estetycznego	4,8	3,8	4,3
Poznanie znanych artystów	3,8	2,9	3,4
Wzbogacanie wiedzy ogólnej	4,6	3,6	4,1
Poznanie różnorodności twórczych działań	4,0	2,8	3,4
Poznanie tematyki dzieł sztuki	3,9	2,8	3,4
Umiejętność interpretacji dzieł sztuki	3,6	2,8	3,2

Założenia organizowanych wycieczek do muzeów i galerii sztuki	muzea/galerie		
	blisko szkoły	daleko od szkoły	odpowiedzi razem
	L = 31, w skali 0 – 5 pkt.	L = 59, w skali 0 – 5 pkt.	L = 90, w skali 0 – 5 pkt.
Pogłębianie wiedzy o kulturze	4,5	3,4	4,0
Wiedza o pracy galerii/muzeum	4,2	2,8	3,5
Szacunek do dzieł sztuki	4,8	3,2	4,0

Źródło: badania własne.

L = liczba ankietowanych nauczycieli.

W jednym z poleceń (tabela 5) poproszono nauczycieli o ocenę odnoszącą się do przyjmowanych założeń organizowanych przez nich wycieczek do galerii/muzeów sztuki. Najwyżej punktowanymi założeniami przez nauczycieli uczących w szkołach znajdujących się w pobliżu tego rodzaju instytucji kultury były: szacunek do dzieł sztuki oraz kształtowanie zmysłu estetycznego. Pozostali respondenci wysoko ocenili: kształtowanie zmysłu estetycznego i wzbogacanie wiedzy ogólnej. Porównując średnie wyniki ocen punktowych przyznanych przez dwie grupy uczących, zauważa się wyraźną rozbieżność dotyczącą wysokości stawianych przez nauczycieli ocen w skali od 0 do 5. Nauczyciele, których szkoły znajdują się w znacznej odległości od placówki promującej sztukę, ocenili każde ze wskazanych założeń średnio o jeden punkt niżej niż nauczyciele uczący w szkołach mieszczących się blisko miejsc wystawienniczych. Pozwala to zadać pytanie: na ile bliskość muzeów lub galerii sztuki oddziałuje na opinie nauczycieli odnoszące się do stopnia ważności założeń realizowanych przez nich wycieczek do muzeów i galerii sztuki?

Reasumując, głównymi założeniami motywującymi nauczycieli do organizacji wyjść na wystawy dzieł sztuki były: rozbudzanie zmysłu estetycznego, wzbogacanie wiedzy ogólnej, kształtowanie przyszłego odbiorcy sztuki, pogłębianie wiedzy o kulturze oraz uczenie szacunku do dzieł sztuki.

Tabela 6. Trudności dostrzegane przez nauczycieli, a odnoszące się do organizowanych wycieczek do galerii i muzeów sztuki

Trudności związane z organizowaniem wycieczek do muzeów i galerii sztuki	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Przeciążenie obowiązkami	12	38,7	9	15,3	21	23,3
Duża odległość szkoły od tego typu instytucji kultury	0	0,0	52	88,1	52	57,8
Brak ciekawych wystaw dla młodszych dzieci	25	80,6	38	64,4	63	70,0
Zbyt młody wiek dzieci	3	9,7	9	15,3	12	13,3
Nie ma potrzeby organizowania tego typu wycieczek	0	0,0	2	3,4	2	2,2
Obciążenie finansowe	12	38,7	17	28,8	29	32,2
Ograniczone wsparcie ze strony szkoły	6	19,4	6	10,2	12	13,3
Ograniczone wsparcie ze strony rodziców	0	1,9	3	5,1	3	3,3
Brak przeszkód	6	19,4	2	3,4	8	8,9
Inne: wysoki koszt dojazdu	0	0,0	2	3,4	2	2,2

Źródło: badania własne.

L = liczba ankietowanych nauczycieli.

O ile wśród trudności związanych z organizacją wycieczek do muzeów i galerii (tabela 6) nikt z nauczycieli, których szkoły znajdują się w pobliżu miejsc organizujących wystawy, nie zaznaczył odpowiedzi: Duża odległość szkoły od tego typu instytucji kultury, o tyle zdecydowana większość uczących w szkołach oddalonych od takich instytucji uznała ten powód jako istotny. Również większość badanych z pierwszej grupy nie dostrzegła żadnych ograniczeń związanych z organizacją wyjść na wystawy do muzeów czy galerii sztuki, choć pozostali (prawie co trzeci badany) czuli się przeciążeni obowiązkami. Pozostałe trudności nauczyciele wywodzący się z obu grup postrzegają podobnie: brak ciekawych wystaw dla młodszych dzieci oraz obciążenie finansowe.

Analiza zebranych danych pozwala wnioskować, że istotnymi przeszkodami ograniczającymi nauczycieli w organizowaniu wycieczek do muzeów lub galerii sztuki są: duża odległość od szkół tego

typu instytucji kultury oraz zbyt mała liczba wystaw kierowanych również do młodego odbiorcy dzieł sztuki.

Tabela 7. Wskazywane przez nauczycieli postulaty odnoszące się do zwiększenia dostępności dla uczniów zbiorów muzealnych i wystaw w galeriach sztuki

Proponowane postulaty	muzea/galerie					
	blisko szkoły		daleko od szkoły		odpowiedzi razem	
	L = 31	%	L = 59	%	L = 90	%
Bezpłatne dla uczniów grupowe wejścia na wystawy	30	96,8	34	57,6	64	71,1
Dostępność informacji o wystawach kierowanych do młodego odbiorcy sztuki	9	29,0	27	45,8	36	40,0
Cykliczność planowania wystaw dla młodych odbiorców sztuki	16	51,6	21	35,6	37	41,1
Inne: „spacery on-line”, afisze w szkołach	0	0,0	1	1,7	1	1,1

Źródło: badania własne.

L = liczba ankietowanych nauczycieli.

W ankiecie zapytano także nauczycieli (tabela 7) o udogodnienia służące większej dostępności wystaw dzieł sztuki dla dzieci młodszych. Rozwiązanie tego problemu badani widzą głównie w organizowaniu bezpłatnych grupowych wejść dla uczniów do muzeów i galerii sztuki, gdyż nierzadko już sam koszt dojazdów do tych miejsc jest dużym obciążeniem finansowym dla rodziców lub szkoły. Dodatkowymi ułatwieniami byłyby według ankietowanych: cykliczne organizowanie choćby niewielkich wystaw dla młodszych odbiorców sztuki oraz systematyczne rozsyłanie do szkół informacji o tego rodzaju wystawach. Z wywiadów wynika również, że „spacery on-line” po choćby niewielkiej części wystawy ułatwiłyby nauczycielom planowanie i dobór zadań czy zróżnicowanych form pracy z uczniami.

Wnioski z badań

Analiza wyników badań prowadzi do konkretnego i jednocześnie przewidywalnego wniosku, który można zawrzeć w twierdzeniu, że pandemia i związane z nią restrykcje sanitarne oraz luzowanie obostrzeń covidowych w znacznym stopniu uniemożliwiały

planowanie szkolnych spotkań uczniów ze sztuką w muzeach i galeriach sztuki, ale jednocześnie – co jest pewną nowością – spowodowały dostrzeżenie przez badanych pedagogów innego, „hybrydowego” sposobu zwiedzania pozaszkolnych wystaw.

Okazuje się, że większość badanych nauczycieli dostrzega duże znaczenie wycieczek do muzeów i galerii sztuki w procesie wychowania estetycznego młodych uczniów. Choć cel i zasady tego wychowania są im najprawdopodobniej znane, piszą bowiem o ważnej roli tego rodzaju zajęć w procesie rozbudzania zmysłu estetycznego, wzbogacania wiedzy ogólnej, pogłębiania wiedzy o kulturze, uczenia szacunku do dzieł sztuki oraz kształtowania postawy przyszłego odbiorcy sztuki, to jednak liczba takich zajęć (od dwóch do trzech w trzyletnim toku nauczania) wydaje się być dość niska.

Równocześnie można przypuszczać, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie w pełni doceniają rolę wspólnej z uczniami analizy wybranych wytworów artystycznych. Do takiej konkluzji prowadzą odpowiedzi, które mówią, że w czasie planowania wyjść na wystawy sztuki nauczyciele zbyt rzadko decydują się na powyższą metodę pracy. Tymczasem taka analiza jest bardzo wskazana do kształtowania już u dziecka postawy dojrzałego odbiorcy dzieł sztuki. Nauczyciel w trakcie rozmowy o konkretnym wytworze artystycznym jest bowiem w stanie wskazać dziecku drogę jego własnych poszukiwań piękna.

Nauczyciele biorący udział w badaniu postulowali także działania, które mogłyby skutkować lepszą współpracą instytucji kultury i szkoły. Chodzi tutaj zwłaszcza o dobry przepływ informacji o wystawach, których odbiorcą mogą być młodzi uczniowie. Warto również podkreślić, że uprzednie zapoznanie się przez nauczycieli ze zbiorami dzieł sztuki, czy to w formie bezpośredniego kontaktu, czy też poznania zapośredniczonego przez cyfrowe technologie, może wspomóc efektywność planowanych lekcji muzealnych.

Sztuka rozumiana jako „podręcznik życia” otwiera umysł, wzbogaca osobowość, pobudza do niepokoju, wyostreza ciekawość, zmusza do myślenia i równolegle pozwala stawiać diagnozy o sobie i świecie (Wojnar 1984). Stanowi źródło wiedzy, będąc jednocześnie narzędziem samorozwoju i samopoznania. Dodatkowo uwrażliwia, uszlachetnia, ćwiczy duszę i poszerza horyzonty poznania.

Byłoby dobrze, gdyby nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – dorośli pośrednicy w dziecięcym kontakcie ze sztuką – organizując szkolny proces rozwoju ucznia, pamiętali, że człowiek „kształtuje się zarówno pod wpływem kontaktu z wytworami (dziełami) sztuki, jak i w wyniku działalności ekspresyjnej i twórczej” (Wojnar 1984: 13), natomiast „sztuka, jej odbiór i jej tworzenie są immanentnymi i swoistymi cechami natury ludzkiej i czynnikami aktywizującymi całość działania mózgu” (Vetulani 2014: 13).

Bibliografia

- Biarincová P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie*, Ružomberok: Katolícka Univerzita v Ružomberku, Vydavateľstvo Verbum.
- Burszta W.J. (2015). *Preteksty*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Eco U. (2019). *Na ramionach olbrzymów. Wykłady na festiwalu La Milanesia-na w latach 2001–2015*, przeł. K. Żaboklicki, Warszawa: Noir Sur Blanc.
- Gołaszewski T. (1967). *Dziecko w muzeum. Funkcje muzeum w wychowaniu estetycznym dziecka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Hejmej A. (2022). *Skryptoralność. Literatura w dobie społeczeństwa medialnego*, Kraków: Universitas.
- Kosno M., Spodaryk M. (2021). *Dzieci i sztuka*, Kraków: Małopolski Instytut Kultury.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1997). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- McLuhan M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Mirzoeff N. (2016). *Jak zobaczyć świat*, przeł. Ł. Zaręba, Kraków–Warszawa: Karakter.
- Nożyński M., Okólski S. (2021). *Kultura w czasie pandemii. Rekonesans dotyczący pierwszych miesięcy funkcjonowania technologicznie zapośredniczonej muzyki w warunkach izolacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, t. 13, nr 4, s. 63–79, <https://doi.org/10.24917/20837275.13.4.5>
- Papuzińska J. (1988). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pater R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piwowska E., Karbowniczek J., Ordon U. (2023). *Early Childhood Education Teachers' Encounters with Art Presented in Museums and Galleries: Selected Aspects*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, t. 12, nr 2 (24), s. 419–436, <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.20>

- Regiewicz A., Florczyk T. (2022). *Dialog muzyki z literaturą. Scenariusze lekcji dla liceum i technikum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Skutnik J. (2008). *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szeląg M. (2014). *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1 i 2*, Kraków–Warszawa: Universitas, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie.
- Szeląg M., Skutnik J. (red.) (2010). *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań: Muzeum Narodowe.
- Szuman S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Uhrinová M., Vargová M. (2021). *Regional Identity in Terms of Professional Training of Future Teachers*, [w:] J. Szada-Borzyszkowa, E. Jakubowska (red.), *Różnorodność w edukacji dorosłych XXI wieku*, Siedlce: Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, s. 185–194.
- Vetulani J. (2014). *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków: Homini.
- Warzocha A. (2020). *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza.
- Wojnar I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Ewa Piwowarska, prof. UJD
 Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
 Wydział Pedagogiki
 e-mail: e.piwowarska@ujd.edu.pl

Dr Anna Warzocha
 Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
 Wydział Pedagogiki
 e-mail: a.warzocha@ujd.edu.pl

Dr hab. Urszula Ordon, prof. UJD
 Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
 Wydział Pedagogiki
 e-mail: u.ordon@ujd.edu.pl

Julia Karapuda
ORCID: 0000-0002-1701-3014
Uniwersytet Szczeciński

Znaczenie nauczycielskich słów w rozwijaniu poczucia własnej wartości uczniów. Oceny opisowe zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

The Importance of Teachers' Words in Developing
Pupils' Self-esteem: Descriptive Assessments of
Pupils' Behavior in Early Childhood Education

ABSTRACT

Words are a key tool in a teacher's work, particularly in the descriptive assessment of behavior, which is included in pupils' school reports. They are also essential in supporting the development of children's self-esteem. The aim of the article is to present the results of a qualitative study on teachers' practices for boosting pupils' self-esteem when formulating descriptive assessments of behavior on school certificates, with particular attention to practices that may hinder the development of children's self-esteem. The study was carried out using the document analysis method. The author analyzed 300 school certificate sheets from the first stage of education in the 2022/2023 school year, focusing on the descriptive behavioral assessments contained therein. This article not only discusses the research findings but

KEYWORDS

descriptive assessment,
behavioral assessment,
teacher, pupil, self-
esteem

SŁOWA KLUCZOWE

ocenianie opisowe,
ocenianie zachowania,
nauczyciel, uczniów,
poczucie własnej
wartości

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.006
Nadesłano: 29.04.2024
Zaakceptowano: 10.10.2024

also offers conclusions drawn from the analysis and provides recommendations that may inspire reflection for both teachers and researchers interested in assessing pupils' behavior.

ABSTRAKT

Słowa są szczególnym narzędziem w pracy nauczyciela, a ocena opisowa zachowania, która jest zamieszczana na świadectwie szkolnym ucznia, to ważny element oddziaływań wspierających rozwój poczucia własnej wartości dzieci. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badania jakościowego dotyczącego nauczycielskich praktyk zmierzających do rozwijania poczucia własnej wartości u uczniów, stosowanych przy formułowaniu ocen opisowych zachowania na świadectwach szkolnych ze szczególnym zwróceniem uwagi na te, które mogą utrudniać rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci. Badanie przeprowadzono metodą analizy dokumentów. Autorka poddała analizie 300 arkuszy świadectw szkolnych uczniów pierwszego etapu edukacyjnego z roku szkolnego 2022/2023 w zakresie zawartych w nich opisowych ocen zachowania. W niniejszym artykule zostały omówione nie tylko wyniki przeprowadzonych badań, ale również przedstawiono wnioski wynikające z analizy materiału badawczego oraz rekomendacje, które mogą stanowić inspirację do refleksji zarówno dla nauczycieli, jak i dla badaczy interesujących się ocenianiem zachowania uczniów.

Wprowadzenie

Przyjmuje się, że aby mówić i pisać w języku polskim, należy pamiętać kilkadziesiąt tysięcy wyrazów oraz znać i umieć stosować zasady ich używania, o czym mogą zaświadczyć istniejące dzieła naukowe i literatura. Jednak język umożliwia wyrażanie nie tylko myśli, ale również uczuć i emocji, na przykład: radości i smutku, dumy i wstydu, zniechęcenia, ambicji lub bezpieczeństwa, gniewu, litości, strachu, miłości, nienawiści. Zatem słów używamy zarówno ze względów estetycznych – ponieważ pięknie lub uczenie brzmią – jak i dla skutecznego komunikowania, czyli właściwego stosowania odpowiednich wyrazów (Pisarek 2004). Słowo jest szczególnym narzędziem nie tylko w codziennej pracy nauczyciela, ale także jest niezwykle istotne przy końcowym, rocznym ocenianiu zachowania uczniów i formułowaniu opisów ocen, które są zamieszczane na świadectwach szkolnych. Na znaczenie procesu oceniania zwraca uwagę

Jarosław Kordziński, twierdząc, że jest on: 1) integralnym elementem procesu nauczania i uczenia się, 2) instrumentem przekazywania informacji o efektach aktywności zarówno uczniów, jak i nauczycieli, 3) istotną częścią procesu przypisywania odpowiednich wartości osobom, ich osiągnięciom lub zachowaniom na podstawie przyjętych kryteriów, 4) procesem podejmowania decyzji, opartych na określonych kryteriach, porównaniach względem przyjętego modelu odniesienia, 5) procesem poznawczym, którego skutkiem może być wartościowanie osób (Kordziński 2016). Z tego też powodu ocenianie i dobór właściwych słów, za pomocą których zostaje ono realizowane, jest tak trudne dla obu stron: nauczyciela i ucznia.

W literaturze przedmiotu ocenianie opisowe uważa się za jedną z form oceny szkolnych dokonań uczniów, która może być przygotowana przez nauczyciela w postaci rozbudowanej informacji pisemnej lub ustnej, zawierającej komentarz o procesie uczenia się i efektach edukacyjnych (Żytko 2003). Jadwiga Hanisz i Elżbieta Grzegorzewska definiują ocenę opisową jako „ustne lub pisemne poinformowanie o postępach ucznia; o tym, jak wykonał zadania, przy czym najpierw podkreślamy w niej to, co uczeń wykonał dobrze, a później wskazujemy niedociągnięcia i sposób ich poprawy” (Hanis, Grzegorzewska 2005: 12).

Aktualne przepisy prawa oświatowego dotyczące oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej znajdują się w Obwieszczeniu Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2022, poz. 2230) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019, poz. 373). Zgodnie z przywołanym dokumentem, w klasach I–III szkoły podstawowej śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych oraz śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania są ocenami opisowymi. Natomiast ocenianie zachowania ucznia „polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów danego oddziału stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły” (Obwieszczenie 2022: 33). W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej określono obszary, które nauczyciele powinni brać pod uwagę, wystawiając oceny zachowania.

Są to: „1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia, 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, 3) dbałość o honor i tradycje szkoły, 4) dbałość o piękno mowy ojczystej, 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią, 7) okazywanie szacunku innym osobom” (Rozporządzenie... 2019: 3).

Pomimo że ocenianie zachowania uczniów jest nierozzerwalnie związane z zewnętrznymi regulacjami systemowymi, warto także uwzględnić zalecenia doradców metodycznych i pedagogów w tym zakresie. Na przykład według Anny Brzezińskiej i Elżbiety Misiorny, Krystyny Rau i Ireny Chodoń czy Jolanty Kamińskiej nauczyciele sporządzający ocenę opisową zachowania zamieszczaną na świadectwie szkolnym powinni przygotować ją w formie indywidualnych opisów zachowania sformułowanych osobno dla każdego ucznia w klasie, biorąc przy tym pod uwagę postępy ucznia w rozwoju emocjonalno-społecznym i szczególne osiągnięcia dziecka (Brzezińska, Misiorna 1998; Rau, Chodoń 1999; Kamińska 2000). Nauczyciele potrzebują więc w ciągu roku szkolnego zgromadzić jak najwięcej informacji o uczniu, prowadząc obserwację, karty szkolnych osiągnięć ucznia (Brzezińska, Misiorna 1998) lub zakładając uczniowskie portfolio, aby przygotowana przez nich ocena była rzetelna (Gołębiak 2004). W ocenianiu opisowym semestralna i roczna ocena opisowa są różne, ponieważ ocena za pierwszy semestr zawiera zalecenia dla ucznia do dalszej pracy. Nauczyciele, formułując zalecenia w semestralnej ocenie opisowej, mają za zadanie uwzględnić możliwości ucznia. W ocenie na koniec roku szkolnego zaleceń już nie ma. Tu nauczyciele powinni zauważyć, czy lub w jakim stopniu uczeń zastosował się do zaleceń sformułowanych po pierwszym semestrze (Rau, Chodoń 1999).

Celem umieszczenia oceny opisowej zachowania ucznia na świadectwie szkolnym jest dostarczenie informacji przede wszystkim uczniowi i rodzicom, ale także nauczycielowi. Nauczyciel potrzebuje wiedzy, na jakim poziomie rozwoju znajduje się uczeń po zakończeniu danego roku szkolnego oraz o tym, czy stosowany przez nauczyciela system pracy z uczniem jest efektywny i powinien być kontynuowany. Rodzice otrzymujący ocenę opisową zachowania swojego dziecka zyskują rzetelną, szczegółową informację, na podstawie której będą mogli w porę podejmować właściwe działania na rzecz jego dalszego,

prawidłowego rozwoju. Natomiast uczeń w swojej ocenie opisowej, którą otrzymuje na koniec roku szkolnego, powinien odnaleźć takie informacje, które będą go wspierały i umacniały jego wiarę we własne możliwości (Hanisz, Grzegorzewska 2005). Ponieważ „każde dziecko realizuje w szkole swoją indywidualną drogę rozwoju, kształcenie zintegrowane ułatwia dostosowanie działań pedagogicznych do potrzeb rozwojowych poszczególnych uczniów” (Żytko 2002: 30).

Pamiętając, że młodszy wiek szkolny to okres, który jest niezwykle istotny z powodu znacznego rozwoju świadomości samego siebie, tworzenia pozytywnego obrazu własnej osoby i jednocześnie rodzającego się poczucia własnej wartości, warto zwrócić szczególną uwagę na rolę

[...] nauczyciela, który ma bardzo duży wpływ na odnoszone przez dziecko sukcesy (nie tylko dydaktyczne, lecz także interpersonalne) oraz doznawane przez nie niepowodzenia. [...] Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest więc wspieranie i motywowanie każdego dziecka do budowania pozytywnego obrazu własnej osoby, a także prawidłowa kontrola poziomu jego samooceny, tak aby w porę dostrzec potencjalne problemy i podjąć odpowiednie kroki, które wzmocnią u dziecka poczucie własnej wartości (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawała 2009: 9–10).

Dla uczniów w młodszym wieku szkolnym znaczącą rolę odgrywa nauczyciel oraz grupa rówieśnicza, a także osiągnięte przez uczniów wyniki szkolne. Wyniki te są oceniane zarówno przez nauczyciela, jak i samych uczniów, a także rodziców czy rówieśników. Zdaniem Józefa Koźmieleckiego to właśnie wszystkie te oceny są podstawą do formułowania sądów o własnej osobie (Koźmielecki 1981: 12–13). Nauczyciele rozwijając poczucie własnej wartości u uczniów stoją przed niezwykle ważnym zadaniem wynikającym nie tylko z zaleceń, które można odnaleźć w literaturze pedagogicznej czy psychologicznej, ale także z wytycznych, które zostały zapisane w podstawie programowej. W myśl tych zapisów, nauczyciele „organizując zajęcia, planują proces wychowania, w którym realizowane zadania pomagają uczniom: 1) poznać wartości i adekwatne do nich zachowania; 2) osiągnąć sukces budujący poczucie własnej wartości uczniów oraz rozwijający motywację i zamiłowanie do dalszej nauki” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.: 54).

Metodologia

Przedmiotem rozpoznania badawczego autorka artykułu uczyniła nauczycielskie praktyki¹ rozwijania poczucia własnej wartości² u uczniów stosowane przy formułowaniu ocen opisowych zachowania na świadectwach szkolnych. Badanie miało dać odpowiedź na pytanie: Jakie są nauczycielskie praktyki zmierzające do rozwijania poczucia własnej wartości u uczniów stosowane przy formułowaniu ocen opisowych zachowania na świadectwach szkolnych?

Badanie zostało zrealizowane w strategii jakościowej. Autorka przyjęła paradygmat interpretatywny. Jako metodę badawczą zastosowano analizę dokumentów. Analizie poddano świadectwa szkolne uczniów pierwszego etapu edukacyjnego w zakresie zawartych w nich opisowych ocen zachowania. Łącznie przeanalizowano 300 arkuszy świadectw szkolnych (świadectwa uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich), przygotowanych przez 12 nauczycielek. Dobór świadectw miał charakter celowy. Istotnym założeniem było przyjęcie do analizy świadectw z roku szkolnego 2022/2023 uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej mieszczącej się w centrum dużego miasta liczącego blisko 400 tysięcy mieszkańców.

W trakcie prowadzenia badania zostały przeanalizowane arkusze świadectw szkolnych zredagowane wyłącznie przez kobiety, gdyż w wytypowanej placówce w edukacji wczesnoszkolnej nie nauczał wówczas żaden mężczyzna. Nauczycielki różniły się wiekiem, stażem pracy oraz stopniem awansu zawodowego. Nieujawnianie tych danych jest świadomym zabiegiem, ponieważ w przeprowadzonych badaniach autorka niniejszego artykułu była zainteresowana przede wszystkim zgromadzeniem informacji o spektrum nauczycielskich praktyk zmierzających do rozwoju poczucia własnej wartości dzieci,

1 Przez pojęcie „nauczycielskie praktyki” autorka artykułu rozumie: „zamierzone, celowe, powtarzalne działania podejmowane przez nauczycieli w codziennej pracy, będące realizacją własnych doświadczeń oraz wiedzy osobistej nauczyciela” (Karapuda 2023: 10).

2 Poczucie własnej wartości (*self-esteem*) jest przez autorkę rozumiane za Andrew M. Colmanem jako „postawa wobec siebie lub własna opinia na swój temat czy też ocena samego siebie, która może być pozytywna (korzystna lub wysoka), neutralna lub negatywna (niekorzystna, niska)” (Colman 2009: 526).

stosowanych przy formułowaniu na świadectwach szkolnych ocen opisowych zachowania uczniów.

Jakościową analizę treści dokumentów autorka przeprowadziła podejmując następujące działania: wybór materiału badawczego, wielokrotna lektura tekstów, które zostały zakwalifikowane do próby, tworzenie klucza kategoryzacyjnego i wybranie najbardziej charakterystycznych oraz znaczących cytatów z całego materiału badawczego, które odpowiadają poszczególnym kategoriom z klucza. Dokonując wyboru cytatów, autorka przyjęła za istotne nie poszczególne słowa, a ogólny sens zapisów. Natomiast tworzenie klucza kategoryzacyjnego przebiegało zgodnie z podejściem indukcyjnym, według którego „nowe kategorie są dodawane do klucza w miarę postępu prac empirycznych oraz rozwoju wiedzy badacza na temat analizowanej problematyki (choć dalej w bezpośrednim związku z badanymi tekstami)” (Szczepaniak 2012: 99). Podejście to pozostaje w zgodzie z założeniem prezentowanym przez Anssię Peräkylä, który zwraca uwagę, że badacze jakościowi, „czytając kilkakrotnie materiał empiryczny, próbują znaleźć kluczowe tematy i tym samym naszkicować obraz założeń i znaczeń składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Peräkylä 2009: 326).

Decydując o wyborze materiału badawczego autorka postanowiła, że analizie zostanie poddana treść tylko tych zapisów umieszczonych na świadectwach szkolnych dotyczących rocznej oceny zachowania, które zostały sformułowane przez nauczycielki w sposób indywidualny dla każdego ucznia w klasie. Pominięte i niepoddane analizie zostały świadectwa z opisami oceny zachowania, które były niemal identycznie zredagowane dla wielu uczniów w danej klasie. Grupę świadectw, które były kopiami tego samego bądź bardzo podobnego opisu oceny zachowania dla wielu uczniów w jednej klasie, stanowiło 98 arkuszy. Do grupy świadectw napisanych w sposób indywidualny zostały zaklasyfikowane 202 dokumenty. Poniżej zostały zaprezentowane przykładowe fragmenty opisów pochodzące ze świadectw, które zawierały sformułowania niemal identycznych ocen zachowania, a także fragmenty opisów oceny zachowania zredagowane w sposób indywidualny dla każdego ucznia w klasie.

Przykładowe fragmenty tego samego bądź bardzo podobnego opisu oceny zachowania zamieszczone na świadectwach dla wielu uczniów w jednej klasie:

Uczennica jest miła i kulturalna. Łatwo nawiązuje kontakty z nauczycielami i rówieśnikami. Stara się być koleżeńska i uczynna. Stosuje zwroty grzecznościowe. Umie kulturalnie prowadzić rozmowę. Samodzielnie, w dobrym tempie pracuje w czasie zajęć.

Uczeń jest miły i kulturalny. Łatwo nawiązuje kontakty z nauczycielami i rówieśnikami. Stara się być koleżeński i uczynny. Stosuje zwroty grzecznościowe. Umie kulturalnie prowadzić rozmowę. Samodzielnie, w dobrym tempie pracuje w czasie zajęć.

Poniżej podaję przykłady fragmentów pochodzących ze świadectw, które zawierają oceny zachowania przygotowane w sposób indywidualny dla każdego ucznia w klasie:

Zofia³ to uczennica pogodna, koleżeńska, życzliwa i uprzejma. Umie dokonać samooceny swego postępowania oraz sprawiedliwie oceniać innych. Każde powierzone zadanie wykonuje chętnie, dokładnie. Czasami reaguje emocjonalnie, nieadekwatnie do sytuacji. [...] Ma miły i serdeczny stosunek do nauczycieli, personelu szkoły, koleżanek i kolegów. Właściwie zachowuje się w miejscach publicznych.

Julian to uczeń miły i pogodny. Do szkoły przychodzi zawsze przygotowany. Obowiązki i zadania szkolne podejmuje chętnie. Jest uczniem samodzielnym, pracującym w dobrym tempie. Aktywnie uczestniczy w zajęciach. [...] Czasami zdarzają mu się rozmowy z kolegą w trakcie trwania lekcji, ale po zwróceniu uwagi przez nauczyciela reaguje od razu. [...] Reprezentował klasę w konkursach szkolnych i międzyszkolnych.

Wybrany materiał empiryczny – niezależnie czy zapisy pochodzą ze świadectw uczniów klasy pierwszej, drugiej czy trzeciej – został przeanalizowany łącznie jako zawierający niepodzielne dane stanowiące przedmiot interpretacji.

Klucz kategoryzacyjny w niniejszym badaniu przybrał następującą formę:

1. Komunikaty wspierające i niewspierające uczniów zamieszczane w pierwszym zdaniu opisu ocen zachowania.
 - 1.1. Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia.
 - 1.1.1. Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia – komunikat wspierający.

3 W całym artykule imiona wszystkich uczniów zostały zmienione, aby zagwarantować dzieciom anonimowość.

- 1.1.2. Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia – komunikat niewspierający.
- 1.2. Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń.
 - 1.2.1. Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń – komunikat wspierający.
 - 1.2.2. Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń – komunikat niewspierający.
2. Komunikaty wspierające uczniów zamieszczane w opisach ocen zachowania.
 - 2.1. Podkreślanie osobistych sukcesów, dokonań, osiągnięć uczennicy/ucznia.
 - 2.2. Zauważanie/docenianie uczniowskich postępów w zachowaniu.
3. Komunikaty niewspierające uczniów zamieszczane w opisach ocen zachowania.
 - 3.1. Wymaganie od uczniów zdyscyplinowania.
 - 3.2. Komunikaty mogące zaburzać budowanie uczniowskiego poczucia własnej wartości.

Wyniki badań empirycznych

Uporządkowanie i analiza materiału empirycznego umożliwiły autorce wyodrębnić nauczycielskie praktyki stosowanych przy formułowaniu na świadectwach szkolnych ocen opisowych zachowania w kontekście rozwijania poczucia własnej wartości u uczniów. Uzyskane wyniki badań zostały przedstawione w trzech tabelach, które odpowiadają kategoriom klucza. W tabelach poszczególne kategorie klucza wzbogacono o najbardziej charakterystyczne i znaczące cytaty w celu zapewnienia czytelnikowi wglądu do materiału empirycznego.

Tabela 1. Komunikaty wspierające i niewspierające uczniów zamieszczane w pierwszym zdaniu opisu ocen zachowania

Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia	Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia (komunikat wspierający)	<i>Aleksandra to uczennica bardzo dobrze wywiązująca się z powierzonych zadań.</i>
		<i>Kacper bardzo dobrze wywiązuje się z obowiązków wynikających z roli ucznia.</i>
		<i>Magdalena to uczennica pogodna, koleżeńska, życzliwa i uprzejma.</i>
		<i>Jagoda wzorowo zachowuje się podczas zajęć.</i>
		<i>Rafał to uczeń miły, koleżeński, życzliwy i lubiany przez zespół klasowy.</i>
	Formułowanie opisu rozpoczynającego się od imienia uczennicy/ucznia (komunikat niewspierający)	<i>Stanisław przeważnie prawidłowo zachowuje się w czasie wycieczek i wyjść poza teren szkoły.</i> <i>Aleksander zna, ale nie zawsze respektuje normy i zasady zachowania obowiązujące w szkole, jak i poza nią.</i>
Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń	Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń (komunikat wspierający)	<i>Uczeń ma pozytywny obraz samego siebie.</i>
		<i>Uczennica to miła i bardzo wrażliwa dziewczynka.</i>
		<i>Uczennica ambitna, obowiązkowa i systematyczna.</i>
	Formułowanie opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń (komunikat niewspierający)	<i>Uczennica nie zawsze wierzy we własne siły.</i>
		<i>Uczeń jest wrażliwy, ale niepowodzenia go nie zniechęcają.</i>
		<i>Uczeń czasami nie panuje nad emocjami i stwarza sytuacje trudne.</i>
		<i>Uczeń pracuje niesystematycznie.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując analizy materiału badawczego, zaobserwowane zostały dwa typy nauczycielskich praktyk w zakresie sformułowań używanych w pierwszym zdaniu opisu ocen zachowania. Pierwszy to nauczycielska praktyka rozpoczynania opisu od imienia danej uczennicy czy ucznia, co jest wyrazem podmiotowego traktowania dzieci (*Aleksandra to uczennica bardzo dobrze wywiązująca się z powierzonych zadań. Kacper bardzo dobrze wywiązuje się z obowiązków wynikających z roli ucznia*). Drugi typ praktyki to rozpoczynanie opisu

w sposób formalny przy użyciu określenia uczennica/uczeń (*Uczeń ma pozytywny obraz samego siebie. Uczennica to miła i bardzo wrażliwa dziewczynka*). W obu typach praktyk można zauważyć przykłady komunikatów wspierających poczucie własnej wartości, jak i tych które poczucia tego nie wspierają. Przykładami komunikatów wspierających w pierwszym zdaniu zamieszczonym na świadectwie szkolnym są zapisy: *Jagoda wzorowo zachowuje się podczas zajęć czy Magdalena to uczennica pogodna, koleżeńska, życzliwa i uprzejma. Uczennica ambitna, obowiązkowa i systematyczna*. Uczniowskie świadectwo powinno rozpoczynać się zdaniem, które zawiera komunikat wspierający, ponieważ nauczyciele, którzy potrafią okazać uczniowi swoją akceptację, sprawią, że dziecko zaakceptuje i polubi siebie. Pomagają mu tym samym wzmocnić poczucie własnej wartości, ułatwiając w ten sposób jego wewnętrzny rozwój i przyspieszając przejście od stanu zależności do stanu niezależności oraz postępowanie przez ucznia w zgodzie z sobą samym (Gordon 1995).

Natomiast za komunikaty niewspierające uczniów można uznać zapisy: *Stanisław przeważnie prawidłowo zachowuje się w czasie wycieczek i wyjść poza teren szkoły czy Aleksander zna, ale nie zawsze respektuje normy i zasady zachowania obowiązujące w szkole, jak i poza nią*. Z fragmentów tych wynika, że nauczycielki już w pierwszym zdaniu oceny wyrażonej na szkolnym świadectwie zwracają uwagę na te aspekty zachowania, nad którymi uczniowie powinni nadal pracować: Aleksander nad respektowaniem norm i zasad zachowania, natomiast Stanisław nad zachowaniem w czasie wycieczek i wyjść poza teren szkoły. Powyższe oceny są oczywiście istotne i należy przekazać je zarówno uczniowi, jak i rodzicom, aczkolwiek zasada, aby przekazując ocenę czy informacje rozpoczynać od tych pozytywnych wydaje się być powszechnie znana. Podają ją autorzy podręczników dotyczących współpracy nauczycieli z uczniami i z rodzicami uczniów czy książek o doskonaleniu sztuki komunikowania się (zob. np.: Perry 2000; Nęcki 1996; Stewart 2008; McKay, Davis, Fanning 2007). Przede wszystkim znaleźć ją można w definicji oceny opisowej⁴. Zatem zaskakujące jest odnalezienie przykładów jej

4 Ocenę opisową definiuje się jako: „ustne lub pisemne poinformowanie o postępach ucznia; o tym, jak wykonał zadania, przy czym najpierw podkreślamy w niej to, co uczeń wykonał dobrze, a później wskazujemy niedociągnięcia i sposób ich poprawy” (Hanisz, Grzegorzewska 2005: 12).

niestosowania na świadectwach szkolnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Warto pamiętać, że u tych uczniów, u których rozwijane jest pozytywne poczucie własnej wartości, można zaobserwować redukcję niepewności, a także zmniejszanie się poziomu lęku, co powoduje eliminowanie u nich skłonności do społecznie nagannych zachowań. Rozbudowana pewność siebie i uczniowska siła biorą się z tych działań, które zostają uwieńczone sukcesem i ocenione pozytywnie, a dodatkowe uznanie i akceptacja zwiększają tylko ten efekt (Portmann 2003).

Kolejnym przykładem nauczycielskiej praktyki formułowania opisu rozpoczynającego się tylko określeniem uczennica/uczeń z użyciem komunikatu niewspierającego jest zapis: *Uczennica nie zawsze wierzy we własne siły*. Tu zauważony przez nauczycielkę brak wiary we własne siły uczennicy oczywiście może być związany z lękami i niepewnością, a takie uczucia często nie pozwalają odkrywać własnych zasobów i wykorzystywać efektywnie swoich możliwości (Portmann 2003). Analiza przywołanego cytatu pozwala na stwierdzenie, że sama nauczycielka, która uczniowski brak wiary we własne siły wskazuje już w pierwszym zdaniu zapisanym na świadectwie szkolnym w rubryce ocena zachowania, nie ułatwia uczennicy budowanie wysokiego poczucia własnej wartości.

Tabela 2. Komunikaty wspierające uczniów zamieszczone w opisach ocen zachowania

Podkreślanie osobistych sukcesów, dokonań, osiągnięć uczennicy/ucznia	Reprezentuje klasę i szkołę w licznych konkursach, odnosząc sukcesy.
	Posiada umiejętności dyplomatyczne i umie załagodzić klasowe spory.
	Godnie reprezentował klasę i szkołę w konkursach szkolnych i międzyszkolnych.
	W trzeciej klasie aktywnie działał w samorządzie klasowym.
	Szanuje poglądy innych.

Zauważanie/docenianie uczniowskich postępów w zachowaniu	<i>Rozumie swoje błędy i dąży do poprawy.</i>
	<i>Stara się nawiązywać pozytywne kontakty z rówieśnikami, choć relacje z nimi bywają różne.</i>
	<i>Matylda poczyniła bardzo duże postępy. Jest koleżeńska i zaradna.</i>
	<i>Jej postawa jest godna naśladowania.</i>
	<i>Wykazuje dużą inicjatywę i samodzielność.</i>
	<i>Wyróżnia się pracowitością i obowiązkowością.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na wyłonienie komunikatów wspierających uczniów, zamieszczanych w opisach ocen zachowania, i wskazanie dwóch typów nauczycielskich praktyk w tym obszarze, którymi są: podkreślanie osobistych sukcesów, dokonań, osiągnięć uczennicy/ucznia oraz zauważanie/docenianie uczniowskich postępów w zachowaniu. Obie wskazane nauczycielskie praktyki zostały zilustrowane przykładowymi cytatami w tabeli numer 2, które dokumentują nauczycielskie uznanie oraz wyrażanie pozytywnej reakcji na postępy w zachowaniu uczniów. Uczeń obdarzony autentycznym uznaniem ze strony nauczyciela będzie czuł się doceniony, a nie tylko oceniony. W rezultacie stosowanie takich praktyk może się przyczynić do budowania konstruktywnego dialogu nauczyciela z uczniem, ponieważ „nie ma nic ważniejszego niż odkrywanie w uczniu jego możliwości i zalet oraz pomaganie mu w ich uświadamianiu. Tworzy się wówczas klimat, który motywuje do rozwoju i nauki” (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawała 2009: 22). Każdy uczeń potrzebuje uznania i akceptacji innych. Jest to niezwykle istotne w kontekście uczniowskiej świadomości swojej siły i wartości, a także własnych ograniczeń. Uczniowie pewni siebie są przekonani, że mogą wpłynąć na swoje otoczenie, a także potrafią aktywnie stanąć naprzeciw temu, co spotyka ich w codziennym życiu (Portmann 2003). Ponadto pewni siebie uczniowie „mają pozytywny obraz świata i wciąż są gotowi do nowych doświadczeń. Niepowodzenia i porażki traktują jako zwykłe nauczki, niepozbawiające ich

odwagi. Nie odbierają krytyki jako ataku na poczucie własnej wartości, lecz przyjmują ją” (Portmann 2003: 10).

Tabela 3. Komunikaty niewspierające uczniów zamieszczane w opisach ocen zachowania

Wymaganie od uczniów zdyscyplinowania	<i>Krystyna jest zdyscyplinowana na zajęciach.</i>
	<i>Jest mało zdyscyplinowany.</i>
	<i>Uczeń unika i nie stwarza sytuacji trudnych.</i>
	<i>W czasie zajęć nie przeszkadza innym.</i>
	<i>Panuje nad emocjami i nie stwarza sytuacji trudnych.</i>
Komunikaty mogące zaburzać budowanie uczniowskiego poczucia własnej wartości	<i>Nie jest lubiany przez rówieśników.</i>
	<i>Uczennicę cechuje brak pewności siebie i obawa przed popełnieniem błędów, co ogranicza postępy w nauce.</i>
	<i>Zosia jest bardzo wrażliwa i niepowodzenia szybko ją zniechęcają.</i>
	<i>Uczennica ma trudności z nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami, ale czyni postępy.</i>
	<i>Uczeń ma problemy ze zgodną współpracą z rówieśnikami w zabawie i sytuacjach zadaniowych.</i>
	<i>Bardzo stresują ją wypowiedzi na forum klasy.</i>
	<i>Ma trudności z nauką wierszy na pamięć. Zwykle pracuje w zbyt wolnym tempie i zadania kończy w domu.</i>
	<i>Ma duże poczucie humoru i staje się coraz bardziej odważny, gdyż był bardzo nieśmiały.</i>
	<i>Uczennica ma trudności z opanowaniem wiadomości.</i>
	<i>Uczeń poczynił postępy w nauce, ale wciąż ma duży problem z opanowaniem wiadomości.</i>
	<i>Uczeń chętnie się uczy, ale często jest gadatliwy i przeszkadza innym w pracy.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Cytaty, które zostały zaprezentowane w powyżej zamieszczonej tabeli 3, mogą być dowodem na stosowanie nauczycielskich praktyk dotyczących komunikatów niewspierających w formułowaniu ocen opisowych zachowania uczniów. Pierwszą praktyką jest wymaganie od uczniów zdyscyplinowania, natomiast druga to komunikaty mogące zaburzać budowanie poczucia własnej wartości uczniów.

Przywiązywanie szczególnej wagi do uczniowskiego zdyscyplinowania (np. *Krystyna jest zdyscyplinowana na zajęciach*) bądź docenianie faktu, że uczeń nie stwarza sytuacji trudnych czy nie przeszkadza innym (*Uczeń unika i nie stwarza sytuacji trudnych. W czasie zajęć nie przeszkadza innym*) świadczy o tym, że w szkole istotną rolę nadal odgrywa posłuszeństwo wobec nauczycieli, a od uczniów wymaga się określonego i ujednoliconego sposobu zachowania. Jasper Juul podkreśla, iż „warto sobie uświadomić [...], że dzieci, które wychowywano w posłuszeństwie, niezbyt dobrze radzą sobie w życiu, ponieważ nie nauczyły się brać odpowiedzialności za siebie. Umieją tylko wykonywać polecenia” (Juul 2014: 129). Tacy uczniowie dobrze się czują tylko w sytuacjach, w których to ktoś inny podejmuje za nich decyzje i bierze za nie odpowiedzialność. W związku z tym

[...] istotnym zadaniem wychowawczym szkoły powinno być kształtowanie u każdego ucznia pozytywnego obrazu własnej osoby. Jeśli na początku edukacji szkolnej zadbamy o rozwój poczucia własnej wartości dziecka, to w starszych klasach będzie ono umiało lepiej ocenić swoją pracę, swoje zachowanie i kontakty z innymi. Skutkiem pozytywnej samooceny w życiu dorosłym jest umiejętność akceptacji swoich niedoskonałości i niedomagań (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawała 2009: 10).

Dokonując analizy materiału badawczego, autorka zidentyfikowała również zapisy świadczące o zawartych w ocenach komunikatach, które mogą zaburzać budowanie poczucia własnej wartości u uczniów. W analizowanych ocenach pojawił się między innymi zapis: *Nie jest lubiany przez rówieśników*. Jak wskazuje Jarosław Kordziński, uczniowie którzy doświadczają oceniania skupionego na negatywach doznają frustracji, izolują się od rówieśników, zamykają się, budują w sobie przekonanie, że są nieważni i niepotrzebni. Niejednokrotnie takie postrzeganie siebie negatywnie wpływa na poczucie bezpieczeństwa uczniów, co następnie może skutkować przyjmowaniem agresywnych postaw. Tego rodzaju nauczycielskie praktyki mogą się przyczynić do niskiej samooceny ucznia, a ta z kolei oddziałuje

demobilizująco na wszelkie podejmowane przez niego działania. Wytykanie błędów przez najważniejsze osoby w życiu dziecka, do których należą również nauczyciele, utrudnia dostrzeżenie własnej wartości oraz budzi nieufność do pojawiających się pozytywnych opinii i ocen. Niestety w polskim szkolnictwie przez dłuższy czas ocenianie było skierowane przede wszystkim na zauważanie i podkreślanie braków oraz porażek (Kordziński 2016).

Innymi przykładami na stosowanie przez nauczycielki praktyk, które mogą zaburzać budowanie poczucia własnej wartości u uczniów, są następujące oceny: *Uczennicę cechuje brak pewności siebie i obawa przed popełnieniem błędów, co ogranicza postępy w nauce. Uczeń chętnie się uczy, ale często jest gadatliwy i przeszkadza innym w pracy. Uczennica ma trudności z nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami, ale czyni postępy. Uczeń ma problemy ze zgodną współpracą z rówieśnikami w zabawie i sytuacjach zadaniowych.* Z tych zapisów zamieszczonych na świadectwie szkolnym uczniowie dowiadują się, że cechuje ich brak pewności siebie, są gadatliwi, mają trudności z nawiązywaniem kontaktów czy zgodną współpracą. Teresa Lewandowska-Kidon i Danuta Wosik-Kawała podkreślają, że niewłaściwe oddziaływania ze strony nauczycieli mogą spowodować zaburzenia w kształtowaniu się poczucia własnej wartości ucznia. Autorki wskazują, że

[...] pierwszymi objawami zaburzeń mogą być: nieśmiałość, nieufność, lęk przed ekspozycją społeczną, brak wiary we własne możliwości, nieumiejętność upominania się o własne potrzeby i prawa, niepodejmowanie różnych aktywności społecznych, wycofywanie się z życia grupy, nieumiejętność wyrażania własnych uczuć i radzenia sobie z trudnymi emocjami. W konsekwencji dziecko może się stać nieakceptowane społecznie. [...] Dlatego dzieci o niskim poczuciu własnej wartości, mimo posiadanych zdolności intelektualnych, często osiągają wyniki znacznie poniżej swoich możliwości (Lewandowska-Kidon, Wosik-Kawała 2009: 9).

Warto podkreślić, że zmiany, jakie zachodzą w rozwoju poczucia własnej wartości uczniów bądź też potencjalne problemy w tym zakresie, zależą przede wszystkim od wsparcia ze strony nauczycieli oraz grupy rówieśniczej, ponieważ dziecko w młodszym wieku szkolnym wysokie bądź niskie poczucie własnej wartości buduje głównie na podstawie opinii innych osób.

Na zakończenie

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwoliła na udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze, a w konsekwencji wyłonienie nauczycielskich praktyk dotyczących formułowania komunikatów wspierających rozwój poczucia własnej wartości u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Do praktyk tych zostały zaklasyfikowane: formułowanie pozytywnego komunikatu skierowanego do ucznia już w pierwszym zdaniu oceny opisowej zachowania, podkreślanie osobistych sukcesów, dokonań, osiągnięć uczennicy/ucznia oraz zauważanie/docenianie uczniowskich postępów w zachowaniu. Autorka dostrzegła także praktyki dotyczące formułowania komunikatów niewspierających, które charakteryzują się wymaganiem od uczniów zdyscyplinowania, a także formułowaniem komunikatów mogących zaburzać budowanie uczniowskiego poczucia własnej wartości.

Refleksja nad wyłoniionymi nauczycielskimi praktykami dotyczącymi formułowania komunikatów niewspierających w budowaniu uczniowskiego poczucia własnej wartości, a także nad trudnościami związanymi z redagowaniem opisów oceniania zachowania uczniów, stały się podstawą do sformułowania rekomendacji, które mogą stanowić inspirację dla nauczycieli, jak i dla badaczy problematyki podejmowanej w niniejszym artykule.

Szczególnie istotne jest, zdaniem autorki, aby nauczyciele przygotowujący opisy oceny zachowania uczniów przed ich zredagowaniem sięgnęli do rozporządzeń ministerialnych, podstawy programowej, a także wewnętrznych dokumentów danej placówki i przeanalizowali obszary, które powinny być brane pod uwagę przy wystawianiu oceny zachowania.

Na podstawie analizy materiału empirycznego można uznać, że ważne jest systematyczne ocenianie zachowania ucznia w ciągu całego roku szkolnego, a także sporządzanie notatek dotyczących uczniowskich postępów, sukcesów i szczególnych osiągnięć, na co uwagę zwracają choćby opracowania Anny Brzezińskiej i Elżbiety Misiorny czy Bogusławy Doroty Gołębnik (zob. np.: Brzezińska, Misiorna 1998; Gołębnik 2004). Zebrane dane będą doskonałym materiałem, na podstawie którego nauczyciel będzie mógł przygotować

końcoworoczną, indywidualną, opisową ocenę zachowania każdego ucznia w klasie.

Ważne jest też także, aby opis oceny zachowania ucznia na świadectwie szkolnym nauczyciele rozpoczynali od imienia ocenianego dziecka. Jeśli jednak nauczyciel wybierze zwrot uczennica/uczeń, istotne jest, aby stosował ten zwrot konsekwentnie dla wszystkich dzieci w klasie.

Szczególne znaczenie w pracy nauczyciela powinna odgrywać empatia. Nauczyciel empatyczny potrafi zaobserwować stan emocjonalny uczniów, a także wykazać zrozumienie, oraz – co jeszcze ważniejsze – okazać emocjonalne wsparcie w procesie budowania poczucia własnej wartości u dzieci. Jest to szczególnie ważne w trakcie sporządzania opisowych ocen zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Postawa nauczyciela wobec uczniów ma znaczący wpływ na rozwijanie się

[...] świadomości posiadanych właściwości i możliwości dzieci i młodzieży. Pozytywna postawa przejawiająca się poprzez okazywanie uczniom zainteresowania, szacunku, akceptacji, tworzenie poczucia bezpieczeństwa, stawianie realistycznych wymagań, bazowanie na pozytywnych cechach i zachowaniach ucznia tworzy warunki ułatwiające budowanie pozytywnego poczucia własnej wartości ucznia. [...] Natomiast negatywna postawa nauczyciela przejawia się w przedmiotowym traktowaniu ucznia, w chęci poniżenia go, ośmieszenia i upokorzenia. Takie podejście do ucznia niewątpliwie zaburza jego równowagę emocjonalną i może wpływać na niskie poczucie własnej wartości (Zubrzycka-Maciąg, Wośnik-Kawała 2015: 109–110).

Autorka przedłożonego artykułu ma świadomość, że zaprezentowane wyniki badań oraz przedstawione rekomendacje dotyczące przygotowania i formułowania opisowych ocen zachowania uczniów nie wyczerpują tematu i nie są listą zamkniętą, a tym samym pozostawiają szerokie pole do prowadzenia dalszych analiz.

Bibliografia

- Brzezińska A., Misiorna E. (1998). *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Colman A.M. (2009). *Słownik psychologii*, przeł. A. Cichowicz, M. Guzowska-Dąbrowska, P. Nowak, H. Turczyn-Zalewska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2003–2008). red. T. Pilch, t. 1–7, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gołębiak B.D. (2002). *Uczenie metodą projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiak B.D. (2004). *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w]: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 206–233.
- Hanis J., Grzegorzewska E. (2005). *Ocena opisowa rozwoju ucznia. Ćwiczenia wspomagające i sprawdziany* (Kształcenie zintegrowane w klasach 1–3), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gordon T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Juul J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kamińska J. (2000). *Ocenianie osiągnięć uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Karapuda J.M. (2023). *Nauczycielskie praktyki oceniania zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kordziński J. (2016). *Szkoła dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kozielecki J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D. (2009). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszy wieku szkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza: „Impuls”.
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2007). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, przeł. A. Błaż, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcki Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (2022). Dz.U. 2022, poz. 2230.
- Peräkylä A. (2009). *Analiza rozmów i tekstów*, teksty tł. z ang. przez wielu autorów, [w]: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 325–350.
- Rau K., Chodoń I. (1999). *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Poznań: Wydawnictwo G&P.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (2019). Dz.U. 2019, poz. 373.
- Perry R. (2000). *Teoria i praktyka. Proces starwania się nauczycielem*, przeł. B. Mazur, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Pisarek W. (2004). *Słowa między ludźmi*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Portmann R. (2003). *Gry i zabawy kształtujące pewność siebie*, przeł. R. Malcher, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz.U. 2017, poz. 356), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 13.08.2024].
- Stewart J. (2008). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki, P. Kostyło, J. Kowalczevska, J. Rączaszek, A. Kochańska, J. Doktor, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepaniak K. (2012). *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, t. 42, s. 83–112.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D. (2015). *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żytko M. (2002). *Kilka uwag o praktyce kształcenia zintegrowanego*, [w]: M. Żytko (red.), *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 30–36.
- Żytko M., (2003). *Ocenianie opisowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3: M–O, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 728–733.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Julia Karapuda
 Uniwersytet Szczeciński
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: julia.karapuda@usz.edu.pl

Poziom kompetencji fonologicznej u dzieci z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori

Phonological Competence Levels in Children from
Traditional and Montessori Preschools

ABSTRACT

Phonetic sensitivity constitutes a crucial component of general competencies that facilitate the effective acquisition of various skills and form the foundation for the development of phonological competence in a given language. As children mature, their ability to accurately discern phonological elements improves notably. Well-developed phonemic awareness enables children to comprehend words and distinguish syllables and phonemes within phonetic sequences—an essential foundation for acquiring reading and writing skills. Consequently, it is worthwhile to examine the development of phonological competence in children attending Montessori and traditional preschools in order to determine whether significant differences emerge in their word analysis and synthesis between the two groups.

This study aimed to compare phonological competence in terms of phoneme and syllable analysis and synthesis between children attending traditional preschools and those enrolled in Montessori preschools. Irena Styczek's test was employed to assess auditory word analysis and synthesis.

KEYWORDS

phonological
competence, phonemic
awareness, traditional
preschool, language
development,
Montessori preschool,
preschool child

SŁOWA KLUCZOWE

kompetencja
fonologiczna, słuch
fonemowy, przedszkole
tradycyjne, rozwój
językowy, przedszkole
Montessori, dziecko
w wieku przedszkolnym

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.007
Nadesłano: 18.07.2024
Zaakceptowano: 11.11.2024

The research, conducted among children from three age groups in both traditional and Montessori preschools, revealed statistically significant differences in five areas: identifying the consonant in the final position of a word, recognizing the initial consonant-vowel structure, distinguishing the final vowel, and performing both phoneme analysis and synthesis. The findings demonstrated that children from Montessori preschools outperformed their peers from traditional preschools across all age groups, highlighting the important role of Montessori developmental materials and targeted exercises play in building phonological competence, particularly in auditory analysis and synthesis.

ABSTRAKT

Wrażliwość fonetyczna jest istotnym elementem kompetencji ogólnych, które warunkują efektywne nabywanie różnorodnych umiejętności oraz stanowi podstawę dla kształtowania kompetencji fonologicznej danego języka. U dzieci wraz z wiekiem obserwuje się wzrost umiejętności prawidłowego spostrzegania części fonologicznych. Dzięki dobrze rozwiniętemu słuchowi fonemowemu dziecko jest w stanie rozumieć wyrazy, wyróżniać sylaby i głoski z ciągu fonicznego, co stanowi bazę do nabywania umiejętności czytania oraz pisania. Dlatego ważne jest zbadanie rozwoju kompetencji fonologicznych u dzieci uczęszczających do przedszkoli Montessori oraz przedszkoli tradycyjnych, aby sprawdzić, czy występują istotne różnice w rozwoju analizy i syntezy wyrazowej w obu grupach.

Celem badań było porównanie kompetencji fonologicznych, szczególnie analizy i syntezy głoskowej oraz sylabowej, u dzieci uczęszczających do przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori. W badaniach wykorzystano test analizy i syntezy słuchowej wyrazów Ireny Styczek.

Badania przeprowadzone wśród dzieci z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori w trzech grupach wiekowych wykazały statystycznie istotne różnice w pięciu badanych zakresach: wyróżnianie spółgłosek w wygłosie, identyfikowanie samogłosek w nagłosie, wyróżnianie samogłosek w wygłosie, analizie głoskowej oraz syntezie głoskowej. Wyniki badań wykazały osiągnięcie lepszych rezultatów w każdej grupie wiekowej przez dzieci z przedszkoli Montessori. Wskazuje to na istotną rolę w budowaniu kompetencji fonologicznej, w szczególności dotyczącej analizy i syntezy słuchowej, materiałów rozwojowych Montessori oraz określonych ćwiczeń.

Wprowadzenie

System językowy jest zorganizowaną i spójną strukturą, której poszczególne części są ze sobą nierozzerwalnie związane i wzajemnie na siebie oddziałują. Jednym z podsystemów języka jest system fonologiczny, składający się z fonemów wchodzących ze sobą w określone relacje. Człowiek operujący danym językiem wykazuje się kompetencją fonetyczno-fonologiczną, dzięki której jest w stanie prawidłowo artykułować dźwięki mowy, ale również wyróżniać fonemy oraz zbudowane z nich bardziej skomplikowane struktury (Łuczyński 2005: 39). Kompetencja fonologiczna to jeden z rodzajów kompetencji językowej (obok morfologicznej i składniowej), która bazuje na pełnym zasobie fonemów charakterystycznych dla danego języka istniejącego w ludzkim umyśle. Obejmuje zdolności pozwalające na formowanie systemu fonologicznego zarówno na poziomie segmentalnym, jak i suprasegmentalnym. Kompetencja fonologiczna dotyczy również sprawności metafonologicznych, takich jak analiza i synteza fonemowa oraz sylabowa, identyfikowanie i tworzenie rymów oraz aliteracji (Domagała, Mirecka 2012: 133–134). Rozwój kompetencji fonetyczno-fonologicznej to proces, którego początki sięgają życia prenatalnego ze względu na jej biologiczne uwarunkowania. Po narodzeniu dziecko rozpoczyna etap przedjęzykowy, podczas którego przygotowuje narządy artykulacyjne oraz rozwija zmysł słuchu, aby w kolejnych stadiach rozwoju mogło rejestrować oraz wypowiadać dźwięki mowy. Dziecko w zindywidualizowanym tempie przechodzi przez kolejne etapy rozwoju mowy (Porayski-Pomsta 2009: 10). Kształtowanie kompetencji fonologicznej jest nierozzerwalnie związane z rozwojem słuchu mownego, w obrębie którego wyróżniamy słuch fonemowy, fonologiczny słuch prozodyczny, fonetyczny słuch segmentalny (głoskowy) oraz fonetyczny słuch prozodyczny. Fonemy rejestrowane słuchowo stanowią pewien zasób w umyśle człowieka i decydują o kompetencji językowej w jej fonologicznym wymiarze (Domagała, Mirecka 2012: 131).

W trakcie rozwoju dziecko usprawnia odbiór bodźców ze świata zewnętrznego dzięki własnej aktywności (rejestrowanie sygnałów staje się coraz bardziej intencjonalne) oraz doskonaleniu wrażliwości zmysłowej. Ponadto odbieranie wrażeń zmysłowych staje się przedmiotem poznawania świata (Gacka 2018: 164). Zainteresowania

psycholingwistów procesem odkrywania przez dzieci funkcjonowania fonemów oraz rolę, jaką pełnią w tym procesie jednostki złożone, czyli sylaby oraz wyrazy, wiążą się z zupełnym brakiem doświadczeń w spostrzeganiu izolowanych głosek przed rozpoczęciem nauki pisanja i czytania (Domagała, Mirecka 2012: 131). Wyróżnianie sylab w wypowiedzi jest niezwykle istotne w kształtowaniu kompetencji fonologicznej, ponieważ spełniają one funkcję segmentacji wypowiedzi, co usprawnia artykulację oraz percepcję. Ponadto wyodrębnianie sylab jest naturalne oraz stosunkowo łatwe w przeciwieństwie do wyróżniania fonemów, które są zakotwiczone w ciągu fonicznym. Jednakże kształtowanie kompetencji fonologicznej nierozzerwalnie łączy się z umiejętnością spostrzegania mniejszych i bardziej złożonych jednostek fonetycznych, uwarunkowaną dobrze rozwiniętą percepcją słuchową, której początki rozwoju dostrzega się w życiu prenatalnym dziecka. Umiejętność różnicowania fonemów została zauważona już u niemowląt, co uzasadnia biologiczno-umysłowy charakter owej sprawności (Domagała, Mirecka 2012: 142). W drugim półroczu życia dziecko zaczyna gaworzyć, czyli reagować na odbierane dźwięki. Na tym etapie łączy ze sobą sprawności słuchowe i realizacyjne oraz uczy się nadawać znaczenie wytwarzanym przez siebie sylabom. Istotny jest tu jednak czynnik społeczny w postaci informacji zwrotnej ze strony rodziców lub opiekunów, którzy wchodzi w interakcję z dzieckiem, posługując się mową silnie zabarwioną emocjonalnie. Ważny jest również aspekt tzw. mowy matczynej, która charakteryzuje się specyficzną strukturą prozodyczną, intonacyjną, wysokim tonem oraz prostotą w sferze syntaktycznej i semantycznej (Wichot 2016: 14). W omawianym okresie zauważa się również próby naśladowania usłyszanych słów. Liczba przetwarzanych słuchowo wypowiedzi warunkuje tempo konstruowania w umyśle dziecka poprawnych wzorców fonetycznych i fonologicznych. Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia dziecko zaczyna łączyć realizacje dźwiękowe z określonymi desygnatami, powstaje sieć skojarzeń, rosną możliwości pamięciowe. Drugi rok życia to czas zwiększających się umiejętności różnicowania fonemów, co wpływa na rozwój sprawności językowych zarówno w obszarze odbioru, jak i produkcji. (Domagała, Mirecka 2012:143). Rozwój słuchu fonemowego odbywa się w procesie od rejestrowania ogólnych wzorców słuchowych do wzorców o charakterze strukturalnym. Ostatnim etapem tego

procesu jest uzmysłowienie istnienia fonemu jako podstawowej jednostki struktury fonologicznej. Ma to miejsce około 5–6 roku życia dziecka. Dzięki temu odkryciu dziecko rozpoczyna budowanie świadomości fonemowej, warunkującej osiągnięcie sukcesu podczas nauki pisania i czytania (szczególnie w metodach analitycznych uwzględniających relację litera–głoska–fonem) (Domagała, Mirecka 2001: 56). „Słuchowe wyobrażenie elementów mowy umożliwia dzielenie zdania na słowa, a te z kolei na sylaby, głoski” (Burczyk 2015: 123).

Potrzeba dojrzałości językowej dziecka w obszarze podsystemu fonologicznego ujawnia się szczególnie podczas nauki czytania i pisania, ponieważ bazuje ona na świadomości dotyczącej elementarnych składników kodu językowego, początkowo mówionego, żeby z czasem połączyć je z ich graficznym odpowiednikiem. Deficyt w obszarze przetwarzania fonologicznego warunkuje trudności w nauce pisania i czytania jest (Wiejak, Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017: 42). Zatem istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że dzieci przejawiające trudności językowe, w tym związane z zaburzeniami słuchu fonemowego na etapie poprzedzającym rozpoczęcie nauki czytania i pisania, będą doświadczały porażek na etapie formalnej nauki wskazanych umiejętności. Trudności szkolne mogą wpływać na formowanie się charakteru dziecka. Długotrwałe niepowodzenia w nauce są w stanie przyczyniać się do zaburzeń w rozwoju emocjonalnym oraz kształtowania negatywnych postaw, mogą też powodować niską samoocenę, brak wiary we własne możliwości czy lęk przed porażką. Mogą również doprowadzić do wrogiego lub obojętnego nastawienia wobec szkoły, nauczycieli, a nawet samego procesu uczenia się, czego skutkiem będzie zniechęcenie do dalszej edukacji i unikanie wyzwań. Zaniedbane deficyty rozwojowe, takie jak problemy z mową czy wymową, mają negatywny wpływ na sprawność intelektualną, a także na podejście do nauki, szkoły i rówieśników. Istotna jest zatem wczesna diagnoza niepokojących symptomów, która pozwoli na wsparcie dziecka zajęciami terapeutycznymi lub dodatkową stymulacją.

Czytanie i pisanie stanowią formy językowego komunikowania się, które prezentują różne, ale zarazem komplementarne zjawiska. Pisanie to czynność graficznego kodowania znaków języka, która rozwija się na bazie mowy dźwiękowej. Czytanie z kolei stanowi procedurę odwrotną: znaki graficzne są dekodowane i przekładane

na formę brzmieniową. Obie umiejętności są osadzone w systemie językowym i pełnią tę samą funkcję, czyli przekazywanie i odbiór informacji (Wiejak, Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017: 43). Umiejętność pisania bazuje na sprawności wyodrębniania głosek w wyrazie (Treiman 2004: 34). Uzmysłowanie istnienia fonemów jest niezwykle istotne dla zrozumienia alfabetu, ponieważ litery są graficzną ich realizacją. Ważnym elementem przewidującym rozwój umiejętności pisania i czytania na kolejnych etapach jest świadomość fonologiczna wraz z m.in. *invented spelling*, czyli wykorzystaniem wiedzy o literach podczas pierwszych intuicyjnych prób pisania (Lonigan, Schatschneider, Westberg 2008: 64).

Proces nabywania umiejętności pisania oraz czytania jest możliwy dzięki dobrze funkcjonującej percepcji słuchowej. Sprawnie działający słuch fonemowy warunkuje dokonywanie analizy i syntezy słuchowej. „Analiza słuchowa jest umiejętnością wyodrębniania z potoku mowy zdań, ze zdań wyrazów, z wyrazów sylab, a w sylabach głosek z zachowaniem odpowiedniej kolejności. Synteza słuchowa jest to scalanie głosek, sylab i wyrazów w określone układy słuchowe” (Gandzel 2020: 103). W przypadku zaburzeń słuchu fonemowego dziecko odbiera dźwięki, ale ma problem z percepcją i różnicowaniem fonemów, co istotnie wpływa na wymowę oraz utrudnia kształtowanie umiejętności pisania i czytania. Dzieci przejawiające deficyty w obszarze związanym z percepcją słuchową powinny zostać objęte wsparciem terapeutycznym uwzględniającym indywidualizację procesu (Bałejko 2003: 183). Kluczową rolę w rozwoju percepcji słuchowej pełnią umiejętność dostrzegania i rejestrowania sylab, ponieważ odpowiadają one za linearne porządkowanie dźwięków i wpływają na ich rozumienie (Everett 2019: 282).

Przedmiot i cel badań

Badanie dotyczyło poziomu kompetencji fonologicznych dzieci w wieku przedszkolnym, a w szczególności umiejętności analizy i syntezy sylabowej oraz głoskowej wyrazów. Diagnozę przeprowadzono wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli tradycyjnych i przedszkoli Montessori, obejmując trzy grupy wiekowe (5-, 6- i 7-latki). Zróżnicowanie grup umożliwiło uwzględnienie różnic w zakresie rozwijanych umiejętności w kontekście dwóch odmiennych

modeli edukacyjnych. Głównym celem badań było porównanie poziomu kompetencji fonologicznych, które mają istotne znaczenie w prognozowaniu przebiegu procesu nabywania umiejętności czytania i pisanie przez dzieci.

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele publikacji dotyczących badań prowadzonych w grupach dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, które podkreślają kluczową rolę kompetencji fonologicznych w procesie nauki czytania. Szczególnie istotne okazują się umiejętność analizy i syntezy fonemowej, umiejętność usuwania sylab i głosek, a także zdolność rozpoznawania i tworzenia aliteracji. Sprawności te mają fundamentalne znaczenie w rozwijaniu umiejętności czytania, ponieważ wpływają na rozwój świadomości fonologicznej, która jest podstawą płynnego i skutecznego przyswajania umiejętności językowych (Bryant, Bradley 1985; Bryant i in. 1990; Krasowicz-Kupis 1999).

Problematyka badawcza

Problem główny sformułowano w postaci pytania: Jaka jest różnica w poziomie kompetencji fonologicznej dzieci 5-, 6- i 7-letnich uczęszczających do przedszkoli tradycyjnych i przedszkoli Montessori?

Problem główny został uszczegółowiony w postaci następujących pytań:

1. Jaki jest poziom kompetencji fonologicznej dzieci w wieku 5, 6 i 7 lat w badanych przedszkolach?
2. Jaka jest różnica między grupami badanych dzieci w zakresie:
 - analizy sylabowej,
 - wyróżniania głoski w nagłosie w przypadku, gdy wyrazy były rozpoczynane samogłoską oraz spółgłoską,
 - rozpoznawania głosek w wygłosie wyrazów zakończonych spółgłoską i samogłoską,
 - analizy głoskowej wyrazów trzy- i czteroelementowych,
 - syntezy sylabowej oraz głoskowej?

Metoda badań i charakterystyka próby

W prezentowanych badaniach zastosowano metodę testowania z techniką papier-olówek. W celu zbadania rozwoju słuchu dziecka wykorzystano Test do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów Ireny Styczek (1982). Test składa się z pięciu zadań, które odpowiadają zakresom wskazanym w problematyce szczegółowej. Badanie polega na wymawianiu przez badającego określonych wyrazów z prośbą kierowaną do dziecka o wykonanie określonych operacji na danym materiale.

Pierwsze zadanie dotyczyło podania liczby sylab w słowie. Dziecko po usłyszeniu instrukcji miało za zadanie wyróżnić sylaby w wyrazach dwu- i trzysylabowych. Drugie zadanie sprawdzało umiejętność rozpoznawania głosek początkowych w trzech słowach rozpoczynających się samogłoską. W trzecim zadaniu dziecko miało wyróżnić głoski w wygłosie w czterech wyrazach zakończonych spółgłoską. Kolejne zadanie dotyczyło rozpoznawania głoski początkowej czterech wyrazów rozpoczynających się spółgłoską. W piątym zadaniu dziecko miało rozpoznać samogłoskę wygłosową. Kolejne zadanie dotyczyło analizy głoskowej wyrazu trzyliterowego oraz dwóch wyrazów czteroliterowych zbudowanych z dwóch sylab otwartych. Szóste zadanie obejmowało badanie sprawności syntezy sylabowej. Dziecko miało rozpoznać wyrazy składające się z dwóch i trzech sylab. Ostatnie zadanie sprawdzało umiejętność syntezy głoskowej w przypadku wyrazów trzy- i czteroliterowych.

Zadania były oceniane według zasady zerojedynekowej – za każdą prawidłową odpowiedź przyznawano 1 punkt, a za błędną 0 punktów. Suma uzyskanych punktów pozwalała przyporządkować wynik do jednego z trzech poziomów:

- 0 punktów – poziom niski,
- 1–2 punkty – poziom średni,
- 3 punkty – poziom wysoki.

Styczek zwraca uwagę na istotne aspekty dotyczące analizy słuchowej wyrazu. Zależy ona od kilku czynników, które można podporządkować różnym stopniom trudności. Po pierwsze, sposób, w jaki wyraz jest wypowiedziany – wymawianie poszczególnych głosek dłużej jest łatwiejsze do analizy. Następnie pozycja głoski w wyrazie oraz rodzaj sylaby wpływają na łatwość rozłożenia słowa na głoski.

Trudniejsze jest rozbiecie sylaby otwartej (mocnej) od sylaby zamkniętej (słabej). Bardziej skomplikowane są wyrazy, w których znajdują się grupy spółgłoskowe, zwłaszcza jeśli mają podobne miejsce artykulacji. Łatwiej jest na ogół wyodrębnić pierwszą samogłoskę lub ostatnią spółgłoskę w wyrazie niż inne elementy. Również charakter samej głoski ma znaczenie – łatwiej jest rozróżnić dźwięki, które można przedłużać, takie jak samogłoski, spółgłoski sonorne oraz szczelinowe od tzw. spółgłosek chwilowych, czyli zwarto-wybuchowych. Problematyczne dla wielu dzieci jest również różnicowanie *i* oraz *j*. Synteza słuchowa wyrazów polega głównie na pamięci słuchowej, kiedy to trzeba zapamiętać wszystkie dźwięki, aby z nich złożyć całe słowo. Dlatego krótsze wyrazy są łatwiejsze do syntezy niż te dłuższe (Styczek 1982: 18).

W ramach metod analizy zebranych danych zastosowano analizę statystyczną, w tym test ANOVA wieloczynnikowy, w którym zmienne zależne są mierzone w skali ilościowej. W badaniu zostały wzięte pod uwagę trzy grupy rocznikowe oraz typ przedszkola. W pierwszym etapie sprawdzono, czy zmienna rozkłada się według krzywej Gaussa, co w przypadku zebranych danych i otrzymaniu bardzo niskiego wyniku (po zaokrągleniu $p = 0,01$, i przy przyjętym poziomie ufności równym 0,95) pozwoliło na zbadanie zmiennych testem Shapiro-Wilka. Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzono, że nie mają rozkładu normalnego, dlatego do porównania wyników z dwóch typów przedszkoli wybrano nieparametryczny test Manna-Whitneya. W analizie przyjęto poziom istotności 0,05. A więc wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych statystycznie zależnościach.

Badaniami objęto 75 dzieci, w tym 37 z grup Montessori, 38 z grup tradycyjnych. Wszystkie dzieci były narodowości polskiej, posługiwały się językiem polskim jako językiem ojczystym. Uczestnicy badań zdobywali nowe umiejętności w oparciu o różne programy nauczania w przedszkolach. W przedszkolach Montessori dzieci codziennie spędzają czas na pracy z materiałami rozwojowymi Montessori, które dają możliwość doskonalenia różnorodnych sprawności, również tych dotyczących słuchu fonemowego, tj.: podział wyrazów na sylaby, rozpoznawanie nagłosu, wyszukiwanie pozycji głósłki w wyrazie. Dla przykładu: ćwiczenia z użyciem małych przedmiotów, nazywane „grami głoskowymi”, kształtują umiejętność stopniowego

identyfikowania głosek w wyrazach. Dzieje się to w trzech etapach: wyróżnianie głoski w nagłosie, następnie pary głosek początkowych oraz pozycji głoski w wyrazie. Nauczyciel dobiera materiał, kierując się zasadą stopniowania trudności.

Można zatem przypuszczać, że dzieci z przedszkoli Montessori mają więcej doświadczeń związanych z percepcją fonemów niż dzieci w przedszkolach tradycyjnych, co stanowiło główny motyw przeprowadzenia badań porównawczych.

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2024 roku w grupie dzieci z rocznika 2017 (dzieci, które we wrześniu rozpoczęły naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej), stanowiących 33,3% próby, kolejno urodzonych w 2018 (41,3%) oraz 2019 (25,3%) (Tabela 1).

Tabela 1. Uczestnicy badania

	Pierwsza grupa (2017)			Druga grupa (2018)			Trzecia grupa (2019)		
	chłopcy	dziewczynki	R	chłopcy	dziewczynki	R	chłopcy	dziewczynki	R
Przedszkola tradycyjne	6	5	11	8	8	16	7	4	11
Przedszkola Montessori	8	6	14	6	9	15	4	4	8

Źródło: badania własne.

Udział w badaniu był dobrowolny, anonimowy, za zgodą rodziców lub prawnych opiekunów. Badania przeprowadzone zostały z uwzględnieniem wszystkich krajowych i międzynarodowych standardów etycznych. Badanie otrzymało zgodę Uczelnianej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (zgodą z dnia 23.05.2024 r.).

Wyniki

Pierwsze szczegółowe pytanie problemowe dotyczyło poziomu kompetencji fonologicznej dzieci 5-, 6- i 7-letnich uczęszczających do przedszkoli tradycyjnych i przedszkoli Montessori. Wyniki przeprowadzonych badań ukazano w tabeli 2 i tabeli 3.

Tabela 2. Poziom rozwoju kompetencji fonologicznej u dzieci z przedszkoli tradycyjnych

Zmienne	Pierwsza grupa (2017)			R	Druga grupa (2018)			R	Trzecia grupa (2019)			R
	Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski		Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski		Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski	
Analiza sylabowa	11	0	0	11	15	1	0	16	11	0	0	11
Wyróżnianie samogłosek w nagłosie	11	0	0	11	16	0	0	16	9	0	2	11
Wyróżnianie spółgłosek w wygłosie	9	1	1	11	6	2	8	16	0	1	10	11
Wyróżnianie spółgłosek w nagłosie	10	0	1	11	8	4	4	16	1	5	5	11
Wyróżnianie samogłosek w wygłosie	7	0	4	11	5	1	10	16	0	0	11	11
Analiza głoskowa	7	1	3	11	4	2	10	16	0	0	11	11
Synteza sylabowa	11	0	0	11	15	1	0	16	9	0	2	11
Synteza głoskowa	6	2	3	11	3	3	10	16	0	0	11	11

Źródło: badania własne.

Wyniki badań wskazują, że dzieci z przedszkola tradycyjnego wysoki poziom w grupie siedmiolatków uzyskały w 100% tylko w trzech zakresach (analiza sylabowa, wyróżnianie samogłosek w nagłosie oraz synteza sylabowa). Natomiast w grupie sześciolatków poziom wysoki uzyskały wszystkie dzieci tylko w jednym zakresie (wyróżnianie samogłosek w nagłosie), podobnie wśród pięciolatków poziom wysoki uzyskały dzieci w zadaniu dotyczącym analizy sylabowej.

Tabela 3. Poziom rozwoju kompetencji fonologicznej u dzieci z przedszkoli Montessori

Zmienne	Pierwsza grupa (2017)			R	Druga grupa (2018)			R	Trzecia grupa (2019)			R
	Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski		Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski		Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski	
Analiza sylabowa	14	0	0	14	14	1	0	15	8	0	0	8
Wyróżnianie samogłosek w nagłosie	14	0	0	14	15	0	0	15	7	0	1	8
Wyróżnianie spółgłosek w wygłosie	9	1	1	14	15	0	0	15	4	1	3	8
Wyróżnianie spółgłosek w nagłosie	14	0	0	14	15	0	0	15	4	1	3	8
Wyróżnianie samogłosek w wygłosie	12	1	1	14	11	3	1	15	3	0	5	8
Analiza głoskowa	12	1	1	14	12	1	2	15	2	0	6	8
Synteza sylabowa	14	0	0	14	15	0	0	15	8	0	0	8
Synteza głoskowa	12	1	1	14	13	1	1	15	1	3	5	8

Źródło: badania własne.

Natomiast dzieci uczęszczające do przedszkola Montessori w grupie siedmiolatków w 100% uzyskały poziom wysoki w czterech zakresach (analiza sylabowa, wyróżnianie samogłosek w nagłosie, wyróżnianie spółgłosek w nagłosie i synteza sylabowa). Sześcioletki w 100% uzyskały poziom wysoki również w czterech zakresach (wyróżnianie samogłosek w nagłosie, wyróżnianie spółgłosek w wygłosie, wyróżnianie spółgłosek w nagłosie oraz synteza sylabowa). W grupie pięcioletków poziom wysoki uzyskały dzieci tylko w dwóch zadaniach: analiza sylabowa i synteza sylabowa.

W celu wskazania różnic w: analizie sylabowej, wyodrębnianiu samogłosek w nagłosie wyrazu, wyróżnianiu spółgłosek w wygłosie

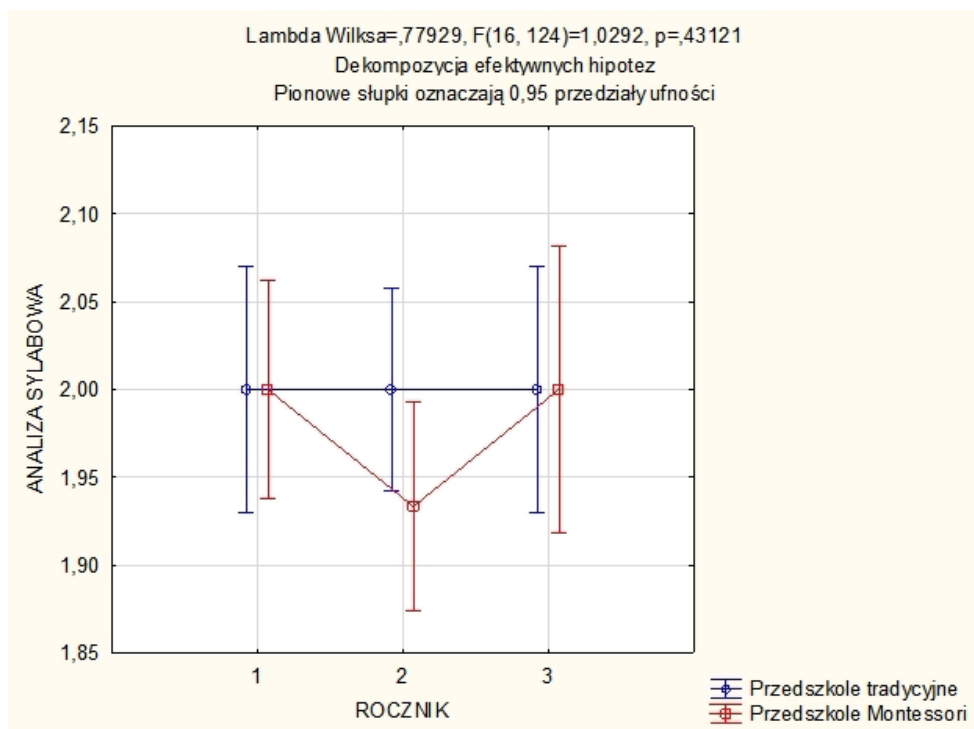
wyrazu, wyodrębnianiu spółgłoski w nagłosie wyrazu, wyróżnianiu samogłoski w wygłosie wyrazu, analizie głoskowej, syntezie sylabowej oraz syntezie głoskowej, pomiędzy dziećmi z przedszkola Montessori oraz dziećmi z przedszkola tradycyjnego przeprowadzono test U Manna-Whitneya. Analiza wykazała, że istnieje pięć różnic istotnych, biorąc pod uwagę każdą z przebadanych grup w: wyróżnianiu wygłosu – spółgłoski ($z = -4,48$; $p = 0,01$), wyróżnianiu nagłosu – spółgłoski ($z = -3,15$; $p = 0,01$), wyróżnianiu wygłosu – samogłoski ($z = -3,37$; $p = 0,01$), analizie głoskowej ($z = -3,19$; $p = 0,01$) oraz syntezie głoskowej ($z = -3,91$; $p = 0,01$).

Po przeprowadzeniu analizy testem ANOVA wieloczynnikowa można stwierdzić, że istnieją różnice istotne w poziomie kompetencji fonologicznej u dzieci w zależności od typu przedszkola ($F = 6,3$; $p = 0,01$) oraz w zależności od rocznika ($F = 2,95$; $p = 0,01$). Jednak nie ma tych różnic w zależności od rocznika w danym typie przedszkola, co zostanie poniżej szczegółowo omówione.

Analiza słuchowa wyrazów – określanie liczby sylab w wyrazie

Zadanie polegało na wyróżnieniu sylab i podaniu ich liczby w przypadku wyrazu dwu- i trzysylabowego. Przeprowadzona analiza danych nie wskazała różnic istotnych statystycznie w obrębie danej sprawności. Dzieci z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori w większości wykonały to zadanie poprawnie, bez względu na swój wiek.

Wykres 1. Analiza sylabowa

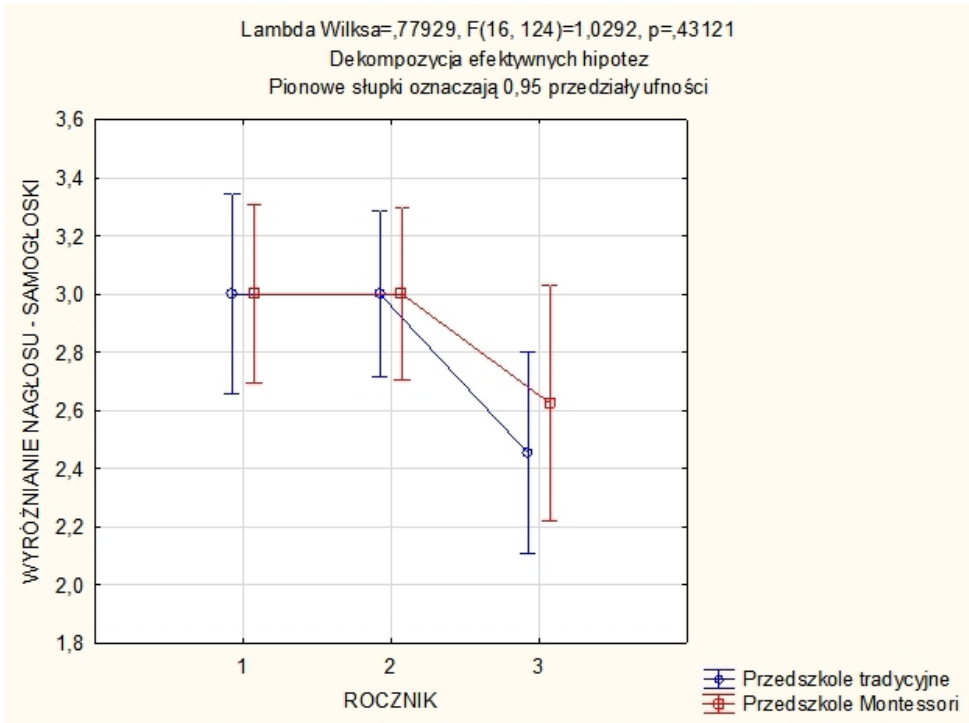


Źródło: badania własne.

Analiza słuchowa wyrazów – wyróżnianie głoski w nagłosie (samogłoski)

Zadaniem dziecka było rozpoznanie początkowej głoski w trzech wyrazach rozpoczynających się różnymi samogłoskami. W przypadku zmiennej wyróżnianie głoski w nagłosie – samogłoski występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami ($F = 4,49$; $p = 0,01$). Jednak nie ma różnicy istotnej statystycznie ani pomiędzy grupami dzieci z przedszkoli Montessori i przedszkoli tradycyjnych, ani między grupami dzieci 5-, 6- i 7-letnich z tych przedszkoli.

Wykres 2. Wyróżnianie głoski w nagłosie – samogłoski



Źródło: badania własne.

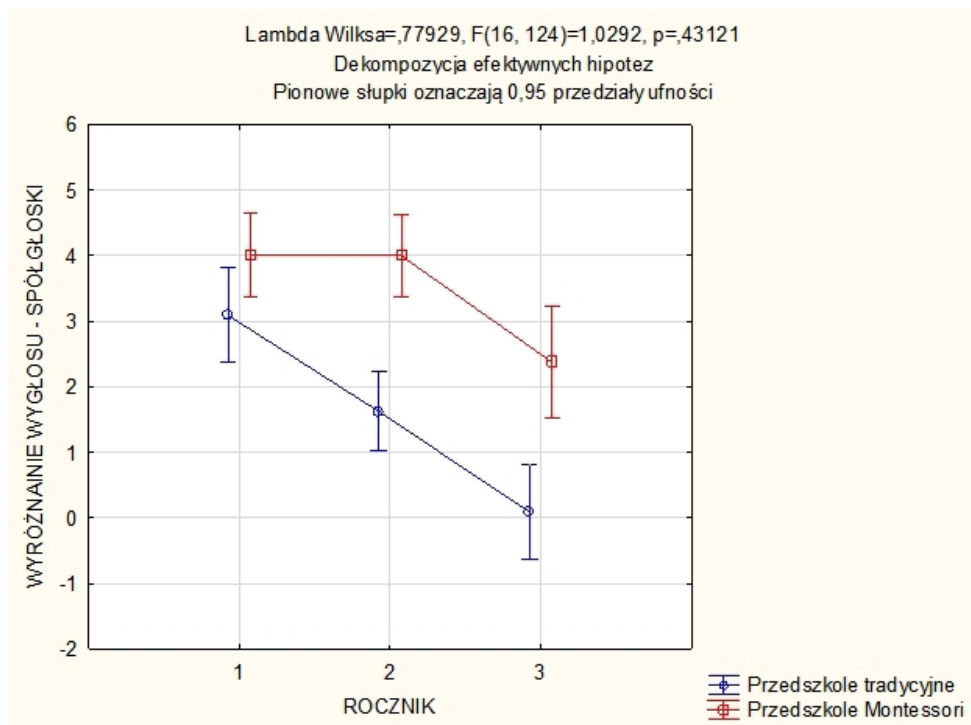
Analiza słuchowa wyrazów – wyróżnianie głoski w wygłosie (spółgłoski)

Zadanie polegało na wyróżnieniu głoski w wygłosie w czterech trzyliterowych wyrazach zakończonych spółgłoskami (sonorną, zwarto-wybuchową oraz zwarto-szczelinową). Miejsce artykulacji głosek wygłosowych przyjętych w teście jest istotne, ponieważ są one łatwiejsze do wyodrębnienia podczas wymowy. Przeprowadzona analiza danych wskazała różnice istotne statystycznie. Dzieci z przedszkoli Montessori lepiej poradziły sobie z zaproponowanym zadaniem niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych. Różnice ilustruje poniższy wykres.

W przypadku zmiennej wyróżnianie głoski w wygłosie – spółgłoski występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami

($F = 20,04$; $p = 0,01$) oraz typami przedszkoli ($F = 42,39$; $p = 0,01$), jednak nie ma istotnej różnicy pomiędzy rocznikami zagnieżdżonymi w typie przedszkola.

Wykres 3. Wyróżnianie głoski w wygłosie – spółgłoski



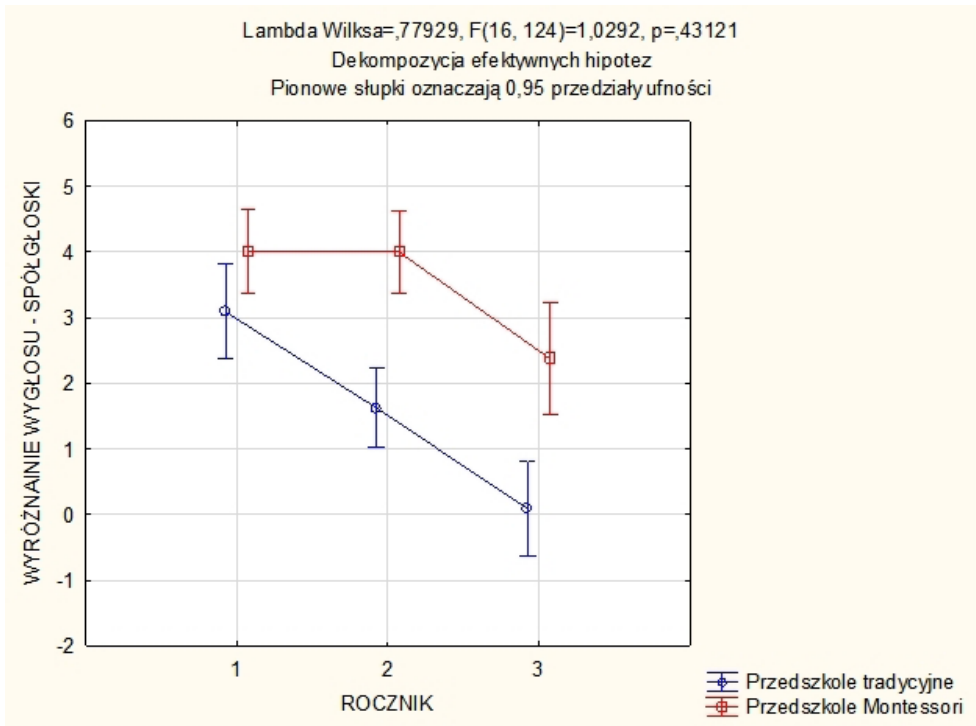
Źródło: badania własne.

Analiza słuchowa wyrazów – wyróżnianie głoski w nagłosie (spółgłoski)

W tym zadaniu dziecko miało wyróżnić głoski początkowe w czterech wyrazach (dwóch wyrazach jednosylabowych i dwóch wyrazach dwusylabowych) rozpoczynających się głoską drżącą, sonorną, zwarto-wybuchową. Przeprowadzona analiza danych wskazała różnice istotne statystycznie. Podobnie jak w poprzednim zadaniu dzieci z przedszkoli Montessori uzyskały lepszy wynik niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych. Różnice ilustruje poniższy wykres.

W przypadku zmiennej wyróżnianie głoski w nagłosie – spółgłoski występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami ($F = 17,62$; $p = 0,000001$) oraz typami przedszkoli ($F = 13,81$; $p = 0,000406$), jednak nie ma różnicy istotnej statystycznie ani pomiędzy grupami dzieci z przedszkoli Montessori i przedszkoli tradycyjnych, ani między grupami dzieci 5-, 6- i 7-letnich z tych przedszkoli.

Wykres 4. Wyróżnianie głoski w nagłosie – spółgłoski



Źródło: badania własne.

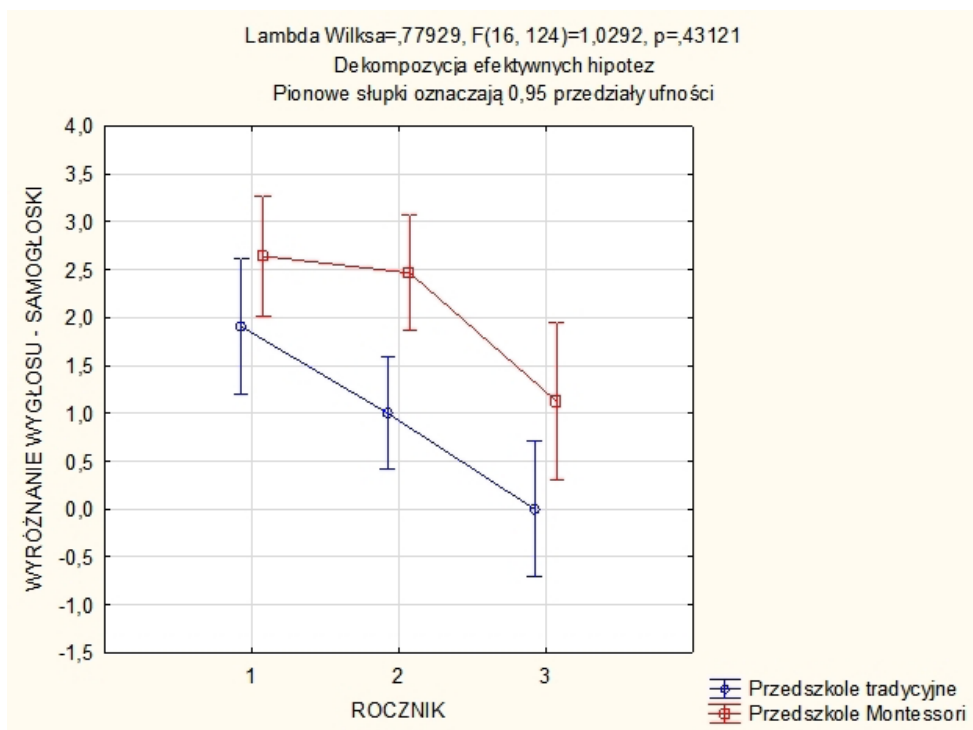
Analiza słuchowa wyrazów – wyróżnianie głoski w wygłosie (samogłoski)

Zadaniem dziecka było rozpoznanie głoski w wygłosie w trzech wyrazach zakończonych samogłoskami. Przeprowadzona analiza danych wskazała znaczące różnice statystyczne w obrębie danej sprawności. W tym zadaniu również dzieci z przedszkoli Montessori

osiągnęły wyższy wynik niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych. Różnice ilustruje poniższy wykres.

W przypadku zmiennej wyróżnianie wygłosu – spółgłoski występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami ($F = 11,55$; $p = 0,000047$) oraz typami przedszkoli ($F = 15,87$; $p = 0,000166$), jednak nie ma istotnej różnicy pomiędzy rocznikami zagnieżdżonymi w typie przedszkola.

Wykres 5. Wyróżnianie głósłki w wygłosie – samogłosłki



Źródło: badania własne.

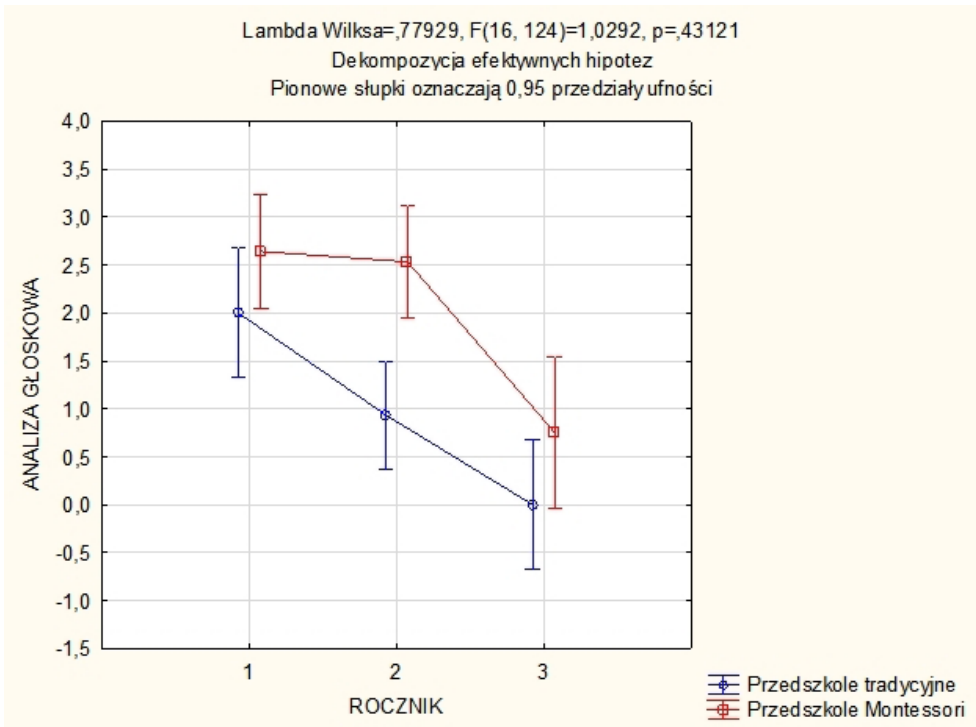
Analiza głósłkowa

W tym zadaniu dziecko miało wyróżnić następujące po sobie głósłki w wyrazie trzyliterowym oraz dwóch wyrazach czteroliterowych. Analiza danych wskazała znaczące różnice statystyczne. W tym zadaniu również dzieci z przedszkoli Montessori uzyskały lepszy wynik niż dzieci z przedszkoli tradycyjnego. Przeprowadzona

analiza danych wskazała znaczące różnice statystyczne w obrębie danej sprawności. W tym zadaniu dzieci z przedszkoli Montessori osiągnęły wyższy wynik niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych.

W przypadku zmiennej analiza głoskowa występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami ($F = 16,26$; $p = 0,000002$) oraz typami przedszkoli ($F = 13,89$; $p = 0,000391$), jednak nie ma istotnej różnicy pomiędzy rocznikami zagnieżdżonymi w typie przedszkola.

Wykres 6. Analiza głoskowa

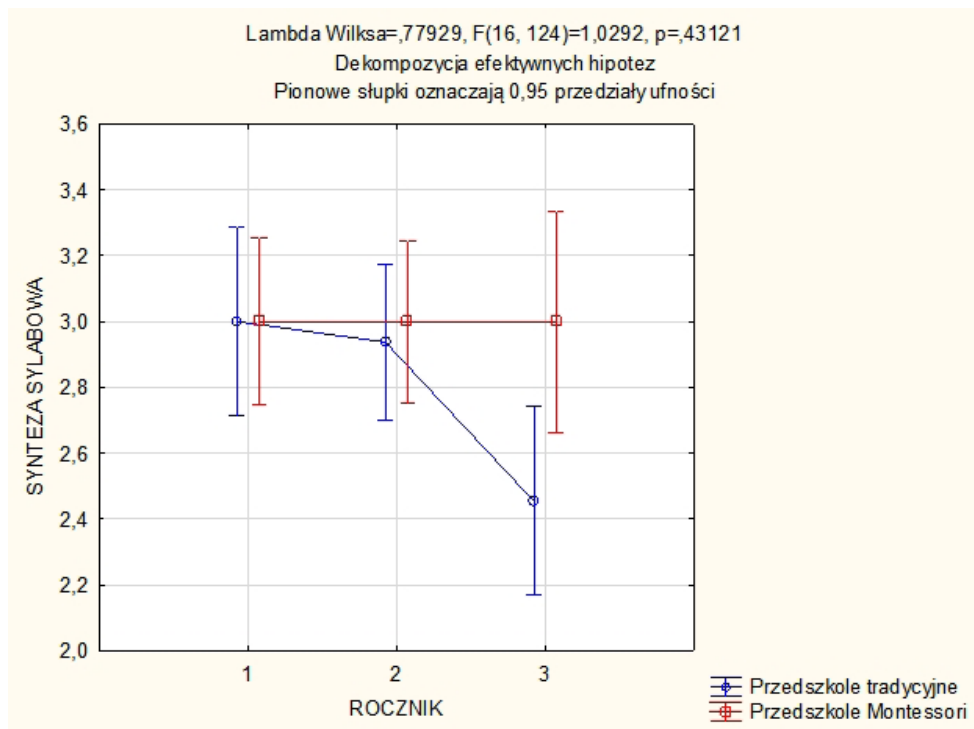


Źródło: badania własne.

Synteza słuchowa wyrazów – sylaby

To zadanie polegało na rozpoznaniu wyrazów, które zostały wypowiedziane sylabami. Dzieci miały dokonać syntezy wyrazu dwusylabowego oraz dwóch wyrazów trzysylabowych. Przeprowadzona analiza danych nie wskazała znaczących różnic statystycznych w obrębie danej sprawności.

Wykres 7. Synteza sylabowa



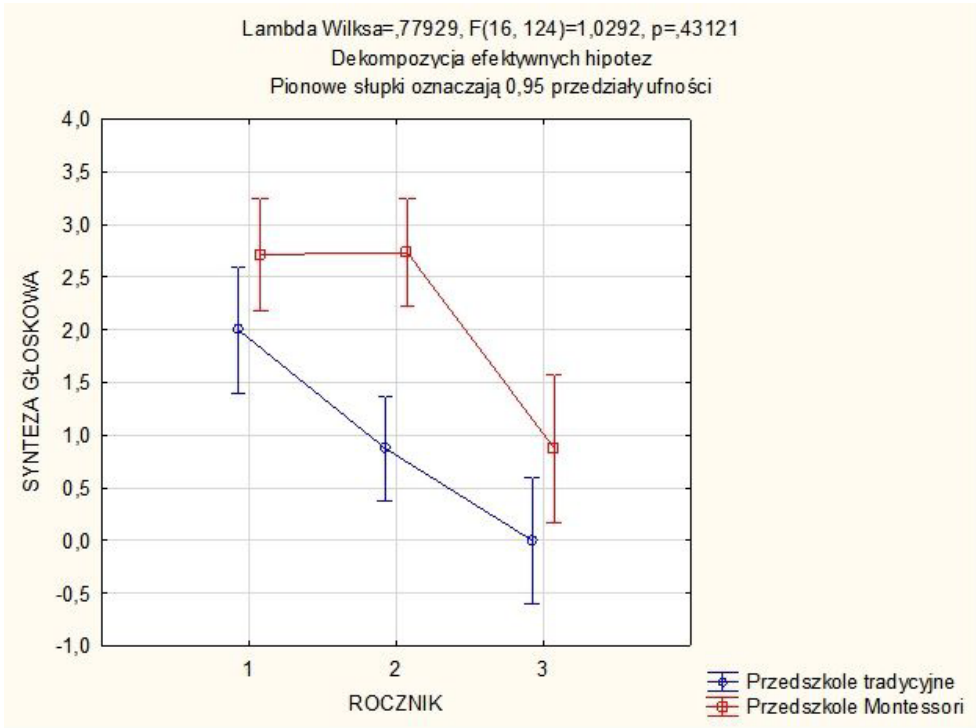
Źródło: badania własne.

Synteza słuchowa wyrazów – głoski

Zadaniem dziecka było dokonanie syntezy głoskowej trzech wyrazów składających się z jednego wyrazu trzygłoskowego oraz dwóch wyrazów czterogłoskowych.

W przypadku zmiennej analiza głoskowa występuje różnica istotna pomiędzy poszczególnymi rocznikami ($F = 20,31$; $p = 0,000000$) oraz typami przedszkoli ($F = 23,62$; $p = 0,000007$), jednak nie ma istotnej różnicy pomiędzy rocznikami zagnieżdżonymi w typie przedszkola.

Wykres 8. Synteza głoskowa



Źródło: badania własne.

Dyskusja wyników

Badania przeprowadzone w grupach dzieci z przedszkoli tradycyjnych i przedszkoli Montessori wykazały różnice istotne statystycznie w pięciu badanych zakresach: wyróżnianie głoski w wygłosie – spółgłoski, wyróżnianie głoski w nagłosie – spółgłoski, wyróżnianie głoski w wygłosie – samogłoski, analizie głoskowej oraz syntezie głoskowej. Dzieci z przedszkoli Montessori osiągnęły statystycznie lepsze wyniki niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych, bez względu na wiek.

Przeprowadzone badania potwierdzają, że metoda Montessori wspiera rozwój percepcji słuchowej poprzez stworzone środowisko, bogaty wybór materiałów dydaktycznych oraz indywidualne podejście do procesu nauczania, dostosowane do potrzeb i możliwości każdego dziecka, co również wskazuje Sabina Guz (2006).

Jedną z fundamentalnych funkcji psychofizycznych jest percepcja słuchowa, uczestnicząca w procesie nabywania umiejętności pisania oraz czytania. Dziecko poprzez dobrze rozwinięty analizator słuchowy odbiera bodźce dźwiękowe, które analizuje i zapamiętuje, tworząc w swoim umyśle wzorce słuchowe (Burczyk 2015: 123). W toku rozwoju dziecko rozwija sprawność słuchową i jest w stanie wyróżnić dźwięki mowy z potoku słów. „Jeśli nastąpią opóźnienia w tym zakresie, dziecko napotka trudności w nauce czytania (niemożność dokonania syntezy słuchowej), a także pisania ze słuchu (niemożność dokonania analizy słuchowej wyrazu)” (Gandzel 2020: 99). Percepcja słuchowa powinna być stymulowana od wczesnego dzieciństwa na gruncie domowym, przedszkolnym, szkolnym oraz w innych placówkach oświatowych. Metody, treści i środki dydaktyczne należy dobrać indywidualnie ze względu na potrzeby i możliwości dziecka (Gandzel 2020: 100). Dzieci w wieku przedszkolnym są zainteresowane otaczającą je rzeczywistością i odczuwają radość oraz wewnętrzną satysfakcję z nowo nabywanych umiejętności. Jednakże formy ćwiczeń powinny być atrakcyjne, ciekawe i kreatywne, ponieważ wpływają na proces koncentracji uwagi (Cieszyńska-Rożek, Trzeciak 2023: 18). Zabawy mogą dotyczyć wysłuchiwania i rozpoznawania dźwięków z otoczenia oraz lokalizowania jego źródła. Istotne są również ćwiczenia rytmiczne. „Wrażliwość na rytm oznacza świadomość, że słowa można rozbić na mniejsze segmenty dźwięku oraz że różne słowa mogą mieć wspólną część – jest to bardzo wczesna oznaka gotowości do czytania” (Shaywitz 2018: 128–129). Bardzo ważnym etapem w nabywaniu kompetencji fonologicznej jest uświadomienie przez dziecko fonetycznej struktury wyrazu, czyli zdobycie umiejętności analizy i syntezy fonemowej, co powinno być wspierane jeszcze przed rozpoczęciem przez nie nauki w szkole.

Wnioski

Budowanie kompetencji fonologicznej to długotrwały proces umysłowy, który obejmuje kształtowanie znajomości i zdolności stosowania reguł fonologicznych języka. Odnosi się do umiejętności rozróżniania i produkcji dźwięków mowy, stosowania odpowiedniego akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz intonacji, znajomości stosowania reguł i procesów fonologicznych (Ladefoged, Johnson 2014).

Kompetencja fonologiczna jest kluczowa dla efektywnej komunikacji w języku, ponieważ umożliwia rozumienie i produkcję mowy w sposób, który jest zrozumiały dla innych użytkowników tego samego języka. Jest ona również niezwykle istotna w kontekście nabywania umiejętności czytania oraz pisania.

Wczesna, kierunkowa stymulacja funkcji słuchowych pozwala na rozwijanie świadomości fonologicznej. Określone ćwiczenia słuchowe umożliwiają doskonalenie owych sprawności oraz ewentualne wcześniejsze rozpoznanie deficytów w tym zakresie. Fonologiczna wrażliwość rozwija się stopniowo. Umiejętność skupiania się na fonemach i manipulowania nimi świadczy o najwyższym poziomie rozwoju wrażliwości fonologicznej u dziecka. Z kolei rozróżnianie tylko większych jednostek mowy, takich jak sylaby lub elementy wewnątrzsyłabowe, wskazuje na niższy poziom tej wrażliwości (Maurer 2003: 14).

Ćwiczenia związane z percepcją słuchową należy dostosować do możliwości dzieci, zaczynając od jednostek łatwiej słyszalnych, a kończąc na fonemach, które różnią się tylko nieznacznie. Poziom słuchu fonemowego w dużym stopniu zależy od treningu i ćwiczeń, zarówno własnych, jak i z innymi osobami. Wpływ na ten stan mają również ćwiczenia ortofoniczne i muzyczne. Stan słuchu fonemowego decyduje o jakości wypowiedzianych tekstów w ich aspektach ekspresyjnych i impresyjnych (Rocławski 1991: 27).

Metoda Montessori oferuje różnorodne narzędzia do rozwijania percepcji słuchowej u dzieci w różnym wieku. Zabawki sensoryczne i językowe wspomagają słuch na różnych poziomach, co ma wpływ na naukę czytania i pisania. Procesy te obejmują rozpoznawanie głosek w słowach, słów w zdaniach oraz zdań w dłuższych tekstach. Dzieci przygotowujące się do nauki czytania i pisania muszą najpierw zrozumieć strukturę języka mówionego i pisanego (Maurer 2003: 7). Percepcja słuchowa rozwija się stopniowo, dlatego pomoce Montessori, które koncentrują się na rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków i tonów, budują podstawy do dalszego rozwijania umiejętności wymagających precyzyjnego rejestrowania bodźców, takich jak dźwięki mowy. Ćwiczenia w zakresie rozwoju słuchu fonemowego, wprowadzane po kolei i z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności, umożliwiają etapowe osiąganie sprawności w identyfikowaniu i różnicowaniu głosek oraz rozwijają umiejętność analizy fonemowej, która jest kluczowa do poprawnego zapisywania wyrazów. Procesy

umysłowe związane z analizą fonemową są złożone i wymagają świadomej interwencji dydaktycznej, aby mogły się skutecznie rozwijać (Tijms 2004: 300–308).

Badania przeprowadzone w przedszkolach tradycyjnych i przedszkolach Montessori wykazały osiągnięcie lepszych wyników w każdej grupie wiekowej przez dzieci z przedszkoli Montessori. Wskazuje to na istotną rolę w budowaniu kompetencji fonologicznej, w szczególności dotyczącej analizy i syntezy słuchowej materiałów rozwojowych Montessori i określonych ćwiczeń, które dzieci mają możliwość codziennie powtarzać. Materiały rozwojowe zakładają rozwój percepcji słuchowej na różnych poziomach, począwszy od rozróżniania szmerów i tonów, poprzez wyróżnianie głosek rozpoczynających wyrazy, aż po identyfikowanie pozycji głoski w wyrazie. W przedszkolach i szkołach Montessori dzieci rozwijają umiejętność wnikliwej analizy głoskowej podczas pracy z ruchomym alfabetem. Ponadto nauczyciele montessoriańscy codziennie proponują dzieciom różnorodne aktywności stymulujące percepcję słuchową, tj. podział słów na sylaby, odszukiwanie rymów, naukę wyliczanek, zabawy rytmiczne, muzyczno-słowne, ćwiczenia analizy i syntezy głoskowej. Wykazane różnice mogą również się przyczynić do zmian w pracy z dziećmi w tradycyjnych przedszkolach i do uświadomienia nauczycielom, że należy zwrócić większą uwagę na wprowadzanie ćwiczeń rozwijających słuch dzieci w ramach przygotowania ich do szkoły.

Ograniczenia badań

Z uwagi na niewielką liczebność grupy nie powinno się uogólniać wyników badania ani wyciągać wniosków na temat całej populacji dzieci w wieku przedszkolnym. Badania miały charakter pilotażowy, a ich celem było wykazanie, czy już w małej grupie uczestników badania wyjdą istotne statystyczne pomiędzy dziećmi z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori.

Do przeprowadzenia badania użyto testu, który sprawdza funkcje słuchowe w wąskim zakresie. Liczba prób w każdym zadaniu była również ograniczona. Decyzję taką podjęto ze względu na pilotażowy charakter badań. Ponadto test Styczek dotyczy konkretnego zjawiska, jakim jest analiza i synteza głoskowa oraz sylabowa, co umożliwia

badanie kompetencji wprost wpływających na zdobywanie umiejętności szkolnych, głównie czytania i pisanie.

Mimo tych ograniczeń badania umożliwiły porównanie umiejętności dzieci w zakresie percepcji słuchowej z przedszkolami tradycyjnych oraz przedszkolami Montessori i wykazały różny poziom rozwoju ich słuchu fonemowego w trzech grupach wiekowych. Monitorowanie procesu rozwijania kompetencji fonologicznych u dzieci jest istotnym zadaniem nauczycieli przedszkolnych oraz terapeutów ze względu na konieczność rozpoznania ewentualnych deficytów i maksymalizowania możliwości osiągnięcia sukcesu na początku edukacji szkolnej.

Bibliografia

- Balejko A. (2003). *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne Antoni Balejko.
- Bryant P.E., Bradley L.L. (1985). *Children's Reading Problems*, Oxford: Blackwell.
- Bryant P.E., MacLean M., Bradley L.L. Crossland J. (1990), *Rhyme and Alliteration Phoneme Detection and Learning to Read*, „Developmental Psychology”, t. 26, nr 3, s. 249–438, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Burczyk I. (2015). *Muzyka a słuch fonematyczny*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, t. 10, s. 123–132, <https://opus.us.edu.pl/info/article/USLaa80cf60f34a4322b4923788d903146a/> [dostęp: 15.07.2024].
- Cieszyńska-Rożek J., Trzeciak M. (2023). *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® w przedszkolu*, „Logopaedia Lodziensia”, nr 7, s. 9–20, <https://doi.org/10.18778/2544-7238.07.01>
- Domagała A., Mirecka U. (2001). *Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*, „Logopedia”, t. 29, s. 53–70.
- Domagała A., Mirecka U. (2012). *Słuch mowny. Klasyfikacja zjawisk*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 129–164.
- Everett D.L. (2019). *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, przeł. A. Tuz, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Gacka E. (2018). *Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju artykulacji u dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 21, s. 125–140, <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.07>
- Gandzel A. (2020). *Wykorzystanie wybranych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej w rozwoju percepcji słuchowej, jako elementu*

- konstytuującego naukę czytania i pisanie, [w:] M. Śniadkowski (red.), *Wyniki badań interdyscyplinarnych w aspekcie edukacji techniczno-informacyjnej i bezpieczeństwa*, Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, s. 99–121.
- Guz S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ladefoged P., Johnson K. (2014). *A Course in Phonetics*, Boston (MA): Cengage Learning.
- Lonigan Ch.J., Schatschneider Ch., Westberg L. (2008). *Identification of Children's Skills and Abilities Linked to Later Outcomes in Reading, Writing, and Spelling*, [w:] *Developing Early Literacy. Report of the National Early Literacy Panel*, Jessup (MD): National Institute for Literacy, s. 55–106, <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> [dostęp: 15.07.2024].
- Łuczyński E. (2005). *Mowa a język. Podstawy językowe neurologopedii*, [w:] T. Gałkowski, E. Szelaż (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 13–42.
- Maurer A. (2003). *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Porayski-Pomsta J. (2011). *Zagadnienia periodyzacji mowy dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 20, s. 173–198.
- Rocławski B. (1991). *Śluch fonemowy i fonetyczny*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Shaywitz S. (2018). *Pokonać dysleksję. Nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*, przeł. K. Jaroszewski, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Styczek I. (1982). *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tijms J. (2004). *Verbal Memory and Phonological Processing in Dyslexia*, „Journal of Research in Reading”, t. 27, nr 3, s. 300–310, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9817.2004.00233.x> [dostęp: 15.07.2024].
- Treiman R. (2004). *Phonology and Spelling*, [w:] T. Nunes, P. Bryant (red.), *Handbook of Children's Literacy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 31–42, DOI: 10.1007/978-94-017-1731-1_3
- Wichot J. (2016). *Mamo, tato – mów do mnie! Wczesna komunikacja jako stymulacja rozwoju małego dziecka*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria Badania Praktyka”, t. 15, nr 4, s. 9–22.

Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E. (2017). *Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisania na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem skali prognoz edukacyjnych IBE*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 11, s. 41–63.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Mgr Magda Utrata
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: magda.utrata@ignatianum.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 27, 2024/4 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Barbara Surma
ORCID: 0000-0001-8781-7643
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Dziecko i dzieciństwo w myśli pedagogicznej Marii Montessori

The Child and Childhood in the Pedagogical Thought of Maria Montessori

ABSTRACT

Maria Montessori, an Italian physician and educator active at the turn of the 19th and 20th centuries, developed a pedagogical concept centered on a subjective understanding of the child. She pointed out that childhood is a crucial stage of human development, which deserves dedicated research to uncover its intrinsic value. Drawing from experiments conducted initially with children with developmental barriers, and later with preschool children in the so-called “Casa dei Bambini,” she devised an innovative method to support child development. Her views on the child and childhood are in line with the principles of the New Education movement that emerged in the early 20th century.

The purpose of this article is to reinterpret the significance of the categories “child” and “childhood” in the anthropological and philosophical discourse of Montessori’s pedagogical thought. The research questions are posed as follows: Who is the child, and what significance does Montessori attribute to childhood? The chosen research method involved a narrative review of the literature, specifically the works of Montessori. The findings reveal that, in Montessori’s view, the child is the “constructor” of their own existence, not merely the

KEYWORDS

child, childhood, Montessori, child education, early childhood education

SŁOWA KLUCZOWE

dziecko, dzieciństwo, Montessori, edukacja dziecka, wczesna edukacja dziecka

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.008
Nadesłano: 06.09.2024
Zaakceptowano: 14.11.2024

product of parental reproduction. Moreover, the child is not an empty vessel to be passively filled with knowledge. The Montessori method places the child at its core, and recognizes the unique ways in which children engage with and learn from their environments.

ABSTRAKT

Maria Montessori, włoska lekarka i pedagog, żyjąca na przełomie XIX i XX wieku, stworzyła koncepcję pedagogiczną opartą na podmiotowym podejściu do dziecka. Zwracała uwagę, że dzieciństwo jest ważnym etapem w rozwoju człowieka. W związku z tym postulowała, że należy prowadzić badania, aby odkryć jego wartość. Na podstawie eksperymentu przeprowadzonego z dziećmi z deficytami rozwojowymi, a następnie z dziećmi w wieku przedszkolnym w tak zwanym „Casa dei Bambini”, opracowała innowacyjną metodę wspierającą rozwój dziecka. Jej rozumienie dziecka i dzieciństwa wpisuje się w nurt Nowego Wychowania rozwijającego się na początku XX wieku.

Celem artykułu jest odczytanie na nowo znaczenia treści pojęć „dziecko” i „dzieciństwo” w antropologicznej i filozoficznej perspektywie badań w myśli pedagogicznej Montessori. Problemy badawcze zostały sformułowane w formie pytań: Kim jest dziecko i jakie znaczenie Montessori nadaje dzieciństwu? Metodą badawczą, która została zastosowana, był narracyjny przegląd literatury, w tym przypadku dzieł Montessori. Badania wykazały, że według Montessori dziecko jest „konstruktorem” własnego bytu, a nie tylko skutkiem działań reprodukcyjnych swoich rodziców. Nie jest też pustym naczyniem, które należy napęłnić wiedzą. Dziecko pozostaje w centrum metody Montessori, która uwzględnia specyficzne właściwości poznawania przez dziecko swego otoczenia w okresie dzieciństwa.

Wprowadzenie

Ruch społeczny na rzecz dzieciństwa z przełomu XIX i XX wieku rozpoczął się w sposób nagły, a u jego źródeł upatruje się dynamiczny rozwój nauki, przede wszystkim medycyny, higieny, antropologii, psychiatrii czy psychologii (Montessori 1938¹). Działający w tamtym czasie pedagodzy, twórcy nowych, alternatywnych i naukowych

1 W większości przypadków korzystam ze źródeł w języku włoskim, w tłumaczeniu własnym.

metod pracy z dziećmi, z wykształcenia byli lekarzami (np.: Owidiusz Decroly, Edward Claparède, Janusz Korczak, Maria Montessori), ale też psychologami, filozofami (np. John Dewey). Ich celem było interdyscyplinarne poznanie natury dziecka oraz jego prawidłowości rozwojowych, które następnie należało odpowiednio wspierać.

Valeria P. Babini i Luisa Lama (2000) stwierdzają, że we Włoszech rozwój medycyny jako nauki zajmującej się badaniami dotyczącymi okresu dzieciństwa rozpoczął się dosyć późno i był bardzo długim oraz powolnym procesem. Inspirowany był problemami socjalnymi i politycznymi, a zwłaszcza wysoką śmiertelnością dzieci oraz potrzebą tworzenia nowych, specjalistycznych instytucji opiekuńczo-wychowawczych.

Brak odpowiednich ośrodków sprawujących opiekę nad dziećmi osieroconymi, porzuconymi i chorymi był problemem odnotowywanym w całej Europie z przełomu XIX i XX wieku. Funkcjonowały co prawda w tym okresie przytulki, ochronki i domy sierot, ale nie zapewniały one pomocy na wystarczającym poziomie wszystkim potrzebującym. W zasadzie do końca XVIII wieku nie było szpitali czy oddziałów zajmujących się tylko i wyłącznie leczeniem dzieci, a w istniejących przytułkach umieszczane one były razem z dorosłymi. Stopniowo zaczęło się to zmieniać na początku XIX wieku. Na terenie Włoch w latach 1802–1908 funkcjonowały tylko cztery szpitale dziecięce. Pierwszy szpital w Włoszech powstał w 1842 roku w Turynie (Istituto Sanitario), kolejne w roku 1869 w Rzymie (L'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù) oraz w 1881 roku w Neapolu i Cremonie (Marek 2006). Może to świadczyć o wspomnianym powyżej powolnym procesie odkrywania wartości i wyodrębniania okresu dzieciństwa jako wymagającego innego traktowania w kontekście całościowego rozwoju człowieka.

Maria Montessori (1870–1952), początkowo jako wolontariuszka, a potem jako lekarka pracująca w rzymskiej klinice psychiatrycznej, zajmowała się dziećmi, które razem z dorosłymi przebywały na tym samym oddziale. Tam poczyniła pierwsze obserwacje, które pokierowały ją w stronę badań nad szukaniem przyczyn chorób psychicznych i zaburzeń intelektualnych swoich małych pacjentów i stworzeniem im odpowiednich warunków dla prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, co zakończyło się spektakularnym międzynarodowym sukcesem (Montessori 1909a).

Montessori studiowała również higienę, której rozwój przyczynił się w tamtym czasie do wprowadzenia zmian skutkujących m.in. obniżeniem wysokich wskaźników śmiertelności noworodków oraz wydłużeniem długości życia osób dorosłych. Jednak dla niej istotniejszy był rozwój higieny szkolnej i wnioski z badań, które wskazywały, że dziecko w wieku szkolnym można obrazowo porównać do „anoni-mowego męczennika”², a jego dzieciństwo określić jako nieszcześliwe. Było to dziecko pozbawione praw obywatelskich, zepchnięte na mar-gines społeczny, udręczone zarówno w sferze fizycznej (np. poprzez niedostosowanie ławek do wzrostu dzieci czy brak ruchu, co powo-dowało m.in. wady postawy), jak i psychicznej (bezwzględne posłu-szeństwo wymuszane poprzez stosowanie kar i nagród prowadziło do tworzenia się mechanizmów obronnych, ale też chorób psychicz-nych) (Montessori 1938).

Zauważenie problemu i potrzeba wprowadzenia zmian w podej-sciu do dziecka stały się dla wielu naukowców wyzwaniem końca XIX wieku, określanego „stuleciem edukacji” (Montessori 1909a: 8), i początku XX wieku, który za sprawą Ellen Key został ogłoszony „stuleciem dziecka” (Key 2005).

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem ujęte w perspektywie historycznej zajmują się analizą wyobrażeń, pojęć i idei, które istniały i ewoluowały na przestrzeni czasu (Ariès 1995; Matyjas 2008; Maty-jas 2012; Smolińska-Theiss 2014; Jakubiak 2017). Były one uwarun-kowane wieloma czynnikami: społecznymi, politycznymi, gospo-darczymi, religijnymi, historycznymi i kulturowymi (Segiet 2011). Wynika z nich, że znaczenie dzieciństwa zmieniało się w zależności od potrzeb i wartości dominujących w danej społeczności. Zmiany stosunków społecznych i ekonomicznych, rozwój cywilizacyjny oraz inne spojrzenie na rodzinę doprowadziły w XVIII wieku do uznania dzieciństwa jako odrębnego okresu rozwojowego człowieka, charak-teryzującego się specyficznymi potrzebami (Postman 2001; Segiet 2011; Tylewska-Nowak 2011). Natomiast poglądy i prace badawcze Jana Jakuba Rousseau i Johna Locke’a dały początek dwóm nur-tom intelektualnym: romantycznemu i protestanckiemu, z których

2 Montessori, chcąc zmienić dotychczasowe poglądy swoich odbiorców na temat dziecka i dzieciństwa, często posługiwała się metaforami, hiperbolami, które według niej dokładnie oddają omawianą rzeczywistość. Mają bowiem poruszyć wyobraźnię słuchaczy.

wyłoniła się nowa wizja dzieciństwa „wymagająca przewodnictwa dorosłych, zorientowanego na przyszłość” (Segiet 2011: 48, za: Postman 2001: 131–132). Ta idea była rozwijana w kolejnych wiekach, a obraz dziecka i dzieciństwa przybierał różne kształty: od dostrzeżenia nowych szans i możliwości rozwojowych i gloryfikacji tej fazy życia aż do zniewolonego (Theiss 1996), zagrożonego czy osieroconego dzieciństwa (Izdebska 2015; Matyjas 2022).

Montessori zdawała sobie sprawę, że szybkie przemiany cywilizacyjne wymagają odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz edukacji na miarę wyzwań współczesnych czasów. Podczas kursu dla nauczycielek w 1909 roku zwróciła uwagę na zachodzące zmiany i wskazywała, że problemem staje się zbyt duża różnica między postępem cywilizacyjnym a brakiem postępu w edukacji. Uważała, że społeczeństwo nie nadąża za tymi zmianami i nie jest odpowiednio do nich przygotowane, co w konsekwencji może wywoływać również konflikty w różnych obszarach życia społecznego (Montessori 2004). Dla uzmysłowienia słuchaczom sytuacji podawała dane statystyczne z Niemiec z ostatnich pięćdziesięciu lat, w tym przypadku obejmujących lata od 1840 do 1890. Akcentowała, że między innymi wzrosła liczba wydawanych dzienników/gazet z 305 do 6800, nowych opublikowanych książek z 1400 do 18700 czy też wybudowanych dróg kolejowych (Montessori 1909a).

Pozytywnie oceniała twórczy wkład człowieka oraz nowe czasy, które jednak jej zdaniem wymagały działań, które pomogłyby społeczeństwu, a zwłaszcza młodemu pokoleniu, w procesie przystosowania się do nich. Jej zdaniem: „wciąż nie wiemy, jak na miarę współczesnych czasów wychowywać nasze dzieci, a dla nauczycieli szukamy wskazówek i zasad w nieśmiertelnych ideach pedagogicznych ludzi, którzy żyli w poprzednich wiekach” (Montessori 1909a: 14). W jej pracach odnotowuje się odwołania do wielu z tych idei, a często sugeruje się, że jest ich kontynuatorką. Jednakże jej kolejna wypowiedź może wskazywać, że podchodziła do tych idei dość krytycznie, konfrontując aktualną rzeczywistość z przeszłością.

[Odwołujemy się do] ludzi, którzy żyli w innych czasach, o których już wiele osób zapomniało. Gdyby żyli, jakimi byłiby starcami! Z ciekawości spojrzmy na ten wykaz:

Locke, urodzony w 1633 roku, miałby dziś 277 lat,

Rousseau (ur. 1712) – 197 lat,

Kant (ur. 1724) – 185 lat,
 Pestalozzi (ur. 1746) – 163 lata,
 Herbart (ur. 1776) – 133 lata,
 Froebel (ur. 1782) – 127 lat.

Ale wielu z tych pedagogów zostało zapomnianych; pozostało kilkoro, którzy mogliby być naszymi przewodnikami: Pestalozzi i Froebel, ludzie serca, miłośnicy dzieci, bez naukowego prowadzenia są dzisiaj w XX wieku jedynymi wychowawcami nauczycieli ludowych (Montessori 1909a: 14–15).

Podkreślała wielokrotnie, że szybkie przemiany cywilizacyjne wymagają również zmian w edukacji dziecka, a brak tych zmian może prowadzić do niedostosowania społecznego i rozprzestrzeniania się różnych chorób wśród dzieci (Montessori 2004).

Montessori początkowo prowadziła badania naukowe wśród dzieci z deficytami rozwojowymi, umieszczonymi w klinice psychiatrycznej w Rzymie, a następnie od 1907 roku w placówce, która została nazwana przez Olgę Ossani Lodi „Casa dei Bambini” (*Roma 1907...* 2006). W ten sposób w biednej, rzymskiej dzielnicy powstała metoda pedagogiczna nazwana od jej nazwiska, która mimo upływu czasu oraz szybkiego rozwoju cywilizacyjnego obserwowanego w XXI wieku jest nadal wykorzystywana w żłobkach, przedszkolach i szkołach na całym świecie i nie traci na swej aktualności. Jednak myśl pedagogiczna Montessori nadal wymaga naukowej refleksji, a metody przez nią proponowane odpowiednio przygotowanych przewodników oraz objaśnień, mimo że wiele już na ten temat napisano.

Metodologia badań

Przedmiotem badań był obraz dziecka i dzieciństwa w myśli pedagogicznej Marii Montessori ujęty z perspektywy antropologicznej i filozoficznej. Celem natomiast wyjaśnienie założeń teoretycznych odnoszących się do znaczenia nadawanego przez Montessori dziecku i dzieciństwu. Otrzymane wyniki badań pozwoliły na uszczegółowienie dotychczasowych analiz publikowanych na ten temat (np.: Guz 1995; Kabzińska 2002; Szady 2001; Surma 2004; Marszałek 2013; Bednarczyk 2018; 2023; Miksza 2020; Sosnowska 2020).

Odnosząc się do założeń antropologicznych i filozoficznych badań (Segiet 2011) oraz przyjętego celu, problematyka badawcza została sformułowana w postaci pytań:

1. Kim jest dziecko w myśli pedagogicznej Montessori?
2. Jakie znaczenie Montessori nadaje dzieciństwu?

W celu udzielenia odpowiedzi na pytania problemowe wybrana została metoda narracyjnego (tradycyjnego) przeglądu literatury, który jest jednym z typów badań przeglądowych prowadzonych według kryteriów: wyszukiwanie, krytyczna ocena, synteza i analiza (SALSA – *Search, Appraisal, Synthesis and Analysis*) (Orłowska, Mazur, Łaguna 2017).

Materiałem badawczym, który został poddany analizie, były monografie autorstwa Montessori (1909a; 1909b; 1921; 1926; 1991; 1992; 1993; 1994; 1999a, 1999b; 2002; 2004) oraz wybrane teksty publikowane w latach 1954–1977 we włoskich czasopismach, udostępnionych na stronie internetowej L'«Atlante Montessori» (<https://www.atlantemontessori.org/it/>), a także kilka archiwalnych maszynopisów z własnego zbioru autorki. W ramach przeglądu literatury pomocne okazały się również polskie wydania jej dzieł (Montessori 2014; 2018; 2019; 2021). W tekstach poszukiwano następujących słów kluczy: w języku włoskim – *bambino/bambini, infanzia*, w języku polskim – *dziecko/dzieci, dzieciństwo*. Następnie dokonano szczegółowej analizy tylko tych fragmentów, które odpowiadały na pytania badawcze i miały charakter unikatowy, istotny dla wyjaśnienia wybranych kategorii.

Punktem wyjścia stało się opracowanie napisane przez Montessori w roku 1909: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, które z biegiem czasu i nowych obserwacji dzieci było przez nią poprawiane i publikowane pięciokrotnie. W roku 1950 ostatecznie zostało opublikowane pod tytułem: *La scoperta del bambino* (wyd. polskie – 2014). Do analizy ewolucji myśli pedagogicznej Montessori wykorzystano wydanie krytyczne *Il metodo...* (Montessori 2001). Przydatne były również inne jej opracowania, np.: *Sekret dzieciństwa* (Montessori 2018), *Umysł dziecka* (Montessori 2021) oraz *Il bambino in famiglia* (Montessori 1991).

Wyniki badań

Dziecko w myśli pedagogicznej Montessori

Montessori odwołując się do badań psychologicznych uważa, że małe dziecko nie jest pustym naczyniem, które dorośli napełniają swoją wiedzą, ale jest swego rodzaju „konstruktorem” człowieka: „Matka rodzi dziecko, ale to noworodek tworzy człowieka” (Montessori 2021: 20). Zmiana w podejściu do dziecka wymaga wprawdzie zrozumienia roli matki, relacji między nimi, a także dostrzeżenia tego, co niewidoczne, a mianowicie twórczej energii ukrytej w słabym ciele noworodka.

Obserwując naturę, Montessori podkreślała, że dziecko w przeciwieństwie do potomstwa innych ssaków rodzi się słabe i bezbronne, nie jest w stanie podnieść głowy, poruszać się, zdobywać pożywienia i potrzebuje długiego okresu przystosowania się do swego środowiska. Dziecko „wszędzie i zawsze jest tą samą bezwładną, pustą i nieznaczącą istotą [...], nie przynosi na świat nic z osiągnięć swej rasy, swoich krewnych, ale konstruuje je samo” (Montessori 2021: 50). To konstruowanie, czy inaczej tworzenie z niczego, które dokonuje się nieustannie na naszych oczach, jest siłą dziecka, która „pobudza je do kształtowania osobowości zgodnej z jego epoką i jego cywilizacją” (Montessori 2021: 50). Dzięki pewnej neutralności/obojętności biologicznej jest zdolne do przyjmowania i przetwarzania tego, co oferuje mu środowisko oraz kształtowania charakterystycznych dla siebie cech osobowościowych. Świadczy to o wielkości człowieka, który „pojawia się na Ziemi jako odrębny byt, którego funkcje nie są ani kontynuacją, ani pochodną funkcji występujących u wyższych zwierząt” (Montessori 2021: 52).

Montessori zwracała również uwagę na to, że dziecko nie jest „reprodukcją człowieka, która zawiera w sobie załączek potwierdzający jego niekwestionowaną przynależność” (Montessori 1991: 11). Jest ono odrębną osobą, która ma swoją godność i nie może być traktowane jako czyjaś własność. To prawda, że małe dziecko jest słabe i wymaga opieki ze strony matki, ale nie może ona oczekiwać od niego bezwzględnego posłuszeństwa i uległości ani też wymuszać swojej woli przez stosowanie kary czy też nagrody (Montessori 2018). Efektem takich działań jest uzależnienie dziecka od dorosłego,

a przecież celem rozwoju jest dążenie do samodzielności i niezależności. Montessori analizując sytuację życiową dziecka stwierdza, że jest ono często traktowane gorzej niż niewolnik. Dzieje się to wtedy, kiedy to dorosły decyduje o wszystkim, narzuca małemu dziecku czas przeznaczony na sen, odpoczynek, posiłek. Wybiera rodzaj aktywności, przy czym kieruje się tylko i wyłącznie własnymi kryteriami, a także błędnymi wyobrażeniami na temat swojej roli oraz dziecka i jego potrzeb. Matka, która swoje dziecko tylko karmi, myje, ubiera i kładzie do łóżka, by nie przeszkadzało, traktuje je jak szmacianą lalkę (Montessori 2014). Pozbawia je w ten sposób praw, które przysługują się każdemu człowiekowi i nie szanuje jego godności.

Przyczyną błędnego postępowania, które opisywała Montessori, jest jej zdaniem brak wiedzy o dziecku oraz to, że dotychczas nie brano pod uwagę jego odrębnej osobowości, różniącej się od osobowości dorosłego, a która jest ważna sama w sobie. Ujmowała to następująco:

Przejmujemy się wieloma sprawami: w jaki sposób rozwijać inteligencję, jak kultywować uczucia, jak wzmacniać charakter. I nie dostrzegamy podstawowej kwestii, która również dla ducha jest kwestią życia lub śmierci. Nie widzimy problemu życia duchowego dziecka: jego osobowość pozostaje w całkowitym cieniu (Montessori 2004: 16).

Dorosły nie rozumie dziecka i dlatego Montessori pragnie wypełnić tę „białą kartę w historii ludzkości” (Montessori 1991: 12) poprzez głębokie badanie intymnych i ukrytych potrzeb wczesnego dzieciństwa.

Od chwili narodzin między silnym dorosłym a słabym dzieckiem dochodzi do pewnego rodzaju napięcia, które spowodowane jest napotykanymi przez nie przeszkodami na drodze stawiania się człowiekiem. Pokonywanie ich Montessori porównuje do walki, jaką toczy dziecko z otoczeniem i dorosłymi, którzy często w imię jego dobra sami te przeszkody stawiają. To pokonywanie trudności już w najmłodszym wieku może prowadzić do wielu chorób psychicznych, ale też może zaburzać procesy kształtowania charakteru czy mechanizmów obronnych dziecka, które włoska lekarka nazywa wadami (w niektórych tłumaczeniach określane są one dosłownie jako defekty). (Montessori 2021). Porównanie zachowania dzieci w szkołach prowadzonych tzw. starą metodą i szkołach opartych na jej metodzie (Montessori 1909b) ukazało, że dzieci są zdobywcami nie tylko samych siebie, ale też swojej wolności. Pozwolenie dzieciom

na spontaniczną aktywność i własne działanie przyczyniło się do zaniku nieuporządkowanych i nieświadomych reakcji, które dotychczas dorosły musiał kontrolować (Montessori 2014; 2021: 145–151). To same dzieci pokazują, że kształtowanie charakteru nie należy wiązać jedynie z edukacją (w tradycyjnym rozumieniu, jako urabianie wychowanków), ale raczej z ich indywidualnym wysiłkiem, witalną, twórczą energią oraz z trudnościami/przeszkodami występującymi w ich najbliższym otoczeniu (Montessori 2021). Dziecko, jej zdaniem, jest z natury zapalonym odkrywcą swego otoczenia (Montessori 2014). To, co Montessori zaobserwowała w zmianie zachowania dzieci, stało się punktem wyjścia do odkrywania tajemnicy dziecka i znaczenia dzieciństwa oraz tworzenia odpowiednich warunków dla jego edukacji. Nie wystarczy zatem – zgodnie z naturalizmem pedagogicznym – usuwać przeszkody, ale należy tworzyć odpowiednio przygotowane środowisko, w którym dziecko będzie miało możliwość rozwoju własnej aktywności prowadzącej do jego wszechstronnego rozwoju.

Montessori zmienia sposób myślenia o dziecku, stawiając je w centrum wszelkich działań. Dostrzega w nim „mistrza, nauczyciela, apostoła pokoju” (Montessori 1949a: 310). W procesie stawania się człowiekiem, przechodzenia od nieświadomości do świadomości, w samodoskonaleniu się i dążeniu do samodzielności realizuje się misja dziecka, która motywuje je do wielkiej pracy. W dziecku widzi nadzieję dla przyszłości, bo to ono jest „ojcem ludzkości i cywilizacji” (Montessori 1949b). Trzeba mu tylko w tym pomóc. Uważa, że wychowanie w duchu wolności i niezależności, co powinno być naturalnym klimatem wychowania dzieci, ukształtuje z nich osoby silne i odpowiedzialne.

Człowiek, który postępuje niezależnie, który angażuje swoje siły w wykonanie zadań, pokonuje sam siebie, doskonali się i rozwija swoje zdolności. Ludzie przyszłych pokoleń będą silnymi ludźmi, jeśli będą niezależni i wolni (Montessori 2014: 57).

Zastosowanie zasad, które uwzględniają właściwości rozwojowe dziecka, bez stosowania tzw. środków przymusu (kary i nagrody), bez wyręczania, usługiwania prowadzi do wewnętrznego uwolnienia i poczucia godności. Daje to nadzieję na to, że to „nowe dziecko” w porównaniu z takim, które jest traktowane jako niezdolne lub

bezsilne, będzie moralnie lepsze. Jest bowiem zainteresowane własnymi osiągnięciami i nie jest podatne na zewnętrzne pokusy, a tym samym na manipulację (Montessori 2014).

Znaczenie dzieciństwa w myśli pedagogicznej Montessori

Termin „dzieciństwo” w analizowanych publikacjach występował znacznie rzadziej niż „dziecko”. Montessori postrzega dzieciństwo jako szczególny okres rozwoju człowieka, który jest bardzo ważny, bowiem jest to czas kształtowania się jego osobowości. W okresie wczesnego dzieciństwa zauważa się pewnego rodzaju skłonności dziecka, które pomagają mu w procesie przystosowywania do innych ludzi, nabywania mowy, przyjmowania reguł oraz przyswajania otoczenia i kultury. Jest to okres, w którym „może pojawić się również pewna forma doskonałego posłuszeństwa, którego zewnętrzną oznaką jest skłonność do naśladownictwa” (Montessori 2014: 152). Posłuszeństwa tego nie można pomylić z odpowiedzią na wymuszone stosowaniem kar i nagród pożądane zachowania. Dziecko w pierwszych latach swojego życia wykazuje pewnego rodzaju wrażliwość na porządek moralny, co może wynikać z potrzeby życia z innymi ludźmi, których zaczyna naśladować, oraz z nawiązanymi już więziami z najbliższymi.

Człowiek w koncepcji Montessori składa się z materii i ducha, ze sfery fizycznej i psychicznej, które rozwijają się podczas dwóch okresów: prenatalnego (rozwój fizyczny) i postnatalnego (rozwój fizyczny i psychiczny). Okres prenatalny przebiega podobnie u wszystkich ssaków. Natomiast tym, co człowieka odróżnia od innych zwierząt, jest długi i mozolny proces kształtowania się sfery psychicznej w okresie postnatalnym.

Noworodek przychodząc na świat rodzi się z pewnym potencjałem oraz energią, która pobudza go powoli do twórczej aktywności, dlatego pozwalając mu na wolne działania i wspierając je Montessori może powiedzieć, że działania podejmowane przez najmłodsze dzieci przypominają czasem podboje. Włoska lekarka zwraca też uwagę, że we wczesnym dzieciństwie „występują okresy, które ponownie nie wracają; są to: zdobywanie wrażeń sensorycznych i aktywności motorycznej” (Montessori 2014: 152). W pierwszych dwóch latach w sposób nieświadomy, dzięki chłonnemu umysłowi, dziecko

przygotowuje wszystkie cechy jednostki, a w trzecim roku życia ujawnia się u niego aktywność motoryczna, dzięki której zgromadzone doświadczenia prowadzą do ukształtowania świadomości. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa dłoń i ruch (Montessori 1999a; 2014; 2021). W okresie wczesnego dzieciństwa tworzy się harmonia umysłowa, polegająca na porządkowaniu wiedzy i pojęć, które dziecko zdobyło wcześniej przez sensoryczne poznawanie siebie i świata. Rozróżnianie właściwości rzeczy i początek porządkowania obrazów umysłowych to punkty wyjścia do odkrywania zewnętrznego świata, rozumienia go, a w konsekwencji przygotowania warunków do życia (Montessori 2014).

Oprócz kształcenia zmysłów i dążenia do porządkowania obrazów umysłowych istotną rolę odgrywa również potrzeba ciągłego ruchu, która ujawnia się w okresie dzieciństwa. Jest ona atrybutem królestwa zwierząt. Nie można jej lekceważyć ani ograniczać, bowiem „ruch jest podstawowym czynnikiem niezbędnym do życia i proces wychowania nie może być jego hamulcem, lecz ma być pomocny w tym, by dobrze wykorzystać energię i pozwolić dzieciom na prawidłowy rozwój” (Montessori 2014: 75).

Podbój świata przez dzieci, o którym mówi Montessori, ona sama dostrzega w ich inteligencji i cierpliwości, w obserwowaniu otoczenia; docenia również ich spontaniczne myślenie, które świadczy o ich intelektualnej wolności. Dlatego należy przygotować nową szkołę, której celem byłoby przyjąć dzieci i prowadzić je „na dalszej ścieżce życia i rozwoju na bazie tych samych zasad wychowawczych, szacunku dla wolności i spontanicznych przejawów dziecka – czyli zasad, które kształtują osobowość tych małych ludzi” (Montessori 2014: 207).

Wnioski

Maria Montessori jako reprezentantka swojej epoki przyczyniła się do opracowania zasad zinstytucjonalizowanej opieki edukacyjnej – stworzyła system pedagogiczny obejmujący dzieci od urodzenia do 18 roku życia. W obszarze opieki zdrowotnej, wychodząc od higieny i antropometrii, wypracowała zasady tworzenia odpowiednio przygotowanego dla dzieci otoczenia. Dotyczyły one m.in. konieczności dostosowania wysokości stołów i krzeseł do wzrostu

dzieci oraz zapewnienia odpowiednich warunków higienicznych i żywieniowych.

Przyczyniła się również do zmiany myślenia o wartości dzieciństwa, które rządzi się własnymi prawami. Dzieciństwo jest czasem kiedy dziecko przechodzi z fazy nieświadomości do fazy świadomości. Dziecko jest „konstruktorem/budowniczym” samego siebie. W pierwszych trzech latach kształtuje swoją osobowość, staje się człowiekiem. Może się to dokonać, jeśli dorosły pozna dziecko, pozwoli mu na twórczą adaptację, zapewni mu odpowiednie warunki, w których będzie ono mogło wybierać różne rodzaje swojej aktywności.

Dzieciństwo jest czasem odkrywania znaczenia wolności jako najwyższej wartości, którą Montessori rozumiała jako „umożliwienie harmonijnego, fizycznego i duchowego rozwoju” (Montessori 2014: 17). Jest to wolność do, a nie od. Wolność to także dyscyplina, a nie samowola czy pozostawienie dziecka samemu sobie. Dążenie dziecka do wolności nie wyklucza ani przekazywania kultury, ani koniecznej dyscypliny, ani też działań wychowawczy. Dziecko, które pracuje, samodoskonali się poprzez własną pracę, z radością przyswaja kulturę i dyscyplinę.

Według Montessori dziecko należy traktować podmiotowo, co przejawia się między innymi w przyznawaniu mu prawa do wolności i własnej aktywności w odpowiednio przygotowanym otoczeniu. Dorosły nie może wyręczać dziecka czy jemu usługiwać. Byłyby to przejawy braku szacunku wobec wolności dziecka. W taki sposób dorosły uzależniałby dziecko od siebie i nie pozwalał mu być samodzielny. Dziecko nie jest też własnością rodziców; ich podstawowym zadaniem jest pomoc dziecku w stawianiu się człowiekiem.

Odkrywając tajemnicę dziecka oraz ukazując, kim ono jest i jakie ma potrzeby, Montessori zmienia jednocześnie podejście do edukacji, którą rozumie jako wspieranie i wspomaganie dziecka w jego poszukiwaniach odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne, poznawcze i etyczne. W dziecku włoska lekarka dostrzega nadzieję na przyszłość.

Przedstawione wnioski, które wyprowadzali również inni polscy i zagraniczni badacze spuścizny naukowej i edukacyjnej Marii Montessori, należy dziś na nowo odczytywać w kontekście dokonujących się przemian cywilizacyjnych. Mając na uwadze tę spuściznę, warto stawiać szereg konkretnych pytań dotyczących naszego sposobu rozumienia dziecka i dzieciństwa. Trzeba ciągle pytać dokąd

zmierza edukacja małego dziecka. Na ile w podejmowanych działaniach edukacyjnych i wychowawczych szanowana jest autonomia i godność dziecka, czy szkolne środowiska edukacyjne uwzględniają w wystarczającym stopniu uwarunkowania wynikające z różnych etapów rozwojowych najmłodszych wychowanków? Te i im podobne pytania wynikające z inspiracji montessoriańskich można by zapewne mnożyć.

Bibliografia

- Ariès P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Babini V.P., Lama L. (2000). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano: Franco Angeli.
- Bednarczuk B. (2018). *Człowiek upodmiotowiony. Właściwości osobowości autorskiej absolwentów klas Montessori. Raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 1(47), s. 105–120, DOI:10.14632/eetp.2017.13.47.105
- Bednarczuk B. (2023). *Potential and Actual Significance of Montessori Learning Environment*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 42, nr 4, s. 113–130, DOI:10.17951/lrp.2023.42.4.113-130
- Guz S. (1995). *Podmiotowość dziecka w klasach Montessori – założenia i ich realizacja*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 2, s. 11–14.
- Izdebska J. (2015). *Dzieciństwo – różne oblicza dzieciństwa*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, s. 45–97.
- Jakubiak K. (2017). *Odkrywanie dziecka przez jego poznawanie w nowożytnych dziejach europejskiej i polskiej pedagogii i pedagogii*, [w:] M. Nawrot-Borowska, D. Zajac (red.), *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 13–24.
- Kabzińska Ł. (2002). *Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku*, [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 21–49.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marek A. (2006). *Szpitala dziecięce w Europie 1082–1908*, „Medycyna Nowożytna”, t. 13, nr 1–2, s. 79–92.

- Marszałek L. (2013). *Duchowość dziecka. Znaczenie, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Matyjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matyjas B. (2012). *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, nr 11, s. 99–110.
- Matyjas B. (2022). *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*. „Wychowanie w Rodzinie”, t. 27, nr 2, s. 17–30, DOI: 10.34616/www.2022.2.017.030
- Miksza M. (2020). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori M. (1909a). *Corso di Pedagogia scientifica. Appunti e note sulle lezioni della D.ssa Maria Montessori*, Città di Castello: Società Tipografica Editrice Cooperativa, <https://www.atlantemontessori.org/it/corso/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1909b). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Città di Castello: Tipografia della Casa Editrice S. Lapi.
- Montessori M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli: Alberto Morano Editore, <https://www.atlantemontessori.org/it/manuale/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1926). *Note sul Metodo Montessori. Applicazione – Diffusione. Immagine e vita infantile. Corso Magistrale Montessori*, Milano–Roma: Casa Editrice D'Arte Bestetti e Tumminelli, <https://www.atlantemontessori.org/it/note/> [dostęp: 20.04.2024].
- Montessori M. (1949a). *La mente del bambino. III Conferenza. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1949b). *L'unità del mondo attraverso il bambino. IV Conferenza. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1991). *Il bambino in famiglia*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Todi: Tipografia Tuderte 1936].
- Montessori M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Roma: E. Loescher & C. 1916].
- Montessori M. (1993). *Formazione dell'uomo*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1994). *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*, Roma: Garzanti Editore [wyd. 1 – 1949].
- Montessori M. (1999b). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti [wyd. 1 – Bellinzona: Istituto Editrice Ticinese 1938].

- Montessori M. (2001). *Il metodo del bambino a la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e vari*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (wyd. 1 – 1949).
- Montessori M. (2014). *Odkrycie dziecka*, przeł. A. Pluta, Łódź: Palatium [wyd. oryg.: Montessori M. (1991). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti].
- Montessori M. (2018). *Sekret dzieciństwa*, przeł. L. Krolczuk-Wyganowska, Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- Montessori M. (2019). *Wykłady londyńskie 1946*, przeł. O. Siara, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori M. (2021). *Umysł dziecka*, przeł. J. Dąbrowski, B. Surma, Łódź: Palatium [wyd. oryg.: Montessori M. (1952). *La mente del bambino*, Milano: Garzanti].
- Orłowska A., Mazur Z., Łaguna M. (2017). *Systematyczny przegląd literatury: Na czym polega i czym różni się od innych przeglądów*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, t. 7, nr 7, s. 350–363, DOI:10.15503/onis2017.350.363
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Roma 1907. *La prima Casa dei bambini di Maria Montessori*, przeł. F. Amodio (2006). Edizione italiana e inglese. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Segiet K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sosnowska J. (2020). *The Reception of Maria Montessori's Pedagogical Theory in Pre-School Education in Interwar Poland*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 2, nr 11, s. 106–124, DOI:10.18778/2450-4491.11.09
- Surma B. (2004). *Dziecko w twórczości pedagogicznej włoskiej lekarki Marii Montessori (1870–1952)*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, s. 125–139.
- Szady K. (2001). *Podmiotowość dziecka w systemie pedagogicznym Marii Montessori*, [w:] H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 137–143.
- Theiss W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tylewska-Nowak B. (2021). *Dziecko i dzieciństwo – wybrane kategorie znaczeniowe*, [w:] G. Całek, E. Sielicka (red.), *Dziecko w organizacji pozarządowej*, Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–23.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Barbara Surma, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl

Irena Pułak
ORCID: 0000-0002-7735-4590
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Osiąganie dobrostanu w cyfrowym świecie w kontekście potrzeb dzieci i młodzieży — indywidualne i społeczne wymiary zjawiska

Achieving Well-being in a Digital World in the Context of Children and Young People's Needs: Individual and Social Dimensions of the Issue

ABSTRACT

The goal of this article is to show the multidimensional nature of digital well-being, in both individual and social dimensions. It describes the components that contribute to overall quality of life in the digital sphere from the point of view of young digital media users, with a particular focus on the informational and communicative aspects. The text scrutinizes the diversity of theoretical and practical approaches, as well as details the capacities and conditions that are required today to maintain a balance in the use of new technologies. These include navigating the digital media space efficiently and safely, mitigating potential risks, and capitalizing on its opportunities. The supportive roles of parents and teachers in helping the younger generation achieve well-being in the digital media world are also discussed. The article presents and analyzes recent research findings

KEYWORDS

digital well-being, children, youth, digital skills, online opportunities, online risks

SŁOWA KLUCZOWE

dobrostan cyfrowy, dzieci, młodzież, umiejętności cyfrowe, możliwości online, zagrożenia online

SPI Vol. 27, 2024/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.4.009

Nadesłano: 23.07.2024
Zaakceptowano: 26.11.2024

that reveal the extent of children and young people's immersion in digital spaces and the emerging trends associated with this phenomenon. Additionally, it points out current patterns and transformations in media use that have an impact on the overall individual well-being.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie wielowymiarowości dobrostanu cyfrowego w ujęciu zarówno indywidualnym, jak i społecznym, w tym opisanie komponentów, które składają się na ogólną jakość życia w przestrzeni cyfrowej z punktu widzenia młodego użytkownika mediów cyfrowych, ze szczególnym uwzględnieniem sfery informacyjnej i komunikacyjnej. W tekście przedstawione zostały zagadnienia związane z różnorodnością podejść i perspektyw w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Szerzej opisano również zdolności i warunki, które są współcześnie wymagane, aby móc osiągnąć równowagę w korzystaniu z nowych technologii, sprawnie i bezpiecznie poruszać się w środowisku mediów cyfrowych, unikając potencjalnych zagrożeń oraz by wykorzystać tkwiący w nich potencjał.

Omówiono również wspomagającą rolę rodziców i nauczycieli w procesie osiągania przez młode pokolenie dobrostanu w świecie mediów cyfrowych. Zaprezentowano i przeanalizowano wyniki prowadzonych na przestrzeni ostatnich lat badań, które ukazują poziom zanurzenia dzieci i młodzieży w przestrzeni cyfrowej oraz towarzyszące temu nowe zjawiska. Wskazano także na aktualne trendy i przemiany w sposobach korzystania z mediów, które mają wpływ na ogólny dobrostan jednostki.

Wprowadzenie

Współcześnie świat wirtualny coraz bardziej przenika się ze światem fizycznym. Za sprawą nowych rozwiązań technologicznych coraz częściej korzystamy dzisiaj w wielu obszarach codziennego życia z różnych rozwiązań i nowych możliwości, jakie dają techniki cyfrowe. Cyfrowy handel i finanse, usługi medyczne i edukacyjne, inteligentne domy i miasta, a przede wszystkim cyfrowa rozrywka – wszystko to staje się stałymi elementami środowiska, w którym funkcjonujemy na co dzień. Młode pokolenie jest często postrzegane jako w pełni zanurzone w przestrzeni cyfrowej, jest chętne do poznawania nowoczesnych rozwiązań technologicznych, testowania

nowych możliwości oraz narzędzi i ogólnie skłonne do uczenia się o wszystkim, co cyfrowe. Potrzebuje tych umiejętności, aby łatwiej się odnaleźć w przyszłości na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy (*2030 Digital Compass...* 2021). Równocześnie ludzie młodzi są bardziej narażeni na zagrożenia płynące ze świata cyfrowego, bowiem nie mając pełnej świadomości czyhających niebezpieczeństw trudno im znaleźć niezbędny balans między życiem online i offline.

Pojęcie i składowe dobrostanu cyfrowego

Pojęcie dobrostanu (ang. *well-being*) pojawia się dość często we współczesnym dyskursie, szczególnie w obszarze nauk społecznych, i jest rozumiane zazwyczaj jako korzystny stan psychiczny i fizyczny odczuwany przez człowieka (*Wielki słownik języka polskiego* 2024). Dobrostan to jednak bardzo szeroka kategoria odnosząca się do ogólnej jakości życia i stanu zdrowia jednostki. Obejmuje różne aspekty, takie jak zdrowie fizyczne, psychiczne, satysfakcja z życia, poziom stresu, relacje społeczne i emocjonalne oraz ogólne poczucie spełnienia i szczęścia. W literaturze naukowej dobrostan jest często analizowany z różnych perspektyw, takich jak psychologiczna, socjologiczna czy ekonomiczna (Büchi 2024). Osiągnięcie takiego stanu może następować w różnych okolicznościach i sferach życia, np. dobrostan w ujęciu społecznym może się odnosić do poczucia zaangażowania w kontaktach z innymi osobami i społecznościami, wykorzystania kapitału zaufania społecznego czy budowania więzi w ramach sieci społecznych itp. (Vuorikari, Kluzer, Punie 2022).

Jako że integralną częścią naszego środowiska staje się w coraz większym stopniu świat mediów elektronicznych, zaczęto w różnych kontekstach badawczych używać terminu „dobrostan cyfrowy”. Zazwyczaj jest on rozumiany jako określenie tego, w jaki sposób korzystanie z mediów cyfrowych jest powiązane z dobrostanem, a nie jedynie jako odniesienie do poczucia zadowolenia wynikającego z faktu korzystania z mediów cyfrowych (Büchi 2024: 174).

Cyfrowy dobrostan może być zatem definiowany jako subiektywne i jednostkowe doświadczenie zachowania optymalnej równowagi pomiędzy korzyściami i negatywnymi stronami korzystania z nowych technologii cyfrowych. Stan ten składa się z afektywnych i poznawczych elementów oceny włączenia technologii cyfrowej do

codziennego życia. Ludzie mogą osiągać cyfrowy dobrostan w sytuacji, kiedy doświadczają maksymalnej, kontrolowanej satysfakcji i wsparcia pod względem funkcjonalnym, przy minimalnych niedogodnościach i utracie poczucia kontroli (Vanden Abeele 2021: 938).

Dobrostan cyfrowy może dotyczyć emocji jednostki (np. pozytywnych uczuć), satysfakcji w poszczególnych obszarach życia (np. w relacjach międzyludzkich) oraz ogólnego zadowolenia z życia w środowisku społecznym, w którym nieustannie dostępne są liczne opcje korzystania z mediów cyfrowych (Büchi 2024). Z założenia koncepcja dobrostanu cyfrowego bada bezpośrednie powiązania między korzystaniem z mediów cyfrowych a subiektywnym dobrostanem oraz wpływ, jaki media te mają na tradycyjne formy dobrostanu. Moritz Büchi (2024) jednocześnie podkreśla, że trzeba mieć świadomość, iż różne tradycje badawcze analizowały relacje między korzystaniem z mediów cyfrowych a dobrostanem, przyjmując odmienne podejścia definicyjne i założenia wstępne. W zależności od przyjętego paradygmatu w danej dziedzinie wiedzy wiele zagadnień dotyczących dobrostanu cyfrowego można analizować z konkretnego, unikatowego punktu widzenia. Z tego powodu np. zainteresowanie psychologów wzbudza w kontekście cyfrowego dobrostanu wpływ korzystania z mediów społecznościowych na nastrój jednostki i rodzące się w niej emocje, a podobne badania socjologiczne mogą się koncentrować na różnicach w sposobach korzystania z mediów społecznościowych w zależności od wybranych czynników. W ramach badań dobrostanu cyfrowego wszystkie te podejścia są jednak równouprawnione (Büchi 2024).

Ramy koncepcyjne cyfrowego dobrostanu obejmują trzy kluczowe elementy:

- praktyki cyfrowe, czyli działania jednostek w kontekście używania mediów cyfrowych,
- szkody i korzyści, tj. bezpośrednie efekty korzystania z mediów cyfrowych, które mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne,
- osiągnięcie równowagi jako ostatecznego rezultatu praktyk cyfrowych oraz związanych z tym szkód i korzyści (Büchi 2024).

Z tego względu, że dobrostan cyfrowy odnosi się do wpływu korzystania z technologii cyfrowych i mediów na ogólną jakość życia

jednostki, może on obejmować zarówno pozytywne aspekty, w tym np. łatwy dostęp do informacji, utrzymywanie kontaktów społecznych, jak i negatywne zjawiska, np.: uzależnienie od internetu, cyberprzemoc, nadmierne korzystanie z mediów społecznościowych prowadzące do stresu czy depresji. Warto podkreślić, że praktyki cyfrowe konkretnej osoby prowadzą często do współwystępującego zestawu szkód i korzyści, które z kolei wpływają na subiektywne samopoczucie i ogólną ocenę działań podejmowanych online (Büchi 2024). W tym kontekście można mówić o indywidualnym wymiarze dobrostanu cyfrowego. Należy równocześnie pamiętać, że jednostki nie funkcjonują w izolacji, ale są osadzone w społeczeństwie i działają w ramach sieci społecznych, zatem inne osoby czy instytucję mogą mieć wpływ na podejmowane przez nie działania w sieci, a co za tym idzie, na ich ogólne odczucie dobrostanu cyfrowego. Z perspektywy badań nad dobrostanem cyfrowym ważne jest wobec tego uwzględnienie różnych zmiennych pośredniczących, takich jak osobowość czy kontekst sytuacyjny, które mogą mieć znaczący wpływ na całościową ocenę zjawiska.

W badaniach nad dobrostanem cyfrowym w rodzinie często wyróżnia się cztery główne jego wymiary (Levine i in. 2021):

- dobrostan rozwojowy (rozwój osobisty i poznawczy, osiągnięcie potencjału edukacyjnego),
- dobrostan emocjonalny (umiejętność radzenia sobie ze stresem, rozwój duchowy, kształtowanie systemu wartości, autonomii i pozytywnego nastawienia),
- dobrostan fizyczny (osiąganie i utrzymanie dobrego stanu zdrowia, korzystanie z technologii w sposób bezpieczny fizycznie),
- dobrostan społeczny (uczestnictwo w życiu społecznym, umiejętność współpracy z innymi, nawiązywania i utrzymywania pozytywnych interakcji w społecznościach funkcjonujących online, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, np. w sytuacji nękania w sieci).

Taki model może funkcjonować na dwóch poziomach – indywidualnym (rodzic lub dziecko) i rodzinnym. Przy czym uznaje się, że dobrostan rodzinny nie może być traktowany jako prosta suma dobrostanu jej członków, a wszystkie wymiary dobrostanu są osadzone w szerszym kontekście społecznym i środowiskowym oraz ściśle ze sobą powiązane (Levine i in. 2021).

Poziom dobrostanu młodego pokolenia w przestrzeni cyfrowej w świetle badań

Wysoki poziom dobrostanu cyfrowego dzieci i młodzieży jest stanem bardzo pożądanym, lecz trudnym do osiągnięcia w praktyce. Badania nad tą problematyką przebiegają zazwyczaj dwutorowo. Część badaczy skupia się głównie na możliwościach i potencjalnych pożytkach cyfrowego świata, związanych np. z edukacją, uczestnictwem w społeczeństwie obywatelskim czy twórczą ekspresją, zaś druga część koncentruje się bardziej na zagrożeniach – bezpieczeństwie online, mediacji rodzicielskiej czy związanych z tym regulacjach prawnych dotyczących korzystania z internetu. Jak zauważają autorzy raportu *EU Kids. Online 2020: Survey Results from 19 Countries* (Smahel i in. 2020), realizacja holistycznego podejścia do dobrostanu cyfrowego młodego pokolenia jest wciąż dużym wyzwaniem. Wynika to z tego, że entuzjaści wprowadzania cyfrowych rozwiązań do świata dziecka często pomijają fakt, że wzrost ten wiąże się jednocześnie ze zwiększonym ryzykiem. Z kolei ci, którzy priorytetowo traktują ochronę i bezpieczeństwo dzieci, mogą mieć trudności z dostrzeżeniem, że ich działania mogą także ograniczać prawa obywatelskie dzieci i możliwość wykorzystania potencjału tkwiącego w środowisku cyfrowym (Smahel i in. 2020).

Rozbieżności w podejściu do problemu pokazują, że w dyskusji na temat korzystania z internetu przez dzieci i młodzież stanowiska badaczy są mocno spolaryzowane i częściej przeważają te skupiające się głównie na negatywnym wpływie cyfrowych technologii na dobrostan dzieci. Przy takim podejściu często pomijane są korzyści, jakie mogą płynąć z aktywności online, takie jak dostęp do informacji, korzystanie z sieci wsparcia czy możliwość podtrzymywania kontaktów z rodziną i przyjaciółmi. Spojrzenie na obecność nowych technologii w życiu dzieci zmieniła nieco pandemia COVID-19, a zrozumienie związku między korzystaniem z internetu przez dzieci a ich dobrostanem stało się jeszcze bardziej istotne (Kardefelt-Winther i in. 2022).

Jednym z częściej podejmowanych w ramach badań nad dobrostanem cyfrowym dzieci zagadnień był wpływ korzystania z technologii cyfrowych na relacje społeczne. Wczesne badania sugerowały, że czas spędzany na jednej cyfrowej aktywności odbywa się kosztem

innych ważnych działań, takich jak socjalizacja czy aktywność fizyczna. Podejrzewano, że rozmowy online mogą zastępować istniejące relacje osobiste słabszymi więzami społecznymi nawiązanymi za pośrednictwem sieci. Obecnie prowadzone badania wskazują raczej na pewną ewolucję sposobu, w jaki korzystamy z narzędzi cyfrowych. Wyniki tych badań pokazują, że dzieci używają internetu nie po to, by porzucić swoje istniejące relacje społeczne, ale po to, aby je wzmacniać i utrwalać (Kardefelt-Winther i in. 2022).

Badania na potrzeby raportu *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan* (Dębski, Bigaj 2019) zostały przeprowadzone w latach 2017–2018. W sumie objęły ponad 61 tys. polskich dzieci w wieku szkolnym i wykazały, że nowe technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią integralny element życia młodego człowieka (Dębski, Bigaj 2019: 110). Wnioski, jakie płyną z raportu, ukazują nowe trendy i kierunki zmian w zakresie sposobu korzystania z nowych technologii przez młodych użytkowników. Trendem, który najbardziej się uwidacznia, jest dominacja urządzeń mobilnych wykorzystywanych do łączenia się z internetem, szczególnie smartfonów, które stały się głównym narzędziem do korzystania z internetu wśród uczniów (97%). Telefon komórkowy był właśnie tym najpopularniejszym urządzeniem używanym do łączenia się z siecią. Wyraźnie obniżył się również wiek inicjacji cyfrowej – średni wiek, w jakim badane dzieci otrzymują własne smartfony, wyniósł około 10 lat. W opinii badanych internet przyniósł im wiele korzyści, umożliwił korzystanie z cyfrowej rozrywki, utrzymywanie kontaktu z ważnymi dla nich osobami oraz stanowił źródło wiedzy (Dębski, Bigaj 2019: 110).

Analizując dane z raportu pod kątem dobrostanu cyfrowego, warto zauważyć, że prawie połowa uczniów w wieku 12–19 lat miała nieograniczony dostęp do zasobów sieci. Około jedna trzecia uczniów używała telefonu nawet kilkadziesiąt razy dziennie (Dębski, Bigaj 2019). Wśród negatywnych zjawisk dostrzeganych przez młodzież szkolną, a związanych z nadużywaniem nowych technologii, można wymienić fonoholizm, przeciążenie informacyjne, potrzebę bycia „Always on” i syndrom FOMO (ang. *Fear of Missing Out*), czyli czyli lęk przed byciem pominiętym lub przed pominięciem czegoś. Potrzeba bycia cały czas online jest bardzo silna u młodego pokolenia. Około 27% uczniów stale śledzi, co robią w sieci ich znajomi,

a co trzeci nastolatek przyznaje, że czuje się uzależniony od korzystania z serwisów społecznościowych. Nadużywanie telefonu – zdaniem badanych – niesie ze sobą wiele różnorodnych konsekwencji, wiąże się z objawami somatycznymi, zaniedbywaniem obowiązków domowych, zapominaniem o posiłkach itp. Ponad jedna czwarta uczniów przyznała się badaczom, że niedosypia z powodu potrzeby korzystania z telefonu, a połowa badanych czuła niepokój, gdy nie miała przy sobie telefonu. Należy jednak zaznaczyć, że wielu z badanych miało świadomość tych zagrożeń dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Widzieli potrzebę wprowadzania zmian i deklarowali chęć narzucenia sobie pewnych ograniczeń (Dębski, Bigaj 2019).

Prowadzone w latach 2017–2019 badania nad nawykami dzieci w zakresie korzystania z internetu w Unii Europejskiej wykazały, że aż jedna trzecia młodych użytkowników doświadczyła efektów nadmiernego korzystania z internetu i urządzeń cyfrowych. U dzieci pojawiały się np. objawy odstawienia. Badanie *EU Kids Online* pokazało, że zwiększanie możliwości korzystania z internetu wiąże się z wyższym ryzykiem, jednak należy mieć na uwadze, że redukcja ryzyka może również ograniczać korzyści płynące z obecności dzieci online (Smahel i in. 2020).

Inne badania dotyczące m.in. tzw. czasu ekranowego wykazały z kolei, że o ile dobrostan psychiczny nastolatków początkowo wzrasta wraz ze wzrostem czasu spędzanego przed urządzeniami cyfrowymi, to w pewnym momencie zaczyna spadać. Sugeruje to istnienie optymalnego, umiarkowanego poziomu zaangażowania w działania cyfrowe, który jest korzystny dla danej grupy wiekowej (*Well-being in the Digital Age* 2023). Dlatego tak ważne jest utrzymywanie odpowiedniej równowagi pomiędzy byciem online i offline.

Polskie badania *EU Kids Online* z 2019 roku potwierdzają, że podstawowym narzędziem korzystania z internetu przez młodzież są urządzenia mobilne. Dzięki nim młode pokolenie jest właściwie podłączone do sieci przez cały czas. Internet jest najczęściej wykorzystywany przez młodych użytkowników do rozrywki i komunikacji z rówieśnikami, przy czym starsze wiekowo grupy używają go również często do nauki i angażowania się w działania społeczne. Co istotne, kontakt z niebezpiecznymi treściami, doświadczanie cyberprzemocy lub przejawów mowy nienawiści zgłaszało około 30% ankietowanych osób. Trzeba jednak podkreślić, że cyberprzemoc w doświadczeniach

badanych zazwyczaj współwystępowała wraz z tradycyjną przemocą rówieśniczą (Pyżalski i in. 2019).

Opisane powyżej zjawiska potwierdzają wyniki szeroko zakrojonych, krajowych badań pt. *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców* (NASK 2023). Rezultaty wskazują na kontynuację pewnych trendów, np. odsetek młodych osób przyznających, że ich znajomi korzystając z sieci byli atakowani i wyzywani wyniósł aż 44%, a z ośmieszaniem i poniżaniem kogoś w sieci zetknęło się około 30% ankietowanych. Co symptomatyczne, prawie 70 % badanych dostrzega, że mowa nienawiści w internecie stanowi poważny problem społeczny (NASK 2023).

Inną sferą, równie ważną z perspektywy codziennych aktywności cyfrowych, jest przestrzeń informacyjna. Internet obecnie przejął rolę podstawowego i głównego źródła informacji. W tym kontekście młodzi użytkownicy internetu mają problem z oceną wiarygodności pozyskiwanych treści. W wielu sytuacjach, jak przyznaje ponad 40% badanej młodzieży, nie można odróżnić informacji prawdziwych od fałszywych i trudno jest ustalić, którym z prezentowanych przekazów mogą zaufać (NASK 2023).

W sieci, szczególnie w mediach społecznościowych, zacierają się granice pomiędzy różnymi rodzajami przekazów: wiadomościami, faktami, opiniami lub nawet pogłoskami. Operuje się na fragmentach wiadomości, które są wycinane z oryginalnych źródeł, prezentowane bez kontekstu i odpowiedniego komentarza. Ponadto na pierwotne komunikaty nakładają się komentarze i reakcje użytkowników, które dodatkowo zaciemniają całą sytuację. Z prowadzonych badań wynika jednak, że dzieci i młodzież w coraz większym stopniu są świadomi tego zjawiska i faktu, że nie powinni wierzyć we wszystko, co pojawia się w internecie. Wyniki badań wskazują jednak, że młodzi odbiorcy mają problem z rozpoznaniem motywów tworzenia prezentowanych treści. Za wieloma przekazami stoją cele marketingowe, a dzieci są bardziej podatne na tego rodzaju wpływy. Nie dotyczy to tylko sprzedaży produktów, to również kwestia internalizacji poglądów, np. na temat swojego ciała, wyglądu, sprawności itp. Popularność filmów przedstawiających influencerów reklamujących nową markę, udzielających porad psychologicznych czy promujących określone zachowania stale się zwiększa. Aby zachować równowagę w takim krajobrazie medialnym, potrzeba odpowiednich

umiejętności w zakresie krytycznego myślenia i prawidłowej interpretacji odbieranych komunikatów (*Children's Media Lives 2024. Ten Years of Longitudinal Research: A Report for Ofcom 2024*). Dodatkowo spora część treści online została zaprojektowana tak, aby celowo wywoływać emocjonalne reakcje. W sieci trwa rywalizacja o uwagę odbiorcy, a jednym ze skuteczniejszych sposobów na jej zdobycie jest właśnie wzbudzanie intensywnych uczuć. Treści mające w zamierzeniu działanie dezinformacyjne często korzystają z takiej właśnie strategii, stawiając na wywołanie silnej emocjonalnej reakcji (Achremowicz i in. 2024).

Tym, co ujawnia się w wynikach wszystkich prowadzonych badań jest fakt, że media cyfrowe coraz bardziej obejmują i kształtują ludzką komunikację, która jest jednym z głównych elementów dobrostanu jednostek. Warto też mieć na uwadze, że wpływ mediów na ocenę dobrostanu jest złożony i w dużej mierze zależy od kontekstu działań podejmowanych w przestrzeni cyfrowej (Büchi 2024). Zawsze jednak podstawową bazę dla poczucia dobrostanu w środowisku cyfrowym stanowią: wiedza na temat sposobu działania mediów i odpowiednie umiejętności, które pozwalają sprawnie i bezpiecznie w tej przestrzeni się poruszać.

Osiągnięcie dobrostanu jako wyzwanie dla edukacji w erze cyfrowej

W dokumentach Unii Europejskiej dotyczących kompetencji cyfrowych i edukacji cyfrowej pojawia się również pojęcie dobrostanu. W takim ujęciu dobrostan w edukacji cyfrowej oznacza stan fizycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego komfortu, który pozwala wszystkim osobom aktywnie uczestniczyć w cyfrowych środowiskach edukacyjnych, wykorzystując narzędzia i metody edukacji cyfrowej, w pełni rozwijać swój potencjał i samorealizację, a także bezpiecznie funkcjonować w internecie i poszerzać swoje kompetencje w środowiskach online (Rada Unii Europejskiej 2022).

Aby osiągnąć dobrostan w tym zakresie, potrzebne są wysiłki zmierzające do przeciwdziałania zjawisku wykluczenia cyfrowego, które niesie ze sobą cyfrowy podział, często mający miejsce już na poziomie dostępu do infrastruktury technicznej. Pierwszy poziom cyfrowego

podziału polega właśnie na posiadaniu dostępu do technologii cyfrowych lub jego braku. Z kolei drugi poziom cyfrowego podziału dotyczy różnic występujących w umiejętnościach cyfrowych poszczególnych osób. Istotny jest więc tutaj nie tylko sam dostęp do internetu i całej infrastruktury technicznej, ale równie ważne jest rozwijanie umiejętności cyfrowych, aby osoby mogły efektywnie korzystać z dostarczanych im technologii. Ostatnio wyróżniony został także trzeci, najwyższy poziom cyfrowego podziału, który koncentruje się już na konkretnych, namacalnych wynikach wykorzystywania umiejętności cyfrowych. Ważne jest, aby jednostki miały zasoby i możliwości wykorzystywania swoich umiejętności cyfrowych w sposób, który przynosi im konkretne, pozytywne rezultaty w różnych obszarach życia, takich jak edukacja, praca czy zdrowie. Bez uwzględnienia tych wyników promowanie dostępu i umiejętności może prowadzić do reprodukcji istniejących nierówności społecznych i pogłębiania wcześniejszych nierówności (Livingstone, Mascheroni, Stoilova 2021).

Technologie cyfrowe już zmieniły i cały czas zmieniają podejście do edukacji, zarówno w szkołach, jak i w trakcie całościowego uczenia się. Posiadanie odpowiednich umiejętności cyfrowych może sprzyjać poprawie dobrostanu jednostek, a z kolei ich brak może stanowić zagrożenie nawet na poziomie społecznym. Oprócz samych umiejętności cyfrowych, niezbędnych aby móc korzystać z technologii cyfrowych w codziennym życiu i pracy, wyróżnić można umiejętności komplementarne do technologii cyfrowych. Obejmują one zestaw tzw. umiejętności miękkich, jak np. kompetencje kreatywne, społeczne i emocjonalne. Pozwalają one na korzystanie z zasobów cyfrowych i sieci społecznościowych w sposób bardziej efektywny i bezpieczny, ze świadomością ryzyka związanego z nadmiernym zanurzeniem się w świecie online (OECD 2019).

Wykorzystanie nowoczesnych cyfrowych technologii w obszarze edukacji wiąże się również z odpowiednim zaprojektowaniem środowiska uczenia się online. W takiej przestrzeni, podobnie jak w fizycznym otoczeniu szkoły, uczeń powinien czuć się dobrze i bezpiecznie. Dlatego tak ważne są działania nauczyciela, który ma nie tylko dostarczać treści edukacyjnych w formie cyfrowej, ale również powinien budować przestrzeń współpracy i wspierać pozytywne interakcje pomiędzy uczniami. Może się to dokonywać na różne sposoby, np. poprzez: organizowanie różnych aktywności uczniów realizowanych

online, korzystanie z funkcji i aplikacji cyfrowych do wspierania różnorodnych interakcji na żywo, kiedy nauka odbywa się w tradycyjnej, stacjonarnej formie (np. ankiety, współdzielenie dokumentów, tablic, praca na żywo w środowiskach sieciowych), modelowanie dobrych nawyków w zakresie uczenia się cyfrowego, np. sporządzanie notatek, organizowanie ich i porządkowanie, monitorowanie postępów itp.

Rola rodziców i nauczycieli w procesie osiągania dobrostanu cyfrowego dzieci i młodzieży

Niezwykłe dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawia, że następuje duży rozdźwięk pomiędzy doświadczeniami młodego pokolenia i pokolenia ich rodziców w tym zakresie. Przedstawiciele pokolenia iGen – jak zauważa Jean Twenge (2019) – są już mocno osadzeni w środowisku cyfrowym; dla nich korzystanie z mediów elektronicznych jest naturalnym sposobem funkcjonowania w świecie, który ich otacza. W badaniach prowadzonych z perspektywy uczniów wyraźnie deklarowany jest brak wsparcia ze strony rodziców w kwestii korzystania z sieci. Współcześnie rzadko to rodzice są przewodnikami dla swoich dzieci po cyfrowym świecie, zazwyczaj jest odwrotnie – dzieci są lepiej zorientowane i wspierają swoich rodziców w rozwiązywaniu problemów związanych z korzystaniem z nowych technologii (Dębski, Bigaj 2019). Takie odwrócenie ról sprawia, że młody odbiorca treści cyfrowych pozostaje często pozostawiony sam sobie w trudnych sytuacjach, z którymi styka się w sieci.

Autorzy raportu *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan* (Dębski, Bigaj 2019) podkreślają wyraźnie rolę rodziców w tworzeniu kultury offline i alternatywy dla rzeczywistości budowanej online. Ich zdaniem zrozumienie, jak ważny dla dzieci i młodzieży jest świat cyfrowy, nakłada na dorosłych (rodziców, nauczycieli) obowiązek podejmowania działań mających na celu zwiększenie ich bezpieczeństwa w sieci, promowanie higieny cyfrowej oraz rozwijanie umiejętności kreatywnego korzystania z nowych technologii. Aby to osiągnąć, należy się skupić na kilku kluczowych kwestiach:

- edukacji medialnej dorosłych,
- zachowaniu właściwych proporcji w postrzeganiu szans i zagrożeń,

- zaakceptowaniu procesu odwróconej edukacji, w którym to dorośli uczą się od młodych,
- przełamaniu negatywnych stereotypów związanych z cyfrowymi technologiami,
- uczeniu kreatywnych sposobów wykorzystania zasobów sieci (Dębski, Bigaj 2019).

Prowadzone badania i opinia publiczna – jak zauważają badacze – zbyt często koncentrują się na zagrożeniach, a wiele problemów zazwyczaj wynika z nadużywania, a nie samego faktu korzystania z technologii (Dębski, Bigaj 2019). Ponadto media nagłaśniają zwłaszcza krańcowe przykłady, co może jeszcze bardziej potęgować u rodziców i opiekunów obawy i negatywne nastawienie do cyfrowego świata.

Ważnym elementem osiągania cyfrowego dobrostanu jest przestrzeganie higieny cyfrowej. Dotyczy to wszystkich użytkowników nowych technologii, niezależnie od wieku i posiadanych umiejętności. Pojęcie higieny cyfrowej rozumiane jest jako „zespół działań i czynności zmierzających do optymalizacji indywidualnego zdrowia somatycznego, psychicznego oraz społecznego w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych” (Ptaszek i in. 2020: 12). Poziom higieny cyfrowej zależy od umiejętności samoregulacji i osiągania pełnej kontroli w zakresie korzystania z internetu i urządzeń cyfrowych, szukania alternatywnych form spędzania czasu poza światem cyfrowym oraz budowania odpowiedniej sieci wsparcia społecznego. Higiena cyfrowa może być bowiem postrzegana jako styl życia i „postawa życiowa wynikająca z kreatywnego i odpowiedzialnego używania zasobów sieci” (Ptaszek i in. 2020: 12).

Zdobywanie kompetencji cyfrowych jest wspólną drogą zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Jedni i drudzy startują z podobnego poziomu i, aby osiągnąć cyfrowy dobrostan, muszą się nauczyć korzystać z narzędzi cyfrowych do realizacji osobistych celów, zarządzać cyfrowym stresem, a w razie napotkania niebezpiecznych sytuacji wiedzieć, gdzie szukać pomocy i wsparcia. Bezpieczne i odpowiedzialne zachowanie w środowisku cyfrowym wymaga wypracowania własnych metod radzenia sobie z cyfrowym obciążeniem, np. nadmiarem bodźców, poczuciem przeciążenia informacyjnego czy rozproszaniem uwagi przy korzystaniu z urządzeń elektronicznych. W wachlarzu niezbędnych współcześnie cyfrowych kompetencji

pojawiają się również takie pozycje, jak uczestnictwo w aktywnościach społecznych i społecznościowych dostępnych za pośrednictwem sieci czy umiejętności rozwiązywania konfliktów w kontaktach online.

Eksperci Państwowego Instytutu Badawczego NASK wyraźnie podkreślają, że rolą dorosłych jest zapewnienie dzieciom bezpiecznych doświadczeń w świecie cyfrowym poprzez ochronę przed zagrożeniami, rozwijanie ich umiejętności niezbędnych do podejmowania właściwych decyzji i wyrażania opinii w sieci w sposób bezpieczny i odpowiedzialny oraz umożliwienie im aktywnego udziału w kształtowaniu cyfrowego środowiska (*Cyberprofilaktyka NASK*).

Jednak kluczowym elementem dbania o dobrostan jest nabycie umiejętności zatrzymania się i podjęcia refleksji nad swoimi działaniami w środowisku cyfrowym. Właśnie praktykowanie uważności, zastanowienie się nad własnymi pragnieniami i uczuciami, może być najskuteczniejszą metodą radzenia sobie z nadmiarem informacji i innymi potencjalnymi zagrożeniami. Ta zdolność do zatrzymania się i skierowania uwagi na własne uczucia i doświadczenia stanowi pierwszy krok w trosce o swój dobrostan (Achremowicz i in. 2024). Praktyczną pomocą i inspiracją dla rodziców, w jaki sposób wprowadzać dzieci w świat nowych technologii, dbając przy tym o balans w łączeniu cyfrowego i fizycznego świata, może służyć opracowana przez Fundację Szkoła z Klasą i Google publikacja pt. *Dobrostan cyfrowy. Poradnik dla rodzin (Dobrostan cyfrowy... 2020)*.

Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że zagadnienia związane z cyfrowym dobrostanem wydają się bardzo aktualne. Chociaż są one podejmowane dość często w różnych raportach z badań, dotyczą jednak głównie starszej młodzieży i młodych dorosłych. Dużo rzadziej pojawiają się opracowania opisujące poziom cyfrowego dobrostanu w grupie młodszych użytkowników nowych technologii informacyjno--komunikacyjnych. Wydaje się, że brakuje również całościowego podejścia do tej problematyki, które uwzględniałoby wielokontekstowe analizy związane z dobrostanem cyfrowym, a nie koncentrowało się głównie na potencjalnych zagrożeniach i ryzykownych zachowaniach dzieci i młodzieży w sieci.

Bibliografia

- 2030 Digital Compass – *The European Way for the Digital Decade*, European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, Publications Office of the European Union (2021), <https://data.europa.eu/doi/10.2759/425691> [dostęp: 23.07.2024].
- Achremowicz H., Litwin P., Meyza I., Monkos A., Smolińska P., Węgrzyn R., Zakrzewski P. (2024). *Od emocji do odporności na dezinformację. Scenariusze zajęć dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Fundacja Szkoła z klasą. DEMAGOG, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2024/03/od-emocji-do-odpornosci-na-dezinformacje-scenariusze-zajec-dla-dzieci-i-mlodziezy.pdf> [dostęp: 23.07.2024].
- Büchi M. (2024). *Digital Well-being Theory and Research*, „New Media & Society”, t. 26, nr 1, s. 172–189, <https://doi.org/10.1177/14614448211056851>
- Children's Media Lives 2024. Ten Years of Longitudinal Research: A Report for Ofcom* (2024), <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/children-media-use-and-attitudes-2024/childrens-media-lives-2024-summary-report.pdf> [dostęp: 23.07.2024].
- Cyberprofilaktyka NASK*, <https://cyberprofilaktyka.pl/cyberprofilaktyka-nask-o-nas/projekty.html> [dostęp: 12.07.2024].
- Dębski M., Bigaj M. (2019). *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdynia: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrostan cyfrowy. Poradnik dla rodzin* (2020), <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/asy-internetu-dobrostan-cyfrowy-poradnik-dla-rodzin/> [dostęp: 23.07.2024].
- Kardefelt-Winther D., Saeed M., Al-Harashsheh S.T., Saxena S., Aref A., Al-Kahlout D., Al-Mohannadi A.S. (2022). *Child Well-being in a Digital Age: Trends and Outcomes*. WISH, https://www.researchgate.net/publication/359897131_Child_Well-Being_in_a_Digital_Age_Trends_and_Outcomes [dostęp: 23.07.2024].
- Levine D., Page A., Law E., O'Reilly M. (2021). *Children and Families' Wellbeing in a Digital World: A Four-dimensional Model*. University of Leicester, <https://www.internetmatters.org/pl/about-us/children-and-families-wellbeing-in-a-digital-world-report/> [dostęp: 23.07.2024].
- Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M. (2021). *The Outcomes of Gaining Digital Skills for Young People's Lives and Wellbeing: A Systematic Evidence Review*, „New Media & Society”, t. 25, nr 5, s. 1176–1202, <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- NASK (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, Warszawa: NASK, Państwowy Instytut Badawczy, <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5316,Co-robia-nasze-dzieci-w-sieci-czyli-Raport-z-najnowszego-badania-NASK-Nastolatki.html> [dostęp: 30.09.2024].

- OECD (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- Praszek G., Dębski M., Bigaj M., Stunża G., Pyżalski J. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019). *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/p/y/pyzalski_polskie_badanie_eu_kids_online_2018_amup.pdf [dostęp: 23.07.2024].
- Rada Unii Europejskiej (2022). *Konkluzje Rady w sprawie wspierania dobrostanu w edukacji cyfrowej (2022/C 469/04)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022XG1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022XG1209(01)) [dostęp: 23.07.2024].
- Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries. EU Kids Online*, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,908,eu-kids-online-2020-survey-results-from-19-countries> [dostęp: 23.07.2024].
- Twenge J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przeł. O. Dziedzic, Sopot: Smak Słowa.
- Vanden Abeele M.M.P. (2021). *Digital Wellbeing as a Dynamic Construct*, „Communication Theory”, t. 31, nr 4, s. 932–955, <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> [dostęp: 23.07.2024].
- Well-being in the Digital Age* (2023). Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2023/12/well-being-in-the-digital-age-NC0723199ENN-2.pdf> [dostęp: 23.07.2024].
- Wielki słownik języka polskiego* (2024), <https://wsjp.pl/> [dostęp: 23.07.2024].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Irena Pulak
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: irena.pulak@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Recenzenci artykułów opublikowanych w 2024 roku

Prof. dr Stefano Abbate
(Universitat Abat Oliba CEU)

Prof. dr Joan d'Àvila Juanola
(Universitat Abat Oliba CEU)

Dr hab. Mirosław Babiarz, prof. UJK
(Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Prof. dr Miguel Ángel Barbero Barrios
(Universitat Abat Oliba CEU)

Ks. prof. dr hab. Krzysztof Bardski
(Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

Dr hab. Beata Bednarczuk, prof. UMCS
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Dr hab. Renata Bednarz-Grzybek, prof. UMCS
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Prof. dr Miguel Ángel Belmonte Sánchez
(Universitat Abat Oliba CEU)

Prof. dr Ana Beriain Bañares
(Universitat Abat Oliba CEU)

Prof. dr hab. Józef Bremer
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK
(Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Dr hab. Małgorzata Duda, prof. UPJPiI
(Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK
(Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Prof. dr hab. Jarosław Gara
(Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Patricia Antonín García-Mauriño, MA
(Universitat Abat Oliba CEU)

Dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ
(Uniwersytet Jagielloński)

Dr hab. Beata Jakimiuk, prof. KUL
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Dr hab. Marek Jeziorański, prof. KUL
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Prof. dr Juan Francisco Jiménez Jacinto
(Universitat Abat Oliba CEU)

Dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz
(Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej)

Dr hab. Joanna Król, prof. US
(Uniwersytet Szczeciński)

Dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Dr hab. Joanna Łukasiewicz-Wieleba, prof. APS
(Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Dr hab. Joanna Łukasik, prof. UKEN
(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

Dr hab. Piotr Magier
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW
(Akademia Marynarki Wojennej)

Prof. dr hab. Hanna Markiewicz
(Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Dr hab. Agata Matysiak-Błaszczuk, prof. UAM
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Dr hab. Iwonna Michalska, prof. UŁ
(Uniwersytet Łódzki)

Dr hab. Grzegorz Michalski prof. UŁ
(Uniwersytet Łódzki)

Prof. dr Juan Manuel Monfort Prades
(Universidad CEU Cardenal Herrera)

Prof. dr Isidro Navarro Delgado
(Universitat Politècnica de Catalunya)

Ks. dr hab. Jan Niewęglowski, prof. UKSW
(Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

Ks. prof. dr hab. Marian Nowak
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Dr Michał Nowicki
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Prof. dr Marta Oporto Alonso
(Universidad CEU San Pablo)

Dr hab. Danuta Opozda, prof. KUL
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL
(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Dr Renata Pater
(Uniwersytet Jagielloński)

Dr hab. Edyta Pietrzak, prof. PŁ
(Politechnika Łódzka)

Prof. dr M^a Salud Porras Clavero
(Universitat Abat Oliba CEU)

Dr hab. Irena Pospiszyl, prof. APS
(Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)

Dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Dr hab. Jan Ryś, prof. UKEN
(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

Jordi Saura Matallana, MA
(Universitat Abat Oliba CEU)

Prof. dr M^a Teresa Signes Signes
(Universitat Abat Oliba CEU)

Dr Iwona Sikorska
(Uniwersytet Jagielloński)

Dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ
(Uniwersytet Łódzki)

Dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ
(Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Dr hab. Roman Tomaszewski, prof. UP
(Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Prof. dr M^a Isabel Vázquez Martínez
(Universitat Abat Oliba CEU)

Prof. dr Montserrat Vidal-Mestre
(Universitat Internacional de Catalunya)

Prof. dr Jaime Vilarroig Martín
(Universidad CEU Cardenal Herrera)

Prof. dr hab. Lech Witkowski
(Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy)

Dr Anna Włoch
(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

Dr hab. Ewa Włodarczyk, prof. UAM
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Dr hab. Danuta Wosik-Kawala, prof. UMCS
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Ks. dr hab. Bogdan Zbroja, prof. UPJPII
(Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. UJK
(Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Dr Grzegorz Zelek
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Dr hab. Ewa Zmuda, prof. UKEN
(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

Dr Joanna Żeromska-Charlińska
(Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Plany wydawnicze

- 2025, vol. 28, no. 1: Family, School and Local Community: Educational Partnership
Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 30.11.2024
- 2025, vol. 28, nr 2: Religia i wychowanie.
Koncepcje pedagogiczne XX wieku
Termin nadsyłania tekstów: 28.02.2025
- 2025, vol. 28, nr 3: Transmisja kultury w rodzinie, szkole i innych grupach odniesienia
Termin nadsyłania tekstów: 31.03.2025
- 2025, vol. 28, no. 4: Change in the Individual and Institutional Context
Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 31.08.2025

