



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna
w procesie przemian*

*Preschool and Early Childhood Education
in the Process of Change*

EETP

Vol. 18, 2023/1 No. **68**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

styczeń – marzec / January – March

Wydawca Kwartalnika EETP

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



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Czasopismo jest finansowane ze środków MEiN w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” na lata 2022-2024, nr umowy Nr RCN/SN/0336/2021/1

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca (“George Enescu” National University of Arts, Iasi, Romania, Rumunia); Weronika Pudelko, Irena Pulak; Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Kożuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 5 JÓZEFA BAŁACHOWICZ
ZUZANNA ZBRÓG
Wprowadzenie
Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 EWELINA RZOŃCA
Strategie uczenia się uczniów w edukacji wczesnoszkolnej
w świetle badań
Learning Strategies of Students in Early School Education in
the Light of Research
- 27 ALINA KALINOWSKA-IŻYKOWSKA
Język podręczników do matematyki w klasie pierwszej jako
kontekst budowania mentalnych ścieżek edukacyjnych
uczniów i ich nauczycieli
Language of Mathematics Handbooks in the First Grade
as a Context for Building Educational Mental Pathways of
Students and Their Teachers
- 41 MAŁGORZATA TURCZYK
Kompetencje prawnonormatywne nauczycieli wczesniej
edukacji
Legal and Normative Competences of Early Education
Teachers

- 53 ILONA KOŻUCH
 Innowacyjność w edukacji przedszkolnej w świetle obowiązujących regulacji prawnych i analizy literatury przedmiotu
 Innovativeness in Preschool Education in the Light of the Applicable Legal Regulations and Analysis of the Literature on the Subject.
- 65 JAROSŁAW JENDZA
 The Change Is in *Me*. The Transformation of Adults to the Role of the Montessori Guide. Qualitative-Biographical Research Study
 Zmiana jest we *mnie*. Transformacja dorosłych do roli przewodnika Montessori. Raport z badania jakościowo-biograficznego
- 79 MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN
 Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie – strategia nauki czytania przez zdziwienie
 Effective Astonishment. Triggers Thinking – a Strategy for Learning to Read by Astonishment
- 91 RENÁTA BERNHARDT
 ÁGNES MAGYAR
‘Mantle of Expert (MoE)’ in Kindergarten Education – “Let’s Play Librarian!”
 „Mantle of Expert (MoE)” w edukacji przedszkolnej – „Zagrajmy w bibliotekarza!”
- 103 ANNA BADORA
 Self-Activity of Preschool Children During Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic, as Declared by Their Parents
 Samoaktywność dzieci w wieku przedszkolnym w okresie izolacji społecznej wywołanej pandemią COVID-19 według deklaracji rodziców
- VARIA**
- 125 JOANNA SOSNOWSKA
 Specyfika i kierunki modernizacji w wychowaniu przedszkolnym w Łodzi w latach 1924–1939
 Nature and Directions of Modernisation in Preschool Education in Łódź in 1924–1939
- 145 JOANNA SKIBSKA
 AGNIESZKA TWARÓG-KANUS
 Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 2)
 Components of the Pedagogical Diagnosis Process and Their Perception by Teachers of Mainstream and Integrated Schools – Research Report (Part 2)

Józefa Bałachowicz

orcid.org/0000-0001-6208-8042

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Zuzanna Zbróg

orcid.org/0000-0002-4088-626X

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wprowadzenie

Introduction

Tematem przewodnim tego numeru EETP są przemiany edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – szczególnie znaczące w ostatnim dwudziestoleciu. Badacze edukacji elementarnej uzupełnili wówczas polską myśl pedagogiczną o nowszą perspektywę teoretyczną i metodologiczną oglądu dziecka i dzieciństwa, starając się doprowadzić do zmiany języka i myślenia o teorii i praktyce wczesnej edukacji (Walołek, 2006; Bałachowicz, 2009, 2011; Klus-Stańska i Szczepska-Pustkowska, 2009). Podejście interpretatywno-krytyczne skierowało uwagę pedagogów małego dziecka i uczniów najmłodszych na pełnomocność, zasoby poznawcze, możliwości rozwojowe dzieci w kontekście samostanowienia i samoregulacji. Pojawiły się nowe pola badawcze, które ukazały zainteresowanie badaczy doświadczaniem świata przez dziecko i jego sposobem rozumienia rzeczywistości. Punktem wspólnym jest dominacja podejścia socjopedagogicznego do edukacji dziecka/ucznia w kontekstach edukacyjnych, kulturowych i społecznych oraz przygotowanie do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji w alternatywnych modelach edukacyjnych. Podstawowe pola badawcze dotyczą rekonstrukcji kultury wczesnej edukacji – od konwencjonalnej do innowacyjnej, redefiniowania, transformowania i poszukiwania nowych perspektyw pedagogicznych, w tym różnorodności modeli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Znaczące miejsce zajmują badania poświęcone analizie dyskursów zabawy i uczenia się (uczestnicy, relacje, konteksty, miejsca tworzenia znaczeń i dziecięcej aktywności) oraz funkcjonowania dziecka w instytucjach przedszkola i szkoły (komunikacja,

sojalizacja, kooperacja, partycypacja). Ważnym polem badawczym są przestrzenie dziecięcej wolności (w tym do myślenia krytycznego), odpowiedzialności, twórczości (Bałachowicz i Zbróg, 2021). Warto podkreślić udane próby rekonstrukcji i współczesne odczytania klasyków pedagogiki dziecka, m.in. Marii Montessori, Friedricha Froebela, Johna Deweya, Helen Parkhurst czy Janusza Korczaka (Andrzejewska i Lewandowska, 2021).

Najnowsze zmiany w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wynikają z trudnej (nie)codzienności. Nie tak dawno borykaliśmy się z pandemią COVID-19, starając się, aby wprowadzenie zdalnej edukacji przyniosło dzieciom jak najmniejsze szkody i jak największe korzyści. Jeszcze nie jesteśmy w stanie ocenić skutków wprowadzenia przestrzeni medialnej do domów rodzinnych dzieci, choć mamy już pewne dane na temat edukacji zdalnej dotyczące zarówno pozytywnych, jak i negatywnych jej konsekwencji.

Jeszcze nie zdążyliśmy uporać się z czasem (post)pandemii, gdy pojawiły się poważne problemy związane z migracją ludności z Ukrainy, najczęściej matek z dziećmi uciekających przed wojną. Powstały nowe wyzwania związane z potrzebą organizowania opieki i profesjonalnego wsparcia uchodźców w dłuższej perspektywie, z pokonywaniem barier kulturowych i komunikacyjnych, z pomocą w codziennym funkcjonowaniu w obcym środowisku (zob. Zbróg, 2022). Dostrzegamy, że w świecie głębokiego kryzysu następuje powrót do klasycznego systemu wartości, do odpowiedzialności za Innego.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna jest zatem obecnie skoncentrowana na wyzwaniach międzykulturowych, w tym konieczności zapewnienia dobrostanu dzieciom nieznaną języka polskiego w polskich przedszkolach i szkołach, poszukiwaniu metod nie tylko wzbudzających ich potencjał rozwojowy, ale przede wszystkim umożliwiających efektywną integrację i adaptację do polskich warunków przy poszanowaniu ich odrębności kulturowej w warunkach zaburzonego poczucia bezpieczeństwa, niejednokrotnie z traumą powojenną.

Artykuły publikowane w tym numerze pokazują specyfikę i kierunki przeobrażeń, jakie dokonały się we wczesnej edukacji na przestrzeni nie tylko ostatnich lat, ale także w pracy z dzieckiem i jego rodziną na przestrzeni ostatniego stulecia. Dowodzą one, że nowatorskie rozwiązania pedagogiczne stale towarzyszyły i towarzyszą innowatorom pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W historii tych subdyscyplin pedagogiki jest mnóstwo przykładów osobowych, powszechnie znanych autorytetów, ale także odważnych i kreatywnych nauczycieli codziennie działających na rzecz dobra dzieci, tworzących autorskie rozwiązania dydaktyczne, demokratyzujących edukację, organizujących prorozwojowe środowisko do zabawy i uczenia się, dających poczucie wolności wyboru i szanujących podmiotowość dziecięcą.

Zachęcamy do zapoznania się z inspirującymi tekstami, które złożyły się na całość wartościową i motywującą do twórczej aktywności pedagogicznej dla dobra naszych podopiecznych.

Bibliografia

- Andrzejewska, J. i Lewandowska, E. (2021). Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki, *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1), 85–126. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8461>
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2011). Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk i A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 56–67). Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bałachowicz, J. i Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Klus-Stańska, D. i Szczepska-Pustkowska M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zbróg, Z. (red.). (2022). *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*. Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Józefa Bałachowicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
e-mail: baljola@aps.edu.pl

Zuzanna Zbróg
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Ewelina Rzońca

orcid.org/0000-0002-6434-9207

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Strategie uczenia się uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań

Learning Strategies of Students in Early School Education in the Light of Research

KEYWORDS ABSTRACT

learning skills, learning strategies, students, teacher, competences, early school education.

Learning skills have been included in the competences of the 21st century, which proves their importance in the life of an individual. They are essential in the personal and professional development of a person living in the world of dynamic changes taking place in the surrounding reality. Therefore, the development of learning skills, starting from early school education, becomes a priority. The main role in this process is played by the teacher who supports the child in the acquisition of those skills. Nowadays, the teacher is perceived as a tutor accompanying the student on the paths of acquiring knowledge, taking into account the development of effective learning skills. That's why it is important, among others, to show students learning strategies for effective memorization of content, making notes and improving memory. In order to learn about the students' learning strategies and the techniques used by teachers, interviews were conducted with third-grade primary school students and early school education teachers. Attention was focused on several issues: What learning methods do students use?; Do they use the Internet while learning?; What learning strategies do teachers use in the teaching process? The research results will be used to formulate practical conclusions useful for teachers.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

umiejętność uczenia się, strategie uczenia się, uczniowie, nauczyciel, kompetencje, edukacja wczesnoszkolna

Umiejętność uczenia się została zaliczona do kompetencji XXI wieku, co świadczy o jej ważności w życiu jednostki. Jest ona niezbędna w rozwoju osobistym i zawodowym człowieka w świecie dynamicznych zmian zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Priorytetowe staje się wobec tego rozwijanie umiejętności uczenia się, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej. Główną rolę w tej kwestii odgrywa nauczyciel, który wspomaga w tym procesie. Współcześnie rysuje się obraz nauczyciela jako tutora towarzyszącego uczniowi na ścieżkach zdobywania wiedzy, z uwzględnieniem rozwoju umiejętności efektywnego uczenia się. Dlatego istotne jest m.in.: pokazanie uczniom strategii uczenia się w celu efektywnego zapamiętywania treści, tworzenia notatek i usprawniania pamięci. W celu poznania strategii uczenia się dzieci oraz stosowanych technik przez nauczycieli przeprowadzono wywiady z uczniami klasy trzeciej szkoły podstawowej oraz nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Uwagę skupiono wokół kilku zagadnień: Jakie sposoby uczenia się wykorzystują uczniowie? Czy korzystają z Internetu podczas uczenia się? Jakie strategie uczenia się wykorzystują nauczyciele w procesie dydaktycznym? Przeprowadzone badania posłużą sformułowaniu wniosków praktycznych przydatnych nauczycielom.

Wstęp

Współcześnie, bardziej niż kiedykolwiek, ważna jest umiejętność szybkiej adaptacji jednostki do zastanych warunków. Implikują to procesy społeczno-kulturowe, zmiany gospodarcze i technologiczne oraz intensywne tempo życia. W tym kontekście konieczne staje się rozwijanie kompetencji niezbędnych jednostce w dostosowaniu się i nadszaniu za zmianami. Jedną z nich jest umiejętność uczenia się przez całe życie. Jej ważność podkreślano w wielu raportach. Przykładem jest raport Edgara Faure'a (1975) *Uczyć się, aby być* czy późniejszy raport Jacques'a Delorsa z 1996 r. pod tytułem *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998).

Zmieniają się warunki, a zatem również wymagania w stosunku do funkcjonowania jednostek. Jak podkreślają Kasim Karatas i Ibrahim Arpaci,

[...] w przeszłości ważne było zapamiętywanie informacji, ale w dzisiejszych czasach ważne stało się zdobywanie umiejętności związanych z tym, gdzie można uzyskać informacje i jak się ich nauczyć. Mówiąc dokładniej, oczekuje się, że ludzie naberą umiejętności uczenia się. Osoby, które nie mogą się uczyć i nie potrafią zorganizować własnych procesów uczenia się, pozostają w tyle w wielu obszarach w świecie, w którym technologia szybko się rozwija (Karatas i Arpaci, 2021, s. 3).

Z całą pewnością niezbędne jest uwzględnianie zmian i potrzeb w sektorze oświaty. W tym celu należy dostosować proces edukacyjny, wzbogacić go o nowe metody, a tym samym wspierać i kształcić w tym zakresie nauczycieli. Jak pisze Ewa Filipiak, „nie tylko raporty edukacyjne, ale podejmowane debaty pedagogów pokazują, iż nowa koncepcja edukacji powinna być ukierunkowana nie tyle na przygotowanie jednostek do zastanęgo społeczeństwa, ile na dostarczenie jednostce drogowskazów intelektualnych pozwalających rozumieć otaczający świat i bycie jego odpowiedzialnym uczestnikiem” (Filipiak, 2008, s. 18).

Kluczowe jest przejście od nauczania do uczenia się uczniów, do aktywnego uczestnictwa ucznia, do poszukiwania wiedzy oraz selekcji informacji. Żyjemy bowiem w świecie, gdzie wiadomości docierają zewsząd i tak ważny jest ich racjonalny i krytyczny odbiór oraz wybór, szczególnie w odniesieniu do tzw. fake newsów. Posługiwanie się materiałem informacyjnym, odpowiednia organizacja i realizacja procesu uczenia się powinna być traktowana jako zadanie rozwojowe w średnim dzieciństwie (Nowakowska-Buryła, 2008). To na tym poziomie powinno się rozpocząć poznawanie strategii uczenia się, które będą podstawą uczenia się na kolejnych szczeblach edukacji i odnalezienia się w zastanej rzeczywistości. Józefa Bałachowicz zaznacza, że:

[...] w okresie wczesnej edukacji dziecko uczy się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W początkowym etapie nauki będzie to więc: kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współżycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły; uczenie pokonywania trudności, uczenie „umiejętności wkładu” w siebie, osobistej partycypacji w uczeniu się i kierowaniu własną aktywnością (Bałachowicz, 2017, s. 72).

Dlatego tak istotne jest rozwijanie umiejętności uczenia się, w tym podmiotowego traktowania ucznia jako czynnego, samodzielnego uczestnika procesu dydaktycznego.

Uczenie się jako kompetencja oraz strategie uczenia się

Warto zaznaczyć, że „w ostatnich dziesięcioleciach kompetencje stały się niezbędnymi elementami na wszystkich etapach edukacji, zarówno formalnej, jak i pozaformalnej” (Gutiérrez Porlán i Serrano Sánchez, 2016, s. 51). Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) kompetencje to coś więcej niż tylko wiedza czy umiejętności. Obejmują zdolność do sprostanego złożonym wymaganiom poprzez czerpanie i mobilizowanie zasobów psychospołecznych (w tym umiejętności i postaw) w określonym kontekście. Kompetencja sama w sobie nie jest ani obserwowalna, ani mierzalna. Jest za to popularna i bardzo często używana – zwłaszcza

w odniesieniu do polityków, lekarzy, prawników, policjantów oraz nauczycieli i uczniów. Szczególnie znaczenie kompetencji nadawane jest oczekiwaniom wobec czynności i zadań do wykonania przez określone osoby. Kategoria kompetencji jest więc kategorią podmiotową, przynależną zawsze do kogoś – konkretnej osoby lub grupy osób (OECD, 2005, s. 4).

Jedną z kompetencji, która weszła do katalogu tak zwanych kompetencji kluczowych człowieka jest „kompetencja uczenia się” (por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie). Placówki oświatowe, dyrektorzy, nauczyciele muszą zwrócić zatem większą uwagę na rozwój tej umiejętności, gdyż „trendy w zakresie szerokich i zrównoważonych programów nauczania mają również na celu przygotowanie uczniów do życia po zakończeniu edukacji, przy czym kształcenie ogólne ma na celu przygotowanie uczniów do zaspokojenia potrzeb ekonomicznych i społecznych” (Vitello i in., 2021, s. 8). W końcu jednostka musi zdawać sobie sprawę z potrzeby tej umiejętności, która pozwoli jej dostosować się do nowych, zastanych, szybko zmieniających się warunków.

Uczenie się według Czesława Kupisiewicza to proces „zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości” (Kupisiewicz, 2000, s. 25).

Czynnikami warunkującymi uczenie się są m.in. motywacja (zewnątrzna, wewnętrzna), poziom emocji czy obecność innych osób. Uczniowie muszą chcieć podjąć działania, by uczyć się nowych rzeczy, poszerzać wiedzę. Na każdym szczeblu edukacji wymienione wyżej czynniki są istotne, również w klasach 1–3. Warto pamiętać, że na tym poziomie warto rozbudzić ciekawość uczniów i wzbudzić w nich motywację, by utrzymały się one w kolejnych latach nauki oraz w działaniach poznawczych poza szkołą. Uczenie odbywa się bowiem w różnorodnych przestrzeniach, również cyfrowej. Podstawą, jak zaznaczają badacze, jest np. zainteresowanie nauką, osiągnięty sukces, niski poziom lęku, własne tempo i sposób pracy, a także samodzielność w myśleniu i działaniu, odpowiedzialność za swoje inicjatywy (zob. Burke, 1995; Filipiak, 2008; Harmin, 2022).

Jerome S. Bruner opracował jedną ze znanych strategii uczenia się – przez odkrywanie. „Im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” (Bruner, 1978, s. 670). Celem strategii jest wzbudzenie motywacji i chęci do działania ucznia, czyli nacisk został położony na uczenie się, a nie nauczanie. Można wyodrębnić cztery ważne momenty wspomnianej strategii: wytworzenie sytuacji problemowej, zidentyfikowanie i zdefiniowanie problemów oraz

pomysłów ich rozwiązania, weryfikację proponowanych pomysłów rozwiązań, analizę danych, porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach, w nowych sytuacjach (Filipiak, 2011, s. 86).

Należy podkreślić, że istotne jest zwrócenie uwagi we współczesnej edukacji na uczenie się o charakterze podmiotowym. Sprzyja ono budowaniu motywacji, chęci do działania i pozytywnego nastawienia do zdobywania wiedzy. Zaangażowany uczeń „ma możliwość pozytywnej oceny swoich osiągnięć, oceny swojej skuteczności, a jednocześnie może odbierać pozytywne opinie na temat efektywnego zaangażowania się w uczenie” (Bałachowicz, 2017, s. 86). Ważna jest w tym kontekście koncepcja ucznia samosterownego (*self-regulated learner*) Ewy Filipiak, w której podkreślana jest podmiotowość ucznia. Ucznia samosterownego cechuje bowiem: poczucie sprawstwa, skuteczności, odpowiedzialności oraz wiedza metapoznawcza, czyli wiedza o sobie jako jednostce uczącej się, wiedza o zadaniu, wiedza o strategiach uczenia się (Filipiak, 2012, s. 75–76). Warto przywołać w tym miejscu również koncepcję Janiny Uszyńskiej-Jarmoc o metauczeniu. Stworzony program „Rozumiem siebie i szkołę, umiem się uczyć” został oparty na założeniu, że uczeń w tym wieku dysponuje już pewną bazą wiedzy, doświadczeń, które pod wpływem nowych sytuacji uzupełnia i rozszerza. W programie wskazano kierunek procesu uczenia się, który składa się z czterech etapów:

- a) wiedza osobista potoczna – uświadomienie sobie wiedzy osobistej, potocznej na dany temat;
- b) wymiana wiedzy potocznej – wymiana informacji między rówieśnikami;
- c) wymiana naukowa;
- d) wiedza osobista zrekonstruowana – zintegrowana i dalej niepewna, dynamiczna (Uszyńska-Jarmoc, 2014, s. 130).

Przed nauczycielami zatem staje ważne zadanie, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jeśli chodzi o rozwój umiejętności uczenia się. Istotne jest w tym kontekście dawanie uczniowi szansy aktywnego uczestniczenia w procesie uczenia się przy okazaniu mu pomocy, jeśli jej potrzebuje, i dawaniu wsparcia emocjonalnego. Powinien on przede wszystkim znać cel, potrafić i móc stosować różnorakie strategie uczenia się, łączyć nowe informacje z wiedzą już zdobytą. W związku z tym, jak zaznacza Filipiak, nauczyciele powinni odpowiedzieć sobie na pytania: „W jaki sposób dziecko postrzega, odbiera świat?, Jak konstruuje wiedzę?, Jak doszło do tego, że wie?, a przede wszystkim – Co to znaczy »posiadać wiedzę«?” (Filipiak, 2008, s. 27).

W tym kontekście nauczyciel przyjmuje rolę przewodnika, tutora na drodze poznania oraz organizatora środowiska uczenia się. Zdaniem Ewy Kulawskiej „nauczyciele mogą pomóc uczniom w rozwijaniu ich zdolności uczenia się przez świadome kierowanie tym procesem i wskazywanie strategii poznawczych w zależności od rodzaju wiedzy i warunków zewnętrznych (pora dnia, miejsce nauki) oraz wewnętrznych

(motywacja, stan fizyczny), w których przebiegają procesy intelektualne” (Kulawska, 2018, s. 71). Rolą nauczyciela zatem w aktywnym uczeniu się jest zaangażowanie ucznia, rozbudzenie w nim ciekawości, odwagi, radzenia sobie z trudnościami. Bałachowicz mówi o nauczycielu autokreatorze: „Potrafi uczynić edukację wspaniałą przygodą życia, będzie wspierał dziecko w rozwijaniu zaangażowania, odwagi poznawania, kreatywności, innowacyjności i refleksyjności” (Bałachowicz, 2017, s. 11). Zadaniem jest również wsparcie poprzez odpowiednie motywowanie i pokazywanie strategii, sposobów, które mogą być przydatne w efektywnym uczeniu się.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się strategie metapoznawcze i poznawcze. Pierwsze z nich stosuje się w celu planowania i nadzorowania działań na poziomie symbolicznym, czyli w umyśle (Ledzińska, 2000, s. 126). Klasyfikacja strategii metapoznawczych obejmuje:

- strategie planowania – np. przeglądanie materiału, tworzenie pytań;
- strategie monitorowania – np. koncentracja uwagi;
- strategie regulacyjne – np. ponowne czytanie, przeglądanie (Dembo, 1997).

Z kolei poznawcze strategie uczenia się – strategie pamięciowe – według Ewy Czerniawskiej i Marii Ledzińskiej to „procedury organizowania sytuacji i materiału pamięciowego, stosowane przez podmiot w celu zapamiętania i/lub przypominania informacji” (Czerniawska i Ledzińska, 1986, s. 241). Jednostka począwszy od etapu wczesnoszkolnego powinna więc poznać różnego typu strategie.

W grupie strategii poznawczych wyróżnia się:

- strategie powtarzania – np. powtarzanie, przepisywanie materiału;
- strategie elaboracji – np. mnemotechniki, tworzenie analogii;
- strategie organizowania – np. grupowanie, mapy pojęciowe (Dembo, 1997).

Istotne jest nie tylko poznanie technik uczenia się, ale przede wszystkim umiejętność wyboru odpowiednich dla siebie i zastosowania ich podczas procesu uczenia się. W tym celu należy spróbować zastosować różne strategie, by sprawdzić, która ułatwia efektywne przyswajanie treści. Wykorzystanie znanych sposobów będzie pomocne w przyszłości, w sytuacji adaptacji do zastanych warunków oraz poszerzania wiedzy, uczenia się przez całe życie. W związku z tym, jak zaznacza Adamina Korwin-Szymanowska, „proces uczenia się powinien uwzględnić nie tylko elementy poznawcze i strategie metapoznawcze, lecz także przekonania motywacyjne i strategie regulacyjne, które składają się na integralny system samoregulacji” (Korwin-Szymanowska, 2017, s. 176).

Podstawą staje się nauczanie uczniów strategii uczenia się już na poziomie wczesnej edukacji. Proponowane sposoby powinny być dostosowane do etapu rozwoju uczniów, ich możliwości oraz stylów uczenia się. Wdrażanie strategii odbywa się poprzez włączenie ich przez nauczyciela do procesu dydaktycznego. Należy pamiętać, by technika nie była tylko zastosowana w ciągu jednej czy dwóch lekcji, ale odwoływać się do niej przez dłuższy czas. Kluczowe jest również ćwiczenie wykorzystania poznanej strategii

w praktyce. Beata Oelszlaeger-Kosturek podkreśla, „możemy skłaniać się do uczenia się metodą prób i błędów, ale również do sprawdzonych strategii uczenia się – na przykład z zastosowaniem gier dydaktycznych czy też aktywnego projektowania działań edukacyjnych przy współudziale uczniów” (Oelszlaeger-Kosturek, 2013, s. 8). Sprawdzone sposoby uczenia się pozwolą na zapamiętywanie większej ilości wiadomości w szybszym tempie, co może również wpłynąć na motywację uczniów i sprawiać im radość z nauki.

Stan badań nad strategiami uczenia się dzieci w okresie wczesnoszkolnym

Strategie uczenia się stały się przedmiotem badań w psychologii oraz pedagogice i są zamiennie używane z terminem „strategie pamięciowe”. W odniesieniu do tematu niniejszego artykułu wybrano w celu przedstawienia wnioski z badań, które dotyczyły dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zwrócono uwagę również na badania skupiające się wokół podejścia nauczycieli na tym etapie edukacyjnym do stosowania strategii w procesie uczenia się.

W świetle wyników badań można dostrzec dwa obszary badawcze powiązane ze strategiami uczenia się.

Po pierwsze pole badawcze stanowią rodzaje strategii uczenia się znane i używane przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Warto przytoczyć wyniki badań Kristen Karabły i Karen M. Zabrucki. Stwierdziły one, że im starsze dzieci, tym bardziej są świadome korzyści związanych ze stosowaniem strategii pamięciowych w procesie celowego zapamiętywania (Karabły i Zabrucki, 2009). Co więcej, istotne jest prawidłowe przedstawienie strategii przez nauczyciela, co pozwala później na wybór najlepszej techniki dla siebie. Ważne jest dostosowanie strategii m.in. do wieku ucznia, jego umiejętności czy materiału do zapamiętania (Czerniawska, 1999).

W okresie wczesnoszkolnym uczniowie poznają różnego typu sposoby uczenia się. Do strategii, które są wykorzystywane przez dzieci w wieku szkolnym, Helen Bee zalicza: najczęściej pojawiające się wielokrotne powtarzanie informacji, organizowanie materiału (grupowanie/sortowanie według danej kategorii), elaboracja, czyli odwoływanie się do wiedzy już posiadanej podczas poznania nowych informacji (Bee, 2004). Zdarza się również, jak wynika z badań, że większość uczniów nie wykorzystuje w procesie uczenia się żadnych strategii. Badania polegające na obserwacji stosowania takich strategii jak sortowanie, łączenie w pary, głośne powtarzanie nazw przedmiotów pokazały niższy wynik zapamiętywania u uczniów, którzy nie używali żadnej z wymienionych technik (Schneider i in., 2004).

Ważnym zagadnieniem jest wykorzystanie mnemotechnik jako strategii poznawczych w procesie uczenia się. Małgorzata Mních ze swoimi studentami przeprowadziła

badania w tym zakresie po zakończeniu cyklu zajęć z danego obszaru edukacji, podczas którego przedstawiono uczniom i zastosowano w praktyce daną technikę zapamiętywania. Dla przykładu, „uczniowie, którzy przez trzy tygodnie poznawali, a następnie wykorzystywali obrazkowy system cyfr do uczenia się dat i tabliczki, zapytani zostali o ocenę nowego sposobu zapamiętywania; w większości ocenili ten sposób jako bardzo przydatny (16 na 18 badanych osób), 2 osoby – jako przydatny” (Mnich, 2016, s. 164). Zwrócono także uwagę na możliwości stosowania tego sposobu podczas nauki dat czy tabliczki mnożenia. „Skuteczność zapamiętywania dat nowym sposobem (obrazkowym systemem cyfr) bardzo wysoko oceniło 13 osób, 2 – wysoko, pozostałe osoby w stopniu średnim; natomiast przydatność tego sposobu w uczeniu się tabliczki mnożenia bardzo wysoko oceniło 9 osób, wysoko – 6” (Mnich, 2016, s. 164). Jak można zauważyć, uczniowie podkreślali pozytywny aspekt stosowania tej mnemotechniki w przyswajaniu treści z różnych obszarów.

Po drugie w kontekście nauczania strategii pamięciowych zwrócono uwagę na badania dotyczące opinii nauczycieli odnośnie do tej kwestii. Jest to kolejny obszar poszukiwań badawczych. Podejście pedagogów jest bowiem istotne z punktu widzenia pokazywania sposobów uczenia się oraz zdobywania wiedzy o nowych technikach wspomagających zapamiętywanie treści. W tej kwestii Ewa Kochanowska za pomocą kwestionariusza wywiadu zdobyła deklaracje nauczycieli z klas 1–3 uczących na terenie województw śląskiego, małopolskiego i podkarpackiego. „Jako główną formę rozwijania samodzielności poznawczej badane wskazały na stosowanie nauczania problemowego (100%) oraz metod aktywizujących (96,8%), takich jak np.: gry dydaktyczne, burza mózgów, mapy pojęciowe itp.” (Kochanowska, 2017, s. 185). Na podstawie przeprowadzonych badań wysnuła następujący wniosek:

[...] niepokoi fakt, iż tylko w nielicznych wypowiedziach respondentek można było odnaleźć nawiązania do stosowania strategii metakognitywnych jako narzędzi rozwijania samodzielności poznawczej dzieci. Badane zadeklarowały w tym przypadku kształtowanie umiejętności samodzielnego planowania działań (17,2%) oraz wyposażanie uczniów w wiedzę o tym, jak się uczyć (7,8%) (Kochanowska, 2017, s. 187).

Uwzględniając przytoczone wyniki badań, postanowiono skupić się strategiach uczenia się stosowanych przez uczniów oraz znanych nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej.

Wstępne badania własne nad strategiami uczenia się w edukacji wczesnoszkolnej

Przedmiotem podjętych badań są strategie uczenia się uczniów na etapie wczesnoszkolnym w świetle empirycznego rozpoznania sposobów uczenia się oraz technik

wspomagających stosowanych przez nauczycieli. Są to wstępne analizy, mające na celu rozpoznanie przedmiotu i obszaru badań. Z uwagi na interesujące wyniki tego swojego pilotażu postanowiłam zamieścić je w niniejszym tekście. Będą one kontynuowane w pełniejszym wymiarze.

Celem poznawczym tych badań jest zdobycie wiedzy o strategiach uczenia się uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. Celem praktycznym jest wykorzystanie uzyskanych wyników badań jako przesłanek dla sformułowania wniosków pedagogicznych.

Problematyka i metoda badań

Problem badawczy główny wyraża się w pytaniu o to, jakie strategie uczenia się są najczęściej wykorzystywane przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej i proponowane uczniom przez nauczycieli?

Przyjęto za wiodącą definicję strategii uczenia się, w której podkreśla się, że są to sposoby przetwarzania informacji mające na celu poprawianie rozumienia i przechowywania informacji, których jednostki używają, by zrozumieć, nauczyć się lub zachować nowe informacje (O'Malley i Chamot, 1990).

Sformułowano następujące problemy badawcze szczegółowe:

- Jak najczęściej uczą się uczniowie klasy trzeciej?
- Jakie mnemotechniki wykorzystują w celu zapamiętania treści?
- Jak uczniowie wykonują notatki?
- Jaki jest zakres korzystania z Internetu w procesie uczenia się badanych uczniów?
- Jaka jest opinia nauczycieli o poziomie umiejętności uczenia się ich uczniów?
- Jakie techniki wspomagające proces uczenia się znają i pokazują uczniom nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Podjęte badania mają charakter sondażowy. Przeprowadzono wywiady z nauczycielami i uczniami klasy trzeciej Szkoły Podstawowej nr 19 im. Ireny Sendlerowej w Kielcach. Zdecydowano się na wywiady, gdyż rozmowa pozwala na zgłębienie tematu, wyjaśnienie niejasnych sformułowań, obserwację emocji. Przeprowadzono dwadzieścia wywiadów indywidualnych z uczniami oraz sześć wywiadów indywidualnych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. W roku szkolnym 2022/2023 w szkole podstawowej, która była terenem badań, są 2 klasy pierwsze, 2 klasy drugie oraz 2 klasy trzecie. W badaniu wzięli udział uczniowie z klas trzecich.

Wyniki badań

Na wstępie wyjaśnienia wymaga rozumienie przez uczniów terminu „uczenie się”. Otóż uczenie się uczniowie kojarzą z przygotowaniem do sprawdzianu, do kolejnych zajęć, z zapamiętaniem czegoś.

Najczęściej uczniowie stwierdzali, że lubią się uczyć bądź stosowali określenia – „średnio, tak i nie”. Byli również uczniowie, którzy przyznawali, że uczenie się to nie jest ich ulubione zajęcie (3 uczniów). Głównym motywem uczenia się dla nich jest lepsza przyszłość, zdobycie dobrej pracy, poszerzenie wiedzy. „Trzeba się uczyć dla przyszłości”; „Dla przyszłości, żeby mieć dobrą pracę”; „Żeby więcej wiedzieć, być mądrym”.

Jeśli chodzi o sposoby uczenia się, to z wywiadów wynika, że prawie wszyscy uczniowie wskazywali, iż uczą się na pamięć poprzez wielokrotne czytanie, powtarzanie i przepisywanie. Oznacza to, że wśród badanych uczniów dominującą strategią poznawczą jest powtarzanie oraz regulacyjna strategia metapoznawcza. „Idę do domu – powtarzam. W domu – powtarzam. Taki mam system”. „Czytam to, czego mam się nauczyć, np. do sprawdzianu. Potem, jeśli nie pamiętam, to znów czytam”. „Czytam sobie, a potem zapisuję to”. „Jak z przyrody, to się nie uczę, bo jestem dobry z przyrody. Z innych w sumie też, oprócz matematyki. Z matematyki to powtarzam, potem rodzice mnie pytają”.

Uczniowie często opowiadali o udziale rodziców w procesie uczenia się. Odpytują ich z danych treści, oceniają, czy się nauczyli. Wspomnieli o nich prawie wszyscy uczniowie. „Uczę się z rodzicami. Rodzice mnie pytają, ja podaję wynik. Jak nie umiem, to potem powtarzam i znów mnie pytają”. „Powtarzamy i robimy sprawdziany z mamą”. „Gramy z mamą w taką zabawę pamiętniczą. Jak dobrze odpowiem, to dostaję cukierka”. Jeden uczeń z klasy trzeciej stwierdził: „nie uczę się w domu, umiem wszystko z lekcji”.

Poza nielicznymi wyjątkami (2 osoby) można odnotować brak zastosowania mnemotechnik w procesie uczenia się. Zatem uczniowie nie wykorzystują elaboracji jako strategii poznawczej. „Głównie powtarzam, na przykład gdy uczę się, jak pisze się król, to ciągle sobie powtarzam, że przez ó. To mi pomaga, inne sposoby raczej nie”.

Przykładem nawiązywania do czegoś lub kogoś na zasadzie skojarzeń była wypowiedź uczennicy o łączeniu słowa z języka angielskiego ze znanym bohaterem. Pozostałe przykłady dotyczyły bardziej wyobrażania sobie pewnych obrazów, np. małego domku i ogrodu z lektury *Asiunia* lub liczb w wykonywanych działaniach. „Ja po prostu wyobrażam sobie te liczby, jakby widzę je i wtedy wykonuję działanie”.

Uczenie się to również umiejętność prowadzenia notatek, które pozwalają na lepsze zapamiętanie treści, przypomnienie i utrwalenie informacji. Pomagają w tym między innymi mapy pamięciowe, które są przykładem strategii organizowania uczenia się. Uczniowie klasy trzeciej głównie wykonują notatki linearne. W związku z tym bardzo rzadko wykorzystują rysunki czy symbole. Tylko czterech uczniów stwierdziło, że czasami rysuje i pisze. „Lubię rysować, ale jak się uczę, to piszę”. „Jak mamy pisać, to piszę normalnie w zeszytach”. „Piszę w zeszytach, bo nie umiem rysować”. „Czasami piszę, czasami coś rysuję, ale raczej obok”.

Z kolei o mapie myśli nie wspomniał żaden uczeń, mimo że, jak wiadomo od wychowawczynie, ten sposób robienia notatek jest im znany i wykorzystywany przez nauczyciela.

Interesujący wydaje się fakt, że badani uczniowie w zdecydowanej większości nie wykorzystują Internetu w procesie uczenia się. Głównym powodem, jaki wymieniali, było korzystanie z telefonu tylko przez określony czas. „Nie. Nie, bo mam ograniczony czas na telefon”. Trzy uczennice stwierdziły, że szukają informacji w sieci: „jeśli trzeba coś znaleźć i jest o tym mowa w poleceniu”; „czasami, jak nie jestem pewna”. „sprawdzam słówka angielskie”. Jeden uczeń przyznał, że nie korzysta z Internetu, gdy się uczy, ale czasami rodzice szukają tam rozwiązania jego zadania domowego.

Wywiady z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej również przyniosły ciekawe spostrzeżenia. Po pierwsze nauczyciele podkreślali znaczenie umiejętności uczenia się uczniów w ich życiu. Po drugie poproszeni o określenie poziomu tej umiejętności u uczniów klas 1–3, wskazali raczej na niski poziom. Zwracali uwagę na obniżony poziom koncentracji uwagi oraz samodzielności w organizacji procesu uczenia się. Jeden nauczyciel określił poziom wspomnianej umiejętności jako zadowalający – „uczniowie chętnie korzystają z podpowiedzi nauczycieli, aby szybciej zapamiętać wymagane treści: czytanie na głos, podkreślanie, zapisywanie słówek na fiszkach, tworzenie map mentalnych, stosowanie techniki skojarzeń”.

Badani nauczyciele wymienili znane im techniki, które uważają za pomocne w uczeniu się uczniów. Podkreślali, że stosują je na lekcjach. Są to następujące techniki:

- zabawy usprawniające koncentrację,
- zabawy w skojarzenia (zapamiętywanie zwrotów, wyrażen przez skojarzenia: rysowanie symboli, tworzenie skrótowców itp.),
- używanie różnych kodów (obrazkowych, z wykorzystaniem kolorów),
- łączenie tekstu z ruchem i rytmem,
- nauka tworzenia notatek, mapy myśli,
- skojarzenia, fiszki do samodzielnej nauki oraz samodzielnego sprawdzania swojej wiedzy,
- zapisywanie i powtarzanie informacji,
- czytanie na głos.

Warto zauważyć, że spośród podanych technik znajdują się zarówno te powszechnie znane od wielu lat (czytanie na głos czy zapisywanie treści i ich powtarzanie), jak i te wymieniane współcześnie przez pedagogów i neurodydaktyków (np. mapy myśli, skojarzenia). Badani nauczyciele stosują różnego rodzaju strategie poznawcze uczenia się oraz wspomagają strategie metapoznawcze, takie jak monitorowanie poprzez ćwiczenia koncentracji uwagi.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników badań można zauważyć, że uczniowie w większości lubią się uczyć i widzą w tym szansę na przyszłość. Wszyscy, z którymi rozmawiano, uczą się na pamięć poprzez wielokrotne powtarzanie, czytanie i weryfikację wiedzy przez rodziców. Poza tym najczęściej tworzą linearne notatki. Internet zaś nie stanowi dla nich pomocy w procesie uczenia się. Wynika to z wyznaczonego przez rodziców czasu korzystania z mediów cyfrowych.

Badani nauczyciele podkreślali znaczenie umiejętności uczenia się we współczesnej szkole. W swych wypowiedziach akcentowali, że istotne w uczeniu się uczniów jest wsparcie nauczyciela. Wymieniali znane im sposoby, techniki, strategie, które stosują w pracy dydaktyczno-wychowawczej, przy czym były to głównie strategie poznawcze uczenia się.

Zatem, co należy podkreślić, uzyskano odpowiedź na problem badawczy główny: jakie strategie uczenia się są najczęściej wykorzystywane przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej i proponowane uczniom przez nauczycieli? Wśród uczniów dominującą strategią poznawczą jest powtarzanie oraz regulacyjna strategia metapoznawcza. Nauczyciele proponują uczniom różnego rodzaju strategie poznawcze uczenia się oraz strategie metapoznawcze, takie jak monitorowanie poprzez ćwiczenia koncentracji uwagi. Podjęte badania miały charakter pilotażowy, a miarodajne wnioski będzie można sformułować, gdy zwiększy się liczba respondentów.

W świetle badań można stwierdzić, że konieczne jest rozwijanie umiejętności uczenia się już na etapie wczesnoszkolnym i proponowanie różnego typu strategii uczenia się. Istotne jest również wspieranie uczniów w procesie uczenia się, a nie tylko przekazywanie im wiedzy. Wymaga to od nauczyciela świadomej konieczności rozwijania umiejętności uczenia się oraz przemyślanej strategii pracy. Należy zatem zaznajamiać uczniów ze strategiami uczenia się i wykorzystywać je na lekcjach, m.in. mnemotechniki, mapy myśli. Jak podkreśla Mnich,

[...] aby edukacja stała się przystępna, ciekawa i przyjemna, szkoła powinna zrezygnować z nadmiernego dydaktyzmu i encyklopedyzmu na rzecz twórczych metod skutecznego uczenia się, wdrażających uczniów do kierowania własnym rozwojem. Dzięki takim metodom będą oni postrzegać naukę nie jako przykry obowiązek, lecz jako sytuację umożliwiającą odkrycie nowych horyzontów (Mnich, 2016, s. 167).

Konieczne jest podtrzymywanie ciekawości uczniów i jej rozbudzanie poprzez podejmowane działania edukacyjne nauczycieli, a także dzięki aktywności własnej uczniów. Zainteresowanie materiałem ma duże znaczenie w procesie uczenia się, gdyż może wzbudzać ciekawość, a jednocześnie niepewność oraz może motywować do poszukiwań.

W kontekście wyników badań własnych ważne jest także pokazanie uczniom możliwości szerszego wykorzystania Internetu w procesie uczenia się. Pomocna może tu być edukacja medialna o tym, jak racjonalnie i selektywnie korzystać z Internetu i szukać tam przydatnych, wiarygodnych informacji. Jak pisze Tomasz Huk, edukacja medialna „powinna spełniać oczekiwania uczących się, będących użytkownikami mediów, zarządzającymi informacjami i odpowiedzialnymi twórcami pomysłów, wykorzystującymi narzędzia multimedialne z obszaru globalnej kultury medialnej” (Huk, 2011, s. 45).

W edukacji wczesnoszkolnej konieczne jest rozbudzanie ciekawości uczniów w zakresie poznawania świata i nabywania nowych umiejętności. Jest to możliwe poprzez ich aktywny udział w procesie edukacyjnym, ze zwróceniem uwagi na ich działania własne oraz współpracę w grupie. Podmiotowość w procesie uczenia się przyczynia się do samodzielności w myśleniu i podejmowanych działaniach. Pozwala uczniowi podejmować decyzje na różnych etapach procesu edukacyjnego. Jak podkreśla B. Oelslaeger-Kosturek, „planować razem z dziećmi zadania edukacyjne, to zyskać ich aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz pomóc im w zgromadzeniu odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności. W praktyce edukacyjnej możemy zastosować wiele różnych form takiego planowania” (Oelslaeger-Kosturek, 2013, s. 47). Pozwala na to stosowanie chociażby metod aktywizujących. Przykładem jest metoda projektu, która angażuje uczniów poprzez formułowanie pytań, poszukiwanie odpowiedzi, podejmowanie samodzielnych lub grupowych działań. Wszystko pod okiem nauczyciela, który wspiera i towarzyszy na drodze poszukiwania, ale nie narzuca własnych sposobów myślenia czy rozwiązań. Z badań J. Uszyńskiej-Jarmoc wynika, że:

[...] znaczący wpływ dla stymulowania rozwoju kompetencji dziecka i poczucia kompetencji, jak również rozwoju dyspozycji autokreacyjnych mają metody wspierania aktywności twórczej (kreacyjnej i autokreacyjnej) dziecka, w tym szczególnie metoda projektowania okazji edukacyjnych i metoda projektów, mało popularne i rzadko stosowane w tradycyjnej pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym (Uszyńska-Jarmoc, 2007, s. 411).

Podsumowując, niezbędne jest na etapie wczesnoszkolnym zwracanie uwagi na umiejętność uczenia się uczniów i jej rozwijanie. Jest to możliwe dzięki uwzględnieniu podmiotowości ucznia w tym procesie oraz łączenie strategii poznawczych i metapoznawczych. Warto zwrócić szczególną uwagę na strategie poznawcze elaboracji (mnemotechniki, tworzenie analogii) i organizowania (grupowanie, mapy pojęciowe), które będą pomocne w organizacji procesu uczenia się.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 11–95). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J.S. (1978). Akt dokonywania odkrycia (B. Mroziak, tłum.). W: J. S. Bruner (red.), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (s. 661–679). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burke, J. (1995). *Outcomes, learning and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. Routledge.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerniawska, E. i Ledzińska, M. (1986). Ontogeniczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie. W: Z. Włodarski (red.), *Psychologiczne problemy pamięci* (s. 240–281). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku* (W. Rabczuk, tłum.). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza* (E. Czerniawska, A. Matczak i Z. Toeplitz, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być* (Z. Zakrzewska, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gutiérrez Porlán, J. i Serrano Sánchez, J. L. (2016). Evaluation and development of digital competence in future primary school teachers at the University of Murcia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 51–56. <https://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.1.152>
- Harmin, M. (2022). *Jak motywować uczniów do nauki. Z polskimi przykładami z kursu internetowego „Szkoły Uczącej Się” programu Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności* (A. Tomaszewska, tłum.). Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Karably, K. i Zabrucki, K. M. (2009). Children's metamemory: A review of literature and implications for classroom. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 32–52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052026.pdf>
- Karatas, K. i Arpacı, I. (2021). The role of self-directed learning, metacognition, and 21st century skills predicting the readiness for online learning. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep300. <https://www.cedtech.net/download/the-role-of-self-directed-learning-metacognition-and-21st-century-skills-predicting-the-readiness-10786.pdf>
- Kochanowska, E. (2017). Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)pozorne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 14, 179–192.
- Korwin-Szymanowska, A. (2017). Doświadczenie w świetle edukacji dla zrównoważonego rozwoju – w stronę paradygmatu uczenia się. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 167–190). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kulawska, E. (2018). Metapamięć i strategie pamięciowe uczniów w młodszym wieku szkolnym w perspektywie poznawczej koncepcji uczenia się. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6(11), 69–82.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt.
- Ledzińska, M. (2000). Uczenie wykraczające poza warunkowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 117–136). Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Mnich, M. (2016). W poszukiwaniu metod efektywnego uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli o mnemotechnikach słów kilka. *Chowanna*, 2(47), 153–169.
- Nowakowska-Buryła, I. (2008). Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się u dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 189–197). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2013). *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci: wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej: materiały dla studentów i nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schneider, W., Kron, V., Hunnerkopf, M. i Krajewski, K. (2004). The development of young children's memory strategies: First findings from the Wurzburg Longitudinal Memory Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 193–209.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2014). Kompetencja uczenia się. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel i M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (s. 127–143). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Vitello, S., Greatorex, J. i Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. Research Report*. Cambridge University Press & Assessment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616947.pdf>
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE, 2006/962/WE. (2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewelina Rzońca
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
e-mail: e.rzonca@uksw.edu.pl



Alina Kalinowska-Iżykowska

orcid.org/0000-0003-4658-7620
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Język podręczników do matematyki w klasie pierwszej jako kontekst budowania mentalnych ścieżek edukacyjnych uczniów i ich nauczycieli

Language of Mathematics Handbooks in the First Grade as a Context for Building Educational Mental Pathways of Students and Their Teachers

KEYWORDS ABSTRACT

early childhood
mathematics
education,
mathematics
handbook language,
mathematics culture,
student, teacher.

A handbook is a part of the teaching and mathematical culture. As an important part of the mental experience of students and their teachers, it can be an interesting subject of research. It can be assumed that the language of a handbook is a carrier of specific meanings created by its users. It is important for first-grade students and their teachers to indicate the cognitive paths constructed by the language of the suggested handbooks. The analyses undertaken in the text made it possible to identify some significant categories of the language of instructions and questions contained in the mathematical tasks included in handbooks. They are the cognitive context for the creation of mathematical cultural meanings by first-grade students and their teachers. They define what mathematics education is, what it means to understand what mathematics learning is, or who I am in mathematics lessons. The interpretative methodological approach allowed for in-depth analyses, and the document analysis method proved to be fruitful. The results showed that handbooks may hinder the development of mathematical knowledge in children. The language of handbooks reveals the potential for harmful influences by creating beliefs that are inconsistent with current scientific knowledge about learning mathematics in the early grades.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wczesnoszkolna
edukacja
matematyczna,
język podręcznika
matematyki, kultura
matematyczna,
uczeń, nauczyciel

Podręcznik jest elementem kultury dydaktycznej oraz matematycznej. Jako ważna część mentalnych doświadczeń uczniów i ich nauczycieli stanowić może interesujący przedmiot badań. Można przyjąć, że język podręcznika jest nośnikiem określonych znaczeń tworzonych przez jego użytkowników. Istotne dla uczniów klasy pierwszej oraz ich nauczycieli jest wskazanie poznawczych ścieżek konstruowanych przez język proponowanych podręczników. Podjęte w tekście analizy pozwoliły wskazać pewne znaczące kategorie języka poleceń i pytań zawartych w podręcznikowych zadaniach matematycznych. Są one kontekstem poznawczym dla tworzenia przez uczniów klasy pierwszej i ich nauczycieli matematycznych znaczeń kulturowych. Definiują one, czym jest edukacja matematyczna, co to znaczy rozumieć, czym jest uczenie się matematyki czy też kim ja jestem na lekcjach matematyki. Interpretatywne podejście metodologiczne pozwoliło na pogłębione analizy, a zastosowana metoda analizy dokumentów okazała się owocna badawczo. Wyniki pokazały niepokojący potencjał ograniczania rozwoju wiedzy matematycznej. Język podręczników ujawnia możliwość szkodliwych oddziaływań przez tworzenie przekonań niezgodnych z aktualną wiedzą naukową o poznawaniu matematyki w klasach początkowych.

Znaczenie podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej

W Polsce badania nad podręcznikiem mają długą tradycję, która jest wyznaczona przede wszystkim przez konwencjonalny charakter ich teoretycznej i metodologicznej perspektywy (Zalewska, 2009, s. 518). W efekcie takiego podejścia „w badaniach nad podręcznikiem szkolnym najwięcej miejsca poświęcono analizie jego funkcji dydaktycznych i ocenie merytorycznej poprawności” (Zalewska, 2009, s. 519). Można go postrzegać jako element pośredniczący w komunikacji nauczyciela i ucznia lub jako element, który sam „mówi” do ucznia. Jego struktura, proponowane zadania, szata graficzna czy sposób formułowania poleceń tworzą pewien rodzaj języka, dzięki któremu uczeń nadaje znaczenia wiedzy, uczeniu się, ale także samemu sobie – swoim możliwościom, ograniczeniom i perspektywom. Ewa Zalewska uważa, że w ostatnich latach mamy do czynienia z ekspansją podręcznika wczesnoszkolnego, któremu podporządkowywane są wszelkie aktywności nauczyciela i uczniów (Zalewska, 2013, s. 10). Anna Landau-Czajka pisze, że „podręczniki dla dzieci najmłodszych stanowią bardzo ważny element nauczania. Nawet jeśli treści bezpośrednio przez nie przekazywane uleciały już dawno z pamięci, pozostaje wspomnienie ich klimatu, przesłania, jakie ze sobą niosą” (2002, s. 5). Odczytywanie znaczeń tworzonych przez klimat i język podręcznika może mieć więc znacznie głębszy sens, niż się przypuszcza.

Nauczyciele rozpoczynający pracę często traktują podręcznik jako przewodnik po „gąszczu” uszczegółowionych treści matematycznych, co wydaje się zupełnie zrozumiałe. Niepewni jeszcze na poziomie studiów swojej wiedzy dydaktycznej i matematycznej (Czajkowska, 2012), tworzą własne nauczycielskie doświadczenia również na podstawie zawartości podręcznika, która wyznacza w dużym stopniu ścieżki mentalne nauczyciela i uczniów, bezpośrednio kształtując ich rozumienie procesów edukacyjnych zachodzących w klasie. Podręcznik do matematyki w klasie pierwszej w sposób rudymenatarny przyczynia się do najgłębiej zapisywanych znaczeń.

Podręcznik w kulturze matematycznej

Zdefiniowanie pojęcia kultury matematycznej nie jest proste, szczególnie na poziomie klas początkowych, który często zawodowi matematycy postrzegają jako protomatematyczny. Na gruncie polskim najszerszej kulturą matematyczną zajmuje się Małgorzata Makiewicz, badając jej przejawy w fotografii. Zwraca się uwagę na jej procesualny i ciągły charakter: „Kultura matematyczna nie tworzy się w sposób algorytmiczny na 21., 32. czy 47. lekcji matematyki. Proces jej kształtowania związany jest z codziennym obcowaniem człowieka w świecie matematycznym” (Makiewicz, 2011, s. 21). Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej „kultura ma wymiar powszedni. [...] wyraża się w codziennych nawykowych zachowaniach, zwyczajności, odruchowym nadawaniu znaczeń otaczającej nas rzeczywistości” (2010, s. 302), a jej nabywanie zaczyna się we wczesnym dzieciństwie (Kuřina, 1991, s. 30). Przyjęcie, że elementem kultury są określone wzory kulturowe, czyli określone w danej zbiorowości zachowania i sposoby myślenia, pozwala założyć, że szkolna kultura dydaktyczna oznacza konfigurację przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami tworzenia wiedzy (Klus-Stańska, 2011, s. 30). Tworzą ją więc takie elementy, jak działania nauczyciela, działania uczniów oraz szeroko rozumiane środowisko uczące, do którego zaliczam podręcznik.

Podręcznik jest elementem kultury matematycznej oraz kultury dydaktycznej. Język podręcznika jest nośnikiem określonych znaczeń tworzonych przez jego użytkowników, tu uczniów wczesnoszkolnych i ich nauczycieli. Chciałabym więc przekaz podręcznika włączyć do sposobu postrzegania matematyki i jej uczenia się.

Metodologia

Podjęcie prób rozumienia, jak mogą myśleć o nauczaniu matematyki nauczyciele i uczniowie klasy pierwszej szkoły podstawowej, pracując z podręcznikiem, będzie realizowane na gruncie badań jakościowych, interpretacyjnych. Pomimo

różnic bowiem mają one „własną tożsamość (lub być może kilka tożsamości)” (Flick, 2012, s. 12), ale wspólne dla tych podejść metodologicznych jest rozszyfrowywanie, w jaki sposób ludzie rozumieją rzeczywistość i jak ją tworzą (Angrosino, 2010, s. 11).

Celem badań było rozpoznanie języka podręcznika do matematyki w klasie pierwszej jako kontekstu dla tworzenia mentalnych ścieżek jego użytkowników. Na gruncie jakościowego rozpoznawania znaczeń zaplanowano badanie metodą analizy dokumentów. Krzysztof Rubacha (2008, s. 157) traktuje ją jako metodę zbierania danych i nazywa „przeszukiwaniem źródeł wtórnych”. W tej metodzie badań z uwagą traktuje się rolę, jaką mogą odgrywać dokumenty w tworzeniu i kierowaniu ludzkimi działaniami (Rapley, 2013, s. 173). W badaniach jakościowych bowiem „interakcje i dokumenty postrzega się tu jako sposoby konstruowania procesów społecznych, w ramach których ludzie współpracują lub konkurują ze sobą” (Flick, 2012, s. 13).

Jak podkreśla Rapley (2013, s. 158), dokumenty są analizowane zawsze w jakimś kontekście. W relacjonowanym tu badaniu został on wyznaczony przede wszystkim przez następujące pytanie problemowe: Jakie ścieżki mentalne mogą być tworzone przez uczniów i ich nauczycieli w relacji z językiem podręcznika do matematyki w klasie pierwszej?

Przejawów języka badanych podręczników szukano w treści i formie poleceń, zadań tekstowych, ilustracjach do poleceń i zadań oraz w towarzyszących tym treściom literackich utworach dla dzieci, jak opowiadania czy wierszyki.

Badaniu zostały poddane wszystkie podręczniki do matematyki w klasie pierwszej, które znajdują się na liście podręczników dopuszczonych przez MEiN. W szczególności były to:

1. M. Rożyńska i A. Szwejkowska-Kulpa, *Uczymy się z Bratkiem*, cz. 1–2.
2. K. Bielenica, M. Bura, M. Kwil i B. Lankiewicz, *Elementarz odkrywców. Matematyka*, cz. 1–2.
3. J. Hanisz, *Szkolni przyjaciele. Matematyka*, cz. 1–3.
4. J. Dymarska, J. Hanisz, M. Kołaczyńska i B. Nadarzyńska, *Nowi tropiciele*, cz. 1–5.
5. M. Dobrowolska i A. Szulc, *Lokomotywa 1. Matematyka*.
6. B. Mazur, B. Sokołowska i K. Zagórska, *Gra w kolory*. cz. 1–4.
7. J. Białobrzeska, *Ja, ty – my. Na tropach matematyki*, cz. 1–2.
8. J. Faliszewska i G. Lech, *Ja i moja szkoła na nowo*, cz. 1–5.
9. K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz i J. Wosianek, *Oto ja. Podręcznik matematyczno-przyrodniczy*, cz. 1–2.
10. M. Lorek, A. Ludwa (i B. Ochmańska – cz. 3–4), *My i nasz elementarz. Matematyka*, cz. 1–4.
11. A. Głuszniewska, K. Prus-Wirzbicka, D. Stryjewska, K. Szczepkowska-Szczęśniak i M. Zatorska, *Szkolna trampolina*, cz. 1–2.
12. K. Sawicka i E. Swoboda, *Wielka przygoda*, cz. 1–4.

Każdy podręcznik został oznaczony kodem w taki sposób, że pierwsza cyfra oznacza numer pakietu, druga cyfra po kropce – numer części i po dwukropku została podana strona.

Czy język podręcznika może szkodzić? – wyniki badań

Analizowane podręczniki nacechowane są określonymi potencjalnościami mentalnymi, które mogą być tworzone przez uczniów klas pierwszych i ich nauczycieli. Wybrałam jedynie te aspekty przekazu, które związane są z dydaktyką matematyki wczesnoszkolnej.

Język ograniczania kontekstu poznawczego

Już w latach 80. Jerzy Trzebiński pisał o dominujących w szkole zasadach nauczania, w których dąży się do tego, aby uzyskać efekt najlepszego przyswojenia wiedzy. W tym celu kształtuje się u uczniów nowe pojęcia przez doświadczanie ich ograniczonych, najbardziej „typowych” egzemplifikacji. Prowadzi to do niekorzystnej sytuacji tworzenia pojęć mało plastycznych, a w umysłach uczniów tworzą się raczej ograniczone reprezentacje sytuacji szkolnych niż określonych obszarów rzeczywistości (Trzebiński, 1981, s. 204–207).

Analiza podręczników do matematyki pokazuje, że pierwszoklasiści w kilku obszarach doświadczają ograniczania poznawczego:

- znaczenie pojęć – monotonne i powtarzające się konteksty poznawania liczb: „Napisz w zeszycie działania pasujące do rysunków. Oblicz”. Rysunek: 10 kwiatków podzielonych na 3 grupy. Najpierw 5 w szeregu, obok 3 w szeregu skreślone i jeszcze 2 w szeregu skreślone. Pod rysunkiem zapis „ $10 - 2 - 3 =$ ” (7.4: 19). Nie tylko nie można zabrać od razu 5, ale narzucona jest również kolejność zabierania (od końca), co nie ma wiele wspólnego z realną czynnością zabierania. W zakresie geometrycznym tak ważne pojęcie jak linijka jest ograniczone do przepisu postępowania: „Narysuj w zeszycie linię o długości 5 cm. 1. Przyłóż linijkę do kartki i przytrzymaj ją, aby się nie poruszała. 2. Następnie zacznij rysować linię od kreski oznaczonej cyfrą 0. 3. Zakończ rysować przy kresce oznaczonej cyfrą 5” (6.3: 57). Jedenaście badanych podręczników proponuje poznawanie liczb od pojęcia 1. Wydaje się to nieprawdopodobne wobec wielu badań wskazujących na to, że już dwulatki (a nawet dużo młodsze dzieci) rozumieją często, ile to jest jeden, a nawet radzą sobie z dodawaniem i odejmowaniem do dwóch (Landerl i Kaufmann, 2013, s. 77). W tym kontekście polecenia typu: „Ułóżcie w parach jak najwięcej pytań, na które odpowiedzią będzie 1” (6.1: 75) są po prostu stratą czasu;

- zbyt niski zakres liczbowy – powszechna praktyka podręczników ograniczająca zakres liczbowy, ale również wiedzę dzieci o działaniach arytmetycznych: „Z podanych liczb [1–20 – przyp. A.K.] ułóż jak najwięcej działań (dodawanie i odejmowanie) wraz z wynikami. Napisz je w zeszytcie” (6.4: 84);
- ograniczanie kontekstów poznawczych – przedstawianie liczb w jednakowych kontekstach (głównie aspekt kardynalny i porządkowy). Zdecydowanie ograniczona możliwość badania innych własności liczb (parzystość, podzielność i inne relacje między nimi) i ciągnące się miesiącami ćwiczenia typu „Napisz w zeszytcie kolejne liczby i ich słowny zapis według wzoru. 0 zero, 1 jeden” (6.3: 35);
- treści tekstów matematycznych – są one budowane w podobnej strukturze (w najkrótszy sposób podane dane i pytanie). Zadania stanowią spreparowane teksty ograniczone do krótkich zdań z liczbami znacząco różniące się od życiowych tekstów matematycznych, jak instrukcja obsługi czy reklama produktu;
- umiejętności pokazywania na przedmiotach i rysunku relacji matematycznych – kolorowe i bogato ilustrowane podręczniki pokazują ich użytkownikom, że do uczenia się matematyki są niezbędne szczegółowe i kolorowe ilustracje. Ogranicza to umiejętność wyobrażania sobie relacji matematycznych, ponieważ są już gotowe. Uczniowie nie uczą się zauważania matematycznych związków między bohaterami historii w zadaniu i często traktują obrazek jak ilustrację, dostrzegając jedynie powierzchowny ogląd treści zadania. Jednostkowo pojawiła się sugestia, że matematyczna rzeczywistość jest obecna wokół i do jej poznawania służą codzienne przedmioty, takie jak spinacze czy guziki (7.1: 5).

Język naśladowania i powtórzeń – rytuałów poznawczych

Treści i sposób ich prezentacji w matematycznych podręcznikach pierwszoklasistów stanowią zbiór swego rodzaju rytuałów poznawczych ukazywanych w podobnych poleceniach czy pytaniach. Ich forma jest różna, ale sens prowadzi uczniów do powtarzania czynności za propozycjami podręcznika.

- Wykonaj według wzoru: „Oto instrukcja pokazująca jak z prostokątnej kartki papieru wyciąć kwadrat” (5.1: 52). Rysunki z kolorowymi kółkami w dwóch kolorach. Pod spodem zapis przykładowy $2 + 2 =$ odpowiednio do kolorów (8.2: 8). Mechaniczne zapisywanie według wzoru popartego kolorami może odwrócić uwagę dziecka od sensu dodawania, łącząc to działanie jedynie z odpowiednio spreparowanymi przedmiotami (kolory ograniczają mentalnie możliwość dodania $3 + 1$, a w efekcie ograniczają szersze rozumienie, czym jest liczba 4). Podobnie narzucona struktura zadania oraz jego rozwiązania, podany wzór z informacją: zadanie, pytanie, rozwiązanie, odpowiedź. Następnie polecenie analogicznego postępowania dla wskazanych obrazków (8.2: 9). „Ułóż podobne pytania” (5.1: 5).

- Ograniczanie języka potocznego: „Użyj pomocniczych wyrazów”, użyj odpowiednich zwrotów (5.1: 5); „Opowiedz, co robią dzieciaki-matematyczaki. Użyj w swoich wypowiedziach podanych wyrazów” (8.1: 6).
- Działania na przedmiotach: „Opowiedz o wieży pokazanej z prawej strony. Znajdź na ilustracji klocki, z których jest ona zbudowana. Możesz zbudować w klasie własną wieżę z klocków” (12.1: 87). Uczniowie mogą zbudować własną budowlę dopiero po zapoznaniu się z przykładową, która staje się wzorem, ograniczając ich oryginalne pomysły. Uczą się wówczas, że możliwość działania według osobistych pomysłów nie jest najistotniejsza w poznawaniu, ale jest pewnym dodatkiem, żeby dziecku było przyjemniej.

Język trywializacji i/lub ufantastyczniania treści

- Nedorzeczności i sztucznie preparowane fakty – infantylne wierszyki z liczebnikami: „trzech staruszków do kochania” (3.1: 43). „Rozwiąż zadania. W zeszytcie napisz działania. Oblicz. Napisz odpowiedź”; „Na Ziemię przyleciały ufoludki. Ufoludek musiał zapłacić za parkowanie swojego kosmicznego pojazdu. Automat pokazał dwa sposoby zamiany banknotu 10 zł na monety. Przyjrzyj się monetom i zaproponuj, jak inaczej można rozmienić ten banknot” (1.2: 82). Z niewiadomych powodów proces wymiany pieniędzy jest dokonywany przez ufoludka, ale nie przez zwykłego człowieka, który potrzebuje monety na przykład do wózka w supermarkecie. Autentyczne doświadczenia związane z płaceniem w sklepie, które są bazą dla rozumienia rzeczywistości (oczywiście w tym zakresie) zastępowane są nieprawdopodobną historią o ufoludkach. Na innym obrazku stół zastawiony talerzami z różnymi produktami do jedzenia – 3 różne warzywa, 3 gruszki, 3 jajka itp. Polecenie brzmi: „Ułóż dodawanie do przykładu z jajkami i gruszkami” (8.1: 75). Uczeń może doświadczać sztuczności takiego dodawania, w którym narzuca się sens działania i dodatkowo ogranicza do sczytania liczb towarzyszących przedmiotom. W innym przykładzie treść zadania jest niezgodna z wiedzą przyrodniczą: „Pająk musiał przenieść przez rzekę 8 mrówek. Przeniósł już 2 z nich. Ile mrówek czeka na przeprawę przez rzekę?” (6.4: 30). Trudno powiedzieć, jakim sposobem pająk (oprócz topika) przenosi przez rzekę mrówki, nie zjadając ich. Pojawiają się również mało sensowne z perspektywy dziecka polecenia:
„Stań obok krzesła i wykonuj polecenia:
Stań przed krzesłem; stań za krzesłem;
Postaw prawą nogę na krzesle;
Wsuń lewą nogę pod krzesło;
Ukryj się za krzesłem; wyglądaj zza krzesła” (3.1: 7).

- Niski poziom trudności. Przykładowe zadanie: „Pobawcie się w parach. Jedna osoba pokazuje na palcach liczbę 1, 2 lub 3, a druga układa tyle kredek, ile wskazuje liczba palców” (1.1: 85).

Język obrazkowego orzekania o faktach matematycznych

W analizowanych podręcznikach polecenia „wskaz mniej (więcej)”, „ustal, ile...” odnoszą się jedynie do rysunków różnych przedmiotów, a obserwowane zależności mają charakter statyczny. Orzekanie o faktach miarowych (waga, pojemność, wielkość) odbywa się jedynie na podstawie rysunku (6.4: 47). Tymczasem rozwijanie myślenia operacyjnego musi być wsparte działaniem i obserwowaniem zmian w układach przedmiotów, czyli zjawiskami o charakterze dynamicznym (Szemińska, 1981, s. 124).

- Ćwiczenie znajomości pojęć, a nie ich konstruowanie: „Przyjrzyj się różnym zegarom. Które godziny wskazują te zegary?” (6.4: 13).

Język otwarcia na samodzielne poszukiwania poznawcze

Incydentalnie pojawiały się propozycje pozwalające dzieciom doświadczać realizacji własnych pomysłów czy możliwości zadawania pytań. Nawet jednak w tych pożądanym rozwojowo sytuacjach poznawczych czają się różnorodne ograniczenia:

- swobodnych przemyśleń – przykładowe zadanie brzmi: „Narysuj w zeszyście 29 kresek oraz 36 kresek dowolnie wybranym sposobem. Możesz wymyślić swój własny sposób” (6.1: 27) Nie wyjaśniono dziecku, dlaczego akurat taka liczba kresek. Osobisty sposób dziecka jest co najwyżej akceptowany i traktowany jako pewna możliwość, a nie jako konieczność;
- wiedzy pytajnej – proponowanie tworzenia pytań przez uczniów najczęściej występuje po podanych wcześniej przykładach. Jednostkowo pojawia się możliwość modelowania matematycznego przez układanie zagadek do obrazka (12.1: 85). Określenie „zagadka” utożsamiane jest jednak raczej z prostymi rachunkami, które można zastosować do opisu rzeczywistości na ilustracji;
- uzasadniania i refleksji poznawczej – ograniczone są możliwości stawiania hipotez typu „zgadnij”, „spróbuj poradzić sobie sam”, ale również uzasadniania: „powiedz, dlaczego tak się dzieje”, „dlaczego tak myślisz” itp. W wielu zadaniach stawianie takich pytań byłoby szansą na uświadamianie sobie przez dzieci zależności matematycznych. W jednym z zadań pojawia się rysunek (wzór): na przemian trzy czerwone trójkąty i dwa zielone koła. Polecenie zachęca jedynie do rachunków:

„Przyjrzyj się figurom i powiedz, czego jest więcej – trójkątów czy kół?” (12.1: 88). Pytanie „dlaczego tak myślisz?” mogłoby pomóc dziecku uświadamiać sobie zależności typu: za każdym razem jest więcej trójkątów niż kół. Skoro to samo powtarza się, to wiadomo, że więcej jest trójkątów. Taka wiedza jest już pogłębieniem zależności w dodawaniu, którą można by opisać formalnie: „Suma pewnej ilości większych składników jest większa od sumy tej samej ilości mniejszych składników”;

- odkrywania regularności – incydentalnie pojawiające się rozpoznawanie reguły, tu: zasady zapisywania liczby (5.1: 26), odwrócona kolejność poleceń. Najpierw policz kreski, a potem ustal zasady zapisywania. Odwrócenie kolejności mogłoby pokazać dzieciom, że zasady zapisywania mogą ułatwić obliczenia;
- odwoływanie się do wiedzy osobistej dzieci – incydentalne propozycje typu: W podręczniku przedstawiony rysunek trzech butelek z sokiem, obok których stoją szklanki. Polecenie jest interesujące poznawczo: „Powiedz, jakiego soku jest najwięcej, a jakiego najmniej. Dlaczego tak sądzisz?” (12.1: 90). W tym przypadku jednak to zadanie oznaczone jest dodatkowo jako trudniejsze, wymagające głębszej analizy treści, więc odmienne od codzienności szkolnej matematyki i nieprzeznaczone dla wszystkich uczniów.

Gry matematyczne (2.1: 26) obecne są w podręcznikach śladowo w liczbie jedna lub dwie propozycje w semestrze. Gra zawiera ścisły opis reguł, a uczniowie nie mają pola do żadnych modyfikacji. Jednostkowa propozycja wymyślenia własnej gry planszowej: „W parach przygotujcie grę planszową, w której według ustalonych zasad wykorzystacie zadania z figurami geometrycznymi. Na przykład: jeśli pionek stanie na polu z kwadratem, przeskakuje dalej o 4 pola” (7.1: 12). Tu jednak również reguły gry są narzucone.

Propozycje podsumowujące kilka tematów są w jednym z podręczników określane jako „Pomyśl i rozwiąż” (2.1: 31) i zawierają czasem interesujące propozycje. Jednak „zwykle” tematy zawierają przede wszystkim odtwórcze i mało atrakcyjne polecenia i pytania.

Ścieżki mentalne uczniów i nauczycieli kreowane przez język podręcznika do matematyki dla klas pierwszych – wnioski z badań

Przekaz podręczników do matematyki dla dzieci z klas pierwszych szkoły podstawowej okazuje się niepokojąco nieść jedynie znaczenia ograniczające myślenie matematyczne. Sposoby rozumienia, czym jest uczenie się matematyki i czym ona sama jest, przekazywane językiem podręcznika pozwalają sformułować pewne ogólne przekonania, które mogą się pojawić w umysłach uczniów i ich nauczycieli.

Język podręczników do matematyki może być źródłem przeświadczenia, że przekaz uporządkowanej wiedzy tworzy w umyśle ucznia równie uporządkowane znaczenia. Wiedza o poznawaniu tego nie potwierdza, a Klus-Stańska (2010, s. 90) twierdzi nawet, że poznanie powinno zaczynać się od chaosu danych, które muszą być indywidualnie rozumiane, co wynika z osobistego konstruowania znaczeń matematycznych.

Równie szkodliwe i nieprawdziwe może być przekonanie, że dzieci w klasie pierwszej lubią łatwe i infantylne zadania matematyczne. Niepokojące jest ciągle proponowanie dzieciom poznawania nawet najbliższej i dostępnej powszechnie rzeczywistości (na przykład pomiary) za pomocą obrazków. O szkodliwości tego przekonania dla rozwijania myślenia matematycznego pisała już od lat Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2009, s. 31 i n.), odnosząc się do gotowych do wypełniania kart pracy i nazywając to zjawisko „papierową matematyką”.

Innym niekorzystnym dla uczniów przeświadczeniem może być akceptacja braku doświadczeń manipulacyjnych. Język badanych podręczników tworzy przekonanie nauczycieli, że najmłodszy uczniowie nie muszą badać relacji matematycznych na przedmiotach. Obecnie wskazuje się na konieczność manipulowania i obserwowania dokonywanych zmian przez uczniów dla rozwijania wiedzy matematycznej (Boaler, 2015, s. 168 i n.).

Język podręcznika tworzy również przeświadczenie, że dzieci muszą od początku posługiwać się poprawnym matematycznie językiem, co będzie gwarantem poprawnego rozumienia pojęć i posługiwania się nimi w procesie myślenia matematycznego. Klus-Stańska pokazuje z niepokojem właśnie taki obraz polskiej dydaktyki, w której wiedza osobista uczniów jest marginalizowana, a wręcz ignorowana. W zamian „wiedza publiczna ma być multiplikowana, a za optymalny przyjmuje się efekt: »taka sama wiedza w każdym umyśle«” (2019, s. 9).

Już od pierwszych dni w szkole uczeń zaczyna rozumieć, że poznawanie matematyki wymaga zewnętrznej pomocy i podporządkowania myślenia oczekiwaniom nauczyciela wskazanym przez podręcznik. Również brak propozycji doświadczania błędów wskazuje uczniom i nauczycielom potrzebę zdecydowanego wystrzegania się niepoprawnych rozwiązań, ponieważ takowe mogą być szkodliwe poznawczo. Jest to zwalczany przez badaczy pogląd, którzy dowodzą konieczności pojawiania się błędnych pomysłów i prób uczniowskich w celu rozpoznania wiedzy poprawnej (Heinze, 2005).

„Wprowadzanie” kolejnych liczb naturalnych na lekcjach sugeruje nauczycielom, że pojęcia matematyczne powstają w izolacji poznawczej, co jest sprzeczne z założeniem, że liczby konstruowane są w otoczeniu innych liczb. „Liczenie i proste rachunki są przyswajane podobnie jak mowa ojczysta. Analogicznie do rozwoju mowy, także w zakresie liczenia dzieci posiadają zdolność do wychwytywania prawidłowości” (Filip i Rams, 2000, s. 26).

Brak propozycji wspólnej pracy nad problemami matematycznymi podpowiada nauczycielom, że wiedza matematyczna jest tworzona w izolacji (indywidualnie), a nie jest wytworem wspólnoty. Obecnie uważa się jednak, że matematyka „jest to domena społeczna tworzona i przekazywana w różnych aspektach; jest to wspólne dobro, wspólnie tworzone i wzajemnie przekazywane. Uczeń też może i powinien tu wiele wymyślić, zaproponować, odkryć” (Filip i Rams, 2000, s. 26).

Gotowe zadania i przykłady działań oraz brak propozycji problemów, w których dziecko musiałoby samodzielnie stosować matematykę, tworzy przekonanie, że matematyka nie opisuje codziennych sytuacji, nie ma zastosowania poza szkołą. Uczenie się gotowych formuł i wzorów postępowania zamyka umysł na uczenie się. Badania Jo Boaler i Pabla Zoido pokazują, że sztywne nastawienie umysłu do wiedzy jest szkodliwe poznawczo (szczególnie dla dziewczynek osiągających wysokie wyniki). Co ciekawe, twierdzą również, że przekonanie o własnej mądrości nie pomaga w rozwoju (Boaler, 2016, s. 7). Język podręczników do matematyki buduje niestety przekonanie, że powtarzanie treści nie szkodzi, nawet jak dziecko już to wie.

W kontekście przedstawionych badań powstaje pytanie, czy tak skonstruowany podręcznik jest dla uczniów i ich nauczycieli pomocą, czy przeszkodą w otwieraniu się na pojęcia i relacje matematyczne. Niepokojąco dużo nieprawdziwych lub nieaktualnych przekonań, które mogą być budowane przez język matematycznych podręczników, rodzi obawy, że mogą one szkodzić uczniom i nauczycielom, paradoksalnie stając się barierą dla rozwijania wiedzy i umiejętności matematycznych.

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białobrzeska, J. (2017). *Ja, ty – my. Na tropach matematyki. Podręcznik. Klasa 1. Cz. 1–2*. Wydawnictwo Didasko.
- Bielenica, K., Bura, M., Kwil, M. i Lankiewicz, B. (2020). *Elementarz odkrywców. Matematyka. Klasa 1. Cz. 1–2*. Nowa Era.
- Boaler, J. (2015). *What's math got to do with it? How teachers and parents can transform mathematics learning and inspire success*. Penguin Books.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative mathematics, inspiring messages and innovative teaching (mindset mathematics)*. Jossey-Bass.
- Czajkowska, M. (2012). Umiejętności matematyczne przyszłych polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle wyników badania TEDS. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 16(1), 49–67.
- Dobrowolska, M. i Szulc, A. (2017). *Lokomotywa 1. Matematyka. Podręcznik dla klasy pierwszej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Dymarska, J., Hanisz, J. Kołaczyńska, M. i Nadarzyńska, B. (2020). *Nowi tropiciele. Edukacja wczesnoszkolna. Podręcznik klasa 1. Cz. 1–5*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Faliszewska, J. i Lech, G. (2017). *Ja i moja szkoła na nowo. Podręcznik dla klasy 1. Cz. 1–5*. Wydawnictwo Juka-91, MAC Edukacja.
- Filip, J. i Rams, T. (2000). *Dziecko w świecie matematyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głuszniwska, A., Prus-Wirzbicka, K., Stryjewska, D., Szczepkowska-Szczeniak, K. i Zatorska, M. (2017). *Szkolna trampolina. Podręcznik matematyczny. Klasa 1. Cz. 1–2*. PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska, E. (2009). Główne grzechy przedszkolnej i szkolnej edukacji matematycznej. Czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości i umiejętności matematycznych. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji* (s. 21–37). Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Hanisz, J. (2020). *Szkolni przyjaciele. Matematyka. Klasa 1. Podręcznik. Cz. 1–3*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Heinze, A. (2005). Mistake-handling activities in German mathematics classroom. W: H. L. Chick and J. L. Vincent (red.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (t. 3, s. 105–112). University of Melbourne.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Wałczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie. T. 5: Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności* (s. 301–326). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura się nie zmienia. *Studia Pedagogiczne*, 64, 43–50.
- Klus-Stańska, D. (2019). Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1), 7–20.
- Kuřina, F. (1991). Kultura matematyczna nauczyciela matematyki. *Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie*, 6, 30–32.
- Landau-Czajka, A. (2002). *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*. Wydawnictwo „Neriton”, Instytut Historii PAN.
- Landerl, K. i Kaufmann L. (2013). *Dyskalkulia* (M. Jaśkowiak, tłum.). Harmonia Universalis.
- Lorek, M. i Ludwa, A. (2017). *My i nasz elementarz. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1–2*. Fundacja Ekologiczna – Wychowanie i Sztuka „Elementarz”.
- Lorek, M., Ludwa, A. i Ochmańska, B. (2017). *My i nasz elementarz. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 3–4*. Fundacja Ekologiczna – Wychowanie i Sztuka „Elementarz”.

- Makiewicz, M. (2011). *Elementy kultury matematycznej w fotografii*. Studenckie Koło Naukowe Młodych Dydaktyków Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Mazur, B., Sokołowska, B. i Zagórska, K. (2017). *Gra w kolory. Podręcznik. Klasa 1. Cz. 1–4*. Wydawnictwo Juka-91.
- Mucha, K., Stalmach-Tkacz, A. i Wosianek, J. (2017). *Oto ja. Podręcznik matematyczno-przyrodniczy. Klasa 1. Cz. 1–2*. MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rożyńska, M. i Szwejkowska-Kulpa, A. (2020). *Uczymy się z Bratkiem. Klasa 1. Podręcznik. Cz. 1–2*. Operon.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sawicka, K. i Swoboda, E. (2020). *Wielka przygoda. Ćwiczenia. Edukacja matematyczna. Klasa 1. Cz. 1–4*, Nowa Era.
- Szemińska, A. (1981). Rozwój pojęć matematycznych u dziecka. W: Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela* (t. 1, s. 112–251). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trzebiński, J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska, E. (2009). Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 505–528). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Alina Kalinowska-Iżykowska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: alina.kalinowska@uwm.edu.pl



Małgorzata Turczyk

orcid.org/0000-0003-4095-9294
Uniwersytet Jagielloński

Kompetencje prawnonormatywne nauczycieli wczesnej edukacji

Legal and Normative Competences of Early Education Teachers

KEYWORDS ABSTRACT

law, teacher
competences, early
school education,
children's rights,
teacher.

The aim of the article is to present the concept of legal and normative competences of a kindergarten teacher and early school education teacher in terms of the protection of children's rights in the educational reality. Nowadays, the role of the teacher, especially the period of the earliest education, becomes justified not only in the context of the didactic, upbringing and caring design of the education process, but also in terms of education and protection in the area of children's rights. The article includes the analysis of a specific segment of social reality, which is the normative aspect of teaching competences related to securing a child in the processes of education, upbringing and care. It presents the key components of teachers' competences related to the use of law as a tool for shaping the preschool and school environment in terms of education, promotion and protection of the rights of all subjects of educational activities. In terms of methodology, the article is a description of the results of the qualitative research of legal and pedagogical texts. The research included the analysis of the legal acts related to teaching competences connected with shaping the competences of using the law in shaping the educational reality and teaching competences in the field of protection of the rights of children. The subject of the study also included the provisions of the core curriculum for preschool and integrated education, which indicate the necessity for the occurrence of such competences if we want to achieve the goals and contents of general education in preschool and early school education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

prawo, kompetencje
nauczyciela,
wczesna edukacja,
prawa dziecka,
nauczyciel

Celem artykułu jest analiza znaczenia i miejsca kompetencji prawnonormatywnych nauczyciela przedszkola i wczesnej edukacji w aspekcie ochrony praw dziecka w rzeczywistości edukacyjnej. Współcześnie rola nauczyciela, szczególnie okresu najwcześniejszej edukacji, staje się zasadna nie tylko w kontekście projektowania dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego procesu kształcenia, ale także w aspekcie edukacji i ochrony w obszarze praw dziecka. Artykuł zawiera analizę konkretnego wycinka rzeczywistości społecznej, jakim jest normatywny aspekt kompetencji nauczycielskich związanych z zabezpieczeniem dziecka w procesach edukacji, wychowania i opieki. Artykuł prezentuje komponenty kluczowe kompetencji nauczyciela związanych z wykorzystywaniem prawa jako narzędzia kształtowania środowiska przedszkolnego i szkolnego w aspekcie edukacji, promocji i ochrony praw wszystkich podmiotów działań edukacyjnych. W obszarze metodologicznym artykuł ma charakter komunikatu z jakościowych badań tekstów prawnych i pedagogicznych. Badaniu poddane zostały akty prawne dotyczące sfery nauczycielskich kompetencji związane z problematyką kształtowania kompetencji korzystania z prawa w kształtowaniu rzeczywistości edukacyjnej oraz nauczycielskich kompetencji w zakresie ochrony praw dziecka, ucznia i wychowanka. Przedmiotem badania stały się również zapisy Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego, które wskazują na konieczność zaistnienia tych kompetencji dla realizacji celów i treści kształcenia ogólnego w przedszkolu i we wczesnej edukacji.

Przemiany w zakresie nauczycielskich kompetencji. W kierunku kompetencji prawnonormatywnych

Przemiany współczesnej rzeczywistości edukacyjnej determinowane są wielością wpływających na siebie czynników, w tym demograficznych, socjologicznych, pedagogicznych, prawnych, ekonomicznych, a także związanych z dynamiką zmian społecznych i relacji rodzinnych. Wobec tych zmian społecznych i zwiększającej się inflacji w dziedzinie prawa oświatowego¹ staje współczesny nauczyciel. To w dużej mierze od jego orientacji w tej mozaice zmian prawnych i kompetencji w obszarze ich

¹ Termin „inflacja prawa” używany jest potocznie do określenia zjawiska polegającego na tworzeniu nadmiaru aktów legislacyjnych w stosunku do rzeczywistych potrzeb społecznych lub na podkreślenie zbytnej szczegółowości tych aktów. W rezultacie sytuacja nadmiaru i ciągłej zmienności aktów prawnych obniża prestiż prawa i zmniejsza efektywność i możliwość uspołecznienia norm prawnych w porządku społecznym. Tworzenie nadmiernej ilości przepisów i ich zbytina szczegółowość powoduje wiele niekorzystnych konsekwencji, takich jak niespójność przepisów, rozmycie odpowiedzialności za ich wprowadzanie, uznaniowość w interpretacji, formalizm, konieczność częstych nowelizacji, rozrost biurokracji oraz

interpretacji, strukturyzacji i umiejętności wdrażania w codziennej pracy edukacyjnej zależy prawidłowe zabezpieczenie praw dziecka w środowisku szkolnym.

Kształt współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stawia przed nauczycielem wymóg sprostania wielu wyzwaniom, nie tylko w wymiarze edukacyjnym. Ministerstwo, kuratorium, w końcu przedszkole i szkoła jako podstawowe jednostki organizacyjne systemu oświaty stawiają przed nauczycielem wymagania dotyczące coraz to nowych obszarów wiedzy, umiejętności i kompetencji. Również akty prawne, tak prawa wewnętrzne, jak i na arenie międzynarodowej wyznaczają nowe obszary nauczycielskich kompetencji. Przykładowo Komisja Europejska w ramach strategii lizbońskiej przedstawiła dokument zatytułowany *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli) wskazujący na pilną potrzebę kształtowania nowych kompetencji nauczycieli w wyniku przekształcania się środowiska edukacyjnego (Brett i in., 2009, s. 14). Poza kompetencjami związanymi z profesjonalną wiedzą z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, umiejętnościami dydaktycznymi i wychowawczymi dotyczącymi obszaru projektowania strategii kształcenia, w pracy nauczyciela pojawia się potrzeba kompetencji również w zakresie:

- komunikacji z rodzicami, kształtowania ich kompetencji wychowawczych, reagowania na sytuacje kryzysowe w rodzinie, takie jak np. przemoc, rozwód rodziców, śmierć osoby najbliższej,
- komunikacji międzykulturowej, wielokulturowości, tak ważnej wobec coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo i etnicznie klas czy grup przedszkolnych,
- świadomości procesów globalnych, które bezpośrednio wpływają na sferę wczesnej edukacji, włączając ją we wspólny projekt rozwoju i uczenia się,
- kompetencji cyfrowych, których znaczenie nabrało mocniejszych barw w dobie zdalnej edukacji,
- kompetencji metodycznych koniecznych do nauczania w zakresie praw dziecka i człowieka we wczesnej edukacji,
- czy jakże ważnego wymiaru kompetencji prawnonormatywnych, które pozwolą nauczycielowi odnaleźć się i funkcjonować w świecie prawnych uwarunkowań procesów edukacyjnych. Kompetencje, które staną się dla niego swoistym kompasem wśród meandrów normatywnych systemu oświaty.

Kształt współczesnego systemu oświaty oraz procesy społeczno-gospodarcze stawiają przed nauczycielem wymóg profesjonalnego przygotowania zawodowego również w dziedzinie prawa. We wszystkich wskazanych powyżej obszarach kluczowa dla zabezpieczenia własnych praw człowieka – nauczyciela, ale także praw dziecka – ucznia, wychowanka, staje się kwestia znajomości przepisów prawa i umiejętności korzystania

zwiększenie obciążenia pracą urzędów. Znana sentencja Tacyta z I wieku n.e. tak opisuje zjawisko inflacji prawa: „Im większy nieład w państwie, tym liczniejsze ustawy”.

z nich w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. To nowe wyzwania, do których często nauczycieli nie przygotowuje się w toku studiów kierunkowych, nauczycielskich czy pedagogicznych.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można liczne kategoryzacje kompetencji nauczycielskich (por. Łukawska, 1994; Szempruch, 2000; Sajdak, 2007; Staszak, 2003; Strykowski i in., 2003). Wśród wielu stanowisk teoretycznych nie odnajduję jednak tego ważnego aspektu w zakresie profesjonalnego przygotowania nauczyciela, jakim są kompetencje związane z koniecznością funkcjonowania w coraz bardziej normatywizowanym przez system prawa środowisku edukacyjnym. Ważnym wyzwaniem dla współczesnego systemu przygotowania nauczycieli i pedagogów wydaje się zatem poszerzenie obszaru kwalifikacji zawodowych o zakres kompetencji prawnonormatywnych, które umożliwią nauczycielom posługiwanie się wiedzą prawną i korzystanie z niej w praktyce edukacyjnej oraz podejmowanie działań w kierunku ochrony praw swoich uczniów i wychowanków (Kozak, 2014, s. 63). W prowadzonych przez Małgorzatę Kozak badaniach w obszarze dydaktycznych aspektów edukacji na rzecz praw człowieka pojawia się koncepcja owych kompetencji prawnonormatywnych nauczyciela rozumianych jako część systemu wiedzy teoretycznej, umiejętności oraz postaw czy właściwości osobowościowych (Kozak, 2014).

Analizując problematykę owych kompetencji, możemy za autorką wskazać, że podstawowymi składowymi kompetencji prawnonormatywnych są:

- **wiedza prawna** potrzebna, aby studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich byli w stanie podjąć krytyczną refleksję i rozumieć problematykę praw dziecka, człowieka oraz ich proceduralne implikacje dla rzeczywistości szkolnej;
- **umiejętności** w aspekcie poszukiwania, interpretacji i stosowania konkretnych norm prawnych w praktyce edukacyjnej, tak aby nie tylko właściwie korzystać ze swoich praw człowieka, ale także uczyć swoich uczniów i wychowanków o ich prawach oraz sposobach ich dochodzenia i ochrony;
- **postawy**, które staną się szansą na budowanie w środowisku edukacyjnym klimatu poszanowania praw każdego człowieka, a także gotowość do promowania i zabezpieczania praw wszystkich podmiotów edukacyjnych.

Potraktowanie kompetencji prawnonormatywnych jako ważnego elementu kwalifikacji ogólnopedagogicznych i kształtowanie ich w toku akademickiego kształcenia nauczycieli i pedagogów stwarza możliwość prawidłowego zabezpieczenia dobra dziecka, realizacji jego prawa do edukacji, wychowania i opieki. Równocześnie jest szansą na zabezpieczenie sytuacji prawnej samego nauczyciela w aspekcie coraz trudniejszych sytuacji w szkole i w przedszkolu. To niezwykle ważne, ponieważ nauczyciele, aby prawidłowo wypełniać powierzone im funkcje, muszą być grupą społeczną, która ma nie tylko wiedzę na temat prawa, ale i poczucie autonomii i sprawstwa w korzystaniu ze swoich praw człowieka. Doświadczenie w środowisku pracy, w przedszkolu czy

w szkole poszanowania własnych praw człowieka – pracownika, rodzica – rodzi naturalną gotowość do zabezpieczania praw powierzonych nauczycielowi dzieci i uczniów. Maria Czerepaniak-Walczak poruszała to zagadnienie, podkreślając, że „poczucie ograniczenia i deprywacji jest źródłem negowania, a co najmniej lekceważenia praw innych ludzi” (1997, s. 66). Jakże zatem ważne jest kształtowanie kompetencji prawnonormatywnych nauczycieli w aspekcie zabezpieczania, edukacji i promocji praw najmłodszych podmiotów edukacji.

Na potrzeby niniejszego artykułu badaniu poddane zostały akty prawne dotyczące sfery nauczycielskich kompetencji związanych właśnie z problematyką kształtowania kompetencji korzystania z prawa w kształtowaniu rzeczywistości edukacyjnej oraz w zakresie ochrony praw dziecka, ucznia i wychowanka. Przedmiotem badania stały się również zapisy Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego, które wskazują na konieczność zaistnienia tych kompetencji dla realizacji celów i treści kształcenia ogólnego w przedszkolu i we wczesnej edukacji. Zaplanowane i zrealizowane badania dokumentów prawnych dotyczyły następujących pytań szczegółowych:

1. Jakie są treści nauczycielskich kompetencji związanych z korzystaniem z prawa w codziennej praktyce wczesnej edukacji w świetle standardów kształcenia nauczycieli?
2. Jakie obszary związane z prawnymi aspektami funkcjonowania dziecka w przedszkolu i w klasach I–III zawiera Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego? I w końcu pytanie:
3. Jaka jest relacja między kompetencjami nauczyciela w zakresie prawa a możliwością realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego?

Pytania te wyodrębnione zostały w taki sposób, aby ukazać pełnię problematyki wpływu świata normatywnego na kształt edukacji dziecka przedszkolu i w szkole oraz zabezpieczenia jego praw człowieka. Przedstawiona w artykule analiza materiału badawczego, z racji możliwości redakcyjnych, ma charakter jedynie wycinkowego, opisywającego i rodzajowego komunikatu z badań, przedstawiającego stan obecny i wyzwania dla współczesnego systemu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.

Prawo jako przedmiot kształcenia nauczycieli i pedagogów

Treści związane z problematyką funkcjonowania prawa w rzeczywistości edukacyjnej, z jego analizą, wykładnią i stosowaniem go w codzienności szkolnej dopiero od niedawna pojawiają się w przepisach dotyczących kształcenia nauczycieli. Tymczasem

o konieczności nauczania w polskich szkołach w zakresie praw człowieka i dziecka stanowią jedne z pierwszych zapisów Ustawy Prawo oświatowe. Szczegółowe rozporządzenia wykonawcze do ustawy, akty z dziedziny prawa międzynarodowego, jak choćby Konwencji o prawach dziecka, rekomendacje Rady Europy w sprawie europejskiej strategii na rzecz praw dziecka oraz liczne zalecenia Komitetu Ministrów Rady Europy w kwestii nauczania o prawach człowieka jednoznacznie wskazują na obowiązki polskiej szkoły, a więc i przedszkola w dziedzinie nie tylko poszanowania i promowania w rzeczywistości szkolnej, ale i nauczania o prawach dziecka/człowieka. Szczegółowa analiza powyższych aktów prawnych i zaleceń pozwala postawić tezę o konieczności profesjonalnego przygotowania nauczycieli i pedagogów w dziedzinie praw dziecka/człowieka. Powyższe akty prawne implikują po stronie nauczyciela konieczność posługiwania się konkretną wiedzą merytoryczną z dziedziny praw dziecka/człowieka, umiejętność posługiwania się prawem jako narzędziem w procesie dydaktycznym, tj. m.in. profesjonalnego nauczania o prawach dziecka/człowieka w szkole/przedszkolu, ale także postawy nauczyciela wobec prawa, takie jak szacunek do prawa jako wartości społeczeństwa obywatelskiego, szacunek oraz postawę protekcji praw swoich uczniów i wychowanków czy nastawienie na dobro dziecka i ochronę jego praw. Sama idea zabezpieczenia dobra dziecka staje się centralną osią działań nauczyciela (por. Kuształ, 2018). Powyżej właśnie zarysowany został profil kompetencji prawnonormatywnych nauczyciela w dziedzinie ochrony praw dziecka. W tym miejscu jednak pojawia się ważne pytanie: Skąd jednak nauczyciel wczesnej edukacji ma czerpać konieczną wiedzę, gdzie kształtować umiejętności i postawy?

Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytanie, analizie poddane zostały zapisy aktów prawnych dotyczących przedmiotu kształcenia nauczycieli przedszkoli i pierwszego etapu edukacji. Nie było to proste zadanie. Już nawet pobieżna analiza doskonale obrazuje niepokojące zjawisko inflacji i szybkiej zmienności prawa w dziedzinie oświaty. W nieobowiązujących już standardach kształcenia na kierunku pedagogika z 2007 roku (Rozporządzenie..., 2007, zał. 78) ustawodawca jedynie wymienia w ramach przedmiotów uzupełniających zajęcia z zakresu prawa oświatowego, organizacji i funkcjonowania systemu oświaty oraz roli wewnętrznych regulacji dotyczących działania szkół i placówek. Natomiast w ramach specjalności na kierunku pedagogika pojawiają się treści z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, karnego, z prawa socjalnego czy z obszaru rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Jednak w kolejnych rozporządzeniach w tej dziedzinie wydawanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Rozporządzenie..., 2012) oraz 1 sierpnia 2017 r. (Rozporządzenie..., 2017b) nie odnajduję już **żadnych** treści związanych z przygotowaniem nauczyciela do działań w zakresie promocji, edukacji i ochrony praw dziecka. Warty odnotowania jest również kontekst merytoryczny efektów kształcenia zawartych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada

2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Rozporządzenie..., 2011) dla kierunku pedagogika, gdzie ustawodawca nie przewiduje się żadnych treści związanych z tą problematyką (Rozporządzenie..., 2016).

Kolejnym, obecnie obowiązującym aktem poddanym analizie, jest załącznik nr 2 do wględnie wciąż „nowego” Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie..., 2019). Odnajdujemy w nim zapis dotyczący szczegółowych efektów uczenia się. Ustawodawca przewidział w tym dokumencie następujące treści związane z omawianą problematyką: Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Na realizację tych treści przewidział 60 z 2800 godzin kształcenia i 7 punktów ECTS z 300 koniecznych do uzyskania w toku studiów. Kiedy z tych treści wyjmiemy kwestie niezwiązane bezpośrednio z problematyką nauczania o prawach dziecka, to na treści dotyczące elementów prawa oświatowego i praw dziecka zostaje niewiele przestrzeni.

W obszarze sylwetki absolwenta ustawodawca przewiduje, że absolwent kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, w zakresie kompetencji społecznych, będzie:

- gotów do posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka;
- znał prawa dziecka i prawa osoby z niepełnosprawnością (G.W5);
- znał podstawy prawa oświatowego (G.W2);
- znał nauczycielską pragmatykę zawodową, w tym prawa i obowiązki nauczycieli (G.W3); a także
- znał zasady prawa wewnątrzprzedszkolnego i wewnątrzszkolnego (G.W4).

Rozporządzenie z 2019 roku ewidentnie wzbogaca efekty i treści kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej o znajomość regulacji dotyczących prawnych aspektów praw dziecka i funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością w przedszkolu i w szkole. Pierwsi nauczyciele kształceni na podstawie nowych standardów kształcenia wzbogacających ich wiedzę w dziedzinie prawa oświatowego i związanego z ochroną dziecka niepełnosprawnego rozpoczną pracę w systemie edukacji w 2024 roku. Należy mieć nadzieję, że proces kształcenia na studiach nauczycielskich będzie również opierał się na kształtowaniu umiejętności korzystania z wiedzy prawnej, czego ustawodawca nie założył już w analizowanych standardach, i ostatecznie przyczyni się do wykształcenia kompetencji prawnonormatywnych przyszłych nauczycieli i pedagogów. Bowiem, co ważne, sama znajomość norm prawnych bez umiejętności ich interpretacji i odpowiedniego wykorzystania w codziennej praktyce szkolnej nie przyczyni się do ochrony praw dziecka w szkole i w przedszkolu.

Z powyższych analiz wyłania się konstatacja, że w trakcie przygotowywania do wykonywania zawodu nauczyciele nie są wystarczająco przysposabiani do podejmowania wyzwań edukacyjnych i wychowawczych w obszarze praw człowieka i praw dziecka. Metodyka nauczania o prawach dziecka jest subdyscypliną pedagogiczną w stanie tworzenia i w literaturze przedmiotu możemy czerpać z zaledwie wyłaniających się źródeł i koncepcji. Na podstawie analizy standardów kształcenia możemy stwierdzić, że nauczycieli nie przygotowuje się w toku kształcenia akademickiego do podejmowania w codzienności szkolnej i przedszkolnej działań związanych z promocją i ochroną praw edukacyjnych, a bardzo często także do respektowania tych praw w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zagadnienia budowania klimatu poszanowania prawa w przedszkolu i w szkole, a także atmosfery respektowania praw człowieka często nie są oparte na koncepcjach socjalizacji normatywnej, a jedynie wynikają z poziomu kultury prawnej reprezentowanej przez władze szkoły i poszczególnych nauczycieli. Tymczasem w przypadku wczesnej edukacji, gdzie socjalizacja normatywna wchodzi w etap instytucjonalny i jej jakość ma ogromne znaczenia dla późniejszego stosunku młodego człowieka do prawa jako systemu norm i ich przestrzegania, celowo podejmowane przez nauczyciela działania w obszarze uczenia prawa i tworzenia w przedszkolu, szkole klimatu poszanowania praw człowieka są niezwykle potrzebne.

W tym miejscu warto przywołać nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Rozporządzenie..., 2022). Ustawodawca przewiduje w tym akcie obowiązkowe i dodatkowe kryteria oceny pracy nauczyciela. Uwagę warto zwrócić na obowiązkowe aspekty, wśród których odczytuję takie obszary pracy podlegające ocenie, jak:

- znajomość prawa dziecka, w tym praw określonych w Konwencji o prawach dziecka, ich realizacji, oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności;
- przestrzeganie przepisów prawa z zakresu funkcjonowania szkoły oraz wewnętrznych uwarunkowań obowiązujących w szkole, w której nauczyciel jest zatrudniony;
- kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postawy obywatelskiej, prospołecznej, w tym przez własny przykład nauczyciela (Rozporządzenie..., 2022, § 2, pkt 2).

Zatem ustawodawca, projektując działania w zakresie oceny nauczycieli, uznaje za obowiązkowe kryteria związane z kategorią praw dziecka. Do realizacji tych kryteriów niezbędne stają się dla nauczyciela kompetencje prawnonormatywne.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji a nauczycielskie kompetencje prawnonormatywne

Aktem prawnym poddanym analizie na tym etapie jest 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 (Rozporządzenie..., 2017a). W przedmiocie analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, na etapie przedszkola i klas I–III pojawiają się zasadniczo jedynie dwa obszary treści bezpośrednio związanych z kompetencjami prawnonormatywnymi nauczyciela.

W obszarze edukacji społecznej dziecka w przedszkolu ustawodawca wskazuje jako efekt kształcenia na koniec etapu edukacji przedszkolnej postawę dziecka, które „respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby” (Rozporządzenie..., 2017a, s. 5). Natomiast na etapie edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji społecznej wśród osiągnięć w obszarze rozumienia środowiska społecznego uczeń „wyjaśnia, iż wszyscy ludzie posiadają prawa i obowiązki, wymienia własne prawa i obowiązki, przestrzega ich i stosuje je w codziennym życiu” (Rozporządzenie..., 2017a, s. 39).

To jednak tylko bezpośrednio zapisy podstawy programowej odnoszące się do kwestii praw dziecka i człowieka. Wśród wielu innych zapisów odczytać możemy konieczność zaistnienia idei ochrony prawa dla osiągnięcia celów edukacyjnych, jak chociażby zapis wskazujący na efekt kształcenia w obszarze komunikowania się z innymi dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne, by dziecko wyrażało swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy czy nazywało i rozpoznawało wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, ojczyzny, życzliwość okazywaną dzieciom i dorosłym, obowiązkowość, przyjaźń, radość. Również w obszarze poznawczym podstawa programowa akcentuje ważność podejmowania od najwcześniejszych etapów edukacji wyzwań związanych z poszanowaniem praw mniejszości, praw etnicznych i narodowych.

Szczegółowa analiza rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej dla przedszkola i klas I–III wskazuje jednak, że ustawodawca nie zakłada, poza wymienionymi na początku dwoma efektami kształcenia, konieczności posługiwania się przez nauczyciela kompetencjami prawnonormatywnymi w celu realizacji podstawy programowej. Zasadniczo tylko zacytowane dwa fragmenty podstawy

programowej dla tych etapów kształcenia wymagają od nauczyciela znajomości przepisów dotyczących koncepcji praw dziecka, człowieka i mechanizmów ich ochrony.

W tym miejscu wskazać należy na rolę prawa wewnętrznego szkoły i przedszkola w tym obszarze. Statut szkoły i przedszkola, poszczególne regulaminy i procedury powinny zabezpieczać realizację praw dziecka, nauczyciela i rodzica na terenie placówki. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Rozporządzenie..., 2001) w Załączniku nr 1 (*Ramowy statut publicznego przedszkola*) w par. 16 wskazuje, że statut powinien zawierać prawa i obowiązki dziecka w przedszkolu, a Załącznik nr 2 (*Ramowy statut publicznej szkoły podstawowej*) powtarza zapis o konieczności uwzględnienia w treści statutu kwestii praw i obowiązków uczniów. Ponadto wszystkie wewnętrzne standardy i procedury działania szkół i przedszkoli oparte są na idei ochrony praw i dobra dziecka.

Specyfika, ważność i troska o jakość wczesnej edukacja dziecka, tak w wymiarze celów wychowania, jak i nauczania, determinują konieczność zaistnienia w procesie kształcenia nauczycieli treści związanych z historią, promocją, ochroną praw człowieka, dziecka i obywatela, a także proceduralnymi aspektami stosowania tej wiedzy w codzienności edukacyjnej w relacjach z dziećmi, z innymi nauczycielami i z rodzicami.

Wnioski i rekomendacje

Wiele barier w dostępie do edukacji, a także ograniczeń edukacyjnych w systemie oświaty w Polsce ma swoje źródło w nieznaności prawa, a także w nieumiejętności korzystania z niego przez władze oświatowe, nauczycieli i rodziców (Kozak, 2013). Znajomość norm prawnych dotyczących systemu oświaty, prawa rodzinnego czy elementów prawa karnego jest podstawą do kształtowania kompetencji normatywnych nauczycieli. Sama jednak znajomość prawa nie chroni i nie sprawi, że nauczyciel będzie w stanie posługiwać się prawem jako narzędziem w procesie edukacyjnym. Do tego niezbędne są, poza wiedzą, takie komponenty kompetencyjne, jak umiejętności posługiwania się ową wiedzą w sytuacjach zadaniowych w pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także postawy szacunku wobec prawa czy przekonanie o możliwości skutecznego oddziaływania za pomocą prawa na rzeczywistość swoich uczniów i wychowanków. Nie wystarczy jedynie postulat wprowadzenia konkretnych treści związanych z prawem, prawami człowieka czy instrumentami ich ochrony do standardów kształcenia nauczycieli. Aby budować postawy szacunku, promocji i edukacji w zakresie praw dziecka/człowieka w przedszkolu i w szkole, konieczne jest poszerzenie standardów kształcenia nauczycieli o szeroko rozumiane kompetencje prawnonormatywne. Sama wiedza nie wystarczy, potrzeba umiejętności i specyficznych postaw nauczycieli wobec prawa, drugiego człowieka i siebie samych jako strażników praw

najmłodszych, tak aby własnym przykładem i indywidualnym „przeżyciem” idei praw dziecka jako wartości mogli kształtować w swoich działaniach przestrzeń poszanowania praw człowieka. Kształtowanie owych kompetencji u nauczycieli wczesnej edukacji powinno być traktowane jako priorytet działań tak ustawodawczych, jak i dydaktycznych w dziedzinie kształcenia pedagogicznego. Prawo staje się współcześnie ważnym narzędziem pracy nauczyciela i pedagoga. Narzędziem ochrony praw uczniów i wychowanków, narzędziem ochrony siebie w roli zawodowej, a w końcu narzędziem budowania kultury prawnej szkoły i klimatu poszanowania praw każdego człowieka w przestrzeni edukacyjnej. Jest to szczególnie istotne, ponieważ „praw uczymy dzieci w większym stopniu własnym przykładem niż dyktowaniem norm i wypisywaniem standardów na tablicach, co nie oznacza, że to ostatnie samo w sobie nie ma wartości” (Utrat-Milecki, 2002, s. 140).

Bibliografia

- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. i Salema, M. H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for the development of competences*. Council of Europe Publishing.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Kozak, M. (2013). *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kozak, M. (2014). *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuszał, J. (2018). *Dobro dziecka w resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łukawska, A. (red.). (1994). *Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych*. [„Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 1143, „Prace Pedagogiczne”, 20]. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. 2001, poz. 624. (2001). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. 2007, nr 164, poz. 1166. (2007). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. 2011, nr 253, poz. 1521. (2011). (Polska).

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131. (2012). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 lipiec 2016 zmieniające rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. 2016, poz. 1433. (2016). (Polska).
- 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 policealne, Dz. U. 2017, poz. 536. (2017a). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2017, poz. 1575. (2017b). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019, poz. 1450. (2019). (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli, Dz. U. 2022, poz. 1822. (2022). (Polska).
- Sajdak, A. (2007). *Pomiędzy misją a ekonomią, refleksje nauczyciela nauczycieli*. W: E. Kobyłecka (red.), *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela* (s. 191–204). Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu.
- Staszak, B. (2003). *Nauczyciel we współczesnym świecie*. W: E. Sałata, A. Zamkowska i S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej* (s. 282–286). Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
- Strykowski, W., Strykowska, J. i Pielachowski J. (2003) *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo eMPi2.
- Szempruch, J., (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Utrat-Milecki, J. (2002). *Wokół istoty praw dziecka*. W: B. Głowacka i L. Pytka (red.), *Być dzieckiem i przetrwać. Materiały z seminarium naukowego Warszawa 19–20 marca 2002 r.* (s.140–148). KKWR.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Małgorzata Turczyk
Uniwersytet Jagielloński
e-mail:m.turczyk@uj.edu.pl



Ilona Kożuch

orcid.org/0000-0003-0421-0008
Lubelska Akademia WSEI

Innowacyjność w edukacji przedszkolnej w świetle obowiązujących regulacji prawnych i analizy literatury przedmiotu

Innovativeness in Preschool Education in the Light of the Applicable Legal Regulations and Analysis of the Literature on the Subject

KEYWORD ABSTRACT

innovativeness,
pedagogical
innovation,
innovations in
preschool education,
preschool education,
innovative activities,
program.

Introducing improvements and enhancements aimed at improving the quality of the institution's work is an extremely important and constantly valid challenge faced by contemporary pre-school education institutions. Pedagogical innovativeness implemented by both preschool education teachers and the management of these institutions is in line with the current social expectations and meets the needs and interests of preschool children.

The aim of the article is to undertake theoretical considerations and present the definitional difference of program vs. innovation, referring to specific regulations of the Educational Law, with particular emphasis on the stage of pre-school education. In addition, the author of the article mentioned the concepts of innovativeness in the educational aspect, discussed by various authors in pedagogical publications. Also, the most important regulations contained in the core curriculum for preschool education were analysed. The binding legal regulations included in the Education Law have been outlined, regarding innovation and the possibility of undertaking innovative activities by teachers, with particular emphasis on preschool education teachers. It was indicated that the purposefulness, planning and innovativeness are among the most important criteria that should be taken

into account in innovative solutions. The summary is a terminological definition of the validity of the selection of the program vs. innovation to be implemented by teachers of preschool education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

innowacyjność,
innowacja
pedagogiczna,
innowacje
w edukacji
przedszkolnej,
wychowanie
przedszkolne,
innowacyjne
działania, program

Wprowadzanie usprawnień i ulepszeń mających na celu poprawę jakości pracy placówki jest niezwykle ważnym i nieustannie aktualnym wyzwaniem, jakie stawia współczesna edukacja przed placówkami wychowania przedszkolnego. Innowacyjność pedagogiczna realizowana zarówno przez nauczycieli edukacji przedszkolnej, jak i dyrekcję tych placówek wpisuje się obecnie w społeczne oczekiwania oraz wychodzi naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom dzieci w wieku przedszkolnym.

Celem artykułu jest podjęcie teoretycznych rozważań i przedstawienie definicyjnej różnicy między programem a innowacją, powołując się na regulacje prawa oświatowego ze szczególnym uwzględnieniem etapu edukacji przedszkolnej. Ponadto przywołano pojęcia innowacyjności w aspekcie edukacyjnym, ujmowane przez różnych autorów w publikacjach pedagogicznych oraz poddano analizie najważniejsze regulacje zawarte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Nakreślono obowiązujące regulacje prawne zawarte w prawie oświatowym, dotyczące innowacyjności i możliwości podejmowania innowacyjnych działań przez nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem grupy zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej. Wskazano, że celowość, planowość i nowatorstwo to jedne z ważniejszych kryteriów, które należy uwzględnić podczas innowacyjnych rozwiązań. Podsumowanie stanowi terminologiczne określenie zasadności wyboru programu lub innowacji do realizacji przez nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Wstęp

Innowacje pedagogiczne zaprojektowane przez samych nauczycieli czy też przez dyrekcję placówek przedszkolnych jako podmiotu edukacji są niezwykle ważnym i istotnym wyzwaniem, jakie przed nimi stawia współczesna edukacja. Wprowadzanie nowych usprawnień i lepszych rozwiązań ma niewątpliwie na celu podniesienie jakości i efektywności pracy pedagogicznej zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i wychowawczym, ale dotyczy również samokształcenia.

Wielość, różnorodność i atrakcyjność działań podejmowanych w przedszkolach oraz duża konkurencyjność wskazuje, że na współczesnych placówkach spoczywa wręcz obowiązek tworzenia różnorodnych usprawnień, które sprostają nie tylko bieżącym społecznym oczekiwaniom, ale i zainteresowaniom dzieci oraz ich rodzicom.

Program i podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Rozważania dotyczące różnicy, jaka istnieje pomiędzy pojęciami programu i innowacji, należy rozpocząć od definicyjnego ich ujęcia, którego fundament stanowi podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie..., 2017).

Odnajdujemy w niej obowiązkowy zestaw wymagań w zakresie dziecięcej wiedzy i umiejętności, które są niezbędne do osiągnięcia przez dzieci gotowości do podjęcia nauki w szkole. Zostały one ujęte w cztery obszary rozwoju tj. fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Natomiast obowiązkiem nauczyciela edukacji przedszkolnej jest realizacja warunków, sposobu i zadań, które są ujęte w tym dokumencie, jak i przygotowanie dzieci do osiągnięcia adekwatnego do ich możliwości psychofizycznych poziomu gotowości szkolnej. Odbывается to poprzez realizację treści zawartych w wybranych lub opracowanych samodzielnie programach. W tym miejscu należy podkreślić, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest aktem prawnym powszechnie obowiązującym we wszystkich przedszkolach w całym kraju, ustanowionym przez właściwego ministra ds. oświaty i wychowania, a wszystkie zawarte w niej elementy mają być obligatoryjnie uwzględnione w programach wychowania przedszkolnego.

Natomiast zgodnie z art. 3 pkt 13b Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Ustawa..., 2022) dowiadujemy się, że program wychowania przedszkolnego jest opisem sposobu realizacji celów wychowania lub kształcenia oraz treści nauczania ustalonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Należy więc podkreślić, że zgodnie z art. 22a pkt 4 i 5 tejże ustawy program wychowania przedszkolnego może obejmować treści nauczania wykraczające poza zakres treści nauczania ustalone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, ale powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci, dla których jest przeznaczony.

Nauczyciele edukacji przedszkolnej mogą korzystać z programów zaproponowanych przez wydawnictwa lub instytucje zajmujące się tworzeniem programów. Mogą korzystać z programów opracowanych przez innych nauczycieli lub mogą skonstruować własny program. W tym miejscu należy podkreślić, że obowiązkiem nauczycieli, zgodnie z art. 22a pkt 1, 6 i 7 ustawy (2022), jest przedstawienie dyrektorowi przedszkola programu wychowania przedszkolnego, a dyrektor po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej dopuszcza do użytku w danym przedszkolu przedstawiony przez nauczyciela (zespół nauczycieli) program wychowania przedszkolnego.

Uzupełniając obowiązujące regulacje o cenne wskazówki zawarte w literaturze pedagogicznej, dowiadujemy się, że program ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić. Ponadto powinien on zawierać uwagi wstępne,

materiał nauczania (podstawowe informacje, pojęcia, prawa, teorie, zasady, metody, techniki pracy z zakresu dyscypliny naukowej odpowiadającej danemu przedmiotowi), uwagi o realizacji programu oraz wskazówki na temat metod, form organizacyjnych i środków umożliwiających skuteczną realizację materiału nauczania objętego programem (Kupisiewicz, 2000).

Zrozumieniu różnicy między programem a podstawą programową wychowania przedszkolnego może okazać się pomocne stwierdzenie, że podstawa programowa wskazuje kierunek czyli co osiągnąć oraz czego nauczać – uczyć się, natomiast program wskazuje i opisuje, jak to robić. O ile podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest dokumentem powszechnie obowiązującym we wszystkich placówkach przedszkolnych w Polsce, o tyle programów wychowania przedszkolnego może być wiele, a ich fundamenty mogą stanowić różnorodne koncepcje pedagogiczne.

Reasumując, podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje cele i osiągnięcia dziecka niezbędne do zrealizowania w każdej placówce przedszkolnej w kraju, natomiast w programie wychowania przedszkolnego treści mogą mieć strukturę zgodną z koncepcją autora, uwzględniają m.in. opis metodyczny, zasady diagnozowania i ewaluację oraz zakładane efekty.

Innowacyjność w regulacjach oświatowych

Innowacyjność jest integralnym elementem funkcjonowania przedszkola. Od pewnego czasu podejmowanie innowacyjnych rozwiązań, które służą i wychodzą naprzeciw dziecięcym potrzebom i zainteresowaniom oraz są dostosowane do ich możliwości psychofizycznych, stało się łatwiejsze i prostsze w związku ze zniesieniem od 1 września 2017 r. licznych wymogów formalnych związanych z szeroko rozumianym ich wdrażaniem w placówkach oświatowych. Tym samym sprzyja wyzwaniu nauczycielskiej kreatywności oraz kreatywności ich wychowanków. Od 2017 roku całą procedurę – od momentu pojawienia się pomysłu poprzez wdrażanie go i realizację, a kończąc na podsumowaniu innowacji pedagogicznej, można łatwo i szybko pokonać. Nie wymaga to już tylu formalności zewnętrznych, a obowiązujące procedury tworzone i realizowane są na gruncie danej placówki.

Do 2017 roku nauczycieli obowiązywało Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Rozporządzenie..., 2002). Jednak zgodnie z obowiązującą obecnie ustawą o prawie oświatowym z 14 grudnia 2016 r. (Ustawa..., 2021) uregulowano kwestie dotyczące innowacyjności.

Od 1 września 2017 r. działalność innowacyjna jest integralnym elementem działalności placówki, a poprzez zniesienie wymogów formalnych w swoich założeniach powinna wyzwalać kreatywność nauczycieli i ich wychowanków. Obecnie nie ma już wymogu zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty czy też organom prowadzącym placówkę, jak miało to miejsce wcześniej. Każda placówka przedszkolna samodzielnie decyduje, jakie innowacje będzie realizowała, jak będzie te działania dokumentowała oraz w jaki sposób będzie informowała zainteresowanych o podejmowanych innowacyjnych przedsięwzięciach. W tym celu we własnym zakresie opracowuje dokumentację i procedurę dotyczącą innowacyjności obowiązującą w ramach wewnątrzprzedszkolnych regulacji. Jedyny wymóg, jaki obecnie istnieje, dotyczący zgłaszania do organu prowadzącego innowacji pedagogicznych wynika z przyznawania dodatkowych środków finansowych na jej realizację.

Obowiązujące obecnie prawo oświatowe reguluje na poziomie ustawy przepisy związane z innowacyjnością, które dotyczą również placówek przedszkolnych (Ustawa..., 2021):

1. Art. 1 pkt 18 wskazuje na konieczność zapewnienia przez system oświaty kształtowania u dzieci postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych.
2. Art. 44 ust. 1 i 2 pkt 3 informują nas, że przedszkola podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu dziecku warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy przedszkola i jej rozwoju organizacyjnego. W myśl tego istnieje obowiązek tworzenia przez przedszkola warunków do rozwoju i aktywności, w tym kreatywności dzieci.
3. Art. 55 ust. 1 pkt 4 określa możliwość wspierania nauczycieli w ramach nadzoru pedagogicznego poprzez inspirowanie nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji dzieci.
4. W art. 68 ust. 1 pkt 9 czytamy, że istnieje obowiązek stwarzania przez dyrektora przedszkola warunków do działania w przedszkolu: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzenie i wzbogacenie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki.

5. Z art. 86 ust. 1 dowiadujemy się, że w przedszkolu mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej przedszkola.

Zatem regulacje prawne dotyczące działalności innowacyjnej przeniesiono na poziom ustawy Prawo oświatowe, rezygnując jednocześnie z określenia w drodze rozporządzenia warunków jej prowadzenia przez placówki oświatowe. Obecnie każda placówka samodzielnie decyduje o formalnościach związanych z prowadzoną innowacyjnością w przedszkolu, mając na uwadze poprawę istniejących lub wdrożenie nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji przedszkolaków.

Pedagogiczny wymiar innowacyjności na gruncie edukacji przedszkolnej

Od dłuższego czasu w różnych dziedzinach nauki podejmuje się problematykę innowacyjności o wymiarze zarówno interdyscyplinarnym, jak i wielopłaszczyznowym. Daje się zauważyć duże zainteresowanie społeczne w zakresie innowacyjności, dlatego też i na placówkach przedszkolnych spoczywa obowiązek podejmowania różnorodnych usprawnień, które sprostają nie tylko bieżącym, społecznym oczekiwaniom, ale i zainteresowaniom dzieci.

Na pedagogicznym gruncie, zdaniem Ewy Smak, podjęcie innowacyjnych rozwiązań „polega na świadomym wprowadzaniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił” (Smak, 1997, s. 61). Natomiast Dorota Ekiert-Grabowska (1989, s. 46) uznaje, że innowacje pedagogiczne określają zmiany zawierające element nowości, świadomie wprowadzane do systemu szkolnego w celu ulepszenia praktyki edukacyjnej. Z kolei Józef Pólturzycki (2002, s. 45, 47) podkreśla, że mówiąc o innowacji pedagogicznej, mamy na myśli wszelką zmianę w dziedzinie wychowania oraz wzbogacanie o nowe idee wartości praktyki pedagogicznej. Dodaje również, że pedagogiczne innowacje mogą dotyczyć systemu szkolnego, środków pracy nauczycieli, różnych form aktywności uczniów, celów, treści i warunków edukacji. Trafna w odniesieniu do edukacyjnych potrzeb wydaje się definicja Agnieszki Leszcz-Krysiak, która traktuje innowacje pedagogiczne jako:

[...] świadome, nowe i celowe działanie zmierzające do wywołania pozytywnych zmian mających na celu usprawnienie procesu nauczania i uczenia się, rozwiązywania problemów wychowawczych i kształtowania osobowości ucznia. Nauczyciel, który chce wdrażać innowacje pedagogiczne, musi być zatem świadomy celów, jakie chce osiągnąć, oraz wpływu, jaki te nowatorskie działania będą miały na wyniki nauczania – uczenia się poszczególnych uczniów (Leszcz-Krysiak, 2017, s. 154).

Przegląd literatury w zakresie definicyjnych ujęć innowacyjności wskazuje braki dotyczące jasnych i klarownych jej określeń, które niewątpliwie są uwarunkowane chęcią podkreślenia różnorodnych innowacyjnych aspektów. Jednak można również spotkać stały wymiar tego ujęcia, który traktuje innowacje jako nowość, poprawę działalności, celowość zmian warunkującą postęp, skutkującą twórczą refleksją i konstruktywną krytyką zaistniałej sytuacji oraz dążeniem do lepszej jakości życia.

Analizowane ujęcia innowacyjności wskazują, że już w 1986 roku Daniela Ruszkowska określiła innowacje jako „zmiany [...], przyczyniające się do rozwoju” (1986, s. 8). Dlatego już w tym ujęciu należy podkreślić, że istotą innowacji jest to, by była ona czymś nowym, co wyrazi się w rozwoju. Mając na uwadze innowacje podejmowane na gruncie edukacji przedszkolnej, mamy więc na uwadze nowe, lepsze, udoskonalone działania, które mają charakter nowatorski, innowacyjny – przede wszystkim dla dzieci, ale również i dla nauczycieli, którzy chcą usprawnić i podwyższyć jakość swojej pracy, a co się z tym wiąże jakość funkcjonowania placówki. Dlatego też analiza tej definicji wskazuje na dwojaki wymiar innowacyjności:

1. nowość – przejawiająca się w zaplanowanych i opracowanych, a następnie podejmowanych działaniach przez nauczyciela;
2. rozwój – przede wszystkim w dziecięcej wiedzy i umiejętnościach, ale również i nauczycielskich kompetencjach.

Natomiast definicja Zbigniewa Pietrasińskiego ukazuje nam kolejną ważną cechę innowacji. Autor wskazuje, że „innowacje są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka [...], które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp” (Pietrasiński, 1971, s. 9). W tym ujęciu innowacji należy zwrócić uwagę na celowość wprowadzanych zmian, które złożą się na postęp. Podobnie na gruncie edukacji przedszkolnej, w myśl przytoczonego ujęcia rozpatrujemy je w dwojakim wymiarze:

1. Celowość wprowadzonych zmian – czyli przemyślane, zaplanowane, skrupulatnie opracowane działania, które wynikają z potrzeb i/lub zainteresowań i/lub możliwości psychofizycznych dzieci. A nie jak to się czasami w praktyce edukacyjnej czyni, z mniej lub bardziej uzasadnionej chęci lub możliwości nauczyciela wynikających z jego potrzeb i/lub zainteresowań. Zatem celowość innowacji przejawia się nie tylko skrupulatnością we wstępnej fazie, tj. planowania i przygotowywania nowatorskich działań, ale również w rzetelnej

i przemyślanej diagnozie potrzeb i zainteresowań odbiorców oferowanych innowacyjnych rozwiązań;

2. Postęp – który jest rozpatrywany w kategoriach przyrostu dziecięcej wiedzy i umiejętności, ale również i nauczycielskich kompetencji. Niezwykle istotna jest więc tutaj ewaluacja efektów.

Z kolei ujęcie Stanisława Palki zmierza o krok dalej i wskazuje innowację pedagogiczną jako „intencjonalne wprowadzanie zmian bądź to programowych, bądź metodycznych czy organizacyjnych, które stanowią próbę odchodzenia od zintegrowanego szablonowego, rutynowego modelu kształcenia w kierunku działań alternatywnych, nieszablonowych, aktywizujących uczniów i pociągających ich poznawczo” (Palka, 1999, s. 111). Zatem mamy tutaj na uwadze:

1. Innowacje programowe, w których zmiany dotyczą programów zajęć edukacyjnych. Mogą to być innowacje związane z poszerzeniem programów o nowe treści (Dubel i in., 2014, s. 58), ale mogą one obejmować również cały system szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden poziom w skali lokalnej, regionalnej czy krajowej (Przyborowska, 2013, s. 54).
2. Innowacje organizacyjne, które dotyczą organizacji kształcenia, wychowania lub opieki. Mogą to być zmiany organizacji życia szkoły/przedszkola, np. liczby dzieci/uczniów w grupie/klasie, czasu trwania zajęć/lekcji, ale też organizacji zajęć, np. zmiany ustawienia stolików/ławek. Ten rodzaj innowacji także obejmuje współpracę ze środowiskiem i organizację zarządzania oświatą.
3. Innowacje metodyczne czyli te, w których zmiany dotyczą metod pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej. Przykładem tego rodzaju innowacji jest stosowanie nowych metod nauczania-uczenia się, nowego sposobu prezentacji materiału, nowych form pracy w dziedzinie wprowadzania, a także utrwalania lub sprawdzania wiadomości i umiejętności. Wszelkiego rodzaju zmiany dotyczące metod i form pracy z dziećmi.

Ponadto wśród bogactwa różnorodności ujęć i klasyfikacji innowacji pedagogicznych, uwzględniając etap edukacji przedszkolnej, warto uwzględnić tradycyjne funkcje przedszkola i wyodrębnić następujące rodzaje innowacji:

1. dydaktyczne (kształceniowe), które usprawniają proces nauczania-uczenia się. Dotyczyć one mogą wszystkich elementów kształcenia, tj. celów i treści kształcenia, zasad i metod pracy, wykorzystywanych środków dydaktycznych oraz form organizacyjnych nauczania;
2. wychowawcze, których zadaniem jest rozwiązywanie problemów wychowawczych, ale również tworzenie sytuacji pobudzających rozwój osobowości uczniów, budowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Ten rodzaj innowacji może dotyczyć wszelkich zmian w zakresie celów, treści, zasad, metod, środków i form oddziaływań pedagogicznych (Bender, 2016, s. 5).

Przywołane powyżej ujęcia innowacji pedagogicznej przez różnych autorów oraz ich analiza wskazują, że **innowacja jest celowo podjętym przez nauczyciela swojego rodzaju novum. Przejawia się w rzetelnym i celowym zaplanowaniu oraz przygotowaniu nowatorskich rozwiązań, które mają charakter metodyczny i/lub organizacyjny i/lub programowy, wynikający z diagnozy potrzeb, zainteresowań i możliwości psychofizycznych dzieci/wychowanków oraz wychodzący naprzeciw ich oczekiwaniom. W konsekwencji podjęte innowacyjne rozwiązania przyczyniają się do przyrostu dziecięcej wiedzy i umiejętności, usprawnienia i podwyższenia kompetencji nauczyciela, a co się z tym wiąże, wpływają na poprawę jakości pracy przedszkola.**

Zatem innowacyjność jest swojego rodzaju poszukiwaniem bardziej efektywnych rozwiązań w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wiąże się z kreatywnością. Wymaga twórczości i refleksyjności pedagogicznej na każdym etapie pracy nauczycielskiej – zarówno na etapie planowania, jak i realizacji oraz ewaluacji efektów, o których należy pamiętać w końcowej fazie.

Trzeba więc podkreślić, że w pedagogice innowacje ściśle związane są z nowatorstwem edukacyjnym nauczycieli, którzy w swoich założeniach przyczyniają się do postępu pedagogicznego. W okresie szczególnej dbałości o dobrą jakość pracy przedszkola oraz nauczycieli edukacji przedszkolnej innowacje są ważnym czynnikiem aktywizującym wszystkie podmioty edukacji do poszukiwań – zarówno nauczycieli, jak i dzieci oraz ich rodziców. Głośno i wyraźnie trzeba podkreślić, że współczesna edukacja przedszkolna potrzebuje profesjonalnych nauczycieli, którzy są otwarci na szybko zachodzące zmiany i którzy nieustannie poszukują rozwiązań sprzyjających efektywnej edukacji. Potrzebuje ludzi z pasją, którzy chcą tworzyć, działać, wychodzą naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom swoich wychowanków. Potrzebuje pasjonatów, którzy wprowadzają w życie nowe i lepsze rozwiązania, wykazują się wysokim poziomem kreatywności i twórczości, nieustannie doskonalą własną pracę, wzbogacając ją o nowe rozwiązania i pomysły, umożliwiające im podwyższanie jakości świadczonych usług z wychowankami, przyczyniając się w ten sposób do ich rozwoju i postępu. Potrzebuje twórców jakości wykonywanej pracy, których charakteryzuje refleksyjność, kreatywność oraz chęć działania i zmiany na lepsze. Potrzebuje nauczycieli, którzy nie boją się zmian, a wręcz przeciwnie, którzy pragną być ich inicjatorami i twórcami. Współczesna edukacja przedszkolna potrzebuje innowatorów.

Podsumowanie

Wielu nauczycieli edukacji przedszkolnej zastanawia się i poszukuje uzasadnienia w zakresie dokonania wyboru programu lub innowacji. Myślę, że zgodnie

z powyższymi regulacjami należy wskazać im, że program (w dużym uproszczeniu) jest opisem sposobu realizacji celów wychowania i kształcenia osiąganych przez dzieci w zakresie gotowości do podjęcia nauki w szkole podstawowej ustalonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, natomiast innowacja to świadome, twórcze wprowadzanie udoskonaleń, m.in. programowych, organizacyjnych lub metodycznych, mających na celu nowatorskie rozwiązania. Mogą one dotyczyć:

- zmiany istniejących już rozwiązań;
- naprawiania, przekształcania lub modyfikowania tych zastanych, które tego wymagają;
- poszerzenia lub uzupełnienia tych, które są niewystarczające;
- wyeliminowania niepożądanych i zastąpienia ich nowymi, innymi, lepszymi rozwiązaniami;
- dostosowania istniejących rozwiązań do postępujących zmian;
- wzmocnienia ich.

Zatem innowacja może obejmować rozwiązania programowe, a program może mieć cechy innowacji. Jednakże innowacja jest pojęciem szerszym niż program. Nie musi ograniczać się tylko do wytycznych podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale może obejmować inne sfery działalności przedszkola.

Ponadto należy podkreślić, że każda innowacja jest zmianą, lecz nie każda zmiana jest innowacją. Innowacja pedagogiczna uwarunkowana jest stanem prawnym, dydaktyczno-wychowawczym oraz personalnym konkretnej placówki przedszkolnej. Dlatego też to samo działanie w jednym przedszkolu będzie innowacją, w innym natomiast nie będzie miało takiego charakteru, uzyskując np. status programu.

Bibliografia

- Bender, D. (2016). Innowacje pedagogiczne — ważny element w rozwoju edukacji. *Hejnal Oświatowy*, 4(152)15, s. 5–7.
- Dudel, B., Kowalczyk-Walędzia, M., Łogwiniuk, K. M., Szorc, K. i Wróblewska, U. (2014). *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*. Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych. <http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Innowacje.pdf>
- Ekiert-Grabowska, D. (1989). *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli. Teoria, praktyka, perspektywy*. Uniwersytet Śląski.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Leszcz-Krysiak, A. (2017). Gotowość przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wdrażania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych. *Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna*, 5(10)1, s. 145–155.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Pietrasiński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pólturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Novum.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz. U. 2002, nr 56 poz. 506. (2002). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020560506/O/D20020506.pdf>
- 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. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Rusakowska, D. (1986). *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Smak, E. (1997). *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, [t.j.:] Dz. U. 2022, poz. 2230. (2022). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. 2021, poz. 1082. (2021). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001082/U/D20211082Lj.pdf>

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ilona Kożuch
Lubelska Akademia WSEI
e-mail: ilona.kozuch@wsei.lublin.pl



Jarosław Jendza

orcid.org/0000-0001-7598-9085
University of Gdańsk

The Change Is in Me. The Transformation of Adults to the Role of the Montessori Guide. Qualitative-Biographical Research Study

Zmiana jest we *mnie*. Transformacja dorosłych do roli przewodnika Montessori. Raport z badania jakościowo-biograficznego

KEYWORDS ABSTRACT

Montessori qualitative research, adult transformation in the Montessori approach, Montessori guide, educational change, tacit knowledge

The article presents the results of the qualitative-biographical research carried out in two groups of participants in Montessori training courses. The main aim of the research was the analysis of meanings given to a change. The research question was formulated as follows: How do the participants of the Montessori course (6–12) thematize their process of transformation? The article addresses the notion of the educational change in the context of tacit knowledge and personal theories, and then focuses on the procedure of collecting and analysing the data from twenty-five in-depth, qualitative interviews that were later analysed in accordance with Kvale's idea of seven steps. The results show that the educational change is initiated as an over-thought decision and may be characterised by two major categories: radical transformation and biographical correction. In the conclusion, based on the collected data, the author emphasizes limited possibilities related to imposing the educational change and, following the opinions of the research participants, suggests desired conditions for the occurrence of possible changes: giving teachers freedom to make decisions and create their own didactic solutions, democratisation of the sector of public education, and supporting teachers' sense of dignity.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

jakościowe badanie
Montessori,
transformacja osoby
dorosłej w podejściu
Montessori,
przewodnik
Montessori, zmiana
edukacyjna, wiedza
milcząca

Artykuł stanowi sprawozdanie z badania jakościowo-biograficznego zrealizowanego wśród dwóch grup uczestników biorących udział w kursach Montessori. Podstawowym celem badania była analiza znaczeń nadawanych zmianie. Pytanie badawcze sformułowano następująco: Jak uczestnicy kursu Montessori (6–12) tematyzują swój proces transformacji? Artykuł podejmuje kwestię zmiany edukacyjnej w kontekście wiedzy milczącej oraz teorii osobistych, a następnie opisuje procedurę gromadzenia i analizy danych z dwudziestu pięciu pogłębionych, jakościowych wywiadów indywidualnych, które następnie poddano analizie zgodnie z opisanymi przez Kvale’a siedmioma krokami. W rezultacie analiz udało się zidentyfikować i opisać dwie główne kategorie: radykalną transformację oraz korektę biograficzną. W końcowej części artykułu autor w kontekście zebranego materiału zwraca uwagę na ograniczone możliwości narzucania zmiany w edukacji i – podążając za głosami uczestników badania – rekomenduje pożądane warunki do zaistnienia potencjalnych zmian: tworzenie nauczycielom warunków wolności do podejmowania decyzji i kreowania autorskich rozwiązań dydaktycznych, demokratyzację sfery związanej z edukacją oraz wspieranie poczucia godności wśród nauczycieli.

Introduction

The educational change¹ is related to the law regulating this sphere of life, or it is described in the context of socio-economic and cultural, as well as historical, shifts (Biesta, 2006, 2013; Masschelein & Simons, 2013). These contexts or related to macro or mezzo *conditions* or *frames*, as they were called by Goffman (1974), are undoubtedly crucial in the processes of change, but it is also worth investigating the emergence of educational alterations in particular individuals.

The relation of the *individual-self* and the *social* and *political-selves* has been theorized and researched in diverse ways in all possible fields of humanities and social sciences (e.g. Schutz & Luckmann, 1973; Denzin, 1978; Denzin & Lincoln, 2011), and there seems to be a fairly widely shared consensus that the change in individual modes of thinking and acting can change the shared, communal values, habits and rituals, and, in consequence, also practice conventions and cultures. At the same time, it is worth noting the significance of so-called personal theories and their influence on professional practices. Tacit knowledge, i.e. knowledge gained throughout one’s living

¹ The concept of *educational change* can be understood, in broad sense, as any alteration to educational practices, modes or thinking or solutions, and in this sense we use it in the article. The reader interested in this term may explore it in: *The concept of fundamental educational change* (Waks, 2007).

experience related to individual values, norms and patterns of behaviour (Polanyi, 1966, 1969; Mascitelli, 2000; Lejeune, 2011), directs one's actions and may serve as a "reservoir" of accessible meanings or concepts. A professional – be it a teacher – follows the directions provided by these deeply rooted, latent dimensions of professional judgement (Prax, 2000).

In this sense, the change in education cannot be fully explained by the top-down or bottom-up narratives since both perspectives assume that the change is primarily one-directional process whereas our suggestion is to analyse the alterations and alternatives in education as a feedback loop in which the (re)construction of the tacit knowledge plays the essential role. Having said that, we do not imply that the change in educational cultures cannot be enhanced by policy makers, state agencies or other decisive social actors. What we mean is that one of the "factors" that ought to be taken in consideration if one wishes to analyse alterations in educational practices, are the processes of change on the individual scale (Gerholm, 1990; Lee & Yang, 2000).

The research oriented at identifying the role of *tacit* or, as it is also often referred to, *implicit* (Durant, 2000) knowledge, show that trainee teachers develop their competences tacitly, especially when they have the chance to socialize with experts, mentors and other – sometimes more experienced – fellow trainees (Gerholm, 1990; Sternberg et al., 1995).

If we agree that this form of intuitive, practical, difficult to verbalise and impossible to formalize, form of knowledge is developed through observation and practice of certain repetitive actions (Wagner & Sternberg, 1985) it is necessary to address the problem on epistemological level and thus on methodological level that can be expressed by the question on how we, as researchers, might get the access to such latent structures of practices (Venkitachalam & Busch, 2012).

If we follow the main claim of Polanyi related to the concept of 'tacitness' which is the observation that human knowledge consists of more than can be said (1966, p. 4), and that it is practical and so naturally taken for granted (Polanyi, 1962, pp. 48–50), one might get an idea that the objective, expressible and declarative knowledge is a completely different domain and these two distinct forms of knowledge form a sort of an opposition. This is not exactly the case in the perspective of Polanyi's viewpoint.

Maria Montessori believed that it is through personal and professional transformation that one may become a Montessori guide². In one of her books (Montessori, 1963), the famous Italian pedagogue says:

² The reader interested in the details of the biography of this famous Italian pedagogue may find these publications useful: *Maria Montessori: Her Life and Work* (Standing, 1998); *Maria Montessori: A Biography* (Kramer, 1976). Montessori pedagogy, current issues related to it, and applications all over the world, are thoroughly presented in: *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education* (Murray et al., 2023).

The teacher needs to be “initiated” into his or her inner preparation. He is too preoccupied with bad tendencies in the child, with how to correct his undesirable actions, or with the danger to his soul left by the residues of the original sin. Instead, the teacher should begin by seeking out his own defects, and such tendencies in himself as are not good (Montessori, 1963, p. 116).

This quote shows that it is the domain of *tacit knowledge* and its modification that are vital in Montessori teachers’ preparation and thus perhaps also in the change of the dominant model of education. Obviously, we need to bear in mind that this postulate should be treated as an assumption, rather than Montessori’s empirically proven observation. The process of transformation is oriented at the shift of the “inner” self, and seems to consist of two stages. The first one is getting rid of prejudices, questioning well established patterns of behaviour and questioning the values underlying the judgment of children and other people. The change is, therefore, aimed at discovering and thus verbalising inner, tacit knowledge and then recreating oneself from inside (Montessori, 1963, p. 115).

In this sense, it is necessary to rethink not only the intellectual dimension of preparation that includes training as well as studying psycho-pedagogical knowledge and theories, but also turn to spiritual, emotional and physical preparation by developing humility, generosity, stability, patience, and healthy life habits, which would be the second stage of the aforementioned change (Montessori, 1948, p. 5–7; Buckenmeyer, 2009, p. 56–69).

Naturally, we do not assume that *all* Montessori teachers who take part in various forms of “training” actually go through the process of transformation. However, we do humbly assume that some teacher candidates or trainees may experience this deep, inner change.

The purpose of the present study

In this study, the main research question was formulated as follows: how do trainee Montessori 6–12 guides thematize their process of transformation? Therefore, the main purpose of the research is the identification, description and analysis of the meanings attributed to the process of change by the participants of two Montessori 6–12 training programmes. The courses (International Montessori Guide 6–12 Diploma) were affiliated by AMI and were conducted between 2020 and 2022.

Method

As previously mentioned, our main interest in this research are the latent or tacit dimensions of pedagogical knowledge or – to be more precise – the experience of its change thematized by the research participants, and that is why the non-objectivist, ideographic research strategy was incorporated. Following other researchers, Ambrosini and Bowman (2001, p. 816) show that there are different levels of ‘tacitness,’ and suggest social constructivist position or phenomenological methodologies (Berger & Luckmann, 1966; Schutz, 1967) of possible ways of analysing those latent forms of procedural knowledge.

Ambrosini and Bowman suggest a list of possible methods through which we could get the access to tacit knowledge. Apart from the detailed description of casual mapping strategy, i. e. the ethnographic research, they also point to semi-structured interviewing. In such interviews, the researcher might ask about the daily routines but also about organizational failures and successes (2001, p. 818), and pay special attention to the *metaphors* such as possibly transmitting and outlining tacit knowledge (2001, p. 821).

We followed this recommendation and used biographical and semi-structured interviewing as the main data collection technique that will be characterized in more detail later. The main research data collection approach was thus qualitative, in-depth, individual, semi-structured interviewing with the elements of a narrative, biographical research (Misoch, 2019; Atkinson, 2012).

In each of the twenty-five conducted interviews, the procedure was similar. First, the narrators were asked to tell their Montessori story as a first-person narrative about their life in the context of professional involvement. In practice, all participants went back to their early childhood experience, first encounters of school and family relations and situations, and only later did they focus on their experience as educators. This part of the interviews was not interrupted by the researcher following the prerequisites by Atkinson (2012).

After the main biographical narrative, the researcher asked internal questions (referring to the narrative) aimed at deepening and/or clarifying some of the issues mentioned before, and finally the external questions (that had already been prepared before the conversation) were offered to the interviewees. In this stage of interviewing, we never used the notion of *transformation* but asked the participants the following questions:

- What has this course been to you?
- How could you describe the participation in the course?
- What does taking part in this course mean to you?

The length of the interviews varied considerably – from 45 minutes to three and a half hours.

The question of sampling, when it comes to the appropriate number, tends to be tricky in the theory of qualitative interviewing, as various authors mention a different “sufficient” amount. Nevertheless, most authors agree that it is the *theoretical saturation* that seems to serve as an accurate criterion for the dilemma of the number of informers involved, and it varies between 6 to 30 (Creswell, 1998; Guest et al., 2006; Thomas & Pollio, 2002). In this perspective, twenty-five interviews seems to be a justified number.

The other problem to solve is the sample choice scheme as well as the sample composition. In the research presented, the author used non-randomised, purposeful sampling scheme, and the cultural and experience diversity was a prerogative in the process of data collection. In other words, we tried as much as possible to constitute a cohort that would be as varied as possible and therefore the data collection was conducted during two international Montessori training programmes between 2020 and 2022 in Northern and Central Europe.

In this way, we got access to the group of sixty-seven people from thirty-one different countries, but – as stated before – twenty-five of them took active part in this part of the research, five of whom were males. Although all the participants signed an informed consent form, some details concerning first names, proper nouns and other sensitive data details were changed in the report to secure the anonymousness of the informants. Later in the text, when we quote the interviews, we will be using the same numeric code.

The table below shows the structure of the final sample. The information provided below should serve as the source of data on the group diversity rather than “variables.”

Table 1. The interview research sample

Code of interview	Country of origin	Age span	Gender
1.	France	30–39	F
2.	France	50–59	M
3.	Hong-Kong	30–39	F
4.	Pakistan	20–29	F
5.	Ivory Coast	40–49	F
6.	Romania	30–39	M
7.	Romania	20–29	F

Code of interview	Country of origin	Age span	Gender
8.	Spain	30–39	F
9.	Spain	40–49	M
10.	Wales	50–59	F
11.	England	40–49	F
12.	England	30–39	F
13.	Ireland	50–59	F
14.	Bulgaria	40–49	F
15.	Kazakhstan	40–49	F
16.	Russia	40–50	M
17.	Switzerland	20–29	F
18.	Czechia	30–39	F
19.	Sweden	50–59	F
20.	Denmark	40–49	F
21.	Germany	40–49	F
22.	Italy	30–39	F
23.	The Netherlands	30–39	M
24.	Poland	20–29	F
25.	Poland	30–39	F

Source: The author's own research

All the interviews, apart from those with the two Polish participants, were conducted in English, and only for five people English was their mother tongue or the second language, which is a methodological flaw of the research.

The analysis of the research was conducted following Brinkmann's and Kvale's idea on seven stages of interview investigation – thematizing, designing, interview, transcribing, analysing, verifying, and outcome space modification, and reporting (Brinkmann & Kvale, 2015).

The stage of analysis consisted of four six subsequent stages: (1) reading the raw transcripts three times to achieve general understanding of the empirical material, (2) highlighting similar “threads,” (3) grouping the threads, (4) open-coding,

(5) analytical categories naming, (6) categories description and comparison. As a result, we have created the outcome space that is going to be outlined in the next part of the article.

Results

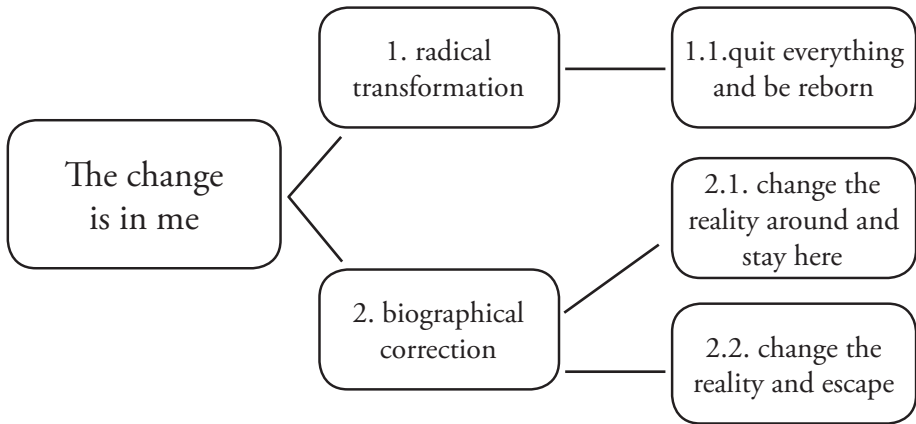
The analysis of the material led to the creation, description and interpretation of the outcome space that is constituted by two main descriptive categories. The first one is called the *radical transformation* and the second – *biographical correction*. Within these two main categories we can name two subcategories.

The analysis shows that the change starts alongside with the critique of the *status quo*. At certain stages of their careers, the respondents realise the life they are leading or/and their work and the values “behind” them, are not the ones they “are happy with” [19]. The negation of the surrounding reality is sometimes initiated by a particular negative *event* that has been transformed into the critical incident (Brookfield, 1990; Tripp, 1993) [2, 7, 16, 22] or/and has become the object of *rumination* (McIntosh, 2021) [4, 5, 6, 24]. In other situations, it is difficult to specify the moment of such negation, but it is somehow related to the feeling of the meaninglessness of life.

It is also worth mentioning that the educational change starts with the change in the individual. The informers, regardless of the type of thematization, underline the necessity of one’s own work, sometimes painful [19], and sometimes leading to drastic changes in other aspects of life. The critical awareness and the readiness to change one’s life bring about the educational change on the individual level and thus probably contributes to the transformation of school and schooling experience on, at least, the *mezzo* level.

As Miles and Huberman (1994) and Hammersley (2008) suggest, it is good idea to visualize the representation of the outcome space, and some researchers point to the fact that visualising the syntheses of the research may bring about more rigour into the reports (Langley & Ravasi, 2019). Let us now then present the outcome space in a graphic form, and then turn to more detailed description of both main categories, starting with the radical transformation.

Figure 1. The outcome space map



Radical transformation refers to the narratives in which life of the respondents “went upside down.” This change does not relate only to the professional aspect of life, but it relates to many changes happening in various moments in all (or almost all) significant aspects of existence. One of the informers puts it in this way:

I was working as an economist for about eight years. After that, I realized that I don't like it anymore, and I don't find satisfaction in my work, and **I decided to change something, and...** It was the time when I started travelling, **I decided to go from the Czech Republic to Portugal by bicycle. It was a crazy idea at that time. And... my life actually changed** because... I had a problem with my bicycle – it was stolen in Spain, and after that I... I went to Portugal on foot. There is a pilgrim route called “Camino de Santiago,” and **during this pilgrimage I changed the way I see things.** I came back to the Czech Republic, and then I travelled again; this time for three years in total. And, during the travel, **I had a lot of time with myself and... and I managed to discover what I want to do, and what my life should look like. And I decided [...] that I would like to... to do something more for the community,** and for the... for the people around me. Before coming back, my last visit was to Tibet. I spent about nine months there, and I saw how people live there – you know, the people were very poor. They didn't have food, and **I realized they don't really have any opportunities in their lives. That was the time I decided to... to involve more in the life of the community and... to give something to the community. That was the moment when I said: that's enough! And I got involved in the charity program “Teach for a better World,” and later I discovered Montessori** [18].

Another narrative is also an example of the radical change in life that finally led to the involvement in Montessori and various attempts to change the educational reality at the regional level. Such a change also led to the divorce, to the change of the place for living, and to the complete abandonment of the “old life.”

[...] and **I then started to understand that I was not losing just time, but I was losing something much more important. And I just started thinking what to do**, and realized that, if I want to go further, if I want to continue and still be a successful lawyer, I should make some decisions. **The problem was it was not correspondent with my soul and my mind. And when I realized it, and I saw, and then... I screamed to myself “Oh no! I don’t want to be a part of this world, because it’s the world of cruelty, and it’s cynical, divided into the rich or ‘not rich.’ It’s something strange and unfair.”** And I tried to find something more social-oriented and went for an observation to the Montessori class. **I found something very special, in..., we can say, insight** [14].

Radical transformation is thematized as the process that is well thought out – a “ruminated” decision. In the narratives we do not see the institutions of teacher education such as universities or training centres in the moment of change, but they do appear afterwards. The informers say that, once they made their important decision, once they decided to sacrifice for someone else, they are ready to go through the transformation on the intellectual level.

Let us now turn to the second identified category that we refer to as biographical correction. While in the previous mode of change the narratives displayed completely “new life” [2, 7, 13, 14, 18], here the interviewees modify their professional engagement in such a way that they leave conservative, transmissive education, and discover Montessori. They experience the change in two diverse ways. Some change the place of work, find some other school or get involved in homeschooling communities, whilst others decide to change the organizations they have been in for a long time by staying there and making attempts to change their model of instruction towards the Montessori approach.

I have been working as a primary teacher for eight years; I have been working for the public system. The traditional public system in France. So, eight years after becoming a teacher I became interested in Montessori, because I got interested in cognitive neuroscience. And... **that was my... my entrance to Montessori principles, but I didn’t leave the public system, the traditional school system, I just decided to become a Montessori guide and blow up the good old school from inside** [laughter]. So, first I took the [name of the organization] course to be a children’s home guide, and then I also did the course to become an assistant to infancy... Hm... **to me, there is no way back, I need to fight to... you know... the traditional school system, because I think, and when I, when you look at the data, it’s quite clear, we are, at least in France, we are making the gap even larger between different backgrounds.** So, we are a kind of aggravating the gap between the wealthy backgrounds and the kids from poor, poorer backgrounds. And it didn’t seem fair to anybody in the first place, so... this was what I loved about the Montessori approach... [1].

The willingness and readiness to bring about the change leads to various attempts to change the traditional schooling by providing children with Montessori education. The rationale for that are the values of social justice, sociological data related to the functioning of educational system in a given country, as well as the newest discoveries of science that – from the perspective of this informer – additionally justify the necessity to shift from educational conservatism to the liberal Montessori approach. Again, in this case we can notice a deep understanding of the function of education as eliminating the socio-economic gap and providing children with optimum conditions for individual development.

Some other narratives thematize the change by making a decision to leave their place of work and find a school that is consistent with their values. The informers do not want to “lose energy on fight with a bull” [24], or do not believe that it is possible to change the whole system [23], and that is perhaps why they search for the learning environment that will be in line with what they believe and what they are devoted to:

[...] so, **I couldn't stand the school anymore and I decided to quit**. Soon I was working with a group of seventeen children, between six and nine years. So... that was brilliant, **I loved every moment of it. The first thing you would think when you entered this place was: wow, this place is really peaceful and beautiful. I could work there even without payment** (laughter). We, we used to arrive early in the morning, get everything super settled, super prepared... to promote and encourage them to be... **to be independent, and to gain dignity in the process. I realized, then, that they needed it as much as I did**, so that's, that's what I loved about the lower elementary community, how this independence and responsibility processes lead to dignity and self-assurance in children [19].

Conclusions and discussion

The research results show that the educational change is thematized by the interviewed Montessori guides/trainees as an individual decision which may lead to the complete change of life or to changing professional involvement without too drastic modifications in life. From the perspective of the respondents, a real and thorough change in education is not possible without independent, self-governing teachers. If so, perhaps the policy makers should support self-reliance, authorship, creativity and democracy in educational systems. It is also the dignity of the educators that is built not only by reasonable wages but also by providing proper working conditions.

It is fairly obvious that this research project has many limitations. First of all, although the author made an attempt to invite a diverse group of participants, we must bear in mind that the group was fairly homogeneous. All the narrators took part in an expensive, not state-funded form of a teacher education program, and they must

have been very motivated to spend almost a year away from their homes, studying the Montessori method.

For this reason, it would be advisable to continue the research on the educational change in other groups of teachers, perhaps involved in different, non-traditional pedagogical approaches. It would also be interesting to verify some of the interpretations offered above in a big scale, objectifiable quantitative analyses. Another flaw of the research is the fact that all but two interviews were conducted in English, which – for most of the research participants, is not a mother tongue.

Bibliography

- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829.
- Atkinson, R. (2012). The life story interview as a mutually equitable relationship. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE Handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 115–128). SAGE.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher*. Jossey Bass.
- Buckenmeyer, R. (2009). *The philosophy of Maria Montessori: What it means to be human*. Xlibris Corporation.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Durant, T. (2000). L'Alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 26(160), 261–292.
- Gerholm, T. (1990). On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education*, 25(3), 263–271.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hammersley, M. (2008). Context and contextuality. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research Methods* (pp. 122–123). SAGE.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. University of Chicago Press.
- Langley, A., & Ravasi, D. (2019). Visual artifacts as tools for analysis and theorizing. In T. B. Zilber, J. M. Amis & J. Mair (Eds.), *The production of managerial knowledge*

- and organizational theory: *New approaches to writing, producing and consuming theory* (pp. 173–200). Emerald Publishing.
- Lee, C. C., & Yang, J. (2000). Knowledge value chain. *Journal of Management Development*, 19(9), 783–794.
- Lejeune, M. (2011). Tacit knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(1), 91–105. <https://doi.org/10.7202/1005671ar>.
- Mascitelli, R. (2000). From experience: Harnessing tacit knowledge to achieve breakthrough innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 17(3), 179–193.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue* (J. McMartin, Trans.). Education, Culture & Society Publishers.
- McIntosh, S. (2021). 7 chewing things over: Study as digestive practice. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3(3), 83–94.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative interviews* (2nd ed.). DeGruyter.
- Montessori, M. (1948). *The discovery of the child*. Kalakshetra Publication.
- Montessori, M. (1963). *The secret of childhood*. Orient Longmans.
- Murray, A., Tebano Ahlquist, E.-M., McKenna, M., & Debs, M. (Eds.). (2023). *The Bloomsbury handbook of Montessori education*. Bloomsbury Academic.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Polyani, M. (1969). The logic of tacit inference. In M. Grene (Ed.), *Knowing and being: Essays of Michael Polanyi* (pp. 138–158). University of Chicago Press.
- Prax, J.-Y. (2000). *Le guide du knowledge management*. Dunod.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert, Trans.). Northwestern University Press.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life world* (R. M. Zaner & D. J. Parent, Trans.). Northwestern University Press.
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927.
- Thomas, S. P., & Pollio, H. R. (2002). *Listening to patients: A phenomenological approach to nursing research and practice*. Springer.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge.
- Venkitachalam, K., & Busch, P. (2012). Tacit knowledge: Review and possible research directions. *Journal of Knowledge Management*, 16(2), 357–372.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 436–458.
- Waks, L.J. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, 57(3), 277–295.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Jarosław Jendza
University of Gdańsk
e-mail: jaroslaw.jendza@ug.edu.pl



Monika Wiśniewska-Kin

orcid.org/0000-0002-6300-8435
Uniwersytet Łódzki

Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie – strategia nauki czytania przez zdziwienie

Effective Astonishment. Triggers Thinking – a Strategy for Learning to Read by Astonishment

KEYWORDS ABSTRACT

implementation
project, learning
to read and write,
learning strategies,
learning through
discovery, effective
wonder

In this article, I discuss the results of qualitative research of an implementation nature. The implementation of the educational project Effective Surprise. Challenging thinking learning to read began in the 2018/2019 school year in a metropolitan environment. Research on children's learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing, was conducted in a group of five hundred 5-6-year-old children after the one-year implementation cycle was completed (in the 2021/2022 school year). I derive the key research category from Jerome Bruner's learning by discovery. In my research, I adopted a didactic intervention model. I acted as a participant observer, while the research material came from participant observation. I focused my observation around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy instruction. I observed both the students' activities and the effects of those activities. The findings revealed three categories of children's learning: (1) by speaking (observing and experiencing linguistic behavior, elaboration – giving meaning to memories, generation – creating lasting memories, learning by questioning – formulating questions that are important from the child's perspective, listening and exchanging ideas and opinions); (2) perceptual learning (using body intelligence, making analogies); and (3) learning by doing (creating model examples, contrasting cases. Capturing key information,

producing, building interest and practical knowledge, visualizing, inventing the structure of complex information, imaginative play, developing cognitive control).

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

projekt wdrożeniowy, nauka czytania i pisania, strategie uczenia się, uczenie się przez odkrywanie, skuteczne zdziwienie

W artykule omawiam wyniki jakościowych badań o charakterze wdrożeniowym. Wdrożenie projektu edukacyjnego „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rozpoczęło się w roku szkolnym 2018/2019 w środowisku wielkomiejskim. Badania dotyczące dziecięcych umiejętności uczenia się w procesie identyfikowania obrazów dźwiękowych i graficznych oraz czytania i pisania zostały przeprowadzone w grupie pięciuset dzieci 5–6-letnich po skończonym rocznym cyklu wdrożeniowym (w roku szkolnym 2021/2022). Kluczową kategorię badawczą wyprowadzam z uczenia się przez odkrywanie Jerome’a Brunera. W badaniach przyjąłem model dydaktycznego działania interwencyjnego. Występowałem w roli obserwatora jako uczestnika, zaś materiał badawczy pochodził z obserwacji uczestniczącej. Obserwację skoncentrowałem wokół działań interwencyjnych zaprojektowanych w innowacyjnym modelu początkowej nauki czytania i pisania. Obserwacją objęłam zarówno czynności uczniów, jak i skutki tych czynności. Wyniki badań ujawniły trzy kategorie dziecięcego uczenia się: (1) uczenie się przez mówienie (obserwacja i doświadczanie zachowań językowych, elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom, generowanie – tworzenie trwałych wspomnień, uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka, słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii); (2) uczenie się o charakterze percepcyjnym (wykorzystanie inteligencji ciała, tworzenie analogii, kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic); oraz (3) uczenie się przez działanie (tworzenie modelowych przykładów, budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej, wizualizacja, zabawa wyobrażeniowa).

Edukacja poprzez język

Mam świadomość, że zmiany mentalne, wewnętrzne, głębokie, rzeczywiste nie zachodzą masowo, w sposób automatyczny i nie należą do aktów łatwych i przyjemnych. Wymagają pracy nad sobą. W badaniach instytucji zwraca się uwagę na dwa obszary blokujące zmiany: po pierwsze, przedszkole/szkoła nie zmieniają się ze względu na bariery zmiany, które tkwią w nich samych. Nie jesteśmy w stanie „pomyśleć” innej instytucji. Po drugie, wszechobecne jest myślenie z obszaru tzw. pop dydaktyki na temat dzieci w roli uczniów, przedszkola/szkoły i procesu uczenia się (Klus-Stańska,

2010, s. 82). Wraz z odrzuceniem teorii behawiorystycznych przyswajanie języka przestało być rozumiane jako czynność naśladowcza, co nie znaczy, że nowe stanowisko spowodowało zmianę metodyki przywiązanej do schematu. Nauka czytania traktowana jest nadal jako aktywność typowo polonistyczna skupiona na wiedzy o języku (głoskach, literach, leksemach, tekstach). W trakcie nauki czytania i pisania dzieci aktywizowane są przede wszystkim poznawczo, emocje, relacje społeczne, ekspresja dziecięca nie są uwzględniane w procesie nauczania. Pamięciowo opanowując obraz dźwiękowy głoski i graficzny litery, dzieci odtwórczo odwzorowują kształt litery i zapamiętują układ artykulatorów w trakcie wybrzmiewania wybranych grup głosek. Dziecięcym działaniom towarzyszy nieustanna kontrola nauczyciela i jego natychmiastowa reakcja na błędy.

Współczesne spojrzenie na dziecięcą mowę i myślenie przyniosło kardynalną zmianę koncepcji edukacji językowej: komunikacyjny model nauczania zastąpił przekaz i dostarczanie wiedzy (Filipiak, 1996, 2002, 2008; Gołębnik, 1996; Gołębnik i Teusz, 1999; Kłakówna, 2003). Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, dydaktyka skupia się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych oraz świata, wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się (Kłakówna i in., 2011, s. 59). Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje się instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów (Kłakówna, 2014). Aktywność językowa, oddziałując na procesy poznawcze, staje się istotnym składnikiem osobistego rozwoju, który się nie zamyka wraz z zakończeniem edukacji formalnej. A bycie świadomym swojego języka, pojmowanego jako rezultat splotu jednostkowych doświadczeń w kreowaniu znaczeń oraz kulturowych konwencji i praktyk językowych, których dostarczają naturalne, niewymuszone interakcje, jest podstawą jego odpowiedzialnego i twórczego używania, co w znacznej mierze determinuje rozwój na przestrzeni całego życia jednostki (Kłakówna, 2016).

Z takiej reorientacji wyrosła, przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym, autorska koncepcja początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania* (Wiśniewska-Kin, 2020). Zasób wymaganej wiedzy związanej ze światem dźwięków i obrazów graficznych uobecnia się w umyśle dziecka jakby mimochodem, od niechcenia, przy okazji namysłu nad narracją wyprowadzoną z tekstu i narracją wizualną – rodzi się właśnie ze skutecznego zdziwienia (Bruner, 1971). Od zdziwienia rozpoczyna się proces poznawania. Określenie Jerome'a S. Brunera odnosi się do pewnego aktu czy też stanu, który powstaje jako rezultat woli połączonej z wysiłkiem intelektu i pracą wyobraźni. Akt dokonywania odkrycia polega na reorganizowaniu lub przekształceniu danych w sposób pozwalający na wyjście poza tak

przegrupowane dane oraz na uzyskanie dalszego, nowego wglądu w problem: „Aha, więc to jest to”; „Teraz rozumiem, co właściwie robię”. Cechą istotną uczenia się przez odkrywanie jest to, że dziecko w aktywnym procesie uczenia się organizuje w ostateczną postać materiał, którego ma się nauczyć. Bruner (1966, 1971, 1978, 2006) podkreśla, że uczenie się przez odkrywanie pomaga dziecku przejść odpowiedzialność za własne uczenie się, rozwija bardziej złożone myślenie, pozwala koncentrować się na wewnętrznej, a nie zewnętrznej motywacji i pomaga dziecku zapamiętać (i przetwarzać) ważne informacje (Filipiak, 2011, s. 85). Co więcej, „im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” (Bruner, 1978, s. 670).

Zaproponowana strategia nauki czytania i pisania wychodzi od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, traktuje język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji (nie tyle ważny jest proces czytania, co raczej dziecko w tym procesie).

Zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*):

- sprzyja rozwojowi i respektuje podmiotowość uczących się przedszkolaków,
- służy rozbudzaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnych potrzeb poznawczych dzieci, a w szczególności ciekawości świata (przez respektowanie zainteresowań uczących się dzieci, ich wrażliwości, emocji i możliwości poznawczych),
- wspiera dzieci w coraz lepszym rozumieniu siebie, świata i swojego miejsca w tym świecie (dzieci uczą się przez mówienie, działanie i doświadczanie zmysłowe),
- ujmuje zagadnienia językowe z perspektywy dziecięcej wiedzy osobistej i doświadczenia,
- respektuje zasady: stopniowania trudności, procesualności i ciągłości uczenia się,
- rozwija samodzielność i kreatywność dziecka przez indywidualne konstruowanie obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery,
- zachowuje zrozumiały dla uczącego się dziecka związek z otaczającą rzeczywistością i praktyką życia codziennego (optymalna technika czytania przekłada się nie tylko na biegłość w czytaniu, ale przede wszystkim rozumienie czytanych tekstów).

Czytanie przestaje być traktowane wyłącznie jako umiejętność techniczna, a staje się przestrzenią głębokiego przeżywania. W tradycyjnym postępowaniu metodycznym wyrazy podstawowe podlegają tzw. „obróbce technicznej”, sprowadzającej się do rozłożenia na sylaby, ewentualnie logotomy, morfemy, fonemy. Nauczyciel sprawdza dziecięce umiejętności w zakresie syntezy i analizy sylabowej czy głoskowej. Wyrzuci znaczenie, staje się zlepkiem dźwięków.

Z warsztatu badawczego

Z namysłu nad zaproponowanym rozwiązaniem zrodziły się działania zmierzające do wdrożenia projektu i podjęcia interpretatywnych badań zjawisk dydaktycznych (Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). Będąc interpretacyjnie zaangażowanym obserwatorem-jako-uczestnikiem intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych po to, by móc obserwować dziecięce umiejętności uczenia się w procesie nauki czytania i pisanie w sytuacjach przez instytucję nieprzewidzianych i nieproponowanych, analizowałam dziecięce wytwory, obserwowałam dzieci i rozmawiałam z nimi.

Głównym celem badań uczyniłam analizę dziecięcych umiejętności uczenia się w procesie identyfikowania obrazów dźwiękowych i wizualnych wybranych grup głosek i liter w trakcie nauki czytania i pisanie.

W analizie dziecięcych strategii uczenia się zasadniczą trudność stanowi dobór materiału językowego, który może uruchamiać dziecięce strategie uczenia się. Uznałam, że najlepiej będą temu służyć specjalnie w tym celu skonstruowane narzędzia kulturowe:

- artystyczna książka obrazkowa „Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane”, z dwoma poziomami komunikacji – wizualnym (znaki ikoniczne) i werbalnym (znaki konwencjonalne) – zamiast podręcznika,
- plansze z dynamicznymi ilustracjami, prowokującymi do uzupełnienia luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych – zamiast nieruchomych i statycznych, postrzeżeniowo nienaturalnych ilustracji podręcznikowych wielkości pudełka od zapalek,
- klocki konstrukcyjne z elementami prototypowymi liter, naturalnie przyczyniającymi się do wytworzenia śladu pamięciowego liter – zamiast ćwiczeń z liniaturą (wielokrotne przepisywanie czegoś pozwala tylko na chwilowe utrzymanie przepisywanej treści w pamięci),
- gry planszowe „Dźwiękoznanaki – literaki” wywołujące autentyczne zaciekawienie czytaniem i pisanem – zamiast zeszytów ćwiczeń z wpisaną odtwórczą aktywnością dzieci niejednokrotnie prowokującą znudzenie czytaniem i pisanem.

Badania przeprowadziłam w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się. Badaniami objęłam 5–6-latków z dziesięciu łódzkich przedszkoli wdrażających nową strategię nauki czytania i pisanie. Liczebność wybranych grup była porównywalna (ok. 25 dzieci w każdej grupie, razem pół tysiąca dzieci).

Próby werbalizacji i wizualizacji obrazów dźwiękowych i graficznych, czyli co pokazały badania

Zaplanowana i zorganizowana praca w formule zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996) umożliwiła wprowadzenie do świadomości dzieci problemów swoistego ukształtowania obrazów dźwiękowych głosek i obrazów wizualnych znaków utrwalających mowę, zaś narzędzia kulturowe otworzyły przed dziećmi świat uczenia się przez odkrywanie.

Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją powszechnie stosowanych procedur edukacyjnych, pozwolił mi na wyciągnięcie wniosków służących praktyce edukacyjnej. Wyniki badań ujawniły trzy kategorie dziecięcego uczenia się: (1) uczenie się przez mówienie (obserwacja i doświadczanie zachowań językowych, elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom, generowanie – tworzenie trwałych wspomnień, uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka, słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii); (2) uczenie się o charakterze percepcyjnym (wykorzystanie inteligencji ciała, tworzenie analogii, kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic); oraz (3) uczenie się przez działanie (tworzenie modelowych przykładów, budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej, wizualizacja, zabawa wyobrażeniowa) (Dehaene, 2021; Dumont i in., 2013; Schwartz i in., 2017).

Uczenie się przez mówienie

Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych

W zaprojektowanych zdarzeniach krytycznych dziecięcy namysł rozpoczynamy od głoski, a nie od litery. Nie narzucamy dźwięków. Przyjmujemy dwa kryteria aktywizowania dźwięków w dziecięcej świadomości: znaczenia dźwięku i jego realizacji artykulacyjnej (ze względu na miejsce i sposób artykulacji dźwięku). Nawiązujemy do badań psycholingwistycznych, zgodnie z którymi już pięciomiesięczne niemowlęta posiadają pierwotną zdolność do czytania z ust prostych samogłosek: szeroko otwierają usta, gdy słyszą dźwięk /aaa/, a gdy słyszą dźwięk /iii/ rozciągają wargi, tak jakby się uśmiechały (Gopnik i in., 2004, s. 83). Dzieci w wieku przedszkolnym rezonują z zachowaniami językowymi nauczyciela. Mapują jednak tylko te zachowania we wzorce czytelne dla własnych ciał i odczuć, których wcześniej doświadczyły (stąd też jako pierwsze rozpoznają onomatopeje, które z czasem zyskują cechy głoski). Przy czym nie ograniczają się tylko do patrzenia na te zachowania, one tych zachowań doświadczają (naśladują układ artykulatorów wzmocniony mową gestów sygnalizujących miejsce i sposób artykulacji głoski).

Elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom

Wielokrotne powtarzanie czegoś lub wielokrotne przepisywanie czegoś pozwala tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci, podczas gdy powiązanie nowych informacji z tym, co już wiemy, prowadzi do powstania trwałego wspomnienia. Nadając znaczenia wspomnieniom, dzieci uaktywniają inne wspomnienia, a następnie wydobywają je, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. W przypadku uaktywniania obrazów dźwiękowych wychodzimy od przypominania swobodnego, po to aby dziecko mogło samodzielnie podjąć decyzję, co ma sobie przypomnieć (uaktywniamy przestrzenną pamięć sytuacji wywołującej skojarzenie z dźwiękiem, przestrzenną pamięć obrazów wizualnych liter zbudowanych z trójwymiarowych klocków). Z czasem uruchamiamy przypominanie ukierunkowane, które wyzwoli dziecięce skojarzenia nie tylko wokół onomatopei, ale też głoski i sposobów jej artykulacji.

Generowanie – tworzenie trwałych wspomnień

Generowanie jest techniką wydobywania treści z pamięci: zapamiętywanie jednej rzeczy sprawia, że zapamiętywanie kolejnej jest dla dzieci łatwiejsze. Nabywanie wspomnienia wzmacnia efekt powtórzeń rozłożonych w czasie. Rozłożenie zapamiętywania w czasie sprawia, że wspomnienia stają się trwalsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć.

Ciąg dwudziestu dwóch zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami – obrazami, uruchamia skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek i liter. W książce obrazkowej silną zewnętrzną wskazówką ukierunkowującą przypominanie jest wizualizacja gestu (zwiększa siłę wspomnienia). Równie ważne są gestyczne reprezentacje obrazów dźwiękowych. Wystarczy, że dzieciom pokażemy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), a w ich świadomości uaktywni się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery. Co więcej, wzmacnianie śladu pamięciowego dokonuje się w wyniku powtarzania kumulatywnego: pamiętanie gestów wcześniejszych rezonuje z pamiętaniem gestów nowych (gest (sytuacja) zapamiętane + gest (sytuacja) aktywowane).

Uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka

Uczenie się przez pytanie stwarza kontekst nieustannego dociekania zamiast jednorazowych odpowiedzi. Pobudza ciekawość, zamiary, uwagę i dobrze powiązane wspomnienia. Uczenie się przez pytanie odwołuje się do bardzo podstawowych mechanizmów wspierających uczenie się: (a) mechanizmu ciekawości (ciekawość

uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci, dzieci chcą poznać odpowiedź na postawione pytania, niezwykle spontanicznie reagują na informację o nowej głosce i literze, wyrażają to w entuzjastycznym okrzyku: „kocham Panią”); (b) mechanizmu odpowiadania na złożone pytania: zachęcają one do sięgania po ważne umiejętności rozwiązywania problemów. Dzieci uczą się rozpoznawać, co już wiedzą, a czego jeszcze nie. Figuratywne wizualizacje i teksty z książki obrazkowej doprowadzają do powstania „dziecięcej potrzeby, by wiedzieć”. Szukają odpowiedzi na pytania „z życia wzięte”: Jakie osoby pojawiają się na planszy? O czym myśli i marzy chłopiec? Jakie doznania mu towarzyszą? Jakie rozwiązania formułują członkowie rodziny? Jak reaguje na ich propozycje? Macie jakieś pomysły, które rozwiążą problem chłopca? Jak myślicie, czy łatwo go rozwiązać?

Słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii

Dzieci słuchając oraz wymieniając się pomysłami i opiniami, próbują stworzyć wspólne rozumienie. Słuchanie i wymiana są sednem wspólnego uczenia się, które przynosi korzyści także w zakresie motywacji i rozumienia obrazów dźwiękowych i wizualnych, z których z czasem dzieci zrekonstruują głoskę i literę. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, że dzieci nie „opowiadają” sobie, co widzą na planszy, ani nie zadają pytań innym dzieciom w celu sprawdzenia ich wiadomości, jak to czynią nauczyciele. Włączają się do rozmowy i wspólnie wypracowują swoją interpretację wizualizacji/tekstu; współpracują ze sobą, ale często też nie zgadzają się ze sobą, obśmiewają propozycje, które nie wpisują się w ich schemat poznawczy, często prowokują pytaniami, badając reakcje nauczyciela. Uspólniają myślenie: jedno dziecko podejmuje wątek, drugie rozwija go lub przekształca, inne znajduje dowody na to, aby podtrzymać tok myślenia lub obalić stanowisko, inne próbuje podsumować. Wydobywając dźwięk z wizualizacji, nie podajemy dzieciom dokładnej instrukcji, mówimy, aby poszukały dowodów na to, jakim dźwiękiem będziemy się zajmować, dzieci rozmawiają o wizualizacji w taki sposób, w jaki chcą. Uaktywniają strategie wydobywania dźwięku z pamięci: za pośrednictwem gestu, sytuacji, obrazu, tekstu.

Uczenie się o charakterze percepcyjnym

Wykorzystanie inteligencji ciała

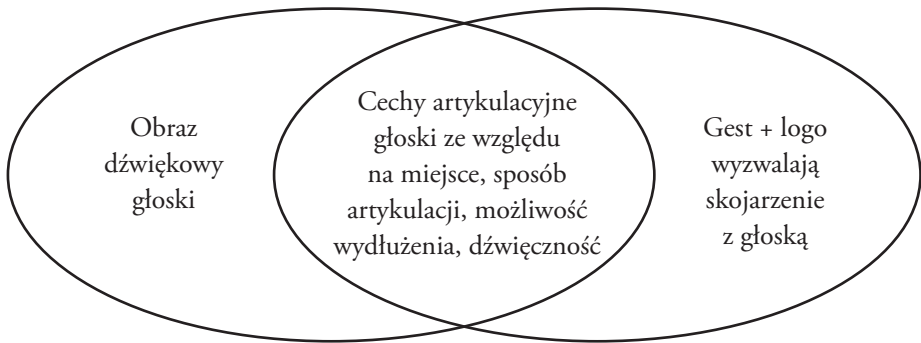
Na początku nauki czytania i pisania dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głoski i litery. Dzieci uczą się myśleć

o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata (wiążą dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi: uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto). Dzieci nie tylko oglądają znaki graficzne czy słuchają dźwięków, ale ucieleśniają je. Ucieleśnione poznanie ułatwia dzieciom rozpoznawanie świata za pośrednictwem dotyku; dzieci nadają sens abstrakcyjnym pojęciom przez aktywność percepcyjno-motoryczną. Konstruując samodzielnie literę z klocków w przestrzeni 3D dostają informację zwrotną o wykonanym zadaniu, która pomaga im dostrzec rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym, co zrobić powinny, a to pozwala im na dostosowanie przyszłych działań. Tworzenie modelowych przykładów zmniejsza obciążenie poznawcze dzieci.

Tworzenia analogii

Dzieci odnajdują podobieństwa między obrazem dźwiękowym głoski a „uruchomionym” układem percepcyjno-ruchowym (w postaci gestów) oraz skojarzeniami wokół „dźwiękoznałów” wyzwalających obraz dźwiękowy głoski.

Wykres 1. Sformułowanie analogii między obrazem dźwiękowym głoski a gestem



Dźwięk dzieci zastępowały gestem (*retrieval of sound cues*), który zapewniał im stopniowy przyrost połączeń skojarzeniowych (*connective bonds*): obraz dźwiękowy – wyobrażenie gestu. Integracja międzysmysłowa umożliwiła dzieciom wiązanie reprezentacji słuchowych z reprezentacjami wzrokowymi. Na widok gestu dzieci uruchamiają znaczenia, które wiążą z dźwiękiem. Odnajdywanie analogii powoduje, że dzieci zaczynają rozumieć istotę artykulacji głosek i prawidłowo artykułować głoskę.

Kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic

Nauczenie się czym coś jest, wymaga również nauczenia się, czym to coś nie jest. Dlatego niezwykle istotne są dziecięce próby kategoryzowania obrazów wizualnych liter. Dzieci doświadczają tego, że z tych samych klocków mogą ułożyć różne litery, wskazują ich podobieństwa i dostrzegają różnice, mają możliwość przebudowania litery, odwrócenia jej w płaszczyźnie góra–dół, popatrzenia na literę do góry nogami. Elementy prototypowe klocków pozwalają dzieciom wydobyć różnice. Litery pisane utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (przez nagromadzenie elementów szczegółowych liter). Różnic jest tak wiele, że bardzo trudno dociec, które z nich są ważne. Im mniejszy kontrast, tym większe szanse, że dzieci dostrzegą pożądany wymiar zróżnicowania.

Uczenie się przez działanie

Wytwarzanie. Budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej

U podstaw wytwarzania leży motywacja, która w naturalny sposób wyzwała gotowość uczenia się. Naturalną potrzebą ludzką jest wytwarzanie i tworzenie siebie w świecie, czy to przez pomysły, czy też wytwory. Największą satysfakcję daje dzieciom oglądanie owoców własnej pracy. Dzieci są zainteresowane modelami liter, które konstruują z klocków oraz ilustracjami, które wykonują w artystycznej książce obrazkowej. Z czasem dzieci poszerzają krąg zainteresowań: zaczynają przygodę od zaangażowania i praktycznych sukcesów towarzyszących wytwarzaniu liter i dźwięków zmaterializowanych w postaci gestów i zwizualizowanych obrazów, a kończą na zainteresowaniu czytaniem i pisanem.

Wizualizacja

Wizualizacja zmniejsza obciążenie związane z utrzymaniem w umyśle jednocześnie zbyt dużej dawki informacji. Rysując dźwięki, dzieci tworzą ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. Wzrokowo szukają informacji, zamiast przeszukiwać własną pamięć. Samodzielnie podejmują decyzję, który wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, których wcześniej nie dostrzegali. Oglądając różne prace, dzieci mają możliwość interpretowania ich, nadawania im znaczeń wokół wybranych w pracy kształtów, wielkości, barw, faktury. Celowy wysiłek nastawiony na reinterpretację reprezentacji przestrzennej może pomóc dzieciom przeorganizować to, co widzą. W trakcie tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie budują model umysłowy (wyobraźniowy) obrazu dźwiękowego głoski, uruchamiają ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe wpisują się w struktury pamięciowe.

Zabawa wyobrażeniowa

Zabawa jest motywująca, a możliwość przekształcenia zajęć w zabawę zwiększa zaangażowanie. Proces uczenia się jest użyteczny także poza kontekstem zabawowym. A oprócz tego zabawa jest po prostu źródłem radości i może doskonale wspierać działania, o których wiemy, że wspomagają dojrzewanie i uczenie się. Zamiast odpytywać dzieci ze znajomości głosek i liter, proponujemy im zabawy z grammi planszowymi z niebanalnym materiałem wizualnym (Kisiel, 2020). Rozbudzają one emocjonalność i wartościowanie, otwierają na interpretacje humorystyczne, zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk (Alfabet demonstracyjny), rozwijają pamięć wzrokową i słuchową (gra Sokole oko z gestami/z literami, Memory literowo-głoskowe, Diagramy kołowe).

Zainicjowana refleksja stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie (Červinková i Gołębiak, 2010). W zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, pisania i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, gdyż rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pierwotny „zapis interpretacyjny” z nich pochodzący często zostaje na stałe wdrukowany.

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania* (E. Krasieńska, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. S. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę* (E. Krasieńska, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (B. Mroziak, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Červinková, H. i Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd* (D. Rossowski, tłum.). Copernicus Center Press.
- Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (Z. Janowska, tłum.). ABC a Wolters Kluwer business.
- Filipiak, E. (1996). *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

- Filipiak, E. (2008). Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole). *Forum Dydaktyczne: Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość*, 3–4, 5–18.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębniak, B. D. (1996). „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gołębniak, B. D. i Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci* (E. Haman i P. Jackowski, tłum.). Media Rodzina.
- Kisiel, W. (2020). *Dźwiękoznaaki – literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kłakówna, Z. A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna, Z. A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kłakówna, Z. A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłakówna, Z. A., Kołodziej, P. i Wałigóra J. (2011). *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*. Instytut Badań nad Gospodarką.
- Schwartz, D.L., Tsang, J. M. i Blair, K. P. (2017). *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów* (M. Guzowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Monika Wiśniewska-Kin
Uniwersytet Łódzki
e-mail: monika.kin@now.uni.lodz.pl



Renáta Bernhardt

orcid.org/0000-0002-1902-6388
Eszterhazy Károly Catholic University

Ágnes Magyar

orcid.org/0000-0001-7119-3784
University Jászberény Campus

'Mantle of Expert (MoE)' in Kindergarten Education – "Let's Play Librarian!"

„Mantle of Expert (MoE)” w edukacji przedszkolnej –
„Zagrajmy w bibliotekarza!”

KEYWORDS ABSTRACT

Mantle of the
Expert – MoE,
playing library,
kindergarten,
complexity of skills,
interview research

In our study, the complexity of skill development of preschool children is presented through the Mantle of the Expert (MoE) method which is a specific type of education approach based on drama pedagogy. The adaptation of the method was developed by Dorothy Heathcote (Heathcote & Bolton, 1995) and the development potential of the game in kindergarten is exemplified by the expert game of playing library in the Central Kindergarten in Jászberény, Hungary. The 'Librarian MoE' will be demonstrated with the help of the theoretical background of MoE and our empirical research based on a qualitative, structured interview method with parents (N = 11). Our preliminary research focuses on the experience of the parents of those children who are actively participating in the 'Librarian MoE' during the initiation, creation and operation of the special kindergarten drama game. Regarding the results of the research it can be claimed that "playing library" as a Mantle of the Expert method has positive effects on the children's social relationships, their ability to cooperate, moreover their digital competence and use of ICT tools has become more conscious.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Mantle of the Expert – MoE, zabawa w bibliotekę, przedszkole, złożoność umiejętności, badania oparte na wywiadzie

W niniejszej pracy prezentujemy złożoność procesu rozwijania umiejętności dzieci przedszkolnych za pomocą metody „Mantle of Expert” (MoE, „Szaty eksperta”). Jest to specyficzna metoda nauczania oparta na pedagogice dramy. Opracowaniem tej metody zajmowała się głównie Dorothy Heathcote (Heathcote & Bolton, 1995), a rozwojowy potencjał proponowanych przez nią zabaw można zaobserwować na przykładzie zabawy w bibliotekę przeprowadzonej w przedszkolu Central Kindergarten w Jászberény (Węgry). Zabawa w bibliotekarza (Bibliotekarz MoE) zostanie opisana po przedstawieniu teoretycznego kontekstu metody MoE, po czym zaprezentujemy badania empiryczne oparte na jakościowej metodzie wywiadu kwestionariuszowego przeprowadzonego z rodzicami (N = 11). Badania wstępne koncentrują się na doświadczeniu rodziców dzieci aktywnie uczestniczących w Bibliotekarzu MoE na etapie rozpoczynania, tworzenia i rozwijania tej specyficznej zabawy opartej na technice dramy. Na podstawie wyników badań można powiedzieć, że zabawa w bibliotekę wg metody „Mantle of Expert” wywarła pozytywny wpływ na społeczne relacje dzieci i ich umiejętność współpracy w innych. Ponadto ich kompetencje cyfrowe i umiejętność posługiwania się narzędziami ICT stały się bardziej świadome.

Theoretical background of the ‘Mantle of the Expert’ (MoE) drama pedagogical concept

In our study the main focus is based on the theoretical background of the method (Mantle of the Expert, MoE) and the special adaptation of the method as a “playing library” in a kindergarten, Jászberény, Hungary.

Mantle of the Expert (MoE) method, the so-called “expert game” is one of the pedagogical procedures of the last decade, but it is also one of the most consciously developed and detailed types and pedagogical concepts of drama pedagogy (Heathcote, 2002). The development of the method is primarily due to Dorothy Heathcote (29 August 1926 – 8 October 2011), a drama teacher and academic who invented many revolutionary dramatic-inquiry approaches to teaching and learning. Heathcote reformed English drama pedagogy with her instinctive and effective methods.

The special type of drama method – the so-called: Mantle of the Expert, MoE – was created by Heathcote and Bolton from the 1960’ (Farmer, n.d.). The method was designed specifically for teachers without little experience in drama education, but using MoE as a “technique” in the teaching-learning process they are able to use imaginary contexts to generate motivating and suggestive activities for successful learning (Heathcote, 2002).

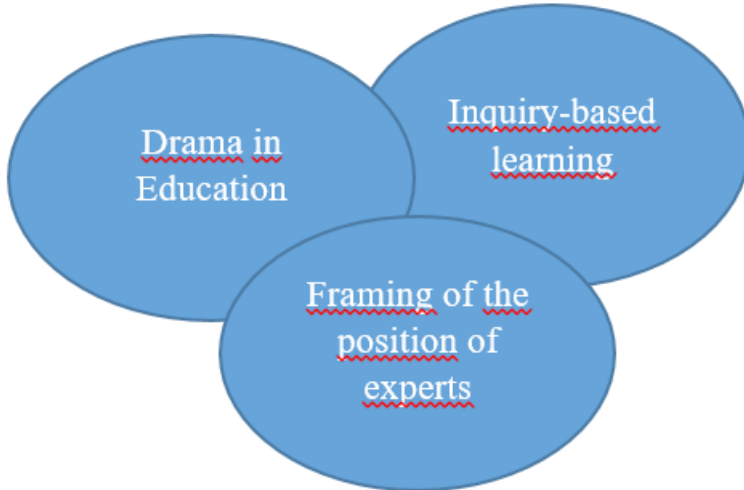
Heathcote's approach follows the pedagogy of John Dewey (1976), who believed that children should be prepared for life through real experience. School should be real life itself, drawing on the experiences that the child encounters in his natural environment. Rather than ready-made knowledge, school should be a place where children develop the skills to acquire knowledge. Additionally there is a parallel to Dewey's idea in the concept of the fact that children in the "expert game" confronted with concrete, action-based problem-solving and real problems that require actual solutions (Bernhardt et al., 2021).

As it can be seen in Figure 1, drama education, inquiry learning, and the situation involving children in the position of experts culminates into MoE method so it proves that MoE is a specific type of educational approach based on drama pedagogy (Aitken, 2013).

Mantle of the Expert does not mean the students are magically endowed with expertise. In the real world they are still children and it is only inside the fiction when they work as experts.

According to Abbots (2007, p. 23) "the teacher needs to be conscious of, and adept in, all three of these modes of teaching."

Figure 1. The three pedagogical approaches of Mantle of the Expert (adapted by Abbots, 2007)



According to Van De Water, McAvoy and Hunt (2015) the children's roles and duties in the process of MoE method involve to be responsible for their team as experts, to work on important assignments, to care about the things they look after and to be proud of their status. The "expert" children can focus on a real purpose in exploring together either in an interactive or in a proactive way. Through the expert game they

acquire skills and knowledge that they can apply in their everyday lives, moreover they develop commitment and increase their self-confidence. From the beginning of the expert game the children are aware that they are involved in a fiction of an expert team and they are aware that the fiction is something that can be stopped and started when they desire or as the teacher decides to do it. In the fictional situation the teacher and the students work collaboratively such as people make efforts for the same team on the same commission.

Mantel of the Expert (MoE) method in kindergarten education

According to Ledóné Dolmány and Szauder (2004, p. 9) the Mantel of the Expert method is like a task performance which is ‘not real but realistic.’

The “expert game” was therefore originally focused on typically school education and teaching-learning process, although, like any other effective pedagogical method and procedure, it can be freely adapted and applied to other age groups and educational settings. MoE is able to create an imagined context for the development of skills and the acquisition of knowledge that is a necessity in kindergarten education. Furthermore new competencies can be improved like reading or digital awareness and competency (Szaszko & Sinka, 2019).

Such as László Kaposi (2011, p. 11) declared “[...] the children dealt as naturally as possible with questions for which, according to the ingrained practice of [...] education, their age does not predispose them.”

The adaptation of MoE in kindergarten education can be understood within the framework of dramatic play and it is justified by the following characteristics parallel with the National Basic Programme for Early Childhood Education in Hungary (Korm. rendelet..., 2012):

- in kindergarten education playing is the basic activity the children do and need;
- skill development is achieved through complex activities;
- experience and learning process is based on the children’s observations;
- everyday activities take place in group work and cooperation.

Empirical research regarding to the “Playing Library” as the MoE method in kindergarten education

Research background and procedure

The idea of a “playing library” was first implemented in 2019, during the pandemic, when external stimuli were reduced, external places of experience disappeared, daily walks and programs outside the kindergarten became scarce.

To compensate for the mentioned situations, a “playing” world (library) was created, in which children and kindergarten teachers set up a company as experts (librarians). The steps of the expert play were as follows:

1. The idea of running a kindergarten library was discussed with 8 pre-school children (3rd grade, 6 year-old kindergarten children).
2. Once the idea was accepted, a contract was signed: location, roles (as librarians) and tasks were defined and partnership was established.
3. The tasks were set in motion: collecting books, labelling, involving families in the progression, setting up shelves, borrowing process (using a tablet – e.g. taking and deleting photos).
4. They organised meetings to manage the process and to solve problems (e.g. reader behaviour, setting standards, organising, cleaning).

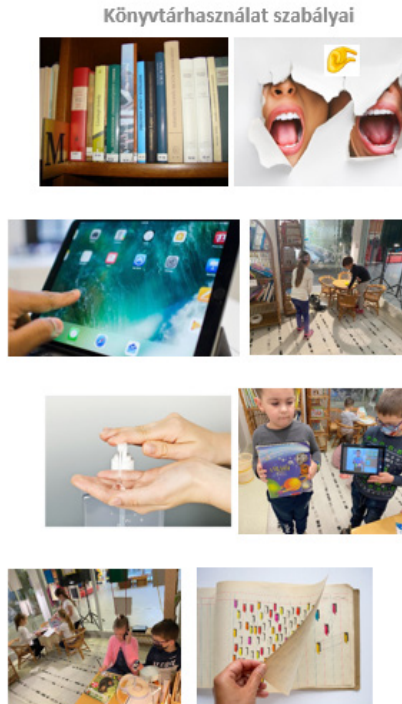
Figure 2. The process of discussing and deciding about the contract (the photo was taken by Anikó Darók Kunné)



Figure 3. ‘Reading corner’ (the photo was taken by Anikó Darók Kunné)



Figure 4. Rules in the “Playing Library” (the photo was taken by Anikó Darók Kunné)



Our *research aim* was to reveal parents’ experience and views about the “playing library” in Jászberény. The parents’ children are the ones who were actively participating in the ‘Librarian MoE’ (durig the initiation, creation and operation process).

Qualitative method was used as the *research method* and we made structured interviews with 11 parents. In the *sample* there were parents (N = 11) both having kindergarten child or previous kindergarten child (currently 1st grade primary school pupil). The research took place in Central Kindergarten (Jászberény, Hungary) in February 2022.

The *aim of the research* referred to getting the views and experience of the parents of those children who were actively involved in the “playing library” initiative.

Twelve questions were asked during the interviews, first concerning to some introductory questions where we were interested in that who the parents heard about the „playing library” from; what kind of benefits and values they could describe; what role their child plays or has played in the library, and how they were involved in the organisation and operation of the library.

In the main question part of the interview research the parents were informed about their views on the impact of the “playing library” in terms of developing skills and abilities. Finally, according to the last data of the research some information was gathered from the parents of those children who attend school this year and the aim was to highlight the benefits or advantages and knowledge their child has already gained in their school life thank to the “playing library” as a pre-school child.

The results show that twice as many parents heard about the initiative of the “playing library” from their child’s kindergarten teacher (N = 7) than from their own child (N = 4).

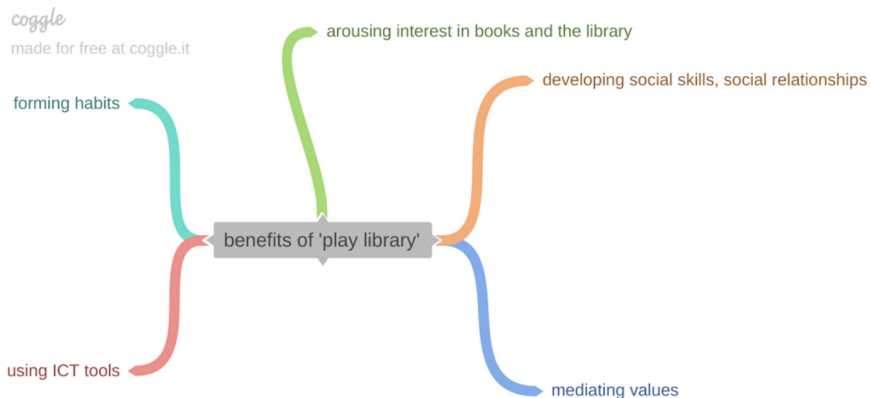
“It’s a very innovative idea. The kindergarten makes good use of its facilities, many young children attend here, and it is good for them to have the concept of a ‘library’ integrated into their daily lives” (P9).

More than half of the interviewees (63%) were actively involved in the „playing library” programme as a partner and two of them took part in the organisational tasks and process. Not many parents (N = 2) were active in the creation process of the library (collecting equipment, books), but three of them were involved in the operational progress of the library.

Results – Views of the parents about the “playing library”

Parents’ views and opinions play a key role regarding to any kindergarten activity, as the constructive development of the child’s personality is supported by the family, the parents and the kindergarten teacher as well. In addition to positive opinions, the interviewees also reported on what they believe the benefits and values of a „playing library” can have. As it can be seen in the mindmap (Figure 5), the main concepts and ideas of the parents were the following:

Figure 5. Benefits of “playing library” according to parents’ views



Also taking the opinions of the parents into account, it can be claimed that the most important facts and opinions were focused on the basis of reading and library going and skills or habits like cooperation skill, responsibility and handling tablets or any other ICT tools.

- a) Parents felt that their *child's interest in books was aroused*:

An interest in books is very important, they will help you to read and then to know later (I3).

The children are introduced to the concept of the library from preschool age, they can come in every day to browse and look at books, and the older ones can even read (I5). Children are made to love books and reading, they can become real librarians (I2).

- b) *Forming habits* was established by the „playing library”:

They get to know and learn library routine: taking care of books, meeting deadlines, increasing their knowledge, vocabulary, etc. (I2).

They develop a love of books and learn to know them. If they only went to the municipal library occasionally, it would not shape their attitude to books to such an extent (I6).

- c) Being involved in the MoE method children could *develop their social skills and strengthen social relationship*:

Children are a reflection of the adult world. They learn to cooperate with colleagues, develop a sense of duty, responsibility and helpfulness. They learn to deal with different situations (I6).

The “playing library” is in fact a very complex role play for the little librarians, everyone has their own tasks to perform, but it is not a burden for them, they are “playing,” but they learn many important things, it becomes part of their personality, which will be useful for them later. For example, communication with each other, polite behaviour, division of labour, all these are things that I find extremely beneficial... (I7).

- d) *Digital competency* could be developed by using tablet as an essential tool in the library (see also Molnár, 2020):

I also think it's a good thing that children can use ICT tools, because today's children can't do without these equipments, they are born into this environment, and they have to learn everything about the world around them. To use it in a meaningful way, the “playing library” has a very important role (I7).

According to the results, the children of our interviewees were active as librarians and readers in the „playing library.” They were involved in library activities every week, and many of them on a daily basis as well.

Asking about the *child's experience of the 'playing library,'* parents were positive and satisfied:

- The most frequent response was that the child ‘loved’ it and enjoyed being a librarian, furthermore the activity like working in a real library was a huge pleasure for them. Kindergarten children felt that being a librarian gave them a sense of responsibility and status, as well as more ‘entitlement’ than those who only entered the library as readers.
- Through their task as librarians, children were able to gain an insight into the profession, and to get to know life ‘behind the scenes’ in a library.
- It was an evidence that the children became much more interested in reading and books, the world opened to them, and the experience in the kindergarten motivated them to become members of the municipal library. There were also children who wanted their parents to buy them books as a result of their library experience.
- They were also motivated by meeting deadlines, they enjoyed using tablets, and they experienced reading as useful activity, because it gave them much knowledge and experience.

Furter results and consequences of the MoE method and the research

The “playing library” has also provided other opportunities than the traditional “playing dressed up as an expert” situation. The children and the kindergarten teachers have already initiated and maintained contacts with the Jászberény Municipal Library. They have participated in online “inter-library conference” and they have shared their experience and knowledge with another library and kindergarten in Budapest.

As the “playing library” in Jászberény is locating in a room separated by glass walls in the corridor, the MoE can be operated on and work in a long-term basis and fortunately it can serve nearly 200 children of the 8 kindergarten groups with 225 books.

Referring to the mentioned interview research, due to the “playing library” as a Mantle of the Expert method, the children’s social relationships have been strengthened, their ability to cooperate and compromise has been activated. Their digital competence and use of ICT tools has become goal-oriented and conscious. However, in contrast to the general characteristics of the age group, there was a stronger increase in engagement with and respect for the library.

In the light of our findings above, in our paper a certain example of the expert game have been demonstrated – in order to revive one of the special types of the dramatic play (MoE) and demonstrate the variability of the possibility of playful learning in kindergarten education.

Bibliography

- Abbotts, L. (2007). *Mantle of the Expert 2: Training materials and tools*. Essex County Council.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken & B. Whyte, *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34–56). NZCER Press.
- Bernhardt, R., Kunné Darók, A., & Magyar, Á. (2021). Szakértői játék a komplex fejlesztés tükrében – a „játsszási könyvtár” példája. In K. Toma (Ed.), *Tervezés és fejlesztés az óvodában* (pp. 93–113). Tokaj-Hegyalja Egyetem.
- Dewey, J. (1976). Pedagógiai hitvallásom (M. Molnár, Trans.). In J. Dewey, *A nevelés jellege és folyamata* (pp. 97–112). Tankönyvkiadó.
- Farmer, D. (n.d.). *Dorothy Heathcote – pioneer of educational drama*. <https://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama/>
- Heathcote, D. (2002). *Contexts for active learning – four models to forge links between schooling and society*. NATC, Birmingham. <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Kaposi, L. (2011). Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. *Drámapedagógiai Magazin*, 41(1), 10–12.
- Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2012). 363/2012. (XII. 17.). (Hungary). <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitel=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>
- Ledőné Dolmány, M., & Szauder, E. (2004). Gondolatok a szakértői drámáról. *Drámapedagógiai magazin*, 27(1), 8–9.
- Molnár, M. (2020). A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői. In: *Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie Vechta – Jászberény* (pp. 39–50). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Szaszkó, R., & Sinka, A. (2019). The digital teacher: digital tools of motivational pedagogy. In É. Borsos, R. Horák, C. Kovács & Zs. Námesztovszky, Zs. (Eds.), *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye* (pp. 197–203). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Van de Water, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. Routledge.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Renáta Bernhardt
Eszterhazy Károly Catholic University
e-mail: bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

Ágnes Magyar
University Jászberény Campus
e-mail: magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu



Anna Badora

orcid.org/0000-0002-3716-4725
Catholic University of Lublin

Self-Activity of Preschool Children During Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic, as Declared by Their Parents

Samoaktywność dzieci w wieku przedszkolnym w okresie izolacji społecznej wywołanej pandemią COVID-19 według deklaracji rodziców

KEYWORDS

self-activity,
preschool children,
COVID-19
pandemic, social
isolation, creative/
reproductive activity

ABSTRACT

The article analyses the self-activity of preschool children during social isolation caused by the COVID-19 pandemic. In the first part of the article, a literature review was conducted, which made it possible to define self-activity and its significance for the development of the individual. The following part reflects on the potential of self-activity, considered in the context of the COVID-19 pandemic. The review of literature provided the basis for the development of methodological foundations of the author's own empirical research. The empirical research was conducted according to a quantitative strategy, by means of a diagnostic survey, with the use of a survey technique and a questionnaire. The article contains the characteristics of the study group. Afterwards, the collected and analysed research material provided the basis for the final conclusions. It was found that, according to parents' declarations, children often or very often undertook self-activity during social isolation. The predominant types of activity undertaken by the children were identified. It was also determined what nature of creative/reproductive activities dominated the children's own activity time.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

aktywność własna,
dzieci w wieku
przedszkolnym,
pandemia
COVID-19,
izolacja społeczna,
aktywność twórcza/
reprodukcyjna

W artykule dokonano analizy aktywności własnej dzieci w wieku przedszkolnym podczas izolacji społecznej spowodowanej pandemią wirusa SARS-CoV-2. W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu literatury, co pozwoliło na zdefiniowanie aktywności własnej i jej znaczenia dla rozwoju jednostki. W kolejnej części podjęto refleksję nad potencjałem autoaktywności, rozpatrywanym w kontekście pandemii COVID-19. Przegląd literatury stanowił podstawę do opracowania podstaw metodologicznych autorskich badań empirycznych przeprowadzonych według strategii ilościowej, metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety i kwestionariusza. W artykule zawarto charakterystykę grupy badawczej. Następnie zebrany i przeanalizowany materiał badawczy stanowił podstawę do sformułowania wniosków końcowych. Stwierdzono, że według deklaracji rodziców dzieci często lub bardzo często podejmowały aktywność własną w czasie izolacji społecznej. Określono dominujące rodzaje aktywności podejmowanej przez dzieci. Ustalono również, jaki charakter aktywności twórczej/reprodukcyjnej dominował w czasie aktywności własnej dzieci.

Introduction

The COVID-19 pandemic and related social isolation were determining factors in a series of socio-cultural transformations. Its consequences for the family and the school educational process require multifaceted pedagogical analyses. It is legitimate to reflect on how preschool children's own activities are presented in the context of their siblings' distance learning and their parents' remote work responsibilities.

For the purpose of this article, research was conducted using a quantitative strategy.

The study involved 130 parents of preschool children living in Poland, France and the UK.

The concept of self-activity and its importance for the development of a person

The main purpose of the article is to determine the specificity of preschool children's self-activity at the time of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. The following article is based on selected books and the author's empirical research.

Activity is embedded into humanity. It shapes its personal and social reality. Motivation for becoming active can vary and might have internal or external sources. The subject of the following study is the self-activity of preschool children, also defined as 'a child's own activity' for the purpose of the study. A. Gurycka defines self-activity as "the constructive activity of a person resulting from the integrity of his/her personality" (1977, p. 13). T. Kukołowicz (1997), S. Chrobak (1999), A. Sowiński (2013) and G. Kryk (2009) dealt with self-activity in their research.

For the purpose of this article, the author adopted the definition according to I. Jundziłł who defines the child's self-activity as:

[...] occurring when the individual has the opportunity, without external pressure, to choose the goal and the means for its fulfilment, and independently performs individual activities personally controlling their results. [...] The starting point is an imbalance giving rise to a specific need (or needs) (Jundziłł, 1974, p. 74).

In order to complete the presented definition, three constitutive aspects of self-activity should be indicated. A person undertakes such activity when:

- a) he/she "undertakes it on his/her own initiative,
- b) he/she undertakes it personally or sets himself/herself a specific goal, directs his/her activity and performs it on his/her own responsibility,
- c) performs his/her actions also to his/her own satisfaction and not only to gain someone else's approval" (Kujawiński, 2006, p. 39).

The above-mentioned characteristics of the child's own activity indicate that it is a space for building a sense of autonomy and agency in action. This, in turn, as J. Uszyńska-Jarmoc (2007) points out, next to the sense of subjectivity and the sense of competence, is one of the conditions conducive to the fulfilment of the child's productive activity. In this context, it should be emphasised that the child's own activity can be of productive nature.

B. Abery and R. Zajac (1996) point out that education to one's own activity should be started already at the preschool stage of youngest children. The authors believe that the natural ability to try out one's own abilities should be strengthened by parents who may consciously arrange the environment in such a way as to provide the child with the possibility of making independent choices and experiencing their consequences. Therefore, one of the goals of parenting becomes encouraging the child's self-education and self-initiated activity.

A person's own activity is an exemplification of his freedom, which is a safe space for the fulfilment of creativity. K. Szmidt (2017) points out that it is freedom and spontaneity that create conditions, even for the youngest children, to undertake

activity, which will constitute the first level of creative activity, as I. Taylor called expressive creativity.

Furthermore, K. Pirklová (2021) emphasises that authentic and self-induced play of a child, which, according to the criterion of usefulness applied by adults, is evaluated as useless, constitutes a time of a break, and even a child's exit from ineffective compulsion into the open space of creativity.

A child's own activity in the face of the COVID-19 pandemic

Difficult and changing socio-economical conditions, and a sense of uncertainty and insecurity resulting from the pandemic situation, provide a rationale for the formation of a sense of autonomy in the face of a change (Dymecka, 2021). Additional published studies draw our attention to the psychological consequences of the pandemic, i.e. anxiety, worry, lack of interest, depression, and poor overall performance (Le & Nguyen, 2021). It is important to emphasize that one of the main factors of psychological imbalance during the COVID-19 pandemic is government restrictions i.e. social isolation and social distancing measures (Arora et al., 2020).

M. Dąbkowska points out that “Even short-term closure of educational institutions and home isolation is difficult and burdening for children, negatively impacting their physical and mental health by disrupting their sense of normality” (2020, p. 153).

However, it is worth to emphasize that the need for isolation and the constraints associated with it constituted an inhibiting factor for many activities. At the same time, a person had to reorganize their activities and seek new opportunities, which, in turn, provided space for the fulfilment of daily creative activities (Elisondo & Melgar, 2020).

In this context, it becomes crucial to change the motivation for undertaking tasks – from the external motivation to the internal one. Additionally, it is necessary to build authentic autonomy of the student in the process of upbringing.

A. Olubiński emphasizes that the child's own activity is an authentic human activity “in which I experience myself as an acting subject of the desire to be active, I act on the strength of my own conscious and free decisions, taking into account the possibilities of my own creative development” (2008, p. 19).

J. Kujawiński (2006) emphasizes that a child, through his/her own activity, can get to know himself/herself better and assess his/her own possibilities, advantages and disadvantages. This cognition is the basis for the improvement of one's own internal conditions, also in dialogue with another person. Self-activity also becomes a kind

of training in relying on one's own abilities the expression of which is the attitude of resourcefulness, perseverance, responsibility, and conscientiousness. In this context, it is worth presenting the position of K. Citko (2019) who points out that the process of teaching creativity should focus on indicating the possibility of overcoming obstacles and limitations, and searching for new ways of cognition. Hence, the child's own activity should be seen as an autonomous and natural training of creativity that includes a confrontation of one's own possibilities and limitations with the possibilities and limitations of the external reality.

The development of the pupils' own activity makes it possible to build their self-confidence as a fixed point in the face of the changes taking place in the surrounding reality. The child's own activity creates an opportunity to conduct an independent search for the solutions, evaluation and control of the task performed (Wojciechowska-Charlak & Zubrzycka-Maciąg, 2016). In the author's understanding, a child's own activity appears as a structural element of the student's subjectivity. This, in turn, constitutes a "Venetian mirror" that makes it possible to see external difficulties, but does not allow one to see internal influence.¹ Self-activity, therefore, provides the basis for building self-efficacy that allows the formation of perseverance in confronting difficulties and resilience to disappointments. Failure becomes a lesson that provides the direction for further action (Kyndt et al., 2019). A high sense of self-efficacy, developed especially through creative self-activity, introduces flexibility that enables people to see adversities as points around which an efficacy strategy is shaped and built (Garaika & Margahana, 2019).

M. Jarymowicz (2008) points out that the development of human subjectivity is conditioned by two mutually dynamizing factors: a person's abilities and his/her own activity. Abilities are most effectively developed through self-activity which determines undertaking our own activity in new areas.

The author emphasises that each of the indicated components of subjectivity is fulfilled in the following spheres of human functioning:

- "in the orientation, cognitive sphere [...],
- in the emotional and motivational sphere [...],
- in the executive sphere" (Jarymowicz, 2008, p. 11).

In this context, it is necessary to find what functions (in individual spheres) of human functioning can be performed by a person's own activity of a productive and reproductive nature during the COVID-19 pandemic. The data for this scope is presented in the table below.

Table 1. Functions of the subject’s own activity in the spheres of human functioning in the situation of the COVID-19 pandemic, according to the nature of a person’s own activity

	Productive self-activity	Reproductive self-activity
Orientation and cognitive sphere	<ul style="list-style-type: none"> • modifying established relationships with the world in the context of a pandemic; • shaping one’s own identity despite the difficulties caused by the pandemic; • creating a safe space for the development of identity structures; • distancing one’s own development from the pandemic 	<ul style="list-style-type: none"> • understanding the new social situation created by the COVID-19 pandemic; • self-awareness of one’s place in the new pandemic reality
Emotional and motivational sphere	<ul style="list-style-type: none"> • developing internal motivation to take action despite social isolation; • achieving objectives despite difficulties resulting from the COVID-19 pandemic; • modifying planned activities in the context of a dynamically evolving pandemic situation 	<ul style="list-style-type: none"> • anticipating the consequences of their own actions
Implementation sphere	<ul style="list-style-type: none"> • developing the capacity to act despite the constraints imposed by the COVID-19 pandemic; • directing one’s own actions despite the constraints imposed by the COVID-19 pandemic 	<ul style="list-style-type: none"> • developing an attitude of responsibility for one’s own actions, in view of the social responsibility needed during the COVID-19 pandemic

Source: the author’s own elaboration based on conducted research

The literature review made it possible to formulate the following conclusions:

1. Self-activity can have a creative dimension.
2. Engagement into one’s own activity stimulates the development of a sense of agency, subjectivity and autonomy of a person.
3. Increased one’s own activity shapes the attitude of openness to action and persistence in overcoming difficulties for tasks, as well as a sense of responsibility.
4. Developed ability to undertake one’s own activity may be a supporting factor in mitigating the effects of isolation caused by the COVID-19 pandemic, especially when it assumes a productive nature.

The methodological basis of the author’s empirical research

The conclusions that were formulated made it significant to determine to what extent preschool children, according to their parents’ declarations, undertook self-activity during social isolation.

The main aim of the empirical research was to find out the specificity of self-activity undertaken by children during social isolation.

The main problem is formulated in the following question:

How do students express the specificity of self-activity undertaken by preschool children during social isolation as a consequence of the COVID-19 pandemic, according to the parents' survey?

The main problem implies the following problems:

1. In the opinion of the parents surveyed, did the children undertake self-activity?
2. How often, in the parents' opinion, did the children undertake their own activity?
3. What kind of self-activity did the children carry out during social isolation?
4. To what extent did the children, in the opinion of the respondents, undertake particular types of activity?
5. What was the nature (productive/reproductive) of the activities undertaken by preschool children during social isolation, in the opinion of their parents?
6. What are the relationships and correlations between children's gender, children's age, country of residence, parents' education and the type of activities undertaken by children during self-activity?

A quantitative research strategy was applied in the study, using the diagnostic survey method, carried out using the questionnaire technique. The questionnaire contained sixteen closed questions and was prepared by the author of the study. The link to the electronic survey questionnaire was made available on 8.02.2021 in groups on social networks for Poles living abroad. The questionnaire was also sent electronically to institutions supporting the Poles. Parents of pre-school children, who have lived abroad for more than a year, were invited to participate in the study. A link to the questionnaire for parents living in Poland was also made available on social media.

Statistical analysis was carried out using the chi-squared test to determine whether or not a statistically significant relationships existed in the research results.

Characteristics of the studied group

One hundred and thirty parents of preschool-age children participated in the study.

The vast majority of the study group were mothers – 118 people, i.e. 90.77%. Parents aged 21– 49 participated in the study. The largest group were parents aged 30–39 – 101 people, i.e. 77.69%. Parents participating in the study were also differentiated according to their education. In this category, the largest group were parents

with higher education – 85 people, i.e. 65.38%. The largest number of respondents lived in a city of over 100.000 inhabitants – 54 people, i.e. 41.54%.

Parents who live with their pre-school children in Poland included 42 respondents, i.e. 32.31%; in France – 55 respondents, i.e. 42.31%, and in Great Britain – 33 respondents, i.e. 25.38%.

In the context of the research objective, it was important to determine the age and gender of children whose own activity was determined by their parents.

Seventy-three, i.e. 56.15% parents of girls and 57, i.e. 43.85% parents of boys participated in the study. A slightly larger group were parents of 4-year-olds – 45 people, i.e. 34.61%, 26.92% of the respondents – 35 people were parents of 6-year-olds, and 24.62% of the respondents – 32 people were parents of 5-year-olds. The smallest group were parents of children aged 2.5–3 years – 18 people, i.e. 13.85%.

Self-activity of preschool children undertaken during the COVID-19 pandemic, in the light of the results of our own empirical research

In the first part of the study, parents were asked to declare whether their children undertook activities that could be described as self-activity. In order to avoid different interpretations of the term ‘self-activity,’ the parents were provided with a definition in the questionnaire.

The vast majority of the surveyed parents – 120, i.e. 92.31%, declared that their child, during the social isolation caused by the COVID-19 pandemic, undertook self-activity.

The frequency of children’s own activity during the social isolation caused by the COVID-19 pandemic was differentiated according to the country of residence of the respondents. The data on this is presented in the table below.

Table 2. Frequency of self-activity by children according to country of residence

Frequency	Country of residence					
	Poland		France		The United Kingdom	
	N	%	N	%	N	%
Very often to often	38	90.5	44	80.0	27	81.8
Rare to very rare	4	9.5	11	20.0	6	18.2
Total	42	100	55	100	33	100

Source: our own elaboration based on the conducted research

The data in the above table shows that the majority of parents in Poland, France and the UK declare that their children were very often or often involved in their own activities during the time of social isolation. It is worth noting that the largest group indicating this answer were parents living in France – 44 people, i.e. 80.0%. The presented variation is not statistically significant $\chi^2 = 2.064$; $p = 0.356$.

The data presented above allow us to determine the types of self-activity carried out by children during social isolation. The data on this subject is presented in the table below.

Table 3. Type of activity undertaken by children during social isolation, as declared by parents

Response categories	N	%
Cognitive activity	13	10.00
Artistic activity	38	29.23
Working activity	5	3.85
Playful activity	73	56.15
Other	1	0.77
Total	130	100.00

Source: our own elaboration based on the conducted research

The data from the table above shows that in the declarations of parents, during social isolation children most often undertook playful activity – 73 people, i.e. 56.15%. It is worth recalling the stance of B. Surma (2018) who points out the idea of Montessorian upbringing in which the child's play is his work because it facilitates his/her development and prepares him/her for self-education. The author points out that the acceptance of this kind of self-activity is an expression of respect for the subjectivity of the child and promotes the optimization of the conditions of child development. It is appropriate, at this point, to cite the results of research which showed that adults who were deprived of the opportunity to organize their own play in childhood were more likely to lose their jobs in adulthood, and which also noted the correlation between the lack of play in childhood and breaking the law in adulthood (Wenner, 2009).

It is noteworthy that nearly 30% – i.e. 38 of the parents surveyed – said that artistic activities were the most common activities undertaken by their children. At this point, it is necessary to recall the remarks of S. Popek (2012), who indicates that artistic activity, especially the artistic activity of children at preschool age, is very intensive. Additionally, it is particularly valuable and significant in terms of educational importance.

Every type of the indicated self-activity was additionally classified as fulfilled as a productive or reproductive activity.

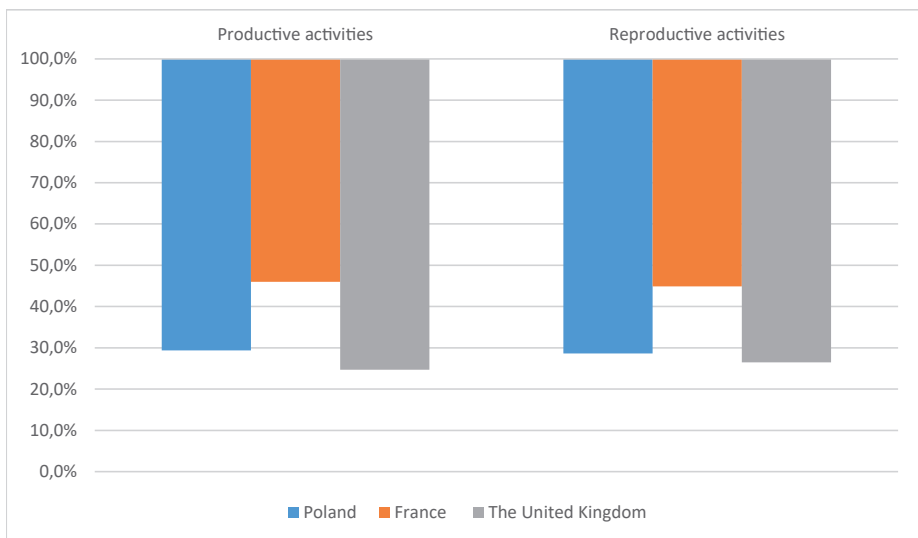
The creative activity that was most frequently undertaken by children during their self-activity, as declared by their parents, was acting out with the use of artistic materials – 92 indications, i.e. 23.9%. At this point, it is worth recalling the analysis of U. Tomasiak (1999) who points out that “through artistic expression, the child satisfies their need to concretise the inner world [...]. The result of this concretisation is a product, but for a several-years-old child, the process of creation itself is often more important.” The second choice of the respondents was playing with toys, i. e. dolls, teddy bears, cars, etc. – 67 respondents, i.e. 17.4%. Dance improvisation came as the third option – 51 respondents, i.e. 13.2%.

In the declarations of parents, reproductive activity carried out most often by children during their self-activity was watching/reading books and magazines – 65, i.e. 15.5%. The second most frequently indicated recreational activity was board games (i.e. logical and strategic games) – 54, i.e. 12.9%. The third activity of choice was playing games with movement (i.e. tag play) – 52, i.e. 12.4%.

The analysis of the data makes it possible to conclude that the surveyed parents more often indicated that their children engaged in non-creative activities during social isolation.

The chart below shows the distribution of responses for the productive/reproductive nature of activities undertaken by children during their own activity, according to the country of residence of the parents surveyed.

Figure 1. Productive/reproductive nature of activities undertaken by children during self-activity according to the country of residence of the surveyed parents



Source: author’s own study

The data in the chart above indicates that parents residing in France perceived more types of activities undertaken by their children during their own activity. It is important to note that among the responses of parents living in Poland, France and the UK, there was no predominance of either productive or reproductive nature of the activities undertaken by the children during their self-activity; the percentage indicating productive and reproductive activities was similar for the respondents from each country.

The following table shows the classification of activities for particular types of self-activity undertaken by children during social isolation, according to their degree of fulfilment, as declared by the surveyed parents.

Table 4. Degree of fulfilment of individual activities in the field of cognitive activity undertaken by children, as declared by the parents

Response categories	Degree					
	very low/low		average		high/very high	
	N	%	N	%	N	%
Reading books, magazines	27	20.77	36	27.69	67	51.54
Board games, e.g. logic, strategic games, memory	42	32.31	37	28.46	51	39.23
Micro-experiments or experiments	82	63.08	30	23.08	18	13.85
Nature observation	38	29.23	45	34.62	47	36.15
Watching educational films and cartoons	24	18.46	29	22.31	77	59.23
Conversations with adults about the surrounding world, material reality and/or spiritual reality	29	22.31	41	31.54	60	46.15

Source: the author's own elaboration based on the conducted research

The data in the table above shows that, according to the declaration of the largest group of parents (77 respondents, i.e. 59.23%), children pursued the following cognitive activities during isolation: watching films and educational cartoons. In this context, it is worth presenting the results of the study conducted by K. Pełka (2020), which showed that, during the pandemic, the time spent by children aged 4–12 in front of the TV increased by 18%.

The following table shows the degree of fulfilment of particular activities, within children's artistic self-activity, as declared by parents.

Table 5. Degree of fulfilment of individual activities within children's own artistic activity, as declared by parents

Response categories	Degree					
	very low/low		average		very low/low	
	N	%	N	%	N	%
Activities using art materials (i.e. paints, crayons, plasticine, etc.)	11	8.46	18	13.85	101	77.69
Singing or performing activities with musical instruments/toys	46	35.38	27	20.77	57	43.85
Recitation of poems	84	64.62	20	15.38	26	20.00
Composing poems, rhymes, fairy tales, stories	86	66.2	19	14.6	25	19.2
Performing plays/small theatre activities	83	63.85	26	20.00	21	16.15
Dance to a well-known choreography	25	19.23	42	32.31	63	48.46
Dance improvisation	23	17.7	40	30.8	67	51.5

Source: the author's own elaboration based on the conducted research

The data presented above shows that the highest number of parents surveyed – 101 respondents, i.e. 77.69% – admitted that their children, to a high/very high degree, engaged in activities with artistic materials, i.e. paints, crayons, plasticine, etc., during their own artistic activity. In the context of the presented data, it is worth presenting the opinion of D. Kowalska (2020) who points out that one of the factors that facilitates the children's artistic activity is the availability and variety of artistic materials, as well as the opportunity to try out many techniques.

The table below contains data on the degree of fulfilment of individual activities by the children in terms of their own work-like activities.

Table 6. Degree of fulfilment of individual activities resembling the nature of work undertaken by children, as declared by the parents

Response categories	Degree					
	very low/low		average		very low/low	
	N	%	N	%	N	%
Housekeeping/cleaning	61	46.92	40	30.77	29	22.31
Meal preparation	51	39.23	38	29.23	41	31.54
Minor repairs/renovation works	100	76.92	18	13.85	12	9.23
Care of siblings	94	72.31	19	14.62	17	13.08
Caring for a pet or helping with farm or agricultural chores	80	61.54	22	16.92	28	21.54

Source: the author's own elaboration based on the conducted research

The data in the table above shows that the 41 respondents, i.e. 31.54%, stated that children prepared meals resembling the activity of work. A similar number – 40 respondents, i.e. 30.77% – declared that children got involved in cleaning and tidying activities. Slightly different results were obtained by J. Barszcz-Skowronek (2019) who indicated that the main duties carried out by preschool children were housework activities, i.e. vacuuming, sweeping the floors, washing the dishes, and taking care of their space and belongings. However, it should be emphasized that the author carried out her research before the pandemic.

The following table contains data on the degree to which children undertake individual and playful activities, as declared by their parents.

Table 7. Degree of fulfilment of particular playful activities undertaken by children, as declared by the parents

Response categories	Degree					
	very low/low		average		very low/low	
	N	%	N	%	N	%
Construction games	33	25.38	21	16.15	76	58.46
Watching films and animated series	27	20.77	23	17.69	80	61.54
Computer games, games on mobile phones, tablets, etc.	75	57.69	28	21.54	27	20.77

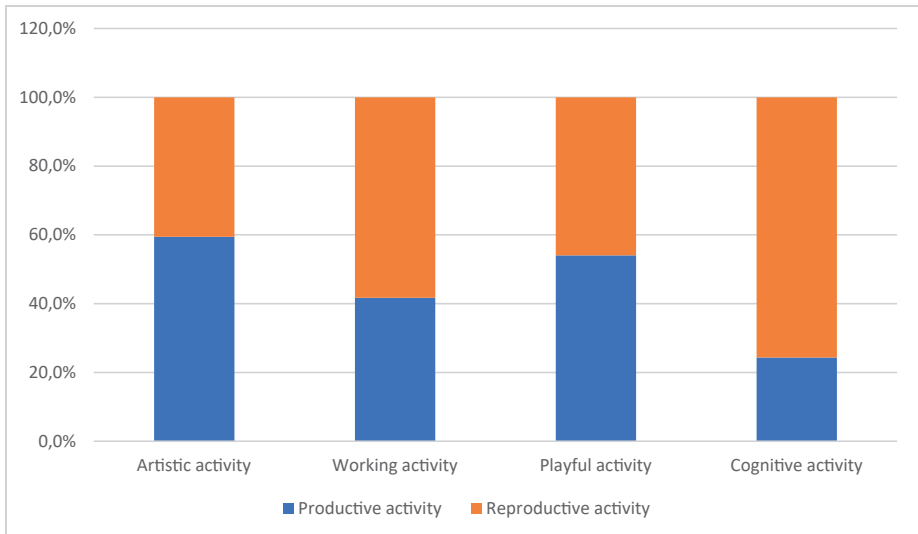
Response categories	Degree					
	very low/low		average		very low/low	
	N	%	N	%	N	%
Movement games	10	7.69	24	18.46	96	73.85
Playing with toys such as dolls, toy cars, etc.	9	6.92	15	11.54	106	81.54

Source: the author’s own elaboration based on the conducted research

The data presented in the table above shows that 96 respondents, i.e. 73.85%, declared that their children played physical activities to a high degree. Slightly fewer parents – 80, i.e. 61.54%, declared that their children watched films and animated series to a high/very high degree.

The following graph shows which type of activity – productive/reproductive – dominated the different types of self-activity undertaken by children during the social isolation caused by the COVID-19 pandemic.

Figure 2. High/very high productive/reproductive nature of children’s self-activities



Source: The author’s own study

The data in the chart above indicates that, in the area of their own artistic and play activity, according to the parents surveyed, the children more often carried out activities of a productive nature. On the other hand, according to the parents, during the children's self-activity resembling work and cognitive activities, the reproductive nature of activities was dominant. It is worth mentioning the opinion of A. Stefańska (2021) who indicates that artistic creativity may constitute an area of intellectual reflection for a preschool child. However, for this to occur, it is necessary to create a space of authentic freedom and a sense of agency in which the child is able to undertake creative explorations.

The relationship between the age of the parents, the country of residence, the parents' education, their place of residence, the child's sex, the child's age, and the frequency of the children's own activity during social isolation was also analysed. However, no statistically significant relationships were noted for these variables.

Additionally, the relationships and correlations between the indicated independent variables and the type of self-activity undertaken, as well as the activities undertaken for each activity, were analysed. The relationships which found to be statistically significant are presented below.

The data shows that playful activity (63.16% for boys as compared to 50.68% for girls) and learning about reality and work-like activity (21.05% for boys as compared to 9.59% for girls) were more common among boys than girls. On the other hand, artistic activities were more frequent in the female group than in the male group (39.73% of girls compared to 15.79% in the group of boys). The presented differentiation is statistically significant: $\chi^2 = 10.039$, $p = 0.007$.

The statistical analysis made it possible to determine statistically significant relationships between the child's gender and the type of activity undertaken during self-activity.

The analysis of the data collected showed that a higher percentage of boys – 29, i.e. 50.88%, fulfilled their own activity during social isolation in physical games as compared to girls – 23, i.e. 31.51%. The presented difference is statistically significant: $\chi^2 = 5.004$, $p = 0.025$. Similarly, a higher percentage of boys – 27, i.e. 47.37%, than girls – 14, i.e. 19.18%, fulfilled their self-activity through construction games. The variation is statistically significant: $\chi^2 = 11.781$, $p = 0.001$.

On the other hand, a higher percentage of girls – 36, i.e. 49.32%, than boys – 15, i.e. 26.32%, undertook their own dance improvisation. The difference is statistically significant: $\chi^2 = 7.102$; $p = 0.008$. Similarly, a higher percentage of girls – 60, i.e. 82.19%, than boys – 32, i.e. 56.14%, performed activities with the use of plastic materials during self-activity. The difference is statistically significant: $\chi^2 = 10.501$; $p = 0.001$.

What is more, a higher percentage of girls – 11, i.e. 15.07%, than boys – 1, i.e. 1.75%, got involved in photography and video recording.

In the context of the data presented above, it should be noted that, during the self-activity period, girls undertook more activities of a productive nature than boys.

There was also statistically significant variation in the types of children's own activity according to age.

The analysis of the data collected showed that a higher percentage of 2.5-4-year-olds – 26, i.e. 41.27%, than 5-year-olds – 4, i.e. 12.50%, and 6-year-olds – 11, i.e. 31.43% played construction games during their self-activity. This is a statistically significant difference: $\chi^2 = 8.135$, $p = 0.017$.

On the other hand, a higher percentage of 5-year-olds – 9, i.e. 28.13%, than 2.5-4-year-olds – 4, i.e. 6.35%, and 6-year-olds – 9, i.e. 25.71%, played computer games on a phone or tablet as a mean of self-activity during social isolation. The difference is statistically significant: $\chi^2 = 9.790$, $p = 0.007$.

On the other hand, a higher percentage of 6-year-olds – 9, i.e. 25.71%, than 5-year-olds – 2, i.e. 6.25%, and 2.5-4-year-olds – 4, i.e. 6.35%, performed micro-experiments and experiments during self-activity. This variation is statistically significant: $\chi^2 = 9.430$, $p = 0.009$.

In the context of the data above, it is worth noting that more activities of 2.5-4-year-olds and 6-year-olds were productive rather than reproductive. In the case of older children, self-activity was of cognitive nature, while younger children engaged in their own playful activity. On the other hand, more activities of 5-year-olds were reproductive.

Conclusions

The data presented above makes it possible to formulate the following conclusions:

1. According to the declarations of the majority of parents, children undertook their own activities during social isolation.
2. According to the declarations of the vast majority of the surveyed parents, the children often or very often undertook their own activities during social isolation.
3. More than a half of the surveyed parents declared that, during social isolation, the children engaged mainly in playful self-activities. Nearly 30% of the surveyed parents indicated that their children engaged in artistic activities during the time of social isolation.

4. The majority of parents surveyed indicated that the following activities were undertaken, to a high or very high degree, by the children through their self-activity during social isolation:
 - a) Watching cartoons and educational films (cognitive activity);
 - b) Activities with the use of art materials (artistic activity);
 - c) Preparing meals (working activity);
 - d) Playing with movement (playful activity).
5. It was indicated that, during the time of self-activity, girls undertook more activities of productive nature than boys.
6. The sex of the children was shown to statistically significantly influence the type of their own activity. In the parents' declarations, boys were more likely than girls to undertake their own play, cognitive and work-related activities. In contrast, girls were more likely to engage in artistic activities. In addition, boys were more likely to engage in movement and construction games during self-activity, while girls were more likely to engage in dance games, as well as in photography and filming.
7. The age variable also statistically significantly differentiates the type of children's own activity. In the declarations of the parents surveyed (25), 3 year-olds were more likely to undertake construction games during self-activity, while more 5 year-olds were more likely to use computer games, either on a phone or tablet. It was shown that 2.5-4-year-olds, and 6-year-olds were more likely to engage in an activity of a creative nature. Within this group, the older children were more likely to get involved in a cognitive activity, and the younger children preferred their own playful activity. In contrast, 5-year-olds were more likely to engage in an activity of a reproductive nature.

Bibliography

- Abery, B., & Zajac, R. (1996). Self-determination as a goal of early childhood and elementary education. In D. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 169–196). Brookes.
- Arora, T., Grey, I., Östlundh, L., Kin Bong, H. L., Omar M. Omar, & Arnone, D. (2020). The prevalence of psychological consequences of COVID-19: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Journal of Health Psychology, 27*(4), 805–824. <https://doi.org/10.1177/1359105320966639>
- Barszcz-Skowronek, J. (2019). Obowiązki domowe w świadomości dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 14*(1)51, 83–94. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1451.06>

- Chrobak, S. (1999). *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Citko, K. (2019). Creativity as the act of transcending oneself and the world: From creativity to transcendence. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 6(2), 264–268. <https://doi.org/10.1515/ctra-2019-0015>
- Dąbkowska, M. (2020). Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań. *Niepelnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 39, 150–160. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/5738>
- Dymecka, J. (2021). Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 16(1–2), 1–10. <https://doi.org/10.5114/nan.2021.108030>
- Elisondo, C. R., & Melgar, M. F. (2020). Everyday creativity in times of COVID-19: A qualitative study from Argentina. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(2), 230–250. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0013>
- Garaika, & Margahana, H. (2019). Self efficacy, self personality and self confidence on entrepreneurial intention: Study on young enterprises. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1–12.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie. O aktywności*. Nasza Księgarnia.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jundziłł, I. (1974). *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalska, D. (2020). Znaczenie twórczości plastycznej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 8(2)16, 37–49.
- Kryk, G. (2009). *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu.
- Kujawiński, J. (2006). *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kukołowicz, T. (1997). *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania*. W: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Kyndt, E., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2019). Does self-efficacy contribute to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? *European Journal of Psychology of Education*, 34, 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0389-6>
- Le, K., & Nguyen, M. (2021). The psychological consequences of COVID-19 lockdowns. *International Review of Applied Economics*, 35(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/02692171.2020.1853077>
- Olubiński, A. (2008). Aktywność ludzka jako składnik osobowości produktywnej (w świetle poglądów Ericha Fromma). In S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba & A. Pielecki (Eds.), *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji* (pp. 15–27). Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

- Pelka, K. (2020, August 6). *Pandemia a oglądalność kanałów dziecięcych*. Media Group. <https://mediagroup.com.pl/pandemia-a-ogladalnosc-programow-dziecięcych/>
- Pirklová, K. (2017). On creativity, inutility and play. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 4(2), 353–363. <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0018>
- Popek, S. (2012). *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sowiński, A. (2013). *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stefańska, A. (2021). O procesie artystycznego tworzenia, terapii sztuką i wartości działań twórczych w przedszkolu, szkole i w integracji. In J. Szymańska & A. Sobczyk-Gąsiołek (Eds.), *Nowe przestrzenie edukacyjne. Poszukiwanie. Wykorzystanie. Tworzenie* (pp. 6–30). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Surma, B. (2018). Dlaczego w przedszkolach Montessori dzieci pracują, a nie bawią się? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(1)47, 69–87. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.13.47.69>
- Szmidt, J. K. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomasiak, U. (1999). Ekspresja dziecka przedszkolnego w świetle koncepcji integracyjnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 12, 99–111.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wenner, M. (2009). Zabawa obowiązkowa. *Psychologia Dziś*, 1(12), 32–37.
- Wojciechowska-Charlak, B., & Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). Podmiotowe interakcje w wychowaniu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(1), 41–54. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.1.41>

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Anna Badora
Catholic University of Lublin
e:mail: anna.badora@kul.pl

VARIA



Joanna Sosnowska

orcid.org/0000-0003-2622-0645
Uniwersytet Łódzki

Specyfika i kierunki modernizacji w wychowaniu przedszkolnym w Łodzi w latach 1924–1939

Nature and Directions of Modernisation in Preschool Education in Łódź in 1924–1939

KEYWORDS ABSTRACT

preschool education
in Łódź; public
preschools;
New Education;
Montessori method,
journal survey

The purpose of this study was the attempt to recreate the nature and directions of transformations which took place in preschool education in Łódź in 1924–1939. This article is a continuation of the research (related to the period of 1918–1923) the results of which have already been published in *Elementary Education in Theory and Practice* [Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce]. The new research problem was the establishment of the first and other preschools by the local government of the city of Łódź. The attempt was made to study the manner in which the financial basis of these preschools was organized, the way the educational and care work was performed, whether new pedagogical tendencies were followed, and what difficulties had to be overcome. To find the responses to those questions, the author of this article examined source materials in journals. Two journals were surveyed: the nation-wide *Przedszkole* [Preschool], and the local *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi* [Journal of the Management of the City of Łódź]. It was found that, since the mid-1920s, a new direction was defined in preschool education in Łódź due to the opening of public preschools for children and to the employment of Janina Pawłowska as a municipal preschool education inspector. It was concluded that major changes which occurred in Łódź preschools in 1924–1939 concerned the area of education and didactics, in particular in work with children and their family. Following the innovative pedagogical solutions, the authorities tried to modernize

the existing preschools and open new ones, equip them with modern teaching aids, improve the quality of educational work, and introduce new forms of cooperation with parents to preschools.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wychowanie
przedszkolne
w Łodzi,
przedszkola
publiczne, Nowe
Wychowanie,
metoda Montessori,
badania
czasopiśmiennicze

Celem badań w niniejszym szkicu była próba odtworzenia specyfiki i kierunków przeobrażeń, jakie w dziedzinie wychowania przedszkolnego w Łodzi nastąpiły w latach 1924–1939. Artykuł jest kontynuacją badań o tej problematyce (dla okresu 1918–1923); wyniki zaprezentowano wcześniej na łamach pisma „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”. Nowy problem badawczy stanowiła kwestia powołania z inicjatywy samorządu miasta Łodzi pierwszej i kolejnych placówek przedszkolnych. Starano się prześledzić, w jaki sposób organizowano zaplecze materialne tych placówek, jak prowadzono pracę opiekuńczo-wychowawczą i dydaktyczną, czy uwzględniano nowe trendy pedagogiczne, z jakimi trudnościami się konfrontowano. W poszukiwaniu odpowiedzi sięgnięto do materiału źródłowego czasopiśmienniczego. Poddano kwerendzie dwa periodyki: pismo ogólnopolskie „Przedszkole” i o zasięgu lokalnym „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”. W wyniku badań stwierdzono, że nowy kierunek w wychowaniu przedszkolnym w Łodzi został wytyczony od połowy lat 20. XX w. dzięki powołaniu publicznych placówek dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz zatrudnieniu na stanowisku miejskiej inspektorki wychowania przedszkolnego Janiny Pawłowskiej. Wniosek z badań: znaczące zmiany, jakie w latach 1924–1939 dokonały się w łódzkich przedszkolach, odnotowano w sferze wychowawczo-dydaktycznej, zwłaszcza w pracy z dzieckiem i jego rodziną. W myśl nowatorskich rozwiązań pedagogicznych starano się modernizować istniejące przedszkola i zakładać nowe, wyposażać w nowoczesne pomoce dydaktyczne, podnosić jakość pracy wychowawczej oraz wprowadzać do przedszkolnej przestrzeni nowe formy współpracy z rodzicami.

Wprowadzenie

W wychowaniu przedszkolnym w Łodzi dwudziestolecia międzywojennego można wyodrębnić dwa etapy. Pierwszy obejmuje okres tuż powojenny (1918–1923), od momentu kształtowania się miejskich struktur administracyjnych i próby unormowania kwestii społecznych w mieście, do osiągnięcia względnej stabilizacji w tym obszarze, a więc – w odniesieniu do problematyki wychowania przedszkolnego – wytyczenia pewnych ram organizacyjnych funkcjonowania placówek dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz ujednoczenia pracy wychowawczej. Nie były to prace łatwe z uwagi

na zróżnicowany status ochronek¹ dla dzieci wyznań chrześcijańskich i żydowskich prowadzonych przez organizacje i instytucje społeczne oraz przez podmioty prywatne (osoby indywidualne, właściciele fabryk). Realizację większości zamierzeń wytyczonych pod koniec 1923 roku przez miejskie władze szkolne² umożliwiło dopiero otwieranie placówek wychowania przedszkolnego prowadzonych przez łódzki samorząd. Ten okres formowania (się) i rozwoju wychowania przedszkolnego w Łodzi został przez autorkę niniejszego tekstu zaprezentowany na łamach „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce” w roku 2019 (Sosnowska, 2019b, s. 27–46).

Drugi etap rozwoju łódzkiej edukacji przedszkolnej (1924–1939) przypada na czas intensywnych zmian ilościowych i jakościowych w funkcjonowaniu przedszkoli: powstanie pierwszej i kolejnych placówek miejskich, nawiązanie merytorycznej współpracy z placówkami niepublicznymi, przeobrażenia organizacyjno-metodyczne, doposażanie w sprzęty i pomoce dydaktyczne, planowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej, inne/nowe podejście do dziecka, określenie nowej roli nauczyciela/wychowawcy, dokształcanie personelu pedagogicznego, włączenie domu rodzinnego w proces wychowania czy profilaktyka i opieka lekarska na terenie przedszkola. Dynamiczne zmiany w obszarze wychowania przedszkolnego nastąpiły na przełomie lat 20. i 30. XX wieku w całym kraju i kształtowały się pod wpływem ruchu, idei i postulatów Nowego Wychowania (Sośnicki, 1967, s. 45–49; Kabzińska, 2002, s. 21–49). Poziom pracy pedagogicznej placówek przedszkolnych wyznaczały nowe koncepcje i systemy pedagogiczne, wśród nich zaproponowane przez Marię Montessori (1870–1952) i Owidiusza Decroly’ego (1871–1932). Analizując w szerszym aspekcie proces zmian, należy mieć na uwadze również kluczowe idee społeczne rodzące się po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, będące odpowiedzią na ówczesne problemy i nastroje społeczne (bezrobocie, klęska mieszkaniowa). Koncepcje modernizacyjne życia społecznego skupiały się na potrzebach grup/środowisk dotychczas pomijanych, jak kobiety, dzieci, robotnicy, mniejszości narodowe oraz były nakierowane – także w obszarze kultury – na integrację i niwelowanie podziałów spowodowanych przez biedę czy zacofanie (Żarnowski, 2015, s. 49–79).

Przeobrażenia na polu oświaty nie byłyby możliwe bez zaangażowania wielu polskich prekursorów wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej³, kobiet aktywnych w administracji centralnej (np. w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia

¹ Nazwa „przedszkole” oficjalnie pojawiła się w 1932 r. wraz z reformą systemu oświaty. Do tego czasu stosowano kilka określeń: ochronka, ochrona, ochronka-przedszkole, ochrona-przedszkole albo przedszkole.

² Postulowano wówczas systematyczną i profesjonalną wizytację ochronek, zakup pomocy dydaktycznych, zapewnienie dzieciom posiłków, opiekę lekarską oraz zorganizowanie wzorcowych miejskich ochron-przedszkoli.

³ M.in.: Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Zofia Żukiewiczowa, Natalia Cicimirska, Barbara Żulińska, Maria Uklejska, Zofia Bogdanowiczowa, Antonina Winiarzowa, Aleksandra Gustowiczówna, Ida Schätzel, Janina Pawłowska.

Publicznego), działających jako członkinie związków nauczycielskich i wydawnictw adresowanych do wychowawczyń przedszkoli, publikujących książki i materiały metodyczne, pełniących funkcje kierownicze w placówkach szkolnych, przedszkolnych i przygotowujących do zawodu bądź w lokalnych strukturach samorządowych (Bobrowska-Nowak, 1978, s. 275–345; Sosnowska, 2016b, s. 31–55). W Łodzi pionierką wychowania przedszkolnego była Janina Pawłowska (1896–1972), nauczycielka, uczestniczka kursu prowadzonego przez Montessori w Anglii i doskonalenia zawodowego w Belgii, od 1928 roku inspektorka wychowania przedszkolnego w Wydziale Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi (Sosnowska, 2016a, s. 281–297). To właśnie dzięki jej wizji edukacji przedszkolnej, zaangażowaniu, trosce o dziecko, a przede wszystkim zrealizowanym projektom nastąpiły pozytywne zmiany w łódzkich przedszkolach w okresie międzywojennym. Jako członkini łódzkiej Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego publikowała na łamach powstałego w 1933 roku czasopisma „Przedszkole” (prasowego organu tej organizacji), ukazując stan, problemy i osiągnięcia edukacji przedszkolnej w Łodzi. W latach 1929–1935 pracowała jako asystentka Heleny Radlińskiej (1879–1954) w Łódzkim Oddziale Wolnej Wszechnicy Polskiej. Zabierała głos na forum ogólnopolskim i lokalnym w sprawach istotnych dla wychowania przedszkolnego. Uczestnicząc w roku 1935 w zjeździe pod hasłem „Opieka nad dzieckiem i młodzieżą w Łodzi i województwie łódzkim”, zorganizowanym przez łódzki samorząd, przedstawiła referat, w którym odważnie poruszyła aktualne wówczas problemy wychowania przedszkolnego w Polsce (Pawłowska, 1935, s. 613–618). Wskazała trudności, głównie natury organizacyjnej, z jakimi mierzyły się lokalne samorządy. Kontestowała ustawę o ustroju szkolnictwa z 1932 roku (Ustawa..., 1932), która pominęła istotne kwestie, jak prawna odpowiedzialność podmiotów organizujących przedszkola w danej gminie czy wprowadzenie „obowiązku przedszkolnego”, zwłaszcza dla dzieci 6-letnich, przed rozpoczęciem nauki szkolnej. W roku 1938 Pawłowska brała udział w Pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Dziecka, który pod hasłem „Szczęśliwe dzieci – mocna Polska” odbył się w Warszawie (Pawłowska, 1938, s. 975–977).

Problematyka wychowania przedszkolnego w Łodzi w II Rzeczypospolitej była już przedmiotem badań autorki niniejszego tekstu (Sosnowska, 2014, s. 281–306; 2016b, s. 31–55; 2019a, s. 392–410). Podstawą źródłową tamtych analiz był w większym zakresie materiał archiwalny, dokumenty normatywne, materiały sprawozdawczo-informacyjne oraz opracowania z lat międzywojennych. W niewielkim stopniu eksplorowano zasób czasopiśmienniczy, a w nim teksty autorstwa Pawłowskiej publikowane na łamach pisma „Przedszkole” i prasy lokalnej: „Dziennika Zarządu Miasta Łodzi”. Tęgo rodzaju przekaz, chociaż subiektywny i niepozbawiony emocji, może być również podstawą do odtworzenia specyfiki i zmian, jakie dokonały się w obszarze łódzkiej edukacji przedszkolnej w latach 1924–1939.

Organizowanie placówek przedszkolnych

Z badań nad problematyką wychowania przedszkolnego w międzywojennej Łodzi wynika, że bezpośrednim impulsem do uruchomienia przez samorząd w roku 1924 własnej publicznej placówki dla dzieci w wieku przedszkolnym był niezadowolający poziom pracy ochronek społecznych pomimo systematycznego nadzoru, wsparcia metodycznego i dofinansowania działalności tych placówek przez Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi (WOiK) (Sosnowska, 2019b, s. 35–38). Uchybienia dotyczyły przede wszystkim infrastruktury i wyposażenia obiektów, wynagrodzeń i kwalifikacji zawodowych ochronek, metod pracy oraz jakości opieki nad dziećmi. Inną przyczyną wzmożonych, ale nieco spóźnionych działań na rzecz wychowania przedszkolnego podjętych od połowy lat 20. przez miejskie władze szkolne był niewątpliwie sukces, jaki odniesiono na polu oświaty – Łódź jako pierwsze miasto w Polsce wprowadziła powszechne nauczanie (*Księga...*, 1930, s. 122–126). Zatem dopiero po zakończeniu prac związanych z wdrożeniem obowiązku szkolnego „sprawy przedszkolne” mogły znaleźć właściwe miejsce wśród społeczno-oświatowych zadań samorządu. Objęcie opieką przedszkolną dzieci ze środowisk robotniczych wpisywało się jednocześnie w realizację lewicowych haseł programowych oraz w procesy modernizacyjne państwa polskiego (Nartnowicz-Kot, 2001).

Jak nadmieniono, rok 1924 stanowi cezurę w rozwoju edukacji przedszkolnej w Łodzi, od tego bowiem okresu zaczął się systematyczny wzrost liczby placówek przedszkolnych powoływanych z ramienia miejskiego samorządu. Po ponad dekadzie funkcjonowało 14 miejskich przedszkoli realizujących w praktyce idee Nowego Wychowania. Wprawdzie ogólnooświatowy kryzys gospodarczy w latach 1929–1933, którego skutki odczuwały przede wszystkim wielkie miasta z dominacją produkcji przemysłowej, uniemożliwił powstawanie kolejnych przedszkoli publicznych (ostatnie zorganizowano pod koniec okresu międzywojennego), to realizacja zadań wychowawczo-dydaktycznych i opiekuńczych w już istniejących placówkach świadczyła o zrozumieniu zarówno przez władze oświatowe, jak i zespół pracowniczy istoty pracy pedagogicznej z dzieckiem. W roku 1936 Pawłowska pisała: „Zarząd Miejski Łodzi docenia wartości wychowawcze i społeczne przedszkola i stara się w miarę możliwości finansowych rozszerzyć sieć miejskich przedszkoli”, lecz „nasilenie potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym zbiegło się w m. Łodzi z okresem kryzysu finansowego, a co za tym idzie, z zahamowaniem rozwoju dalszej sieci przedszkoli miejskich”⁴ (1936/37, s. 183, 184; Szczepańska, 2002, s. 127).

Przedszkola samorządowe nie zaspokajały potrzeb półmilionowego miasta, w którym liczba dzieci w wieku przedszkolnym w 1934 roku wynosiła 33 680 i w okresie

⁴ W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

następnego pięciolecia pozostała w zasadzie na niezmienionym poziomie (Pawłowska, 1935, s. 614–615; 1936/37, s. 184). Korzystano więc z miejsc, jakie dla najmłodszych łódzian oferowały placówki niepubliczne współpracujące z Wydziałem Oświaty i Kultury. Zatem organizowanie od połowy lat 20. warunków do unormowania spraw wychowania przedszkolnego w Łodzi objęło dwa zakresy działalności: otwieranie przez łódzki samorząd własnych przedszkoli w różnych punktach miasta (ze szczególnym uwzględnieniem dzielnic peryferyjnych, z uboższą ludnością robotniczą) oraz przekazywanie przedszkolom społecznym comiesięcznej dotacji pieniężnej na wynagrodzenia wychowawczyń i dożywianie wychowanków. W roku szkolnym 1936/1937 subsydium wypłacano 18 z 30 przedszkoli społecznych (Pawłowska, 1936/37, s. 184).

W roku 1924 oprócz pierwszej ochronek-przedszkola założono jeszcze dwie inne takie placówki. W kolejnych latach nastąpił dalszy rozwój sieci przedszkoli organizowanych z ramienia miejskiego samorządu⁵. Ostatnie, czternaste publiczne przedszkole otwarto w roku 1937 (*Samorząd...*, 1938, s. 92). Jednak zdecydowana liczba dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczała do dotowanych przez miasto placówek społecznych.

Po upływie dziesięciolecia (1924–1934) działało w Łodzi 59 przedszkoli miejskich i współpracujących z miastem, obejmujących opieką 2908 dzieci⁶: do 13 placówek publicznych uczęszczało 825 dzieci, do 28 społecznych – 1753, natomiast do 18 przedszkoli prywatnych – 330 wychowanków (tabela 1). Ale spośród 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym w roku 1933/1934 zaledwie 8,6% uczęszczało do przedszkoli. W następnych latach wskaźnik ten, pomimo niewielkiego wzrostu liczby przedszkoli miejskich i prywatnych, nie uległ zmianie na lepsze. Z danych statystycznych udostępnionych przez Pawłowską wynika, że w roku szkolnym 1936/1937 funkcjonowało 66 placówek: 14 przedszkoli miejskich, 30 społecznych i 22 prywatne; z ogólną liczbą 1684 wychowanków (tabela 1).

⁵ Dane nt. miejskich ochronek-przedszkoli (z liczbą oddziałów i personelu wychowawczego oraz nazwiskami kierowniczek/wychowawczyń, zob. Sosnowska, 2019a).

⁶ W tym czasie w Warszawie miasto prowadziło 64 przedszkola, do których uczęszczało prawie 6000 dzieci.

Tabela 1. Przedszkola w Łodzi w latach 1933/1934 i 1936/1937

Przedszkola, dzieci, wychowawczynie	Status przedszkola/rok szkolny							
	Miejskie		Społeczne		Prywatne		Ogółem w roku szk.	
	1933/1934	1936/1937	1933/1934	1936/1937	1933/1934	1936/1937	1933/1934	1936/1937
Przedszkola	13	14	28	30	18	22	59	66
Dzieci	825	865	1753	1684	330	345	2908	2894
Wychowawczynie	b.d.	25	b.d.	48	b.d.	28	b.d.	101

b.d. – brak danych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pawłowska, 1935, s. 614–615; 1936/37, s. 184.

W roku 1937 na temat placówek prowadzonych przez osoby prywatne Pawłowska pisała: „Przedszkoli prywatnych jest w Łodzi stosunkowo niewiele. W ostatnich latach znaczna ich część uległa likwidacji na skutek słabej frekwencji dzieci⁷. Słaba frekwencja w prywatnych przedszkolach tłumaczy się dość wysokimi opłatami (od 15 do 40 zł), których rodzice ulegający ogólnemu kryzysowi, nie są w stanie opłacać. Przedszkola prywatne w m. Łodzi w 75% należą do właścicieli żydów” (1936/37, s. 184).

Placówki społeczne były zdecydowanie tańsze, miesięczna opłata za dziecko w roku 1935 wynosiła 3–8 złotych. Dla 30 takich przedszkoli podmiotami prowadzącymi były organizacje wyznaniowe, jednostki wojskowe, partyjne czy stowarzyszeniowe. Zdaniem Pawłowskiej tak zróżnicowana sieć organów prowadzących powodowała rozproszenie zadań opiekuńczo-wychowawczych, utrudniając pracę pedagogiczną, ale przyczyniała się również do segregacji dzieci. Adresatów lokalnej prasy pytała: „Powstaje zagadnienie, czy jest wskazaniem robienie podobnej selekcji społecznej i zawodowej już w najmłodszy wieku? Czy podobny podział nie wpływa ujemnie na rozwój pojęć ogólnoludzkich u najmłodszych dzieci? Jeśli nowa ustawa szkolna [z 1932 r.] przewiduje ugruntowanie jednolitej szkoły powszechnej, to również konsekwentnym będzie organizowanie jednolitej sieci przedszkoli dla dzieci wszystkich warstw społecznych” (1935, s. 615). Warto jednak podkreślić, że przedszkola niepubliczne, przy braku

⁷ Inspektorka mówiła o ogólnej liczbie przedszkoli prywatnych (było ich około 50), także tych, które z różnych powodów nie nawiązały merytorycznej współpracy z WOiK.

placówek o charakterze publicznym, wspomagały łódzki samorząd w organizowaniu najmłodszym dostępu do edukacji przedszkolnej.

Sprawy organizacji wychowania przedszkolnego w Łodzi leżały w gestii Wydziału Oświaty i Kultury, gdzie funkcję miejskiej inspektorki, jak wspomniano, powierzono Pawłowskiej. W latach 30. w strukturze tej jednostki wyodrębniono Dział Wychowania Przedszkolnego, co świadczyło o zainteresowaniu sprawami wychowania przedszkolnego wśród włodarzy, a jego kierowniczką została Pawłowska. Nowa komórka przejęła zadania związane z zakładaniem przedszkoli publicznych i kontrolą ich działalności, ale kierowniczka czuwała również nad ogólnym poziomem organizacyjnym i pracą pedagogiczną przedszkoli współpracujących z WOiK (Pawłowska, 1935, s. 615). „Dział Wych. [Wychowania] Przedszkolnego – informowała kierowniczka – jest na terenie Łodzi instytucją skupiającą wokół siebie ludzi pracujących i interesujących się dzieckiem w wieku przedszkolnym” (1936/37, s. 185). Jednostka dysponowała biblioteką złożoną z publikacji z zakresu pedagogiki wieku przedszkolnego, prowadziła poradnictwo w zakresie organizacji i urządzenia przedszkola, umeblowania pomieszczeń czy metod pracy z dzieckiem, pośredniczyła w znalezieniu zatrudnienia bezrobotnym wychowawczyniom. Badano warunki życia dzieci z miejskich placówek i monitorowano osiągnięcia rozwojowe wychowanków na dalszym etapie edukacji (Pawłowska, 1935/36a, s. 198–199). Publiczne placówki wychowania przedszkolnego nie pobierały opłat za pobyt dziecka, uważano bowiem, że przedszkole, tak jak szkoła powszechna, powinno być bezpłatne.

Reorganizacja bazy lokalowej i wyposażenia

Pierwsze przedszkola zakładane przez łódzki samorząd nie spełniały wielu wymogów lokalowych i sanitarnych, mieściły się w lokalach najmowanych od właścicieli prywatnych kamienic i w niewielkim stopniu mogły zapewnić warunki realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych. Trudności notowano też w wyposażeniu pomieszczeń przedszkolnych w meble, sprzęt i pomoce dydaktyczne, w tym bowiem okresie Wydział Oświaty i Kultury uzależniał zaopatrzenie placówek od sytuacji finansowej miasta i politycznego „klimatu” w łonie władz samorządowych. Zdecydowanie korzystniejsze warunki prowadzenia jednostek działających na rzecz dziecka (zwłaszcza o profilu społecznym) były w okresie sprawowania władzy przez ugrupowania lewicowe. Warto odnotować, że to przedstawiciele samorządu drugiej kadencji (1923–1927) reprezentujący w Łodzi partie prawicowo-centrowe zrealizowali pomysł otwierania w mieście przedszkoli publicznych, ale w latach 1924–1926 ograniczano, a nawet wycofywano subsydlum przekazywane ochronkom społecznym i prywatnym (Sosnowska, 2020, s. 259–261).

Budowę własnego lokum dla niektórych placówek przedszkolnych rozpoczęto jeszcze przed kryzysem gospodarczym, ukończono w latach 1930–1934 (*Samorząd...*, 1938, s. 92). W kwietniu 1937 r. na łamach „Przedszkola” Pawłowska zapewniała:

Lokale i urządzenia przedszkoli miejskich są całkowicie przystosowane do potrzeb dzieci i wymagań higieny wieku przedszkolnego: 4 przedszkola mieszczą się we własnych, miejskich gmachach przy szkołach powszechnych, 2 – w domach specjalnie na ten cel wybudowanych przez prywatnych właścicieli (Zarząd Miejski jest pewnym lokatorem), pozostałe 8 w lokalach wynajętych. 9 przedszkoli miejskich posiada swe własne ogródki (w tym jeden ogródek działkowy), w których dzieci uprawiają kwiaty i warzywa, pozostałe 5 korzysta z pobliskich parków miejskich (Pawłowska, 1936/37, s. 186).

Trudniejszymi warunkami lokalowymi dysponowały przedszkola społeczne. W roku szkolnym 1936/1937 we własnych budynkach funkcjonowało 11 placówek, w lokalach wynajętych – 19. Wszystkie przedszkola prywatne mieściły się również w pomieszczeniach wynajętych.

Właściwe warunki pracy organizacyjno-metodycznej przedszkoli władze Łodzi starały się zorganizować w najlepszym okresie rozwoju miasta, czyli pod koniec lat 20. Był to czas dynamicznego rozwoju oświaty, edukacji, kultury i opieki oraz skutecznej realizacji zadań polityki społeczno-oświatowej samorządu (*Księga...*, 1930; Nartowicz-Kot, 1985). Dysponując odpowiednimi środkami finansowymi, wiedzą i doświadczeniem, Pawłowska, jako przedstawicielka władz oświatowych, dążyła do tego, aby przedszkola miejskie i społeczne poprawiły zaplecze lokalowe i unowocześniły pracę pedagogiczną. W kilku placówkach publicznych przeprowadzono remonty (wykonano prace zdunskie, szklarskie, malarskie, stolarskie i sanitarne). W odpowiedzi na ówczesne zalecenia (Żukiewiczowa, 1933/34, s. 23–26) sale przedszkolne malowano w jasnej kolorystyce z motywami dziecięcymi. Wdrażając do pracy nowatorskie metody wychowania, uwzględniając „potrzeby i wygody wieku dziecięcego”, zakupiono stoliki i krzesła odpowiednie do wzrostu wychowanków, nowe urządzenia, zabawki i pomoce dydaktyczne (Pawłowska, 1935, s. 615). Szatnie wyposażano w wieszaki oraz półki na buty. Szczególną uwagę zwracano na trwałość, estetykę oraz bezpieczeństwo użytkowania mebli, np. brzęgi i nogi blatów przy stolikach oraz siedzenia przy krzesłkach zaokrąglano i szlifowano. Inspektorka motywowała również organy prowadzące przedszkola niepubliczne, aby i one dokonywały zmian. „W ochronkach społecznych – relacjonowała Pawłowska w roku 1928 – zostały wprowadzone pewne dodatnie zmiany, tryb zajęć ulega również zmianie dzięki temu, że Zarządy przedszkoli zaopatrują wychowawczynię w większą ilość pomocy dydaktycznych, gdzieśkolwiek zostały wyrzucone ławki, które zastąpiono stolikami i krzesłkami” (1928b, s. 35).

Wśród materiałów stanowiących wyposażenie placówek publicznych i społecznych znalazły się przybory do utrzymania czystości i porządku w salach, materiały

piśmiennicze i przybory do prac ręcznych, pomoce dydaktyczne, materiał rozwojowy Montessori do kształcenia zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, słuchu i powonienia, klocki i zabawki, sprzęt do ćwiczeń gimnastycznych, instrumenty perkusyjne czy narzędzia ogrodnicze (Sosnowska, 2019a, s. 399–400). Wiele pomocy dydaktycznych projektowały i wykonywały wychowawczynie. Zdaniem inspektorki: „Pomoce te uwzględniając nowoczesne kierunki w metodzie wychowania przedszkolnego wzajemnie się dopełniają i pobudzają dzieci do samokształcenia” (Pawłowska, 1936/37, s. 188). W każdej publicznej placówce utworzono biblioteczkę z literaturą dziecięcą i specjalistyczną. W ogródkach przedszkolnych dzieci pielęgnowały kwiaty i warzywa.

Dzieci miejskich przedszkoli

Informując czytelników pisma „Przedszkole” o realiach życia dzieci w środowisku wielkoprzemysłowym, Pawłowska przekonywała:

Łódź jest jednym z ośrodków najbardziej potrzebujących opieki wychowawczej nad dzieckiem w wieku przedszkolnym. Wielkie miasto przemysłowe zatrudnia całe rzesze matek, robotnic fabrycznych, wymaga więc zdwojonej czujności nad małym dzieckiem. Przedszkole dla dziecka łódzkiego staje się koniecznością życiową. To też uświadomienie rodziców — szczególnie ludzi młodych — odnośnie celów i zadań nowoczesnego przedszkola coraz bardziej się umacnia (Pawłowska, 1936/37, s. 183).

Należy podkreślić, że w okresie międzywojennym specyfiką łódzkich rodzin robotniczych był duży odsetek kobiet/matek zatrudnionych w zakładach przemysłowych (Wachowska, 1976, s. 48–50). W latach kryzysu to kobiety, otrzymujące niższą płacę niż mężczyźni, pozostawały w większości na stanowisku pracy. Sporym problemem życia rodzinnego było zapewnienie młodszym dzieciom bezpieczeństwa, zwłaszcza wtedy, gdy oboje rodzice pracowali w tych samych godzinach w ciągu dnia. Opiekę nad kilkulatkami powierzano zazwyczaj najbliższej rodzinie albo niepracującej sąsiadce. Pozostali spędzali czas w domu lub na podwórku, pozostawieni całkowicie bez opieki dorosłych (Nowacki, 1939, s. 19–20). Z uwagi na trudną sytuację finansową rodzin niewiele dzieci mogło uczęszczać do ochronek/przedszkoli. Ubogiej rodziny robotniczej nie było stać na opłacenie miejsca w placówce społecznej czy fabrycznej (nawet gdy zwalniano z opłaty, problemem był brak obuwia lub odzieży). Byli i tacy rodzice, którzy albo nie przywiązywali wagi do wychowania przedszkolnego własnego potomstwa, albo z powodów losowych nie posyłałi dziecka do przedszkola. Struktura zawodowa rodziców dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli w roku szkolnym 1928/29 przedstawiała się następująco: spośród wszystkich 2028 wychowanków – 970 to dzieci robotników, 153 – bezrobotnych, 420 – rzemieślników, 174 – pracowników

umysłowych, 78 – drobnych kupców, 57 – funkcjonariuszy wojska i policji, 67 – różnych zawodów (*Wychowanie przedszkolne...*, 1929, s. 566).

Istotne jest to, że o ile jeszcze w połowie lat 20. wśród matek dzieci w wieku przedszkolnym utrzymywał się raczej nieufny stosunek do miejskich ochronek (Rydzewska, 1935/36, s. 131–135), to zupełnie odmienną sytuację notowano po kilku latach działalności przedszkoli w łódzkim środowisku (Pawłowska, 1935, s. 616). W roku 1929 napływ dzieci do placówek miasta był tak duży, że w wielu z nich liczba zgłoszeń podczas rekrutacji kilkakrotnie przekraczała dostępność miejsc. „W dzień zapisu – oznajmiała Pawłowska – rodzice dyżurują często od 5-tej rano, by być pierwszymi na liście” (1929, s. 734). Przy liczbie zgłoszeń znacznie przekraczającej możliwości lokalowe publicznych przedszkoli decydowano o selekcji wniosków. Pawłowska tłumaczyła: „Niestety, brak dostatecznej liczby przedszkoli stwarza wielkie trudności przy zapisie dzieci. By temu zaradzić Dział Wychowania Przedszkolnego zmuszony był utworzyć pewne normy przyjmowania dzieci do miejskich przedszkoli. A więc pierwszeństwo mają sieroty i dzieci rodziców bezrobotnych, potem dzieci, których oboje rodzice są zatrudnieni poza domem, wreszcie – dzieci kandydujące do szkoły w następnym roku szkolnym” (1936/37, s. 185).

W latach kryzysu gospodarczego wzrosło znaczenie placówek przedszkolnych, które w ramach społecznej opieki nad dzieckiem stały się miejscem dożywiania wychowanków z rodzin, w których dorośli byli pozbawieni pracy lub pracowali tylko 2–3 dni w tygodniu. Pewną poprawę sytuacji życiowej rodzin robotniczych odnotowano pod koniec okresu międzywojennego, kiedy zmniejszyła się liczba rodziców pozbawionych pracy na rzecz rodzin, w których pracowało obydwój rodziców (tabela 2).

Tabela 2. Stan materialny rodziców dzieci z przedszkoli publicznych w Łodzi (1933–1937)

Rok szkolny	Ogólna liczba dzieci	Dzieci bezrobotnych rodziców:			Dzieci, których rodzice:	
		otrzymujących zasiłek	bez zasiłku	ogółem	pracowali 2–3 dni w tygodniu	obydwój pracowali
1933/1934	902	62	133	195	117	208
1934/1935	921	80	154	234	105	228
1935/1936	933	104	69	173	96	265
1936/1937	923	66	84	150	75	275

Opracowanie własne na podstawie: *Samorząd...*, 1938, s. 94.

Diagnoza warunków życia dzieci prowadzona od lat 30. przez Dział Wychowania Przedszkolnego w placówkach miejskich i subsydiowanych przez miasto wykazała, że przeważająca liczba dzieci doń uczęszczających należała do warstw najuboższych. Za pomocą kwestionariusza ankiety pozyskiwano dane dotyczące wieku wychowanków, płci, wyznania, warunków domowych. W roku szkolnym 1935/1936 liczba dzieci uczęszczających do placówek miejskich i społecznych wynosiła 2142. Wychowanków wyznania rzymskokatolickiego było 1822, mojżeszowego – 171, ewangelickiego – 122, innego wyznania – 27. Warunki domowe podopiecznych były następujące: 1399 dzieci mieszkało w pomieszczeniu jednopokojowym, 567 – dwupokojowym, 152 – w trzypokojowym, 18 – w czteroizbowym i 6 – pięcioizbowym. Własne łóżko miało tylko 627 dzieci (30%) (Pawłowska, 1936/37, s. 186).

W ocenie inspektorki placówki przedszkolne, wprawdzie nie w sposób bezpośredni, pozytywnie oddziaływały na małych, którzy nie znaleźli w nich miejsca. Świadczyły o tym spotkania dzieci przedszkolnych „pełnych inicjatyw” z rówieśnikami, gdy na wspólnym podwórku „wciągają [one] do zabaw swych sąsiadów z najbliższego otoczenia” (1935/36c, s. 166). Poszukując innych elementów świadczących o znaczeniu edukacji przedszkolnej w rozwoju najmłodszych, Pawłowska wskazała placówki organizowane w rejonach dotąd ich pozbawionych. Tak przedstawiła swoje spostrzeżenia na ten temat czytelnikom „Przedszkola”:

Zauważyłam również dużą różnicę w pracy nad dziećmi w przedszkolu, zorganizowanym w dzielnicy miasta, gdzie dotąd nie było żadnego przedszkola. W pierwszych latach praca wychowawczyń takiego przedszkola była daleko uciążliwsza, nie tylko wśród dzieci, lecz również i rodziców. Dzieci były krzykliwe, niesforne, brudne, rodzice często nieprzychylni. Po kilku latach pracy przedszkola w danej dzielnicy nowowstępujące dzieci są znacznie kulturalniejsze i mniej hałaśliwe, rodzice ufniejsi. Fakt ten jest jeszcze jednym z wielu świadczącym o kulturalnej misji, jaką przedszkole ma do spełnienia w społeczeństwie (Pawłowska, 1935/36c, s. 166).

Zmiany w podejściu do celów i zadań wychowania przedszkolnego

Mając na uwadze przeobrażenia organizacyjno-metodyczne, jakie dokonały się w dwudziestoleciu międzywojennym w łódzkich przedszkolach, najbardziej znaczące zmiany można odnotować na polu pracy wychowawczo-dydaktycznej i w sferze personalnej – w rozumieniu misji przedszkola, w podmiotowym podejściu do dziecka, respektowaniu jego potrzeb i możliwości rozwojowych, w planowaniu i organizowaniu codziennych zabaw i zajęć, doskonaleniu pracy pedagogicznej wychowawczyń oraz w jakości kontaktów z rodzicami.

W połowie lat 30., a więc z perspektywy kilkunastu lat funkcjonowania edukacji przedszkolnej w Łodzi, na temat celów i zadań placówek przedszkolnych Pawłowska pisała:

[...] przedszkole jest traktowane jako ogniwo przejściowe pomiędzy beztroskim życiem dziecka w domu, a przyszłą planową pracą w szkole. Tu zazębiają się metody wychowawcze domu rodzinnego z fachową wiedzą pedagogiczną. Zadaniem przedszkola jest więc zespolenie jak najsilniejsze tych dwóch elementów, by móc stworzyć małemu dziecku odpowiednie otoczenie oraz teren wychowawczy dla metodycznego rozwoju tendencji samokształceniowych, tkwiących w nim od najwcześniejszego dzieciństwa. Zasadniczym naszym celem jest wyrobienie samodzielności i zaradności w dziecku, ukulturalnienie jego obyczajów, wzmocnienie budzącej się indywidualności. Przedszkole ujmuje bezplanową dotychczas aktywność dziecka w pewne ramy, dając jej ujście w szeregu gier, zabaw i ćwiczeń metodycznych (Pawłowska, 1936/37, s. 187).

Metody i formy pracy łódzkich przedszkoli wynikały ze standardów w wychowaniu przedszkolnym w Polsce okresu międzywojennego, wytyczonych przez wspomniane popularyzatorki wychowania przedszkolnego. W myśl jednego z haseł Nowego Wychowania określającego środowisko szkolne jako „szkołę życia” czy „szkołę żywą” przedszkole miało być miejscem swobodnej, twórczej pracy wychowanków. Aktywność dziecka podczas zajęć dydaktycznych miała być dostosowana do jego możliwości rozwojowych oraz wynikać z zainteresowań najbliższym otoczeniem – środowiskiem społeczno-przyrodniczym. W łódzkich przedszkolach jedna z metod pracy z dzieckiem, forsowana przez inspektorę WOiK, polegała na dowolnym wyborze zajęć i pomocy dydaktycznych. Wyjaśniała ona czytelnikom:

Hołdujemy w tym metodzie Montessori⁸, która w jednym ze swych dzieł słusznie stwierdza: <Jest rzeczą nieosiągalną, by 30 dzieci w wieku przedszkolnym mogło skupić swą rozpierzchającą się uwagę na jednym wspólnym zajęciu, kierowanym przez wychowawczynię>. Unikamy tego absurdu, pozostawiając dziecku zupełną swobodę w wyborze zajęcia lub ćwiczeń na materiale dydaktycznym. Pragniemy oprzeć się na instynktownym popędzie dziecka do samokształcenia, wykorzystując go w celach wychowawczych (Pawłowska, 1936/37, s. 187).

Rola wychowawczynie pracującej tą metodą polegała na „umiejętnym podsunięciu dziecku odpowiednich bodźców zewnętrznych (przyrządów dydaktycznych, gimnastycznych, ćwiczeń, gier i zabaw), na syntetyzowaniu bezładnych wiadomości, na planowym kierowaniu obserwacją najbliższego otoczenia dzieci” (Pawłowska, 1936/37, s. 188).

⁸ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wprowadziło metodę Montessori w państwowych seminariach dla ochraniarek/wychowawczyń przedszkoli w 1929 r. (Czerwiński, 1929/30, s. 6).

Interesujące były już wtedy rozwiązania organizacyjno-metodyczne dotyczące miejsca dziecięcej aktywności podczas pobytu w przedszkolu. Sześciuosobowe stoliki, zastępujące ciężkie, toporne ławki, traktowano jak „warsztaty” i rozmieszczano w sali tak, aby dostęp do nich był swobodny. Ćwiczenia z materiałem rozwojowym Montessori i Decroly’ego oraz z innymi pomocami typu układanki i łamigłówki odbywały się na rozłożonych na podłodze dywanikach lub przy niewielkich pojedynczych stolikach [podobnie jak obecnie w przedszkolach montessoriańskich]. „W ten sposób dzieci wzajemnie sobie nie przeszkadzają i mają możliwość większego skupienia się” – tłumaczyła inspektorka (Pawłowska, 1936/37, s. 188).

Powszechnie stosowanymi metodami pracy były pogadanki (moralno-etyczne, religijne, przyrodnicze, historyczne, patriotyczne), opowiadania, nauka wierszy i piosenek, budowanie z klocków, modelowanie, rysowanie, wycinanie. Z inicjatywy Pawłowskiej wychowankowie przedszkoli odwiedzali Miejskie Kino Oświatowe (Pawłowska, 1928a, s. 27). Bardzo popularne były spacery do parku, wycieczki plenerowe oraz do zakładów pracy. Nową formą aktywności angażującą dziecko była hodowla roślin zarówno w salach, jak i w ogródkach przedszkolnych. W okresie wiosennym i jesiennym dzieci spędzały niemal cały czas na zewnątrz budynków, pracowały na swych poletkach w ogrodzie przedszkolnym, bawiły się i modelowały w piasku, ćwiczyły na boisku, a podczas sprzyjającej pogody przebierały się w kostiumy gimnastyczne (Pawłowska, 1936/37, s. 188).

Praca „w nowoczesnym” przedszkolu wymagała od wychowawczyń systematycznego doskonalenia warsztatu metodycznego i pogłębiania umiejętności zawodowych. Temu celowi służyło dokształcanie personelu wychowawczego, systematycznie (i „usiłnie”) organizowane przez inspektorkę od roku 1928 (Pawłowska, 1936/37, s. 188). Warto nadmienić, że swoje urzędowanie w WOIK rozpoczęła ona od wizytacji przedszkoli publicznych i społecznych, a przeprowadzona kontrola tych drugich placówek wykazała, że wychowawczynie pracowały wprawdzie „sumiennie” i miały „dużo dobrej woli, jednak ogólnym ich brakiem jest nieznanomość nowych metod wychowawczych uwzględniających nade wszystko swobodną i twórczą pracę dziecka” (Pawłowska, 1928a, s. 20). Pawłowska formułowała jednocześnie zastrzeżenia do organizacji pracy pedagogicznej w niektórych miejscach – oddziały przedszkolne traktowano jak klasy szkolne, a metody wychowawcze nosiły „piętno rutyny i schematyczności, nie uwzględniano indywidualnej i samodzielnej pracy dziecka, która w przedszkolu powinna być na pierwszym planie” (1928a, s. 25). Nic dziwnego, że z impetem przystąpiła do przebudowy również tej sfery działalności łódzkich przedszkoli. W ciągu niemal dekady (1928–1936) władze oświatowe zorganizowały różnego rodzaju kursy doskonalące, mające na celu „dodanie bodźca twórczego wychowawczyniom w tej dziedzinie pracy, która wykazywała nieco zrutynizowania lub wymagała pewnego przeszkolenia” (Pawłowska, 1936/37, s. 189). W latach 1928–1930 przeprowadzono

bezpłatny półroczny kurs obejmujący zagadnienia z psychologii, higieny dziecka, pedagogiki, metodyki wychowania przedszkolnego (umozyczenie, śpiew, gry i zabawy, lepienie, rysunek, wycinanie), zagadnień z historii kultury i sztuki, czytelnictwa i wiedzy o Polsce współczesnej (*Prace samorządu...*, 1931, s. 668). Następnie miały miejsce wykłady dotyczące zagadnień metodycznych, kurs racjonalnego odżywiania dzieci, warsztaty rytmiki, gimnastyki i umozyczenia.

Poziom działalności pedagogicznej łódzkich przedszkoli wytyczały konferencje metodyczne, systematycznie organizowane dla wychowawczyń przedszkoli miejskich i społecznych. Dyskutowano nad bieżącymi sprawami placówek przedszkolnych, dzielono się wiedzą i praktyką. Z kolei „doceniając kształcący wpływ bliższego zapoznania się z działalnością instytucji opieki nad dzieckiem”, umozyczenie zwiedzanie różnych instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych, także w Warszawie. Personel pedagogiczny bywał również w szkołach powszechnych, by uczestniczyć w lekcjach i obserwować absolwentów. „Wycieczka – objaśniała inspektorka – miała na celu uwioczenie wpływu przedszkola na postępy i zachowanie się dzieci” (1936/37, s. 189).

W okresie dwudziestolecia międzywojennego szczególnie popularyzowano koncepcję współpracy szkół i przedszkoli z rodziną – włączenie rodziców wychowanków do współdziałania na rzecz dziecka miało być drogą do uspołecznienia oświaty i uaktywnienia dorosłych (Jakubiak, 1997, s. 102). W celu integrowania środowiska rodziców i nauczycieli tworzone organizacje rodzicielskie. Organem zrzeszającym rodziców uczniów szkół powszechnych i rodziców dzieci przedszkolnych była Opieka Rodzicielska. Z publikacji na łamach „Przedszkola” wynikało, że kwestia pozyskania rodziców dla dobra i rozwoju dziecka była dość powszechna. „Łódzkie przedszkola samorządowe – pisała Pałowska – doceniają wychowawcze i społeczne wartości współpracy z rodzicami dzieci, uczęszczających do przedszkoli, rozumiejąc, że 5-cio lub 6-cio godzinny pobyt dziecka w wychowawczym środowisku przedszkola nie osiągnąłby oczekiwanych rezultatów, o ileby nie zajął się z domowym współdziałaniem rodziców” (1935/36b, s. 135). Uważała, że „pomostem” łączącym wychowawcę/nauczyciela z domem rodzinnym jest samo dziecko i to ono może być nośnikiem pozytywnych zmian w środowisku domowym: „Poprzez dziecko trzeba umieć trafić i oddziaływać na rodziców. Poziom kulturalny dzieci i ich wymagania podnoszą się znacznie w nowoczesnych przedszkolach łódzkich, co zmusza rodziców do skorygowania niektórych swych przyzwyczajzeń i zaniedbań” (1935/36b, s. 136). Udaną współpracę przedszkola z domem rodzinnym wychowanków dostrzegano, jak wspomniano, w działalności Opieki Rodzicielskiej, ponieważ: „Organizacja ta staje się dla matek i ojców działą szkołą pracy obywatelskiej i uświoczenia pod względem wychowawczym i społecznym” (Pałowska, 1935/36b, s. 135). Ten rodzaj kontaktu na linii przedszkole – dom rodzinny personel pedagogiczny starał się zainicjować w każdym miejskim przedszkolu.

Do popularnych form współpracy wychowawczyń z rodzicami należały cyklicznie organizowane zebrania, spotkania, pogadanki i prelekcje (przedstawiano wtedy referaty związane z potrzebami higieniczno-zdrowotnymi i pedagogicznymi dziecka w wieku przedszkolnym, prezentowano pomoce dydaktyczne i wystawy prac dziecięcych). Nową formą, ale wykorzystywaną nieregularnie były zajęcia otwarte dla rodziców organizowane w przedszkolu oraz odwiedziny wychowanków w domu. Ten ostatni rodzaj kontaktu z rodziną dziecka miał na celu poznanie atmosfery i warunków środowiska domowego wychowanków bądź udzielenie wskazówek wychowawczych rodzicom/opiekunom. Wizyty domowe były dość dyskusyjną formą współpracy, gdyż o ile „dzieci są zazwyczaj bardzo rade odwiedzinom <swych pań> z przedszkola”, o tyle „rodzice różnie reagują”, uważając ten rodzaj kontaktu za przejaw kontroli, albo wprost przeciwnie – za dowód przychylności w stosunku do dziecka (Pawłowska, 1935/36c, s. 137). Dość chętnie rodzice brali udział w wystawach pomocy dydaktycznych i wytworów prac dziecięcych na terenie przedszkoli.

Nie ulega wątpliwości, że w sprawy opieki i wychowania potomstwa bardziej angażowała się matka i to ona częściej kontaktowała się z wychowawczyniami. Ale pewną zmianę w relacji dom – przedszkole dostrzeżono w połowie lat 30. Analizując postawy rodziców dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli, kierowniczka Działu Wychowania Przedszkolnego sformułowała następującą konkluzję:

W ostatnich latach zauważyłam pewne nasilenie uczuć ojcowskich. Młodzi ojcowie interesują się głębiej życiem i wychowaniem swych dzieci i często spełniają wiele czynności, które dotąd były uważane za specjalny dział i obowiązek matek. Zjawisko to przejawia się we wszystkich sferach i daje się zauważyć zarówno w przedszkolach chrześcijańskich, jak i żydowskich. Częściowo można je tłumaczyć sprawą bezrobocia i pracą zarobkową matki poza domem. Często ojciec już jest zredukowany [zwolniony] od paru lat, gdy matka jeszcze nadal utrzymuje się przy warsztacie pracy. Sądzę jednak, że przyczyny należy szukać głębiej. W ostatnich latach zmniejsza się znacznie liczba dzieci w rodzinach robotniczych, a co za tem idzie, wzrasta przywiązanie ojców do dzieci. Dziecko przestaje być jednym z wielu, staje się ośrodkiem życia rodzinnego, indywidualnością, którą ojciec się interesuje (34% wychowanków przedszkoli łódzkich – to jedynacy) (Pawłowska, 1935/36b, s. 136).

W zakres pracy opiekuńczo-wychowawczej placówek wychowania przedszkolnego wpisano również zadania związane z profilaktyką i opieką zdrowotną nad dzieckiem. Ten aspekt działalności przedszkoli miał wyjątkowe znaczenie w środowisku wielkomiejskim, z dużą liczbą pracujących w przemyśle. Fatalny stan sanitarny Łodzi w tamtym czasie, zagęszczenie zabudowy miejskiej oraz brak kanalizacji były podłożem rozwoju chorób oraz przyczyną wysokiej śmiertelności, zwłaszcza w rodzinach o niskich dochodach (Pawłowska, 1928a, s. 23; 1933/34, s. 141–145), a jak czytamy na stronach „Przedszkola”: „ciężkie warunki finansowe sfer robotniczych i praca

zarobkowa matek zmuszają rodziców drobnych [wątłych] dzieci do szukania pomocy w przedszkolu, gdzie oprócz metodycznego wychowania dziecko rodziców niezamożnych otrzymuje różne świadczenia pod postacią dożywiania, tranu, ubrania, kolonii letnich” (Pawłowska, 1936/37, s. 183).

Konkluzja

Opis doświadczeń, spostrzeżeń, trudności, ale przede wszystkim rezultatów wielu przedsięwzięć, które w Łodzi okresu międzywojennego były udziałem Pawłowskiej, możemy między innymi odnaleźć na kartach czasopisma „Przedszkole” oraz „Dziennika Zarządu Miasta Łodzi”. Wprawdzie okres intensywnej pracy inspektorki Wydziału Oświaty i Kultury przypada na przełom lat 20/30 XX w., to i tak publikacje jej autorstwa pozwalają na poznanie zagadnień dominujących w obszarze wychowania przedszkolnego w badanym okresie (1924–1939).

Analiza czasopiśmiennicza pozwala na wyrażenie poglądu, że po pierwsze był to czas dynamicznych przeobrażeń, zmian i rozwoju placówek przedszkolnych w wielu aspektach funkcjonowania (na poziomie struktury i organizacji, bazy materialnej, strategii pracy pedagogicznej czy w warstwie personalnej: wychowankowie – wychowawczynie – rodzina); po drugie korzystne zmiany mogły dokonać się dzięki zaangażowaniu i wizji wychowania przedszkolnego, jaką prezentowała, także na łamach wspomnianych pism, Pawłowska. Jednak rozwój edukacji przedszkolnej przebiegał w skomplikowanych warunkach ekonomiczno-społecznych, łodzianie mierzyli się ze skutkami kryzysu gospodarczego, brakiem zatrudnienia i środków do życia. Można przypuszczać, że gdyby nie ogólnoświatowy, krajowy i lokalny kryzys ekonomiczny, dokonania na polu oświaty i edukacji, inicjowane przez władze miasta po odzyskaniu niepodległości, mogłyby mieć zdecydowanie większy zasięg. Tym bardziej należy docenić prace, które wówczas podjęto na fali przeobrażeń społeczno-oświatowych.

Reasumując, znaczące zmiany, jakie od połowy lat 20. miały miejsce w łódzkich przedszkolach, odnotowano na płaszczyźnie materialnej, wychowawczo-dydaktycznej i personalnej; najbardziej były jednak zauważalne w pracy z dzieckiem i jego rodziną. W myśl nowatorskich rozwiązań pedagogicznych modernizowano istniejące przedszkola i zakładano nowe, wyposażano w nowoczesne pomoce dydaktyczne, podnoszono jakość pracy wychowawczej, umożliwiano doksztalcanie, podejmowano nowe formy współpracy z rodzicami. Warto odnotować, że Pawłowska – nie bez trudności – starała się konsolidować środowisko wychowawcze przedszkoli miejskich i społeczno-prywatnych, a ta kwestia w mieście wielowyznaniowym nie pozostawała bez znaczenia.

Bibliografia

- Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czerwiński, S. (1929/30). Ramy programowe nauczania w państwowych seminariach ochroniarskich. *Zagadnienia Przedszkolne*, 9, 3–10.
- Jakubiak, K. (1997). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kabzińska, Ł. (2002). Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku. W: K. Jakubiak i W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. T. 2: Dzieje nowożytne* (s. 21–49). Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929* (1930). Nakładem Magistratu Łódzkiego.
- Nartnowicz-Kot, M. (1985). Samorząd łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica*, 21.
- Nartnowicz-Kot, M. (2001). *Polski ruch socjalistyczny w Łodzi w latach 1927–1939*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowacki, T. (1939). *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*. Wydawnictwo Towarzystwa Polonistów RP Oddział w Łodzi.
- Pawłowska, J. (1928a). Sprawozdanie kwartalne z działalności przedszkoli miejskich i subsydiowanych przez miasto za czas od 22 marca do 1 kwietnia 1928 r. *Akta miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury*, sygn. 16807, 20–28.
- Pawłowska, J. (1928b). Sprawozdanie z inspekcji przedszkoli miejskich oraz społecznych subsydiowanych za czas od 1 września do 31 grudnia 1928 r. *Akta miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury*, sygn. 16807, 34–38.
- [Pawłowska, J.] (1929). Wychowanie przedszkolne. *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi*, 41, 734–737.
- Pawłowska, J. (1933/34). Kolonje dla dzieci z przedszkoli. *Przedszkole*, 8, 141–145.
- Pawłowska, J. (1935). Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie miasta Łodzi. *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi*, 10, 613–618.
- Pawłowska, J. (1935/36a). Ankieta w sprawie postępów dzieci szkolnych, które otrzymały wychowanie przedszkolne. *Przedszkole*, 8–9, 198–199.
- Pawłowska, J. (1935/36b). Przedszkole i dom, wzajemne współdziałanie oraz wpływy. Cz. I. *Przedszkole*, 6, 135–138.
- Pawłowska, J. (1935/36c). Przedszkole i dom, wzajemne współdziałanie oraz wpływy. Cz. II. *Przedszkole*, 7, 162–166.
- Pawłowska, J. (1936/37). Przedszkola m. Łodzi. *Przedszkole*, 7–8, 183–190.
- Pawłowska, J. (1938). I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie. *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi*, 10, 975–977.
- Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury w okresie lat 1928–1931 (1931). *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi*, 35, 665–668.

- Rydzewska, L. (1935/36). Stosunek matki do dziecka i do przedszkola. *Przedszkole*, 6, 131–135.
- Samorząd miasta Łodzi w latach 1933–1937. Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi* (1938). Oddział Prasowy Magistratu m. Łodzi.
- Sosnowska, J. (2014). Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania. *Wychowanie w Rodzinie*, 9, 281–306.
- Sosnowska, J. (2016a). Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi. W: U. Kozłowska, T. Sikorski i A. Wątor (red.), *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.)*, (t. 1, s. 281–297). Wydawnictwo von Borowiecky.
- Sosnowska, J. (2016b). Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej. W: I. Michalska i G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku* (s. 31–55). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sosnowska, J. (2019a). Aspekty wychowawcze i edukacyjne w pracy łódzkich przedszkoli miejskich w okresie międzywojennym. W: J. Siemionow i P. Śpica (red.), *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–2018)* (s. 392–410). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sosnowska, J. (2019b). Proces przemian w wychowaniu przedszkolnym w Łodzi po 1918 roku w świetle źródeł archiwalnych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3), 27–46. DOI: 10.35765/eetp.2019.1453.02
- Sosnowska, J. (2020). *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szczepańska, B. (2002). *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (1932). Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389. (Polska).
- Wachowska, B. (1976). Struktura wyznaniowo-narodowościowa i społeczno-zawodowa proletariatu łódzkiego (1918–1929). *Rocznik Łódzki*, 21, 30–65.
- Wychowanie przedszkolne w r. 1928–29 (1929). *Dziennik Zarządu Miasta Łodzi*, 30, 566.
- Żarnowski, J. (2015). Rola państwa i instytucji w przemianach społecznych w Polsce (1918–1939). W: W. Mędrzecki i J. Żarnowski (red.), *Spółczesność międzywojenne: nowe spojrzenie. Metamorfozy społeczne* (t. 10, s. 49–79). Wydawnictwo PAN.
- Żukiewiczowa, Z. (1933/34). Budujące się przedszkole. *Przedszkole*, 2, 23–26.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Sosnowska
Uniwersytet Łódzki
e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl



Joanna Skibska

orcid.org/0000-0001-6096-3747
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Agnieszka Twaróg-Kanus

orcid.org/0000-0003-3280-1497
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 2)

Components of the Pedagogical Diagnosis Process and Their Perception by Teachers of Mainstream and Integrated Schools – Research Report (Part 2)

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogical diagnosis, diagnostic components, structure of the diagnostic process, teacher as a diagnostician

Taking appropriate actions to stimulate the development of the student and to support his/her delayed or disturbed spheres of development requires recognition of the problem by conducting a diagnosis aimed at getting to know the examined child and their difficulties.

The purpose of the study was to find out the opinions of teachers of mainstream and integrated schools on the process of pedagogical diagnosis and its components and their selected determinants. The study used the method of a diagnostic survey carried out with the use of the questionnaire technique. The questionnaire consisted of two parts. The first part consisted of two open-ended questions concerning the understanding of the idea of diagnosis and therapy by the surveyed teachers. The second part consisted of closed (categorized) questions related to various aspects of the process of pedagogical diagnosis and therapy. For the purpose of this article, only the responses from part two of the questionnaire related to the process of diagnosis and its components were analysed.

The research presented here refers to the evaluations of the process of pedagogical diagnosis including its most important components emerging from the beliefs of the surveyed teachers of mainstream and inclusive schools working with children with special educational needs. In addition, the analysis of the research results shows the perception of the process of pedagogical diagnosis by the surveyed teachers from the perspective of its selected components, which made it possible for us to determine the structure of this process crystallized in the opinions of teachers of mainstream and inclusive schools.

Significant statistical differences were found in relation to the indication of knowledge and communication as important components of the process of pedagogical diagnosis by teachers of mainstream schools with additional qualifications.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

diagnoza
pedagogiczna,
składowe diagnozy,
struktura procesu
diagnozy, nauczyciel
diagnosta

Podjęcie właściwych działań stymulujących rozwój ucznia i wspomagających opóźnione lub zaburzone sfery rozwojowe wymaga rozpoznania problemu poprzez przeprowadzenie diagnozy zmierzającej do poznania badanego dziecka i jego trudności.

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat procesu diagnozy pedagogicznej i jego składowych oraz ich wybranych uwarunkowań. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części. Część pierwsza kwestionariusza to dwa pytania otwarte dotyczące rozumienia przez badanych nauczycieli idei diagnozy i terapii. Natomiast część druga to pytania zamknięte (skategoryzowane), dotyczące aspektów procesu diagnozy i terapii pedagogicznej. Na potrzeby artykułu przeanalizowano tylko odpowiedzi z części drugiej kwestionariusza odnoszące się do procesu diagnozy i jego składowych.

Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem jego najważniejszych składowych wyłaniających się z przekonań badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dodatkowo analiza wyników badań ukazuje postrzeganie procesu diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli przez pryzmat wybranych jej składowych, co pozwoliło na określenie struktury tego procesu krystalizującego się w opiniach nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych.

Stwierdzono występowanie istotnych statystycznych różnic w odniesieniu do wskazań wiedzy i komunikacji jako istotnych składowych procesu diagnozy pedagogicznej przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadających dodatkowe kwalifikacje.

Wprowadzenie

Środowisko szkolne daje nauczycielowi przestrzeń na podnoszenie kompetencji specjalistycznych, w tym diagnostycznych, stąd istotna jest świadomość własnych kompetencji diagnostycznych poprzez wykształcenie refleksyjności, która przyczynia się

[...] do zastanowienia się nad własnymi doświadczeniami dotyczącymi danego problemu, obecnym stanem swojej wiedzy, uświadamiania sobie szczególnych trudności, jakich się doświadczyło, i na tej podstawie korygowania własnych działań diagnostycznych. Refleksja wprowadza dodatkowy wymiar rozumienia wszystkich działań, pobudza myślenie, pomaga doskonalić warsztat pracy pedagoga i coraz lepiej poznawać samego siebie. Refleksja stanowi podstawę wyjaśnień powodzenia lub porażki działań (Szkolak-Stępień, 2017, s. 50).

Refleksja odwołuje się do osobistych doświadczeń, opinii i przekonań, myślenia o własnym funkcjonowaniu, otwartości w poszukiwaniu wiedzy oraz sensu, nadawaniu wartości i znaczenia, ponadto wiąże się z wolnością wyboru, rozróżniania tego, co ważne w danym czasie.

W przypadku autorefleksji nauczyciela, istotny jest wymiar samooceny własnego profesjonalizmu,

[...] refleksyjny praktyk ustawicznie i systematycznie odczytuje i nadaje znaczenia faktom i zdarzeniom. Wymaga to odwagi i gotowości przyjmowania na siebie odpowiedzialności za skutki owych odczytań i nadanych znaczeń. Rozległa i ciągle wzrastająca wiedza ogólna wsparta jej niemal powszechną dostępnością, stawia refleksyjnego nauczyciela wobec bezustannej konieczności dokonywania wyborów źródeł informacji i krytycznej interpretacji nowo poznanych faktów i zjawisk. Pociąga też za sobą konieczność aktualizowania własnej wiedzy i przekonań (Czerepaniak-Wałczak, 1997, s. 94).

Nauczyciel, przeprowadzając diagnozę, powinien opierać się na jak największej liczbie różnorodnych informacji oraz uwzględniać wpływ wielu czynników. Wśród nich znajdują się również te odnoszące się bezpośrednio do osoby nauczyciela – jego predyspozycji osobowościowych, nastawienia do ludzi oraz otwartości w kontaktach międzyludzkich. W związku z tym świadomy nauczyciel czujący się odpowiedzialny za proces diagnozy, powinien rozumieć, że chcąc uniknąć schematycznego sposobu postępowania, musi wiedzieć, co stanowi istotę danego problemu, by na podstawie postawionej diagnozy wybrać najbardziej odpowiednie metody pracy dostosowane do dziecka (Wójtowicz-Szeffler, 2018). Bowierni świadomi nauczyciele „dostosowują swoją praktykę do warunków dynamicznie ewoluującego świata, nadążają za zmianami, a nawet przewidują ich kierunki, godzą się na popełnianie przez uczniów błędów, adekwatnie do tego reorganizują sposoby własnego funkcjonowania w szkole”

(Czaja-Chudyba, 2013, s. 17–18). Stąd też nauczyciel diagnosta, dbający o jakość procesu edukacyjnego, będzie doskonalił swoje kompetencje zawodowe, by rozpoznać, jakimi zasobami i umiejętnościami dysponuje dziecko, a co stanowi dla niego problem. Ta wiedza ma zapobiegać marnowaniu jego wysiłku w realizowaniu zadań niedostępnych nawet przy wsparciu nauczyciela (Hajnicz, 2013, s. 36). Tak więc doskonalenie warsztatu pracy oraz podejmowanie przez nauczyciela wieloaspektowych działań powinno opierać się na specjalistycznej wiedzy i umiejętnościach będących podstawą jego kompetencji zawodowych. Stąd też profesjonalny nauczyciel będzie odgrywał kluczową rolę w procesie wywoływania zmian w uczniu, uwzględniających jego indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe.

Metoda

Przedmiotem podjętych badań były przekonania badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat diagnozy pedagogicznej. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej oraz ich wybranych uwarunkowań (posiadanych kwalifikacji oraz stażu pracy). Podjęte badania skupiły się na poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowany problem badawczy: Czy i w jakim zakresie przekonania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uwarunkowane dodatkowymi kwalifikacjami oraz stażem pracy?

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety – narzędzie zostało szczegółowo omówione w artykule *Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 1)* (Skibska i Twaróg-Kanus, 2022).

Dobór nauczycieli był losowy, zdecydowała o tym zgoda wyrażona na wzięcie udziału w badaniu. W badaniu wzięło udział 244 nauczycieli, 138 ze szkół ogólnodostępnych i 106 ze szkół integracyjnych.

Grupa badanych była zróżnicowana pod względem posiadanych dodatkowych kwalifikacji oraz stażu pracy. W szkole ogólnodostępnej 62% nauczycieli posiadało dodatkowe kwalifikacje, a 38% miało tylko kwalifikacje wynikające z kierunkowego wykształcenia. Natomiast w badanej grupie nauczycieli szkół integracyjnych sytuacja była odwrotna. Większość badanych (59%) nie posiadała dodatkowych kwalifikacji, dysponowało nimi tylko 41% badanych. W szkole ogólnodostępnej 34,3% to nauczyciele pracujący do 10 lat, 35% badanych to nauczyciele ze stażem od 11 do 20 lat i 30,7% to nauczyciele ze stażem powyżej 20 lat. Z kolei grupa nauczycieli szkół integracyjnych to w 26,7% nauczyciele ze stażem do 10 lat, 28,6% badanych to nauczyciele pracujący w zawodzie od 11 do 20 lat i 44,8% nauczycieli z najdłuższym stażem – ponad 20 lat.

Wyniki

Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem najważniejszych składowych tego procesu przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ukazują ich zależność od posiadania dodatkowych kwalifikacji oraz stażu pracy.

W części 1 artykułu (Skibska i Twaróg-Kanus, 2022)¹ odniesiono się do przekonań badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dotyczących procesu diagnozy i jego składowych. W poniższej analizie będziemy nawiązywać do tych wyników badań, weryfikując zależność pomiędzy przekonaniem badanych nauczycieli w odniesieniu do składowych procesu diagnozy pedagogicznej a ich dodatkowymi kwalifikacjami oraz stażem pracy.

Poniższe wyniki badań dotyczą uwarunkowań przekonań badanych nauczycieli dotyczących składowych diagnozy pedagogicznej od posiadanych przez badanych dodatkowych kwalifikacji (Tabela 1).

Tabela 1. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej a dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		Osoby nieposiadające dodatkowych kwalifikacji		Osoby posiadające dodatkowe kwalifikacje		Wynik testu
		n	%	n	%	
Szkoła ogólnodostępna						
Wiedza	nie wskazano	22	42,3	18	21,2	$\chi^2 = 5,984$ df = 1 p = 0,014
	wskazano	30	57,7	67	78,8	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	20	38,5	22	25,9	$\chi^2 = 1,846$ df = 1 p = 0,174
	wskazano	32	61,5	63	74,1	
Dynamizm działania	nie wskazano	46	88,5	68	80,0	$\chi^2 = 1,103$ df = 1 p = 0,294
	wskazano	6	11,5	17	20,0	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	46	88,5	69	81,2	$\chi^2 = 0,787$ df = 1 p = 0,375
	wskazano	6	11,5	16	18,8	

¹ Artykuł ten został poświęcony prezentacji przekonań nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwzględnieniem stanowiska pracy zajmowanego przez badanych nauczycieli.

Składowe procesu diagnozy		Osoby nieposiadające dodatkowych kwalifikacji		Osoby posiadające dodatkowe kwalifikacje		Wynik testu
		n	%	n	%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	35	67,3	56	65,9	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	17	32,7	29	34,1	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	36	69,2	55	64,7	$\chi^2 = 0,128$ df = 1 p = 0,72
	wskazano	16	30,8	30	35,3	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	47	90,4	79	92,9	$\chi^2 = 0,044$ df = 1 p = 0,833
	wskazano	5	9,6	6	7,1	
Współpraca	nie wskazano	47	90,4	78	91,8	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	5	9,6	7	8,2	
Komunikacja	nie wskazano	45	86,5	85	100,0	$\chi^2 = 9,442$ df = 1 p = 0,002
	wskazano	7	13,5	0	0,0	
Szkoły integracyjne						
Wiedza	nie wskazano	26	41,9	17	39,5	$\chi^2 = 0,002$ df = 1 p = 0,965
	wskazano	36	58,1	26	60,5	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	13	21,0	10	23,3	$\chi^2 = 0,002$ df = 1 p = 0,969
	wskazano	49	79,0	33	76,7	
Dynamizm działania	nie wskazano	55	88,7	40	93,0	$\chi^2 = 0,162$ df = 1 p = 0,687
	wskazano	7	11,3	3	7,0	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	54	87,1	39	90,7	$\chi^2 = 0,067$ df = 1 p = 0,796
	wskazano	8	12,9	4	9,3	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	41	66,1	26	60,5	$\chi^2 = 0,15$ df = 1 p = 0,698
	wskazano	21	33,9	17	39,5	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	45	72,6	25	58,1	$\chi^2 = 1,777$ df = 1 p = 0,182
	wskazano	17	27,4	18	41,9	

Składowe procesu diagnozy		Osoby nieposiadające dodatkowych kwalifikacji		Osoby posiadające dodatkowe kwalifikacje		Wynik testu
		n	%	n	%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	55	88,7	39	90,7	$\chi^2 = 0$ df = 1 p = 0,998
	wskazano	7	11,3	4	9,3	
Współpraca	nie wskazano	49	79,0	38	88,4	$\chi^2 = 0,971$ df = 1 p = 0,324
	wskazano	13	21,0	5	11,6	
Komunikacja	nie wskazano	57	91,9	40	93,0	$\chi^2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	5	8,1	3	7,0	

χ^2 – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadanie dodatkowych kwalifikacji warunkowało w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$) definiowanie składowych procesu diagnozy w odniesieniu do poszczególnych aspektów. Ponad połowa nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji (57,7%) wskazywała wiedzę jako składową procesu diagnozy. Odsetek ten w gronie nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje był wyższy i wyniósł 78,8%. W gronie nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 13,5% badanych wskazało komunikację jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej, natomiast nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje w ogóle nie zwrócili uwagi na tę składową procesu diagnozy.

W odniesieniu do pozostałych składowych w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Na praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy wskazywało kolejno 61,5% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 74,1% takowe posiadających. Wśród nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 11,5% wskazuje dynamizm działania jako składową procesu diagnozy. Odsetek ten w drugiej grupie wyniósł 20%. W grupie nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 11,5% respondentów wskazuje dostrzeżenie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy. Z kolei w grupie nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje, odsetek ten wyniósł 81,2%. Natomiast 32,7% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 34,1% posiadających takowe wskazuje wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej.

W gronie nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 30,8% badanych oraz 35,3% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje wskazuje dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako istotną składową procesu diagnozy. Natomiast 9,6% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 7,1% posiadających dodatkowe kwalifikacje zalicza przewidywanie skutków swoich decyzji do składowej procesu diagnozy. Wśród nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 9,6% wskazuje współpracę jako składową procesu diagnozy, natomiast w grupie nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje jest to 8,2% badanych.

W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano istotnej statystycznej zależności pomiędzy posiadaniem dodatkowych kwalifikacji a sposobem definiowania składowych procesu diagnozy ($p > 0,05$). Kolejno 58,1% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 60,5% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy. W grupie nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 79% i 76,7% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje wskazuje praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy. Na dynamizm działania jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 11,3% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 7% nauczycieli je posiadających. Wśród nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 12,9% i 9,3% nauczycieli drugiej grupy wskazuje dostrzeżenie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy. Wśród nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 33,9% i 39,5% posiadających takowe wskazuje wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako składową procesu diagnozy. Wśród nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 27,4% wskazuje dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składową procesu diagnozy. Odsetek ten w drugiej grupie wyniósł 41,9% badanych. Z kolei w grupie nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji 11,3% oraz 9,3% posiadających je kwalifikuje przewidywanie skutków swoich decyzji do składowej procesu diagnozy. Większość nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji (79,0%) oraz nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje (88,4%) nie wskazało współpracy jako istotnej składowej procesu diagnozy. Kolejno 8,1% nauczycieli nieposiadających dodatkowych kwalifikacji oraz 7,0% nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje wskazuje komunikację jako składową procesu diagnozy.

Następnie zbadano zależność opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat najważniejszych składowych procesu diagnozy od ich stażu pracy (Tabela 2).

Tabela 2. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej a staż pracy badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		Do 10 lat		Od 11 do 20 lat		Powyżej 20 lat		Wynik testu
		n	%	n	%	n	%	
Szkoła ogólnodostępna								
Wiedza	nie wskazano	11	23,4	15	31,3%	14	33,3	$\chi^2 = 1,208$ df = 2 p = 0,547
	wskazano	36	76,6	33	68,8%	28	66,7	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	16	34,0	12	25,0%	14	33,3	$\chi^2 = 1,117$ df = 2 p = 0,572
	wskazano	31	66,0	36	75,0%	28	66,7	
Dynamizm działania	nie wskazano	37	78,7	37	77,1%	40	95,2	$\chi^2 = 6,317$ df = 2 p = 0,042
	wskazano	10	21,3	11	22,9%	2	4,8	
Dostrzeżenie zależności między danymi	nie wskazano	38	80,9	40	83,3%	37	88,1	$\chi^2 = 0,884$ df = 2 p = 0,643
	wskazano	9	19,1	8	16,7%	5	11,9	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	31	66,0	34	70,8%	26	61,9	$\chi^2 = 0,808$ df = 2 p = 0,668
	wskazano	16	34,0	14	29,2%	16	38,1	
Dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	30	63,8	33	68,8%	28	66,7	$\chi^2 = 0,259$ df = 2 p = 0,878
	wskazano	17	36,2	15	31,3%	14	33,3	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	44	93,6	44	91,7%	38	90,5	$\chi^2 = 0,306$ df = 2 p = 0,858
	wskazano	3	6,4	4	8,3%	4	9,5	
Współpraca	nie wskazano	43	91,5	45	93,8%	37	88,1	$\chi^2 = 0,902$ df = 2 p = 0,637
	wskazano	4	8,5	3	6,3%	5	11,9	
Komunikacja	nie wskazano	46	97,9	47	97,9%	37	88,1	$\chi^2 = 5,769$ df = 2 p = 0,056
	wskazano	1	2,1	1	2,1%	5	11,9	
Szkoła integracyjna								
Wiedza	nie wskazano	8	28,6	12	40,0%	23	48,9	$\chi^2 = 3,025$ df = 2 p = 0,22
	wskazano	20	71,4	18	60,0%	24	51,1	

Składowe procesu diagnozy		Do 10 lat		Od 11 do 20 lat		Powyżej 20 lat		Wynik testu
		n	%	n	%	n	%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	4	14,3	11	36,7%	8	17,0	$\chi^2 = 5,427$ df = 2 p = 0,066
	wskazano	24	85,7	19	63,3%	39	83,0	
Dynamizm działania	nie wskazano	27	96,4	27	90,0%	41	87,2	$\chi^2 = 1,733$ df = 2 p = 0,421
	wskazano	1	3,6	3	10,0%	6	12,8	
Dostrzeżenie zależności między danymi	nie wskazano	26	92,9	26	86,7%	41	87,2	$\chi^2 = 0,699$ df = 2 p = 0,705
	wskazano	2	7,1	4	13,3%	6	12,8	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	16	57,1	21	70,0%	30	63,8	$\chi^2 = 1,037$ df = 2 p = 0,595
	wskazano	12	42,9	9	30,0%	17	36,2	
Dostrzeżenie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	21	75,0	23	76,7%	26	55,3	$\chi^2 = 4,948$ df = 2 p = 0,084
	wskazano	7	25,0	7	23,3%	21	44,7	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	26	92,9	26	86,7%	42	89,4	$\chi^2 = 0,594$ df = 2 p = 0,743
	wskazano	2	7,1	4	13,3%	5	10,6	
Współpraca	nie wskazano	24	85,7	20	66,7%	43	91,5	$\chi^2 = 8,163$ df = 2 p = 0,017
	wskazano	4	14,3	10	33,3%	4	8,5	
Komunikacja	nie wskazano	26	92,9	27	90,0%	44	93,6	$\chi^2 = 0,353$ df = 2 p = 0,838
	wskazano	2	7,1	3	10,0%	3	6,4	

χ^2 – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy stażem pracy a wskazywaniem na dynamizm działania jako składowej procesu diagnozy ($p < 0,05$). Większość ankietowanych ze stażem pracy wynoszącym do 10 lat (78,7%) oraz od 11 do 20 lat (77,1%) nie wskazało dynamizmu działania jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten wśród badanych z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym był wyższy i wyniósł 95,2%. Kolejno 21,3% osób z pierwszej grupy, 22,9% uczestników badania z drugiej grupy oraz 4,8% respondentów z trzeciej grupy wskazuje tę składową.

W odniesieniu do pozostałych składowych odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). W grupie osób ze stażem pracy do 10 lat 76,6% badanych wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy. W drugiej grupie – respondentów z doświadczeniem zawodowym od 11 do 20 lat – 68,8% wskazuje tę składową. W trzeciej grupie – badanych pracujących powyżej 20 lat – odsetek ten wynosił 66,7%. Na praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 66% badanych wykonujących swoje obowiązki zawodowe do 10 lat, 75% ankietowanych pracujących od 11 do 20 lat oraz 66,7% uczestników badania zatrudnionych powyżej 20 lat. Kolejno 19,1% respondentów z grupy o doświadczeniu zawodowym do 10 lat, 16,7% badanych pracujących od 11 do 20 lat oraz 11,9% ankietowanych posiadających ponad 20-letnie doświadczenie wskazuje dostrzeganie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy. Z kolei 34% badanych pracujących do 10 lat wskazało wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako składową procesu diagnozy. Odsetek ten w drugiej grupie wyniósł 29,2%, a w trzeciej – powyżej 20 lat – 38,1%. Kolejno 36,2% osób pracujących do 10 lat oraz 31,3% ankietowanych ze stażem pracy wynoszącym od 11 do 20 lat i 33,3% respondentów z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym wskazuje dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składową procesu diagnozy. Natomiast w gronie osób pracujących zawodowo do 10 lat 6,4% respondentów zalicza przewidywanie skutków swoich decyzji do składowych procesu diagnozy. Odsetki te wynosiły kolejno 8,3% w drugiej grupie oraz 9,5% w grupie ze stażem powyżej 20 lat. Wśród respondentów wykonujących swoje obowiązki zawodowe do 10 lat 8,5% zalicza współpracę jako składową procesu diagnozy. Odsetki te w pozostałych grupach były zbliżone i wyniosły 6,3% w grupie nauczycieli ze stażem pracy od 11 do 20 lat oraz 11,9% w grupie nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat. Po 2,1% ankietowanych z doświadczeniem zawodowym wynoszącym do 10 lat lub od 11 do 20 lat wskazuje komunikację jako składową procesu diagnozy. Odsetek ten w trzeciej grupie wyniósł 11,9%.

W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano zależności pomiędzy stażem pracy a definiowaniem poszczególnych składowych procesu diagnozy ($p < 0,05$). W grupie osób ze stażem pracy do 10 lat 71,4% badanych wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy. W drugiej grupie 60% respondentów z doświadczeniem zawodowym od 11 do 20 lat wskazało tę składową. W trzeciej grupie – badanych pracujących powyżej 20 lat – odsetek ten wyniósł 48,9%. Na praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 85,7% badanych wykonujących swoje obowiązki zawodowe do 10 lat, 63,3% ankietowanych pracujących od 11 do 20 lat oraz 83,0% uczestników badania zatrudnionych powyżej 20 lat. Większość ankietowanych ze stażem pracy wynoszącym do 10 lat (96,4%) lub od 11 do 22 lat (90,0%) nie wskazało dynamizmu działania jako składowej procesu diagnozy. Odsetek

ten wśród badanych z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym wyniósł 87,2%. Kolejno 7,1% respondentów z grupy o doświadczeniu zawodowym do 10 lat, 13,3% badanych pracujących od 11 do 20 lat oraz 12,8% ankietowanych posiadających ponad 20-letnie doświadczenie wskazuje dostrzeganie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy. Ponad połowa badanych pracujących do 10 lat (57,1%) nie wskazała wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten w drugiej grupie wyniósł 70%, a w trzeciej grupie – 63,8%. Wskazuje tę składową 42,9% ankietowanych z doświadczeniem zawodowym wynoszącym do 10 lat, 30% uczestników badania zatrudnionych w zawodzie od 11 do 20 lat oraz 36,2% badanych wykonujących swoje obowiązki zawodowe powyżej 20 lat. Kolejno 25% osób pracujących do 10 lat oraz 23,3% ankietowanych ze stażem pracy wynoszącym od 11 do 20 lat i 44,7% respondentów z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym wskazuje dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składową procesu diagnozy. W gronie osób pracujących zawodowo do 10 lat 7,1% respondentów zalicza przewidywanie skutków swoich decyzji do składowej procesu diagnozy. Z kolei przez 92,9% badanych składowa ta nie została wskazana. Odsetki te wynosiły kolejno 13,3% i 86,7% w drugiej grupie oraz 10,6% i 89,4% w trzeciej grupie. Wśród respondentów wykonujących swoje obowiązki zawodowe do 10 lat 14,3% zalicza współpracę jako składową procesu diagnozy. Nie wskazało tej składowej 85,7% osób z tej grupy. Odsetki te w pozostałych grupach różniły się (33,3% i 66,7% w drugiej grupie oraz 8,5% i 91,5% w trzeciej grupie). Zdecydowana większość ankietowanych z doświadczeniem zawodowym wynoszącym do 10 lat (92,9%) lub od 11 do 20 lat (90,0%) bądź powyżej 20 lat (93,6%) nie wskazało komunikacji jako składowej procesu diagnozy. Wskazuje ją natomiast 7,1% osób z pierwszej grupy, 10% badanych z drugiej grupy oraz 6,4% respondentów z trzeciej grupy.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które ze względu na wielkość grupy nie podlegają uogólnieniu:

1. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadanie dodatkowych kwalifikacji warunkowało w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$) wskazania dotyczące wiedzy jako składowej procesu diagnozy oraz komunikacji. Wyniki dotyczące pozostałych składowych nie były uzależnione od posiadania dodatkowych kwalifikacji. W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano istotnej statystycznie zależności pomiędzy posiadaniem dodatkowych kwalifikacji a wskazaniem składowych procesu diagnozy ($p > 0,05$).

2. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy stażem pracy a wskazywaniem na dynamizm działania jako składowej procesu diagnozy ($p < 0,05$). Nauczyciele posiadający staż pracy do 10 lat (21,37%) oraz od 11 do 20 lat (22,9%) wskazywali dynamizm działania jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Odsetek ten wśród badanych z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym wyniósł 4,8%. W odniesieniu do pozostałych składowych w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie odnotowano istotnej statystycznie zależności od stażu pracy. W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano zależności pomiędzy stażem pracy a wskazaniami poszczególnych składowych procesu diagnozy.

Dyskusja wyników

Przypuszcza się, że zmian w postrzeganiu procesu diagnozy przez nauczycieli można upatrywać w reformach systemowych, które nastąpiły w oświacie po 2010 roku, a związane były między innymi z wdrożeniem rozwiązań dotyczących kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, których priorytetem uczyniono wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co mogło przyczynić się do zmiany postrzegania także procesu, którym jest diagnoza. Stąd też w przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadanie dodatkowych kwalifikacji w sposób istotny statystycznie decydowało o wskazaniu wiedzy jako ważnej składowej procesu diagnozy, z kolei nauczyciele nieposiadający dodatkowych kwalifikacji zwracali uwagę przede wszystkim na komunikację jako składową diagnozy. W grupie nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano istotnej statystycznie zależności pomiędzy posiadaniem dodatkowych kwalifikacji a dostrzeganiem składowych procesu diagnozy. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych stwierdzono występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy stażem pracy wynoszącym ponad 20 lat pracy a wskazaniem dynamizmu działania jako składowej procesu diagnozy. W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie odnotowano zależności pomiędzy stażem pracy a poszczególnymi składowymi procesami diagnozy.

Potwierdzeniem znaczenia kwalifikacji i doświadczenia w obszarze diagnozy mogą być badania J. Nowak (2009), która przedstawiła wyniki porównawczych ocen obszarów kompetencyjnych nauczycieli i przyszłych nauczycieli (studentów) przedszkola i edukacji elementarnej. Ponad połowa badanych czynnych zawodowo nauczycieli uznała umiejętność dostosowywania aktywności własnej do wyników diagnozy i możliwości uczniów za najważniejszą kompetencję w pracy zawodowej. Z kolei studenci tylko w jednej trzeciej uznali tę umiejętność za ważną w pracy zawodowej. Wyniki

badan zwracają uwagę na duże różnice w ocenie znaczenia diagnozy w procesie dydaktycznym przez czynnych zawodowo nauczycieli i studentów, co może wynikać z tego, że nauczyciele każdego dnia muszą rozwiązywać realne problemy związane z edukacją dzieci w młodszym wieku szkolnym, natomiast studenci postrzegają problem diagnozy na razie tylko z perspektywy akademickich doświadczeń.

Z kolei badania przeprowadzone przez Ewę Bartuś (2011) wskazują, że wysoka samoocena kompetencji diagnostycznych badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest ściśle powiązana z udziałem w różnych formach kształcenia i doskonalenia w zakresie pedagogiki specjalnej i metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Większość badanych (70%) w wywiadach podkreśla, że nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z niepełnosprawnością, ponieważ nie posiada dokumentów potwierdzających formalne ich przygotowanie w tym zakresie. Stwierdzono także istotną statystycznie zależność pomiędzy samoceną kompetencji diagnostycznych a gotowością nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością – im ocena kompetencji była wyższa, tym wyższa była również ocena własnej gotowości do podjęcia pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Zaprezentowane wyniki badań własnych ukazują postrzeganie procesu diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli (obu grup) przez pryzmat wybranych jej składowych. Stąd też istotnym wydaje się, że badani nauczyciele wskazali na wielokontekstowe dostrzeganie problemów ucznia jako istotną składową procesu diagnozy, tym bardziej że daje ona początek diagnostycznym poszukiwaniom. Kolejnymi wyodrębnionymi składowymi było dostrzeganie zależności między danymi pozyskanymi w procesie diagnozy oraz wnioskowanie na podstawie jej wyników. Tu podkreślić należy zauważaną przez badanych nauczycieli relacyjność zachodzącą między danymi, tym bardziej że na diagnozę holistyczną składają się wyniki poszczególnych diagnoz (np. psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej) oraz wnioskowania, czyli elementu niejako zamykającego proces diagnozy, a jednocześnie wyznaczającego kierunek dalszych prac z uczniem. Tu wyłania się więc pewna prawidłowość, że diagnoza nie kończy się na postawieniu diagnozy, ale jest początkiem działań pomocowych, „staje się istotnym elementem projektowania terapii” (Paluchowski, 2012, s. 131), stąd też można stwierdzić, że badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych postrzegają diagnozę jako pewną strukturę (schemat 1).

Schemat 1. Struktura procesu diagnozy w opiniach badanych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Zaznaczyć tu jednak należy, że poszczególne składowe pomimo ich ważności w ocenie badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w znacznym stopniu ustępują miejsca wiedzy i umiejętnościom diagnostycznym, ponieważ są one fundamentalne dla procesu poznania ucznia, określenia jego indywidualnych możliwości poznawczych oraz stanowią składową profesjonalnych kompetencji diagnostycznych.

Bibliografia

- Bartuś, E. (2011). *Kompetencje diagnostyczne i kreatywne nauczycieli a ich postawy wobec integracji szkolnej*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(2), 7–20.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Hajnicz, W. (2013). *Diagnozowanie w trakcie sytuacji edukacyjnej*. W: W. Hajnicz i A. Koniczna (red.), *Diagnozowanie kompetencji dzieci w procesie edukacyjnym* (s. 28–42). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nowak, J. (2009). *Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka*. W: B. Kasacova i M. Cabanova (red.), *Učitel' v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj* (s. 219–226). Univerzita Mateja Bela.

- Paluchowski, W. J. (2012). *Diagnoza psychologiczna. Proces, narzędzia, standardy*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Skibska, J. i Twaróg-Kanus, A. (2022). Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 1). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(3)66, 103–117.
- Szokolak-Stępień, A. (2017). *Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wójtowicz-Szeffler, M. (2018). *Diagnozowanie rozwoju małego dziecka. Cz. 1*. Difin.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Skibska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: joanna.skibska@us.edu.pl

Agnieszka Twaróg-Kanus
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: akanus@ath.bielsko.pl