



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

*Dziecko jako uczestnik badań pedagogicznych –
dylematy metodologiczne i etyczne*

*The Child as a Participant in Pedagogical Research –
Methodological and Ethical Dilemmas*

EETP

Vol. 21, 2026/1 No. **80**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

styczeń – marzec / January – March

Wydawca Kwartalnika EETP

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

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Zastępcza redaktor naczelnej: Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Sekretarz: Renata Szyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia, Rumunia); Olena Protsenko (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kijów, Ukraina); Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny numeru

Zuzanna Zbróg (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Akademii WSEI (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Polska) prof. dr hab. Maria Kiełar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja 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 Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), 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 (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (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: Czasopismo dostępne tylko online.
Lista recenzentów – 2025 dostępna:
<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/reviewers/2025>

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI CONTENTS

- 7 ZUZANNA ZBRÓG
Wprowadzenie

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 ZUZANNA ZBRÓG
Prowadzenie badań z dziećmi na tematy drażliwe –
etyka w projektowaniu i prowadzeniu badań
Conducting Research With Children on Sensitive Topics:
Ethics in Research Design and Implementation
- 25 MAŁGORZATA MICHEL
Mapa pól problemowych w badaniach społecznych
z udziałem dzieci na podstawie zogniskowanych wywiadów
fokusowych
Map of Problem Fields in Social Research Involving Children
Based on Focus Group Interviews
- 39 HANNA ŁOBODA
Upewnocznianie dzieci w wieku przedszkolnym
w wyrażaniu świadomej zgody na udział w badaniu
Empowering Preschool Children in Giving Informed Assent
to Participate in Research
- 53 EDYTA NOWOSIELSKA
Badania z dziećmi jako wyzwanie etyczne i metodologiczne –
doniesienia z własnej praktyki badawczej
Research with Children as an Ethical and Methodological
Challenge – Reflections From My Own Research Practice

- 67 MARTA KONDRACKA-SZALA
WERONIKA MAZUREK
ANNA MISZKE
Podejście mozaikowe w badaniach partycypacyjnych z udziałem dzieci.
Dziecięce spojrzenie na przestrzeń edukacyjną
The Mosaic Approach in Participatory Research Involving Children: Children's
Perspectives on Educational Space
- 85 ANNA GÓRKA-STRZAŁKOWSKA
Dzieciństwo jako autobiograficzna narracja – korczakowskie korzenie
i nie tylko...
Childhood as an Autobiographical Narrative – Korczak's Roots and More...
- 101 MAŁGORZATA KARCZMARZYK
Image and Word as a Space of Ethical Dialogue Between Researcher and Child:
Conceptual and Methodological Foundations of an Original Research Method
Obraz i słowo jako przestrzeń etycznego dialogu między badaczem a dzieckiem:
konceptyjne i metodologiczne podstawy autorskiej metody badawczej
- 117 EWELINA ŚWIDRAK
Trudności w badaniach ilościowych z udziałem dzieci w wieku do lat trzech
uczęszczających do żłobków – refleksje na podstawie doświadczenia badacza
Difficulties in Quantitative Research Involving Young Children in Daycare
Settings: Reflections Based on the Researcher's Experience

VARIA

- 135 ANNA JÓZEFOWICZ
„Po co czytamy i co by było, gdyby książki nagle zniknęły?” – refleksje młodszych
uczniów z Białegostoku
“Why Do We Read, and What Would Happen If Books Suddenly
Disappeared?” – Reflections of Younger Pupils From Białystok
- 151 JOLANA RONKOVÁ
Autonomous and Heteronomous Roles of the Teacher in the Development
of Early Reading Literacy: Challenges and Approaches
Autonomiczna i heteronomiczna rola nauczyciela w rozwoju wczesnej
umiejętności czytania: wyzwania i podejścia
- 165 JUSTYNA RATKOWSKA-PASIKOWSKA
Czuła dydaktyka, czyli autoetnograficzne spojrzenie na edukację seksualną
przyszłych nauczycieli
Tender Didactics: An Autoethnographic Perspective on the Sexuality Education
of Future Teachers

- 177 RENATA RASZKA
MAŁGORZATA BORTLICZEK
Edukacja ekonomiczna w powieściach dla dzieci
Economic Education in Children's Novels

Zuzanna Zbróg

<https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>

e-mail: zuzanna.zbrog@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Wprowadzenie

Janusz Korczak, jako prekursor idei głosu dziecka, dostrzegał, że dziecięce opowieści o swoich doświadczeniach, emocjach, wątpliwościach, wymagają wysłuchania i potraktowania z należytą uwagą i szacunkiem. Dziecko to pełnoprawny człowiek z własnym światem, uczuciami i prawami: do radości, uczenia się, popełniania błędów, wyrażania swojego zdania i uczestniczenia w życiu grupy. Te rewolucyjne jak na jego czasy poglądy, leżą u podstaw współczesnej Konwencji o prawach dziecka. W szczególności art. 12 pkt 1 stanowi, że dziecku zapewnia się „prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości”.

Pedagogika korczakowska inspirowała i nadal inspirowuje do badań nad dzieciństwem jako konstruktym społecznym i kulturowym, do badań z udziałem dzieci i ich perspektywą rozumienia i interpretacji otaczającej je rzeczywistości. Wraz z nabywaniem przez pedagogów, psychologów czy socjologów doświadczenia badawczego pojawiła się nie tylko różnorodność metod badawczych, ale i świadomość niezbędnej dbałości o dziecięcy dobrostan w trakcie (współ)przewodzenia badań. W ubiegłym roku ukazały się zaktualizowane protokoły i kodeksy etyczne, opracowane przez międzynarodowe gremia doświadczonych badaczy, które zawierają ramowe wytyczne dla wszystkich osób zaangażowanych w badania z dziećmi i młodzieżą, np. kodeks etyczny EECERA dla badaczy zajmujących się wczesnym dzieciństwem (Bertram i in., 2025) oraz ramy etyczne promowane przez UNICEF podczas badania drażliwych tematów dotyczących dzieci (Sherr i in., 2025).

Modyfikacje wytycznych dla badaczy angażujących dzieci i młodzież w badania wynikają z konieczności uwzględnienia zmian zachodzących we współczesnym świecie: rozwoju technologii, w tym AI, wzrostu znaczenia mediów społecznościowych i społeczności internetowych, pojawienia się nowych wymogów prawnych itp.

Wynikają z nich zobowiązania do kierowania się w badaniach etyką i szacunkiem dla dziecka, rodziny, społeczności i społeczeństwa; praw człowieka; wartości demokratycznych; sprawiedliwości i równości; uznania wielu perspektyw; jakości i rygoru naukowego (Bertram i in., 2025).

Odpowiednie postępowanie dorosłych, uwzględniające ramy etyczne w badaniach z udziałem dzieci, rekomendowane przez światowe i europejskie stowarzyszenia, może przyczynić się do poprawy kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych nie tylko badaczy, ale i nauczycieli. To nauczyciele przecież podczas codziennych zajęć rozmawiają z dziećmi o sytuacjach dla nich trudnych, nieprzyjemnych, smutnych. Jestem przekonana, że badania prowadzone wspólnie z dziećmi są punktem wyjścia do przerywania dominującego dyskursu unieważniającego i wyciszającego dziecięce potrzeby. Są także elementem wzmacniania głosu dzieci, wspierania ich w wyrażaniu swoich opinii i angażowania ich w procesy decyzyjne.

Zapraszamy zatem do refleksji nad rolą badaczek i badaczy nie tylko w rozpoznawaniu i rozumieniu dziecięcej perspektywy, ale i w działaniu na rzecz dobrostanu jednostek i grup dziecięcych, a w dłuższej perspektywie – modernizacji codzienności przedszkolnej i szkolnej.

Bibliografia

- Bertram, T., Pascal, Ch., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M. i Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Sherr, L., Mathews, S., Hussein, M., Carter, K.L. i Biancher, E. (2025). *Researching Sensitive Topics Involving Children*. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/10406/file/UNICEF-Innocenti_EthicsOutcomes-Paper-2025.pdf

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



Zuzanna Zbróg

<https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>

e-mail: zuzanna.zbrog@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Prowadzenie badań z dziećmi na tematy drażliwe – etyka w projektowaniu i prowadzeniu badań

Conducting Research With Children on Sensitive Topics: Ethics in Research Design and Implementation

KEYWORDS ABSTRACT

research involving children, ethical standards, informed consent, sensitive research, focus group

The aim of this article is to reflect on the methodology and ethical challenges that arose during a study involving children of early primary school age. Using the example of exploring the subject of death, ways of implementing international ethical standards are presented in situations where the subject of the study is sensitive and may cause discomfort to the participants. The issue of adults' and children's informed consent to participate in this type of research and the special care taken to ensure their emotional well-being at various stages of research planning and implementation are discussed in detail. The choice of research methods and techniques that minimise the risk of causing stress to the subjects when talking about a difficult topic is justified. Selected statements by children that, from the researcher's point of view, may pose an ethical challenge are quoted, along with corresponding examples of the researcher's responses. A basic model of researcher responses in line with ethical standards for research conducted in children's focus groups is also presented.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

badania z udziałem
dzieci, standardy
etyczne, świadoma
zgoda, badania
drażliwe, grupa
fokusowa

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad metodologią i wyzwaniem etycznymi, które pojawiają się podczas badania z udziałem dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na przykładzie eksploracji tematyki śmierci przedstawiono sposoby implementacji międzynarodowych standardów etycznych w sytuacji, gdy przedmiot badań ma charakter drażliwy, mogący wywołać u badanych dyskomfort. Szczegółowo omówiono kwestię świadomej zgody dorosłych i dzieci na udział w tego typu badaniu oraz szczególnej dbałości o ich dobrostan emocjonalny na różnych etapach planowania i realizacji badań. Uzasadniono wybór metody i technik badawczych minimalizujących ryzyko wywołania stresu u badanych podczas wypowiedzi na trudny temat. Przytoczono wybrane wypowiedzi dzieci, które z punktu widzenia badacza mogą stanowić wyzwanie etyczne oraz odpowiadające im przykładowe reakcje badacza. Zaprezentowano także podstawowy model reakcji badacza zgodny ze standardami etycznymi dla badań prowadzonych w dziecięcych grupach fokusowych.

Wstęp

W artykule przedstawiono krytyczną analizę procesu badawczego przeprowadzonego z udziałem dzieci w młodszym wieku szkolnym wokół tematyki śmierci. Tego typu przedmiot badań należy uznać za złożony, trudno uchwytany, delikatny, a przede wszystkim drażliwy ze względu na możliwość pojawienia się wśród uczniów przykrych stanów emocjonalnych, np. strachu i smutku. Termin „badania drażliwe” odnosi się do „wszelkich badań, w których istnieje podwyższone ryzyko wywołania u uczestników stresu w związku z omawianym tematem [...], w związku z zaangażowaniem się lub wyrażaniem opinii na określony temat” (Sherr i in., 2025, s. 8).

Badacza prowadzącego badania drażliwe obowiązują wyższe wymagania etyczne. Dotyczą one szczególnej dbałości o dobrostan emocjonalny dzieci na różnych etapach planowania i realizacji badań. Wymagają implementacji międzynarodowych standardów etycznych, które nie są jeszcze wystarczająco rozpowszechnione wśród pedagogów.

Celem artykułu jest zatem refleksja nad metodologią i wyzwaniami etycznymi, które pojawiły się podczas prowadzenia badań własnych. Zarówno pandemia COVID-19, jak i trwająca wojna na Ukrainie sprawiły, że tematyka dotycząca umierania, śmierci i żałoby jest częściej obecna w sferze publicznej, a także w szkole. Obecne wyniki badań pokazują, że połowa nauczycieli wczesnej edukacji nie czuje się przygotowana nie tylko do edukacji tanatologicznej, ale nawet do głębszej rozmowy o śmierci i umieraniu w szkole (Szkolak-Stępień, 2024). Jest to zatem ważny problem, który wymaga reakcji, również w związku z bardzo zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym

kształtowania się poznawczej reprezentacji śmierci wśród dzieci. Z jednej strony rytuały żałobne są coraz rzadziej doświadczane w społeczności rodzinnej w kulturze (zachodnio)europejskiej, a z drugiej śmierć jest obecna w filmach, bajkach i grach komputerowych przeznaczonych dla dzieci. Oba te procesy, tj. marginalizacja śmierci jako zjawiska życia ludzkiego oraz stała obecność jej zniekształconego, często trywialnego obrazu w kulturze popularnej, wpływają na doświadczanie śmierci przez dzieci i ich rozumienie tego zjawiska. Rekomendacje dotyczące konieczności wprowadzenia tanatopedagogicznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji (Zdankiewicz-Ścigała i in., 2018; Zamarian, 2020; Szkolak-Stępień, 2024) wymagają najpierw rozeznania w rozumieniu tej tematyki przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania takie podjęto ze świadomością dotykania wrażliwych sfer naszego człowieczeństwa, głównie emocjonalności, relacyjności, duchowości. Rozmowy toczyły się w sposób ostrożny, empatyczny, w dobrze znanym środowisku klasy szkolnej, w naturalnym kontekście zbliżających się świąt listopadowych.

Warto dodać, że kilkuletni projekt badawczy pt. *Dziecięca interpretacja świata* otrzymał pozytywną opinię wydaną przez Komisję do spraw Etyki Badań Naukowych działającą na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (nr 8/2023).

Badania z udziałem dzieci

Badanie dziecięcych perspektyw widzenia świata wynika z przekonania, że dzieci są aktywnymi podmiotami rozumiejącymi i interpretującymi otaczającą je rzeczywistość społeczną. Jest to zgodne z postanowieniami Konwencji o prawach dziecka (w szczególności z art. 12, pkt 1), która stanowi, że dzieci są niezależnymi osobami zdolnymi do formułowania własnych poglądów, mają prawo do ich swobodnego wyrażania w sposób dla nich dogodny, zaś ich opinie przyjmuje się z należytą wagą, stosownie do wieku i dojrzałości.

Dzieci mają swój punkt widzenia, konstruowany w określonym kontekście w trudnej i problematycznej codzienności. Posiadają naturalne, intelektualne możliwości podejmowania refleksji nad złożonymi fenomenami przy wykorzystaniu m.in. myślenia abstrakcyjnego (Gopnik i in., 1999). Jednak rozumienie i interpretowanie abstrakcyjnych pojęć jest możliwe pod warunkiem odniesienia się do ich doświadczeń z życia codziennego, w tym brania udziału w kulturze z jej symbolami czy rytuałami (Eliot, 1999).

Realizowanie badań o drażliwej problematyce oznacza dla badacza konieczność szczególnego przygotowania się do nich, zwłaszcza zaznajomienia się z podstawowymi dokumentami podejmującymi tematykę etyki w badaniach z udziałem dzieci.

Ostatnio opublikowane to kodeks etyczny EECERA dla badaczy zajmujących się wczesnym dzieciństwem (Bertram i in., 2025) oraz ramy etyczne promowane przez UNICEF podczas badania drażliwych tematów dotyczących dzieci (Sherr i in., 2025).

Przygotowanie do badań drażliwych z udziałem dzieci

Świadoma zgoda dyrekcji, nauczycieli i rodziców

Wielu dorosłych uważa, że dyskusje na przykre tematy są nieodpowiednie dla dzieci. Z tego powodu wszelkie informacje co do charakteru badań muszą być dokładnie wyjaśnione. Szczególnie ważne jest poinformowanie o pozytywnej opinii na temat projektu badań, wydanej przez odpowiednią Komisję ds. Etyki Badań Naukowych (dalej: KEBN), która daje pewność co do zachowania etycznych ram w proponowanych badaniach.

Wskazane jest omówienie przygotowanych formularzy zgody dla osób dorosłych (wg wzorów zaopiniowanych przez KEBN), w których zawarto tematykę i cele badań, sposób ich realizacji oraz osoby odpowiedzialne za przeprowadzenie badań.

W rozmowach z dyrekcją, nauczycielami i rodzicami posługiwano się językiem niespecjalistycznym, aby przekazane informacje były jasne i zrozumiałe dla wszystkim czytających: badania dotyczące rozumienia pojęć przez dzieci, w tym wypadku pojęcia śmierci. Wyjaśniono, że dyskusja będzie prowadzona w grupach dziecięcych z tej samej klasy, a więc w środowisku dobrze znanym dzieciom, i w naturalnym kontekście zbliżających się świąt listopadowych: Wszystkich Świętych i Dnia Zadusznego.

Zaznaczono wyraźnie, że badanie ma charakter anonimowy i nie będą zbierane żadne dane o dziecku oraz że i rodzic, i dziecko mogą w każdej chwili wycofać swoją zgodę bez żadnych konsekwencji. Wywiad będzie nagrywany, a po zrobieniu transkrypcji – skasowany. Wyjaśniono także kwestię poufności badań oraz upewniono się, że osoby podpisujące dokument zrozumiały wszystkie informacje.

Świadoma zgoda dzieci

Zanim uczennice i uczniowie podejmą decyzję o udziale w badaniach, powinni zostać zapoznani z ich charakterem i zrozumieć oczekiwania wobec nich – dzieci mogą zadawać pytania, jeśli mają wątpliwości lub czegoś nie rozumieją.

Z racji tego, że polskie dzieci nie są przyzwyczajone do dyskusji na tzw. tematy ostateczne, można było przypuszczać, że rozmowy na temat śmierci nie będą łatwe. Marginalizacja tematyki śmierci dostrzegana jest w całej Europie (Friesen i in., 2020). Również w Polsce prowadzenie badań nad rozpoznaniem dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń nadawanych pojęciu śmierci jest trudne ze względu na zwyczajowe

unikanie dyskusji na ten temat, wynikające ze współczesnej kultury (Sztobryn-Bochomska, 2017). W sferze publicznej dominują fałszywe przekonania na temat przeżywania żałoby przez dzieci. Z pokolenia na pokolenie przekazywane są bowiem zdroworozsądkowe mity, np. o tym, że: dzieci są za małe, aby zrozumieć, czym jest śmierć; mogą niepotrzebnie przeżywać stres; nie powinny widzieć bólu i płaczu swoich najbliższych (Korlak-Łukasiewicz, 2013).

Już na początku rozmowy w związku z zaproponowaną tematyką badań jedna z dziewczynek zadała pytanie:

– *Proszę Pani, my jesteśmy dopiero w 3. klasie. Dlaczego o tym gadamy?*

Jak zwykle w podobnych sytuacjach dobrze sprawdza się aktywne słuchanie i parafrazowanie wypowiedzi dzieci po to, aby lepiej zrozumieć dziecięcą perspektywę.

B: *Dziękuję, że to powiedziałaś. Rozumiem, że masz wątpliwości, czy jesteście już gotowi do prowadzenia takich rozmów.*

– *Tak, właśnie mam wątpliwości.*

B: *To rzeczywiście nie jest najprzyjemniejsza sprawa do rozmowy...*

– *No to po co gadać o śmierci, teraz każdemu się przykro zrobi.*

B: *Tak, to jest trudny temat, ale też warto o takich rzeczach rozmawiać i umieć je nazywać. [...] Teraz zbliża się 1 listopada. Obchodzimy wtedy Święto Zmarłych. Będziecie odwiedzać groby bliskich z rodzicami? [...] Ze śmiercią spotykamy się też, gdy umiera ukochany kot czy pies...*

– *Albo moje rybki!*

B: *A czytaliście jakąś bajkę o śmierci albo oglądaliście film, albo graliście na komputerze...*

– *Ale to nie taaak... bo... bo w grze to się ma kilka żyć. [...]*

– *I kot ma kilka żyć... chyba siedem. [dzieci się śmieją]*

Po oswojeniu tematyki badań dzieciom wyjaśniono kwestie związane z anonimowością i poufnością ich wypowiedzi. Uczniowie mieli także możliwość zadawania pytań lub formułowania próśb o wyjaśnienia dotyczące ich udziału (Gibson, 2012; Adler i in., 2019). Szczególną uwagę zwrócono na wybór metody badań, ponieważ to, co dla niektórych dzieci może być wzmacniające lub wspierające (wywiad w grupie fokusowej), dla innych może być stresujące i wymaga indywidualnego zaangażowania (wywiad indywidualny). Dzieci wybrały wywiad w grupie. Podkreślono, że każdy może w każdej chwili wycofać się z dyskusji bez podania przyczyny. Zgodnie z zaleceniami Gemmy Scarparolo i Sally MacKinnon (2024) zaakcentowano, że nie ma dobrych ani złych odpowiedzi, ponieważ wszystkie przemyślenia i doświadczenia każdego ucznia są ważne. Powtórzono również podstawową zasadę dyskusji, że wszyscy członkowie grupy powinni słuchać i szanować wzajemnie swoje poglądy. Starano się, aby każde dziecko mogło się swobodnie wypowiedzieć.

Następnie wspólnie opracowano formularz zgody, pod którym podpisali się ci uczniowie, którzy chcieli wziąć udział w badaniach (wszystkie dzieci taką zgodę świadomie wyraziły).

Wybory metodologiczne

Przemyślenie podejścia badawczego, zwłaszcza kwestii doboru metod i gromadzenia danych, może zminimalizować dystres (stres szkodliwy) wywołany u dzieci. Zaleca się na przykład robienie przerw w gromadzeniu danych czy przeprowadzanie wywiadów w tym samym otoczeniu, w którym dzieci funkcjonują na co dzień. Proponuje się także zadawać pytania drażliwe w środkowej części wywiadu lub sesji grupy fokusowej, aby dzieci miały czas na rozgrzewkę i ochłonięcie przed dyskusją nad tymi tematami (Christensen, 2023). W przedstawionym przykładzie „rozgrzewka” pojawiła się spontanicznie w wyniku pytania jednej z potencjalnych uczestniczek badania. Jako łagodne wprowadzenie do tematyki badań przygotowano jednak do wysłuchania i interpretacji bajkę terapeutyczną Pawła Księżyka *Amelka i motyle*.

Zgodnie z wyborem uczniów do zebrania danych w badaniach własnych wykorzystano wywiady fokusowe. Dzieci wytwarzały opinie w dobrze znanej sobie grupie dzieci, charakterystycznej dla ich codziennego funkcjonowania w szkole. Wszyscy byli członkami jednej klasy. Interakcja zbiorowa w znanym sobie gronie prowokowała do wyrażania spontanicznych, ekspresyjnych i emocjonalnych opinii (Kvale, 2011). Dzieci, które nie chciały się wypowiadać, mogły odejść z grupy lub tylko słuchać.

Postarano się zatem o przemyślany dobór technik do wybranej metody. Wykorzystano techniki kreatywnego myślenia, ponieważ założono, że zachęcą one uczniów do aktywnego zaangażowania się w tworzenie prac grupowych i dyskusję na ich podstawie lub już podczas wspólnego tworzenia. Techniki twórczego myślenia wiążą się z niedyrektywnym stylem pracy, uznaniem prawa do samodzielności, do szczerych i autentycznych wypowiedzi (Bonar, 2019). Dzieci miały możliwość tworzenia w grupach rysunków, które służyły jako punkt wyjścia do rozmowy.

Zaczęto od wysłuchania wspomnianej bajki terapeutycznej *Amelka i motyle* i prośby o skupienie się na swoich emocjach.

Grupowa dyskusja została zainicjowana podczas realizacji kolejnych kreatywnych zadań.

1. Rozpoznawanie, nazywanie i rysowanie emocji, które pojawiły się u dzieci podczas słuchania bajki. Swobodna rozmowa na ich temat i na temat sposobu ich przedstawienia w języku plastyki.
2. Mapa skojarzeń dotyczących śmierci, w tym symboliki śmierci (napisy, znaki, obrazy, kolory itp.) – narysowana na kartkach i skomentowana/zinterpretowana przez dzieci.

3. Kończenie zdania: *Śmierć jest...*

4. Tworzenie analogii/porównań: *Śmierć jest jak...*

W celu zrozumienia perspektywy dzieci zastosowano zatem różnorodne techniki, które uwzględniały możliwość wyrażenia swojego stanowiska z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji. Zadbano o zapewnienie badanym psychologicznego bezpieczeństwa (bezwartunkowej akceptacji twórcy przez osoby znaczące, klimatu wolnego od zewnętrznej oceny, empatycznego zrozumienia) i psychologicznej wolności nieograniczonej oczekiwaniami innych, pozwalającej na samodzielne myślenie, odczuwanie, działanie (Bonar, 2021).

Przygotowanie protokołu postępowania w sytuacjach trudnych

W badaniach dotyczących tematów drażliwych głównym zagrożeniem jest możliwość wywołania u dzieci dystresu. Zarówno cele badania, jak i treść zadawanych pytań miały charakter typowo pedagogiczny, ale ze względu na to, że badanie dotyczyło doświadczeń i przeżyć dzieci związanych ze śmiercią osób bliskich lub ukochanych zwierząt, mogły pojawić się elementy wspomnień i stany emocjonalne trudne dla dziecka. Zdecydowano się na zachowanie szczególnej ostrożności, choć założono, że dyskusja nie wyrządzi badanym krzywdy. Podstawą do takiego założenia była metaanaliza badań psychologicznych nad wpływem udziału w badaniach naukowych dotyczących trudnych tematów na dobrostan dzieci i młodzieży. Została ona przedstawiona przez Konrada Piotrowskiego na seminarium naukowym na temat etyki badań społecznych z udziałem dzieci zorganizowanym przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka (Warszawa, 3.10.2025 r.). Analiza dotyczyła lat 2005–2025 i obejmowała 11 publikacji. Wynikało z nich, że jedynie 1–5% dzieci (w zależności od wyników danego badania) odczuwało silny dystres w związku z przedmiotem badania. Główną jego przyczyną były obciążające pytania, inny kontekst sytuacyjny niż zazwyczaj i niedawna wiktymizacja, zwykle dziewcząt (zatem tylko pierwszy wniosek potencjalnie mógł zainicjować trudną emocjonalnie sytuację w badaniach własnych). Wyniki szczegółowe każdego badania świadczyły o tym, że najmłodsze dzieci mogą odczuwać lekki dyskomfort, zaś silny dystres pojawia się bardzo rzadko. Okazuje się zatem, że udział dzieci w badaniach drażliwych jest generalnie bezpieczny, ponieważ zdecydowana większość z nich nie doświadcza znaczących trudności. Dla etyki badań oznacza to tyle, że można włączać dzieci do badań przy zachowaniu procedur ochronnych.

Opracowano zatem protokół postępowania w sytuacjach, które mogą zdarzyć się podczas poruszania trudnych wspomnień (tabela 1).

Zgodnie z rekomendacjami UNICEF-u protokół został przygotowany pisemnie i przetestowany przez obie prowadzące wywiady (Sherr i in., 2025). Nauczycielka

klasy zatem również została przeszkolona w rozpoznawaniu potencjalnych oznak dyskomfortu u badanych dzieci.

Podczas wspólnego improwizowanego treningu starano się reagować w sposób sugerowany w raportach międzynarodowych poświęconych etyce badań z udziałem dzieci. Skorzystano z ram etycznych, które dotyczą przeprowadzania wywiadów w obecności innych dzieci. Zostały one przygotowane z uwzględnieniem zasad ujętych w różnych publikacjach (Gibson, 2012; Graham i in., 2013; Adler i in., 2019; Christensen, 2023; Scarparolo i MacKinnon, 2024; Bertram i in., 2025; Sherr i in., 2025).

Tabela 1. Fragment protokołu postępowania w sytuacjach trudnych

Sytuacja trudna	Pierwszy krok	Drugi krok
Gdy dziecko/dzieci bardzo się smuci/smucą.	Uspokój łagodnie i zasygnalizuj wsparcie.	Pochyl się do dziecka, mów spokojnym głosem, używaj prostych zdań, np. <i>Widzę, że to smutne... możemy [w zależności od kontekstu] pooddychać razem lub porozmawiać o waszych odczuciach, lub zrobić przerwę, lub...</i>
Gdy dziecko/dzieci mówi(a) płaczliwie i jest obawa, że emocje są zbyt silne.	Zatrzymaj pytanie i przerwij rozmowę. Nie lekceważ sygnałów (nie przechodź dalej nad sytuacją trudną bez upewnienia się, że wszystko jest w porządku.	Krótko i spokojnie: <i>Śłuchaj(cie), przestaniemy o tym teraz rozmawiać. Pamiętaj(cie), że możecie/ możecie przerwać/odejść w każdej chwili. Zaproponuj różne opcje: Chcesz/chcecie się na chwilę oderwać? Może chcesz/chcecie porozmawiać chwilę z...? [np. wychowawcą].</i>
Gdy dziecko płacze.	Zatrzymaj pytanie i przerwij rozmowę.	<i>Chcesz na chwilę odpocząć? Możesz chcesz wyjść na chwilę z panią [...] lub porozmawiać z [...] – pomogę zawołać.</i>
Gdy dziecko opowiada o zdarzeniu silnie stresującym.	Nie naciskaj na dalsze opowiadanie szczegółów stresującego zdarzenia.	<i>Proponuję/ możemy przejść do innego pytania.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: W tabeli nie zawarto rekomendacji dotyczących sytuacji, w których dziecko jest krzywdzone. Wówczas obowiązują inne procedury (*distress protocol*) i podjęcie działań obowiązujących w danej szkole.

Przykłady sytuacji trudnych podczas zbierania danych

Zwrócę uwagę na momenty wrażliwe etycznie podczas moderowania dyskusji (zbierania danych), a także na wyzwania, które pojawiły się podczas tego procesu.

Zgodnie z ramami etycznymi dla badań drażliwych propagowanymi przez UNICEF należy w pierwszej kolejności zadbać o dobro i bezpieczeństwo dziecka. Szczególnie wówczas, gdy wiadomo, że tam, gdzie jest coś niezrozumiałego, nieznanego, pojawia się lęk i potrzeba uzyskania wsparcia ze strony dorosłych (Bałachowicz i Zbróg, 2023). Jeśli badacz/nauczyciel [dalej: B/N] widzi taką potrzebę, powinien natychmiast przerwać rozmowę/dyskusję i zająć się uspokojeniem dziecka.

1. W sytuacji, gdy dziecko okazuje silne emocje (wzruszenie, płacz, smutek, niepokój), ważna jest szybka, ale spokojna reakcja (duże znaczenie ma spokojny ton głosu):

- *Śmierć jest... okropna, straszna.*
- *Ja się boję śmierci.*
- *Ja też się boję. Na filmach to wygląda strasznie.*

B/N: *Zatrzymajmy się na chwilę. Pamiętajcie, że jeśli rozmowa na temat śmierci jest dla was za trudna albo nieprzyjemna, możemy przestać teraz o tym rozmawiać.*

- *Ale ja po prostu tylko się tego strasznie boję, bo nie wiem... a może to boli?*
- *No bo jakby przychodzisz na kogoś pogrzeb, no to... to... takie, że ktoś... no bo leży w trumnie. I to jest przerażające.*
- *No gadajmy dalej [dzieci okazały zainteresowanie tematem].*
- *No bo ja na przykład lubię się bać... nawet... bardzo lubię.*

B/N: *OK... to rozmawiamy dalej.*

- *Kiedyś mój dziadek umarł i był pogrzeb, i wszyscy płakali, i było czarno, i smutno.*
- *Ja też... [płakałam], a myślałam, że nie będę.*
- *Tak... to jest też smutne, bo... bo... nie można już się nigdy z kimś spotkać.*
- *No bo jak człowiek umiera, to jego rodzina się smuci.*
- *Jak człowiek umiera, to każdemu by było smutno.*

Powyższy fragment dowodzi, że można było wnioskować o tym, że lekki dyskomfort emocjonalny nie wywołał u dzieci chęci wycofania się z dyskusji, a nawet ją ożywił. Nie znaczy to jednak, że B/N przestaje monitorować bieżące reakcje dzieci i ich

poczucie komfortu podczas wywiadu. Dowodem na to jest pojawiająca się zaraz inna sytuacja trudna.

2. Wspominanie odchodzenia ukochanych zwierząt:

- *Miałam trzy rybki, które mi zdechły. To była Polinezja, Pandus i Pinki. I było mi bardzo przykro. [...] Byłam bardzo smutna i powiedziałam tacie, że ja pójdę na dół, bo nie chcę na to patrzeć, bo się popłaczę i będzie mi bardzo, bardzo smutno.*
- *Mój pies u dziadków też właśnie... Mój pies u dziadków najpierw był... była... ona się nazywała Mucha. Bardzo ją kochałam. I ten pies właśnie... potem miał raka, nie chodził. No i była w takim stanie, że zaczęła kłaść się. I po prostu trzeba było ją uśpić. I ten pies był... Mucha była związana ze mną prawie całe życie. Nigdy jej nie zapomnę.*
- *A jak... a jak umarł mój Puchatek, to nawet... to nawet nie mogłam jeść. Mama musiała schować jego miseczki i zabawki.*

Można było zaobserwować, że wywołany wątek sprawił niektórym dzieciom przykrość, co było slychać w tonie głosu i płaczącym sposobie mówienia. Starano się zatem udzielać dzieciom wsparcia emocjonalnego:

B/N: *Widzę, że to trudny temat. Chcecie chwilę odpocząć, napić się wody?*

- *Nieeee... Może być nam bardzo smutno z powodu... z powodu... Wiem coś o tym, bo już mi zdechły trzy rybki. I mi było bardzo smutno.*

Zresztą dzieci o podobnych wspomnieniach natychmiast zaczęły wspierać rówieśników. Przykład empatycznej wypowiedzi:

- *Mi się czasem śni mój chomiczek, że leżymy sobie na trawce i on ma chomiczki tu [pokazuje policzki] takie ogrooomne, tyle się najadł. Może też ci się kiedyś przyśni, że będzie siedział u ciebie w pokoju?*

3. Zauważono, że uczniowie nie zawsze potrafili znaleźć właściwe słowa na opowiedzenie o swoich doświadczeniach i przeżyciach. Prawdopodobnie jest to rezultatem polskiej kultury unikania rozmów o śmierci, zwłaszcza z dziećmi. Sądzę, że jest to postępowanie ograniczające uczestnictwo dzieci w kulturze codziennej i ich perspektywę patrzenia na życie, którego śmierć jest przecież stałym i nieuniknionym elementem.

- *Może jakby... Nie wiem, ja...*
- *Znaczą, nie wiem, jak to powiedzieć. Nie wiem.*

Sprawdzonym sposobem jest pomoc adekwatna do kontekstu sytuacyjnego. Można podpowiedzieć wyraz, zdanie i zapytać, czy dziecko to miało na myśli, albo poprosić o ponowną wypowiedź, gdy już będzie gotowe – zdarza się to wówczas, gdy rówieśnik poruszy ten sam wątek.

4. Pojawienie się trudnej reakcji emocjonalnej dziecka wymaga krótkiego zamknięcia sesji/rozmowy, podczas której można sprawdzić po chwili, czy dziec-

ko czuje się lepiej. W jednym z wywiadów uczennica wyjawiała trwanie w poczuciu winy z powodu nieprzeprowadzenia właściwej rozmowy z babcią przed jej śmiercią.

- *Moim zdaniem śmierć jest jak jakaś kara za złe zachowanie. Na przykład jak ktoś coś [...], to czasami nawet bardziej to boli niż jak właśnie taka kara, ale właśnie bardzo to się kojarzy z taką jakby karą... że babci się na przykład czegoś nie zdążyło powiedzieć, zanim [...] odeszła. No jakby dla nas się czujemy, jakby to była nasza wina, że ktoś odszedł.*

W trudnej dla dziecka sytuacji z pewnością nie należy naciskać na dalsze opowiadanie szczegółów stresującego zdarzenia, aby nie zwiększać dyskomfortu dziecka. B/N nie powinien wnikać w traumatyczne szczegóły, dopytywać o przyczyny poczucia winy czy prosić o doprecyzowanie emocji.

Może natomiast zwrócić się do grupy:

B/N: *Zróbmy chwilę przerwy, OK? Możecie poczęstować się owocem albo [...].*

Do dziecka poza grupą:

B/N: *Chcesz chwilę odpocząć? Możesz wrócić, kiedy będziesz gotowa. Nikt nie będzie miał nic przeciwko temu. Wszystko będzie OK. Ważne, żebyś ty się dobrze czuła.*

Po chwili albo dziecko wróci, albo można zadać pytanie poza grupą w chwili pracy zespołowej:

B/N: *Jak się teraz czujesz? Czy wszystko w porządku? Pamiętaj, że nic się nie stanie, jeśli wycofasz się z dalszej rozmowy/dyskusji. Możesz to zrobić w każdej chwili i nic się nie stanie.*

Po badaniu

Do dobrych zwyczajów po badaniach należy podzielenie się wynikami badań z dziećmi, które w nich uczestniczyły (Christensen, 2023). Zaplanowano zatem przedstawienie skróconej wersji raportu specjalnie dla dzieci w postaci prezentacji ze zdjęciami prac plastycznych wytworzonych w trakcie pracy grupowej, fragmentami ich wypowiedzi i komentarzem badaczki opowiedzianym jasnym, niespecjalistycznym językiem. To było ważne doświadczenie dla obu stron, które jednocześnie pozwoliło na zwiększenie trafności badań – upewnienie się, czy interpretacja naukowa była zgodna z perspektywą dziecięcą. Nie do przecenienia jest także fakt, że dzięki takiemu zachowaniu dzieciom został okazany szacunek i docenienie ich wkładu w badania naukowe, które może być udokumentowane w postaci odpowiedniego zaświadczenia (Bertram i in., 2025).

Podsumowanie

Badania z udziałem dzieci na tematy trudne są niezbędne dla poznania perspektywy dziecięcej i niezastąpione, jeśli chcemy skutecznie poprawiać kondycję społeczno-emocjonalną dzieci, tworząc programy edukacji tanatopedagogicznej. Są one także potencjalnie bezpieczne dla uczniów najmłodszych wówczas, gdy badacze są odpowiednio przygotowani i respektują ramy etyczne. Stanowią one jednak wyzwanie, ponieważ wymagają szczególnie starannego, przemyślanego przygotowania i realizacji badań pod kątem wzmoczonej dbałości o uwzględnianie zasad etycznych. Każda osoba angażująca dzieci do badań drażliwych powinna upewnić się, że jej projekt minimalizuje ryzyko spowodowania dyskomfortu emocjonalnego. Twórcza aktywność dziecięca, „która pozwala dzieciom nawiązać kontakt z badaczami poprzez sztukę, zabawę i opowiadanie historii” (Sherr i in., s. 3), zmniejsza ich napięcie emocjonalne.

W artykule starano się przedstawić przykład badań w dziecięcej grupie fokusowej na temat drażliwy. Analiza przedstawionych momentów trudnych, które faktycznie wystąpiły podczas badań własnych, oraz autentyczne reakcje na nie mogą być pomocne dla prowadzących podobne („delikatne”) badania. Sądzę, że rozwiązania proponowane w artykule mogą być wsparciem także dla nauczycieli, którzy podczas codziennych zajęć rozmawiają z uczniami o sytuacjach nieprzyjemnych, przykrych, smutnych. Sposoby reagowania dorosłych rekomendowane przez światowe i europejskie stowarzyszenia propagujące ramy etyczne w badaniach drażliwych z udziałem dzieci mogą przyczynić się zatem do poprawy kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych nauczycieli i badaczy.

Bibliografia

- Adler, K., Salanterä, S. i Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Bałachowicz, J. i Zbróg, Z. (red.). (2023). *Codziennność/niecodziennność szkolna w czasie pandemii COVID-19 w dyskursie uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo APS.
- Bertram, T., Pascal, Ch., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M. i Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bonar, J. (2019). Using creative activities to discover children's understanding of the world. *The New Educational Review*, 58(4), 11–21. <https://doi.org/10.15804/tner.19.58.4.01>
- Bonar, J. (2021). Pojęcie rodziny w twórczym procesie dziecięcej interpretacji świata. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(59), 79–91. <https://doi.org/10.35765/etp.2021.1659.06>

- Christensen, P. (2023, styczeń). *Research with children. Ethics, safety and promoting inclusion*. NSPCC Learning. <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/research-with-children-ethics-safety-promoting-inclusion>
- Eliot, L. (1999). *What's going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life*. Bantam Book.
- Friesen, H., Harrison, J., Peters, M., Epp, D. i McPherson, N. (2020). Death education for children and young people in public schools. *International Journal of Palliative Nursing*, 26(7), 332–335. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2020.26.7.332>
- Gibson, J.E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148–159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. i Kuhl, P.K. (1999). *The scientist in the crib: What early learning tells us about the mind*. William Morrow & Co.
- Guillemin, M. i Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and 'ethically important moments' in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. i Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/9181/file/Ethical-Research-Involving-Children-compendium-2013-EN.pdf>
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991). Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>
- Korlak-Łukasiewicz, A. (2013). Przeżywanie żałoby przez dzieci. *Rocznik Lubuski*, 39(2), 119–130. https://zbc.uz.zgora.pl/repozytorium/Content/85117/10_korlak_przezywanie.pdf
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scarparolo, G. i MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Sherr, L., Mathews, S., Hussein, M., Carter, K.L. i Bianchera, E. (2025). *Researching sensitive topics involving children*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. <https://www.unicef.org/innocenti/media/10406/file/UNICEF-Innocenti-EthicsOutcomesPaper-2025.pdf>
- Szokolak-Stepień, A. (2024). The early education teacher facing the issue of thanatology. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(2), 45–55. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2024.43.2.45-55>
- Sztobryn-Bochomska J. (2017). (Nie)obecność kategorii śmierci w edukacji dzieci – głos w dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 153–164. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5524>
- Zamarian, A. (2020). O śmierci w szkole? Studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich wobec humanistycznie zorientowanej edukacji tanatologicznej jako elementu

edukacji szkolnej – nastawienie i wybrane czynniki różnicujące. *Studia z Teorii Wychowania*, 11(4), 285–303. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.6568>

Zdankiewicz-Ścigała, E., Herda, M. i Odachowska, E. (2018). Dziecko wobec śmierci. Jak dzieci opisują doświadczanie utraty bliskiej osoby? *Psychologia Wychowawcza*, 55(13), 25–38. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4751>



Małgorzata Michel

<https://orcid.org/0000-0002-2999-5270>
e-mail: malgorzata.michel@uj.edu.pl
Uniwersytet Jagielloński, Polska

Mapa pól problemowych w badaniach społecznych z udziałem dzieci na podstawie zogniskowanych wywiadów fokusowych

Map of Problem Fields in Social Research Involving Children Based on Focus Group Interviews

KEYWORDS

children in social research, focus group interview, thematic analysis, mapping problem fields

ABSTRACT

The article presents the results of research creating maps of topics and problem areas in social research involving children. Fifteen people from research centres in Poland took part in focus group interviews (FGIs). The research question was: What formal problems, ethical and methodological dilemmas do people conducting social research involving children experience? Thematic analysis and problem area mapping techniques were used to analyse the data. Sets of codes, themes and problem areas were created: the substantive scope of research in contexts, the voice of the child and problem areas, the age of children, strategies and types of social research involving children, methodological, ethical and formal problems, and the needs of researchers. Results of the analysis: research involving children has become popular in Poland; those conducting it rarely use ready-made codes and good practices; most methodological and ethical problems are dilemmas, which forces researchers to constantly make difficult decisions; those conducting research involving children should have specific competences, skills and knowledge in the fields of law, psychology, pedagogy, interpersonal communication, safety procedures, etc.; there is a need to train people who sit on research ethics committees and make decisions/evaluate research projects involving children, and to standardise the practices of committees and evaluation criteria. Recommendation of the report: there is a need to develop a standard for social research involving children in Poland.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci w badaniach społecznych, grupowy wywiad fokusowy, analiza tematyczna, mapowanie problemów

Artykuł prezentuje wyniki badań tworzących mapy tematów i pól problemowych w badaniach społecznych z udziałem dzieci. W fokusowych wywiadach grupowych (FGI) wzięło udział 15 osób z ośrodków badawczych w Polsce. Problem badawczy to pytanie: Jakich problemów formalnych, dylematów etycznych i metodologicznych doświadczają osoby realizujące badania społeczne z udziałem dzieci? Do analizy danych użyto metody analizy tematycznej oraz techniki mapowania pól problemowych. Stworzono zbiory kodów – tematy i pola problemowe: zakres merytoryczny badań w kontekstach, głos dziecka a obszary problematyczne, wiek dzieci, strategie i rodzaje badań społecznych z udziałem dzieci, problemy natury metodologicznej, etycznej i formalnej oraz potrzeby badaczy. Wyniki analizy: badania z udziałem dzieci stały się w Polsce popularne; osoby je realizujące rzadko korzystają z gotowych kodeksów i dobrych praktyk; większość z problemów natury metodologicznej i etycznej ma charakter dylematu, co zmusza do ciągłego podejmowania trudnych decyzji; osoby realizujące badania z udziałem dzieci powinny posiadać szczególne kompetencje, umiejętności i wiedzę z zakresu prawa, psychologii, pedagogiki, komunikacji interpersonalnej, procedur bezpieczeństwa itd.; istnieje potrzeba szkoleń osób zasiadających w komisjach etyki badań i podejmujących decyzję/oceniających projekty badawcze z udziałem dzieci oraz ujednolicenie praktyk komisji i kryteriów oceny. Rekomendacja raportu: istnieje potrzeba wypracowania standardu badań społecznych z udziałem dzieci w Polsce.

Wstęp

Jednym z trendów w badaniach społecznych jest zapraszanie do nich dzieci¹. Nie zawsze jest on związany, chociaż mylony, z nurtem *Childhood Studies* (Gierczyk i Dobosz, 2024). Angażowanie osób niepełnoletnich do badań społecznych ma swoje podstawy w uznaniu dzieci za pełnoprawnych uczestników życia społecznego, chociaż ze względu na poziom rozwoju o ograniczonych możliwościach w zakresie czynności prawnych, a także wymagających wyjątkowej troski, opieki i wsparcia. Trend ten związany jest również ze wzrostem świadomości osób realizujących badania, jak i procesami emancypacji dzieci oraz z poszukiwaniem nowych, postmodernistycznych metodologii badań (Zalewska-Królak, 2025), w tym powstawaniem nurtów badawczych

1 Pojęcie dziecka rozumiem zgodnie z zapisem w Konwencji o prawach dziecka, która stanowi w art. 1, że dzieckiem jest każda istota ludzka, która nie ukończyła 18. roku życia, chyba że prawo danego państwa przewiduje wcześniejsze uzyskanie pełnoletności. Polskie prawo pełnoletność ustanawia w zgodzie z tym zapisem.

w poprzek tradycyjnym paradygmatom (Bunio-Mroczek, 2021; Michel, 2015; 2016). Wraz z rozwojem tych tendencji zaczęły się piętrzyć problemy dotyczące kwestii formalno-prawnych, metodologicznych i etycznych. Dotyczą one aspektów formalnych i świadomych zgód dzieci na udział w badaniach, zabezpieczenia ich potrzeb, poruszania tematów trudnych i wrażliwych, jak również wiążą się z udziałem w badaniach dzieci z grup ze specjalnymi potrzebami (Drabarek i in., 2024; Markowska-Manista, 2024; Popyk, 2024; Michel, 2013). Z jednej strony sporo mówi się o inkluzji i partycypacji dzieci w procesach społecznych, z drugiej zaś spotykamy liczne głosy dotyczące konieczności ich ochrony przed nadużyciami. Podobnie jest z uczestnictwem dzieci w badaniach społecznych (Górka-Strzałkowska, 2025). Na to nakłada się niejasna sytuacja dotycząca standardów i kryteriów oceny formalnej projektów badawczych przez komisje etyki badań. Wychodząc temu naprzeciw, powołano Zespół ds. Standardów Etyki Badań Społecznych z Udziałem Dzieci w Polsce przy Biurze Rzecznicki Praw Dziecka, są również kodeksy dobrych praktyk². Aby standaryzacja była rzetelna, powinna być oparta na wynikach badań naukowych. Z tego powodu zebrano grupę osób realizujących badania z udziałem dzieci i zaproszono ich do udziału w badaniach fokusowych³, aby bazując na wywiedzionych z ich doświadczeń wnioskach, stworzyć mapę pól problemowych i rekomendacje dla praktyki badawczej.

2 Przykładem jest Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem UW (Maciejewska-Mroczek i in., b.d.). Inne znaczące i liczące się w świecie kodeksy zawierające standardy etyki badań społecznych z udziałem dzieci to standardy przygotowane przez University of Otago i UNICEF: Ethical Research Involving Children (UNICEF, b.d.), Harms and Benefits (Ethical Research Involving Children, b.d.), Ethical Research Involving Children ERIC (Berman, 2016). Wybrane strony internetowe: <https://user-research.education.gov.uk/guidance/ethics-and-safeguarding/research-with-children-and-young-people>; <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/research-with-children-ethics-safety-promoting-inclusion>; <https://www.unicef.org/evaluation/documents/unicef-procedure-ethical-standards-research-evaluation-data-collection-and-analysis> (Procedure on Ethical Standards in Research, Evaluation, Data Collection and Analysis UNICEF); <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/research-with-children-ethics-safety-promoting-inclusion> (Research With Children: Ethics, Safety and Promoting Inclusion National Society for the Prevention of Cruelty to Children NSPCC); <https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/research-ethics/resources-all-ioe-research/guidelines-and-resources-undertaking-research-children> (UCL Research Ethics Committee Guidance Note 1: Research Involving Children University College London UCL).

3 Badanie było możliwe dzięki współpracy z Pracownią Metodologii Badań Społecznych i Analizy Danych Instytutu Pedagogiki UJ oraz Behaviour in Crisis Lab Wydziału Filozoficznego UJ i odbyło się przy okazji seminarium metodologicznego *Mapowanie obszarów problemowych w badaniach społecznych z udziałem dzieci*.

Rama metodologiczna: metody i narzędzia badawcze

Celem badania było stworzenie mapy tematów i pól problemowych w badaniach społecznych z udziałem dzieci w Polsce. Poddanie wyników badań opracowaniu i analizie spełniło cel, jak i wskazało na ciemne plamy, generując potrzebę kontynuowania badań celem ich pogłębienia i nasycenia. Zastosowaną metodą był zogniskowany wywiad fokusowy (FGI – *Focus Group Interview*) (Barbour, 2011, s. 23) – jakościowa metoda badawcza polegająca na moderowanej dyskusji na wybrany temat w niewielkiej grupie. Celem jest poznanie opinii, postaw i potrzeb uczestników przy jednoczesnej pracy na procesie grupy z wykorzystaniem jej dynamiki. W jednej sesji bierze udział 8–15 osób posiadających przynajmniej jedną cechę wspólną stanowiącą kryterium doboru. FGI prowadzi osoba moderująca, która zadaje pytania, pilnuje, aby rozmowa nie zeszła na boczne tory, dba o atmosferę, aktywnie zachęca do interakcji w grupie i je podtrzymuje (Kitzinger i Barbour, 1999, s. 20). FGI trwa do 2 godzin i jest nagrywany, a następnie transkrybowany. Uzyskane dane opracowane są wybraną metodą analizy (Debus, 1990; Greenbaum, 1998; Hayes i Tatham, 1989; Krueger i Casey, 2000; Krueger, 2002; Morgan, 2011; Vaughn i in., 1996)⁴.

W zogniskowanym wywiadzie fokusowym o charakterze ogólnopolskim wzięło udział 15 osób tworzących dwie grupy (kolejno: 8 i 7 osób) dobranych ze względu na następujące kryteria: 1. Realizacja badań społecznych z udziałem dzieci; 2. Polska jako teren badań; 3. Praca w ośrodku naukowym/badawczym. Rekrutacja odbyła się drogą mailową i za pomocą kuli śniegowej z wykorzystaniem tworzącej się oddolnie sieci badaczek czy realizujących badania z udziałem dzieci w Polsce. Ostatecznie w badaniu wzięły udział osoby reprezentujące następujące ośrodki naukowe/badawcze: Uniwersytet Warszawski (UW), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie (APS), Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (UJ), Uniwersytet Rzeszowski (URz), Uniwersytet Wrocławski (UWr), Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (UJK), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (SWPS), Uniwersytet Śląski w Katowicach (UŚ), dodatkowo Biuro Rzeczniczki Praw Dziecka, Instytut Badań Edukacyjnych, dwie osoby z organizacji pozarządowej realizujące badania naukowe do doktoratu w ośrodkach naukowych. Reprezentowano następujące dyscypliny naukowe: pedagogika, socjologia, psychologia, etnologia i antropologia kulturowa. Osoby, które przystąpiły do badań, są na różnym etapie rozwoju naukowego, to zarówno osoby doktoranckie, jak i pracujące naukowo, mające doświadczenie w badaniach społecznych z udziałem dzieci. Powyższa grupa badawcza nie może stanowić próby reprezentatywnej, a uzyskane dane nie mogą być poddane uogólnieniom, niemniej

⁴ Dodatkowo warto zapoznać się z materiałami: https://pair.ok.ubc.ca/wp-content/uploads/sites/145/2021/01/FocusGroupsWorkshop_20210119_rev0.pdf

badania pozwoliły na stworzenie mapy tematów i pól problemowych, którą można w przyszłości poszerzać aż do etapu wysycenia. Pamiętać należy przy tym o dynamice zmian społecznych w kontekście multikryzysowej rzeczywistości, co pociąga za sobą ulotność w obszarze interesujących badawczo zagadnień.

Problematykę badawczą stanowiły dyspozycje do wywiadu koncentrujące się wokół pytań wyznaczających zakresy problemów, które zostały zidentyfikowane po etapie analizy narracyjnej dostępnej literatury oraz po przeprowadzeniu badań pilotażowych z użyciem techniki epizodycznych wywiadów narracyjnych (*Episodic Narrative Interview – ENI*) (Mueller, 2019) z osobami realizującymi badania:

- Jakie dyscypliny naukowe reprezentują uczestniczące w badaniu osoby i jakie obszary z życia dzieci są w polu ich zainteresowań badawczych?
- Jakie najczęstsze problemy natury metodologicznej spotykają uczestnicy w swoich badaniach, czy je identyfikują i potrafią nazwać?
- Jakie najczęstsze problemy natury etycznej osoby realizujące badania społeczne z udziałem dzieci napotkają na swojej badawczej drodze, czy potrafią je nazwać i zdefiniować?
- Jakie problemy natury formalnej napotkają osoby realizujące badania społeczne z udziałem dzieci?
- Jakimi procedurami/kodeksami/regulaminami/standardami/dobrymi praktykami kierują się osoby biorące udział w wywiadzie?
- Czego brakuje w procesie badawczym od momentu konceptualizacji poprzez różne jego etapy?

Przebieg badania miał charakter standardowy, w odpowiednio przygotowanym pomieszczeniu znajdował się dyktafon, a grupy moderowała badaczka specjalizująca się w prowadzeniu FGI. Uczestniczki/cy po otrzymaniu instrukcji i zapewnieniu przez organizatorów o spełnieniu formalnych i etycznych rygorów badania wyrazili pisemną zgodę na udział w nim. Był on dobrowolny z możliwością rezygnacji w każdej chwili. Osoby uczestniczące w badaniu zostały poinformowane o jego celu i sposobie wykorzystania danych. Ich wypowiedzi miały charakter anonimowy, badanie było poufne, a jego wyniki nie ujawniały danych osobowych. Podpisano wymagane zgody z zaznaczeniem, że ewentualna identyfikacja może nastąpić po temacie badań, lecz samo badanie nie niesie ze sobą ryzyka, a uczestniczki/cy nie będą przekazywali treści wrażliwych. W instrukcji zaznaczono również brak zagrożenia naruszenia praw autorskich do problematyki badań i pomysłu. Po kwestiach formalnych moderatorka rozpoczęła wywiady, których czas trwania każdorazowo wynosił 70 minut i były nagrywane na dyktafon bez aspektów wizualnych, a następnie transkrybowane. W procesie opracowania danych surowych do ich analizy wykorzystano metodę analizy tematycznej i technikę mappingu. Analiza tematyczna jest metodą analizy danych jakościowych, która polega na systematycznym identyfikowaniu, analizowaniu i opisywaniu

tematów w zbiorze danych (Terry i in., 2017). Proces ten pomaga zrozumieć podstawowe znaczenie danych, identyfikować trendy i spostrzeżenia, ma charakter systematyczny i obejmuje zapoznavanie się z danymi, generowanie kodów i tworzenie z nich zbiorów tematów, wyszukiwanie tematów, ich nazywanie i definiowanie. W przeprowadzonych badaniach zbiorami kodów stały się pola tematyczne stanowiące elementy mapy problemowej. Mapowanie jest techniką prezentacji procesów lub danych najczęściej w formie graficznej celem zobrazowania danego obszaru.

Wyniki analizy naukowej

Podczas analizy tematycznej wyodrębniono następujące pola tematyczne: zakres merytoryczny prowadzonych badań i ich problematyka/konteksty; głos dziecka a obszary problematyczne badań; wiek dzieci zapraszanych do udziału w badaniach; strategie i rodzaje badań społecznych z udziałem dzieci; problemy natury metodologicznej; problemy natury etycznej; problemy natury formalnej; potrzeby osób realizujących badania społeczne z udziałem dzieci. Jak wynika z dokonanej analizy, w związku z problematyką i zakresem merytorycznym prowadzonych badań najczęstsze tematy i zagadnienia badawcze poruszane przez badaczy to: dzieci i pandemia COVID-19 (kontekst szkolny i pozaszkolny); dzieci w kontekście problematyki zdrowia, np. urodzone metodą *in vitro*, z chorobami rzadkimi; prawa dziecka; dzieci w sytuacji i z doświadczeniem migracji (legalnych i nielegalnych, uregulowanych i przymusowych) i uchodźstwa oraz osadzone w strzeżonych ośrodkach dla cudzoziemców w Polsce; dzieci i młodzi nastoletni migrujący bez opieki rodziców i/lub opiekunów prawnych oraz bez opieki i w drodze; dzieci w kontekście codzienności szkolnej (reforma edukacji, zmiany w szkole i codzienność); dzieci z doświadczeniem wykluczenia (z układu ryzyka i z grup wrażliwych); dzieci w kontekście wrażliwości na traumę. Zakres merytoryczny prowadzonych badań i ich problematyka ujmowane są zwykle w kontekstach i problematyzowane. Analiza tematyczna pozwoliła na wyodrębnienie kontekstów i problematyk szczegółowych i są to: dzieci a poczucie sprawstwa i *design thinking*; dzieci „w” i „o” komunikacji z dorosłymi; dzieci z niepełnosprawnościami, w tym intelektualnymi; w spektrum autyzmu (i ze sprzężeniami) oraz neuroatypowe; ze specjalnymi/specyficznymi/szczególnymi potrzebami – grupy wrażliwe; dzieci w procesie tranzycji; proces partycypacji i sprawczości oraz młodzi badacze; dobrostan dzieci; dzieci ulicy (aktywność, edukacja, handel dziećmi, ryzyko przestępczości jako ofiary i sprawcy, analfabetyzm itd.).

Należy zwrócić uwagę na to, że nie w każdym realizowanym badaniu priorytetem dla badaczek/y była partycypacja dziecka, czyli pełne uczestnictwo w procesie badań oraz stworzenie przestrzeni do usłyszenia jego głosu w danej problematyce. Czasami

po prostu chodziło o to, aby zebrać od dzieci dane. Jeśli natomiast osoby realizujące badania miały na celu wyeksponowanie głosu dziecka w projekcie badawczym, dotyczył on takich obszarów, jak: szkoła w narracji dzieci z układu ryzyka i zagrożonych wykluczeniem (w tym dzieci ulicy); diagnoza swojego miejsca zamieszkania – spacerzy badawcze z dziećmi w przestrzeni ulicy i środowiska lokalnego; *design thinking* – projektowanie szkolnych przestrzeni i funkcjonowania szkoły w kontekście zmian i reform oraz rozwiązań edukacyjnych o doświadczania dobrostanu; trud szkolny.

Dzieci zapraszane do społecznych badań naukowych są w różnym wieku. Zdecydowanie widać przewagę dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (klasy 1–3), z tym że nie jest określona dolna granica wieku – zwykle mówi się o dzieciach 6–9 lat). Rzadziej w badaniach biorą udział dzieci z klas 4–8 (10.–14. r.ż.), zdarzają się również nastolatki, głównie z grupy wczesnej adolescencji i tzw. młodzi nastoletni (12.–16. r.ż.).

Osoby realizujące badania z udziałem dzieci stosują różnorodne strategie badawcze i realizują różne rodzaje badań. Mamy do czynienia zarówno ze strategiami ilościowymi, jak i jakościowymi, z tym że badaczki/e biorący udział w FGI częściej realizują badania jakościowe lub strategie mieszane jakościowo-ilościowe. Stosunkowo rzadko wybierane są strategie ilościowe, co nie oznacza, że tego rodzaju badania nie są w Polsce realizowane. Do najczęstszych metod i technik badawczych można zaliczyć: wywiady z pomocą rysunków, wywiady narracyjne – rozmowy, badanie narracji i pamiętników, warsztaty badawcze, spacerzy badawcze, w tym z wykorzystaniem fotografii (*foto voice* i inne), badania w działaniu, różne rodzaje obserwacji i badania partycypacyjne.

Duża część realizowanego badania skoncentrowana była na wyodrębnieniu, zidentyfikowaniu i zdefiniowaniu tego, z jakimi problemami natury metodologicznej najczęściej spotykają się osoby realizujące badania z udziałem dzieci w Polsce. Wśród tych problemów za pomocą analizy tematycznej wyodrębniono następujące: wybór paradygmatu (wartości, miejsce dziecka, założenia badawcze), metody, narzędzia – głównie w badaniach jakościowych; dostosowanie narzędzia do wieku oraz możliwości poznawczych i emocjonalnych dziecka; dostosowanie instrukcji (sposób informowania dziecka), wprowadzenie w cel badania itd. w odniesieniu do wieku i możliwości poznawczych dziecka, np. poprzez opowiedzenie bajki; trzymanie ram badania w procesie (dzieci mają tendencję do wychodzenia za nie i skakania po tematach); nieprzewidywalność kierunku badania – wejście na obszar nieprzewidywany na etapie konceptualizacji; moment zakończenia procesu badania – powiedzenie STOP; udział rodzica lub/i opiekuna prawnego podczas przebiegu badania a zniekształcenie danych; badacz i jego usytuowanie „z zewnątrz”, „wewnątrz”, np. w *action research*, badaniach interwencyjnych itp.; badacz między badaniem naukowym a interwencją (formalną – z udziałem policji, służb społecznych, procedura niebieskiej karty lub interwencja

wynikająca z kompetencji, np. badacz kurator sądowy). Poniższe fragmenty wypowiedzi są egzemplifikacją jakości i głębokości problemów, z którymi mierzą się osoby realizujące badania z udziałem dzieci:

- *„Czasami pojawiają się informacje, które nie są spójne z problematyką badań, kiedy dziecko zaczyna mówić o jakiejś sytuacji dla siebie trudnej, bo poczuło się przy mnie bezpiecznie. Ja oczywiście wtedy nie zostawiam tego, tylko rozmawiam z dzieckiem, i wywiad, który miał trwać pół godziny, trwa godzinę. Tutaj pojawia się pytanie: czy ja mam być w badaniach taka stricte, bo mam w projekcie pół godziny na jeden wywiad? Przestrzeń spotkania jest ważna w badaniach jakościowych, inaczej jest w badaniu ilościowym, gdzie na przykład mam kwestionariusz”.*
- *„Jeśli badanie zleca firma, to wymaga raportu i czasu trwania badania. Jesteśmy wykonawcami zlecenia i nasza rola jest inna”.*
- *„Ja wysłuchuję w takiej sytuacji dziecko, lecz często są to informacje, które mogą przekierować do rodziców lub specjalisty, kogoś, kto może udzielić wsparcia. Jeśli ja to robię, to po badaniu. To jest kwestia kompetencji”.*

Oprócz problemów natury metodologicznej pojawił się obszar problemowy o charakterze etycznym. Jest to szerokie i wielopłaszczyznowe zagadnienie, tym samym jak można było przypuszczać, osoby pytane o problemy etyczne napotykały w swoich procesach badawczych wymieniały ich sporo. Zebrane dane pogrupowano i na ich podstawie wyłoniły się następujące pola problemowe: wybór paradygmatu, założenia badawcze a miejsce dziecka w badaniu *vs* uznanie jego podmiotowości (i konsekwencje); w badaniach ilościowych mamy często warunek próby badawczej stanowiącej priorytet nad świadomymi i formalnymi zgodami; czas realizacji badania a dobro dziecka – dziecko potrzebuje więcej czasu; miejsce realizacji badania (dom, szkoła a miejsce bezpieczne dla dziecka); świadoma zgoda na udział w badaniach i kwestia prawdy wobec dziecka w związku z problematyką badawczą (tematy wrażliwe) oraz świadomość udziału w badaniu dzieci, np. z niepełnosprawnością intelektualną; sposób rekrutacji dzieci do badania (cel, przedmiot, wrażliwość, dobrowolność, sposób przekazania dziecku informacji o celu i merytoryce badania); informacja przekazana dziecku a kwestia wzmacniania jego tożsamości (stygmatyzacja, narażenie na wykluczenie itd.); badania kwestii wrażliwych a dyskursy medialne i inne konteksty, np. polityczne; pojawienie się tematów trudnych a niezwiązanych z badaniem w procesie badania z inicjatywy dziecka; dziecko i jego kontekst społeczny: rodzinny, lokalny, rówieśniczy itd. – problemy przemocy, uzależnień, chorób itd.; realizacja zlecenia komercyjnego badania a dobro dziecka; dzieci z układu ryzyka i zagrożone wykluczeniem (dzieci ulicy itd.); otwarcie się ze względu na obecność bezpiecznego dorosłego a granice reagowania osoby realizującej badania (interwencja); obowiązek informowania przez badacza odpowiednich służb/organów o naruszeniu dobra dziecka, przemocy itd. w kontekście standardów ochrony małoletnich i Kodeksu karnego; granice

etyki i edukacji (np. nie każdemu dorosłemu, który mówi, że robi badania naukowe, można ufać); granice bezpieczeństwa dziecka: pozycja badawcza a zakres bycia na straży granic dziecka; sygnały werbalne i niewerbalne dawane dziecku (np. jestem tu i słucham cię, jestem z tobą itd.) a granice badania i roli badacza; język w badaniach i o badaniach, np. mówimy „badania z udziałem dzieci”, a nie „badania na dzieciach”; dobro dzieci a liczba propozycji (lub przymusu) udziału w badaniach na terenie szkoły; rozumienie rzeczywistej partycypacji dziecka w badaniu; profity dla szkół i nauczycieli za udział dzieci w badaniach – praktyka firm komercyjnych; badacz a perspektywa dziecka; informowanie rodzica/opiekuna prawnego o nadużyciu zgłaszanym przez dziecko a tajemnica badania i kontrakt zawarty z dzieckiem; zakres ról osoby realizującej badania – pomiędzy badaczka/em a terapeutą; zabezpieczenie procesu badań, obecność kobadaczki/cza lub osoby zaufanej dziecku; bezpieczeństwo osób realizujących badania, interwizja i superwizja; bycie świadkiem nadużycia wobec dziecka, zakomunikowanie przez dziecko o doświadczaniu przemocy lub nasze podejrzenie o nią; język dostosowany do dzieci, np. ze specjalnymi potrzebami, neuro-różnorodnymi itd.; strach przed urażeniem kogoś, obrażeniem ze względu na kwestie międzykulturowe i religijne; realizacja badań z udziałem dzieci przez osoby niemające doświadczenia w pracy z dziećmi.

Powyższe dylematy etyczne stanowiły największe pole problemowe. Osoby uczestniczące w FGI bardzo dużo o nich mówiły, co jednocześnie świadczy o dojrzałości i świadomości badawczej, wglądzie w inicjowane procesy oraz otwartości na doświadczenie szukania rozwiązań. Poniższe fragmenty wypowiedzi egzemplifikują te dylematy:

„Zacznę od Sokratesa [Hipokratesa – red.]: po pierwsze nie szkodzić. I ten dylematyzm sytuacji jest u nas na każdym etapie badań, od samego początku, od koncepcji po część teoretyczną, projektowanie, dobór narzędzi do badań itd.; nigdy nie otrzymamy gotowych odpowiedzi i ja, jeśli mam podjąć jakąś decyzję, to ją czuję, na ile ona jest dobra i bezpieczna dla dziecka”.

Inną jeszcze kategorię stanowiły problemy natury formalnej, nierozzerwalnie związane jednak z powyższymi, lecz stanowiące osobne pole problemowe i były to: bariery instytucjonalne – problem z wejściem na teren przedszkola, szkoły lub innej placówki; procedury i regulaminy placówek, np. procedura uzyskania zgody: dyrekcji, rodziców lub/i opiekunów prawnych; realizowanie badań nie na swoim terenie wymusza na badaczach przestrzeganie ram formalnych funkcjonowania danej instytucji; niechęć personelu placówki, strach nauczycieli przed odpowiedzialnością prawną dotyczącą obecności osoby realizującej badania bez obecności nauczyciela w klasie – brak dokumentu; niechęć dyrekcji szkół na realizację badań na ich terenie – szkoły są zawałone prośbami o badania i nie ma kto tego weryfikować; dorośli, którzy nie dopuszczają dzieci do udziału w badaniach, czyli za nie decydują; zmagania z uczelnianymi

komisjami ds. etyki badań naukowych; kwestie związane ze zgłoszeniem nadużycia lub przemocy wobec dziecka: Czy zgłaszać? Jak zgłaszać? Gdzie? Komu? Kiedy?; miejsce realizacji badania z udziałem dziecka, np. szkoła boi się ujawnienia nieprawidłowości, a rodzic nadużycia itd.; kontrola nad procesem badania a zniekształcenie jego wyników; różnice w zdaniu dziecka i rodzica lub/i opiekuna prawnego – nierówność sił i prawo decydowania bez uwzględnienia praw dziecka; formalności a międzykulturowość, np. dzieci w drodze, uchodźcze, romskie i inne różne kulturowo a przepisy.

Jak wynika z powyższego, jest to cały obszar kwestii związanych z formalnymi ramami procesu badawczego, aspektami proceduralnymi i regulaminowymi, ramami prawnymi i instytucjonalnymi. Wybrane poniżej fragmenty wypowiedzi dobrze obrazują to pole problemowe:

- „*Kodeksy dobrych praktyk nie mają mocy prawnej. Nie mamy nic umocowanego prawa nie tak jak jest to np. w ustawie o zawodzie lekarza, punkt po punkcie, co mi jest potrzebne. To jest też potrzebne komisjom etyki*”.
- „*Nie mamy wzorów zgód i nie wiemy nawet, w jaki sposób dziecko może nam udzielić świadomej zgody na badanie*”.
- „*Brak standardów powoduje, że są różne praktyki w komisjach etyki na różnych uczelniach, jest w tym chaos*”.

Szczególnie badania jakościowe, w których osoba je realizująca zanurza się w proces badawczy wraz z zaangażowaniem emocjonalnym wymagają wrażliwości, ale i odporności. Dodatkowo polikryzysowa rzeczywistość, nawarstwienie się trudnych zagadnień, takich jak realizowanie badań z udziałem dzieci po doświadczeniu konfliktu zbrojnego, uciekającymi z wojny, będącymi w kryzysie uchodźczym i doświadczającymi innych kryzysów powoduje, że dobrze zaprojektowany proces badań wymaga nie tylko uwagi poświęconej zabezpieczeniu dobra dziecka, lecz również zwrócenia uwagi na potrzeby osób realizujących badania. Dlatego osoby uczestniczące w FGI zapytane zostały o swoje potrzeby, co pozwoliło na wyodrębnienie kolejnych pól problemowych, tj. potrzeb w zakresie: wiedzy, kompetencji i umiejętności takich, jak edukacja prawna, komunikacja interpersonalna, metodologie badań, psychologia, pedagogika; stworzenia ciała doradczego – gremium, do którego można by zwracać się w sytuacjach problemowych związanych z kwestiami realizowania badań społecznych z udziałem dzieci; stworzenia wzorów gotowych formuł RODO, treści zgód dzieci i rodziców itd.; zapotrzebowania na podręcznik, przewodnik po badaniach z udziałem dzieci; sformalizowanych standardów udziału dzieci w badaniach społecznych⁵; dobrych praktyk w zakresie badań z udziałem dzieci w Polsce; superwizji i wsparcia koleżeńkiego. Obrazują powyższe następujące fragmenty wypowiedzi:

5 Standardy te są opracowywane przez Zespół ds. Standardów Etyki Udziału Dzieci w Badaniach Społecznych, powołany i działający w Biurze Rzeczniczki Praw Dziecka.

- „Potrzebujemy zaufania komisji etyki na uczelni, że jak jesteśmy z wykształcenia po pedagogice lub psychologii, to znamy normy rozwojowe dzieci i specyfikę ich funkcjonowania i nie zrobimy im krzywdy”.
- „Potrzeba zespołu mentoringowego, superwizji, nikt nie jest wszechwiedzący”.

Wnioski i rekomendacje

- Badania z udziałem dzieci stają się modne, co rodzi nadzieje, ale i niebezpieczeństwa oraz wymaga szczególnej uwagi; osoby realizujące badania z udziałem dzieci rzadko korzystają z gotowych kodeksów dobrych praktyk.
- Większość problemów natury metodologicznej i etycznej ma charakter dylematu, czyli zdania, twierdzenia, pytania, które nie ma jednego słusznego rozwiązania i odpowiedzi, co zmusza do ciągłego podejmowania trudnych decyzji.
- Osoby realizujące badania z udziałem dzieci powinny posiadać szczególne kompetencje, umiejętności i wiedzę z zakresu prawa, psychologii, pedagogiki, komunikacji interpersonalnej, procedur bezpieczeństwa itd.
- Istnieje potrzeba szkoleń osób zasiadających w komisjach etyki badań i podejmujących decyzje/oceniających projekty badawcze z udziałem dzieci oraz ujednolicenia praktyk komisji i kryteriów oceny.
- Wobec licznych dylematów natury formalnej, etycznej i metodologicznej istnieje potrzeba wypracowania standardu stanowiącego wytyczne dla osób realizujących badania z udziałem dzieci w Polsce.

Rekomendacje dla osób realizujących badania społeczne z udziałem dzieci:

- Zaufaj sobie i swojej wiedzy metodologicznej, prawnej, psychologicznej, pedagogicznej, komunikacyjnej, a także umiejętnościom i kompetencjom.
- Stosuj zasadę: *do no harm*, czyli po pierwsze nie szkodzić.
- Korzystaj z gotowych rozwiązań, kodeksów i zbiorów dobrych praktyk, konsultuj się z doświadczonymi badaczkami/ami, omawiaj swoje projekty, dużo pytaj, proś o pomoc w sytuacjach trudnych i problemowych, a stojąc przed dylematami, aktywnie szukaj optymalnej odpowiedzi i nie bój się podejmować decyzji.

Bibliografia

- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berman, G. (2016). *Method guide 2. Ethical considerations for research with children*. UNICEF Office of Research – Innocenti.

- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Debus, M. (1990). *Handbook for excellence in focus group research*. Academy for Educational Development.
- Drabarek, K., Makaruk, K. i Wójcik, S. (2024). Etyczne aspekty badań kwestionariuszowych dotyczących tematów wrażliwych z udziałem dzieci na przykładzie Diagnostyki przemocy wobec dzieci w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 13–44.
- Ethical Research Involving Children. (b.d.). *Harms and benefits*. <https://childethics.com/harms-and-benefits/>
- Gareth, T., Hayfield, N., Clarke, V. i Braun, V. (2017). *Thematic Analysis*. W: C. Willig, i R.W. Stainton (2017). *The sage handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publication.
- Gierczyk, M. i Dobosz, D. (2024). Etyka badań partycypacyjnych z udziałem dzieci – wybrane wyzwania i rozwiązania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 123–147.
- Górka-Strzałkowska, A. (2025). Nowy nurt badań z udziałem dzieci – badania partycypacyjne. Etyczne i metodologiczne dylematy. *Kultura i Społeczeństwo*, 69(1), 29–44. <https://doi.org/10.35757/KiS.2025.69.1.2>
- Greenbaum, T.L. (1998). *The handbook for focus group research*. SAGE.
- Hayes, T.J. i Tatham, C.B. (red.). (1989). *Focus group interviews: A reader* (wyd. 2). American Marketing Association.
- Kitzinger, J. i Barbour, R.S. (1999). *Introduction. The challenge and promise of focus groups*. W: R.S. Barbour i J. Kitzinger (red.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (s. 1–20). SAGE.
- Krueger, R.A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. University of Minnesota.
- Krueger, R.A. i Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (wyd. 3). SAGE.
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. i Witeska-Młynarczyk, A. (b.d.). *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*. childhoods uw. Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem. <http://childhoods.uw.edu.pl/kodeks/>
- Markowska-Manista, U. (2024). Wyzwania i dylematy etyczne w badaniach z udziałem dzieci z doświadczeniem migracji we wrażliwych (kruchych) kontekstach – perspektywa studiów nad dzieciństwem. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 45–72.
- Michel, M. (2013). Proces socjalizacji „dzieci na ulicy” do gangów i zorganizowanych grup przestępczych w przestrzeniach lokalnych. Komunikat z badań. *Resocjalizacja Polska*, 5, 127–149.

- Michel, M. (2015). Społeczne usytuowanie pedagoga resocjalizacyjnego w teenowych badaniach jakościowych. Dylematy metodologiczne i etyczne badacza w „trudnym terenie”. *Resocjalizacja Polska*, 10, 165–179.
- Michel, M. (2016). *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Morgan, D.L. (2011). *Focus groups as qualitative research* (wyd. 2). SAGE Publications.
- Mueller, R.A. (2019). Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–11. <https://doi.org/10.1177/1609406919866044>
- Popyk, A. (2024). Etyczne i metodologiczne aspekty badań z udziałem dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 99–122.
- Terry, G., Hayfield N., Clarke V. i Braun V. (2017). Thematic analysis. W: C. Willing i W. Stainton-Rogers (red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications.
- UNICEF. (b.d.). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-approved-digital-web.pdf>
- Vaughn, S., Schumm, J.S. i Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. SAGE Publications.
- Zalewska-Królak, A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.



Hanna Łoboda

<https://orcid.org/0000-0002-0516-3680>

e-mail: hanna.loboda@now.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Upełnomocnianie dzieci w wieku przedszkolnym w wyrażaniu świadomej zgody na udział w badaniu

Empowering Preschool Children in Giving Informed Assent to Participate in Research

KEYWORDS

childhood studies,
ethics, methodology,
informed
consent, assent,
empowerment

ABSTRACT

This article addresses researchers' efforts to support preschool children in giving informed assent to participate in research. The aim is to present selected methods of empowering children in this regard. The introduction outlines the theoretical foundations of childhood studies and informed consent, and identifies a research gap. Next, the author's methodology for qualitative research with children on the operation of a forest kindergarten is described. The research used constructivist grounded theory, participant observation, visual techniques, document analysis, and unstructured interviews. The results indicate that data triangulation, taking time to establish relationships, and developing communication skills in both children and researchers can contribute to preschool children's empowerment in expressing informed assent to participate in research. The literature, in Polish and English, published between 2000 and 2025 on preschool children's assent to participate in research, excluding medical research, emphasises the adequacy of qualitative methods and the need to ensure children's safety. Activities that strengthen children's agency include assigning pseudonyms or having participants sign assent forms appropriate for their age, as well as preparing a child-friendly version of the research report. These strategies can be recommended for research practice in the field of childhood studies.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

badania
dzieciństwa, etyka,
metodologia,
świadoma zgoda,
upewnocnianie

Artykuł dotyczy problematyki działań badaczy mogących wspierać wyrażanie świadomej zgody na udział w badaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym. Celem jest przedstawienie wybranych sposobów upewnocniania dzieci w tym zakresie. We wprowadzeniu przybliżono teoretyczne podstawy badań nad dzieciństwem oraz świadomej zgody, a także ukazano lukę badawczą. Następnie opisano metodologię przeprowadzonych przez autorkę jakościowych badań z udziałem dzieci, dotyczących funkcjonowania przedszkola leśnego. Badania przeprowadzono metodą konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, z zastosowaniem obserwacji uczestniczącej, technik wizualnych, analizy dokumentów oraz wywiadów swobodnych. Ich wyniki wskazują, że zastosowanie triangulacji danych, poświęcenie czasu na nawiązanie relacji oraz doskonalenie umiejętności komunikacyjnych zarówno dzieci, jak i badaczy może przyczynić się do upewnocnienia dzieci przedszkolnych w wyrażaniu świadomej zgody na udział w badaniu. W literaturze w języku polskim i angielskim z lat 2000–2025, dotyczącej udzielania zgody na udział w badaniach przez dzieci w wieku przedszkolnym, z wyłączeniem badań medycznych, podkreśla się adekwatność stosowania metod jakościowych, a także wskazuje na konieczność zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa. Wśród działań wzmacniających podmiotowość dzieci wymienia się samodzielne nadawanie pseudonimów lub podpisywanie dostosowanych do wieku uczestników formularzy zgody, a także przygotowanie raportu z badań w wersji dla dzieci. Stosowanie powyższych strategii może stanowić rekomendację dla praktyki badawczej w obszarze badań dzieciństwa (*childhood studies*).

Wprowadzenie

Badania nad dzieciństwem wyrastają z określonego typu myślenia o dziecku, rozpoczynając od zauważenia go, przez uznanie za podmiot, aż po przyjęcie, że dziecko jest aktywnym konstruktorem własnej biografii (Smolińska-Theiss, 2010, s. 15–21). Ze względu na swoje społeczne podporządkowanie dzieci często stawały się ofiarami nieprawidłowych procedur badawczych (Harcourt i Sargeant, 2011, s. 426). Rozwój metodologii i etyki badań wpłynął na pojawienie się kodeksów etycznych uwzględniających również grupy szczególnie wrażliwe/podatne na zranienie (*vulnerable*), do których należą dzieci (Bunio-Mroczek, 2021, s. 10; Surmiak, 2022, s. 10). Namysł nad etyką i metodologią badań wraz z dbałością o dobrostan dzieci stały się również cechami charakteryzującymi nowy paradygmat badań dzieciństwa (*new childhood studies*) (Bunio-Mroczek, 2021, s. 9).

Jedną z podstawowych zasad etyki badań naukowych jest uzyskanie świadomej zgody na ich prowadzenie. Ze względu na specyfikę rozwojową dziecka nie jest to zabieg oczywisty i dający się zamknąć w uniwersalnych zaleceniach (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 46). Znajomość doświadczeń innych naukowców okazuje się niewystarczająca, jeśli chodzi o zapobieganie dylematom etycznym podczas badań z udziałem dzieci. Dzielenie się tymi trudnościami i sposobami ich rozwiązywania pozwala jednak rozwijać badaczom swój warsztat, a także lepiej rozumieć teren i podmiot badań (Sławińska, 2019, s. 121–122).

Z przeprowadzonych dotychczas analiz wyłania się potrzeba prowadzenia dalszych badań obserwacyjnych w celu uzyskania lepszego zrozumienia związku między informacją przekazywaną dziecku w trakcie procesu uzyskiwania świadomej zgody a faktycznym rozumieniem tej informacji (Miller i in., 2004, s. 288). Wskazuje się również na potrzebę pogłębienia analiz dotyczących relacji badacza z dziećmi uczestniczącymi w badaniu (Harcourt i Sargeant, 2011, s. 426). Ponadto, jak podaje Bunio-Mroczek (2021, s. 10), „dzieci uznawane są za grupę marginalizowaną, o ograniczonych prawach”. *Empowerment*, stanowiący jeden z elementów ramy teoretyczno-epistemologicznej nowych studiów nad dzieciństwem, może przyczynić się do zmiany tego stanu rzeczy. Identyfikując powyższą lukę, postawiłam następujące pytanie badawcze: Jakie działania badacza mogą wspierać udzielanie świadomej zgody lub odmowy udziału w badaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym? Celem artykułu jest przedstawienie wybranych sposobów upęłnomocniania dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie wyrażania świadomej zgody na udział w badaniu. Wskazane przykłady są efektem przeprowadzonych przeze mnie badań z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym oraz przeglądu literatury.

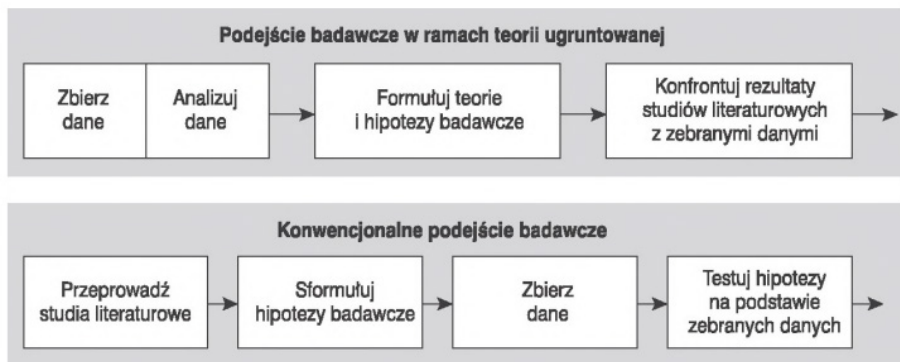
Metodologia

Badania, których wybrane aspekty etyczne i metodologiczne przedstawiam w niniejszym artykule, przeprowadziłam w schemacie jakościowym, według metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej proponowanej przez Kathy Charmaz (2009). Problematyka badawcza, ze względu na zastosowaną metodę ujęta w formie pojęć uczulających (Blumer, 2007), odnosiła się do zagadnień takich jak organizacja formalno-prawna, przestrzeń oraz proces edukacji w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego. Interesowały mnie również powody wyboru tego typu placówki przez rodziców oraz wskazywane przez badanych podobieństwa i różnice między przedszkolem leśnym a standardowym. Teren badań stanowiła baza jednego z przedszkoli leśnych znajdujących się w pobliżu dużego miasta w Polsce wraz z przyległymi lasami, polami i łąkami. Uczestnikami badania były dzieci w wieku 2,5–7 lat, uczęszczające do

dwóch grup przedszkolnych liczących po 16 osób oraz ich rodzice, a także 7 nauczycieli. Zastosowałam techniki takie jak: obserwacja uczestnicząca (trwająca 1,5 roku po 4 dni w tygodniu), techniki wizualne (fotografie) i analiza dokumentów (3 artykuły w prasie, audycja internetowa, prace dzieci, dokumenty wewnętrzne placówki). Przeprowadziłam także 21 wywiadów swobodnych z rodzicami i kadrami. Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu wyraziły na nie zgodę, w przypadku dzieci w formie *assent*, zaś w przypadku rodziców, formalną zgodę pisemną typu *consent*¹, będącą jednym z warunków uzyskania pozytywnej opinii komisji ds. etyki badań, o którą wnioskowałam na początku procesu badawczego. Odnosząc się do indukcyjnego i cyrkularnego schematu badań jakościowych, dokonałam analizy swoich doświadczeń związanych z kwestiami metodologicznymi i etycznymi w opisanych powyżej badaniach. Chcąc porównać uzyskane wyniki z ogólnym stanem badań, dokonałam przeglądu literatury. Analizowałam publikacje w języku polskim i angielskim, które ukazały się w latach 2000–2025, poruszające problematykę wyrażania zgody na udział w badaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym (2,5–7 lat). Wyłączyłam z analizy artykuły dotyczące badań medycznych.

W kolejnych akapitach przedstawiam przykłady rozwiązań dla praktyki badawczej opisane w analizowanych publikacjach oraz zastosowane podczas badań własnych.

Rys. 1. Sekwencja czynności badawczych w podejściu charakterystycznym dla metody teorii ugruntowanej i w podejściu konwencjonalnym



Źródło: Götz i Jankowska, 2014, s. 192.

1 Rodzaje zgód opisuję szerzej w dalszej części artykułu.

Projektowanie procesu badawczego z udziałem dzieci

Projektujący badania z udziałem dzieci, niezależnie od poziomu ich partycypacji, stają przed próbą pogodzenia sprzecznych na pierwszy rzut oka interesów. Dążą bowiem do uzyskania jak najdokładniejszych informacji w badanym obszarze, a jednocześnie starają się (a przynajmniej powinni) zapewnić warunki umożliwiające swobodną odmowę udziału w badaniu lub jego części (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 46). Zgromadzenie bogatych danych przy jednoczesnym szanowaniu prawa do odmowy może okazać się trudne. Zaprojektowanie procesu badawczego z uwzględnieniem specyfiki rozwojowej dzieci może jednak przyczynić się do osiągnięcia sukcesu.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że cele badań, w których uczestniczą dzieci, powinny oscylować wokół zwiększenia wiedzy o nich oraz poprawie jakości ich życia. Istotne są także stworzone w wyniku badań rekomendacje dla praktyki (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 1–4; Zalewska-Królak, 2019, s. 67). Za najlepsze metody uznaje się, rozpoczynając od największego stopnia ogólności, badania jakościowe, a wśród nich badania etnograficzne, wymagające długotrwałego przebywania w terenie, partycypacyjne, badania w działaniu oraz metody aktywizujące (Bunio-Mroczek, 2021, s. 9, 18, 20; Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 2; Sławińska, 2019; Zalewska-Królak, 2019, s. 69, 2025, s. 114). Charakterystyczne dla badań prowadzonych z udziałem dzieci jest dostosowanie technik i narzędzi do potrzeb i możliwości rozwojowych uczestników badania. Wyróżnia się takie specyficzne działania jak: wspólne tworzenie prac plastycznych lub zabawa klockami, odgrywanie scenek, opowiadanie historii (Gaches, 2021, s. 23; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 44) lub uzupełnianie schematu opowiadania zaproponowanego przez badacza (Zalewska-Królak, 2025, s. 50), a także wykonywanie zdjęć przez dzieci (Gaches, 2021, s. 23; Trabulsi, 2024, s. 167) czy spacerów badawczych (Bunio-Mroczek, 2021, s. 17). Podczas trwania całego procesu badawczego kluczowe jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa zarówno fizycznego (dotyczy to także miejsca, w którym prowadzone jest badanie), jak i psychicznego (Bunio-Mroczek, 2021, s. 10; Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 1; Zalewska-Królak, 2019, s. 67). Zwraca się również uwagę na ewentualną potrzebę obecności osób trzecich, takich jak rodzic lub opiekun, lekarz, nauczyciel lub psycholog (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 3; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 44; Zalewska-Królak, 2019, s. 69).

Uzyskanie zgody od wszystkich osób biorących udział w badaniu jest niezbędne nie tylko ze względu na wymogi formalne, lecz także z pobudek etycznych (Bodén, 2021, s. 9). W przypadku badań z osobami niepełnoletnimi w Polsce zgodę musi wyrazić przede wszystkim rodzic lub opiekun. O ile jest to wystarczające z prawnego punktu widzenia, o tyle uzyskanie zgody od dziecka jest wyrazem respektowania jego prawa do podejmowania decyzji na swój temat (Dockett i in., 2013, s. 804).

Rodzaje zgód uzyskiwanych do badań

Wśród zgód uzyskiwanych od badanych możemy wyróżnić dwa podstawowe typy, nierozdzielane w języku polskim: *consent* oraz *assent*. Na świadomą zgodę typu *informed consent* składa się kilka elementów, takich jak: umiejętność zrozumienia przekazywanej informacji i wyrażenia decyzji, dobrowolność i autoryzacja planu badań. Koncepcja zgody typu *assent* pojawiła się jako sposób na odróżnienie zgody dziecka od prawnie umocowanego upoważnienia. Jej wymogi są mniej rygorystyczne i obejmują podstawowe zrozumienie procedury i celu badania oraz umiejętność wskazania własnych preferencji (Miller i in., 2004, s. 256). Możemy także wyróżnić uzyskanie formalnej, jednorazowej zgody na początku projektu badawczego odnoszące się do etyki proceduralnej oraz kontekstową, wielokrotnie negocjowaną zgodę w ramach reakcji na zmieniające się potrzeby dzieci, nawiązującą do etyki relacyjnej (Gierczyk i Dobosz, 2024, s. 133).

Uwzględniając zdanie dzieci podczas uzyskiwania zgody na udział w badaniu, przyczyniamy się do wzrostu ich poczucia sprawczości. Projektowaniu tego działania, będącego często procesem, a nie jednorazowym aktem (Dockett i in., 2013, s. 804; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 46), powinna towarzyszyć wiedza na temat rozwoju funkcji poznawczych oraz emocji dziecka.

Dziecięce kompetencje wyrażania świadomej zgody lub odmowy

Każdy uczestnik badania naukowego zasługuje na szanowanie jego godności i podmiotowości oraz zapewnienie poczucia bezpieczeństwa. W przypadku dzieci należy dodatkowo uwzględnić ich szczególne sposoby doświadczania świata, status prawny, posiadany poziom autonomii oraz wrażliwości emocjonalnej (Hornowska i Paluchowski, 2016, s. 168). Wskazuje się, że ze względu na małe doświadczenie w zakresie możliwości podejmowania wyborów dotyczących własnego życia dzieci mogą mieć trudności z uwierzeniem w przysługujące im podczas badania prawa. Najbardziej zrozumiałe dla dzieci okazały się takie aspekty związane z udzielaniem zgody jak: możliwość przerwania lub braku udziału w badaniu bez ponoszenia negatywnych konsekwencji, dobrowolność udziału, czas trwania badań oraz możliwość zadawania pytań. Najwięcej trudności sprawiało z kolei zrozumienie celu badań oraz korzyści i ryzyka związanego z udziałem w nim (Miller i in., 2004, s. 257, 276–277).

Działania upęłnomocniające dzieci w wyrażaniu świadomej zgody

Empowerment w odniesieniu do dzieci uczestniczących w badaniach społecznych oznacza przede wszystkim ich upodmiotowienie oraz usamodzielnienie zarówno w zakresie decyzyjności, jak i działania w trakcie procesu badawczego, a co za tym idzie, uprawomocnienie w praktykach życia społecznego. Uwzględnienie dziecięcej perspektywy świata jest możliwe dzięki wysłuchaniu ich głosu i umożliwieniu przedstawienia swojego punktu widzenia (Dockett i in., 2013, s. 825; Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 1; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 45; Sławińska, 2019; Zalewska-Królak, 2019, s. 71).

Pierwszym z ważnych działań wymienianych jako przykład upęłnomocniania dzieci w procesie badawczym jest akt podpisania zgody na udział w badaniu. Dzieci niepiszące mogą zastosować symbol graficzny (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 2). Wśród innych sposobów wyrażania renegotjowalnej zgody przez dzieci wymienia się np. naklejki na ubraniach lub magnesy umieszczane na odpowiedniej stronie tablicy, symbolizujące chęć bycia obserwowanym lub jej brak. Inne przytaczane rozwiązanie to system dwóch pudełek, z których jedno pozostaje puste, zaś drugie zawiera karteczki ze słowem „tak” lub „nie” i miejscem na wpisanie swojego imienia. Za każdym razem, gdy w trakcie procesu badawczego dziecko chciało zmienić decyzję, wkładało odpowiednią karteczkę do pustego pudełka (Kyritsi, 2019, s. 41–42). Kolejnym krokiem wzmacniającym decyzyjność jest możliwość samodzielnego nadania sobie pseudonimów przez dzieci (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 4; Zalewska-Królak, 2019, s. 68). Podkreśla się również, że uwzględnianie dziecięcych sposobów oglądu świata powinno zachodzić podczas wszystkich etapów procesu badawczego, także po jego zakończeniu, w formie publikacji wyników badań. Zastosowanie mogą tu znaleźć informacje zwrotne i raporty w specjalnie opracowanej wersji dla dzieci, a także film podsumowujący badanie (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 4; Trabulsi, 2024, s. 167; Zalewska-Królak, 2019, s. 70).

Triangulacja danych

Uzyskanie świadomej zgody dziecka nie oznacza pewności jego uczestnictwa w całym badaniu. Niekiedy brak chęci wypowiedzi może dotyczyć jedynie wybranego tematu (Zalewska-Królak, 2019, s. 73) lub wykorzystywanych przez badacza technik. Dzięki zastosowaniu w prowadzonych przeze mnie badaniach triangulacji danych (Patton, 2015, s. 661–662) miałam okazję obserwować, jak dobór techniki badawczej wpływa na udzielanie zgody lub odmowę udziału w badaniu przez dzieci.

Po uzyskaniu zgody od właściciela placówki stanowiącej teren badań oraz rodziców zorganizowałam spotkanie z dziećmi, podczas którego opowiedziałam językiem dostosowanym do odbiorców o celu badań, sposobach i warunkach ich przeprowadzenia, spodziewanych korzyściach naukowych oraz możliwości odstąpienia od udziału w badaniach na każdym etapie bez ponoszenia konsekwencji. Podczas tej rozmowy wszystkie dzieci wyraziły słowną zgodę na udział w badaniu. Należy zaznaczyć, że procedura badawcza nie uwzględniała kierowania aktywnością dzieci poprzez wywoływanie danych. Mając świadomość wzajemnego wpływu dzieci na siebie oraz specyfiki ich pamięci, kilkakrotnie ponawiałam pytanie o zgodę w indywidualnych rozmowach. Wówczas dzieci podtrzymywały swoje zdanie potwierdzające możliwość obserwacji ich aktywności i tworzenia zapisów w dzienniku, a następnie publikacji wyników badania.

Dopiero po włączeniu w proces badawczy technik wizualnych doświadczyłam dziecięcej odmowy. Prawdopodobnie wynikało to z większego doświadczenia bycia fotografowanym oraz namacalności uzyskanych w ten sposób danych (wielokrotnie pokazywałam dzieciom wykonane fotografie na ich prośbę). Dodatkowo wykonanie zdjęcia było jednorazowym aktem, na który zgodę uzyskiwałam bezpośrednio przed uwiecznieniem danej sytuacji lub obiektu. Co ciekawe, dzieci częściej nie zgadzały się, abym zrobiła zdjęcie ich wytworów czy konstrukcji niż przedstawiające je same podczas jakiejś aktywności. Sławińska wspomina o jeszcze jednym istotnym zagadnieniu związanym z fotografowaniem dzieci, pisząc, że: „niektóre z nich wręcz domagały się tego z mojej strony, traktując rejestrację ich zachowań jako wyraz uwagi dorosłych” (Sławińska, 2019, s. 114). W trakcie moich badań również niektóre z dzieci prosiły, aby zrobić im zdjęcie w konkretnej sytuacji i „wysłać mamie”. Zazwyczaj uznawałam, że może być to dla nich ważna pamiątka i spełniałam te prośby, jednak jeśli pojawiały się one częściej, proponowałam, że zrobię zdjęcie „na niby”, wykonując gest przypominający fotografowanie i oferowałam dołączenie do aktywności lub obejrzenie wytworów pracy dzieci, aby dać im uwagę niezapśredniczoną przez aparat. Obserwując całą społeczność przedszkola miałam bowiem świadomość, że niektóre dzieci są przyzwyczajone do ciągłego nagrywania i fotografowania ich działań przez rodziców, często niestety bez pytania o zgodę, a następnie do udostępniania tych treści w social mediach na zasadzie *sharentingu* (Christakis i Hale, 2025; Dethloff i in., 2023; Motevalli i in., 2025). Fotografie, które wykonywałam, przedstawiały efekty dziecięcych działań, dłonie lub sylwetkę bez ujęcia twarzy. Jeśli było to niemożliwe, edytowałam zdjęcia w programie graficznym, uniemożliwiając rozpoznanie osób przedstawionych na fotografii.

Relacje badacza z dziećmi

Diecięca zgoda jest kontekstualna i uzależniona od zaufania do badacza. Poinformowanie o celu naszej obecności w świecie dziecka jest jednym z pierwszych etapów zawiązywania relacji z nim. Wskazuje się, że informacja o badaniu powinna być zapisana w formie broszury lub ulotki dostosowanej do wieku badanych. Warto umieścić na niej również zwięzłe biogramy oraz zdjęcia badaczy (Dockett i in., 2013, s. 823; Harcourt i Sargeant, 2011, s. 427; Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 2; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 49; Parsons i in., 2016, s. 13; Zalewska-Królak, 2019, s. 68, 2025, s. 55). Choć zbudowanie bezpiecznej relacji wymaga czasu (Gaches, 2021, s. 29; Harcourt i Sargeant, 2011, s. 426; Huser i in., 2022, s. 56–58; Parsons i in., 2016, s. 13), to podjęcie tego wysiłku może ograniczyć udzielanie przez dzieci odpowiedzi uważanych za oczekiwane przez dorosłych (Grover, 2004, s. 87).

Ograniczenie hierarchii w relacji badacza i dzieci jest jednym z postulatów *new childhood studies*. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego stanu podczas badań etnograficznych jest bycie „jak najmniej dorosłym” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 13). Istotne są również, z pozoru błahe, działania takie jak np. dążenie do kontaktu wzrokowego na jednym poziomie poprzez siadanie czy kucanie obok dziecka podczas rozmowy, a także unikanie sugerujących wypowiedzi takich jak np. „Przyszedłem, aby uzyskać twoją zgodę” (Harcourt i Sargeant, 2011, s. 427).

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach starałam się nawiązać z dziećmi bezpieczną relację, dążąc do równoważenia jej nieuchronnej asymetrii poprzez wspomnianą powyżej postawę ciała umożliwiającą kontakt wzrokowy na jednym poziomie czy zwracanie się do siebie po imieniu. Uczestniczyłam także razem z dziećmi w działaniach mających na celu zaspokajanie wspólnych, uniwersalnych potrzeb, takich jak sprzątanie czy przygotowywanie posiłków. Starałam się traktować dzieci jako ekspertów w temacie, który mnie interesował, wielokrotnie jawnie okazując swój brak wiedzy oraz zastanawiając się nad badanymi zagadnieniami wspólnie z dziećmi. Dawałam im także możliwość instruowania mnie podczas aktywności, w których miały większe doświadczenie, np. w zabawie.

Szczególne znaczenie w zakresie budowania mojej relacji z dziećmi miała także przestrzeń przyrody, w której odbywały się badania. Egalitarność i wspólnota intensywnych niekiedy doświadczeń obnażyły podobieństwa pomiędzy dziećmi i mną. Wspólnie pozostawaliśmy pod wpływem niezależnych od nas czynników, takich jak warunki atmosferyczne². Naszą relację zacieśniała także możliwość wspólnej obserwacji

2 Obserwacja uczestnicząca trwała przez wszystkie pory roku, aby uwzględnić wpływ zmieniającej się pogody na funkcjonowanie placówki. W przedszkolach leśnych dzieci przebywają na dworze przez większość czasu, w każdej pogodzie, z wyłączeniem niebezpiecznych warunków takich jak burze, intensywne opady czy silny wiatr.

cykli zachodzących w naturze, doświadczanie śmierci (np. odnajdywanie szczątków zwierząt i rozmowy na ten temat) oraz poczucie bycia elementem większego ekosystemu. Wobec złożoności świata przyrody i zachodzących w nim połączeń dominacja dorosłego nad dziećmi zdawała się mniej wyraźna.

Kompetencje komunikacyjne dzieci i badacza

Zgoda lub odmowa udziału w badaniu nie zawsze wyrażana jest werbalnie, szczególnie w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym. Może to wynikać z braku kompetencji lub śmiałości, a dzieci mogą komunikować swoje decyzje także behawioralnie lub emocjonalnie, np. milczeniem lub wykonywaniem innej czynności niż wskazana przez badacza (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 47, 51). Milczenie może być również jedną z niewielu dostępnych dziecięcych strategii utrzymania władzy w danej sytuacji (Cassidy i in., 2022, s. 39) i nie powinno być traktowane jako akt sprzeciwu, lecz uszanowane jako wyrażenie braku ochoty na zaangażowanie w daną część badania (Gaches, 2021, s. 23). Zdarza się także, że dziecko nie chce udzielić odpowiedzi na pytanie badacza, ale wypowiada się, gdy autorem pytania o tej samej treści jest rówieśnik (Huser i in., 2022, s. 56).

Podczas przeprowadzonych przeze mnie badań dzieci wyrażały sprzeciw zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Kierowały odmowę bezpośrednio do mnie lub szeptały do sąsiadujących dzieci, szukając u nich wsparcia. Bywało także, że stosowały nienaturalną mowę, np. naśladowały dużo młodsze dzieci, żartowały lub zmieniały temat rozmowy. Odmowa niewerbalna wyrażana była zaś poprzez odejście, ignorowanie mnie, odwracanie głowy lub ustawianie się bokiem lub tyłem, mimikę, milczenie.

Kluczowym aspektem rozumienia tych zachowań są kompetencje komunikacyjne. Badacz powinien być w stanie przyjąć odmowę dziecka bez chęci manipulowania jego decyzją, co nie jest jednoznaczne z dociekaniem, co dziecko ma na myśli lub doprecyzowywaniem własnych zamiarów. Dziecko musi z kolei czuć, że jego odmowa zostanie uszanowana i nie przyniesie żadnych nieprzyjemnych konsekwencji.

Wnioski i rekomendacje

Projektując proces badawczy z udziałem dzieci, warto uwzględnić wielość technik i narzędzi badawczych, szczególnie zapewniających możliwość krótkotrwałych aktywności, których efektem jest fizyczny obiekt, taki jak fotografia, praca plastyczna, budowla. Należy przy tym wykazywać szczególną uważność na płynące od dzieci sygnały i stale renegocjować ich zgodę (Sławińska, 2019, s. 114).

Proces nawiązywania relacji badacza z dziećmi wymaga czasu, który podczas badań, szczególnie prowadzonych w ramach grantów naukowych, jest ograniczony. Niwelowanie dominacji badacza, dążenie do zrozumienia dziecięcego punktu widzenia oraz włączanie w początkowy etap badań aktywności integrujących grupę z badaczem może przyczynić się do wzmacniania dzieci w zakresie wyrażania świadomej zgody oraz partycypacji w procesie badawczym. Włączanie elementów pedagogiki przygody czy edukacji outdoorowej w proces integracji grupy, niezależnie od tematu badań, ze względu na intensywność doznań i wspólnotę doświadczeń może przyczynić się do zbudowania zaufania do badacza w krótkim czasie, powodując zwiększenie świadomości wyrażanej zgody lub odmowy przez dzieci.

Bibliografia

- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. (G. Woroniecka, tłum.). Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: Ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Cassidy, C., Wall, K., Robinson, C., Arnott, L., Beaton, M. i Hall, E. (2022). Bridging the theory and practice of eliciting the voices of young children: Findings from the Look Who's Talking project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026431>
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christakis, D.A. i Hale, L. (2025). *Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence*. Springer Nature.
- Dethloff, N., Kaesling, K. i Specht-Riemenschneider, L. (2023). *Families and new media: Comparative perspectives on digital transformations in law and society*. Springer Nature.
- Dockett, S., Perry, B. i Kearney, E. (2013). Promoting children's informed assent in research participation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 802–828. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666289>
- Gaches, S. (2021). Can I share your ideas with the world? Young children's consent in the research process. *Journal of Childhood Studies*, 46(2), 20–33. <https://doi.org/10.18357/jcs462202119925>
- Gierczyk, M. i Dobosz, D. (2024). Etyka badań partycypacyjnych z udziałem dzieci – wybrane wyzwania i rozwiązania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 33(4), 123–147. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/944>

- Götz, M. i Jankowska, B. (2014). GTM's applicability for studying coopetition in clusters. *Problemy Zarządzania*, 12(3), 185–205. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.47.10>
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us?: On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>
- Harcourt, D. i Sargeant, J. (2011). The challenges of conducting ethical research with children. *Education Inquiry*, 2(3), 421–436. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21992>
- Hornowska, E. i Paluchowski, W.J. (2016). Opiniowanie czy formowanie? Z doświadczeń Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych przy Instytucie Psychologii UAM. *NAUKA*, 1(2), 163–169.
- Huser, C., Dockett, S. i Perry, B. (2022). Young children's assent and dissent in research: Agency, privacy and relationships within ethical research spaces. *Childhood Education Research Journal*, 30(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026432>
- Kyritsi, K. (2019). Doing research with children: Making choices on ethics and methodology that encourage children's participation. *Journal of Childhood Studies*, 44(2), 39–50. <https://doi.org/10.18357/jcs442201919059>
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. i Witeska-Młynarczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych. W: M. Radkowska-Walkowicz i M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 27–34). Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E. i Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>
- Miller, V.A., Drotar, D. i Kodish, E. (2004). Children's competence for assent and consent: A review of empirical findings. *Ethics and Behavior*, 14(3), 255–295. https://doi.org/10.1207/s15327019eb1403_3
- Motevalli, S., Razak, R.A., Bailey, R.P., Madihie, A.B., Mehdinezhadnouri, K. i Pan, Y. (2025). Parents' sharenting behaviours: A systematic review of motivations, attitudes, perceptions, and impression management perspectives. *F1000Research*, 14, 448. <https://doi.org/10.12688/f1000research.161540.1>
- Parsons, S., Sherwood, G. i Abbott, C. (2016). Informed consent with children and young people in social research: Is there scope for innovation? *Children & Society*, 30(2), 132–145. <https://doi.org/10.1111/chso.12117>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publication, Inc.
- Sławińska, M. (2019). Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. Na przykładzie badania grupy przedszkolnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(2), 109–123.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem-przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1(1), 13–26.
- Surmiak, A. (2022). *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Trabulsi, N. (2024). Zagadnienia etyczne w prowadzeniu badań z udziałem dzieci – praktyka *Save the Children* na przykładzie badania dobrostanu dzieci w Polsce. *Dziecko*

Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 23(4), 167–182. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/945>

Zalewska-Królak, A. (2019). Badania dzieci. Trudności oraz wskazówki pomagające je przezwyciężyć. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 9(9), 63–74. <https://doi.org/10.15503/onis2019.63.74>

Zalewska-Królak, A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.



Edyta Nowosielska

<https://orcid.org/0000-0001-9344-3908>

e-mail: enowosielska@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska

Badania z dziećmi jako wyzwanie etyczne i metodologiczne – doniesienia z własnej praktyki badawczej¹

Research with Children as an Ethical and Methodological Challenge – Reflections From My Own Research Practice

KEYWORDS

children, ethics, research involving children, researcher–child relationship, reflexivity in research

ABSTRACT

The aim of this paper is to characterize the key challenges in research with early school-age children (grades 1–3), with an emphasis on practical, ethical, and methodological aspects. The research problem is as follows: what methodological and ethical challenges arise in research “with the participation of children”, and how do they affect the collection and interpretation of data? The method applied was a reflective analysis of research practice based on documentation from the author’s own projects (e.g. NCN Miniatura, focus groups), interview protocols, field notes, and pedagogical literature. Drawing on experience from four research projects involving children, the author analyses ethical difficulties encountered by the researcher (informed assent/consent of the child, protection from stress and from disclosure of personal data), methodological challenges (fragile attention span, difficulties with verbalization, and the interpretation of children’s narratives shaped by cultural context), and practical issues (school logistics, 30–45 minute sessions, adapting to group dynamics). The findings

¹ Artykuł powstał w ramach przygotowania koncepcji metodologicznej badań do konkursu „MINIATUR 8”, realizowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (NCN), nr rej. 2024/08/X/HS6/01432.

indicate the need for a paradigm shift in research with children -from viewing them as objects of observation towards recognizing them as active participants in social life. Such an approach requires not only adjusting methodology to the specific nature of working with children, but also exercising particular ethical sensitivity in the researcher-child relationship. It is also necessary to take into account the socio-cultural context, which significantly shapes the authenticity and credibility of the data obtained. Research methods should be flexible and creative, so as to enable.

SŁOWA KLUCZE

dzieci, etyka,
badania z udziałem
dzieci, relacja
badacz-dziecko,
refleksyjność
w badaniach

ABSTRAKT

Celem tekstu jest scharakteryzowanie kluczowych wyzwań w badaniach z dziećmi w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III), z naciśkiem na aspekty praktyczne, etyczne i metodologiczne. Problem badawczy brzmi: Jakie wyzwania metodologiczne i etyczne pojawiają się w badaniach „z udziałem dzieci” i jak wpływają na zbieranie oraz interpretację danych? Metodą była analiza refleksyjna praktyki badawczej oparta na dokumentacji własnych projektów autorki (np. NCN Miniatura, grupy fokusowe), protokołach wywiadów, notatkach terenowych i literaturze pedagogicznej. Autorka opierając się na doświadczeniach z czterech projektów badawczych z udziałem dzieci, analizuje trudności etyczne, z którymi spotyka się badacz (świadoma zgoda dziecka, ochrona przed stresem i ujawnieniem danych), metodologiczne (kruchość koncentracji, problemy z werbalizacją i interpretacją narracji dziecięcej pod wpływem kontekstu kulturowego) oraz praktyczne (logistyka szkolna, sesje 30–45 min., dostosowanie do dynamiki grupy). Wyniki badań wskazują na potrzebę zmiany paradygmatu w podejściu do badań z udziałem dzieci – od postrzegania ich jako przedmiotów obserwacji ku uznaniu ich za aktywnych uczestników życia społecznego. Takie ujęcie wymaga nie tylko dostosowania metodologii do specyfiki pracy z dziećmi, lecz także szczególnej wrażliwości etycznej w relacji badacz-dziecko. Konieczne jest także uwzględnienie kontekstu społeczno-kulturowego, który w znacznym stopniu wpływa na autentyczność i wiarygodność pozyskiwanych danych. Metody badawcze powinny być elastyczne i kreatywne, by umożliwiać dzieciom swobodne wyrażanie emocji, myśli i doświadczeń oraz ukazywać bogactwo ich perspektyw.

Wstęp

Pomimo rosnącej popularności badań prowadzonych z udziałem dzieci w literaturze przedmiotu wciąż rzadko pojawiają się opracowania, w których autorzy dzieliliby się doświadczeniami i refleksjami z perspektywy praktyków mierzących się z wieloma

trudnościami natury etycznej i metodologicznej (Crane i Broome, 2017, Graham i in., 2025), często niemożliwymi do uwzględnienia na etapie ich planowania. Tematyka ta wciąż pozostaje stosunkowo rzadko podejmowana w literaturze naukowej, co dodatkowo podkreśla potrzebę dzielenia się doświadczeniem praktyków.

Badania z udziałem dzieci osadzone są w interdyscyplinarnym paradygmacie *childhood studies*, dla którego ważne jest założenie o konstruktywnym charakterze dzieciństwa (Hammersley, 2017), gdzie jednostkowe doświadczenia dzieci powinny być traktowane jako pełnoprawne i wartościowe źródło wiedzy naukowej. Warto zwiększyć przestrzeń poświęconą temu paradygmatowi adekwatnie do jego znaczenia w ewolucji refleksji nad głosem dziecka i jego podmiotowością w badaniach naukowych. Głównym postulatem tego nurtu jest uznanie aktywnej roli dzieci jako kompetentnych aktorów społecznych, których indywidualne doświadczenia stanowią cenne i wiarygodne źródło wiedzy naukowej (Mayall, 2013, s. 6).

W literaturze przedmiotu najczęściej porusza się kwestie etyczne i teoretyczne związane z udziałem dzieci w badaniach (Gierczyk, Dobosz 2024), ale wciąż brakuje tekstów, które uwzględniałyby perspektywę badacza. Badania z aktywnym udziałem dzieci lub z ich współudziałem wymagają szczegółowej refleksji nad etyką i metodologią działań badawczych (Bunio-Mroczek, 2021, s. 6). Podstawę tych badań stanowi zrozumienie koncepcji dziecka jako aktora społecznego oraz uznanie go za aktywnego uczestnika życia społecznego, wykazującego naturalną ciekawość świata, zdolność do samodzielnego działania i podejmowania decyzji w rozumieniu Konwencji o prawach dziecka ONZ z 1989 roku. To uznanie sprawia, że „dziecko zyskuje przestrzeń do budowania własnej tożsamości oraz ścieżki uczenia się, a słuchanie jego głosu staje się »narzędziem«, które pomaga dorosłym tworzyć środowiska edukacyjne sprzyjające emancypacji i pełnemu wyłonieniu się dziecka oraz jego tożsamości, zarówno społecznej, jak i kulturowej” (Marchão i Henriques, 2018, s. 137). Jako dorośli musimy pamiętać, że dzieci są najlepszymi ekspertami w dziedzinie własnego życia i należy dawać im przestrzeń do dzielenia się refleksjami na temat ich doświadczeń (Evang i Øverlien, 2015; Øverlien i Holt, 2021; Woollett i in., 2024).

Projekty z udziałem uczniów w młodszych wiekach szkolnym mają dużą wartość, są nieocenione w dotarciu do ich emocji, przeżyć i sposobów widzenia świata, co umożliwia ukazanie ich autentycznego głosu. Badania prowadzone z ich aktywnym udziałem, gdzie uczą się wyrażania swoich potrzeb i oczekiwań oraz sposobów skutecznego komunikowania się, wpisują się w nurt refleksji wskazany przez Barbarę Smolińską-Theiss (2010, s. 24), akcentującą nową orientację czasoprzestrzenną w badaniach nad dzieciństwem oraz zwrot ku otwartej przestrzeni dziecka. Autorka słusznie pisała, że dziś dziecko nie jest tylko uczestnikiem życia prywatnego, ale stało się obecne w przestrzeni publicznej, co świadczy o poszerzeniu granic dzieciństwa i uznaniu jego podmiotowości. W tym kontekście projekty badawcze prowadzone w duchu

podejścia podmiotowego pozwalają na wybrzmienie głosu dzieci (Alasuutari, 2014, s. 242–259), czyli usłyszenie ich indywidualnej perspektywy na świat czy codzienność szkolną – perspektywy, która często jest pomijana w dyskursie dorosłych. Badania te oddają dzieciom głos jako pełnoprawnym uczestnikom rzeczywistości społecznej, a jednocześnie grupie szczególnie wrażliwej. Na podstawie przeanalizowanych przez Pranee Liamputtong (2007, s. 2) definicji grup szczególnie wrażliwych można zaliczyć dzieci do tej kategorii ze względu na ich ograniczoną autonomię, zależność od dorosłych oraz zwiększoną podatność na krzywdę i wykluczenie.

Jednocześnie w perspektywie dyskursu podmiotowego dziecko ujmowane jest jako niezależna i autonomiczna jednostka, czynnie zaangażowana w wydarzenia mające znaczenie dla jej funkcjonowania w świecie. Postrzega się je jako współpartnera, współuczestnika i współobywatela życia społecznego, działającego na równych prawach z innymi jego członkami (Zwiernik, 2015, s. 84), jako aktywnego twórcę wiedzy, tożsamości i kultury. Ukazuje się je jako „bogate dziecko”, istotę pełną możliwości, ciekawości i potencjału rozwojowego. W konstrukcji „bogatego dziecka” nauka jest działaniem opartym na współpracy i komunikacji, w którym dzieci uczą się z dorosłymi, z innymi dziećmi, konstruują wiedzę oraz nadają znaczenia światu (Dahlberg i in., 2013, s. 106).

W badaniach, których celem jest poznanie indywidualnych doświadczeń uczestników oraz zrozumienie procesów edukacyjnych z ich perspektywy, najodpowiedniejsze mogą okazać się metody jakościowe. Pozwalają one w sposób naturalny uchwycić sposób myślenia i odczuwania świata przez najmłodszych respondentów, którzy często nie potrafią w pełni wyrazić swoich opinii w formie werbalnej. W pracy z dziećmi forma werbalna często jest niewystarczająca, dlatego uzupełniają ją bardziej „naturalne” dla dziecka środki wyrazu, np. rysunek, odgrywanie scenek, zabawa czy mapy myśli, które pozwalają uchwycić sposób myślenia i odczuwania świata przez dzieci w sytuacji, gdy sam język mówiony byłby dla nich zbyt trudnym narzędziem.

To właśnie „podejście jakościowe umożliwia poznanie i zrozumienie sposobów doświadczania rzeczywistości przez badanych” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 16), a partycypacja badawcza dzieci staje się dziś ważnym elementem badań nad dzieciństwem, łącząc zaangażowanie nauki w poprawę ich sytuacji z jednoczesnym dążeniem do wiarygodniejszego poznania rzeczywistości dzieciństwa. Udział dzieci w badaniach sprzyja uzyskiwaniu rzetelniejszych danych i lepszemu projektowaniu działań i polityki wobec nich (Jarosz, 2017, s. 75). Badacze stosujący metody jakościowe zwracają uwagę na społeczny charakter konstruowania rzeczywistości, na bliskość relacji między badaczem a badanym zjawiskiem oraz na znaczenie kontekstu sytuacyjnego wpływającego na przebieg i rezultaty badań. Ich celem jest zrozumienie, w jaki sposób jednostki i grupy tworzą doświadczenia społeczne oraz nadają im znaczenie (Denzin i Lincoln 2009, s. 34). Wybór perspektywy badawczej zależy od założeń badacza dotyczących

natury analizowanego zjawiska. Badania jakościowe, oparte na paradygmacie interpretacyjnym, pozwalają uchwycić subiektywne perspektywy dzieci i oddać im głos w opisie własnego świata doświadczeń (Zwiernik, 2015, s. 100).

Inspiracją do wyboru tego tematu były moje własne doświadczenia badawcze związane z pracą z dziećmi oraz chęć pogłębienia refleksji nad tym procesem. Celem niniejszego tekstu uczyniłam scharakteryzowanie najważniejszych wyzwań doświadczanych w procesie prowadzenia badań z udziałem dzieci w młodszym wieku szkolnym w odniesieniu do ich codziennego funkcjonowania w środowisku edukacyjnym, podzielenie się refleksjami wynikającymi z własnej praktyki badawczej oraz wskazanie wynikających z tego wniosków natury etycznej i metodologicznej.

Aspekty metodologiczne i etyczne badań z udziałem dzieci – doświadczenia z czterech projektów badawczych

W tej części przedstawiłam etyczne i metodologiczne wyzwania badań z udziałem dzieci na podstawie własnych doświadczeń z realizacji czterech projektów badawczych. Choć projekty różniły się tematyką i metodologią, łączyło je dążenie do włączenia dzieci w proces badawczy. Poniższa tabela prezentuje informacje o projektach, stosowanych metodach, napotkanych dylematach etycznych, trudnościach i wyzwaniach. Uwzględniłam w niej zarówno badania, w których pełniłam funkcję kierownika, jak i te, w których byłam członkiem zespołu badawczego. W opisie projektów zespołowych odnoszę się wyłącznie do doświadczeń z wywiadów przeprowadzonych samodzielnie.

Tabela 1. Syntetyczna charakterystyka projektów badawczych

Projekt	Liczba dzieci/klasa	Metody	Dylematy etyczne	Trudności i wyzwania
1. Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej i jej oddziaływanie na poczucie podmiotowości ucznia.	52 (16 fokusów) Klasa 3	Wywiady grupowe + projekty ocen opisowych	Jak unikać sytuacji, w której rozmowa o ocenie prowadzi do poczucia wstydu, porównywania z innymi?	Ograniczona zdolność dzieci do werbalizacji doświadczeń.
2. Zmiany środowiska edukacyjnego w uczeniu się zdalnym – doświadczenia codzienności szkolnej przez dzieci z klas 1–3.	20 (4 fokusy) Klasy 1 + 3	Wywiady grupowe + techniki projekcyjne	Czy właściwe jest angażowanie dzieci w badania naukowe już po tak trudnym doświadczeniu, jakim była pandemia COVID-19?	Ograniczenia organizacyjne i formalne w szkołach.

Projekt	Liczba dzieci/klasa	Metody	Dylematy etyczne	Trudności i wyzwania
3. Doświadczenie wypalenia szkolnego wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.	7 wywiadów indywidualnych Klasa 3	Wywiady indywidualne + gra dydaktyczna	W przypadku ujawnienia przez dziecko objawów wypalenia szkolnego stanęłam przed dylematem: Jak zachować poufność, ale nie zignorować potrzeby pomocy dzieciom?	Wrażliwość tematu – wypalenie wiąże się z negatywnymi emocjami.
4. Współkonstruowanie kultury uczenia się w procesie oceniania w edukacji wczesnoszkolnej. Studium przypadku wybranych szkół.	30 (6 fokusów) Klasa 3	Wywiady grupowe + techniki projekcyjne	Zalecenia Komisji ds. Etyki Badań Naukowych: rezygnacja z pisemnej zgody dziecka.	Różnorodność źródeł danych (rozmowy, obserwacje, dokumenty) stanowi wyzwanie w analizie.

Źródło: opracowanie własne.

Mimo różnic kontekstowych i celów poszczególnych projektów łączy je wspólne podejście metodologiczne i etyczne. Wszystkie miały charakter jakościowy, ukierunkowany na zrozumienie doświadczeń, potrzeb i perspektyw dzieci, traktowanych jako aktywnych uczestników życia społecznego. Dzisiaj dzieci nie są przedmiotem badań, ale zyskują status badaczy swojej rzeczywistości – są badaczami (Ben-Arieh, 2005; Kellett, 2010; Dahl, 2014; Shier, 2015). W modelu edukacji podmiotowej jawią się jako istoty aktywne, kształtujące siebie w kontakcie z kulturą, konstruujące własną wiedzę i relacje ze światem (Bałachowicz, 2009, s. 200). Jednak sama obecność dzieci w badaniu zaprojektowanym przez dorosłego nie czyni ich badaczami. W podejściach partycypacyjnych dzieci traktuje się jako kompetentnych informatorów i współtwórców wiedzy o własnych doświadczeniach. Status badaczy uzyskują jednak dopiero wtedy, gdy realnie współdecydują o pytaniach, sposobie zbierania danych i interpretacji wyników. W moich badaniach dzieci nie były wyłącznie przedmiotem obserwacji, lecz współtwórcami wiedzy o własnej rzeczywistości, wybierały formy wyrażania myśli (np. rysunki, mapa myśli) i uczestniczyły w interpretacji zebranych danych, zyskując status aktywnych badaczy. Najważniejsze było dla mnie aktywne uczestnictwo dzieci i ich partycypacja, którą rozumiem jako branie udziału – aktywne współdziałanie z dorosłym badaczem (Gallacher i Gallagher, 2008, s. 507). Badania partycypacyjne oparte są na założeniach *childhood studies*. Skupiają się na indywidualnym sposobie,

w jaki dziecko rozumie świat, uznając tę perspektywę za pełnoprawne źródło wiedzy o rzeczywistości społecznej. Dają dzieciom przestrzeń do wypowiadania się na tematy dla nich istotne oraz podkreślają ich aktywny udział na wszystkich etapach procesu badawczego. Ich zadaniem jest opisanie wybranych elementów rzeczywistości społecznej, dziecięcego rozumienia świata (Zalewska-Królak, 2025, s. 107). W prowadzonych badaniach dostosowałam metody do wieku i możliwości poznawczych dzieci, co pozwoliło mi na zebranie wielowymiarowych danych i stworzenie warunków sprzyjających swobodnej ekspresji uczestników, a także na interpretację ich wypowiedzi z poszanowaniem kontekstu, w jakim funkcjonują. Takie podejście pozwalało uchwycić autentyczność dziecięcych perspektyw i uniknąć narzucania zewnętrznych kategorii interpretacyjnych. Badania realizowałam w środowisku szkolnym, a ich celem było wsłuchanie się w dziecięcy głos i uczynienie go widocznym w przestrzeni naukowej i praktycznej, czyniąc dzieci współtwórcami wiedzy.

W tym miejscu chciałabym zwrócić szczególną uwagę na projekt „Współkonstruowanie kultury uczenia się w procesie oceniania w edukacji wczesnoszkolnej. Studium przypadku wybranych szkół”, ponieważ stanowił on jedno z większych działań badawczych, które zrealizowałam przy wsparciu NCN. Wpisywał się on w kategorię wyzwań etycznych i organizacyjnych. Komisja ds. Etyki zaleciła mi rezygnację z pisemnej zgody dzieci z klas trzecich na rzecz zgody ustnej, choć od jakiegoś czasu zgoda stanowi standard w badaniach z małymi dziećmi, a jej praktyczne zastosowanie pozostaje niejednoznaczne (Ward i in., 2025). W literaturze zagranicznej podkreśla się jednak znaczenie autonomii dziecka i jego symbolicznego udziału w procesie wyrażania zgody, nawet w formie podpisu będącego rysunkiem, inicjałem czy symbolem (Sargeant i Harcourt, 2012, s. 75–76). To dziecko powinno wybrać, co chce napisać na takim oświadczeniu. Takie praktyki wzmacniają jego poczucie sprawczości i sprawiają, że dziecko czuje się aktywnym współuczestnikiem, a nie jedynie biernym uczestnikiem badania.

Podobne kwestie podkreśla Lisek-Michalska (2012, s. 42), wskazując, że wszystkie dzieci zakwalifikowane do badania powinny otrzymać pisemne, zrozumiałe dla nich informacje, wraz z numerem telefonu do badacza na wypadek dodatkowych pytań, co umożliwi świadome podjęcie decyzji o udziale w projekcie. W tym kontekście Alison Clark (2005) zaproponowała podejście mozaikowe, stanowiące solidną podstawę do wsłuchiwania się w głosy małych dzieci analizujących złożoność swojego codziennego życia, której nie da się łatwo uchwycić standardowymi metodami pomiaru. Podejście mozaikowe jest ważnym narzędziem w badaniach z dziećmi, umożliwia wieloperspektywiczne uchwycenie ich doświadczeń poprzez triangulację danych pochodzących z różnych źródeł, takich jak obserwacje, rozmowy i wytwory dzieci. Strategia ta podkreśla głos dziecka, pozwalając na wsłuchanie się w złożoność jego codziennego życia bez narzucania dorosłych interpretacji (Zwiernik, 2012).

Refleksje nad badaniami z udziałem dzieci

W badaniach z udziałem dzieci najważniejsze jest **budowanie relacji opartej na zaufaniu, szacunku i poczuciu bezpieczeństwa**. To właśnie relacja badacza z dzieckiem staje się fundamentem rzetelnego, etycznego i wartościowego procesu badawczego, w którym dziecko czuje się ważne, wysłuchane i traktowane podmiotowo. Przed każdym badaniem planowałam spotkania zapoznawcze z dziećmi. Za zgodą wychowawczyń uczestniczyłam w zajęciach klas i korzystałam z aktywności integracyjnych, co pozwalało mi lepiej poznać dzieci i nawiązać z nimi kontakt. Dzięki temu podczas wywiadów dzieci reagowały na mnie pozytywnie, chętnie opuszczały klasę i udawały się do przygotowanej przestrzeni badawczej, wykazując zainteresowanie i otwartość wobec proponowanej formy rozmowy. Mówiły: *o, znowu do nas przyszedłeś, super, co dziś będziemy robić? Będzie jakieś fajne zadanie?*

Kolejnym ważnym aspektem była **adaptacja języka i metod do wieku uczestników**. Język niedostosowany do możliwości dzieci może prowadzić nie tylko do niezrozumienia treści pytania, ale również do udzielania wymyślonych odpowiedzi czy nawet poczucia zagubienia lub frustracji. Dlatego uważam, że język badacza powinien być dostosowany do indywidualnych możliwości każdego dziecka. Podczas badań zawsze staram się zachowywać elastyczność badawczą, pamiętając o tym, że dzieci to nie dorośli. Wolę pozyskiwać mniej danych w sposób etyczny i przyjazny dzieciom, czasami modyfikując pierwotny plan badań. Stosuję rotację metod, elementy ruchu, przerwy oraz w miarę możliwości daję dzieciom wpływ na kolejność i formę zadań.

Na bieżąco weryfikuję narzędzia badawcze. Stosuję krótkie, zrozumiałe pytania i daję dzieciom czas na zastanowienie się, wiedząc, że przestrzeń do refleksji sprzyja jakości ich odpowiedzi, jest zatem drogą do sukcesu podczas badań.

Warto zaznaczyć, że **w każdym z realizowanych przeze mnie badań konieczne było odejście od wcześniej przyjętego planu**. Trudności organizacyjne w szkołach, takie jak: brak dostępnej przestrzeni do przeprowadzenia wywiadu (mimo wcześniejszego zapewnienia o dostępności tego miejsca), niespodziewane wydarzenia w harmonogramie dnia (np. wycieczki, projekty, obecność gości z zewnątrz, zmiana planu, itp.) wymagały ode mnie szybkiego reagowania i dostosowywania działań do zmieniających się warunków. Dodatkowo zmienność nastrojów dzieci oraz ich emocjonalne reakcje sprawiały, że musiałam wykazywać się elastycznością, uważnością i gotowością do modyfikowania zarówno przebiegu, jak i formy badania, tak aby zachować jego etyczny i komfortowy dla uczestnika charakter. Gdy słyszałam: *już mi się nie chce, zrobmy coś innego; nudzi mi się, zrobmy przerwę*, rozpoznawałam sygnał do wprowadzenia modyfikacji w przebiegu badania, zapewniając tym samym komfort uczestnikom i etyczny charakter procesu. Moim zdaniem każdy badacz powinien zadbać o alternatywne

scenariusze badania, być gotowy na jego przerwanie, skrócenie, podział na kilka spotkań czy nawet na jego odwołanie z przyczyn od niego niezależnych.

Ostatnią praktyczną kwestią są **wyzwania organizacyjne i logistyczne**. Realizacja badań z udziałem dzieci wymaga uzgadniania wielu kwestii z rodzicami i nauczycielami. Każda szkoła jest inna, ma inne procedury, a dostępność dzieci jest często ograniczona. Współpraca z dyrektorami i nauczycielami zawsze ma dla mnie priorytetowe znaczenie, na początku ustalamy wspólnie sposób działania i uzyskuję wsparcie organizacyjne. Za pomocą Librusa nauczycielki przekazują rodzicom przygotowaną przeze mnie informację na temat badania. Następnie zapraszają rodziców na spotkanie ze mną, podczas którego odpowiadam na ich pytania. Po takim spotkaniu rodzice, którzy są zdecydowani na udział dziecka w badaniu, podpisują odpowiednią zgodę, a ci, którzy potrzebują więcej czasu na podjęcie decyzji, mogą przekazać podpisaną zgodę nauczycielce w późniejszym terminie. Warto pamiętać, że uzyskiwanie zgód od rodziców jest procesem czasochłonnym, dlatego istotne jest przekazanie im dokumentów z odpowiednim wyprzedzeniem. Z perspektywy prawnej w Polsce ważne jest **uzyskanie zgody od opiekuna prawnego dziecka i świadomej zgody od dziecka** (*informed consent*). Uzyskanie świadomej zgody od dziecka jest dużym wyzwaniem, gdyż wymaga od badacza stałego upewniania się, czy dziecko w pełni rozumie, na czym polega udział w badaniu oraz jakie mogą być jego konsekwencje (Balen i in., 2006, s. 29–48).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą mieć trudność ze zrozumieniem istoty badań i ich potencjalnych konsekwencji, a jednocześnie mogą czuć presję wynikającą z autorytetu nauczyciela czy badacza, co może wpływać na podjęcie przez nich decyzji o udziale w badaniu. Jako badaczka zawsze zwracam uwagę na wszelkie formy zawahania i niepewności ze strony dzieci i jeśli takie widzę, świadomie rezygnuję z udziału dziecka w badaniu, respektując jego prawo do odmowy. W badaniach z udziałem dzieci podkreśla się konieczność traktowania zgody jako dynamicznego procesu, a nie obowiązku poprzedzającego udział w badaniu (Zalewska-Królak, 2025, s. 71). Według Lucy Bray (2007, s. 451) mimo że liczne artykuły naukowe i regulacje podkreślają znaczenie świadomej zgody dzieci, dostępne są nieliczne prace ułatwiające praktyczne wdrożenie tego procesu. Z mojego doświadczenia wynika, że dzieci często czują się zobowiązane do udziału w badaniu i starają się wypaść dobrze, nawet jeśli nie do końca rozumieją jego cel. Dlatego ważne jest, aby zapewnić im jasne wyjaśnienie celu badań oraz klarowny wybór, czy chcą w nich uczestniczyć, oparty na pełnej wiedzy i zrozumieniu tego, co udział w badaniu obejmuje (Cohen i Emanuel, 1998).

Wskazówki dla badacza w projektach z udziałem dzieci

W świetle moich doświadczeń badawczych zidentyfikowałam kluczowe wytyczne, które dotyczą projektów z udziałem dzieci.

Tabela 2. Wskazówki dotyczące projektów badawczych z udziałem dzieci

Etap badania	Rola badacza	Cel
Przed badaniem	• Nawiązanie bezpośredniego kontaktu z rodzicami/opiekunami dziecka. Uzyskanie od nich zgód na udział dziecka w badaniu. • Spotkania integracyjne z dziećmi, uzyskanie od nich świadomej i pisemnej zgody na udział w badaniu.	Zapewnienie świadomego i dobrowolnego udziału dziecka w badaniu.
Wprowadzenie dziecka w procedurę badania	• Dokładne i zrozumiałe wyjaśnienie dzieciom celu i przebiegu badania. • Zapewnienie dzieci o zachowaniu pełnej poufności i prywatności podczas badania. • Badania rozpoczynam od gry integracyjnej, która pomaga nam się poznać i w naturalny sposób skraca dystans między nami. • Czytam dzieciom dwa krótkie fragmenty z książki dla dzieci M. Radkowskiej-Wałkowicz i M. Reimann, <i>Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies</i> („Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi” i „Badania grupowe z udziałem dzieci. Aspekty etyczne i praktyczne”). Następnie następuje wspólna dyskusja o przeczytanych fragmentach książki.	• Zbudowanie zaufania między mną a dziećmi. • Zapewnienie dzieci, że mają prawo odmówić odpowiedzi i wycofać się z badania w każdej chwili bez ponoszenia konsekwencji.

Etap badania	Rola badacza	Cel
W trakcie badania	• Obserwacja reakcji dzieci, zapewnienie im komfortu i bezpieczeństwa. • Traktowanie dzieci jako pełnoprawnych uczestników badań. • Zapewnienie, że mają prawo odmówić odpowiedzi i wycofać się z badania w każdej chwili bez ponoszenia konsekwencji. • Używanie przeze mnie prostego języka i wybór metod odpowiednich do wieku i możliwości uczestników badań. • Moja refleksyjność, czyli krytyczne spojrzenie na własne działania i wpływ na dzieci. • Ujęcie przeze mnie kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonuje dziecko. • Dokładne dokumentowanie obserwacji z procesu badawczego (w notesie zapisuję wszystko, co wydaje mi się ważne dla procesu badawczego).	Zapobieganie stresowi, stworzenie bezpiecznej atmosfery podczas badania (zawsze staram się, aby sala do badania była im znana i przyjazna oraz informuję, że ich wypowiedzi nie będą udostępniane w sposób, który pozwoli na ich identyfikację; opowiadam, że podczas publikacji wyników badań zmienię nazwę szkoły i ich imiona, tak aby nikt ich nie rozpoznał).
Po badaniu	• Podziękowanie dzieciom za udział w badaniu – wręczenie dyplomu uczestnika.	• Zamknięcie procesu badawczego.

Źródło: opracowanie własne.

Przestrzeganie wskazówek może ułatwić badaczowi sprawne przeprowadzenie badania, zapewnienie jego rzetelności oraz utrzymanie wysokich standardów etycznych. Dzięki nim badanie przebiega w sposób uporządkowany, a uzyskane wyniki mogą zostać uznane za metodologicznie dobrze ugruntowane.

Wnioski

Prowadzenie badań z udziałem dzieci stanowi dla mnie wyjątkowy obszar doświadczeń badawczych, wymagający nie tylko metodologicznej elastyczności, lecz także wrażliwości i refleksji nad własną rolą badaczki. Dziś dzieci są aktywnymi uczestnikami rzeczywistości społecznej, z prawem do dzielenia się własną perspektywą i doświadczeniem oraz współtworzenia wiedzy o świecie, którego są nieodłączną częścią. W polskim

środowisku naukowym takie praktyki pozostają rzadkością, choć rosnące zainteresowanie tematem widać m.in. w publikacjach czasopisma *Problemy Wczesnej Edukacji*. Z drugiej strony badania Nowickiej (2010) pokazują, jak szkolne praktyki nauczycielek naznaczone są dyrektywnością i brakiem zaufania do kompetencji uczniów poprzez drobne instruowanie, ciągle dyscyplinowanie czy ograniczanie samodzielności, umacniają zależność dzieci od dorosłych, czyniąc podporządkowanie kluczowym doświadczeniem szkolnym (s. 388). Podsumowując, te kontrasty podkreślają potrzeby etycznych praktyk badawczych, promujących autentyczną perspektywę dziecka i metodologiczną elastyczność, by przeciwdziałać dominującym schematom socjalizacji.

Lisek-Michalska (2012, s. 46) zauważa, że w Polsce brakuje badań z „normalnymi” dziećmi i nastolatkami, poza marketingowymi, co nie tylko ogranicza zrozumienie ich codziennych doświadczeń i perspektyw, ale także wzmacnia nadopiekuńczą postawę rodziców, skłaniającą ich do częstej odmowy zgody na udział dzieci w projektach badawczych. Uważam za szczególnie ważne rozwijanie refleksyjnych i etycznych praktyk badawczych, które uwzględniają dziecięcą perspektywę i ich prawo do głosu.

W pedagogice wczesnoszkolnej słuchanie dzieci w procesie odkrywania świata ma charakter prawdziwego spotkania, w której dorośli i dziecko współtworzą znaczenia i dzielą doświadczenia poznania. W centrum tej perspektywy znajduje się dziecięca ciekawość świata, doświadczenie sprawczości i tworzenia znaczeń, a także relacyjność, która podtrzymuje emocjonalny dobrostan człowieka (Zbróg, 2024, s. 243). Badania z udziałem dzieci wymagają od osoby je prowadzącej uważnego podążania za dzieckiem, dostosowywania się do jego potrzeb, możliwości oraz tempa, w jakim jest gotowe uczestniczyć w sytuacji badawczej. Nieplanowane zdarzenia pojawiające się w trakcie badań powinny być traktowane przez badacza jako cenne źródło wiedzy praktycznej, pozwalające pogłębić rozumienie badanego zjawiska, skuteczności metod oraz jakości relacji badacz–dziecko, a także wspierać doskonalenie warsztatu badawczego i planowanie kolejnych działań badawczych. Takie podejście sprzyja bardziej refleksyjnemu i elastycznemu prowadzeniu badań, uwzględniającemu złożoność dziecięcego świata i dynamikę relacji badacz–dziecko.

Bibliografia

- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242–259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C. i Manby, M. (2006). Involving children in health and social research: ‘Human becomings’ or ‘active beings’? *Childhood*, 13(1), 29–48. <https://doi.org/10.1177/0907568206059962>
- Balachowicz, J. (2009). *Styl działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–595. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Bray, L. (2007). Developing an activity to aid informed assent when interviewing children and young people. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 451. <https://doi.org/10.1177/1744987107078876>
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Clark, A. (2005). Talking and listening to children. W: M. Dudek (red.), *Children's spaces*, (s. 1–13). Architectural Press.
- Cohen, J. i Emanuel, J. (1998). *Positive participation: Consulting and involving young people in health related work*. Health Education Authority.
- Crane, S. i Broome, M.E. (2017). Understanding ethical issues of research participation from the perspective of participating children and adolescents: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 14(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/wvn.12209>
- Dahl, T.I. (2014). Children as researchers: We have a lot to learn. W: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman i N.K. Worley (red.), *The SAGE handbook of child research* (s. 593–618). SAGE Publication. https://www.researchgate.net/publication/366580206_Children_as_Researchers_We_Have_a_Lot_to_Learn
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (K. Podemski, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–62). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Evang, A. i Øverlien, C. (2015). “If you look, you have to leave”: Young children regulating research interviews about experiences of domestic violence. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 113–125. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538595>
- Gallacher, L.A. i Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, 15(4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gierczyk, M. i Dobosz, D. (2024). Etyka badań partycypacyjnych z udziałem dzieci – wybrane wyzwania i rozwiązania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 123–147. <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/944>
- Graham, A., Powell, M.A., Taylor, N., Anderson, D. i Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/9181/file/Ethical-Research-Involving-Children-compendium-2013-EN.pdf>
- Hammersley, M. (2017). Childhood studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dziećmi. *Pedagogika Społeczna*, 2, 57–81.

- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Bloomsbury Publishing.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. SAGE Publications. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781847878373_A24197474/preview-9781847878373_A24197474.pdf
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61. <https://doi.org/10.18778/0208-600X.42.03>
- Marchão, A. i Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista [Research with children: Reflection on the listening of children's voices through interviewing processes]. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. UCL Institute of Education Press.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki, przestrzenie, konceptualizacje*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Øverlien, C. i Holt, S. (2021). Qualitative interviews with children and adolescents who have experienced domestic violence and abuse. W: J. Devaney, C. Bradbury-Jones, R.J. Macy, C. Øverlien i S. Holt (red.), *The Routledge international handbook of domestic violence and abuse* (s. 657–670). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331053>
- Sargeant, J. i Harcourt, D. (2012). *Doing ethical research with children*. McGraw-Hill Education.
- Shier, H. (2015). Children as researchers in Nicaragua: Children's consultancy to transformative research. *Global Studies of Childhood*, 5(2), 206–219. <https://doi.org/10.1177/2043610615587798>
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 34(1), 13–26.
- Ward, S.N., Mead Jasperse, S.C., Nguyen, V., Attia, S., Virues-Ortega, J. i Kelly, M.P. (2025). A systematic review of reported assent methodology in early childhood research. *Early Education and Development*, 36(8), 1996–2015. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2521896>
- Woollett, N., Christofides, N., Franchino-Olsen, H., Silima, M., Fouche, A. i Meinck, F. (2024). “Children are like vuvuzelas always ready to blow”: Exploring how to engage young children in violence research. *Journal of Interpersonal Violence*, 39(15–16), 3325–3351. <https://doi.org/10.1177/08862605241230088>
- Zalewska-Królak, K. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zbróg, Z. (2024). Praktyki wykluczenia rówieśniczego w grupie pięcioletnich dziewczynek – analiza dyfrakcyjna. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 10, 241–255. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.24.013.19967>
- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 15(2), 159–176.
- Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(1), 81–103.



Marta Kondracka-Szala

<https://orcid.org/0000-0003-0539-7820>
e-mail: marta.kondracka-szala@uwr.edu.pl
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Weronika Mazurek

<https://orcid.org/0009-0005-9814-791X>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Anna Miszke

<https://orcid.org/0009-0005-3832-9084>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Katarzyna Stańczyk

<https://orcid.org/0009-0005-1880-1951>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Podejście mozaikowe w badaniach partycypacyjnych z udziałem dzieci. Dziecięce spojrzenie na przestrzeń edukacyjną¹

The Mosaic Approach in Participatory Research Involving Children: Children's Perspectives on Educational Space

KEYWORDS ABSTRACT

Mosaic approach,
participatory
research, children's
voice, visual
methodology,
educational space,
well-being

This article presents the Mosaic approach as a framework for participatory research with children and illustrates its application through the author's project *School Space and Students' Well-Being* (June 2025). The study explored children's perspectives on school space in relation to well-being, addressing five specific questions: how children perceive school spaces; which places they find supportive or stressful; what meanings and emotions they attribute to different locations; how they visualize school space in self-created maps; and what changes they propose to make school more supportive.

¹ Projekt badawczy został sfinansowany w ramach *Konkursu projakościowego na inicjatywy edukacyjne skierowane do studentów o charakterze ponadprogramowym*, Uniwersytet Wrocławski, 2025.

The research employed Mosaic methods combining child-led photo-walks, individual mapping of school space with children's photographs, participatory observation ("adult tile"), and an incomplete-sentences worksheet. Qualitative analysis of photographs, maps, observation notes, and children's comments showed that children experience school space as multidimensional and relational. Three recurring patterns were identified: space as a facilitator of peer relations and belonging; space as a resource for emotional regulation and concentration, especially in quiet and predictable classroom environments; and space as a domain of expression and agency, reflected in children's appreciation of thematic rooms and proposals for spatial improvements. The findings confirm that the Mosaic approach enables ethically sensitive and developmentally appropriate access to children's lived experiences of educational environments.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

podjęcie
mozaikowe, badania
partycypacyjne,
głos dziecka,
metodologia
wizualna, przestrzeń
edukacyjna,
dobrostan

Artykuł przedstawia podejście mozaikowe jako ramę badań partycypacyjnych z dziećmi i ilustruje jego zastosowanie na przykładzie projektu autorek *Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów* (czerwiec 2025). Badanie koncentrowało się na dziecięcych sposobach doświadczania przestrzeni szkolnej w odniesieniu do dobrostanu i obejmowało pięć problemów szczegółowych: postrzeganie przestrzeni szkolnej przez dzieci; identyfikację miejsc sprzyjających nauce, relacjom i odpoczynkowi oraz postrzeganych jako stresujące; znaczenia i emocje przypisywane poszczególnym przestrzeniom; sposoby wizualizacji szkoły w tworzonych mapach, a także postulowane przez dzieci zmiany.

W badaniu zastosowano podejście mozaikowe, łącząc spacerzy fotograficzne prowadzone przez dzieci, mapowanie przestrzeni szkolnej z wykorzystaniem wykonanych zdjęć, obserwację uczestniczącą („płytkę dorosłego”) oraz arkusz zdań niedokończonych. Analiza jakościowa ujawniła, że dzieci doświadczają przestrzeni szkolnej w sposób wielowymiarowy i relacyjny. Wyodrębniono trzy dominujące sposoby jej rozumienia: przestrzeń jako miejsce relacji i poczucia przynależności; przestrzeń jako zasób regulacji emocji i koncentracji, szczególnie w kontekście „własnej” sali lekcyjnej oraz przestrzeń jako obszar ekspresji i sprawczości, związany z możliwością wpływu na organizację i estetykę szkoły. Wyniki potwierdzają użyteczność podejścia mozaikowego w badaniach nad doświadczeniami dzieci.

Wprowadzenie

W nurcie badań partycypacyjnych dzieci postrzegane są jako kompetentni uczestnicy życia społecznego, posiadający własną wiedzę i refleksję o świecie, dlatego w procesie badawczym traktuje się je podmiotowo – jako współbadaczy, a nie wyłącznie obiekty badań. Zastosowane w projekcie podejście mozaikowe (Clark i Moss, 2001) umożliwia wielowymiarowe uchwycenie dziecięcej perspektywy poprzez łączenie metod, takich jak rozmowa, rysunek, fotografia, mapowanie przestrzeni czy wspólne wędrówki po szkole. Umożliwia to zebranie bogatego materiału empirycznego i stworzenie dzieciom warunków do autentycznego wyrażania siebie. Celem artykułu jest przedstawienie metodologicznych założeń i praktycznych aspektów zastosowania podejścia mozaikowego w badaniach przestrzeni edukacyjnej z udziałem dzieci. Refleksja nad sposobem, w jaki dzieci postrzegają przestrzeń szkolną, sprzyja lepszemu rozumieniu relacji między środowiskiem fizycznym szkoły a dobrostanem uczniów, umożliwiając poznanie dzieciństwa w jego subiektywnym wymiarze (Jarosz, 2017).

Ramy teoretyczne badań partycypacyjnych z udziałem dzieci

Dziecko przez długi czas postrzegano tradycyjnie – jako przedmiot badań, a nie ich podmiot, co wynikało z „utrwalonej kulturowo tendencji do bagatelizowania i deprecjonowania pozycji osób nieletnich” (Lisek-Michalska, 2012). Zmianę przyniósł rozwój „nowej socjologii dzieci i dzieciństwa”, postulującej odejście od dotychczasowych ujęć i uznanie dzieci za kompetentnych uczestników życia społecznego. Nurt ten podkreśla potrzebę zmiany myślenia o relacji dorosły–dziecko, o stosowanych metodach badawczych i interpretacji wyników (Bunio-Mroczek, 2021). Jak wskazuje Maria Szczepaska-Pustkowska (2011), relacje te powinny opierać się na współuczestnictwie i wzajemnym szacunku, a dzieciństwo ujmowane jest wówczas w modelu izonomicznym – jako „bycie takim samym jak dorośli” (Śliwerski, 2007). Dzieci stają się zatem aktywnymi współtwórcami rzeczywistości społecznej (Jenks, 2008).

Koncepcja ta wpisuje się w konstruktywizm społeczny, który odrzuca pozytywistyczne ujęcie dzieciństwa jako zdeterminowanego biologicznie czy społecznie. Z perspektywy konstruktywistycznej dzieci tworzą własny świat znaczeń w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, a ich rzeczywistość jest równie autentyczna jak świat dorosłych (Jenks, 2008). Dziecko jawi się tu jako współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury – „bogate dziecko”, pełne potencjału i kompetencji (Dahlberg i in., 2013).

Zmiana ta pozostaje w zgodzie z Konwencją o prawach dziecka (1989), która podkreśla prawo dzieci do uczestnictwa w życiu społecznym. Badania partycypacyjne,

zakorzenione w nurcie *childhood studies* z lat 80. i 90. XX wieku, opierają się na przekonaniu, że dzieci są podmiotami „tu i teraz”, a ich indywidualne doświadczenia stanowią cenne źródło wiedzy. Aleksandra Zalewska-Królak (2025), powołując się na Martynę Hammersleya, podkreśla kluczowe założenia tego podejścia: dzieciństwo jako konstrukt społeczny, metody partycypacyjne jako „złoty standard” oraz dzieci jako aktywni aktorzy społeczni. Badania partycypacyjne zakładają zatem aktywne włączanie dzieci w proces badawczy oraz uznanie ich kompetencji poznawczych. Wymaga to uznania prawa dzieci do bycia wysłuchanym i do wyrażania własnych opinii, co wiąże się z koniecznością okazywania im szacunku i uznania ich sposobu postrzegania rzeczywistości.

Metodologiczne i etyczne założenia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci

Uczestnictwo dzieci w życiu i w badaniach bywa objaśniane na podstawie wielu ram teoretycznych. Klasycznym odniesieniem jest „drabina uczestnictwa” Rogera A. Harta (1992), rozróżniająca poziomy realnego udziału – od konsultacji po współdecydowanie – oraz formy pozornego uczestnictwa (manipulacja, dekoracja, tokenizm). Drabina składa się z ośmiu szczebli symbolizujących stopnie, w jakich dzieci angażują się w procesy decyzyjne. Im wyższy szczebel, tym większa sprawczość i podmiotowość dziecka. Na najwyższym poziomie dzieci współuczestniczą w projektowaniu, realizacji i analizie wyników badań. Dolne szczeble oznaczają brak realnego uczestnictwa (*non-participation*), a górne – autentyczną partycypację (*degrees of participation*). Ukazanie poziomów uczestnictwa według R.A. Harta pozwala dostrzec, że partycypacja nie jest zjawiskiem jednorodnym, lecz obejmuje różne stopnie zaangażowania – od wykonywania zadań wyznaczonych przez dorosłych po pełne współdecydowanie. Rozwinięciem tej perspektywy jest model Harry’ego Shiera (2001), w którym najwyższy poziom oznacza współdzielenie władzy i odpowiedzialności decyzyjnej przez dzieci i dorosłych. Wokół badań partycypacyjnych z udziałem dzieci toczy się szeroka dyskusja, pojawiają się również stanowiska krytyczne (Lundy, 2007; Kinash i Hoffman, 2008; Tisdall, 2013). W literaturze akcent przesuwają się z samego „uczestnictwa” na „wysłuchanie” i „włączenie”. Autorzy zwracają uwagę, że bez stworzenia przestrzeni, odbiorcy i realnego wpływu sam „głos” dziecka nie wystarcza; ponadto należy mówić o wielu głosach dzieci, a nie jednym (Sevón i in., 2025).

Włączanie dzieci w badania, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stanowi wyzwanie. Wciąż brakuje badań wspierających rozwój poprawnych praktyk partycypacyjnych, co jest szczególnie ważne wobec licznych zagrożeń natury metodologicznej i etycznej. Dorośli nie zawsze właściwie rozumieją głosy dzieci,

sposoby komunikacji i wyrażania opinii, ponieważ ich doświadczenia życiowe kształtują sposób postrzegania rzeczywistości (Zwiernik, 2018). Tymczasem to dzieci są najlepszymi ekspertami w sprawach dotyczących ich życia, dlatego warto poznawać ich perspektywę (Gierczyk i Dobosz, 2024). Metody wykorzystywane w badaniach z udziałem dzieci powinny być dostosowane do ich możliwości i potrzeb rozwojowych, a nie adaptowane z metodologii dorosłych.

Wymiar etyczny badań z udziałem dzieci stanowi ważny obszar refleksji i budowania właściwych praktyk badawczych. Poza standardowymi zasadami etycznymi – dobrowolnym uczestnictwem, niekrzywdzeniem, anonimowością i poufnością (Babbie, 2013) – odchodzi się od praktyki, w której o udziale dziecka decydowali wyłącznie opiekunowie prawni. Prawo dziecka do współdecydowania o własnym udziale w badaniach zostało podkreślone w Deklaracji helsińskiej. Dokument ten, odnoszący się do dorosłych i nieletnich uczestników badań, zawiera szczególny zapis – oprócz zgody opiekuna prawnego konieczne jest uzyskanie zgody samego dziecka (Lisek-Michalska, 2012). Proces świadomej zgody polega na przekazaniu dziecku pełnych i zrozumiałych informacji o celu, przebiegu i konsekwencjach udziału w badaniu. Tylko wtedy zgoda dziecka może być uznana za rzeczywiście świadomą i dobrowolną.

Zgodnie z wytycznymi National Children's Bureau badacz ma obowiązek przekazać dzieciom informacje obejmujące:

- cel i charakter badania,
- tożsamość i odpowiedzialność badacza,
- oczekiwania wobec uczestników, sposób prowadzenia badania i liczebność grup,
- formę rejestrowania odpowiedzi (notatki, nagrania audio lub wideo),
- zasady przetwarzania i ochrony danych,
- poziom anonimowości i poufności,
- planowane wykorzystanie wyników badań,
- dostęp do zgromadzonych danych,
- potencjalne korzyści dla uczestników i/lub społeczeństwa,
- prawo do odmowy udziału bez konsekwencji,
- prawo do wycofania się z badania w dowolnym momencie (Lisek-Michalska, 2012).

Badacz powinien upewnić się, że dzieci rozumieją przekazane informacje i są świadome, iż ich zgoda lub odmowa nie pociąga za sobą negatywnych skutków. Ważne jest, aby potrafił rozpoznawać sygnały wskazujące na niechęć czy dyskomfort dziecka i odpowiednio na nie reagował (Lisek-Michalska, 2012).

Prawa dziecka, takie jak możliwość bycia wysłuchanym, poszanowanym oraz uczestniczenia w działaniach dotyczących rzeczywistości społecznej, stanowią istotę partycypacji w rozumieniu Konwencji o prawach dziecka (Brzozowska, 2017). Ich znaczenie można wzmocnić poprzez praktykę podpisywania formularzy zgody przez

dzieci, także w formie rysunków lub innych twórczych zapisów. Takie rozwiązanie, stosowane m.in. przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, ma nie tylko wymiar praktyczny, lecz także symboliczny i performatywny – akt podpisania zgody staje się wyrazem uznania dziecka za aktywnego uczestnika procesu badawczego (Bunio-Mroczek, 2021).

Takie podejście, oparte na szacunku i uznaniu autonomii dziecka, jest zgodne z zasadami etyki badań naukowych i sprzyja pełniejszemu włączeniu dzieci w proces badawczy, akcentując ich aktywną rolę, sprawczość i prawo do samostanowienia. Aleksandra Zalewska-Królak (2025), odwołując się do modelu Laury Lundy (2007), zwraca uwagę na cztery obszary refleksji w badaniach partycypacyjnych: głos, przestrzeń, publiczność i wpływ. Głos dotyczy sposobu przedstawienia dzieciom informacji i świadomości dobrowolności udziału; przestrzeń – tworzenia warunków do swobodnego wyrażania opinii; publiczność – formy publikacji danych i świadomości ich wykorzystania; wpływ – pytania, czy głosy dzieci zostaną wzięte pod uwagę przez osoby decyzyjne i potraktowane równie poważnie jak głosy dorosłych.

Marcin Gierczyk i Dagmara Dobosz (2024) podkreślają, że w badaniach z udziałem dzieci należy uwzględnić różnice indywidualne wynikające między innymi z wieku dzieci biorących udział w badaniu, ich pochodzenia, płci, wrażliwości, relacji władzy oraz miejsca prowadzenia badań, zwłaszcza wtedy, gdy badania realizowane są w placówkach edukacyjnych.

W badaniach z udziałem dzieci istotne jest, aby zastosowane metody były adekwatne do ich potrzeb i możliwości oraz pozwalały w jak najlepszy sposób uchwycić dziecięcą perspektywę badanych zjawisk. Interesującym rozwiązaniem metodologicznym w podejściu partycypacyjnym jest podejście mozaikowe (*The Mosaic Approach*) opracowane przez Alison Clark i Petera Mossa (Clark i Moss, 2001; Clark, 2010), które umożliwia aktywne włączanie dzieci w proces badawczy oraz traktowanie ich jako kompetentnych współtwórców wiedzy. W podejściu tym zakłada się, że dzieci najpełniej wyrażają swoje doświadczenia poprzez różne formy ekspresji, a rolą badacza jest stworzenie przestrzeni i narzędzi umożliwiających im artykulację własnego głosu (Brown i Kara, 2025). W przeciwieństwie do tradycyjnych metod badawczych, koncentrujących się na perspektywie dorosłych, podejście mozaikowe pozwala na tworzenie wielowymiarowego obrazu dzieciństwa opartego na metodach wizualnych, werbalnych i performatywnych, umożliwiających współtworzenie znaczeń w sposób kontekstowy i kulturowo adekwatny. Co istotne, podejście to jest osadzone w praktyce edukacyjnej, gdyż wywodzi się bezpośrednio z niej. Dotyka codzienności dzieci i pozwala zanurzyć się w ich realnym świecie (Gözütok i Özgün, 2024).

Zgodnie z koncepcją Clark i Mossa (Clark, 2005) proces badawczy w podejściu mozaikowym przebiega w trzech etapach:

- zbieranie perspektyw dzieci i dorosłych z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, takich jak fotografie wykonane przez dzieci, rozmowy, obserwacje czy mapowanie przestrzeni;
- omówienie i analiza materiałów – wspólna refleksja nad zebranymi danymi, pozwalająca na ich interpretację i nadanie znaczeń;
- decydowanie o obszarach ciągłości i zmiany – identyfikacja elementów praktyki edukacyjnej, które warto zachować oraz tych wymagających modyfikacji.

Podjęcie mozaikowe bierze swoją nazwę od „kawałków” i „płytek” metodologicznych, które tworzą wspólnie „mozaikowy dywan” (Clark, 2005) dzięki zastosowaniu różnych metod gromadzenia danych. Sposoby słuchania głosu dziecka/głosów dzieci, które mogą być zastosowane w podejściu mozaikowym to:

- obserwacja,
- wywiady, rozmowy, konferencje z dziećmi,
- fotografowanie i robienie albumów – fotografie i książki o ważnych dla dzieci miejscach,
- wycieczki,
- tworzenie map i rysunków,
- *role play*,
- rozmowy z dorosłymi.

Obserwacja to podstawowa metoda stosowana w podejściu mozaikowym i punkt wyjścia do „słuchania” głosu dzieci. Zazwyczaj jest pierwszym etapem badań. Wymaga określenia celu i zakresu obserwacji: co, gdzie, kiedy i kto będzie obserwował. Ma charakter jakościowy, może być uczestnicząca i/lub nieuczestnicząca w zależności od kontekstu badawczego. Uczestniczący obserwator zyskuje zaufanie grupy i staje się jej częścią, co jest kluczowe dla procesu pozyskiwania danych. Wywiad z dziećmi może przybierać formę rozmowy, spotkania, konferencji dostosowanej do wieku i możliwości dzieci. Może odbywać się w ruchu, w pomieszczeniach lub na zewnątrz, indywidualnie, w parach lub grupowo. Głos dzieci wybrzmiewa pełniej, gdy badacze stosują pytania otwarte, aktywne słuchanie i respektują milczenie dziecka (Clark, 2010). Fotografia w podejściu mozaikowym to jeden z języków ekspresji dziecka. Zdjęcia pozwalają mówić bez słów, stają się punktem wyjścia do rozmowy. Dzieci wybierają, opisują i komentują swoje fotografie, tworząc albumy lub książki (Gözütök i Özgün, 2024). Wycieczki w podejściu mozaikowym prowadzone są przez dzieci. Badacz podąża za dzieckiem przewodnikiem, stając się obserwatorem. Pozwala to na zmianę układu władzy i uzyskanie informacji o miejscach szczególnie ważnych dla dziecka. Dziecko wskazuje przestrzenie istotne, mówi o swoich odczuciach i ocenia cechy środowiska (Clark i Moss, 2001). Tworzenie map i rysunków to sposób wyrażania tego, co niewerbalne. Wykorzystuje się do tego zdjęcia wykonane przez dzieci podczas procesu badawczego. Metoda ta jest jednocześnie sposobem słuchania i produktem

badania – unikalnym odzwierciedleniem przestrzennych doświadczeń dzieci (Darbyshire i in., 2005). Rysunek, osadzony w rozmowie z dzieckiem, pozwala poznać znaczenie symboli użytych w jego pracy (Tan, 2019). *Role play*, czyli zabawy dramatyczne i odgrywanie historii, stanowi kolejną metodę w podejściu mozaikowym. Badacz inicjuje sytuację, np. poprzez rozpoczęcie opowieści, zapraszając dzieci do wykorzystania zabawy i postaci do opowiadania własnych historii i emocji. Rozmowy z dorosłymi, którzy są bliscy dzieciom (rodzicami, nauczycielami), stanowią cenne uzupełnienie, pozwalając uzyskać „płytki” dorosłych perspektyw jako części mozaiki, które dopełniają spojrzenie dzieci (Tan, 2019).

Twórcy podejścia mozaikowego zachęcają badaczy do wzbogacania zestawu metod i włączania innych sposobów badania, które umożliwią autentyczny dialog z dziećmi. Badacze powinni uznawać dziecięcy sposób postrzegania świata i umożliwiać rozumienie, omawianie oraz prezentowanie ich spostrzeżeń.

Podejście mozaikowe, jak każda metoda badawcza, ma swoje ograniczenia. Wymaga ono świadomości wyzwań etycznych i metodologicznych, zwłaszcza relacji władzy oraz ryzyka pozornego uczestnictwa czy manipulacji głosem dziecka. Dane uzyskane w tym podejściu są subiektywne i wieloznaczne, dlatego potrzebne są doświadczenie i samoświadomość badacza, by uniknąć nadinterpretacji (Einarsdottir, 2014). Należy też uwzględnić zróżnicowane możliwości komunikacyjne dzieci wynikające z nieśmiałości, ograniczeń językowych czy manualnych (Clark & Moss, 2001; Tay-Lim i Lim, 2013).

Podejście mozaikowe jest metodą wymagającą i czasochłonną, zależną od kontekstu kulturowego, społecznego i instytucjonalnego (Gözütok i Özgün, 2024). Ograniczenia techniczne, np. przechowywanie i analiza danych, również mają znaczenie (Clark, 2010). Mimo to podejście to pozostaje jednym z najbardziej innowacyjnych i inkluzyjnych sposobów prowadzenia badań z udziałem dzieci. Jego skuteczność zależy od etycznej wrażliwości, kompetencji interpretacyjnych, odpowiedzialności badacza oraz gotowości dorosłego do przyjęcia zmiany swojej roli w relacji z dzieckiem uczestniczącym w badaniu.

Podejście mozaikowe – przykład autorskiego projektu badawczego „Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów”

Przedstawione powyżej założenia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci w podejściu mozaikowym zostaną zilustrowane przykładem badań własnych zrealizowanych w ramach autorskiego projektu *Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów*. Projekt badawczy przeprowadzono w czerwcu 2025 r. pod kierunkiem Marty Kondrackiej-Szali w ramach działalności naukowo-badawczej Studenckiego Koła Naukowego

Studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Zielone Wzgórze” działającego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego wraz z innymi studentkami tego kierunku.

Nadrzędnym celem projektu była eksploracja, pogłębione poznanie i zrozumienie sposobów, w jakie dzieci doświadczają, interpretują i wartościują przestrzeń szkolną w odniesieniu do własnego dobrostanu. Problemy badawcze sformułowano następująco:

1. Jak dzieci postrzegają przestrzeń szkolną w kontekście dobrostanu psychicznego, społecznego i edukacyjnego?
2. Które miejsca w szkole uznają za sprzyjające nauce, zabawie, odpoczynkowi i budowaniu relacji, a które za nieprzyjemne lub stresujące?
3. Jakie znaczenia i emocje dzieci przypisują poszczególnym przestrzeniom szkolnym (ulubione, nieulubiane, ważne)?
4. W jaki sposób dzieci wizualizują i organizują przestrzeń szkolną w przygotowanych mapach oraz jakie obrazy szkoły z nich się wyłaniają?
5. Jakie zmiany w przestrzeni szkolnej postulują dzieci, aby szkoła była bardziej przyjazna i wspierająca ich potrzeby?

Zrealizowany projekt lokuje się na poziomie 6. drabiny partycypacji Harta (1992), zatem jest to badanie partycypacyjne, jednak nie na najwyższym poziomie, ponieważ dzieci nie uczestniczyły w projektowaniu badań. Zastosowano podejście mozaikowe z wybranymi, typowymi dla niego metodami i narzędziami. Przy doborze metod kierowano się ich adekwatnością do badań partycypacyjnych i możliwości rozwojowych dzieci. Uczestniczki i uczestnicy mogli działać autonomicznie oraz posługiwać się językiem obrazu. Nie wymagano rozbudowanych wypowiedzi pisemnych, dzięki czemu zniknęła presja językowa – dzieci mogły w sposób dla siebie komfortowy, poprzez obrazy, rysunki, symbole i zdjęcia, wyrażać swoje zdanie na zadany temat.

Dobór uczestników miał charakter celowy i dostępnościowy. W badaniu uczestniczyły dzieci z klas 1–3 uczęszczające do szkoły, w której realizowano projekt, których rodzice/opiekunowie prawni oraz same dzieci wyraziły świadomą zgodę na udział w badaniu. Kryterium włączenia stanowiła:

- zgoda dziecka i rodzica,
- gotowość dziecka do udziału w działaniach wizualnych i przestrzennych,
- obecność dziecka w szkole w dniu realizacji badań.

Nie stosowano kryteriów wykluczających związanych z poziomem osiągnięć szkolnych czy kompetencjami językowymi, co było zgodne z założeniami badań partycypacyjnych i inkluzyjnych.

W prezentowanym projekcie wykorzystano metodę obserwacji uczestniczącej prowadzoną przez badaczki przez cały czas przebywania w szkole i towarzyszenia dzieciom w procesie badawczym. Obserwacja została uzupełniona arkuszem, wypełnianym

indywidualnie przez badaczki – tzw. „płytką dorosłego”. Metoda ta odgrywała rolę dopełniającą wobec wiodącej perspektywy dzieci, uzyskanej dzięki spacerowi fotograficznemu, kwestionariuszowi zdań niedokończonych oraz mapie szkoły. Spacer fotograficzny łączy „zalety klasycznego wywiadu i obserwacji, przewyższając ich ograniczenia w zakresie oferowania dostępu do wielozmysłowego doświadczenia stanowiącego fundament społecznych praktyk przestrzennych i zachowań terytorialnych” (Martini i Nózka, 2015). W projekcie spacer odbywał się pod przewodnictwem dzieci biorących udział w badaniu – jedno dziecko i dwie badaczki. Dzieci, korzystając z aparatów natychmiastowych, fotografowały ważne dla siebie miejsca w przestrzeni szkoły, jednocześnie je pokazując i komentując. Każde dziecko miało kartę pracy – kwestionariusz zdań niedokończonych obejmujący obszary istotne z perspektywy celu badań. Wskazywano miejsca, w których dzieci czują się dobrze, lubią się bawić, dobrze im się uczy, oraz te, których nie lubią. Badaczki towarzyszyły dzieciom, prowadząc rozmowy uzupełniające dotyczące preferencji i cech wskazywanych miejsc. Zwracano uwagę, by nie naruszać prywatności innych osób, m.in. poprzez unikanie utrwalania ich wizerunku.

Po zakończeniu spacerów dzieci w specjalnie przygotowanej przestrzeni wykonywały mapy szkoły z wykorzystaniem wykonanych autorskich zdjęć, dużych arkuszy papieru i kredek. Każde dziecko tworzyło własną mapę – wyobrażenie szkoły, do której uczęszcza – i umieszczało na niej przestrzenie znaczące (miejsca bezpieczeństwa, radości, spokoju, stresu itp.) w postaci fotografii. W efekcie powstały mapy pokazujące wyjątkową perspektywę postrzegania przestrzeni szkolnej przez dzieci biorące udział w badaniu.

Na podkreślenie zasługuje rola badaczek, które towarzyszyły dzieciom na każdym etapie w sposób niedyrektywny: od wprowadzenia i realizacji poszczególnych etapów po analizę powstałej mapy, zawsze w dialogu z dzieckiem. Zadawano pytania: dlaczego właśnie tak zaprezentowano szkołę, dlaczego i w jaki sposób umieszczono poszczególne przestrzenie na tle szkoły, z jakiego powodu są one ważne. Obserwacja i rozmowa były kluczowe – pominięcie tego etapu mogłoby skutkować nadinterpretacją i pochoptym, mylnym wnioskowaniem.

Badania przeprowadzono w Społecznej Szkole Podstawowej im. Astrid Lindgren w Miliczu. Uczestniczyło w nich szesnaścioro dzieci z klas 1–3, w tym 3 chłopców i 13 dziewczynek. Nierównomierna reprezentacja płci w próbie (13 dziewczynek i 3 chłopców) nie była wynikiem intencjonalnego doboru, lecz konsekwencją dobrowolności udziału dzieci w badaniu. Warto podkreślić, że celem projektu nie było porównywanie doświadczeń dzieci ze względu na płeć, lecz eksploracja indywidualnych sposobów postrzegania przestrzeni szkolnej. Niemniej aspekt płci może stanowić istotny kierunek dalszych badań. Przystąpienie placówki do badań poprzedziło przesłanie informacji o projekcie do szkoły i uzyskanie zgody dyrekcji. Następnie

przygotowano informacje o badaniu dla dzieci (w formie ulotki) oraz dla rodziców. Zawierały one dane o prowadzących, przebiegu badań i sposobie postępowania z wytworami dzieci. Przekazano również formularze zgody na udział skierowane do dzieci i rodziców. Po zebraniu zgód zaplanowano termin i szczegóły realizacji. Badanie partycypacyjne z udziałem dzieci odbyło się 2 czerwca 2025 r. Przeprowadziła je opiekunka Studenckiego Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Zielone Wzgórze” wraz z członkiniami koła oraz innymi studentkami wybranymi do projektu w toku rekrutacji. Proces badawczy został opisany wyżej.

Analiza materiału miała charakter jakościowy i refleksyjny. Obejmowała:

- analizę wizualną fotografii wykonanych przez dzieci,
- analizę treści map szkolnych tworzonych przez dzieci,
- analizę notatek z obserwacji uczestniczącej („płytek dorosłego”),
- analizę wypowiedzi dzieci towarzyszących spacerom fotograficznym i pracy nad mapami.

Zastosowano analizę ukierunkowaną ramami kategorii, otwartą na nowe znaczenia. Punktem wyjścia były ramowe kategorie tematyczne obecne w kwestionariuszu zdań niedokończonych (np. miejsca, w których dzieci czują się dobrze, bezpiecznie, lubią się bawić lub których nie lubią). Jednocześnie pozostawiono przestrzeń dla ujawniania się dodatkowych znaczeń i sensów wynikających bezpośrednio z materiału empirycznego, w szczególności z fotografii, map oraz spontanicznych wypowiedzi dzieci. Interpretacja danych była każdorazowo konfrontowana z komentarzem dziecka, co miało na celu ograniczenie ryzyka nadinterpretacji perspektywą dorosłego badacza oraz zachowanie dzieciocentrycznego charakteru analizy.

Po przeprowadzeniu badań i analizie wyników opracowano raport przeznaczony dla dorosłych (dyrekcji szkoły, nauczycieli, rodziców) oraz – w bardziej przystępnej formie – dla dzieci biorących udział w badaniu. Ten etap jest istotny z punktu widzenia metodologii badań partycypacyjnych: dostarczenie informacji zwrotnej osobom zaangażowanym, w szczególności dzieciom, dopełnia procedurę badawczą i wynika z partnerskiego podejścia.

Zastosowane metody, przede wszystkim spacer fotograficzny, mapowanie przestrzeni oraz obserwacja uczestnicząca, umożliwiły dzieciom aktywne współtworzenie wiedzy o środowisku szkolnym, w którym funkcjonują. Ich wykorzystanie pokazało, że w podejściu mozaikowym kluczowa jest sama procedura badawcza rozumiana jako przestrzeń współdziałania, dialogu i negocjowania znaczeń między dziećmi a dorosłymi badaczami. Zrealizowany projekt badawczy potwierdził, że partycypacyjne metody wizualne mogą stanowić skuteczne narzędzie badania doświadczeń dzieci, o ile badacz zachowuje świadomość etyczną, refleksyjność oraz gotowość do rezygnacji z pozycji dominującej na rzecz współuczestnictwa. Tym samym projekt „Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów” stanowi przykład praktycznej aplikacji podejścia mozaikowego

w pedagogice, ukazując jego potencjał poznawczy i edukacyjny w kontekście badań z dziećmi.

Dyskusja – przykładowe sposoby doświadczania przestrzeni szkolnej przez dzieci

Analiza wypowiedzi dzieci, wykonanych przez nie fotografii oraz map szkoły ujawnia, że przestrzeń szkolna jest przez dzieci doświadczana wielowymiarowo i relacyjnie, a jej znaczenie wykracza daleko poza funkcję organizacyjną czy dydaktyczną. Z perspektywy dzieci przestrzeń ta staje się jednocześnie miejscem relacji, regulacji emocjonalnej, ekspresji oraz sprawczości. Takie rozumienie przestrzeni jest spójne z założeniami podejścia mozaikowego, w którym znaczenia wyłaniają się z codziennych praktyk i doświadczeń dzieci, a nie z narzuconych z góry kategorii interpretacyjnych (Clark i Moss, 2001; Clark, 2010).

Przestrzeń jako miejsce relacji i współobecności

Wypowiedzi dzieci wskazują, że przestrzenie szkolne są silnie wartościowane poprzez relacje społeczne, które się w nich realizują. Plac zabaw, korytarze szkolne oraz sala sportowa były postrzegane jako miejsca sprzyjające wspólnemu działaniu, zabawie i byciu razem. W tym ujęciu przestrzeń nie funkcjonuje jako neutralne tło, lecz jako aktywny czynnik umożliwiający lub ograniczający interakcje rówieśnicze. Takie rozumienie przestrzeni koresponduje z podejściami podkreślającymi społeczny i relacyjny wymiar dzieciństwa (Jenks, 2008). W wypowiedziach dzieci pojawiały się stwierdzenia takie jak: „bardzo dobrze bawię się z koleżankami”, „odpoczywam tu z kolegą”, „jest przyjemnie”. Dziecięce mapy szkoły wykonane podczas procesu badawczego często eksponowały te miejsca, co może świadczyć o ich centralnym znaczeniu w codziennym doświadczeniu szkolnym. Wyniki te wpisują się w badania wskazujące, że dobrostan dzieci pozostaje w ścisłym związku z możliwością budowania relacji i poczuciem przynależności do wspólnoty szkolnej (Dahlberg i in., 2013).

Przestrzeń jako narzędzie regulacji emocji i koncentracji

Drugim istotnym sposobem doświadczania przestrzeni była jej funkcja regulacyjna. Dzieci wskazywały na znaczenie ciszy, spokoju oraz przewidywalności organizacji przestrzeni, szczególnie w kontekście uczenia się. Sale przypisane do własnych klas były opisywane jako miejsca „bezpieczne” i „swoje”, co sprzyjało koncentracji i poczuciu

kontroli nad otoczeniem. W wypowiedziach dzieci biorących udział w badaniu pojawiały się określenia: „bo jest moje”, „bo jest cicho”, „tu jest spokojnie”, „łatwiej się skupić”. Elementy takie jak elastyczne ustawienie mebli, stonowana kolorystyka czy dostęp do miejsc wyciszenia odgrywały istotną rolę w doświadczaniu komfortu psychicznego. W tym sensie przestrzeń szkolna pełni funkcję wspierającą samoregulację dzieci, co jest zgodne z ujęciami akcentującymi znaczenie środowiska edukacyjnego dla dobrostanu i funkcjonowania uczniów (Markowska-Manista, 2021).

Przestrzeń jako obszar ekspresji i sprawczości dzieci

Istotnym wątkiem była także potrzeba ekspresji i wpływu na otoczenie. Dzieci pozytywnie wartościowały sale tematyczne, w których mogły realizować swoje zainteresowania i działać w sposób mniej sformalizowany. Sala plastyczna i sala gimnastyczna były opisywane jako miejsca, w których dzieci mogą „robić to, co lubią” i „rozwijać swoje pasje”. Widoczna na mapach dbałość o detale, elementy dekoracyjne oraz sposób rozmieszczania fotografii wskazują na emocjonalne zaangażowanie dzieci w przedstawianie swojej szkoły. Jednocześnie dzieci formułowały konkretne postulaty zmian dotyczące organizacji, estetyki i warunków sensorycznych niektórych przestrzeni. Takie wypowiedzi potwierdzają, że dzieci są kompetentnymi aktorami społecznymi, zdolnymi do krytycznej refleksji nad środowiskiem, w którym funkcjonują (Hart, 1992; Shier, 2001).

Znaczenie podejścia mozaikowego w interpretacji doświadczeń dzieci

Zastosowanie podejścia mozaikowego umożliwiło uchwycenie złożoności dziecięcych doświadczeń przestrzeni szkolnej poprzez połączenie perspektywy wizualnej, werbalnej i performatywnej. Fotografie, mapy i rozmowy nie tylko dokumentowały preferencje dzieci, lecz także ujawniały emocjonalne i relacyjne wymiary przestrzeni, które trudno byłoby uchwycić za pomocą tradycyjnych narzędzi badawczych. Szczególnie istotne okazało się konfrontowanie interpretacji z komentarzem dziecka, co odpowiada postulatowi etycznej refleksyjności i ograniczania dominacji perspektywy dorosłego badacza (Clark, 2005; Christensen i Prout, 2002).

Wyniki te potwierdzają, że przestrzeń szkolna – widziana oczami dzieci – nie jest jednorodna ani oczywista, lecz dynamicznie konstruowana w codziennych praktykach, relacjach i emocjach. Tym samym podejście mozaikowe okazuje się użytecznym narzędziem nie tylko poznawczym, lecz także refleksyjnym, umożliwiającym włączanie dzieci w dialog o jakości i znaczeniu środowiska edukacyjnego (Lundy, 2007; Clark, 2010).

Wnioski i rekomendacje

Zastosowanie podejścia mozaikowego w badaniach partycypacyjnych z udziałem dzieci, zwłaszcza metod takich jak spacer fotograficzny i tworzenie map, ujawnia dziecięce sposoby doświadczania świata. Metody wizualne umożliwiają dzieciom komunikowanie znaczeń i emocji w sposób zgodny z ich możliwościami rozwojowymi, choć są wymagające na etapie przygotowania, realizacji i interpretacji badań.

Podejście mozaikowe wymaga od badacza uważności, wrażliwości etycznej i metodologicznej oraz elastyczności. Jego zastosowanie stanowi wyraz postawy badawczej opartej na uznaniu dzieci za sprawczych i kompetentnych uczestników procesu badawczego oraz nadaniu ich głosom znaczenia nie tylko w środowisku akademickim, lecz także społecznym. To proces dążenia do etycznej symetrii w relacji dziecko–dorosły, który przełamuje tradycyjne modele poznania i hierarchiczne relacje badacz–badany (Christensen i Prout, 2002; Markowska-Manista, 2021).

Oryginalność ujęcia zaprezentowanego w artykule polega na szczegółowej refleksji metodologicznej nad zastosowaniem podejścia mozaikowego w badaniach nad przestrzenią szkolną i dobrostanem dzieci w polskim kontekście edukacyjnym przy jednoczesnym przesunięciu akcentu z prezentacji pełnych wyników empirycznych na analizę samego procesu badawczego. Procedura badawcza została ukazana jako przestrzeń współdziałania, negocjowania znaczeń oraz redefiniowania relacji władzy pomiędzy dziećmi a dorosłymi badaczami. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że samo uczestnictwo dzieci w badaniu – rozumiane jako proces – posiada istotną wartość poznawczą i edukacyjną, a podejście mozaikowe może być traktowane nie tylko jako zestaw technik badawczych, lecz także jako refleksyjna praktyka pedagogiczna.

Na tej podstawie można sformułować rekomendacje istotne zarówno dla praktyki badawczej, jak i edukacyjnej. W badaniach z udziałem dzieci zasadne jest konsekwentne włączanie ich w proces badawczy w roli współbadaczy, a nie jedynie respondentów, co sprzyja lepszemu rozumieniu ich doświadczeń oraz wzmacnia poczucie sprawczości i podmiotowości. Warto również stosować metody wizualne i partycypacyjne, szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż umożliwiają one artikulację znaczeń i emocji trudnych do wyrażenia w formie werbalnej. Istotnym kierunkiem działań praktycznych jest także projektowanie i modyfikowanie przestrzeni szkolnej z uwzględnieniem głosu dzieci, również na poziomie drobnych decyzji organizacyjnych, co może pozytywnie wpływać na ich dobrostan i poczucie przynależności do szkoły.

Metodologia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci, zwłaszcza w Polsce, wymaga dalszej refleksji. W przyszłości warto koncentrować się nie tylko na wynikach, ale również na analizie samych procesów badawczych, by lepiej rozumieć, jak dzieci uczestniczą w tworzeniu wiedzy oraz jakie metody są adekwatne do wieku, kontekstu

kulturowego i celu badań. Konieczne jest też rozwijanie standardów etycznych i upowszechnianie dobrych praktyk.

Badania prowadzone z dziećmi, a nie na czy o dzieciach, sprzyjają budowaniu pedagogiki dialogu, zaufania i współtworzenia znaczeń. Podejście mozaikowe pozwala dzieciom mówić własnym językiem, a dorosłym – usłyszeć ich głos (Clark, 2005). Uznanie dzieci za ekspertów od ich życia jest kluczowe dla pełnowartościowego włączania ich w proces badawczy oraz refleksji nad jakością współczesnej edukacji.

Bibliografia

- Babbie, E. (2013). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Brown, J. i Kara, H. (2025). From the Mosaic approach to cultural probes: Why research improves when participants can choose. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(5), 779–791. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2452548>
- Brzozowska, M. (2017). Ryba, która ma głos. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(2), 47–56. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/631>
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Christensen, P. i Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. W: A. Clark, A.T. Kjørholt i P. Moss (red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 29–49). Policy Press.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. i Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau & Joseph Rowntree Foundation.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (wyd. 3). Routledge.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. i Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on play. W: L. Brooker, M. Blaise i S. Edwards (red.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 319–329). SAGE.
- Gierczyk, M. i Dobosz, D. (2024). Etyka badań partycypacyjnych z udziałem dzieci – wybrane wyzwania i rozwiązania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 9–28. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/944>

- Gözütok, A. i Özgün, Ö. (2024). Empowering young voices through the Mosaic approach: A methodological framework for inclusive childhood research. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 11(1), 15–27. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.6853>
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 16(2/64), 57–81.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 114–134). Wydawnictwo WAM.
- Kinash, S. i Hoffman, M. (2008). Child as researcher: Within and beyond the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 33(6), 76–93. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.799327017174468>
- Konwencja o prawach dziecka. (1989). Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 37–49.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Markowska-Manista, U. (2021). Research 'about' and 'with' children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzykulturowa*, 13(1), 19–39. <https://doi.org/10.15804/em.2021.01.14>
- Martini, N. i Nózka, M. (2015). Metody mobilne i wizualne w praktyce badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 11(4), 34–50. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.11.4.02>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A. i Vlasov, J. (2025). Participatory research methods with young children: A systematic literature review. *Educational Review*, 77(3), 1000–1018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tan, P. (2019). Listening to young children: A Mosaic approach. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>
- Tay-Lim, J. i Lim, S. (2013). Privileging younger children's voices in research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>
- Tisdall, E.K.M. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of 'transformative participation' for theory and practice around children and young

- people's participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183–193. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.183>
- Zalewska-Królak, A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiernik, J. (2018). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1/81), 25–41. <https://bibliotekanauki.pl/articles/2140746.pdf>



Anna Górka-Strzałkowska

<https://orcid.org/0000-0002-6583-9783>

e-mail: agorka@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

Dzieciństwo jako autobiograficzna narracja – korczakowskie korzenie i nie tylko...

Childhood as an Autobiographical Narrative –
Korczak's Roots and More...

KEYWORDS ABSTRACT

child, childhood,
autobiographical
narrative,
biographical
method, subjectivity

The article addresses the issue of childhood understood as an autobiographical narrative created by the child itself. The aim of the text is to reconstruct the idea of childhood as a story about one's own life, in which the child becomes the narrator and author from the perspective of childhood studies. The starting point is Korczak's concept of dialogue and equality in adult-child relations, developed in the context of qualitative and biographical research. The method of narrative and biographical analysis was used, including the interpretation of memoirs, diaries, letters and children's statements as sources of socio-cultural knowledge. The argument shows the evolution of the approach from traditional, 'adult' reconstruction of biographies to a 'new' biographical method based on dialogue, relationality and the subjectivity of the child. The analysis includes examples from Korczak to contemporary research on childhood in extreme situations and narratives of everyday life. The results indicate that children's autobiographies reveal the subjective, emotional dimension of experiences and constitute fully-fledged cultural texts. The conclusions emphasise the need for ethical partnership in research involving children and for recognising their voice as a source of knowledge about society. It is recommended to develop participatory and narrative methods in pedagogy and to take the child's perspective into account in scientific reflection and educational practice.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dziecko,
dzieciństwo,
narracja
autobiograficzna,
metoda
biograficzna,
podmiotowość

Artykuł podejmuje problematykę dzieciństwa rozumianego jako narracja autobiograficzna tworzona przez samo dziecko. Celem tekstu jest rekonstrukcja idei dzieciństwa jako opowieści o własnym życiu, w której dziecko staje się narratorem i autorem w perspektywie *childhood studies*. Punkt wyjścia stanowi korczakowska koncepcja dialogu i równości w relacji dorosły–dziecko, rozwijana w kontekście badań jakościowych i biograficznych. Zastosowano metodę analizy narracyjnej i biograficznej, obejmującą interpretację pamiętników, dzienników, listów i wypowiedzi dzieci jako źródeł poznania społeczno-kulturowego. Wywód ukazuje ewolucję podejścia, od tradycyjnej, „dorosłej” rekonstrukcji biografii ku „nowej” metodzie biograficznej, opartej na dialogu, relacyjności i podmiotowości dziecka. Analiza obejmuje przykłady od Korczaka po współczesne badania nad dzieciństwem w sytuacjach granicznych i narracjami codzienności. Wyniki wskazują, że dziecięce autobiografie ujawniają subiektywny, emocjonalny wymiar doświadczeń i stanowią pełnoprawne teksty kultury. Wnioski akcentują konieczność etycznego partnerstwa w badaniach z udziałem dzieci oraz uznania ich głosu za źródło wiedzy o społeczeństwie. Rekomenduje się rozwijanie metod partycypacyjnych i narracyjnych w pedagogice oraz uwzględnianie perspektywy dziecka w refleksji naukowej i praktyce edukacyjnej.

Wstęp

Philippe Aries (1995) wskazywał, że dzieciństwo nie jest kategorią uniwersalną, lecz historycznie zmienną, zależną od kultury i instytucji społecznych. Współczesnie postrzega się je jako konstrukt społeczno-kulturowy, w którym dziecko aktywnie tworzy własny świat znaczeń. Buduje swój *Lebenswelt* (świat przeżywany) na podstawie osobistych doświadczeń, norm, zasad, a także własnych wizji i wyobrażeń. Barbara Smolińska-Theiss (2014) podkreśla, że dzieciństwo to świat społeczny dziecka, tworzony i doświadczany przez dziecko. Dzieciństwo można rozumieć jako narrację autobiograficzną, w której dziecko interpretuje i porządkuje własne doświadczenia. Narracja to nie tylko forma komunikacji, lecz także intencjonalna wypowiedź i sposób rozumienia oraz porządkowania doświadczeń, dzięki którym dziecko nadaje sens własnemu życiu. Dziecięce opowieści, dzienniki i pamiętniki mają więc charakter biograficzny, ujawniają osobiste przeżycia i wzmacniają podmiotowość (Trzebiński, 2008; Richardson, 2000; Straś-Romanowska, 2010).

Wprowadzenie perspektywy dziecka do badań biograficznych, inspirowane badaniami jakościowymi (Denzin i Lincoln, 2011; Becker, 2009), pedagogiką humanistyczną (Suchodolski, 1990; Kwieciński, 1995) oraz refleksją nad dzieciństwem jako

konstruktem społecznym i kulturowym (James i Prout, 2015; Jenks, 2009; Corsaro i Everitt, 2023) przyniosło istotną zmianę podejścia badawczego, która dokonała się i wciąż rozwija się w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem. Współczesne badania nad dzieciństwem odchodzą od relacjonowania go przez dorosłych jako zewnętrznych obserwatorów na rzecz poznawania świata dzieci poprzez ich własne narracje. Wyłoniła się „nowa” metoda biograficzna, oparta na dialogu, relacyjności i uznaniu dziecka za równorzędnego partnera badania. Jak podkreśla Danuta Lalak (2010), człowiek staje się podstawowym źródłem wiedzy o sobie, a narracja przestrzeni współtworzenia znaczeń między badaczem a uczestnikiem. Paulina Bunio-Mroczek (2021) i Joanna Zwiernik (2018) wskazują, że poznanie rodzi się w dialogu i współobecności, opartych na zaufaniu i szacunku. W takim ujęciu głos dziecka, obecny w pamiętnikach, dziennikach i opowieściach, staje się autentyczną narracją autobiograficzną. Współczesne zwroty metodologiczne w badaniach biograficznych nad dzieciństwem, akcentujące dialogiczność i podmiotowość uczestnika, znajdują swoje wcześniejsze zapowiedzi w refleksji Korczaka, który konsekwentnie uznawał dziecko za autora własnej narracji i równorzędnego partnera w procesie poznawania świata społecznego (Korczak, 1978).

Artykuł otwiera nowe spojrzenie na metodę biograficzną, wychodząc od korczakowskiej idei głosu dziecka i dzieciństwa widzianego z perspektywy autobiograficznej. Dziecięce wypowiedzi, pamiętniki, dzienniki, listy czy opowieści stają się nie tylko dokumentami epoki, lecz także biografiami, w których dzieci same konstruują narrację o swoim życiu. Biografia, rozumiana za Alheitem (2015) jako „bieg życia” osadzony w strukturach instytucjonalnych, ukazuje subiektywne doświadczenia jednostki. Potrzeba badań biograficznych z dziećmi wynika zarówno ze zmian w postrzeganiu dzieciństwa, jak i z przeobrażeń współczesnej pedagogiki (Męczkowska-Christiansen, 2010). Artykuł wpisuje się w nurt badań nad dzieciństwem, w których centralne miejsce zajmuje podmiotowa perspektywa dziecka. Dzieciństwo rozumiane jest tu nie jako etap rozwoju opisywany z zewnątrz, lecz jako biografia i autobiografia tworzona przez samo dziecko poprzez język, doświadczenie i narrację. Badanie koncentruje się na indywidualnym głosie dziecka, jego emocjach i sposobach interpretowania świata.

Dziecko jest podmiotem i narratorem własnego dzieciństwa. Pytanie o narodziny idei dzieciństwa jako narracji autobiograficznej prowadzi do tradycji pedagogiki korczakowskiej. Celem metodologicznym artykułu jest rekonstrukcja dzieciństwa jako narracji autobiograficznej, pokazanie, jak dzieci tworzą opowieści o swoim życiu, konstruują tożsamość i wyrażają emocje własnym językiem. Teoretycznie chodzi o ukazanie, kiedy i dlaczego pojawiła się idea „głosu dziecka” oraz jakie otworzyła perspektywy poznawcze. Janusz Korczak jako pierwszy oddał głos dziecku, dostrzegając jego sposób mówienia, wątpliwości i pytania o świat. Nie udzielał odpowiedzi, lecz wprowadzał postawę dialogiczną, w której dziecko i dorosły stają się równorzędnymi partnerami (Smolińska-Theiss, 2014, s. 161–162). Dialog u Korczaka jest postawą, formą

komunikacji i jednocześnie treścią wychowawczą. Jako pierwszy stworzył dzieciom przestrzeń do swobodnego wypowiadania się o własnym życiu, rozmawiając z nimi z szacunkiem, jak równy z równym (Smolińska-Theiss, 2014, s. 164–165). Traktował rozmowę nie tylko jako porozumienie, lecz także narzędzie wychowawcze, zachęcając dzieci do samodzielnego opisywania swoich przeżyć i refleksji, co dało początek dziecięcej autobiografii. W tym ujęciu dziecko jest narratorem własnych doświadczeń, a jego indywidualny głos i emocje potwierdzają podmiotowość autora (Cieński, 1992, s. 15). Takie podejście pozwala dostrzec wartość indywidualnych przeżyć i spojrzeń, a także oddaje podmiotowość dziecka jako autora swojej historii. Jego słynne korczakowskie „dziecko przemówiło” nie było jedynie retorycznym gestem, Janusz Korczak jako lekarz, pedagog, pisarz, a przede wszystkim etyczny praktyk nie tylko zabiegał o prawa dziecka, ale też fundamentalnie przeformułował relację dorosły – dziecko, proponując podejście dialogiczne, równościowe i narracyjne. Kluczowym aspektem jego podejścia było dostrzeżenie wartości dziecięcej wypowiedzi niezależnie od jej formy: ustnej, pisemnej, spontanicznej czy zredagowanej. W „twórczej niewiedzy”, jak pisze Michel Kirchner, Korczak odnajdywał w wypowiedziach dziecka nie tyle gotowe odpowiedzi, ile ślady innego rozumienia świata: intuicyjnego, emocjonalnego, zmysłowego (Kirchner, 1997).

Dziecko przemówiło...

Słowa Janusza Korczaka „Dziecko-artysta przemówiło językiem własnym” wyrażają jego głęboki szacunek dla dziecka jako twórcy i autora własnej biografii. Korczak stworzył przestrzeń, w której dzieci mogły mówić własnym, autentycznym językiem, stając się nie tylko obserwatorami, lecz współtwórcami świata poprzez swoją narrację.

Janusz Korczak, wcześniej kreujący dziecięce postacie w utworach takich jak *Dziecko salonu* czy *Dzieci ulicy*, konsekwentnie budował model literackiego dialogu z dzieckiem, ukazując je jako bohatera zdolnego do refleksji i zadziwienia światem. W książkach *Dziecko salonu* (1906), *Moški*, *Joski i Srule* (1910) oraz *Józki*, *Jaśki i Franki* (1911) narrator pełni funkcję kronikarza dziecięcego świata. Obserwuje zabawy, rozmowy i konflikty. W *Kiedy znów będę mały* (1925) dorosły narrator staje się dzieckiem i na nowo doświadcza rzeczywistości. W *Królu Maciusiu Pierwszym* (1923b) i *Królu Maciusiu na wyspie bezludnej* (1923a) narracja trzeciosobowa prowadzona jest z perspektywy dziecka, a w *Kajtusiu Czarodzieju* (2023/1935) zewnętrzny narrator ukazuje świat dziesięcioletniego chłopca pełen marzeń i lęków. Z kolei *Feralny tydzień* (1914) to autobiograficzna, pełna humoru i szczerości relacja chłopca opisującego własne niepowodzenia i emocje. Korczak tworzy literacki świat dziecka widziany od wewnątrz, świat jego emocji, logiki i wrażliwości. Powaga dziecięcych uczuć staje się

równoważna doświadczeniom dorosłych, a język narzędziem oporu, godności i dialogu. Jako pierwszy dostrzega potrzebę oddania głosu dziecku mówiącemu własnym językiem, myślącemu i reagującemu autentycznie. Włącza dziecięcą perspektywę, stosując narrację dialogiczną, bliską idei autobiografii dziecięcej, w której dziecko staje się autorem własnej opowieści. Najpełniej realizuje to we *Wspomnieniach z maleńkości* (Rogowska-Falska, 1924), powstałych w internacie „Nasz Dom” w Pruszkowie i spisanych przez Marynę Falską. Wychowankowie opowiadają tu o swoim życiu bez dorosłej stylizacji. To pierwsze autentyczne dziecięce narracje odsłaniające ich doświadczenia, krzywdy i sprawczość. Korczakowskie *Wspomnienia z maleńkości* wydobywają dzieci ze świata ciszy (Smolińska-Theiss, 2014, s. 43–44). Kolejnym krokiem w urzeczywistnianiu idei podmiotowości dziecka był *Mały Przegląd* (od 1926), gazeta tworzona przez dzieci i dla dzieci. Korczak zachęcał wychowanków do pisania listów, w których mogli swobodnie wyrażać emocje i obserwacje codzienności. Dziecięce pamiętniki, zapiski i listy stawały się narzędziem emancypacji i wyrazem prawa do mówienia własnym głosem. Tak Korczak zapoczątkował pedagogikę narracyjną – podejście, w którym poznanie dokonuje się poprzez opowieść, a każde dziecko staje się twórcą swojej historii i interpretatorem świata.

Narracja autobiograficzna jako forma poznania

Narracja oznacza mówienie, relacjonowanie, to forma komunikacji o wartości biograficznej zarówno z innymi, jak i z samym sobą. Dziecko, opowiadając o własnej historii, podejmuje próbę jej zrozumienia i redefinicji, co sprzyja budowaniu tożsamości, rozwijaniu języka opisu przeżyć oraz wzmacnianiu podmiotowości. Narracja dziecięca ujawnia indywidualne doświadczenia, relacje i sposoby radzenia sobie z wyzwaniami, stając się narzędziem poznania i tworzenia codziennej rzeczywistości. Narracja autobiograficzna pozwala na retrospekcję, refleksję i dialog z samym sobą. Umożliwia przepracowanie trudnych doświadczeń, reinterpretację przeszłości i potwierdzenie własnego, podmiotowego istnienia, pełniąc tym samym funkcję terapeutyczną (Krawczyk-Bocian, 2019).

W tym kontekście narracja autobiograficzna staje się nie tylko indywidualnym narzędziem refleksji, ale również ważnym elementem w rozwoju badań nad dzieciństwem, które od lat 80. XX wieku zaczęły konsekwentnie odchodzić od analizowania dzieciństwa wyłącznie z perspektywy dorosłych na rzecz dostrzegania dzieci jako autorów własnych opowieści i pełnoprawnych podmiotów poznania. Perspektywa *childhood studies* otworzyła drogę do interpretowania autobiograficznych wypowiedzi dzieci jako źródła wiedzy o ich doświadczeniach, sposobach konstruowania tożsamości i uczestnictwa w życiu społecznym z ich punktu widzenia. Jak zauważa

Paulina Bunio-Mroczek (2021), poznanie dziecka i jego świata nie dokonuje się poprzez zewnętrzną obserwację, lecz poprzez relację i dialog, w których współtworzy sens i znaczenia własnej opowieści. Takie podejście znajduje szczególne zastosowanie w badaniach nad dzieciństwem doświadczanym w sytuacjach granicznych, gdzie opowieść dziecka staje się świadectwem przeżycia i formą ocalenia siebie. W większości przypadków są to badania nad sytuacją dziecka w warunkach skrajnych: bieda, głód, włóczęgostwo, dzieci wojny, dzieci gułagu, dzieci robotnicy. Badania Heleny Radlińskiej i Aleksandry Majewskiej wpisywały się w tradycję pedagogiki społecznej, łączącej diagnozę środowiska z praktyką pomocową. Radlińska (1961) stworzyła podstawy badań terenowych stosowanych w pracy z grupami zagrożonymi wykluczeniem. Jej uczennica Majewska dokumentowała m.in. warunki życia dzieci z rodzin bezrobotnych na warszawskiej Woli oraz losy dzieci w rodzinach zastępczych w Łodzi. Analizy te, łączące dane ilościowe z narracjami dzieci i matek, stanowią cenne świadectwo epoki, nacechowane etycznym zaangażowaniem i wrażliwością na los dziecka (Smołińska-Theiss i Theiss, 2020). Podobny charakter miały badania Marii Librachowej (1934) zawarte w pracy *Dziecko wsi polskiej*, w której autorka ukazała trud codziennego życia dzieci chłopskich, ich przedwczesne obciążenie pracą i ograniczony dostęp do edukacji. Było to jedno z pierwszych opracowań systematycznie wprowadzających do dyskursu naukowego problematykę dziecka wiejskiego, dotąd niemal niewidocznego w badaniach i polityce społecznej.

W czasie II wojny światowej i po jej zakończeniu badania skoncentrowały się na doświadczeniach dzieci dotkniętych wojną, osadzonych w obozach, przesiedlanych, osieroconych czy wcielanych do armii. Powstawały studia nad „dzieckiem i wojną”, dokumentujące straty, traumy i strategie. W późniejszym okresie analizowano losy „dzieci Stalina”, „dzieci Hitlera” czy „dzieci gułagu”, opierając się głównie na wspomnieniach, listach i dokumentach, które pozwalały odtworzyć doświadczenia dzieci w realiach totalitaryzmów. Do nurtu badań nad dzieciństwem w sytuacjach skrajnych nawiązując Małgorzata Michel, analizując „dzieci ulicy”, dzieci doświadczających przemocy, zaniedbania i wykluczenia społecznego. Jej prace ukazują, jak w realiach transformacji ustrojowej stają się one „niewidzialne” w przestrzeni publicznej, a ich narracje stanowią cenne źródło o mechanizmach marginalizacji (Michel, 2016, 2025). W książce *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej* (2016) dzieciństwo jawi się zarówno jako przestrzeń wykluczenia, jak i alternatywnej wspólnotowości. Najnowsze badania Michel (2025) podkreślają, że „uwidzialnianie” dzieci oznacza nie tylko opis ich doświadczeń, lecz także nadanie im prawomocności w dyskursie społecznym.

W tym nurcie sytuują się badania etnograficzne nad dzieciństwem (Maciejewska-Mroczek i Witeska-Młynarczyk, 2023; Schmidt, 2018), badania historyczne (Kosher i in., 2016, s. 9–15; Theiss, 2006), socjalne, badania w perspektywie ekonomii społecznej, badania nad zdrowiem dzieci (raport FDDS – Sajkowska i Szredzińska, 2022;

Rzecznik Praw Dziecka, 2023), badania nad prawami dziecka (Bourke, 2023), nad przemocą (Makaruk i in., 2023; Gershoff i in., 2017) czy kondycją psychofizyczną (Kluczyńska i Sokołowska, 2023; Sajkowska i Szredzińska, 2022; NIK, 2023). Stanowią one obszerną, wielowątkową diagnozę sytuacji dziecka.

W centrum moich poszukiwań są nieliczne prace, w których to same dzieci mówią o swoim losie. Jest to nurt dziecięcych badań narracyjnych, badań autobiograficznych. Nie ma on zbyt wielkiej reprezentacji. Sięga korzeniami do pedagogiki Janusza Korczaka, w późniejszym okresie koncentruje się na dziecięcych narracjach skrajnych, np. *W czterdziestym nas matko, na Sybir zesłali* (Gross i Grudzińska-Gross, 1983) czy pamiętnik Anny Frank (1957). Nurt ujmujący dziecko jako podmiot i narratora ma charakter pedagogiczny, ale budzi liczne kontrowersje metodologiczne. Z tego powodu bywa różnie klasyfikowany, raz jako literatura dziecięca, a innym razem jako dokumentacja dziecięcej historii.

Dziecko – świadek historii

Współczesne pamiętnikarstwo stanowi cenne źródło dla badań biograficznych. Zakorzenione w tradycji jakościowej, analizuje dokumenty osobiste, takie jak pamiętniki, autobiografie czy listy, by uchwycić subiektywny wymiar ludzkiego doświadczenia (Włodarek i Ziółkowski, 1990). W badaniach nad doświadczeniami wojennymi dziecięce narracje ujawniają zarówno fakty historyczne, jak i emocjonalny wymiar przeżyć. Pozwalają zobaczyć codzienność konfliktu oczami dziecka, pełną szczegółów, emocji i indywidualnych interpretacji. Docierają do jego wrażliwości, języka i logiki opowieści.

Polskie badania nad martyrologią wojenną dzieci prowadzone są w różnych perspektywach: psychologicznej, pedagogicznej, historycznej, socjologicznej, medycznej i kulturowej oraz w odmiennych kontekstach polityczno-społecznych. Obejmują one zarówno analizy losów dzieci w czasie wojny i tzw. dzieci syberyjskich (Theiss, 2012), jak i wspomnienia dorosłych rekonstruujących własne dzieciństwo. Na tym tle wyróżnia się nurt świadectw, w których same dzieci stają się bezpośrednimi narratorami historii. Szczególne znaczenie mają tu pionierskie badania Stefana Szumana oparte na analizie dziecięcych rysunków i wypracowań z konkursu *Moje osobiste wspomnienia z czasów wojny i okupacji* oraz *Co zdarzyło się w mojej rodzinie i u naszych krewnych podczas wojny i okupacji*, ukazujących najtragiczniejsze doświadczenia wojenne (Szuman, 1946).

O swoim dzieciństwie naznaczonym traumą wojenną pisały dzieci w książce *W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali* (Gross i Grudzińska-Gross, 1983). Zawiera ona autentyczne wypowiedzi, zapisy ich przeżyć oraz wspomnienia, które ukazują codzienność zesłań w perspektywie osobistych historii: „Nas zabrali z Polsko do Rosyi

za to, że Tatuś był dobrym Polakiem”. Fragmenty te pozwalają dostrzec dramatyzm sytuacji oczami najmłodszych świadków historii, a jednocześnie zachowują unikalny, emocjonalny wymiar dziecięcej narracji (Gross i Grudzińska-Gross, 1983). Coraz większą wartość zyskują wypowiedzi dzieci, stanowiące jednocześnie zapis ich doświadczeń oraz świadectwo mierzenia się z wyzwaniami trudnej codzienności i realiów swoich czasów. Zauważy to później Stefan Baley (1948), Ludwik Bandura (2004), Jan T. Gross i Irena Grudzińska-Gross (1983) czy znacznie później Wiesław Theiss (1992). W tym kontekście można odczytywać również dziennik Anne Frank (1957). Zapis codzienności ukrywającej się dziewczyny, będący jednocześnie świadectwem jej wewnętrznego świata i formą oporu wobec zapomnienia. Między 1942 a 1944 rokiem Anne opisywała lęki, marzenia i relacje z bliskimi, przekształcając prywatne zapiski w świadectwo wojennych doświadczeń. Dziennik stał się nie tylko kroniką dojrzewania, lecz także autentycznym dokumentem Zagłady. Podobnie inne dziecięce relacje, rysunki, listy czy zapiski ukazują współudział dzieci w tworzeniu historii i codzienności (Smolińska-Theiss, 2014, s. 45).

Dziecko i codzienność

Analiza dziecięcych wspomnień, pamiętników i narracji ukazuje, że codzienne doświadczenia odślaniają ważne treści wychowawcze, emocjonalne i społeczne, pozwalając lepiej zrozumieć dzieciństwo w jego historyczno-kulturowym kontekście. W artykule wyróżniłam dwa nurty pamiętnikarstwa dziecięcego, biorąc pod uwagę treści i funkcję tych zapisów: nurt naukowy, w którym pamiętnik stanowi źródło poznania biograficznego, oraz nurt reportażowo-historyczny, który odgrywa rolę świadectwa epoki i doświadczeń zbiorowych.

Literatura naukowa – pamiętnik jako źródło poznania biograficznego

W tym nurcie mieszczą się badania traktujące pamiętniki, dzienniki i autobiografie jako źródła empiryczne poznania dzieciństwa z perspektywy samych uczestników. Książka *Mieliśmy kilkaset siostr i braci* Ryszarda Abramowicza, Stefana Bratkowskiego i Romana Wójcika (1984) ukazuje codzienność Państwowego Zakładu Wychowawczo-Naukowego w Krzeszowicach poprzez wspomnienia wychowanków i wychowawców, tworząc pełny obraz życia wspólnoty (Theiss, 1988, s. 136). Do tego środowiska powraca Małgorzata Michel w książce *Pałacowe dzieci* (2020), łącząc analizę pedagogiczną z relacjami byłych wychowanków i ukazując humanistyczny wymiar wychowania opartego na dialogu i szacunku. Podobny kierunek reprezentują badania Stefana Szumana (1933), który w młodzieżowych dziennikach dostrzegał cenne

źródło wiedzy o psychice, emocjach i procesie kształtowania osobowości (Theiss, 1988, s. 134). Pamiętniki te stanowią nie tylko źródło faktów, lecz także zapis osobistych przeżyć i refleksji. Romana Miller w książce *Proces wychowania i jego wyniki* (1966) analizowała pamiętniki młodych ludzi w Polsce Ludowej jako wgląd w ich myślenie, wartości i relacje, ukazując proces wychowania z perspektywy samych wychowanków. W tym samym duchu ks. Janusz Tarnowski kontynuował korczakowską ideę zapisywania i badania dziecięcych narracji. Jego cykl zeszytów *Ryby i dzieci głosu nie mają* dokumentuje dialog pedagogiczny, zapis rozmów i pytań kierowanych do dorosłych oraz do Boga (Tarnowski, 1998). Współczesne badania, w których uczniowie prowadzili pamiętniki o swojej codzienności, potwierdzają aktualność tego podejścia, ukazując znaczenie prawa dziecka do głosu i refleksji nad etyką badań autobiograficznych (Górka-Strzałkowska, 2024). Literatura pamiętnikarska ma wymiar naukowy, gdyż pozwala poznawać dzieciństwo poprzez analizę autentycznych narracji, w których dzieci interpretują własne doświadczenia i nadają im sens. Badania (Sansone i in., 2021; Michelson, 2024; Fivush, 2018) potwierdzają, że dziecięce dzienniki zachowują oryginalny język i perspektywę autora, ujawniając proces kształtowania tożsamości i znaczeń rzeczywistego głosu dziecka jako pełnoprawnego tekstu kultury.

Literatura reportażowa i historyczna – pamiętnik jako świadectwo epoki

Drugi nurt literatury pamiętnikarskiej obejmuje publikacje reportażowe i historyczne, w których zapiski osobiste stanowią źródło wiedzy o losach zbiorowych. Przykładem jest książka Magdaleny Kopeć *Pastuszkowie, gazeciarze, tkacze. Jak zmuszano dzieci do pracy* (2025), ukazująca dzieciństwo najmłodszych pracujących i wykluczonych, przywracająca pamięć o ich doświadczeniach. W tym nurcie mieszczą się także opracowania definiujące status poznawczy pamiętnika. Danuta Lalak i Aneta Ostaszewska (2016) podkreślają jego społeczne zakorzenienie. Cieński (1992) wskazuje na związek z faktami historycznymi, a Hernas (1976) zwrócił uwagę na indywidualny wymiar emocji i doświadczeń autora. Współczesna literatura pamiętnikarska przeżywa renesans. Obok tradycyjnych pamiętników pojawiają się blogi i dzienniki internetowe, które dokumentują codzienność w nowym stylu. Fotografie, wpisy i relacje stają się współczesną formą „pamiętnika codzienności” (Garbula, 2023, s. 23).

Dzieciństwo z perspektywy biograficznej

Badania dotyczące dzieciństwa powinny mieć charakter inkluzyjny i partycypacyjny, oparty na przyjaznych metodach, takich jak: rysunek, zabawa czy opowiadanie historii (Soffer i Ben-Arieh, 2014), na etycznym partnerstwie z dorosłymi badaczami

(Ben-Arieh, 2005; Mason i Danby 2011; O'Reilly i in., 2013; Greig i in., 2013; Dahl, 2014) oraz postrzeganiu dzieci jako współbadaczy i współpracowników w realizacji projektów badawczych. W tym kontekście naturalnym rozwinięciem podejścia partycypacyjnego staje się narracja autobiograficzna, która umożliwia poznanie dzieciństwa poprzez osobiste opowieści. Narracja biograficzna, wywodząca się z socjologii i pedagogiki XX wieku, początkowo służyła opisywaniu życia jednostki w kontekście społecznym. Rozwijana w szkole chicagowskiej i przez polskich uczniów Floriana Znanieckiego, Józefa Chałasińskiego i Jana Szczepańskiego, opierała się na analizie dokumentów osobistych, takich jak autobiografie, pamiętniki czy listy, stanowiących źródło wiedzy o subiektywnym wymiarze doświadczenia (Szczepański, 1971). W klasycznym ujęciu miała charakter hierarchiczny, badacz interpretował i porządkował cudze biografie. Współczesna, dialogiczna metoda biograficzna przesuwa akcent na podmiotowość narratora, zakłada partnerską relację i poszanowanie jego języka oraz emocji. W badaniach nad dzieciństwem obejmuje analizę dziecięcych autobiografii, w których najmłodsi konstruują opowieść o sobie, porządkują doświadczenia i nadają im znaczenia (Jarosz, 2016; Brzozowska-Brywczyńska, 2014). Dzieci występują tu jako badacze własnego życia, a ich narracje traktowane są jako autonomiczne teksty kultury, odsłaniające świat widziany z dziecięcej perspektywy (Wasilewska, 2013). Współczesna metoda biograficzna pozwala odczytywać dziecięce narracje z poszanowaniem ich języka, struktury i emocji. W odróżnieniu od dawnych, hierarchicznych praktyk, zakłada partnerską relację z narratorem, także dzieckiem, traktując jego świadectwa nie jako materiał badawczy, lecz jako autonomiczne teksty kultury ukazujące świat z dziecięcej perspektywy.

Tab. 1. Tradycyjna i współczesna metoda biograficzna w badaniach z udziałem dzieci.

Kryterium	„Stara” metoda biograficzna	Nowa metoda biograficzna (z głosem dziecka)
Cel badania	Rekonstrukcja obiektywnej historii życia.	Zrozumienie subiektywnego doświadczenia dziecka.
Paradygmat	Pozytywistyczny – dążenie do jednej „prawdy”.	Interpretacyjny – akceptacja wielości perspektyw.
Rola badacza	Ekspert, selekcjonuje i interpretuje dane.	Współuczestnik, tworzy przestrzeń dla narracji dziecka.
Rola dziecka	Obiekt badań, głos filtrowany przez dorosłych.	Podmiot i autor własnej opowieści.
Źródła danych	Archiwa, zapisy instytucjonalne.	Autentyczne narracje dzieci: rysunki, dzienniki, zdjęcia.

Kryterium	„Stara” metoda biograficzna	Nowa metoda biograficzna (z głosem dziecka)
Strategie badawcze	Wywiady formalne, analiza dokumentów.	Metody partycypacyjne: <i>photovoice</i> , <i>storytelling</i> , mapy miejsc.
Etyka badań	Prywatność, kompletność rekonstrukcji.	Dobrostan dziecka, prawo do narracji i wycofania się.
Interpretacja	Perspektywa dorosłego badacza.	Wspólna interpretacja z dzieckiem, otwarta na znaczenia.
Efekt końcowy	Biografia w trzeciej osobie.	Narracja w pierwszej osobie, autentyczny język dziecka.

Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski

Warto zauważyć, że choć Korczak działał na długo przed ukonstytuowaniem się metodologii badań narracyjnych jako nurtu akademickiego, to jego spojrzenie na dzieciństwo wyprzedzało współczesne założenia metodologiczne. Podejście to oparte na dialogu i równości zapowiada współczesne założenia badań biograficznych, w których dziecko staje się narratorem i świadkiem własnego życia. W duchu korczakowskim badacz nie tylko analizuje dziecięce wypowiedzi, lecz uczy się je naprawdę słyszeć, bez filtrowania przez dorosłą interpretację.

Dziecięce pamiętniki i autobiografie ukazują świat takim, jakim jest on w ich przeżyciu, bez stylizacji, z autentycznym językiem i emocją. Stanowią one pełnoprawne teksty kultury, odsłaniające zarówno subiektywny wymiar doświadczeń, jak i ich kontekst społeczno-historyczny. Współczesna metoda biograficzna przesuwając akcent z obiektywnego opisu faktów na interpretatywne czytanie dziecięcych tekstów, a dziecko przestaje być obiektem badań, stając się ich współautorem.

Bibliografia

- Abramowicz, R., Bratkowski, S. i Wójcik, R. (1984). *Mieliśmy kilkaset sióstr i braci*. „Książka i Wiedza”.
- Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4/72), 23–36.
- Aries, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (M. Ochab, tłum.). „Marabut”.

- Babicki, Z. i Theiss, W. (2024). *Dziecko i dzieciństwo w sytuacji zagrożenia kryzysem – kontekst wojny*. Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Baley, S. (1948). *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Książnica-Atlas.
- Bandura, L. (2004). *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragment rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Becker, H.S. (2009). How to find out how to do qualitative research. *International Journal of Communication*, 3. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/550>
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Bourke, R. (2023). Children's rights and their evidence as a force for inclusion in uncertain times. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1027493>
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2014). Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie idei dziecięcej partycypacji. *Folia Sociologica*, 49, 11–27.
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Cieński, A. (1992). *Pamiętniki i autobiografie światowe*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Corsaro, W.A. i Everitt, J.G. (2023). *The sociology of childhood*. SAGE Publications.
- Dahl, A. (2014). *Children as researchers: We have a lot to learn*. W: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman i N.K. Worley (red.), *The SAGE handbook of child research* (s. 593–618). SAGE Publications.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (red.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Fivush, R. (2018). *Family narratives and the development of an autobiographical self: Social and cultural perspectives on autobiographical memory*. Routledge.
- Frank, A. (1957). *Dziennik Anny Frank. 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944* (Z. Jaremkow-Pytowska, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Garbula, J.M. (2023). *Edukacja przegranych. Fenomen narracji pamiętnikarskich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gershoff, E.T., Lee, S.J. i Durrant, J.E. (2017). Przeciwdziałanie stosowaniu kar fizycznych przez rodziców – obiecujące strategie interwencji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 166–204. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/689>
- Górka-Strzałkowska, A. (2024). School citizenship – children's voices during the pandemic and the war in Ukraine, *Forum Pedagogiczne*, 14(2.1), 215–227. <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.16>
- Greig, A., Taylor, J. i MacKay, T. (2013). *Doing research with children: A practical guide*. SAGE.
- Gross, J.T. i Grudzińska-Gross, I. (red.). (1983). „W czterdziestym nas Matko na Sibir zesłali”. *Polska a Rosja 1939–42*. Aneks.
- Hernas, C. (1976). *Barok*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- James, S. i Prout, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. W: A. James i A. Prout (red.), *In constructing and reconstructing childhood* (s. 6–28). Routledge.
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 15(2/60), 67–87.
- Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. W: M.J. Kehily (red.), *An introduction to childhood studies* (s. 93–111). McGraw-Hill.
- Kirchner, M. (1997). *Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind*. Agentur Dieck.
- Kluczyńska, S. i Sokołowska, E. (2023). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania i rekomendacje. *Psychologia Wychowawcza*, 69(27), 67–77. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0911>
- Kopeć, M. (2025). *Pastuszkowie, gazeciarze, tkaczk. Jak zmuszano dzieci do pracy*. Wielka Litera.
- Korczak, J. (1906). *Dziecko salonu*. Nakładem Księgarni Powszechnej.
- Korczak, J. (1910). *Mości, Joski i Srule*. Fundacja Nowoczesna Polska.
- Korczak, J. (1911). *Józki, Jaśki i Franki*. Fundacja Nowoczesna Polska.
- Korczak, J. (1923a). *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Towarzystwo Wydawnicze.
- Korczak, J. (1923b). *Król Maciuś Pierwszy*. Towarzystwo Wydawnicze.
- Korczak, J. (1925). *Kiedy znów będę mały*. J. Mortkowicz.
- Korczak, J. (2017/1914). *Feralny tydzień*. Fundacja Nowoczesna Polska.
- Korczak, J. (2023/1935). *Kajtuś czarodziej*. Bukowy Las.
- Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*. T. 2. Nasza Księgarnia.
- Kosher, H., Ben-Arieh, A. i Hendelsman, Y. (2016). *Children's rights and social work*. Springer.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lalak, D. i Ostaszewska, A. (2016). *Źródła do badań biograficznych. Listy, dzienniki, pamiętniki, blogi, materiały wizualne*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.
- Librachowa, M. (red.). (1934). *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*. Cz. 1–2. Nasza Księgarnia.
- Maciejewska-Mroczek, E. i Witeska-Młynarczyk, A. (2023). Słowo wstępne. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 9, 7–14.
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A. i Wójcik, S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Mason, J. i Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: Child inclusive research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185–189.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Wychowanie jako kształtowanie podmiotu polityczności. *Podstawy Edukacji*, 3, 79–90.

- Michel, M. (2016). *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michel, M. (2020). *Pałacowe dzieci. Rzecz o pedagogii Stanisława Jedlewskiego. Na podstawie funkcjonowania Państwowego Zakładu Wychowawczo-Naukowego im. Tadeusza Kościuszki w Krzeszowicach w latach 1946–1950*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michel, M. (2025). *Nieletni w pedagogii Stanisława Jedlewskiego. Refleksje (nie)domknięte*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michelson, S. (2024). Children's narratives about well-being in the face of difficult life experiences: Renegotiated self-understandings as turning points. *Qualitative Social Work*, 23(2), 317–332. <https://doi.org/10.1177/14733250221133755>
- Miller, R. (1966). *Proces wychowania i jego wyniki*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- NIK. (2023). *Sprawozdanie z działalności NIK w 2023 roku*. Najwyższa Izba Kontroli.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. i Dogra, N. (2013). *Research with children: Theory and practice*. SAGE.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Richardson, B. (2000). Recent concepts of narrative and the narratives of narrative theory. *Style*, 34(2), 168–175.
- Rogowska-Falska, M. (1924). *Wspomnienia z młodości dzieci „Naszego Domu” w Pruszkowie*. Nakładem Spółdzielni Księgarskiej „Książka”.
- Rzecznik Praw Dziecka. (2023). *Raport o stanie praw dziecka w Polsce w 2023 roku*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Sajkowska, M. i Szredzińska, R. (red.). (2022). *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Sansone, V., Dall'Oglio, I., Gesualdo, F., Cancani, F., Cecchetti, C., Di Nardo, M., Rossi, A., De Ranieri, C., Alvaro, R., Tiozzo, E. i Gawronski, O. (2021). Narrative diaries in pediatrics: A scoping review. *Journal of Pediatric Nursing*, 59, e93–e105. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.02.006>
- Schmidt, C. (2018). Ethnographic research on children's literacy practices: Children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*, 15(1), 48–63.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss, B. i Theiss, W. (2020). Aleksandra Majewska: w służbie dziecku i rodzinie. W: A. Walczak, L. Telka i M. Granosik (red.), *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza* (s. 83–101). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8142-778-4.07>
- Soffer, M. i Ben-Arieh, A. (2014). School-aged children as sources of information about their lives. W: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman i N.K. Worley (red.), *The SAGE handbook of child research* (s. 555–575). SAGE Publications.
- Straś-Romanowska, M., Bartosz, B. i Żurko, M. (red.). (2010). *Badania narracyjne w psychologii*. Eneteia.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Szczepański, J. (1971). *Odmiany czasu teraźniejszego*. Książka i Wiedza.
- Szuman, S. (1933). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Książnica „Atlas”.
- Szuman, S. (1946). *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli studiujących rozwój psychiczny dziecka*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Tarnowski, J. (1998). *Twój głos o przyrodzie, zwierzętach i środowisku*. „Adam”.
- Theiss, W. (1988). Badania biograficzne. Przypadek „dzieci syberyjskich”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 133–146.
- Theiss, W. (1992). Szkoła i nauczyciel w okresie stalinowskim. *Kultura i Edukacja*, 1, 92–103.
- Theiss, W. (2006). Sieroctwo wojenne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 5, s. 566–572). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss, W. (2012). Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 79–95.
- Trzebiński, J. (2008). Problematyka narracji we współczesnej psychologii. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 23–42). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wasilewska, A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Harmonia.
- Włodarek, J. i Ziółkowski, M. (1990). *Metoda biograficzna w socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zwiernik, J. (2018). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1), 25–41. <https://doi.org/10.18778/8142-231-4.04>



Małgorzata Karczmarzyk

<https://orcid.org/000-001-9906-9574>
e-mail: malgorzata.karczmarzyk@ug.edu.pl
Uniwersytet Gdański, Polska

Image and Word as a Space of Ethical Dialogue Between Researcher and Child: Conceptual and Methodological Foundations of an Original Research Method

Obraz i słowo jako przestrzeń etycznego dialogu między badaczem a dzieckiem: koncepcyjne i metodologiczne podstawy autorskiej metody badawczej

KEYWORDS ABSTRACT

method of visual-verbal dialogue, early education, research ethics, pedagogy of relations, child-parent-researcher

The article presents the author's method of visual-verbal dialogues as an ethical and participatory approach to working with children in early childhood education. The objective is to examine how image and word can serve as complementary tools of ethical dialogue, enabling children to co-create meaning with adults. The study addresses the lack of dialogical, partnership-based methods in research with children, where hierarchical relations often reduce their agency. The method is grounded in C.S. Peirce's semiotic triad (object–sign–interpretant) and combines art-based research (ABR) with participatory pedagogy. It has a qualitative character and is illustrated with short case studies of visual-verbal dialogues conducted in Poland, in the Pomeranian region, in 2025, across various contexts (child–parent–researcher, child–parent, child–teacher). The article introduces the theoretical and ethical foundations of the method, then presents three case studies, each mapped onto Peirce's triad, followed by analysis of their educational significance. The results show that the method supports children's language development, emotional

expression, and sense of agency. It also reveals children's needs that are difficult to verbalize, while the adult perspective contributes dimensions of care, community, and responsibility. Visual-verbal dialogues offer a practical tool for early childhood education, especially in art lessons, supporting shy or sensitive children and fostering empathy and cooperation in the classroom. The method integrates conceptual, methodological, and ethical dimensions, proving useful both in research with children and in educational practice.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

metoda dialogu
wizualno-
-werbalnego,
wczesna edukacja,
etyka badań,
pedagogika relacji,
dziecko–rodzic–
badacz

Artykuł przedstawia autorską metodę dialogów wizualno-werbalnych jako etyczne i partycypacyjne podejście do pracy z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej. Celem jest zbadanie, w jaki sposób obraz i słowo mogą służyć jako komplementarne narzędzia dialogu etycznego, umożliwiające dzieciom współtworzenie znaczeń wraz z dorosłymi. Artykuł podejmuje problem braku dialogicznych, partnerskich metod w badaniach z dziećmi, w których relacje hierarchiczne często ograniczają ich sprawczość. Zaproponowana tu autorska metoda opiera się na semiotycznej triadzie C.S. Peirce'a (obiekt–znak–interpretant) i łączy założenia *art-based research* (ABR) z pedagogiką partycypacyjną. Ma charakter jakościowy i jest zilustrowana krótkimi studiami przypadków dialogów wizualno-werbalnych, przeprowadzonych w Polsce, w województwie pomorskim, w roku 2025, w różnych kontekstach (dziecko–rodzic–badacz, dziecko–rodzic, dziecko–nauczyciel). Artykuł przedstawia teoretyczne i etyczne podstawy metody, a następnie prezentuje trzy studia przypadków, zinterpretowane w odniesieniu do triady Peirce'a, oraz analizę ich znaczenia edukacyjnego. Rezultaty wskazują, że metoda wspiera rozwój językowy dzieci, ekspresję emocjonalną i poczucie sprawstwa. Umożliwia także ujawnienie potrzeb dzieci, które trudno wyrazić werbalnie, natomiast perspektywa dorosłych wnosi wymiary troski, wspólnoty i odpowiedzialności. Dialogi wizualno-werbalne stanowią praktyczne narzędzie dla edukacji wczesnoszkolnej, szczególnie w pracy artystycznej, wspierając dzieci nieśmiałe lub wrażliwe oraz rozwijając empatię i współpracę w klasie. Metoda integruje wymiar koncepcyjny, metodologiczny i etyczny, okazując się przydatna zarówno w badaniach z dziećmi, jak i w praktyce edukacyjnej.

Introduction and Theoretical Context

Contemporary approaches to research involving children are increasingly moving away from perceiving them as passive objects of inquiry or incomplete participants in the research process. Instead, children are recognised as subjects with a voice, agency, and a unique cognitive perspective. Although they may still be only loosely rooted in culture, it is precisely this distance that makes their voices highly original and valuable, as they remain culturally unpredictable (Karczmarzyk, 2011). Although childhood has long remained marginal within anthropological, cultural, and sociological research, in recent years Poland has seen a gradual increase of interest in the child as an active participant in social life and in research processes. Nevertheless, conducting studies involving children requires particular sensitivity and caution, given the vulnerability of young participants and their weaker position in relation to adults (Maciejewska-Mroczek & Reimann, 2017).

As noted by Farrell (2005), research with children necessitates a heightened ethical awareness focused on safeguarding participants' agency and emotional security, including their right to remain silent, withdraw, or choose how they wish to communicate. Ethical standards therefore require not only formal consent, but also conditions that enable children to exercise real autonomy and experience emotional comfort within the research interaction.

In this context, the research relationship cannot be based on an asymmetry of power but should be grounded in trust, respect, and the genuine inclusion of the child in the process of meaning-making (Christensen & Prout, 2002). Ethical sensitivity and openness to the child's perspective form the foundation of the research method proposed in this article, in which image and word become equal tools of dialogue, not instruments of control or evaluation.

This method emerges from the author's many years of research and practical experience in the field of children's creativity, visual communication, and qualitative inquiry. These experiences have led to the development of an original research method based on dialogue with the child.

The author's earlier research focused, among other things, on the analysis of children's drawings, the development of their interpretative competencies, and the role of visual-verbal narratives in children's cognitive processes. By studying children's drawings (Karczmarzyk, 2014), exploring meanings constructed by children and adults in relation to Polish (Karczmarzyk, 2020a, 2020b) and European paintings, and analyzing emancipation in art, the author continued theoretical reflections on the potential of visual creativity as a form of dialogue, a space for the emergence of children's subjectivity, and a tool of emotional-symbolic cognition. These explorations ultimately

led to the development of the original research method referred to here as the visual-verbal dialogue.

An important point of reference for this method is participatory pedagogy (Baraldi & Cockburn, 2018), which emphasises the active involvement of children in the process of knowledge creation. Equally important is the tradition of art-based research (ABR), a methodological approach in which art becomes not only a tool but also a mode of inquiry, communication, and dissemination of research outcomes (Leavy, 2018; Sullivan, 2005). Within this framework, creating images, collective drawing, storytelling, and reflection on artistic works become spaces for exchanging meanings and co-constructing sense between the child and the adult. Dialogue, understood not as the transmission of information but as the shared creation of meaning, becomes the ethical and methodological foundation of this approach.

Education as a practice of freedom assumes that the learner (or research participant) is a co-participant in the process, not its object (Freire, 2000, p. 72). In this view, the child is not merely a source of data but a partner in the research process, an individual whose perspective, voice, and interpretations hold equal value to those of the adult researcher. Such a relationship requires not only a methodological shift but also an ethical and epistemological acknowledgment that knowledge is created in relation, not within hierarchy. The method of visual-verbal dialogue, as a form of co-constructing meanings, embodies this principle, opening space for encounter, co-experience, and mutual learning.

Research Methods and Tools

The study was based on three qualitative case studies involving 3 children (aged 7–8), 2 parents, and 1 teacher conducted in Poland, in the Pomeranian region, in 2025, across various contexts (child–parent–researcher, child–parent, child–teacher). Data were collected through drawings, verbal dialogues, and researcher’s field notes. Each case included three phases: creating the image, talking about the image, and joint interpretation. Visual materials (drawings) were scanned and archived, while children’s and adults’ utterances were transcribed verbatim.

The article addresses the problem of the lack of ethical and partnership-based methods of communication with children in early education. In school practice, the hierarchical relationship between adult and child often prevails, in which the child is primarily a recipient rather than a co-creator of the process. This leads to asymmetry, silencing of the child’s voice, and a limitation of their creative potential.

The proposed method of visual-verbal dialogues responds to this gap: it gives the child the opportunity to participate as a full-fledged subject, opens a space for

self-expression through image and word, and supports the adult/researcher in creating a relationship based on trust, partnership, and attentiveness. Research question was: How can we build an ethical dialogue with a child in grades I–III that integrates image and word while respecting the child's subjectivity?

Visual-Verbal Dialogue as a Research Method

The method of visual-verbal dialogue, developed by Author, serves as a tool for deepening relationships, communication, and self-reflection in art education and in education through art. The aim of this method is to create a safe space of encounter, whether between child and researcher/adult, student and teacher, or child and parent, by using the languages of image and word. The essence of the process lies not in the formal quality of expression but in authenticity, trust, and relational depth, which form the foundation of the method (Karczmarzyk, 2020b).

The method finds its theoretical grounding in the semiotics of Charles S. Peirce (Peirce, 1991). From this perspective, it also draws on broader semiotic and interpretative traditions relevant to educational research, including Umberto Eco's understanding of semiosis as an open and culturally situated process of meaning-making (Eco, 1979), Roland Barthes' reflections on the relational and symbolic nature of images (Barthes, 1977), as well as contemporary approaches to visual and social semiotics that emphasize context, dialogical interpretation, and the embodied dimension of meaning construction in learning processes (Kress & van Leeuwen, 2006; Jewitt et al., 2016).

The method reflects the triadic concept of the sign in its structural framework:

1. Object – the invitation to shared activity and dialogue (e.g., child–parent, student–teacher),
2. Representamen – the gesture, word, or image: a sign that conveys meaning,
3. Interpretant – the participant's individual reading of the sign, which gives it sense and anchors it in a personal context (Peirce, 1991).

In workshop practice, this triad is realized in three stages:

1. Creating the image (visual phase),
Participants create a drawing in silence and concentration. This process is not subject to evaluation, the image is treated as a "trace of inner dialogue," a form of non-verbal expression and a record of experiences and intuitions (Karczmarzyk, 2019a).
2. Talking about the image (verbal phase),
After completing their drawings, participants talk about their works. They may give them a title, share a metaphor, or provide an emotional commentary,

either orally or in writing. This stage functions as a translation, moving from intuition into the language of words.

3. Shared interpretation (relational phase),

Participants exchange reflections, ask questions, and listen to each other's interpretations. This stage creates a space for building mutual understanding, where the meaning of the sign takes shape in relations, to oneself, to others, to lived experience, and to the world (Karczmazyk, 2020a).

In this way, dialogue understood as co-creation of meaning rather than the transmission of information becomes both an ethical and methodological act. Within this method, the pressure of evaluation is entirely removed – both in artistic and verbal terms. The child's creativity is not interpreted from an expert's perspective, nor is it judged formally. The drawing does not have to be "beautiful" or "accurate," and there are no "better" or "worse" answers. This allows the child to speak freely, at their own pace and readiness, without fear of judgment or ridicule.

Secondly, the method creates space for emotions and personal narratives. The participant may express what matters to him/her – perhaps indirectly, through metaphor, color, symbol, or a story tied to the drawing. Inner experiences are not forced into the open but may be gently externalized and verbalized at one's own rhythm and in one's own words. The drawing functions as a mediator in the communication process, enabling the child to express emotions that might be difficult to articulate verbally.

Thirdly, the method respects the child's right to silence, to stop speaking, or to refuse to interpret their own drawing. Such an attentive and accepting stance on the part of the researcher builds trust and fosters a relationship based on balance rather than dominance. Thus, the research process ceases to be a form of control and becomes an ethical encounter in which the child is acknowledged as a subject and a co-creator of meaning.

Through these elements, the method of visual-verbal dialogue realizes fundamental ethical values in research with children: voluntariness, psychological safety, respect for privacy and dignity, and careful accompaniment rather than direction. This approach aligns with the principles of relational pedagogy, art-based research, and participatory research models, where the researcher's role is to listen and co-create space rather than to extract "correct" answers. The method of visual-verbal dialogue may be applied in different relational configurations: child–researcher–parent, child–teacher, or child–parent. The article presents examples of both family and school variants.

Main Part. Analysis of the Research Material

CASE 1. Our Shared Saturday (triad: child–parent–researcher; Grade II, child aged 8)

0) Framework and Invitation (researcher)

The researcher introduces:

I invite both of you to draw something you enjoy doing together. There are no good or bad drawings. You may share as much as you wish. You may also stop at any time.

The child and parent accept the rules: no evaluation, no pressure, allowance for silence.

1) Creating the Image (visual phase)

The child draws himself and his father on bicycles, with ice cream on a bench in the background.

The parent draws the same situation: a path in the park, the sun, two figures. The process takes place in silence. The researcher observes but does not interfere. Representamen: the bicycle, the park, shared time.

2) Talking About the Images (verbal phase)

First, the child speaks:

Researcher: What title would you like to give your drawing?

Child: Saturday with Dad.

Researcher: What is most important in this drawing?

Child: That nobody is in a hurry.

Next, the parent's voice, always expressed in the "I" form:

Parent: I titled my drawing Park. For me, it is important that we can rest together.

3) Shared Interpretation (relational phase)

Researcher: Would you like to say something to each other about your drawings?

Child: I like that Dad also drew the bench, because that's where the ice creams were.

Parent: I like that you drew us riding bicycles together. You see, both of us showed that being together matters.

Interpretant: a shared image of "calm" and "closeness", defined by the child and complemented by the parent.

4) Documentation and Ethics

The researcher records the exact words of the child and parent, scans both drawings, and notes the atmosphere of the meeting (pauses, emotions, gestures). The child has the right to refuse transcription of words or to withdraw from interpretation.

5) Mapping onto Peirce's Triad

Object: the shared experience of Saturday.

Representamen: the child's and parent's drawings (bicycle, park, ice cream).

Interpretant: "calm and being together" – a meaning co-constructed in conversation, first by the child, then expanded by the parent.

CASE 2. My Place of Peace (Grade II, child aged 8, parent present)

1) Creating the Image

The child draws a little hut in the mountains, with a cat and a lake.

At the same time, the parent draws a garden with a swing and trees, where the family spends time together.

2) Talking About the Images

Child: This is a place where I can be alone and rest.

Parent: For me, it's important that we have our garden, where we can be together.

3) Shared Interpretation

Child: I like that there's a cat here, because he's always nearby.

Parent: I see that you also need quiet and solitude, even when we are close.

Interpretant: the dialogue between the child's need for individual peace and the parent's need for togetherness.

4) Mapping onto Peirce's Triad

Object: the experience of a soothing space: child's solitude versus family togetherness.

Representamen: the drawings (hut in the mountains with a cat and a lake; garden with a swing and trees) and the spoken words.

Interpretant: "peace and closeness": a meaning co-constructed in dialogue: the child emphasizes quiet and the cat's presence, while the parent expands the meaning toward family togetherness.

CASE 3. What I Like in Our Classroom (Grade I, child aged 7, teacher present)

1) Creating the Image

The student draws a shared desk with children, crayons, and the teacher: an image of community and safety.

The teacher adds a symbolic element to the drawing, an open classroom door, representing invitation, hospitality, and a sense of belonging.

2) Talking About the Images

Student: It's best when we're together, because no one laughs at others, we just draw.

Teacher: I drew the door so that you all know everyone has a place here, and the classroom is open to all.

3) Shared Interpretation

Student: I would like it to always be this way, that no one laughs at others.

Teacher: What you say is very important. I also want you to feel safe and for everyone to be themselves.

5) Mapping onto Peirce's Triad

Object: the student's classroom experience, the desire for acceptance and absence of ridicule.

Representamen: the drawings (desk, crayons, teacher, door) and the words spoken by the student and teacher.

Interpretant: the shared meaning emerging from dialogue, the classroom as a space of acceptance, openness, and mutual respect.

Analysis of the Three Case Studies

The analysis of the three case studies demonstrates that the method of visual-verbal dialogue can function within various relational configurations: child–parent–researcher, child–parent, and child–teacher. In each of these settings, a different dimension of encounter emerges:

- In the child–parent–researcher triad (CASE 1) – the researcher creates the framework and safeguards the process, enabling both the child and the parent to equally express their experiences.
- In the child–parent relationship (CASE 2) – the dialogue unfolds between the child's need for individual peace and the parent's need for togetherness.
- In the child–teacher relationship (CASE 3) – meaning centers around the classroom experience as a community of acceptance and safety, in which the child and teacher co-create a valuable educational space.

In all cases, drawing and spoken word reveal aspects that would be difficult to express directly: the child's needs and experiences, as well as the adult's perspective, introduced into the dialogue with care and responsibility. The analysis through Peirce's triad (object–sign–interpretant) shows that meaning always emerges between participants, in the shared process of interpretation. The method of visual-verbal dialogue,

therefore, not only supports the development of children's language and expression but also strengthens their sense of agency and self-understanding. At the same time, it builds bridges of understanding within family and educational relationships, transforming the process of drawing and conversation into a space of authentic encounter.

The Ethical Dimension of the Method: Partnership, Privacy, and Responsibility

In research with children, it is essential that ethics are not reduced merely to formal parental or guardian consent. Full ethical procedures were applied, including informed consent from parents or legal guardians, assent from the children, the right to withdraw at any stage, and full anonymisation of all materials. The study followed international guidelines for ethical research with minors (Farrell, 2005; Graham et al., 2013). Equally important is the child's conscious inclusion in the process: presenting the research goal in a way that is understandable, ensuring voluntary participation, and guaranteeing a genuine possibility of withdrawal at any moment. As Ann Farrell (2005) notes, children are increasingly recognised as competent subjects of their own experiences, something that requires particular attentiveness and respect from the researcher.

The method of visual-verbal dialogue assumes that the child not only expresses themselves but also co-decides on the course of the process. Consent must not only be given but also understood; the child has the right to stop working, to remain silent, or to refuse interpretation of their drawing. It is the child who sets the rhythm and boundaries of the encounter. Equally important is the protection of privacy and a responsible approach to the content revealed in drawings. The image is treated as an open form of expression that does not require a "correct" reading. The researcher's task is to listen attentively and accompany the child in the process of self-interpretation without imposing meanings or making judgments.

Nevertheless, ethical challenges may arise: the risk of overinterpretation, the temptation to draw on one's own psychological knowledge or adult intuition, or the unconscious exertion of pressure through the atmosphere of the meeting. For this reason, the method requires restraint, readiness to "not know," and leaving space for the child's own voice. Ultimately, its goal is not to extract data but to create a safe space of encounter in which the child feels like a person: not an object of research. Partnership, privacy, and responsibility form the foundation here: meaning is born in relationship, and the well-being of the child remains the highest value.

Innovations and scientific recommendations

Practical Possibilities of the Method, Dilemmas, and Potential

The author's method of visual-verbal dialogue also finds concrete justification in educational, artistic, and therapeutic practice. According to its structure, the object becomes the invitation to joint action – an intentional gesture that opens the space for relationship. The representamen takes the form of an image, word, or action – a sign rooted in the participant's personal experience. The interpretant, in turn, is the individual reflection, the way of reading and attributing meaning to what has been created, spoken, or seen. Dialogue, structured in this triadic way, ceases to be a mere exchange of messages, it becomes co-creation of meaning, an experience of presence and community.

During the process of visual-verbal dialogue, the child is not “researched” but actively co-creates the research, with their perspective being primary. It is precisely this relational dimension that gives the method its potential – close to the ideas of pedagogy based on attentiveness, empathy, and dialogue (Karczmarzyk, 2020a; Eco, 2009).

In practice, the method can be applied in various contexts. It is used in school environments: as an alternative form of communication between student and teacher, especially where words may be too difficult or insufficient. It is also employed in socio-artistic projects, intervention activities, and developmental cycles with high school and university students where the exploration of personal and symbolic dialogue becomes an opportunity for deeper reflection on oneself, the world, and relationships with others (Karczmarzyk, 2019b, 2020a).

The method of visual-verbal dialogues can be an effective tool for elementary school teachers, particularly in art classes and early education, where supporting the child's multidimensional development is essential.

Application in Art and Elementary Education Lessons

The method can be introduced as short exercises: children draw on a given theme (My Place of Peace, What I Like in Our Classroom), and then give their drawings titles and briefly discuss them. The process does not require specialized materials: paper and crayons/pastels are sufficient and can be carried out individually, in pairs, or in small groups. In this way, the art lesson becomes a space not only for artistic expression but also for conversation about emotions, experiences, and relationships within the classroom.

Supporting Language and Communication Development

Visual-verbal dialogue supports language and communication development by allowing children to first express ideas and emotions through images, gestures and other multimodal resources, and then to gradually transform these expressions into shared verbal narratives in collaboration with an adult (Bezemer & Kress, 2020; Bland, 2018; Clark & Moss, 2023). The child first expresses themselves symbolically and intuitively through drawing and then, in conversation with the teacher or peers, learns to translate emotions and experiences into verbal language. Such exercises develop narrative skills, expand the vocabulary of emotions and metaphors, and foster communication competencies, which are crucial in early education.

Emotional and Social Development

The method creates a safe space where the child can express what is difficult or inexpressible in words. In this way, it supports the development of emotional intelligence and the ability to name one's experiences. Shared interpretation of drawings also fosters the building of empathy – children listen to one another, learn to respect different perspectives, and appreciate the diversity of experiences.

Support for Withdrawn, Shy, or Sensitive Children

Drawing acts as a “mediator”: a child who struggles with open conversation may more easily reveal their experiences through image. In this way, the teacher can establish contact with a student who avoids verbal expression and give them the sense that their voice matters. The method also supports inclusivity every child, regardless of linguistic or artistic competence, has an equal right to express themselves.

Building Cooperation in the Classroom

Exercises based on visual-verbal dialogue can also be implemented in pairs or groups, which strengthens collaboration and teaches constructive communication. Working in a shared circle of dialogue, where each child presents their drawing and a short reflection, builds an atmosphere of trust and mutual respect, which is key for early education.

The method is also used in teacher training and in preparing young, future educators, offering them a tool to connect with students in a deep and authentic way, especially valuable when working with children who are withdrawn, shy, or experiencing emotional difficulties. Among its benefits are the ability to express emotions and

thoughts beyond verbal language, strengthening the sense of agency and being heard, developing communication skills, and building trust and community.

This method integrates elements of art, narrative, and classical pedagogy creating a multidimensional educational space where image, word, and relationship co-create meaning. The method does not provide “ready-made answers,” but through the subtlety of the sign and respect for silence opens a space in which even the unspoken can be noticed and honored.

Summary

The method of visual-verbal dialogue demonstrates that image and word can become equally valid tools of ethical dialogue with the child. In the proposed approach, the child is no longer merely a source of data but a co-creator of meaning a person whose voice and experience are of central importance.

The proposed framework rests on three interconnected pillars: a conceptual one, which recognises the child as a partner and subject within the research process; a methodological one, which flexibly integrates image and word in ways that honour the participant’s developmental and linguistic capacities; and an ethical one, which ensures voluntariness, privacy, and emotional safety throughout all stages of the interaction.

The presented case studies confirm that the method fosters the development of language and narrative, strengthens emotional expression, and builds the child’s sense of agency. It can also serve as a practical tool in elementary education, especially in art lessons supporting shy, withdrawn, or sensitive children while simultaneously cultivating empathy and cooperation within the classroom.

Visual-verbal dialogue does not provide ready-made answers; instead, it opens a space of encounter in which every participant has the right to their own interpretation. Thus, this method makes a meaningful contribution to the development of relational pedagogy and ethical research with children, offering a way of working that integrates cognitive, emotional, and communal dimensions. It also reinforces children’s agency by allowing them to shape the rhythm, form, and depth of the communicative exchange according to their own needs and capacities. Through its multimodal structure, the method creates inclusive pathways for expression that accommodate diverse abilities and developmental profiles. Ultimately, visual-verbal dialogue fosters not only understanding but also mutual recognition, inviting both children and adults into a shared process of meaning-making that strengthens democratic, participatory practices in education.

Future research may further explore how visual-verbal dialogue can serve as a platform for cultivating ethical sensitivity, relational responsibility, and empathy

in interactions between children, adults, and peers. By examining dialogic exchanges over time, scholars may gain deeper insight into how sustained creative collaboration contributes to the development of long-term, respectful, and reciprocal relationships. Such studies could illuminate how children learn to negotiate difference, recognise the perspectives of others, and co-create relational spaces grounded in trust, openness, and mutual care.

References

- Baraldi, C., & Cockburn, T. (Eds.). (2018). *Theorising childhood: Citizenship, rights and participation*. Palgrave Macmillan.
- Barthes, R. (1977). Image–music–text (S. Heath, Trans.). Fontana Press. (Original work published 1964).
- Bezemer, J., & Kress, G. (2020). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Bland, D. (2018). Using drawing in research with children: Lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 342–352. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1307957>
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A., & Moss, P. (2023). Listening to young children: The Mosaic approach (Updated edition). National Children's Bureau.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Eco, U. (2009). *Teoria semiotyki* (M. Czerwiński, Trans.) [A theory of semiotics]. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Farrell, A. (Ed.). (2005). *Ethical research with children*. Open University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). Continuum.
- Graham, A., Powell, M.A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research–Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/ethical-research-involving-children?utm_source=chatgpt.com
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing multimodality. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Karczmazyk, M. (2011). *Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego* [What children's drawings mean: Meanings and communicative potential of six-year-old children's drawings]. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karczmazyk, M. (2014). *Co znaczą rysunki dziecięce?* [What children's drawings mean?]. ANWI.
- Karczmazyk, M. (2019a). Metoda dialogów wizualno-werbalnych w terapii z dzieckiem z niepełnosprawnością w wieku wczesnoszkolnym. Analiza indywidualnych przypadków [The method of visual-verbal dialogues in therapy with a child with disabilities

- in early school age: Case study analysis]. *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy* [Disability. A Scientific Biannual], 36, 91–102. <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.048.12291>
- Karczmazyk, M. (2019b). Ikonosfera popularna jako kultura wpływu. Analiza wybranych, edukacyjnych stron internetowych dla dzieci w kontekście estetyzacji współczesnej rzeczywistości [Popular iconosphere as a culture of influence: An analysis of selected educational websites for children in the context of the aestheticisation of contemporary reality]. In B. Kurowska & K. Łapot-Dzierwa (Eds.), *Kultura, sztuka, edukacja* (vol. 4, pp. 139–147). Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.
- Karczmazyk, M. (2020a). Dialogi sztuki. Potencjał komunikacyjny i arteterapeutyczny alternatywnej metody dialogu wizualno-werbalnego w pracy nauczyciela/wychowawcy/rodzica z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym [Dialogues of art: Communicative and art-therapeutic potential of an alternative method of visual-verbal dialogue]. *Edukacja Pomorska*, 102(52), 10–12. <https://www.pcen.gda.pl/files/userfiles/2020-09/4125.pdf>
- Karczmazyk, M. (2020b). *Polska sztuka współczesna w oczach dzieci i dorosłych. Potencjał pedagogiczny, komunikacyjny oraz kulturowy wybranych obrazów Jacka Yerki, Tomasza Sętowskiego, Rafała Olbińskiego i Zdzisława Beksińskiego* [Polish contemporary art in the eyes of children and adults: Pedagogical, communicative, and cultural potential of selected works by Jacek Yerka, Tomasz Sętowski, Rafał Olbiński, and Zdzisław Beksiński]. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Leavy, P. (2018). *Method meets art: Arts-Based research practice* (3rd ed.). Guilford Press.
- Maciejewska-Mroczek, E., & Reimann, M. (2017). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi. O potrzebie tworzenia zasad prowadzenia badań z udziałem dzieci [A code of good practice in research with children: On the need to create rules for conducting research with children]. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(3), 11–23.
- Peirce, C.S. (1991). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1–8). Harvard University Press.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. SAGE Publications.



Ewelina Świdrak

<https://orcid.org/0000-0002-6815-5370>

e-mail: ewelina.swidrak@kul.pl

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Trudności w badaniach ilościowych z udziałem dzieci w wieku do lat trzech uczęszczających do żłobków – refleksje na podstawie doświadczenia badacza

Difficulties in Quantitative Research Involving Young Children in Daycare Settings: Reflections Based on the Researcher's Experience

KEYWORDS

quantitative studies,
research ethics,
children under
the age of three,
childhood studies,
participatory
research

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the difficulties encountered when conducting quantitative research with children under three years of age in nurseries, in the context of contemporary concepts of childhood research. The research issues encompass methodological, ethical, and organizational challenges related to planning and implementing research with the youngest children. The research problem addressed in the article is formulated as follows: what specific types of difficulties can be identified in the process of conducting quantitative pedagogical research involving children under the age of three, and how can these difficulties be overcome? The article adopts a methodological and reflective approach. The study is based on a qualitative reflexive analysis of the researcher's own experience combined with a critical review of relevant literature and research documentation generated during empirical studies conducted in nursery settings. The argument follows a problem-oriented structure, including: an outline of key assumptions of childhood studies, an analysis of ethical, methodological and practical difficulties, and a synthesis of conclusions. The analysis identifies specific challenges related to obtaining consent, the limited availability of standardised research tools, the risk

of subjective assessments, and organisational factors linked to family circumstances and children's health. The results indicate that effective research in this age group requires adapting methods to children's abilities and close collaboration with caregivers. The conclusions emphasize the need for further development of research tools and conducting research consistent with the concept of child agency.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

badania ilościowe,
etyka badań, dzieci
do lat trzech,
childhood studies,
badania z udziałem
dzieci

Celem artykułu jest analiza trudności napotykaných podczas prowadzenia badań ilościowych w żłobkach z udziałem dzieci poniżej trzeciego roku życia, w kontekście współczesnych koncepcji badań nad dzieciństwem. Problematyka badawcza obejmuje zarówno wyzwania metodologiczne, etyczne, jak i organizacyjne, związane z planowaniem oraz realizacją badań z udziałem najmłodszych dzieci. Problem badawczy artykułu brzmi: jakie specyficzne rodzaje trudności można wyróżnić w procesie naukowego badania pedagogicznego o charakterze ilościowym z udziałem dzieci do lat trzech i jak je przezwyciężyć? Artykuł ma charakter metodologiczno-refleksyjny. Zastosowano jakościową refleksyjną analizę doświadczeń badacza oraz krytyczną analizę literatury przedmiotu i dokumentacji badawczej powstałej w toku badań empirycznych prowadzonych w żłobkach. Wywód ma strukturę problemową i obejmuje kolejno: omówienie założeń *childhood studies*, analizę trudności etycznych, metodologicznych oraz praktycznych, a następnie syntezę wniosków. W wyniku analizy wyłoniono trudności związane m.in. z uzyskiwaniem zgody na udział w badaniu, ograniczeniami standaryzowanych narzędzi badawczych, subiektywizmem ocen oraz czynnikami rodzinnymi i zdrowotnymi zakłócającymi proces badawczy. Wyniki wskazują, że skuteczne prowadzenie badań w tej grupie wiekowej wymaga dostosowania metod do możliwości rozwojowych dzieci oraz ścisłej współpracy z ich opiekunami. Wnioski podkreślają konieczność dalszego rozwijania narzędzi badawczych oraz prowadzenia badań zgodnych z ideą sprawczości dziecka.

Wstęp

Opieka, wychowanie i edukacja dzieci do 3. roku życia przez wiele lat były w Polsce marginalizowane w badaniach. Choć obecnie zainteresowanie tym okresem życia dzieci wzrasta, prowadzenie badań z ich udziałem wciąż napotyka istotne trudności, zwłaszcza natury etycznej i metodologicznej, związane m.in. z możliwościami komunikacyjnymi dzieci, asymetrią relacji badacz–dziecko oraz instytucjonalnym

kontekstem badań (Christensen i Prout, 2008; Mayall, 2002). Artykuł ma charakter metodologiczno-refleksyjny (Rubacha, 2008, s. 27–32) i stanowi jakościową analizę krytyczną trudności pojawiających się w procesie prowadzenia badań ilościowych z udziałem najmłodszych dzieci. Celem artykułu jest identyfikacja i analiza – na podstawie własnych doświadczeń – trudności pojawiających się w procesie badawczym w badaniach ilościowych prowadzonych z udziałem dzieci w wieku do lat trzech, w kontekście współczesnych założeń badań nad dzieciństwem. Celem praktycznym jest sformułowanie propozycji przewyciężenia tych trudności, z uwzględnieniem współczesnych podejść do dzieciństwa oraz zasad etyki badań z udziałem dzieci.

Problem badawczy artykułu brzmi: jakie specyficzne rodzaje trudności można wyróżnić w procesie naukowego badania pedagogicznego o charakterze ilościowym z udziałem dzieci w wieku do lat trzech i jak je przewyciężać?

Analiza została przeprowadzona w paradygmacie badań jakościowych z wykorzystaniem refleksyjnej analizy doświadczeń badacza oraz krytycznej analizy literatury przedmiotu i dokumentów badawczych (m.in. narzędzi badawczych, procedur badawczych, dokumentacji), powstałych w toku realizacji badań empirycznych przeprowadzonych przez autorkę w latach 2019–2024 w żłobkach lubelskich (Świdrak, 2020, 2021, 2025). Jako metody badawcze zastosowano obserwację, testy i sondaże. Proces analizy polegał na porządkowaniu materiału empirycznego, dokumentacji i publikacji badacza, w wyniku czego dokonano identyfikacji powtarzających się problemów oraz ich grupowania w odrębne kategorie.

Na podstawie analizy wyróżniono trzy główne kategorie trudności doświadczanych w procesie organizowania, prowadzenia i analizy wyników badań ilościowych z udziałem dzieci w wieku do lat 3. Były to trudności natury etycznej, metodologicznej oraz praktycznej (logistycznej). W dalszej części artykułu omówione zostaną trudności etyczne w odniesieniu do założeń współczesnych koncepcji badań nad dzieciństwem, trudności metodologiczne – w kontekście specyfiki badań ilościowych, a trudności praktyczne w odniesieniu do czynników mogących zakłócać przebieg badań w warunkach instytucjonalnych.

Współczesne koncepcje badań nad dzieciństwem a udział dzieci w badaniach

Współczesne studia nad dzieciństwem (*childhood studies*) są wynikiem zmiany paradygmatu w badaniach najmłodszych, polegającej na odejściu od badań „nad dziećmi” w kierunku badań „z dziećmi” (Prout i James, 1990). Stanowią one próbę upodmiotowienia dziecka jako pełnoprawnego współtwórcy rzeczywistości społecznej (Mayall, 2002; Corsaro, 2011; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016).

Kluczowym pojęciem we współczesnych badaniach z udziałem dzieci jest sprawczość, rozumiana jako zdolność do działania, podejmowania decyzji i wpływania na otoczenie (Oswell, 2013), wobec czego dzieci w procesie badawczym mają być postrzegane jako istoty autonomiczne, sprawcze, twórcze i podmiotowe (Mayall, 2002; Montreuil i Carnevale, 2015; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016).

Nowe podejście stanowiło sprzeciw wobec dotychczasowego marginalizowania dzieci w badaniach naukowych i, szerzej, w życiu społecznym. Zdaniem niektórych badaczy i teoretyków dzieci przez wiele lat uznawane były – i nadal bywają – za mniejszość: grupę wykluczoną, słabszą społecznie, „niewidzialną” (*hidden, invisible*) oraz „niemą” (*silent*) (Smith, 2007; Lansdown, 2005; Liamputtong, 2007; Hammersley, 2017; Coyne i Carter, 2018). Obawy przed włączaniem dzieci w proces badawczy dodatkowo przyczyniały się do ich wykluczania z pola dociekań naukowych (Şendil i Sönmez, 2023). Przykładowo, konsultowane przez autorkę artykułu projekty badawcze dotyczące dzieci uczęszczających do żłobków i ich rodzin spotkały się z jednej strony z aprobatą środowiska naukowego – ze względu na istniejącą lukę badawczą – z drugiej jednak wskazywano na istotne ograniczenia badań z udziałem tej grupy badanych. Dotyczyły one między innymi czasochłonności procesu badawczego czy niewielkiej liczby gotowych narzędzi możliwych do zastosowania w badaniach.

Powyżej przedstawione podejście osadzone jest w paradygmacie współczesnych badań nad dzieciństwem, który akcentuje podmiotowość i sprawczość dziecka oraz postuluje jego aktywne uczestnictwo w procesie badawczym. Przyjęcie tej perspektywy ma istotne konsekwencje etyczne i metodologiczne, prowadząc do krytycznej refleksji nad rolą badacza, relacją władzy oraz sposobami włączania dzieci w badania naukowe. W szczególności w przypadku badań ilościowych spełnienie postulatów *childhood studies* stanowi ważne wyzwanie dla badaczy ze względu na pojawiające się napięcie epistemologiczne, między innymi pomiędzy chęcią zachowania obiektywizmu w badaniach a wymogiem aktywnego i świadomego uczestnictwa w nich dzieci, co zostanie opisane w dalszej części artykułu.

Trudności etyczne w badaniach ilościowych z udziałem dzieci żłobkowych

W kwestiach etycznych współczesne studia nad dzieciństwem charakteryzuje przekonanie o nadrzędności bezpieczeństwa i dobrostanu dzieci podczas realizacji badań z ich udziałem. Badania z udziałem dzieci zakładają przyjęcie postawy szacunku wobec dziecka, słuchania i respektowania jego praw, uwzględniania jego perspektywy oraz troski o dobrostan dzieci w trakcie badania (Alderson i Morrow, 2011; Christensen i Prout, 2008; Tisdall i in., 2009; Bunio-Mroczek, 2021, s. 9).

Przykładem trudności o charakterze etycznym, szczególnie istotnym w realizacji założeń *new childhood studies*, jest kwestia uzyskania zgody dzieci w wieku poniżej trzech lat na udział w badaniu naukowym. Nowoczesne podejście do badań z dziećmi zakłada konieczność uzyskania świadomej zgody dziecka (Christensen i Prout, 2008; Alderson i Morrow, 2011), co w przypadku dzieci poniżej trzeciego roku życia jest utrudnione ze względu na ograniczone kompetencje poznawcze i komunikacyjne (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2017, s. 17). Ze względu na wiek i poziom rozwoju dziecka uzyskanie w pełni świadomej zgody w tej grupie wiekowej jest w praktyce niemożliwe.

Pomimo tych ograniczeń niektórzy badacze (Broadhead i in., 2011; Alderson, 2008) podkreślają, że nawet najmłodsze dzieci powinny mieć możliwość wyrażenia – choćby w sposób niewerbalny – swojej chęci uczestnictwa w badaniu, a obowiązkiem badacza jest troska o ich komfort i bezpieczeństwo poprzez spełnianie standardów etycznych, takich jak unikanie stresu oraz zapewnienie możliwości przerwania badania w dowolnym momencie (Flewitt i in., 2015; UNICEF, 2013).

W badaniach autorki dotyczących adaptacji dzieci do żłobka zgody na udział w badaniu udzielali rodzice, którzy zostali wcześniej poinformowani o celu i przebiegu badań (Świdrak, 2020, 2021, 2025). Projekty zostały zaakceptowane przez uczelnianą komisję etyczną na etapie planowania. Badania dzieci w żłobkach prowadzono metodą obserwacji, bez ingerencji w naturalny proces adaptacji, charakterystyczny dla każdego dziecka. Dzieci nie miały żadnych zadań do wykonania i nie były narażone na dodatkowe bodźce zaplanowane w projekcie badawczym. Aby nie zaburzyć wyników obserwacji, badaczka starała się zachować dystans i bierność wobec dzieci. Zastosowana przez autorkę technika nosiła znamiona obserwacji ukrytej lub częściowo uczestniczącej (ze względu na brak świadomości dzieci bycia obserwowanym), co uzasadnione było opisowo-wyjaśniającym charakterem badania. Z tego względu na etapie projektowania badań zdecydowano o uzyskaniu zgody jedynie od rodziców badanych dzieci. Badanie z udziałem dzieci poniżej trzech lat może jednak obejmować różne sytuacje, przykładowo takie, w których konieczna jest współpraca z dzieckiem przy wykonywaniu określonych zadań. Czy zatem charakter badań może być kryterium konieczności uzyskiwania zgody od badanych? Warto zastanowić się też, jaka powinna być właściwa relacja badacza z uczestnikami badań w kontekście przyszłego dobra rozwojowego dzieci. Czy badacz powinien jedynie obserwować, czy również reagować w sytuacjach, gdy dostrzega zachowania trudne lub niepokojące? Przykładowo Lucyna Telka (2012), prowadząc badania w łódzkich żłobkach, zaobserwowała przejawy drobnych nadużyć opiekunów wobec dzieci, co – dzięki porozumieniu z personelem – stało się impulsem do przekształcenia przestrzeni placówek.

Kolejną kwestią etyczną jest zapewnienie anonimowości uczestników badań. W przypadku małych dzieci jest to szczególnie trudne, ponieważ materiały badawcze,

takie jak nagrania wideo, mogą umożliwiać identyfikację dziecka. Dlatego rodzice muszą być dokładnie poinformowani o celu, metodach i sposobie przechowywania danych. W dotychczasowych badaniach autorki każdorazowo przekazywano te informacje, a dane osobowe przetwarzano wyłącznie w celu łączenia wyników pochodzących z różnych narzędzi odnoszących się do tego samego dziecka. W badaniach z udziałem małych dzieci wskazuje się również inne strategie ochrony anonimowości, takie jak anonimizacja wizualna materiałów wideo, ograniczanie ich archiwizacji, stosowanie selektywnej rejestracji danych czy rezygnacja z utrwalania wizerunku dziecka na rzecz opisów obserwacyjnych (Hammersley, 2017; Flewitt, 2005; Wiles i in., 2012).

Wobec powyższych trudności warto rozważyć, czy w przypadku dzieci w wieku poniżej trzech lat pełne przyjęcie koncepcji świadomej zgody i dążenie do całkowitej anonimizacji wyników badań uczestników jest w ogóle możliwe i czy nie stoi w sprzeczności z faktycznymi możliwościami rozwojowymi dzieci oraz ich sytuacją życiową. Pojawiające się pytania i wątpliwości mogą wskazywać na niedoskonałości nowego podejścia do badań z udziałem dzieci. W literaturze pojawiają się głosy, że dzieci nie mogą być traktowane tak samo jak dorośli. Im młodsze jest dziecko, tym ma większe trudności ze zrozumieniem specyfiki procesu badawczego, a jego zdolność do właściwego pojmowania procedury świadomej zgody, prawa do rezygnacji z udziału czy prawa do zachowania prywatności jest ograniczona. Im młodsze jest dziecko, tym też bardziej podatne na wpływy zewnętrzne, a badanemu dziecku bywa trudno odmówić osobie dorosłej, zwłaszcza gdy zgodę na udział w badaniu wyrazili rodzice lub nauczyciele (Fombad, 2005). Ponadto ze względu na ograniczone prawa dzieci to właśnie rodzice podejmują decyzje nie tylko dotyczące uczestnictwa dzieci w badaniach, lecz także w kwestiach takich jak publikacja materiałów badawczych czy czerpanie bezpośrednich korzyści z udziału w badaniach (Lisek-Michalska, 2012, s. 47).

Na podstawie przedstawionych analiz wydaje się, że istotnymi kwestiami etycznymi dotyczącymi badań naukowych z udziałem dzieci w wieku do trzech lat jest kwestia ich zgody na uczestnictwo oraz zapewnienia anonimowości w procesie badania. Nie ma niestety jednoznacznej odpowiedzi na to, w jaki sposób uzyskać zgodę dziecka na badania i w jakiej sytuacji jest to konieczne, a kiedy wystarczy zgoda rodziców na udział w badaniu. Rozpatrując zgodę dziecka jako proces, należy brać pod uwagę możliwości poznawcze i komunikacyjne dziecka oraz charakter badania. W kwestii anonimowości należy dążyć do ochrony danych dziecka, jednak nie zawsze jest to możliwe.

Trudności metodologiczne w badaniach ilościowych z udziałem małych dzieci

Tradycyjny podział badań w naukach społecznych obejmuje podejście ilościowe i jakościowe, oparte na odmiennych założeniach epistemologicznych, a tym samym na różnych wizjach rzeczywistości społecznej (Boczkowski, 2018; Creswell, 2013, s. 17–41). Badania ilościowe opierają się na pozytywistycznym ujmowaniu świata społecznego, w którym zjawiska społeczne postrzegane są jako obiektywne i zewnętrzne wobec jednostki, a więc jako odrębne „fakty społeczne”. Fakty te bada się poprzez pomiar określonego zjawiska z zastosowaniem wystandaryzowanych narzędzi i analiz statystycznych w celu uzyskania istotnych i możliwych do uogólnienia wyników (Babbie, 2012, s. 10–35; Świętochowski i Dąbrowska, 2020).

Podejście ilościowe, które w założeniu powinno dążyć do uzyskania możliwie najbardziej obiektywnych i porównywalnych wyników, napotyka wiele trudności w przypadku badań z udziałem dzieci w wieku do lat trzech. Do najczęściej występujących problemów – potwierdzonych doświadczeniem badacza – należą: ograniczona liczba technik, zwłaszcza standaryzowanych, przeznaczonych dla tej grupy wiekowej, subiektywizm w ocenie zjawisk oraz trudności w precyzyjnym wyodrębnieniu wskaźników podczas planowania badań.

W badaniach ilościowych najczęściej stosowanymi technikami są: obserwacja, wywiad, ankieta, analiza dokumentów oraz testy (Pilch i Bauman, 2001). W przypadku dzieci do trzeciego roku życia podejście ilościowe wymaga zaangażowania osób trzecich, które dokonują obserwacji i oceny funkcjonowania dziecka, ponieważ dzieci w tym wieku nie są w stanie samodzielnie i świadomie uczestniczyć w wywiadach ani wypełniać ankiet. Rolę oceniających pełnią zatem rodzice, opiekunowie lub sam badacz. W praktyce jedyną techniką, w której dzieci uczestniczą bezpośrednio, jest obserwacja. Jednak zapis jej wyników również należy do dorosłych, co skutkuje koniecznością pośredniej konstrukcji danych i wzmacnia zależność wyników od interpretacji dorosłych, tym samym rodzi ryzyko subiektywizmu – zjawiska niepożądanego w ścisłych założeniach badań ilościowych. Ryzyko subiektywizmu minimalizują wystandaryzowane narzędzia obserwacyjne przeznaczone dla dzieci do trzeciego roku życia, aczkolwiek jeszcze do niedawna brakowało na polskim rynku testów przeznaczonych dla tej grupy wiekowej (Piotrowska, 2016). Obecnie narzędzia przeznaczone dla dzieci poniżej trzeciego roku życia są w sprzedaży Pracowni Testów Psychologicznych PTP oraz Pracowni Testów Psychologicznych i Pedagogicznych Bartosz M. Radtke, jednak koszt ich zakupu jest relatywnie wysoki w porównaniu z testami przeznaczonymi dla innych grup wiekowych (Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2024; Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2024). Testy z opracowanymi normami dla dzieci poniżej trzeciego roku życia przeznaczone są do kilku celów, np. do oceny

całości rozwoju – Dziecięca skala rozwoju (DSR) (Malczak, 2007), Krótka skala rozwoju niemowlęcia (KSRN) (Chrzan Dętkoś, 2024), Skala inteligencji Stanford-Binet 5 (SB5) (Wechsler, 2014) oraz Krótka skala rozwoju dziecka (KSRD) (Malczak i Radtke, 2007); do oceny zachowań adaptacyjnych – ABAS-3 (Harrison i in., 2019) czy do diagnozy autyzmu – ADOS-2 (Lord i in., 2012). Od 2023 roku w Polsce dostępny jest również bezpłatny system oceny procesów poznawczych dzieci i młodzieży od trzeciego miesiąca życia (KAPP) opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2022 r. (Kaczan i in., 2022).

Kolejną trudnością w planowaniu i realizacji badań ilościowych jest wyodrębnienie czynników i zmiennych trafnie odzwierciedlających analizowane zjawiska. Przykładowo płacz dziecka w żłobku może sygnalizować dyskomfort wynikający z różnych przyczyn – choroby, rozłąki z rodzicem, współodczuwania emocji innych dzieci lub konfliktu z rówieśnikiem. Właściwa interpretacja takich zachowań wymaga profesjonalnej wiedzy, znajomości dziecka oraz wysokiej precyzji w obserwacji subtelnych i krótkotrwałych reakcji. Dodatkowym utrudnieniem jest ryzyko utraty lub uzyskania niskiej jakości danych – zarówno z powodu błędnej oceny zachowań dziecka przez osoby trzecie, jak i z powodu niestabilności samych zachowań, zależnych od otoczenia, nastroju czy stanu zdrowia dziecka.

Rozważając perspektywę *childhood studies* i wymogi badań ilościowych, pojawia się napięcie epistemologiczne między dążeniem do obiektywizacji i porównywalności danych a postulatem uznania dzieci za podmioty aktywnie współpracujące w procesie badawczym.

Odpowiedzią na ograniczenia podejścia ilościowego oraz na wymogi współczesnych koncepcji badań nad dzieciństwem mogą być badania o charakterze partycypacyjnym, w których badacz wchodzi w relację z dzieckiem, a jego pozycja jest bardziej uprzywilejowana (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016). Bezpośredni kontakt z dzieckiem pozwala badaczowi ocenić gotowość dziecka do udziału w badaniu, uwzględniając jego stan emocjonalny, samopoczucie i niewerbalne sygnały, a nie jedynie pisemną zgodę rodziców (Gallacher i Gallagher, 2008). Tego typu badania nie są jednak wolne od krytyki. Wątpliwości budzi zwłaszcza uogólnianie postulatów włączania najmłodszych dzieci w wieku poniżej trzech lat w proces badawczy. Dzieci stanowią bowiem grupę zróżnicowaną pod względem wieku, płci oraz kapitału społecznego, ekonomicznego i kulturowego, dlatego postulowanie ich uczestnictwa na tych samych zasadach wiąże się z ryzykiem nadmiernych uogólnień (Zalewska-Królak, 2020, s. 81). Ponadto zdaniem badaczy brytyjskich partycypacja w pewnych przypadkach może ograniczać autonomię dziecka poprzez wywieranie wpływu na jego zachowanie lub manipulację jego opiniami (Gallacher i Gallagher, 2008). Podstawowym problemem wynikającym z nadmiernego zaangażowania dzieci w proces badawczy jest zatem ryzyko fałszowania wyników wskutek wpływu badacza, co pozostaje

w sprzeczności z zasadą obiektywizmu w podejściu ilościowym. Dodatkowo warto zaznaczyć, że ze względu na cel badania oraz przedmiot oceny różne obszary rozwoju dziecka generują odmienne możliwości i ograniczenia metodologiczne. Przykładowo w badaniach koncentrujących się na rozwoju poznawczym nadmierna partycypacja dziecka może zwiększać ryzyko wpływu badacza i zafałszowania wyników, natomiast w badaniach nad doświadczeniami społecznymi lub emocjonalnymi ograniczenie relacji badacz–dziecko może prowadzić do utraty istotnych danych (Greig i in., 2013).

Trudności organizacyjne i praktyczne – perspektywa rodzinna i zdrowotna

Można wymienić wiele czynników, które mogą zakłócać proces badania z udziałem przebywających w żłobkach dzieci w wieku do trzech lat. Należą do nich między innymi: zmienne dotyczące dziecka, takie jak temperament czy wcześniejsze doświadczenia; czynniki rodzinne, np. styl wychowania i stabilność środowiska rodzinnego; czynniki związane ze środowiskiem żłobkowym, takie jak różnice w procedurach adaptacyjnych, warunki fizyczne w placówce czy kompetencje personelu; a także czynniki dotyczące samego badacza, np. stronniczość. Na potrzeby niniejszego artykułu skupiono się jednak na tych aspektach, które stanowiły subiektywną trudność dla autora podczas przeprowadzania badań w żłobkach, a dotyczyły one funkcjonowania rodzin oraz problemów zdrowotnych dzieci.

Można założyć, że ze względu na wieloczynnikowość rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie badania z ich udziałem powinny uwzględniać szerszy kontekst życia rodzinnego nawet wtedy, gdy prowadzone są poza środowiskiem domowym. Mimo że dzieci uczęszczające do żłobka spędzają znaczną część dnia w placówce, to jednak większość czasu funkcjonują w określonym systemie rodzinnym, który może mieć istotny wpływ na ich zachowanie także w trakcie badań. Życie rodzin z małymi dziećmi charakteryzuje się dużą dynamiką, a wejście w rolę rodzica wiąże się z redefinicją dotychczasowych ról małżeńskich (partnerskich) i zmianami w codziennym funkcjonowaniu, takimi jak rytm dnia, poziom aktywności czy organizacja życia rodzinnego (Ylmeri de Vriend i in., 2024). Tym zmianom często towarzyszy obciążenie fizyczne i psychiczne, zwłaszcza w pierwszym roku życia dziecka (np. zmęczenie, brak snu), a także trudności emocjonalne i stres rodziców (Hattangadi i in., 2020; Swanson i Hannula, 2022). Dodatkowym utrudnieniem mogą być kwestie finansowe i zmiany w życiu zawodowym rodziców, szczególnie matek. W rodzinach z niemowlęciem główne trudności w opiece koncentrują się wokół karmienia, snu, zdrowia oraz zapewnienia bezpieczeństwa i wsparcia rozwoju dziecka. Ważnym wyzwaniem jest również wybór osoby, która podczas nieobecności matki będzie sprawować opiekę nad dzieckiem

(Mac, 2013). Bardzo trudnym i emocjonalnym momentem w życiu rodziny jest powierzenie dziecka opiece żłobka oraz jego adaptacja do nowego środowiska (Świdrak, 2021). Z doświadczeń badacza wynika, że sytuacja rodzinna dzieci może stanowić czynnik ograniczający udział w badaniach. Rodziny wychowujące dzieci w wieku do trzech lat ze względu na liczne obowiązki opiekuńcze dysponują szczególnie ograniczonym zasobem czasu wolnego. W dotychczasowych badaniach autorki czas poświęcany przez rodziców na wypełnienie testów lub ankiet często był dzielony z opieką nad dzieckiem, co utrudniało im koncentrację i mogło wpłynąć na dokładność odpowiedzi. Często były również przypadki odmowy udziału w badaniu. Dodatkowo w literaturze podkreśla się problem braku zgody rodziców na udział w badaniach swojego dziecka, nawet pomimo motywacji i pozytywnego nastawienia dziecka (Şendil i Sönmez, 2023).

Kolejnym czynnikiem, który utrudniał kontakt z uczestnikami i przeprowadzanie badań wielokrotnych lub rozłożonych w czasie, była absencja dzieci w żłobku spowodowana infekcjami. Dzieci przebywające w większych grupach są narażone na kontakt z czynnikami chorobotwórczymi, które z dużą częstotliwością rozprzestrzeniają się w środowisku zbiorowym. Przykładowo badania przeprowadzone w województwie świętokrzyskim wskazują, że dzieci w wieku poniemowlęcym wychowywane wyłącznie w domu chorują około 4,5 razy rzadziej niż dzieci uczęszczające do żłobków (Wolska-Długosz i Malarecka, 2018).

Złe samopoczucie dziecka, będące początkiem infekcji, może nie tylko wpływać na wyniki badania, ale również uniemożliwiać jego przeprowadzenie ze względu na nieobecność dziecka w żłobku. Z doświadczeń autora wynika, że trudności w uzyskaniu pełnych danych obserwacyjnych dotyczących procesu adaptacji dzieci (tzw. braki danych) wynikały najczęściej z konieczności przerwania lub powtórzenia obserwacji z powodu choroby i nieobecności dziecka. Konsekwencje utraty danych mogą zaś wpłynąć na rzetelność i trafność wyników pomiaru w całym badaniu, zwłaszcza gdy dobór osób badanych nosi cechy próby reprezentatywnej.

Podsumowując, można zauważyć, że nawet najlepiej zaprojektowane badania z udziałem dzieci uczęszczających do żłobków, uwzględniające możliwość wpływu zmiennych zakłócających czy ubocznych, mogą być trudne do przeprowadzenia z uwagi na dynamicznie zmieniającą się sytuację dziecka i jego rodziny.

Wnioski i implikacje dla przyszłych badań

W artykule opisano trudności etyczne, metodologiczne oraz logistyczne, których doświadcza badacz podczas prowadzenia badań ilościowych z udziałem dzieci w wieku poniżej trzech lat. Subiektywna ocena poziomu napotykaných trudności nie

wyczerpuje jednak problematyki związanej z kwestiami etycznymi dotyczącymi badań z udziałem dzieci do trzeciego roku życia.

Pomimo wskazanych trudności metodologicznych oraz wciąż niewielkiej liczby badań pedagogicznych z udziałem dzieci przebywających w środowisku domowym lub w żłobku poznanie rzeczywistego obrazu wczesnej opieki, wychowania i edukacji dziecka pozostaje kluczowym warunkiem poprawy jakości życia dzieci i ich rodzin. Stanowi to jednocześnie istotne wyzwanie badawcze. Ze względu na wagę celu przewyższanie trudności badawczych powinno być priorytetem dla wszystkich, którym leży na sercu dobro dziecka i jego najbliższego otoczenia. Publikowanie rzetelnych wyników badań, ukazujących między innymi proces adaptacji czy codzienne funkcjonowanie dzieci w żłobkach, może przyczynić się do lepszego zrozumienia roli tych instytucji dla życia rodzin oraz trafniejszego rozpoznania potrzeb dzieci w zakresie opieki i wczesnej edukacji.

Problemy natury etycznej, epistemologicznej czy praktycznej nie mogą stanowić powodu rezygnacji z włączania dzieci poniżej trzeciego roku życia do badań. Dlatego opracowanie propozycji bezpiecznego i zgodnego ze standardami etycznymi uczestnictwa dzieci w badaniach jest istotne i potrzebne w kontekście współczesnego podejścia do nauki. Jak zatem prowadzić badania naukowe z udziałem małych dzieci, aby były one docenione i traktowane podmiotowo? Refleksje pozwalają na sformułowanie kilku implikacji dotyczących organizacji i prowadzenia badań z najmłodszymi dziećmi. W kwestiach etycznych zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych konieczne jest projektowanie metod uzyskiwania zgody w sposób adekwatny do poziomu rozwoju uczestników, czyli dostosowany do ich możliwości percepcyjnych i komunikacyjnych. W literaturze podkreśla się, że zamiast traktować zgodę jako jednorazowy, formalny akt, proces uzyskiwania zgody u dzieci poniżej trzeciego roku życia powinien mieć charakter ciągły, relacyjny i dostosowany do indywidualnych możliwości dziecka (Graham i in., 2013, Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016). Ponadto proces udzielania zgody nie narzuca z góry jej wyrażenia w formie werbalnej (Docket i in., 2013) i choć dzieci poniżej trzeciego roku życia nie są w stanie werbalnie wyrazić wszystkich aspektów zgody, mogą uczestniczyć w interakcji i reagować w sposób niewerbalny, a ich reakcje powinny być zauważane i respektowane.

Na etapie przedstawiania dzieciom celu i przebiegu badania badacze mogą wykorzystywać materiały wizualne lub elementy zabawy, aby pomóc dziecku zrozumieć kontekst sytuacji badawczej. Ważne jest, by zachować ciągłość procesu badania z uwzględnieniem zasad etycznych na każdym jego etapie – w tym możliwości wycofania się z udziału, reagowania na przejawy dyskomfortu czy protestu dziecka. Etyka badań z udziałem dzieci poniżej trzech lat musi uwzględniać istniejącą asymetrię roli między dorosłym a dzieckiem, a postawa badawcza powinna być w szczególności sposób

responsywna i wrażliwa na potrzeby uczestnika (Christensen i Prout, 2008; Alderson i Morrow, 2011; Flewitt, 2005; UNICEF, 2013).

W kwestiach metodologicznych w celu zminimalizowania subiektywizmu i dostarczenia rzetelnych danych empirycznych należy dążyć do ograniczenia wpływu badacza na przebieg badania. Nie może się to jednak odbywać kosztem dobrostanu dzieci. Badacze i ich asystenci powinni być odpowiednio przeszkoleni w zakresie rozpoznawania zachowań dzieci, w tym subtelnych sygnałów niewerbalnych pojawiających się podczas bezpośredniego kontaktu. Konieczne jest również opracowywanie nowych narzędzi badawczych dla dzieci w wieku 0–3 lat, które obejmowałyby nie tylko całościowy rozwój dziecka, lecz także szczegółowe aspekty jego funkcjonowania.

W zakresie trudności praktycznych planowanie badań z udziałem dzieci wymaga nie tylko uwzględnienia wielu zmiennych mogących mieć znaczenie dla funkcjonowania dzieci w placówkach, ale szerszego kontekstu badań. Wymaga to odpowiedniego przygotowania, w tym poznania środowiska życia dziecka, oczekiwań i możliwości uczestników oraz opracowania niezbędnej dokumentacji – formularzy zgód dla rodziców i placówek. Dobrą praktyką jest utrzymywanie kontaktu z uczestnikami badań oraz instytucjami współpracującymi w celu przekazania informacji zwrotnej o wynikach badań z zachowaniem zasad anonimowości i ochrony danych osobowych.

Bibliografia

- Alderson, P. (2008). Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice. W: P. Christensen i A. James (red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 21–38). Routledge.
- Alderson, P. i Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Babbie, E. (2012). *The practice of social research* (wyd. 13). Cengage Learning.
- Boczkowski, A. (2018). Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością. *Roczniki Nauk Społecznych*, 10(4), 63–80. <https://doi.org/10.18290/rns.2018.46.4>
- Broadhead, P., Brock, A. i Hughes, D. (red.). (2011). *Ethics and research with young children: New perspectives*. SAGE Publications.
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Chrzan-Dętkoś, M. (2024). *Krótką skalą rozwoju niemowlęcia (KSRN)*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

- Christensen, P. i Prout, A. (2008). Ethical principles and practice in research with children. W: P. Christensen i A. James (red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 61–86). Routledge.
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood* (wyd. 3). Pine Forge Press.
- Coyne, I. i Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people*. Springer.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dockett, S., Perry, B. i Kearney, E. (2013). Promoting children's informed assent in research participation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 802–828. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666289>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565.
- Flewitt, R., Ang, L. i Kucirkova, N. (2015). *Research methods for early childhood education*. Bloomsbury.
- Fombad, C.M. (2005). Protecting children's rights in social science research in Botswana: Some ethical and legal dilemmas. *International Journal of Law, Policy & the Family*, 19, 102–120.
- Gallacher, L.-A. i Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15(4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Graham, A., Powell, M.A., Taylor, N., Anderson, D. i Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Greig, A., Taylor, J. i MacKay, T. (2013). *Doing research with children: A practical guide*. SAGE Publications.
- Hammersley, M. (2017). Childhood studies: A sustainable paradigm? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Harrison, P.L., Oakland, T., Otrębski, W., Domagała-Zyśk, E., Sudoł, A. i Wiącek, G. (2019). *ABAS3. System oceny zachowań adaptacyjnych. Podręcznik polski*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Hattangadi, N., Cost, K.T., Charach, A., Crosbie, J., Gonzalez, A., Jenkins, J.M., Korczak, D.J. i Szatmari, P. (2020). Parenting stress during infancy is a risk factor for mental health problems in 3-year-old children. *BMC Public Health*, 20, art. 1726. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09861-5>
- Kaczan, R., Orylska, A., Kaczmarek, M., Bedyńska, S., Rycielski, P., Sędek, G., Krasowicz-Kupis, G. i Wiejak, K. (2022). Kompleksowa analiza procesów poznawczych. Kwestionariusze do diagnozy dzieci w wieku 3–36 miesięcy KAPP_S_D(R). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146178>
- Liamputtong, P. (2007). *Childrearing and infant care: A cross-cultural perspective*. Nova Science Publishers.

- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61. <https://doi.org/10.18778/0208-600X.42.03>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., Risi, S., Gotham, K. i Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule – second edition (ADOS2)*. Polska wersja podręcznika. Wydawnictwo WPS/Pracownia Testów Psychologicznych.
- Mac, A. (2013). Trudności w opiece nad małym dzieckiem. W: B. Zboina (red.), *Dobrostan, umysł, uroda. Zdrowie i dobrostan* (s. 69–89). Wydawnictwo Naukowe Neurocentrum.
- Maciejewska-Mroczek, E. i Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>
- Maciejewska-Mroczek, E. i Reimann, M. (2017). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi. O potrzebie tworzenia zasad prowadzenia. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(3), 11–23.
- Matczak, A. (2007). *Dziecięca skala rozwoju (DSR)*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. i Radtke, B.M. (2007). *Krótką skalą rozwoju dziecka (KSRD)*. Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Montreuil, M. i Carnevale, F.A. (2015). A concept analysis of children's agency within the health literature. *Journal of Child Health Care*, 20(4), 503–511. <https://doi.org/10.1177/1367493515620914>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piotrowska, A. (2016). Przegląd narzędzi do badania kontekstu rozwoju dzieci do lat trzech. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(4), 115–136.
- Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych Bartosz M. Radtke. (2024). *Oferta narzędzi diagnostycznych dla dzieci*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Pracownia Testów Psychologicznych PTP. (2024). *Katalog testów psychologicznych i pedagogicznych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Prout, A. i James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. W: A. James i A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood* (s. 7–33). Falmer Press.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Şendil, Ç.Ö. i Sönmez, S. (2023). Ethics in research including young children: Views and experiences of researchers. *Elementary Education Online*, 19(1), 87–99. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6931>

- Smith, A.B. (2007). Children and young people's participation rights in education. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147–164. <https://doi.org/10.1163/092755607X181739>
- Swanson, V. i Hannula, L. (2022). Parenting stress in the early years: A survey of the impact of breastfeeding and social support for women in Finland and the UK. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 22, art. 699. <https://doi.org/10.1186/s12884-022-05010-5>
- Świdrak, E. (2020). Adaptacja dzieci do lat trzech do instytucjonalnych form opieki na przykładzie żłobków lubelskich. *Roczniki Pedagogiczne*, 3, 67–92.
- Świdrak, E.M. (2021). Selected predictors of parents' anxiety levels when entrusting the care of a child to a nursery. *The New Educational Review*, 66, 40–52.
- Świdrak, E. (2025). Wybrane środowiskowe korelaty adaptacji dzieci do żłobków. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 60(1), 156–168. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.12>
- Świętochowski, W. i Dąbrowska, K. (2020). Ilościowa i jakościowa orientacja badawcza w psychologii – perspektywy koegzystencji. *Polskie Forum Psychologiczne*, 25(3), 316–335. <https://doi.org/10.14656/PFP20200304>
- Telka, L. (2012). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tisdall, E.K.M., Davis, J.M. i Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. SAGE Publications.
- UNICEF. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/9181/file/Ethical-Research-Involving-Children-compendium-2013-EN.pdf>
- Wechsler, D. (2014). *Skala inteligencji Stanford-Binet, 5. wydanie (SB5)*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S. i Renold, E. (2012). *Visual ethics: Ethical issues in visual research*. National Centre for Research Methods.
- Wolska-Długosz, M. i Malarecka, M. (2018). Sytuacja zdrowotno-rozwojowa dzieci do lat 3 wychowujących się w środowisku rodzinnym i żłobkowym. *Scientific Bulletin of Chelm: Section of Pedagogy*, 2, 65–81.
- Ylmeri de Vriend, A., Branje, S.J.T., Hale, W.W. i Meeus, W.H.J. (2024). Transition to motherhood: Adverse childhood experiences, and support from partner, family and friends. *Maternal and Child Health Journal*, 28, 1242–1249.
- Zalewska-Królak, A. (2020). Partycypacja dzieci w badaniach społecznych: Wprowadzenie do zagadnienia. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 74, 75–93. <https://doi.org/10.18778/0208-600X.74.05>

VARIA





Anna Józefowicz

<https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

e-mail: a.jozefowicz@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku, Polska

„Po co czytamy i co by było, gdyby książki nagle zniknęły?” – refleksje młodszych uczniów z Białegostoku

“Why Do We Read, and What Would Happen If Books Suddenly Disappeared?” – Reflections of Younger Pupils From Białystok

KEYWORDS

child in early
school age,
children's literature,
literary education,
childhood study,
focus group research

ABSTRACT

The article continues research on the reading preferences of younger pupils from Białystok schools. In 2025, I published results concerning children's forms of contact with books, their favourite literary characters, and their ideas for their own stories. The aim of the present article is to explore children's reflections on the value of books and their understanding of the importance of reading in everyday life and in a broader socio-cultural context. The guiding research question was: What purposes does reading serve for children, and what meaning do they attribute to it? This refers to their subjective experience – what they think when choosing a book, why they read, and what they gain from the activity on emotional, cognitive, and social levels. The study is grounded in childhood studies, which view the child as an active co-constructor of meaning. The research was conducted within a qualitative paradigm using focus group interviews. 16 focus groups were carried out with 96 pupils aged 9–10 from 8 primary schools. The discussions, held in familiar school settings, focused on two questions: Why do we read? and What would happen if books disappeared? The material was analysed thematically to reconstruct the ways in which children make sense of reading practices. The article consists of theoretical, methodological, and empirical sections. The findings show that children perceive reading primarily as

a source of knowledge, inspiration, and entertainment, and less often as emotional support. The conclusions emphasise the importance of incorporating children's perspectives into educational practice and reading-promotion initiatives, as well as the need for further research into reading motivation in an evolving cultural and technological environment.

SŁOWA KLUCZE

dziecko
w młodszy m wieku
szkolnym, literatura
dla dzieci, edukacja
literacka, *childhood*
study, badania
fokosowe

ABSTRAKT

Artykuł przedstawia kontynuację badań nad preferencjami czytelnictwem uczniów młodszych z białostockich szkół. W 2025 opublikowałam wyniki dotyczące form kontaktu dzieci z książką, ich ulubionych bohaterów literackich i pomysłów na własne historie. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie refleksji dzieci na temat wartości książki, rozumienia przez nie potrzeby lektury w życiu codziennym oraz w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Problem badawczy brzmiał: Jakie są cele czytania przez dzieci i jaki sens dzieci nadają lekturze? Pytanie to odnosi się do ich subiektywnego doświadczenia: co myśli uczeń, gdy sięga po książkę, dlaczego czyta i co z niej czerpie – emocjonalnie, poznawczo i społecznie. Badania osadziłam w perspektywie *childhood studies*, traktującej dziecko jako aktywnego współtwórcę znaczeń. Przeprowadziłam je w paradygmacie jakościowym, wykorzystując zogniskowane wywiady grupowe. W 16 grupach fokusowych uczestniczyło 96 uczniów w wieku 9–10 lat z 8 szkół podstawowych. Rozmowy, prowadzone w znanym dzieciom środowisku, dotyczyły pytań: Po co czytamy? oraz Co by było, gdyby książki zniknęły? Materiał poddałam analizie tematycznej, rekonstruując sposoby, w jakie dzieci tworzą znaczenia praktyk czytelnictwa. Artykuł obejmuje część teoretyczną, prezentującą znaczenie procesu lektury z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, część metodologiczną i empiryczną. Wyniki badań wskazują, że czytanie jest dla dzieci przede wszystkim źródłem wiedzy, inspiracji i rozrywki, rzadziej wsparcia emocjonalnego. Wnioski podkreślają konieczność włączania głosu dzieci do praktyk edukacyjnych i działań promujących czytelnictwo oraz potrzebę dalszych badań nad motywacją do lektury w zmieniającym się środowisku kulturowo-technologicznym.

Wprowadzenie – czytanie jako wartość społeczna i kulturowa

Istnieje wiele odpowiedzi na pytanie o sens lektury. Z perspektywy filozoficznej czytanie jawi się jako droga do rozumienia siebie i świata. Arystoteles widział w odczuciu z tekstem doświadczenie *katharsis*, prowadzące do oczyszczenia i refleksji:

czytamy, aby przeżywać (Arystoteles, 1989). Martha Nussbaum podkreślała, że lektura rozwija empatię i wrażliwość moralną, zachęca do spojrzenia na globalne problemy i do myślenia jak „obywatel świata”. Pisała, że czytanie „motywuje do namysłu nad życiem i światem, a także uwrażliwia na cierpienie innych istot i kapryśności losu” (Nussbaum, 2008, s. 103), a jej dalsze słowa „czytamy, aby żyć” podkreślają egzystencjalny wymiar literatury. W ujęciu hermeneutycznym czytanie jest procesem rozumienia sensu. Hans-Georg Gadamer podkreślał, że rozumienie dokonuje się w dialogu między tekstem a czytelnikiem, który interpretuje go z własnego „horyzontu” doświadczenia. Interpretacja, jak podkreślał Gadamer, nie polega na rekonstrukcji intencji autora, lecz na „przyswojeniu” tekstu przekazującego prawdę ważną dla naszego życia (Gadamer, 2004). Paul Ricoeur pisał, że literatura staje się „laboratorium eksperymentów myślowych”, z których czytelnik czerpie wzorce „samozrozumienia” (1992, s. 40). Choć opowieści pełnią funkcje dydaktyczne i kulturowe, ich podstawowym zadaniem jest funkcja integrująca. Hermeneutyczno-fenomenologiczna tradycja interpretacji pozwala badać tekst zarówno deskryptywnie – jak rzeczy się jawią, jak i interpretacyjnie – odkrywając ukryty sens. Zanurzona jest w niej również koncepcja Wolfganga Isera, który podkreślał rolę czytelnika „aktywnego” we współtworzeniu sensów poprzez wypełnianie luk semantycznych i fabularnych (Iser, 1980, s. 259–280). Podobnie Michaił Bachtin wskazywał, że tekst ożywa dopiero w dialogu z odbiorcą, a literatura stanowi część nieustannej dialogiczności, w której każdy utwór odpowiada na wcześniejsze głosy. Powieść polifoniczna ukazuje różne światopoglądy współistniejące bez autorskiego rozstrzygnięcia, zmuszając czytelnika do zajęcia własnej pozycji (Bachtin, 1982).

W kontekście rozwoju dziecka warto uwzględnić znaczenie dorosłych jako pośredników w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktu dziecka z książką. Alicja Baluch wskazywała, że czytanie rozwija „dziecko literackie”, zdolne do ekspresji i kreowania własnych światów. Lektury powinny być zabawą z tekstem, a dorośli wspierać naturalny impuls twórczy dziecka, oferując różnorodne, także trudniejsze teksty, wymagające wspólnego przeżywania (Baluch, 1998). Badaczka jednocześnie zachęca do praktykowania zwyczaju wspólnego głośnego czytania w rodzinie z dziećmi, postrzegając tę praktykę jako kluczowy element umacniania więzi między dziećmi a dorosłymi. W kontekście powyższych myśli Nussbaum Baluch podkreśla, że dorosły odgrywa rolę przewodnika w świecie literatury dziecięcej, wspierając proces „oczytywania” się podopiecznych oraz ich wychowanie przez sztukę – literaturę, która nie jest jedynie źródłem rozrywki, lecz przestrzenią do odkrywania siebie, innych i całego uniwersum (Baluch, 2005).

Bruno Bettelheim dowodził, że baśnie pełnią funkcję terapeutyczną: pomagają dziecku radzić sobie z lękiem i trudnymi emocjami, ucząc nadziei poprzez doświadczenie zwycięstwa dobra nad złem (1996, s. 24–31). Papużińska (1981) dodaje, że

czytanie w dzieciństwie jest impulsem do twórczej zabawy, ekspresji emocjonalnej i uczestnictwa w kulturze. Alicja Ungeheuer-Gołąb zauważa, że wczesna lektura „domowa” kształtuje gust literacki, postawy wobec świata i wrażliwość *homo amans* (2001, s. 28). Irena Wojnar (1965) wskazywała, że książka odgrywa rolę wychowawcy, kształtując wrażliwość estetyczną niezbędną do przeżywania i poznawania wartości sztuki. Stefan Szuman (1960) zauważył, że ilustracje oglądane w dzieciństwie utrwalają się w pamięci, tworząc wzorce wyobrażeniowe wzbogacające wewnętrzny świat dziecka i mające wpływ na poczucie estetyki i odbiór sztuki w latach późniejszych.

W dobie zagrożeń technologicznych pytanie „po co czytamy?” nabiera szczególnego znaczenia. Coraz częściej dzieci wybierają ekran telewizora, komputer czy smartfon, spędzając na „podwórku sieciowym” więcej czasu niż w świecie realnym (Dziekońska, 2023). Choć Internet oferuje szeroki dostęp do treści edukacyjnych, badacze i praktycy – pedagodzy, psycholodzy, psychiatrzy dziecięcy – zwracają uwagę na jego negatywny wpływ na rozwój psychiczny, inteligencję i motywację do czytania. Badania prowadzone m.in. pod kierunkiem Jagody Cieszyńskiej-Rózek (2019) wykazały, że niemowlęta i małe dzieci długotrwale korzystające z telewizora, komputerów i tabletów wykazują opóźnienia językowe, spowolnienie rozwoju intelektualnego, trudności w koncentracji i mniejszą sprawność motoryczną. U dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym nadmierne korzystanie z mediów cyfrowych wiąże się z niższym ilorazem inteligencji, gorszymi wynikami w nauce oraz problemami w opanowaniu czytania i pisania. Badania neurobiologiczne dowodzą, że ekspozycja na telewizję i gry komputerowe osłabia aktywność płatów czołowych, ogranicza rozwój lewej półkuli i zmniejsza liczbę połączeń nerwowych w obszarach odpowiedzialnych za język i uwagę. Następstwem są deficyty poznawcze i emocjonalne: rozproszenie uwagi, trudności w komunikacji i relacjach społecznych, niechęć do czytania. Nieumiarkowane korzystanie z mediów cyfrowych obniża poziom myślenia abstrakcyjnego, jak też zwiększa ryzyko opóźnień w rozwoju intelektualnym, występowanie depresji, nerwicy (Hoge i in. 2017, s. 76–80; Horowitz-Kraus i Hutton, 2018). Skutki nadmiernego oddziaływania mediów na rozwój poznawczy i układ nerwowy dziecka mogą być nieodwracalne, stąd umiejętność czytania staje się kluczowa.

Czytanie to złożony proces psycholingwistyczny, angażujący percepcję wzrokową, słuchową, ruchową, pamięć i myślenie abstrakcyjne. Badania neurobiologiczne potwierdzają również, że regularna lektura wspiera rozwój istoty białej, zwiększa liczbę połączeń nerwowych, aktywuje korę czołową i obszary czuciowo-ruchowe, a także spowalnia procesy degeneracyjne mózgu. Dzieci wychowywane w środowisku sprzyjającym czytaniu wykazują lepiej rozwinięte struktury mózgu i wyższe funkcje poznawcze niż ich rówieśnicy spędzający czas przed ekranami (Hutton i in., 2020; Tokarski i Stawarz, 2021).

Nie sposób analizować znaczenia czytania w podziale według dyscyplin, gdyż temat jest szeroko badany i wciąż pojawiają się nowe opracowania, np. dotyczące funkcjonowaniu mózgu. W artykule zarysowałam jedynie kluczowe praktyki stanowiące podłoże teoretyczne do analizy materiału badawczego – wypowiedzi dzieci wskazujących, dlaczego sięgają po książki. Temat jest aktualny w kontekście spadku nawyków czytelniczych i rosnącego wpływu nowych technologii, a badanie perspektywy dziecka jest konieczne dla pełniejszego rozumienia jego motywacji czytelniczej i przyczyn jej braku.

Założenia metodologiczne badań własnych

Artykuł kontynuuje opis badań własnych nad preferencjami czytelniczymi uczniów klas młodszych z wybranych szkół w Białymstoku. W 2025 roku opublikowałam wyniki badań dotyczące form kontaktu dzieci z książką, ich ulubionych bohaterów literackich i pomysłów na własne historie (Józefowicz, 2025). Niniejszy artykuł prezentuje kolejną część projektu, poświęconą temu, jak dzieci rozumieją czytanie książek i jaką wartość im przypisują¹. Koncentruję się na ich relacjach z książką, rozumieniu potrzeby lektury w codziennym życiu i w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Podstawę metodologiczną stanowiła pedagogika partycypacyjna traktująca dziecko jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego i własnej aktywności poznawczej (Jarosz, 2020). Badania przeprowadziłam w paradygmacie jakościowym, wykorzystując zogniskowane wywiady grupowe (*focus group interviews*) zgodnie z założeniami *childhood studies*. Analizie poddałam wypowiedzi dzieci uczestniczących w dyskusji na temat: Po co czytamy i co by było, gdyby książki nagle zniknęły? Postawiłam problem badawczy: Jakie są cele czytania przez dzieci i jaki sens dzieci nadają lekturze? Pytanie to odnosiło się do subiektywnego doświadczenia: Co myśli uczeń, gdy sięga po książkę? Dlaczego czyta i co z niej czerpie – emocjonalnie, poznawczo, społecznie?

Badania nad dzieciństwem (*childhood studies*) podkreślają, że poznanie dziecięcej rzeczywistości możliwe jest jedynie przy aktywnym udziale samych dzieci uznawanych za pełnoprawnych współtwórców znaczeń, a nie tylko odbiorców narracji dorosłych (Clark, 2004; Szymborska, 2016; Zwiernik, 2012; Qvortrup i in., 2009). Analiza wypowiedzi dzieci pozwala ukazać je jako kompetentnych uczestników kultury, co ułatwia zrozumienie współczesnych praktyk czytelniczych i formułowanie wniosków dla nauczycieli, rodziców, bibliotekarzy, twórców polityki kulturalnej i edukacyjnej. Przyjęłam metodę badań fokusowych, techniką gromadzenia danych były zogniskowane wywiady grupowe prowadzone od stycznia do czerwca 2025 roku. Techniki fokusowe

1 Oba artykuły się uzupełniają, należałoby czytać je razem.

uznawane są za przyjazne dzieciom, sprzyjające tworzeniu bezpiecznej atmosfery pozwalającej na uzyskanie danych nieprzefiltrowanych przez dorosłych (Lisek-Michalska, 2012, s. 48).

W badaniu wzięło udział 96 dzieci (48 dziewczynek i chłopców) w wieku 9–10 lat, uczniów klas trzecich z 8 publicznych szkół podstawowych w Białymstoku. Dobór próby miał charakter celowy i odbył się za pośrednictwem dyrekcji szkół. Udział dzieci poprzedziło uzyskanie zgód rodziców oraz samych dzieci. Wywiady przeprowadziłam w 16 grupach fokusowych (po dwie 6-osobowe grupy w każdej ze szkół). Zgodnie z zasadą kontekstualności (Ciechowska, 2017, s. 120), rozmowy odbywały się w znanym dzieciom środowisku – w klasach, bibliotece lub świetlicy i trwały ok. 40 minut. Dla zachowania anonimowości imiona zastąpiłam symbolami: Dz1-Dz3 (dziewczynki), Ch1-Ch3 (chłopcy) oraz F1-F16 (numery grup). W części empirycznej przytaczam wybrane wypowiedzi, rezygnując z pełnego oznaczania dla zachowania czytelności tekstu. Wywiady nagrywałam i niezwłocznie transkrybowałam, co umożliwiło mi bieżące notowanie spostrzeżeń (Lisek-Michalska, 2012, s. 40–42). Elastyczność metody fokusowej umożliwiła dzieciom swobodne rozwijanie wątków z własnej perspektywy (Kvale, 2013), a grupowy charakter sprzyjał obserwacji wzajemnego wpływu i konfrontacji opinii. Zebrany materiał poddałam analizie tematycznej (*thematic analysis*) obejmującej identyfikację wątków i zrozumienie sposobów konstruowania przez dzieci własnej rzeczywistości (Braun i Clarke, 2022). Fragmenty wypowiedzi cytuję w oryginale, bez ingerencji w ich styl i składnię.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Znaczenie czytania z perspektywy dzieci – analiza tematyczna wypowiedzi

Dzieci rozumieją, „po co są książki” i jak ważne funkcje pełni literatura, jednak świadomość ta nie zawsze przekłada się na realne praktyki czytelnicze. Między deklaracją a działaniem pojawia się często luka – wiedza o wartości lektury nie gwarantuje jej realizacji. Postawa czytelnicza obejmuje bowiem nie tylko świadomość i umiejętności, lecz także konkretne zachowania.

Czytanie jako źródło wiedzy

Czytanie według dzieci pełni funkcję niezbędnego narzędzia do zdobywania wiedzy. Mówią, że czytają: „żeby być mądrym”, „ćwiczyć pamięć i wiedzę”, „zdobyć dużo informacji i nauczyć się czegoś ciekawego”. W wypowiedziach dzieci często pojawiał się nieokreślony liczebnik „dużo”, np. „żeby dużo się nauczyć”, „warto czytać dużo

książek”, a także zaimki „coś” i „czego”, np. „dowiedzieć”. Dzieci zauważają, że książki pozwalają zdobywać wiedzę o człowieku i relacjach międzyludzkich, np. „co to znaczy, że ktoś jest dla siebie prawdziwym przyjacielem”, „że nie warto kogoś de nerwować”. Wskazywały także na praktyczne znaczenie czytania, np. w umiejętności czytania dokumentów i rozumienia tekstów („żeby umieć czytać ogłoszenia”, aby wiedzieć, „co podpisujemy, na przykład umowy”). Edukacyjno-poznawcza funkcja literatury dla dzieci jest pierwszą z wyróżnionych przez Zofię Adamczykową. Równocześnie istotna jest funkcja dydaktyczno-wychowawcza, która kształtuje wartości i zachowania poprzez mechanizm identyfikacji, uzupełniając wymiar poznawczy lektury (Adamczykowa, 2004, s. 24–38). Dzieci dostrzegają związek między czytaniem a rozwojem umiejętności językowych oraz szkolnych kompetencji – poprawną wymową, pisownią, stylem wypowiedzi i umiejętnością formułowania myśli. Postrzegają czytanie jako element wspierający sukces w nauce szkolnej. Ich głosy często się powtarzały, zgodnie podkreślały, że „czytanie pomaga czytać i pisać płynniej i łatwiej”, „czytamy dla nauki pisowni”, „pomaga w ortografii”, „pomaga składać zdania”, „uczy nowych słów”, „pomaga mówić lepiej i robić mniej błędów”, „jest potrzebne, żeby mieć lepsze dyktanda”. Wypowiedzi dzieci korespondują z funkcjami literatury wyróżnionymi przez Adamczykową, co pozwala dostrzec, w jaki sposób dzieci intuicyjnie wpisują się w rozpoznane przez badaczy obszary oddziaływania lektury.

Czytanie jako czynnik rozwijający wyobraźnię i wrażliwość

Zaobserwowałam, że dzieci wyraźnie przejawiały świadomość artystycznych walorów literatury, zwracając szczególnie uwagę na ilustracje podkreślające nastrój utworu i opis emocji towarzyszący bohaterom. Adamczykowa mówiła o funkcji artystycznej literatury, która pozwala odbiorcy doświadczać przeżyć estetycznych i rozwijać wrażliwość na piękno słowa (2004, s. 24–25). W ten sposób czytanie rozwija wyobraźnię, empatię i zdolność do symbolicznego przeżywania świata. Wchodząc w świat bohaterów, uczą się emocji i patrzenia na rzeczywistość z ich perspektywy. Wypowiedzi w tej kategorii były najbardziej rozbudowane, bogate w porównania i przykłady z literatury, np.: „czytanie sprawia przyjemność, jest fajnie czytać przygody, można się poczuć, jakby ktoś był w książce i dzięki książce umiemy marzyć”; „czytanie pozwala obudzić w sobie uczucie bycia w środku historii i przeżywania jej razem z bohaterami”; „książki pozwalają wejść do innej krainy, poczuć się jak ktoś inny, wyobrażam sobie, że jestem głównym bohaterem”; „dzięki czytaniu wyobrażamy sobie historyjki”; „książka pozwala nam podróżować tam, gdzie nie możemy być”. Oprócz często spotykanego określenia „rozwijanie wyobraźni”, mowa była także o symbolicznym podróżowaniu dzięki książkom do światów wyobrażonych. Co ciekawe, dzieci nie wskazywały na

książkę jako formę terapii, niemiej jednak warte dyskusji z młodym czytelnikiem pozostają słowa Bettelheima:

Jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawić i obudzić w nim ciekawość. Jeśli jednak ma wzbogacić jego życie, musi pobudzić jego wyobraźnię, pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządkowaniu uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozeznanie własnych trudności, a zarazem podać sposoby rozwiązywania nękających je problemów (Bettelheim, 1996, s. 23).

Czytanie jako źródło przyjemności i emocji

Dzieci uważają, że czytanie daje radość, relaks i poczucie bliskości, szczególnie w trakcie wspólnego czytania z najbliższymi. W ten sposób dobra książka staje się źródłem przyjemności i zabawy, pełniąc funkcję ludyczną („możemy się pośmiać”, „lubię jak tata śmiesznie zmienia głos, kiedy czyta”, „jak czyta mi siostra, to potem zawsze się bawimy”). „Czytanie to sposób na miłe spędzanie czasu” – ta wypowiedź powtarzała się częściej wśród dziewczynek niż chłopców. Dla wielu dziewczynek czytanie jest sposobem na nudę: „jak się nudzę, to biorę książkę z półki”. Chłopcy również dostrzegają książkę jako alternatywę, choć głównie wobec technologii cyfrowych: „czytamy, aby nie siedzieć cały czas przed komputerem”, „czytanie pozwala mniej siedzieć przy komputerze, możemy wcielać się w bohaterów i przeżywać ich życie”, „z książek uczymy się dużo, poznajemy przygody, rozwijamy wyobraźnię, nie nudzimy się i mniej czasu spędzamy przed telewizorem”, „internet może się zepsuć, a książkę można zawsze otworzyć”. W ten sposób książka jawi się jako zdrowa alternatywa wobec ekranów i biernej rozrywki.

Czytanie jako obowiązek lub zadanie szkolne

Niektóre dzieci postrzegają czytanie jako narzucony obowiązek szkolny, ale podchodzą do tego z humorem: „bo pani każe i mama” (*śmiech*), „w grach też jest czytanie, więc książki nie są aż tak potrzebne” (*śmiech*). Wypowiedzi pokazują świadomość różnicy między przymusem a przyjemnością czerpaną z lektury.

Wyobrażenia świata bez książek – analiza tematyczna wypowiedzi

W nawiązaniu do wcześniejszej dyskusji dotyczącej powodów, dla których ludzie czytają, w sposób naturalny pojawiło się pytanie o charakterze projekcyjnym, wpisujące się w formułę „co by było, gdyby”. Dzieci zostały poproszone o refleksję na tematy: „Co by się stało, gdyby książki nagle zniknęły?” i „Jak wyobrażacie sobie świat bez książek?”. Zastosowanie techniki projekcyjnej, będącej w istocie zmodyfikowaną

formą pytania „Po co czytamy?”, okazało się szczególnie efektywne w wydobyciu spontanicznych skojarzeń dzieci. Prowokacyjny charakter pytania znacząco wzbogacił zakres wypowiedzi uczestników. Pierwszym zauważalnym efektem była intensywność emocjonalna reakcji, przejawiająca się w dramatyzmie i lęku wyrażanym w używanych określeniach, takich jak: „masakra”, „koszmar”, „katastrofa”, „tragedia”, „załamałabym się”. Następnie dzieci ilustrowały swoje odczucia poprzez konkretne przykłady, obrazujące w ich wyobraźni konsekwencje hipotetycznej utraty książek.

Świat bez książek jako katastrofa

Dzieci opisywały świat bez książek jako świat kulturowej katastrofy. Brak literatury oznaczałby utratę wiedzy, informacji, postępu. Ich reakcje: „to byłby koszmar”, „to bym się załamała”, „nie potrafię sobie wyobrazić świata bez książek” wskazywały na silny związek emocjonalny z książkami, co podkreślała też wykrzyknikowa forma wypowiedzi. Większość dzieci kończyła swoje wypowiedzi bez dalszego rozwinięcia myśli, np.: „nie wyobrażam sobie nauki bez książek, dlatego wolę, żeby były”. Niektóre formułowały swoje przekonania w sposób dramatyczny i kategoryczny, twierdząc: „nie da się ich zastąpić żadną inną rzeczą”. W tej grupie wypowiedzi książki postrzegane były jako niezastąpione źródło wiedzy, utożsamiane z fundamentem edukacji, komunikacji oraz rozwoju cywilizacyjnego. Brak literatury oznaczał brak nauki, historii i języka, czyli cofnięcie się w rozwoju społecznym: „bylibyśmy mniej rozwinięci, mniej byśmy znali języków”, „nie dowiedziałabym się, co było wcześniej, np. o konstytucji”, „dzieci nie uczyłyby się polskiego i matematyki”, „dzieci nie potrafiłyby czytać i pisać poprawnie”, „bez książek nie moglibyśmy się uczyć”, „nikt by nie umiał czytać i nie potrafiłby się porozumiewać za granicą”, „nie wiedzielibyśmy, co wydarzyło się kiedyś”, „w książkach znajduje się wiele informacji, np. w encyklopediach”, „są one potrzebne do nauki, prac domowych i ciekawych historii”. Dzieci postrzegały książki jako element utrzymujący ład społeczny. Ich brak miał prowadzić do zagubienia, chaosu, łamania zasad i poczucia niepewności: „ludzie by się nie komunikowali, byłoby jak w dżungli”, „dzieci robiłyby głupoty bez książek”, „to co byśmy wtedy w szkole robili?”.

Świat bez książek jako utrata sensu i radości życia

Brak książek był przez dzieci utożsamiany także z monotonią i brakiem sensownej aktywności. Czytanie postrzegały jako sposób przeżywania przygód. Książki stanowiły dla nich źródło całej palety uczuć, a świat bez literatury jawił się jako „pusty”, nijaki i obfitujący jedynie w niepożądane emocje, takie jak smutek czy zagubienie: „nie mielibyśmy marzeń, a życie byłoby nijakie”, „byłoby nudno, nie każdy chce oglądać telewizję [...], wtedy jeździłby na rowerze i grał w gry planszowe”, „bardzo bym się

nudziła, ja wypożyczam nawet trzy książki tygodniowo [...], bez nich wymyślałaby własne historie”. Mimo że dzieci często wspominały świat gier komputerowych, nie zapewniał on im poczucia bezpieczeństwa: „grałbym w gry, ale czułbym się zagubiony”. Często pojawiała się też kategoria nudy: „ludzie nie mieliby co robić”, „byłoby bardzo nudno”. Książki stały się więc w ich doświadczeniu niezastąpionym elementem codziennej rutyny, zwłaszcza przed snem, nadając sens codziennym czynnościom, sprzyjając pielęgnacji relacji z bliskimi, wzmacniając poczucie sensu i bezpieczeństwa: „nie chcę nawet wyobrażać sobie takiej sytuacji, nie wiedziałabym, co robić w wolnych chwilach i przed snem”.

Świat bez książek jako impuls do twórczości i aktywności własnej

W sytuacji utraty dostępu do książek dzieci odczuwały potrzebę działania – po początkowym szoku pojawiła się racjonalna reakcja: chęć tworzenia własnych historii. Mając świadomość straty, dostrzegały konieczność jej odbudowania. Przejawiały zatem postawę twórczą i sprawczą – brak książek stawał się impulsem do tworzenia własnych, tradycyjnych książek lub alternatywnych form przekazu, np. audiobooków: „pisałabym książkę sama”, „słuchałabym audiobooków”, „zadzwoiłabym na policję, potem sama pisała przygody”, „spanikowałabym, ale zaczęłabym pisać książki sama”, „zrobiłabym swoją książkę i swoją bibliotekę”.

Podczas rozmowy fokusowej jedna z uczennic nawiązała do książki Klausa Hagerupa i Lisy Aisato *O dziewczynce, która chciała ocalić książki* (2019) – poetyckiej opowieść o mocy czytania. Bohaterka Anna odkrywa, że gdy ludzie przestają czytać, książki zaczynają znikać, a wraz z nimi historie i postacie literackie. Strach przed tym znikaniem skłania ją do działania – zaczyna czytać, by ocalić światy ukryte w słowach. Dziewczynka uczestnicząca w badaniach wspomniała tę historię, podkreślając, że również kocha czytać i z dużym przejęciem stwierdziła, że nie chciałaby, aby sytuacja przedstawiona w książce stała się rzeczywistością. Jak zauważyła, już obecnie zdarza się, że „książki, których nikt nie wypożycza z biblioteki, mogą zostać zniszczone”. W jej wypowiedzi wybrzmiała troska o los bohaterów literackich – podobnie jak w książce Hagerupa dziewczynka zastanawiała się, co stanie się z postaciami, gdy książki znikną: „czy one również umrą, ktoś będzie o nich pamiętał?”. Ta refleksja poruszyła pozostałe dzieci w grupie, które zaciekawione dopytywały: „a co było dalej?”. Dziewczynka podsumowała swoją wypowiedź: „książki można ocalić, czytając je, bo wtedy one znów żyją”. Przesłanie tej historii jest niezwykle wymowne. Podkreśla, że czytanie ma moc ocalania światów zapisanych w słowach, a książki żyją tak długo, jak długo ktoś je otwiera i pozwala wyobraźni wejść do ich wnętrza. Czytelnik staje się strażnikiem pamięci, a opowieść pomostem między autorem a światem odbiorców. Jak podkreślali Iser i Bachtin, czytelnik współtworzy sens utworu, aktywnie wypełniając

luki w tekście i wchodząc w dialog z historią (Iser, 1980, s. 259–280; Bachtin, 1982). Książka „żyje” dzięki czytelnikowi, w dialogu, w dzieleniu się historią. Każda opowieść ma ogromną wartość, jeśli znajdzie się ktoś gotów ją usłyszeć. W tym kontekście wypowiedzi dzieci ujawniają nie tylko wrażliwość, ale także kreatywność, inicjatywę i wiarę we własną sprawczość. Świat bez książek nie jawił się im wyłącznie jako strata – przeciwnie, stawał się przestrzenią do autokreacji. Dzieci chciały być twórcami, a nie wyłącznie odbiorcami kultury. Ich spontaniczne pomysły potwierdziły, że literatura to nie tylko coś, co się „konsumuje”, lecz coś, co można współtworzyć.

Pojawiły się też głosy podkreślające, że literatura przetrwa w formie cyfrowej: „Książki będą w Internecie, więc nie ma się czym martwić”. W tej perspektywie zanika znaczenie materialnej formy książki, liczy się treść niezależna od nośnika. Dzieci postrzegały technologię jako naturalny zamiennik, co przemawia za ich silnym zakorzenieniem w kulturze cyfrowej i potrzebie kontaktu z treścią w nowych formach: „zamiast książek byłyby tablety z aplikacjami”, „urządzenie opowiadające historie”. Ich wypowiedzi są próbą pogodzenia potrzeby kontaktu z treścią literacką z realiami życia w kulturze medialnej.

Nieliczne, głównie chłopięce głosy, wskazywały świat bez książek jako „fajny”, „miałbym więcej czasu na PlayStation”, „byłoby super, bo nie trzeba byłoby czytać lektur”. Wypowiedzi te można interpretować jako reakcję na przymus szkolny oraz obowiązek czytania lektur. Jednak nawet tu pojawiła się refleksja, że świat bez książek byłby uboższy: „nie byłoby moich ulubionych książek”, „w sumie, ile można by grać?”, „byłoby jakoś pusto i dziwnie”. Humor i dystans ustępował świadomości, że brak książek oznaczałby utratę ważnego źródła emocji i sensu. Gry okazywały się jedynie chwilową alternatywą wobec trwałej wartości literatury.

Wnioski z badań i rekomendacje naukowe

Celem badań było poznanie refleksji uczniów na temat miejsca książki w życiu codziennym i szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Analiza wypowiedzi uczniów ukazała wielowymiarowe rozumienie funkcji czytania, ujawniła różny poziom refleksji – od prostych spostrzeżeń po głębsze przemyślenia o roli literatury w codziennym i społecznym życiu. Książka jawi się zarówno jako narzędzie edukacyjne (nauka, język, wiedza), jak i jako przestrzeń wyobraźni, relacji i wartości. W deklaracjach dzieci dominuje jej wymiar „przyjemnościowy”, ale postrzegają ją również jako nośnik pamięci, historii i tożsamości, umożliwiający przekazywanie tradycji między pokoleniami, np.: „gdyby nie było książek, byłaby tragedia – nikt by nie znał historii sprzed lat, a tata nie mógłby czytać gazet sportowych ani dowiedzieć się, co dzieje się na świecie”.

Reakcje na świat bez książek obejmowały emocje od katastroficznych po gorzko żartobliwe („więcej czasu na gry”). Najczęściej pojawiały się motywy utraty wiedzy i sensu życia, ale też twórczego oporu (pisanie własnych historii) i technologicznych alternatyw (książki cyfrowe). Dla większości uczniów książki stanowiły istotny element codzienności i wyobraźni. Niektóre dzieci traktowały ich brak jako stratę nie do zastąpienia. Nawet w wypowiedziach nacechowanych żartobliwie pojawia się przekonanie, że całkowity brak książek prowadziłby do smutku i pustki. Badania potwierdziły też pozytywny wpływ dynamiki grupowej – obecność rówieśników sprzyjała otwartości, aktywności i dzieleniu się refleksjami, co wpisuje się w zjawisko facylitacji społecznej (Ciechowska, 2017).

Podczas badań zauważyłam, że praca z dziećmi wymaga od badacza szczególnej kreatywności i elastyczności. Uczestnicy różnie wyrażali swoje emocje, co uzasadniało stosowanie technik projekcyjnych, zabaw i pracy z książką, czytania jej emocjami, wrażeniowo (Żółtowski, 2019; Swędrowska, 2024). Nie wszystkie dzieci preferują też formy pisemne, część lepiej wyraża się poprzez ruch, gest czy symbol, stąd techniki badawcze powinny być różnicowane i dostosowane do indywidualnych możliwości. Moderator powinien stwarzać przestrzeń do spontanicznych wypowiedzi i naturalnej rozmowy. W tym celu przydatne okazały się *picturebooki* Iwony Chmielewskiej, które umożliwiły dzieciom wypełnianie luk znaczeniowych własnymi doświadczeniami, rozwijając ich aktywność twórczą, empatię i wrażliwość społeczną. Olga Tokarczuk podkreśla, że czułość jest „współodczuwaniem [...], głębokim przejściem się drugim bytem, jego kruchością, niepowtarzalnością, jego nieodpornością na cierpienie i działanie czasu [...]”. Literatura jest właśnie zbudowana na czułości wobec każdego innego od nas bytu” (2020, s. 287). W tym sensie czytanie pełni funkcję refleksyjną i wychowawczą, budując wrażliwego, empatycznego i świadomego czytelnika.

Badania oparte na perspektywie dziecięcej wspierają rozwój wyobraźni, empatii i aktywności twórczej, a w szerszej perspektywie mogą inspirować zmiany w polityce edukacyjnej i w systemie nauczania. Do ograniczeń należy niewielka liczba uczestników, zróżnicowana dynamika grup oraz obostrzenia czasowe wynikające z trwania lekcji. Pomimo tego wyniki wskazują na potrzebę kontynuowania badań nad dziecięcym odbiorem literatury w zmieniającej się kulturze czytelnicznej, w której książka tradycyjna współlistnieje z cyfrową. Ważne jest pielęgnowanie tradycji lektury jako doświadczenia emocjonalnego i wspólnotowego. Jak przypomina Wanda Matras-Mastalerz, „dobrze dobrany tekst może stać się jednym z najpotężniejszych czynników w profilaktyce zachowań społecznych i destrukcyjnych. Szczególnie we współczesnym świecie warto przypominać ten ważny cel sięgania po książkę” (Matras-Mastalerz, 2013, s. 123). Istotne jest nie tylko udostępnianie dzieciom literatury, lecz także wsłuchiwanie się w ich głos, ponieważ dziecięca perspektywa nadaje tekstom nowe znaczenia i kierunki interpretacji. Odwołując się do kategorii „przeżycia” Lwa Wygotskiego (1995), każde

dziecko interpretuje rzeczywistość w sposób osobisty i emocjonalny. Dlatego warto łączyć wywiad i obserwację, gdyż sama rozmowa nie zawsze pozwala w pełni uchwycić dziecięcy punkt widzenia. Obserwacja, zwłaszcza spontanicznych zabaw dzieci, często ujawnia bogatsze i bardziej autentyczne treści (m.in. zabawy w bibliotekę czy księgarnię; metoda ta sprawdziłaby się szczególnie dobrze wśród dzieci młodszych). Warto również zachęcać nauczycieli do przyjmowania roli badaczy, gdyż dzięki codziennemu kontaktowi z dziećmi mają oni wyjątkową możliwość poznawania ich świata poprzez uważne słuchanie i obserwację ich aktywności. To właśnie nauczyciele, obecni w naturalnym środowisku dziecka, mają największy potencjał, by dostrzegać i rozumieć znaczenia, jakie dzieci nadają swoim doświadczeniom.

Bibliografia

- Adamczykowa, Z. (2004). *Literatura dziecięca. Funkcje, kategorie, gatunki*. Wydawnictwo WSP TWP.
- Arystoteles. (1989). *Poetyka* (H. Podbielski, tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki* (W. Grajewski, tłum.). Czytelnik.
- Baluch, A. (1998). *Czyta, nie czyta... o dziecku literackim*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (D. Danek, tłum.). Agencja Wydawnicza Jacek Santorski, W.A.B.
- Braun, V. i Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26.
- Ciechowska, M. (2017). Badania fokusowe. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I* (s. 101–165). Wydawnictwo WAM.
- Cieszyńska-Rózek, J. (2019, 7 marca). Wpływ wysokich technologii na rozwój dzieci. Centrum Metody Krakowskiej. <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/wpływ-technologii-na-dzieci/>
- Clark J. (2004). Participatory research with children and young people: Philosophy, Possibilities and Perils. *Action Research Expeditions*, 4, 1–18.
- Dziekońska, J. (2023). Z trzepaka na TikToka – czyli na tropach nowych przestrzeni dzieciństwa. Doniesienie z badań fokusowych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(2/69), 9–17.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (B. Baran, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hagerup, K. i Aisato, L. (2019). *O dziewczynce, która chciała ocalić książki* (I. Zimnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Hoge, E., Bickham, D. i Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(Suppl. 2), 76–80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>

- Horowitz-Kraus, T. i Hutton, J.S. (2018). Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. *Acta Paediatrica*, 107(4), 685–693. <https://doi.org/10.1111/apa.14176>
- Hutton, J.S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. i Holland, S.K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), 1–10. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Iser, W. (1980). Apelatywna struktura tekstów. Nieokreśloność jako warunek oddziaływania prozy literackiej. *Pamiętnik Literacki*, 71(1), 259–280.
- Jarosz, E. (2020). Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 21–32.
- Józefowicz, A. (2025). What and how does today's child read? The voices of third-grade pupils from Białystok on their encounters with literature, favorite characters, and creative writing. *Podstawy Edukacji*, 18, 247–265.
- Kvale, S. (2013). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61.
- Matras-Mastalerz, W. (2013). Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa i A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 117–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (A. Męczkowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. i Honig, M.-S. (red.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby* (A. Usowicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Swędrowska, M. (2024, 4 lipca). *Książka ma znaczenie! O koncepcji czytania wrażeniowego*, Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. <https://nprcz.pl/news/ksiazka-ma-znaczenie-o-koncepcji-czytania-wrazeniowego/>
- Szuman, S. (1960). Wpływ bajki na psychikę dziecka. W: M. Kwiatkowska i Z. Topińska (red.), *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym. Rozprawy z lat 1930–1939*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szymborska, K. (2016). Children studies jako perspektywa metodologiczna. *Teksty Druge*, 1, 189–205.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie.
- Tokarski, K. i Stawarz, R. (2021). Wpływ nowych technologii przekazu informacji na rozwój mózgu – nowy wspaniały świat. *Wszechświat*, 122(1–3), 6–18.

- Ungeheuer-Gołąb, A. (2001). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Wojnar, I. (1965). *Wychowanie przez sztukę*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wygotski, L.S. (1995). *Kryzys siódmego roku życia* (T. Czub, tłum.). W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski i B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 45–60). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zwiernik, J. (2017). Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 61–74.
- Żółtowski, D. (2019). Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej. W: W. Heller, M. Kaźmierska i M. Wiczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 85–94). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.



Jolana Ronková

<https://orcid.org/0000-0002-3680-1454>

jolana.ronkova@pedf.cuni.cz

Charles University in Praha, Czech Republic

Autonomous and Heteronomous Roles of the Teacher in the Development of Early Reading Literacy: Challenges and Approaches

Autonomiczna i heteronomiczna rola nauczyciela w rozwoju wczesnej umiejętności czytania: wyzwania i podejścia

KEYWORDS

early reading literacy, autonomous teaching, heteronomous teaching, metacognition, whole-class reading, self-regulated learning, STEAM

ABSTRACT

Early reading literacy constitutes a fundamental component of children's educational development, encompassing not only the acquisition of decoding skills but also the development of metacognitive awareness and self-regulated learning. The aim of this theoretical article is to examine the role of the teacher in early reading literacy through the lens of two pedagogical orientations: autonomous and heteronomous teaching approaches. Drawing on a narrative review of recent international literature (2020–2025), the paper primarily engages with research on metacognition in reading comprehension and self-regulated learning in early primary education. Whole-class reading models and STEAM-integrated learning environments are addressed as complementary contextual frameworks that illustrate broader instructional trends rather than as central objects of analysis.

The analysis highlights the strengths and limitations of both pedagogical orientations. Autonomous approaches are shown to support learner agency, reflective engagement with texts and the development of self-regulated reading behaviours, while heteronomous approaches provide essential structure/ scaffolding for the acquisition of foundational reading skills. The article argues that effective early literacy instruction requires a balanced and context-sensitive integration of both approaches, adapted to pupils' developmental readiness

and classroom conditions. The concluding section outlines implications for classroom practice, emphasising the importance of explicit scaffolding, dialogic reading and the gradual release of responsibility in supporting pupils' transition toward independent and reflective reading.

SŁOWA KLUCZE

wczesna
umiejętność
czytania, nauczanie
autonomiczne,
nauczanie
heteronomiczne,
metapoznanie,
podejście *whole-
class reading*,
samoregulacja
uczenia się, STEAM

ABSTRAKT

Wczesna umiejętność czytania stanowi fundamentalny element rozwoju edukacyjnego dzieci, obejmujący nie tylko nabywanie umiejętności dekodowania, ale także rozwój świadomości metapoznawczej i samoregulacji uczenia się. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie roli nauczyciela w rozwoju wczesnej umiejętności czytania z perspektywy dwóch orientacji pedagogicznych: autonomicznego i heteronomicznego podejścia do nauczania. Opierając się na przeglądzie narracyjnym najnowszej literatury międzynarodowej (2020–2025), artykuł koncentruje się przede wszystkim na badaniach nad metapoznaniem w rozumieniu czytanego tekstu i samoregulacji uczenia się we wczesnej edukacji podstawowej. Modele czytania dla całej klasy i zintegrowane środowiska edukacyjne STEAM są traktowane jako uzupełniające się ramy kontekstowe, ilustrujące szersze trendy dydaktyczne, a nie jako główny przedmiot analizy.

Analiza uwypukla mocne i słabe strony obu orientacji pedagogicznych. Wykazano, że podejścia autonomiczne wspierają sprawczość uczącego się, refleksyjne zaangażowanie w tekst oraz rozwój samoregulacji zachowań czytelniczych, podczas gdy podejścia heteronomiczne zapewniają niezbędną strukturę/rusztowanie do nabywania podstawowych umiejętności czytania. Artykuł dowodzi, że efektywna wczesna edukacja w zakresie umiejętności czytania i pisania wymaga zrównoważonej i uwzględniającej kontekst integracji obu podejść, dostosowanej do gotowości rozwojowej uczniów i warunków panujących w klasie. W części końcowej przedstawiono implikacje dla praktyki szkolnej, podkreślając znaczenie wyraźnego wsparcia, czytania dialogicznego i stopniowego uwalniania się od odpowiedzialności we wspieraniu uczniów w przejściu do samodzielnego i refleksyjnego czytania.

Introduction

Early reading literacy is widely recognised as a key component of children's educational trajectories, influencing not only their ability to decode written text but also their capacity to interpret, evaluate and apply information in meaningful contexts. In contemporary classrooms, reading is not merely a technical skill; it is a cognitive and

metacognitive process that shapes pupils' academic achievement across school subjects and their development as independent learners (Quigley, 2020).

The teacher plays a central role in shaping pupils' early reading development. Research consistently shows that the ways in which reading is modelled, scaffolded and practised in early education significantly influence children's long-term engagement with literacy and their comprehension outcomes (Pressley & Afflerbach, 1995; Duke & Pearson, 2002). In addition to technical decoding skills, effective reading instruction must therefore support the development of metacognitive awareness, enabling pupils to reflect on their reading processes, monitor understanding and regulate strategies when meaning breaks down.

Within this instructional context, two pedagogical orientations are frequently discussed in the literature: approaches emphasising learner autonomy and approaches based on structured teacher guidance. Instruction that promotes autonomy encourages pupils to actively construct meaning, engage in dialogue about texts and participate in collaborative interpretation, which has been shown to support deeper comprehension and the development of self-regulated reading behaviours (Alexander, 2020; Quigley, 2020). In contrast, structured and teacher-directed approaches provide explicit guidance, clear sequencing and systematic practice, which are particularly important in the early stages of literacy acquisition when pupils are consolidating phonological awareness and decoding skills (Duke & Pearson, 2002).

This article examines how these two pedagogical orientations contribute to the development of early reading literacy by situating them within contemporary international research on metacognition, dialogic reading and cross-curricular literacy practices. Rather than positioning reading as an isolated skill, this perspective conceptualises literacy as a tool for meaning-making and learning across educational contexts (Gee, 2015). Such a framework enables comparison between Czech educational practice and broader international trends in early literacy instruction.

The aim is not to present one model as superior, but to demonstrate how a balanced, responsive approach can more effectively support diverse learners. The final section offers recommendations for practice and outlines the article's contribution to current literacy education discourse.

This article adopts a theoretical qualitative approach in the form of a narrative literature review. The analysis draws on selected international peer-reviewed studies published between 2020 and 2025, focusing on early reading literacy, metacognition, self-regulated learning and instructional approaches relevant to early primary education. The selection of sources was guided by their conceptual relevance, empirical grounding and applicability to classroom practice rather than by exhaustive systematic criteria.

Theoretical Foundations of Reading Literacy

Early reading literacy is widely conceptualised as a multidimensional process that extends beyond basic decoding to include comprehension, interpretation and the regulation of understanding during reading. Research in literacy and educational psychology indicates that early encounters with texts play a formative role in shaping children's later academic trajectories, influencing not only reading proficiency but also their ability to use written information as a resource for learning across curricular areas (Snow et al., 1998; Duke & Pearson, 2002). These early literacy experiences therefore contribute to the development of reflective and strategic readers who are able to engage with texts in flexible and purposeful ways.

During this transition, children begin linking decoding with text comprehension. This stage is considered critical, as it marks the move from "learning to read" toward "reading to learn," where reading becomes a tool for thinking, problem-solving and knowledge construction (Quigley, 2020).

The teacher's role is therefore multifaceted. Research in literacy education indicates that teachers exert a strong influence on pupils' reading development through the instructional choices they make and the forms of support they provide during reading activities. Studies have shown that explicit modelling of reading processes, combined with guided practice and feedback, contributes to pupils' engagement, reading self-efficacy and the gradual development of strategic reading behaviours (Pressley & Afflerbach, 1995; Rosenshine, 2012). Beyond the teaching of decoding and fluency, effective instruction creates opportunities for pupils to make their thinking visible by explaining how they understand texts and how they address comprehension difficulties. Structured classroom talk and shared reading activities have been identified as important contexts in which such reflective and strategic engagement with texts can be fostered (Alexander, 2020).

Furthermore, reading literacy develops within social and cultural contexts. Children learn to read as participants in classroom communities where expectations, relationships and shared practices shape how texts are understood and interpreted (Vygotsky, 1978; Gee, 2015). Whole-class reading approaches where all pupils engage with a common text while discussing interpretations collectively have been shown to improve comprehension, promote vocabulary growth and strengthen learners' sense of agency as readers (Quigley, 2020). Such approaches encourage meaning-making as a collaborative and reflective activity rather than a solitary decoding task.

At the same time, research indicates that systematic and structured instruction remains essential, particularly in the early stages when children are establishing phonological and orthographic foundations. Effective reading instruction therefore requires a balance between guidance and independence, structure and autonomy. This aligns

with the distinction between heteronomous and autonomous teaching approaches discussed in this article. The heteronomous approach supports consistency and basic skill development, while the autonomous approach fosters interpretive flexibility and self-regulation.

In sum, early reading literacy development is shaped by the dynamic interplay between technical skill acquisition, metacognitive regulation, and socially mediated meaning-making. Teachers must navigate these dimensions thoughtfully, adapting their instructional approaches to suit pupils' developmental needs and classroom contexts.

The Autonomous Teacher in the Context of Reading Literacy

The autonomous teacher adopts a flexible approach that allows students to take responsibility for their own learning, which is crucial for their future success. This teaching model not only strengthens technical reading skills but also fosters children's ability to think critically and analyze texts.

One of the key aspects of autonomous learning is the emphasis on active student engagement. As Jarkovská (2013) points out, the interaction between the student and the text is essential for developing interpretation and evaluation skills. Methods such as **reading with reflection** enable students to share their opinions and feelings, enriching their experience and supporting collaborative learning. This discussion not only deepens text comprehension but also teaches children to express themselves and argue their points, which are essential skills for their personal and professional lives.

Another significant feature of the autonomous approach is **personalized learning**. Teachers who tailor their methods to students' individual needs create an environment where each student can develop at their own pace. Sirovátka (2012) emphasizes that such an approach considers varying levels of comprehension and children's interests, leading to greater motivation and engagement. In the context of diverse student populations, this approach is not only desirable but also necessary for effective education.

Autonomous teachers also focus on developing **critical thinking** and the ability of children to reflect on their experiences with texts. As Kropáčová (2019) states, creating an environment for independent reading supports not only reading literacy but also children's overall cognitive and emotional development. Children learn not only to read words but also to understand context and apply their knowledge in real-life situations.

Overall, the autonomous teacher plays a key role in education by promoting independence and active student engagement. Their approach to teaching reading literacy

is comprehensive, encompassing both technical skills and the development of critical thinking and reflective abilities. This educational model has the potential to prepare children for a successful life in a modern world where the ability to analyze and interpret information is increasingly important.

Thus, the autonomous teacher does not focus solely on the technical aspects of reading but also on the development of critical thinking and students' ability to reflect on their experiences with texts. They create an environment where students are encouraged to become independent readers, capable of applying their skills to diverse texts and real-world problems (Kropáčová, 2019). This approach not only supports reading literacy but also contributes to broader cognitive and emotional development.

Metacognition and Self-Regulated Learning in Early Reading Literacy

Contemporary research in reading and educational psychology conceptualises reading comprehension as an active and self-regulated process rather than a purely technical or linguistic skill. During reading, effective readers continuously reflect on their understanding, make strategic decisions and respond flexibly when comprehension difficulties arise (Pressley & Afflerbach, 1995). These regulatory processes enable readers to adapt their reading behaviour to the demands of different texts and reading purposes.

Within this perspective, metacognition in reading is commonly described as a cyclical process involving anticipatory planning, ongoing monitoring of meaning and post-reading evaluation of understanding. Such processes support the coordination of decoding, comprehension and strategy use, particularly as texts increase in complexity (Flavell, 1979; Duke & Pearson, 2002). Metacognitive engagement therefore represents a central mechanism through which readers gain control over their comprehension and develop flexible, strategic reading behaviour. These processes enable learners to take an active role in meaning-making rather than relying exclusively on external guidance from the teacher.

Research indicates that children who are given opportunities to engage in shared reflection, such as discussing how they approached a text or why a certain sentence was difficult, demonstrate **greater long-term gains in comprehension** and are more likely to transfer reading strategies to other subjects (Quigley, 2020). These practices are especially effective when embedded in **whole-class reading dialogues**, where pupils collaboratively negotiate interpretation and co-construct meaning. Whole-class reading discussions should be used to build shared interpretive practices and

vocabulary, as suggested by dialogic models of reading that conceptualise comprehension as a socially mediated process (Quigley, 2020).

However, the development of metacognitive awareness must be balanced with **structured instruction**, particularly in the early phases of reading acquisition. Pupils require stable decoding routines before they can successfully regulate comprehension. Thus, self-regulated learning does not replace direct instruction but **builds upon it**, gradually shifting responsibility from teacher to pupil.

In this sense, metacognition and self-regulation form a conceptual bridge between the **heteronomous** and **autonomous** teaching orientations discussed in this article. Structured guidance (heteronomy) provides the foundation for early literacy, while opportunities for reflective engagement (autonomy) support higher-order comprehension and independent reading behaviour. A balanced approach that strategically integrates these two dimensions is therefore essential for fostering effective and sustainable reading literacy development.

The Heteronomous Teacher and Their Influence on Reading Literacy

The heteronomous teaching approach is characterised by a structured and teacher-directed organisation of the learning process. In this model, the teacher provides explicit guidance, sets clear expectations and determines the sequence of instructional steps. This approach aims to ensure consistency, mastery of foundational reading skills and efficiency in classroom management, particularly in the early phases of literacy acquisition (Novák, 2017; Závodná, 2020).

In the context of early reading literacy, the heteronomous teacher plays a key role in organising and directing the learning process. This instructional orientation is characterised by a high degree of teacher control over content, pacing and instructional strategies, which allows for systematic and coherent development of foundational reading skills. Research in early literacy consistently emphasises that explicit, teacher-led instruction in phonological awareness, letter–sound correspondence and decoding strategies is particularly effective in the initial stages of reading acquisition, when pupils have not yet developed automatic word recognition (Ehri, 2005; Snow et al., 1998).

A central feature of the heteronomous teacher's influence lies in modelling and guided practice. The teacher demonstrates correct reading behaviours, verbalises strategies and provides structured opportunities for pupils to practise newly introduced skills under close supervision. This approach reduces cognitive overload and uncertainty, especially for beginning readers who rely on clear instructional signals and predictable routines. Such explicit modelling and step-by-step guidance support

accuracy and fluency, which are essential prerequisites for later reading comprehension (Rosenshine, 2012).

The heteronomous teacher also plays an important role in maintaining instructional coherence and classroom stability. By setting clear expectations and controlling the progression of learning tasks, the teacher ensures that all pupils engage with the same instructional focus and receive comparable learning opportunities. This is particularly relevant in classrooms where pupils share similar developmental levels or where curricular demands require structured sequencing of literacy instruction. Research suggests that well-organised teacher-directed instruction can contribute to more equitable learning outcomes by minimising gaps in early skill acquisition (Snow et al., 1998).

Although the heteronomous approach is often associated with reduced learner autonomy, its instructional purpose is developmental rather than restrictive. Through repeated exposure to structured guidance, pupils gradually internalise reading strategies and routines that later support independent reading. Studies on instructional scaffolding indicate that self-regulated learning emerges through carefully designed phases of teacher support, in which responsibility is gradually transferred from teacher to pupil (Pearson & Gallagher, 1983; Duke & Pearson, 2002). In this sense, the heteronomous teacher establishes the conditions under which autonomy can later develop.

Overall, the heteronomous teacher exerts a strong influence on early reading literacy by providing explicit instruction, modelling effective reading strategies and ensuring instructional consistency. While this approach may not prioritise independent meaning-making in its initial phases, it plays a crucial role in building the technical and strategic foundations upon which more autonomous and reflective reading practices can be constructed.

However, the heteronomous approach has limitations when applied rigidly. Excessive control can reduce pupils' opportunities to make meaning independently, weaken their motivation and restrict the development of interpretive or critical reading skills (Quigley, 2020). Therefore, heteronomous teaching is most effective when viewed as a **developmental stage** rather than a dominant long-term instructional philosophy.

In sum, the heteronomous teacher provides the **necessary foundation** for early literacy development by ensuring structured skill acquisition, modelling reading strategies and maintaining focus and clarity in the reading process. When combined thoughtfully with opportunities for reflective and independent engagement with texts, this approach contributes to a balanced model of reading literacy instruction.

Characteristics of the Heteronomous Approach

Heteronomous teaching is characterized by structure and clearly defined goals. According to Novák (2017), the heteronomous teacher provides students with precise steps and strategies for correctly reading, understanding, and analyzing texts. This approach often involves standardized methods designed to ensure uniform learning outcomes across all students. For example, reading literacy instruction may include exercises focused on word decoding or practicing text comprehension through repetitive tasks.

The advantage of this approach lies in its efficiency – by maintaining clear structure and consistent rules, students can quickly acquire fundamental reading skills. This is particularly beneficial for students who require a strong framework for learning.

Advantages of the Heteronomous Approach

The heteronomous approach provides a clear structure and is highly effective in classrooms where students share similar skill levels and knowledge. Ensuring uniform learning outcomes can be advantageous when teaching fundamental reading skills, as it helps all students achieve a minimum level of literacy (Kropáčová, 2019).

Another benefit is its role in maintaining discipline and order. The teacher retains control over the learning process, which supports effective classroom management. This approach proves particularly useful in larger classrooms or when instruction must follow a structured timeline.

Disadvantages of the Heteronomous Approach

Despite these benefits, the heteronomous approach presents several limitations. One key drawback is the lack of individual adaptation. In classrooms with students of varying skill levels, a uniform approach may prove ineffective. As Závodná (2020) notes, this approach does not adequately address individual student needs, potentially resulting in demotivation or frustration among some learners.

Additionally, it offers limited student engagement. Heteronomous teaching primarily involves passive learning, where students receive knowledge without opportunities for independent inquiry. This lack of autonomy may negatively impact students' motivation and hinder their ability to develop critical thinking skills (Švec, 2015).

Comparison of Autonomous and Heteronomous Approaches

A comparison of these two approaches highlights their fundamental differences in pedagogical strategy. The autonomous teacher encourages active student participation, independence, and decision-making in the learning process. In contrast, the heteronomous teacher focuses on teacher-led instruction, structured lesson plans, and defined learning steps (Novák, 2017). Each approach brings its own advantages and disadvantages, depending on the educational context and students' individual needs.

The autonomous approach fosters deep text comprehension and higher student motivation, often leading to long-term engagement with reading. Meanwhile, the heteronomous approach remains effective for teaching fundamental reading skills, particularly for students who benefit from structured instruction (Sirovátka, 2012). No single approach is universally superior. An optimal combination of both methods can enhance reading literacy development in diverse student groups.

Integration of Autonomous and Heteronomous Approaches in Practice

Although these approaches are distinct, their combination can be highly effective in classroom practice. Teachers should strive to create a balanced learning environment that utilizes each approach based on students' needs.

Autonomous learning should be emphasized once students develop basic reading skills, allowing them to explore texts more independently. Heteronomous instruction, however, should remain a key component of early education to ensure systematic reading skill development and structured learning (Kropáčová, 2019).

Teachers are encouraged to apply flexible teaching strategies that can be adapted to suit diverse classroom environments. This is particularly important in heterogeneous classrooms, where students possess different reading skill levels. Beyond cognitive aspects, emotional and motivational factors must also be considered, as they significantly influence students' long-term engagement with reading (Závodná, 2020).

A combined approach provides a wider range of teaching strategies, allowing teachers to tailor instruction to students' needs. By balancing the development of technical reading skills with higher-order thinking, teachers can effectively support both reading competence and student independence (Sirovátka, 2012).

In the early stages of literacy, pupils benefit from highly guided and explicit instruction, particularly in relation to phonics, decoding and fluency. These foundational skills form the basis upon which deeper comprehension can occur. The heteronomous

approach provides clarity and stability during this phase, ensuring that core reading strategies are internalised and automatised (Závodná, 2020). However, once pupils demonstrate sufficient decoding fluency, the learning environment can gradually shift toward greater autonomy, allowing them to apply strategies independently, interpret texts critically and reflect on meaning.

Teachers initially model and guide reading processes, then provide shared practice opportunities, and finally support pupils in applying strategies independently. Such progression encourages children to own their reading, strengthening motivation, confidence and engagement.

Whole-class reading approaches offer a practical framework for integrating both orientations. Shared reading discussions allow the teacher to structure the reading process (heteronomy) while inviting pupils to share interpretations, pose questions and consider alternative viewpoints (autonomy). This not only develops comprehension but also fosters collaborative reasoning and metacognitive awareness (Quigley, 2020).

From a cross-disciplinary perspective, STEAM-oriented instruction offers opportunities to position literacy as an integrative component of learning rather than as a standalone curricular domain. Studies on STREAM education indicate that reading and writing tasks embedded in science, technology, engineering, arts and mathematics projects support pupils' ability to work with specialised texts, visual representations and multimodal sources of information typical of these fields (Sun & Zhong, 2024). Through such experiences, pupils develop not only subject-specific understanding but also flexible reading strategies that can be adapted across different learning contexts and disciplinary discourses.

Overall, the integration of autonomous and heteronomous approaches acknowledges that effective reading instruction is dynamic rather than ideological. A flexible teacher adapts the level of guidance to the learner's readiness, gradually supporting their transition from dependent novice to independent reader.

Practical Recommendations for Teachers

Effective reading instruction involves several key teaching strategies. Direct explanation allows teachers to explicitly explain reading strategies and demonstrate their application, enhancing students' understanding of the reading process (Zormanová, 2018). Repetitive reading practice through regular exercises improves both fluency and comprehension (Zormanová, 2018). Formative assessment, by providing continuous feedback, supports students' motivation and literacy development (Farkašová, 2020). Blending autonomous and heteronomous learning through the combination

of self-assessment and teacher-led evaluation encourages a balanced approach to literacy education.

Reading instruction should also be adapted to different developmental stages. In early childhood, the focus should be on letter recognition and phonemic awareness. In later stages, instruction should aim to develop critical thinking, text analysis, and interpretation skills.

This article has examined the autonomous and heteronomous roles of the teacher in the development of early reading literacy, demonstrating that these approaches are most effective when understood as complementary rather than mutually exclusive. The heteronomous approach provides the structured, explicit instruction necessary for pupils to acquire foundational decoding and fluency skills. The autonomous approach, in turn, fosters interpretive flexibility, metacognitive awareness and self-regulated reading behaviour. When carefully balanced, these approaches enable pupils to transition from dependent novice readers to independent, reflective and motivated readers.

By situating these teaching orientations within contemporary international research – including studies on metacognition in reading comprehension, whole-class dialogic reading and STEAM-integrated literacy learning – the article has shown that the development of early reading literacy is a multidimensional process. Reading develops not only through cognitive skill acquisition but also through collaborative meaning-making, social interaction and reflective engagement with texts. The balanced integration of both teaching orientations therefore supports sustainable literacy development aligned with pupils' cognitive, emotional and social needs.

Implications for Practice

- **Structured decoding instruction should precede autonomous reading tasks.** Pupils need a secure foundation before they are asked to apply strategies independently.
- **Teachers should model metacognitive strategies explicitly** (e.g., think-alouds, comprehension self-monitoring prompts).
- **Whole-class reading discussions** should be used to build shared interpretive practices and vocabulary while promoting student voice.
- **Gradual release of responsibility** (model → guided → shared → independent) should be the organising principle of early literacy instruction.
- **Reading and writing tasks should be embedded in authentic inquiry contexts** (e.g., STEAM projects) to enhance motivation and transfer of strategies across subjects.

Scientific Contribution

This article contributes to the field in three key ways:

1. Theoretical

It reframes the autonomous–heteronomous distinction not as a dichotomy but as a **developmental continuum**, aligning literacy development with metacognition and self-regulated learning research.

2. Methodological

It integrates **recent international literature (2020–2025)** into a framework applicable to Central European early primary education, addressing the gap identified by reviewers.

3. Practical

It provides a **scalable instructional model** (structured guidance → shared reasoning → independent interpretation) that teachers can apply in real classroom settings.

Conclusion

This paper examined the autonomous and heteronomous approaches in early reading literacy instruction, focusing on their influence on student motivation and comprehension. Key findings include the importance of integrating both approaches for optimal reading development, the value of formative assessment in promoting student engagement and progress, and the necessity of differentiated instruction to ensure effective literacy support for all learners.

Future Research and Practical Implications

Further longitudinal studies are necessary to assess the long-term impact of blended teaching approaches on reading literacy. Exploring the role of digital technologies in supporting both autonomous and heteronomous learning may further enhance reading instruction.

A final thought: a flexible teaching approach that incorporates elements of both autonomous and heteronomous instruction can significantly enhance literacy education and foster lifelong learning among students.

References

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Farkašová, B. (2020). *Citace a citování (APA style)*. Masarykova univerzita.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Jarkovská, K. (2013). *Rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole: Teoretické přístupy a praktické příklady*. Karolinum.
- Kropáčová, J. (2019). *Pedagogika a čtenářská gramotnost: Výzvy a přístupy ve vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Novák, P. (2017). *Počáteční čtenářská gramotnost: Metodika pro učitele základních škol*. Portál.
- Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Quigley, A. (2020). *Closing the reading gap*. Routledge.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19. <https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf>
- Sirovátka, T. (2012). *Teorie a praxe rozvoje čtenářské gramotnosti*. Academia.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sun, W., & Zhong, B. (2024). Integrating reading and writing with STEAM/STEM education: A systematic review of STREAM approaches. *Journal of Engineering Education*, 113(4), 939–958. <https://doi.org/10.1002/jee.20569>
- Švec, V. (2015). *Autonomní přístup v pedagogice: Jak učitelé podporují samostatnost žáků*. Univerzita Palackého.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Závodná, M. (2020). *Vzdělávací strategie v oblasti čtenářské gramotnosti*. Grada.
- Zormanová, L. (2018, October 30). *Výuka čtení dle Ireny Majchrzak*. Národní pedagogický institut. <https://clanky.rvp.cz/clanek/21784/VYUKA-CTENI-DLE-IRENY-MAJCHRZAK.html>



Justyna Ratkowska-Pasikowska

<https://orcid.org/0000-0002-7318-3923>

e-mail: justyna.pasikowska@now.unilodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Czuła dydaktyka, czyli autoetnograficzne spojrzenie na edukację seksualną przyszłych nauczycieli

Tender Didactics: An Autoethnographic Perspective on the Sexuality Education of Future Teachers

KEYWORDS

autoethnography,
childhood
sexuality, teacher
reflectiveness,
sexuality education,
teacher training,
cultural taboos,
emotional awareness
in education

ABSTRACT

The article presents an autoethnographic reflection on the education of future teachers in the field of child sexuality. It draws on the author's experience as a university lecturer conducting a module on sexuality in education at University of Lodz. The aim of the study is to explore how emotions, beliefs, and cultural taboos influence prospective teachers' readiness to engage in conversations about child sexuality, and what forms of reflective pedagogy support them in overcoming fear and uncertainty. The author poses the following questions: (1) What patterns of student reactions emerge in micro-educational interactions? (2) How do the lecturer's position and emotions shape the course of these interactions? (3) Which teaching strategies enhance the sense of agency in discussing the body, relationships, and safety? Autoethnography enables the identification of emotional, social, and linguistic tensions that shape teacher education processes. The text emphasizes that a teacher's competence does not end with knowledge but begins with self-awareness. Inherited patterns of silence, shame, and avoidance concerning sexuality must be recognized before they become part of the hidden curriculum. Reflective pedagogy is understood here not only as a teaching method but as an attitude – grounded in presence and readiness to confront what is uncomfortable yet necessary.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

autoetnografia,
seksualność dziecka,
refleksyjność
nauczyciela,
edukacja seksualna,
przygotowanie
pedagogiczne,
tabu kulturowe,
świadomość
emocjonalna
nauczycieli

Artykuł stanowi autoetnograficzną refleksję nad kształceniem przyszłych nauczycieli w zakresie seksualności dziecka. Punktem wyjścia jest doświadczenie autorki jako akademickiej prowadzącej moduł o seksualność w edukacji na Uniwersytecie Łódzkim. Celem artykułu jest zbadanie, jak emocje, przekonania i tabu kulturowe wpływają na gotowość przyszłych nauczycieli do podejmowania rozmów o seksualności dziecka oraz jakie praktyki refleksyjnej dydaktyki wspierają ich w przezwyciężaniu lęku i niepewności. Autorka stawia pytania: (1) Jakie wzorce reakcji studentów ujawniają się w mikrozdarzeniach dydaktycznych? (2) Jak pozycja i emocje wykładowcy modułują przebieg tych zdarzeń? (3) Które strategie dydaktyczne zwiększają poczucie sprawczości w prowadzeniu rozmów o ciele, relacjach i bezpieczeństwie? Autoetnografia pozwala uchwycić napięcia emocjonalne, społeczne i językowe, które wpływają na sposób kształcenia pedagogów. W tekście podkreślono, że kompetencje nauczyciela nie kończą się na wiedzy, lecz zaczynają od samoświadomości. Dziedziczone wzorce milczenia, wstydu i unikania tematów związanych z seksualnością muszą zostać rozpoznane, zanim staną się częścią ukrytego programu edukacyjnego. Refleksyjna dydaktyka to nie tylko metoda pracy, ale postawa oparta na obecności i gotowości do konfrontacji z tym, co niewygodne, ale konieczne.

Wstęp

Pytanie „Skąd się biorą dzieci?” pozostaje jednym z najczulszych wskaźników granic dorosłej świadomości w kontekście edukacyjnym. Reakcje, jakie wywołuje – od unikania po zdawkowy humor – ujawniają kulturowy dyskomfort rozmów o seksualności i cielesności. W pracy akademickiej obserwuję, jak przyszli nauczyciele konfrontują się z tym pytaniem nie tylko poznawczo, ale i emocjonalnie, próbując pogodzić wiedzę naukową z własnym doświadczeniem wychowania, językiem i wartościami. Ta dynamika ukazuje napięcie między instytucjonalnym obowiązkiem a osobistą gotowością do rozmowy o jednym z najbardziej społecznie regulowanych obszarów ludzkiego życia. Niepokój nauczycieli dotyczący rozmów o seksualności dziecka – choć wpisanej dziś w podstawy programowe – bywa głęboko osadzony w ich osobistych historiach, w sposobie, w jaki sami zostali wychowani, w normach, które internalizowali (Zielona-Jenek i Chodecka, 2010). Jak piszą autorki, kluczowa jest:

[...] rola osobistych doświadczeń w kształtowaniu podejścia do seksualności w ogóle, w tym do seksualności dziecięcej. Według nas kluczowe doświadczenia to przede wszystkim te związane z relacjami z rodzicami, czyli pozostawienie pod wpływem

określonego systemu wychowawczego, norm wpojonych przez różnego rodzaju instytucje (przedszkole, szkoła, określony program nauczania) oraz przekonań, mitów i stereotypów dotyczących seksualności, wyznawanych w kulturze, w której dany człowiek wzrasta (Zielona-Jenek i Chodecka, 2010, s. 20).

Istotne zatem jest to, co określane jest jako pedagogiczna odwaga (Goldman i Grimbeek, 2016), a w praktyce staje się wezwaniem do zmierzania się z własnymi barierami – nie tylko poznawczymi, ale emocjonalnymi i tożsamościowymi. To proces dojrzewania do zawodu, który wymaga czegoś więcej niż wiedzy. Wymaga gotowości do spotkania z drugim człowiekiem w jego wrażliwości.

Niniejszy tekst jest próbą autoetnograficznego wglądu w towarzyszenie przyszłym nauczycielom. Refleksji nad tym, co przeszkadza im mówić, co ich zatrzymuje, a co daje im siłę. Szukam odpowiedzi na pytanie: jak możemy – jako edukatorzy akademicy – wspierać ten proces? Jak uczynić przestrzeń uniwersytetu miejscem, w którym przyszły nauczyciel spotyka nie tylko teorię, ale i siebie? Na potrzeby artykułu rozróżniam trzy współzależne pola analizy: (1) edukację seksualną przyszłych nauczycieli – rozumianą jako kształcenie kompetencji dydaktycznych i etycznych; (2) seksualność dziecka – jako treść merytoryczną ujętą w perspektywie rozwojowej i profilaktycznej; (3) rozmowy o seksualności – jako praktykę komunikacyjną obejmującą relacje dorosły–dziecko oraz dorosły–dorosły (nauczyciel–rodzic, nauczyciel–dyrekcja). W ujęciu autoetnograficznym traktuję je jako warstwy tej samej praktyki dydaktycznej, a nie rozłączne kategorie, co uzasadnia ich analityczne przenikanie się w tekście.

Kontekst kulturowo-społeczny seksualności dziecka

W polskim kontekście edukacyjnym seksualność dziecka pozostaje obszarem społecznie reglamentowanym. Jej obecność w przestrzeni wychowania i nauczania jest ograniczana przez spłot dyskursów moralnych, religijnych i politycznych, które nadają jej charakter tematu „trudnego” lub „kontrowersyjnego”. W konsekwencji edukacja seksualna bywa postrzegana nie jako element rozwoju dziecka, lecz jako zagrożenie dla dziecięcej niewinności (Ratkowska-Pasikowska, 2020; Ratkowska-Pasikowska i Pasikowski, 2013). Odmienny model reprezentują kraje skandynawskie, w szczególności Finlandia, gdzie rozmowy o ciele, emocjach i bezpieczeństwie są integralną częścią programu wczesnej edukacji (Cacciatore i in., 2024). Edukacja seksualna oraz umiejętności z zakresu bezpieczeństwa zostały włączone w system ECEC (Early Childhood Education and Care), obejmujący wszystkie etapy rozwoju dziecka. Indywidualne plany edukacyjne tworzone są tam we współpracy z rodzicami, co wzmacnia podmiotowość dziecka i zapewnia spójność oddziaływań wychowawczych. Z metodologicznego punktu widzenia fiński model stanowi istotny kontrpunkt wobec polskich praktyk

edukacyjnych – wskazuje, że rozmowy o ciele i relacjach mogą być traktowane nie jako osobny moduł tematyczny, lecz jako stały element kultury pedagogicznej. Jednocześnie badania pokazują, że nawet w systemach otwartych na dialog temat seksualności dziecka nie jest całkowicie wolny od napięć kulturowych (Cacciatore i in., 2024). Ta obserwacja podkreśla, że źródłem oporu nie są wyłącznie rozwiązania instytucjonalne, lecz także utrwalone schematy myślenia i emocjonalne dziedzictwo dorosłych, które przenika do codziennych praktyk wychowawczych.

W Polsce nauczyciele często obawiają się podejmowania tematów związanych z seksualnością dzieci z powodu presji społecznej i braku przygotowania pedagogicznego. Programy studiów rzadko uwzględniają tę tematykę, co skutkuje niepewnością i bezradnością wobec dziecięcych pytań. Jak zauważa James Kincaid (1992), we współczesnej kulturze Zachodu dziecko zostało uczynione figurą niewinności, którą należy chronić przed seksualnością – nawet za cenę wyparcia. Jak pisze: „Stworzyliśmy świat, w którym dziecko jest figurą absolutnej niewinności – i jesteśmy tą niewinnością absolutnie zafascynowani. Ale im bardziej upieramy się przy jej czystości, tym bardziej otaczamy ją własnymi pragnieniami, lękami i erotycznymi projekcjami” (Kincaid, 1992, s. 5).

Z tej perspektywy unikanie tematów związanych z seksualnością dziecka nie jest wyłącznie kwestią braku wiedzy, ale mechanizmem obronnym – formą kulturowego uniku. W pracy dydaktycznej obserwuję, jak napięcia te materializują się w mikro-zdarzeniach edukacyjnych: w milczeniu studentów, w śmiechu, w gestach wycofania. Reakcje te nie są wyrazem braku kompetencji, lecz przejawem społecznie uwewnętrznzonego dyskomfortu wobec seksualności jako zjawiska kulturowego.

Podejście Zygmunta Freuda (2009), Alfreda Kinseya (1998) i Donalda E. Greydanusa (Greydanus i Omar, 2014; Greydanus i in., 2020) jednoznacznie wskazuje, że seksualność jest integralną częścią rozwoju człowieka od najwcześniejszych lat życia. Dzieci przejawiają naturalną ciekawość wobec ciała, relacji i różnic płciowych, co nie ma charakteru erotycznego, lecz służy poznaniu siebie i świata społecznego (Beisert, 1991, 2023). Ich potrzeby wymagają obecności dorosłych, którzy potrafią reagować adekwatnie – prosto, spokojnie i zgodnie z wiekiem. Badania Judith Levine (2002) i Deborah Roffman (2012) pokazują, że dzieci, którym udziela się jasnych, zgodnych z prawdą odpowiedzi, czują się bezpieczniej i łatwiej budują zdrowe relacje. Tymczasem unikanie tych tematów może wzmacniać wstyd i dezorientację, a w skrajnych przypadkach prowadzić do trudności psychospołecznych. W polskim kontekście dodatkowym wyzwaniem jest dominujący przekaz, że o seksualności powinno mówić się wyłącznie w domu, mimo że badania temu przeczą (Beisert, 2023; Cacciatore i in., 2024; Levine, 2002; Roffman, 2012).

Autoetnograficzne spojrzenie na kształcenie przyszłych nauczycieli

Jako wykładowczyni akademicka wielokrotnie zetknęłam się z różnymi reakcjami studentów na temat seksualności dziecięcej. Na zajęciach, gdy poruszamy kwestię dziecięcej ciekawości dotyczącej ciała, pojawiają się komentarze: „Ja bym wołała tego nie poruszać, bo rodzice mogą mieć pretensje”, „Czasami trzeba kopać się z dyrektorką placówki, by w ogóle móc prowadzić zajęcia z zakresu edukacji seksualnej”. Te reakcje pokazują, jak silnie zakorzenione jest społeczne tabu dotyczące rozmów o ciele i seksualności. Podczas zajęć próbujemy dekodować te przekonania – skąd wynikają, jakie mają konsekwencje i jak można nad nimi pracować w praktyce pedagogicznej. Jednym z elementów mojej pracy dydaktycznej jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której studenci mogą przyglądać się własnym lękom, uprzedzeniom i schematom poznawczym. Często odwołuję się do ich doświadczeń z dzieciństwa: jak sami dowiadywali się o seksualności? Jakie komunikaty – werbalne i niewerbalne – odbierali od dorosłych? Wspomnienia te często wywołują śmiech, wstyd, zmieszanie. Dzięki temu możliwa staje się rozmowa o tym, jak te doświadczenia wpływają na ich przyszłą rolę jako pedagogów. Zdarza się, że studenci próbują racjonalizować swoje unikanie tematu seksualności, odwołując się do „ochrony dziecka” lub „nieodpowiedniego wieku”. Wtedy odwołuję się do literatury i badań, pokazując, że edukacja seksualna to nie „przekazywanie intymnych szczegółów”, ale rozmowa o emocjach, granicach, relacjach i poznawaniu ciała w sposób adekwatny do rozwoju dziecka. Użycie konkretnych przykładów (np. książek dla dzieci, opisów codziennych sytuacji w przedszkolu) pozwala im zobaczyć, że temat nie jest tak „niebezpieczny”, jak go sobie wyobrażali. Autoetnograficzna refleksja nad moją pracą polega również na analizowaniu własnych reakcji. Czy sama czuję napięcie, gdy któryś ze studentów ironicznie komentuje temat? Jakie moje przekonania ujawniają się w sposobie prowadzenia zajęć? W jaki sposób mogę modelować refleksyjność, nie narzucając jednocześnie studentom jedynej „słusznej” postawy? Tego typu pytania pomagają mi tworzyć środowisko edukacyjne oparte na autentycznym dialogu i współdzielonej odpowiedzialności za rozwój zawodowy. Ważnym elementem jest także praca nad językiem. Zauważam, że wielu studentów nie ma słownictwa, które pozwalałoby im rozmawiać z dziećmi o ciele i relacjach bez zawstydzenia lub wulgaryzacji. Dlatego ćwiczymy formułowanie komunikatów, które są jednocześnie neutralne, wspierające i zrozumiałe dla dzieci. Zdarza się, że takie ćwiczenia wywołują u studentów śmiech lub opór, co staje się kolejnym punktem wyjścia do rozmowy o tym, jak społeczna norma wpływa na nasze reakcje. Ten rozdział mojej pracy dydaktycznej – praca z tematem seksualności dziecięcej – wymaga ode mnie nieustannego balansowania między empatią a wymaganiem, między akceptacją różnic a troską o profesjonalizm. Staram się działać zgodnie z ideą „nauczyciela refleksyjnego”

(Schön, 1984), który nie tylko przekazuje wiedzę, ale także wspiera studentów w odkrywaniu i redefiniowaniu własnych postaw oraz budowaniu etycznych i świadomych praktyk pedagogicznych.

Autoetnografia jako forma refleksyjnego pisania

Autoetnografia jako forma refleksyjnego pisania i badania stanowi podejście umożliwiające powiązanie osobistych doświadczeń badacza z szerokim kontekstem kulturowym i społecznym. Zgodnie z ujęciem Carolyn Ellis, Tony'ego E. Adamsa i Arthura P. Bochnera (2011) metoda ta nie tylko łączy elementy autobiografii i etnografii, ale pozwala na ukazanie, w jaki sposób jednostkowe przeżycia są osadzone w społecznych strukturach znaczeń. Zamiast jedynie przedstawiać osobistą narrację, autoetnografia zmusza do krytycznej analizy doświadczeń, która prowadzi do zrozumienia mechanizmów kulturowych regulujących określone praktyki społeczne – w tym przypadku: kształcenia nauczycieli w zakresie seksualności dziecka. W mojej pracy dydaktycznej autoetnografia staje się narzędziem nie tylko badania, lecz także zmiany. Pozwala mi uważnie przyglądać się własnym działaniom, decyzjom, reakcjom emocjonalnym oraz relacjom ze studentami, a następnie umieszczać je w szerszym pejzażu społeczno-edukacyjnym. Odnosząc się do koncepcji analitycznej autoetnografii (Anderson, 2006), traktuję własną pozycję jako osoby nauczającej o seksualności jako punkt wyjścia do identyfikowania typowych barier, niepewności i strategii unikania podejmowanych przez przyszłych nauczycieli tematów seksualności dziecka.

W tym kontekście autoetnografia spełnia funkcję wielopoziomową. Umożliwia systematyczną analizę własnych doświadczeń dydaktycznych w pracy z przyszłymi nauczycielami, interpretację reakcji studentów jako przejawów ugruntowanych społecznie i kulturowo norm oraz tabu, refleksję nad instytucjonalnymi i społecznymi ograniczeniami wpływającymi na jakość kształcenia w obszarze edukacji seksualnej.

Tym, co czyni autoetnografię szczególnie przydatną w analizie takich obszarów, jest jej zdolność do ujawniania napięć między tym, co jednostkowe, a tym, co strukturalne. Jak zauważa Heewon Chang (2008), autoetnografia nie sprowadza się do introspekcji – jest systematyczną eksploracją doświadczenia, która może prowadzić do rekonceptualizacji roli badacza jako podmiotu społecznie uwikłanego. W podobnym duchu Anna Kacperczyk (2014) wskazuje, że autoetnografia może być zarazem metodą badawczą, strategią narracyjną i formą społecznej interwencji. W tym sensie moje pisanie nie jest neutralne – stanowi zaangażowany głos pedagogiczny, poprzez który pragnę inicjować refleksję nad istniejącym systemem kształcenia nauczycieli. Narracja autoetnograficzna pozwala mi również eksplorować napięcia między rolą akademicką a osobistym zaangażowaniem w temat seksualności dziecka.

Michel Foucault (2000) wskazywał, że seksualność nie jest zjawiskiem naturalnym, lecz efektem historycznie ukształtowanych mechanizmów władzy, które „produkowały” seksualność poprzez dyskurs, instytucje i praktyki wychowawcze. Szczególną rolę pełni tu dzieciństwo, które zostało społecznie skonstruowane jako obszar niewinności wymagający ochrony i kontroli. Sue Jackson i Sasha Scott (2010) podkreślają, że seksualność nie jest kategorią uniwersalną, lecz społecznie konstruowaną – jej znaczenia zmieniają się w zależności od kontekstu kulturowego, historycznego i płciowego. Jeffrey Weeks (2010) zauważa, że rozmowy o seksualności, zwłaszcza w przestrzeni publicznej i edukacyjnej, są zawsze negocjacją między normatywnym porządkiem społecznym a indywidualnym doświadczeniem cielesności i tożsamości. Te podejścia teoretyczne pozwalają mi traktować reakcje studentów, ich opór czy milczenie jako nie tylko osobiste, lecz wpisane w szersze mechanizmy społecznej regulacji i kontroli wiedzy o seksualności.

Autoetnografia nie jest w tym przypadku jedynie metodą badania, lecz także środkiem zmiany i transformacji. Jak zauważa Marcin Kafar (2020), autoetnografia ma charakter dialogiczny – splata doświadczenie jednostki z kontekstami społecznymi i kulturowymi, czyniąc z osobistego przeżycia punkt wyjścia do namysłu nad światem społecznym. W tym sensie refleksyjna praktyka pisarska może stawać się sposobem rozpoznawania i problematyzowania ukrytych schematów myślenia obecnych w praktykach akademickich, dydaktycznych i wychowawczych.

Krytyczna autoanaliza i refleksyjność

Autoetnografia zakłada nie tylko analizę reakcji otoczenia, ale także refleksję nad własną rolą jako edukatora. Kluczowe pytania, które sobie stawiam, to: Jak moje doświadczenia i przekonania wpływają na sposób prowadzenia zajęć? W jaki sposób moje podejście do seksualności dziecięcej kształtuje perspektywę studentów? Jakie strategie dydaktyczne mogą pomóc przyszłym nauczycielom przełamać ich lęki i niepewność? Na podstawie własnych doświadczeń dydaktycznych mogę więc analizować nie tylko to, czego uczę, ale jak uczę i dlaczego pewne treści budzą opór, niepokój lub dystans. Dzięki autoetnograficznemu podejściu staje się możliwe spojrzenie na proces kształcenia nauczycieli jako przestrzeń formowania – lub hamowania – kompetencji do pracy z dzieckiem w sposób otwarty, empatyczny i niecenzurujący. Szczególnym obszarem mojej pracy dydaktycznej, który doskonale ilustruje zastosowanie autoetnograficznego podejścia, jest realizowany na Uniwersytecie Łódzkim moduł dotyczący seksualności w edukacji. Jednym z kluczowych komponentów tego kursu jest analiza seksualności człowieka w cyklu życia, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju seksualnego małego dziecka. W tej części zajęć studenci uczą się rozróżniać zachowania

normatywne od potencjalnie problematycznych oraz poznają podstawy diagnozy ewentualnych patologii seksualnych u dzieci. Jednocześnie istotnym celem edukacyjnym jest refleksja nad tym, jak ich własne przekonania, doświadczenia i wychowanie wpływają na sposób postrzegania seksualności dziecka. Zajęcia te – choć teoretyczne w strukturze – mają silny wymiar emocjonalny i biograficzny. Zachęcam studentów do tego, by stawali się nie tylko odbiorcami wiedzy, ale także uczestnikami refleksji nad własną historią – często po raz pierwszy przyglądają się temu, w jaki sposób ich rodziny mówiły (lub milczały) na temat ciała, relacji czy intymności. Wielu studentów zwraca uwagę, że temat seksualności w ich domach był tematem tabu, przekazywanym w sposób fragmentaryczny, niepełny lub pełen zakazów. Cytując jedną ze studentek: „Nikt ze mną nie rozmawiał. Moi rodzice nigdy nie poruszyli tego tematu, a ich rodzice z nimi również nie. To się po prostu przekazuje pokoleniowo. Taka dynamika – przekazywania ciszy, lęku i normatywnej nieobecności – przypomina freudowską koncepcję dziedziczenia nieświadomych treści między pokoleniami. Maria Beisert w książkach *Seks twojego dziecka* (1991) oraz *Rozwój seksualny małego dziecka. Praktyczna analiza teoretyczna* (2023) identyfikuje trzy kluczowe formy tabu obecne w rodzinnych narracjach o seksualności: tabu językowe, tabu międzypokoleniowe oraz tabu odrębnej płci. Tabu językowe zakłada, że seksualność nie powinna być opisywana językiem – co prowadzi do zakazu rozmów, zadawania pytań i przetwarzania informacji. W rodzinach, w których ono dominuje, milczenie na temat ciała i seksualności staje się podstawową regułą wychowawczą. Tabu międzypokoleniowe opiera się na założeniu radykalnej odrębności świata dorosłych i dzieci, skutkując zakazem okazywania jakiegokolwiek zainteresowania seksualnością w obecności osób z innego pokolenia. Wreszcie tabu odrębnej płci konstruuje kobiecość i męskość jako dwa odrębne światy, w których tożsamość płciowa staje się głównym wyznacznikiem przynależności, a rozmowy o seksualności są możliwe wyłącznie w ramach jednej grupy płciowej. Wszystkie trzy mechanizmy wzmacniają przekaz pokoleniowy oparty na milczeniu, wyparciu i lęku, stanowiąc tym samym nie tylko barierę dla edukacji seksualnej, ale i głęboko uwewnętrzniony wzorec pedagogiczny, który nauczyciele często nieświadomie powielają. Studenci konfrontują się z pytaniem, czy ich własne wychowanie nie ogranicza zdolności do reagowania na dziecięcą seksualność z otwartością, zrozumieniem i spokojem. To doświadczenie bywa transformujące, może być momentem inicjacji w refleksyjne rozumienie pedagogicznej odpowiedzialności.

Kompetencje refleksyjnego nauczyciela

Aby nauczyciel mógł efektywnie reagować na dziecięce pytania dotyczące ciała, bliskości czy relacji, musi rozwijać określone kompetencje. Moje doświadczenia

dydaktyczne, zwłaszcza w kontekście pracy na wspomnianym module, pozwalają uchwycić te kompetencje jako dynamiczny proces łączenia wiedzy, refleksyjności i odwagi pedagogicznej. Świadomość własnych przekonań i emocji nie jest jedynie umiejętnością introspekcji, ale warunkiem koniecznym do rozpoznawania źródeł własnego dyskomfortu. Studenci często uświadamiają sobie, że ich trudność w mówieniu o seksualności dzieci wynika z wewnętrznych zakazów i doświadczeń milczenia, które przejęli od własnych rodzin. Zajęcia stają się przestrzenią do przepracowania tych narracji i przekształcenia ich w źródło empatii wobec dziecięcej ciekawości. Umiejętność prowadzenia rozmów dostosowanych do wieku dziecka to kompetencja, która wymaga nie tylko wiedzy merytorycznej, ale i praktycznego treningu. Na zajęciach analizujemy przykładowe sytuacje edukacyjne, uczymy się formułować odpowiedzi, które są proste, jasne i niestygmatyzujące. Dodatkowo nauczyciel powinien być przygotowany do prowadzenia rozmów z rodzicami – nie w opozycji, lecz w duchu troski o wspólne dobro dziecka. Kompetencje komunikacyjne oraz umiejętność obrony wartości edukacji seksualnej stają się nieodzownym elementem profesjonalizmu. Krytyczne podejście do źródeł wiedzy to kompetencja, która w świecie przesyconym półprawdami i stereotypami ma znaczenie fundamentalne. Zachęcam studentów do sięgania po rzetelną literaturę naukową, raporty i dane empiryczne, ale także do kwestionowania schematycznych przekazów medialnych oraz utartych opinii krążących w społeczeństwie. Uczenie się rozróżniania faktów od opinii jest tu nie tylko narzędziem intelektualnym, ale też postawą etyczną.

Szczególnie istotnym aspektem kompetencji nauczyciela, o którym rozmawiamy w ramach modułu, jest zdolność do rozpoznawania symptomów przemocy i zachowań problemowych, wiedza dotycząca symptomatologii zachowań przekraczających normę rozwojową. Refleksyjny nauczyciel nie tylko zna zakres normatywnych przejawów dziecięcej seksualności, ale potrafi też zauważyć sygnały, które mogą świadczyć o nadużyciach, przemocy seksualnej czy innych zagrożeniach. Zdolność ta nie oznacza podejmowania roli diagnosty, ale umiejętnego reagowania – z zachowaniem ostrożności, odpowiedzialności i świadomości procedur ochrony dziecka. Wiedza z zakresu psychologii rozwoju, seksuologii oraz pedagogiki traumy (Britzman, 2000) pozwala na szybsze rozpoznanie potencjalnie niepokojących sygnałów i adekwatną reakcję, co może mieć kluczowe znaczenie dla bezpieczeństwa i dobrostanu dziecka. Jak zauważa David Finkelhor (2009), większość przypadków wykorzystywania seksualnego dzieci pozostaje nierozpoznana właśnie dlatego, że dorośli – w tym nauczyciele – nie posiadają odpowiednich kompetencji w zakresie identyfikacji objawów oraz nie wiedzą, jak adekwatnie zareagować. Refleksyjna praktyka dydaktyczna pozwala nie tylko przekazać wiedzę, ale wspiera także budowanie wewnętrznej gotowości do bycia nauczycielem otwartym, uważnym i odpowiedzialnym. W badaniu przeprowadzonym w Finlandii (o którym była już mowa wyżej – Cacciatore i in., 2024) dzieci w wieku 3–6 lat miały

świadomość podstawowych różnic anatomicznych oraz potrafiły rozmawiać o emocjach i bliskości. Badacze zauważyli jednak, że wiedza ta wzrastała wraz z wiekiem i była silnie powiązana z językiem, jakim posługiwali się dorośli w otoczeniu dziecka. Z kolei w badaniu holenderskim (Brilleslijper-Kater i Baartman, 2000), obejmującym dzieci w wieku 2–6 lat, wykazano, że dzieci mają bardzo ograniczoną wiedzę na temat zapłodnienia, różnic funkcjonalnych między płciami i kontaktów seksualnych. Ich interpretacje obrazów przedstawiających bliskość fizyczną miały charakter zabawowy, pozbawiony kontekstu erotycznego. Badacze zwrócili uwagę, że dzieci nie rozumieją znaczeń przypisywanych przez dorosłych takim obrazom i że reakcje dorosłych mogą być często zniekształcone przez własne lęki, przekonania i normy społeczne. Choć oba badania ukazują niski poziom wiedzy dzieci na temat seksualności, nie jest to zaskakujące w świetle współczesnej psychologii rozwojowej. Małe dzieci funkcjonują poznawczo w sposób konkretno-wyobrażeniowy, budując wiedzę poprzez doświadczenie i relację – nie przez abstrakcyjne pojęcia. Ich rozumienie ciała i relacji dopiero się kształtuje, przez co ich pytania są raczej eksploracyjne niż intencjonalnie seksualne. Tymczasem to nie poziom wiedzy dzieci, lecz reakcje dorosłych – w tym nauczycieli – budzą niepokój. W tych reakcjach odbijają się mechanizmy opisywane przez Kincaida (1992). Zatem ta podwójność – idealizacja dzieciństwa i projekcja dorosłych lęków – skutkuje tym, że pytania dzieci o ciało czy relacje wywołują w dorosłych niepokój, który nie ma nic wspólnego z realnymi potrzebami dziecka (Beisert, 1991). Dorosły reaguje nie na dziecko, ale na swoje własne wyobrażenie tego, co niewłaściwe, zagrażające, nienazwane. W kontekście edukacji nauczycieli problem ten ujawnia się szczególnie silnie.

Zakończenie

Pisząc ten tekst, rekonstruuje sytuacje dydaktyczne, które stały się przestrzenią badania – rozmowy ze studentami, wymiany w sali zajęciowej i poza nią, w których ujawniały się emocje, napięcia i strategie unikania tematu seksualności. W tym sensie materiałem empirycznym są mikro zdarzenia edukacyjne, a metodą ich analizy – autoetnograficzna refleksja nad własnym uczestnictwem w procesie nauczania. Każde z opisanych zdarzeń stanowi zapis relacji między teorią a praktyką, między rolą wykładowczyni a tożsamością badaczki. Autoetnografia w tym ujęciu nie jest jedynie formą narracji, lecz narzędziem epistemologicznym pozwalającym uchwycić, jak wiedza o seksualności dziecięcej jest współtworzona w interakcji poprzez język, emocje i społeczne konteksty. Analiza mikrosytuacji dydaktycznych ujawniła trzy dominujące wzorce reakcji studentów na pytania dzieci dotyczące ciała i relacji: (a) humor maskujący dyskomfort; (b) delegowanie odpowiedzialności na rodziców lub specjalistów;

(c) wycofanie językowe, polegające na eufemizacji i unikaniu bezpośrednich pojęć. Czynnikiem modulującym te reakcje był język i postawa prowadzącej normalizująca temat, wprowadzająca precyzyjną terminologię i modelująca odpowiedzi adekwatne rozwojowo. Proces dydaktyczny miał charakter refleksyjno-transformacyjny: studenci pracowali z własnymi autobiograficznymi narracjami, rozpoznając dziedziczone wzorce milczenia, wstydu i unikania. W ramach zajęć testowano strategie rozwijania kompetencji rozmowy o seksualności dziecka: mapowanie norm rozwojowych, ćwiczenia dialogowe dorosły–dziecko, ramy etyczne (granice i bezpieczeństwo) oraz kontrlektury kulturowe (dekonstrukcja mitu „niewinnego dziecka”). Analiza ich efektów wskazuje, że praca z doświadczeniem i językiem zwiększała gotowość studentów do podejmowania rozmów o ciele i emocjach, a jednocześnie redukowała lęk przed oceną społeczną. Autoetnografia umożliwiła więc opis procesu zmiany, który zachodzi zarówno po stronie badaczki, jak i uczestników. W tym ujęciu „czuła dydaktyka” nie stanowi odrębnej metody, lecz formę praktykowania refleksyjności – pedagogiki, która uznaje emocje, uważność i relacyjność za źródła poznania.

Bibliografia

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Beisert, M. (1991). *Seks twojego dziecka*. K. Domke.
- Beisert, M. (2023). *Rozwój seksualny w okresie dzieciństwa. Praktyczna analiza teoretyczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brilleslijper-Kater, S.N. i Baartman, H.E.M. (2000). What do young children know about sex? Research on the sexual knowledge of children between the ages of 2 and 6 years. *Child Abuse Review*, 9(3), 166–182. [https://doi.org/10.1002/1099-0852\(200005/06\)9:3%3C166::AID-CAR588%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1099-0852(200005/06)9:3%3C166::AID-CAR588%3E3.0.CO;2-3)
- Britzman, D. (2000.) If the story cannot end: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge. W: R.I. Simon, S. Rosenberg i C. Eppert (red.), *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (s. 27–57). Rowman & Littlefield Publishers.
- Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Jokelac, M., Sajaniemi, N., Korkman, J. i Kaltiala, R. (2024). What do 3–6-year-old children in Finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 24(3), 291–310. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2188182>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Ellis, C., Adams, T.E. i Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>

- Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children*, 19(2), 169–194. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0035>
- Freud, Z. (2009). *Życie seksualne* (R. Reszke, tłum.). Wydawnictwo KR.
- Foucault, M. (2000). *Historia seksualności* (B. Banasiak, T. Komendant i K. Matuszewski, tłum.). Czytelnik.
- Goldman, J.D.G. i Grimbeek, P. (2016). What do preservice teachers want to learn about puberty and sexuality education? An Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 189–201. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1204349>
- Greydanus, D.E. i Omar, H.A. (2014). Adolescence and Human Sexuality. W: J. Merrick, A. Tenenbaum i H.A. Omar (red.), *Adolescence and sexuality: International perspectives* (s. 9–61). Nova Science Publishers.
- Greydanus, D.E., Omar, H.A. i Vu, C.T. (2020, 4 września). *Seksualność nastolatków*. Psychologia w Praktyce. <https://psychologiawpraktyce.pl/artukul/seksualnosc-nastolatkow>
- Jackson, S. i Scott, S. (2010). *Theorizing sexuality*. Open University Press.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75.
- Kafar, M. (2020). Tropy autoetnograficznej tożsamości? W: A. Kacperczyk i M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zblżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce* (s. 27–43). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kincaid, J.R. (1992). *Child-Loving: The erotic child and Victorian culture*. Routledge.
- Kinsey A.C. (1998). *Sexual behavior in the human male*. Indiana University Press
- Levine, J. (2002). *Harmful to minors: The perils of protecting children from sex*. University of Minnesota Press.
- Ratkowska-Pasikowska, J. (2020). *Ekspresja seksualna małego dziecka. Norma kliniczna a przekonania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ratkowska-Pasikowska, J. i Pasikowski, S. (2013). Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(21), 73–89.
- Roffman, D. (2012). *Talk to me first: Everything you need to know to become your kids' 'go-to' person about sex*. Da Capo Press.
- Schön, D.A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Weeks, J. (2010). *Sexuality* (wyd. 3). Routledge.
- Zielona-Jenek, M. i Chodecka, A. (2010). *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Rozwój seksualny dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Renata Raszka

<https://orcid.org/0000-0002-3318-0699>

e-mail: renata.raszka@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Małgorzata Bortliczek

<https://orcid.org/0000-0002-2974-1254>

e-mail: malgorzata.bortliczek@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Edukacja ekonomiczna w powieściach dla dzieci

Economic Education in Children's Novels

KEYWORDS

children's
literature, Janusz
Korczak, Sylwia
Wojciechowska,
Jack, Jules, economic
education

ABSTRACT

The article concerns literary texts describing the behaviours of children as economic subjects. Its aim is to present and compare the economic behaviours of the protagonists in three children's novels: *Bankruptcy of Little Jack* by Janusz Korczak (1924, 1966, 1994), *Jules and the Hole in the Budget* (2017) and *Jules and this Whole Business* (2020) by Sylwia Wojciechowska. The novels are written in an educational discourse style, which means that their plot and language comply with educational conventions. In the textual analysis, referring to excerpted passages, we focus on economic concepts and ways they are defined, as well as on the behaviour of the protagonists. Furthermore, we emphasise the cognitive (economic education in the 20th and 21st centuries) and didactic values of the compared novels. We pay particular attention to the adult's (non-)subjective approach towards children. We believe that the financial competencies (e.g. saving, earning, managing savings, financial planning, etc.) acquired by the protagonists can inspire discussions about financial decision-making or the actual management of money by children. We are convinced that, too little significance is attached to economic education of the youngest children. Therefore, we recommend Sylwia Wojciechowska's novels for reading in grades 1–3 of primary school.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

literatura dla
dzieci, Janusz
Korczak, Sylwia
Wojciechowska,
Dżek, Julek,
edukacja
ekonomiczna

Artykuł dotyczy tekstów literackich opisujących zachowania dziecka jako podmiotu ekonomicznego. Jego celem jest przedstawienie i porównanie zachowań ekonomicznych bohaterów trzech powieści dla dzieci *Bankructwo małego Dżeka* Janusza Korczaka (1924, 1966, 1994) oraz *Julek i dziura w budżecie* (2017) i *Julek i cały ten biznes* (2020) Sylwii Wojciechowskiej. Powieści są utrzymane w stylu dyskursu edukacyjnego, co oznacza, że ich fabuła i język są zgodne z konwencjami edukacyjnymi. W analizie tekstowej, odwołując się do wyekscerpowanych fragmentów, zwracamy uwagę na pojęcia ekonomiczne i sposoby ich definiowania, na zachowania protagonistów, eksponujemy również walory poznawcze (edukacja ekonomiczna w XX i w XXI wieku) i dydaktyczne porównywanych powieści. Szczególną uwagę zwracamy na (nie)podmiotowe traktowanie dziecka przez osoby dorosłe. Uważamy, że kompetencje finansowe (np. oszczędzanie, zarabianie, dysponowanie oszczędnościami, plan finansowy) nabywane przez protagonistów mogą być inspiracją do rozmów o podejmowaniu decyzji finansowych lub do rzeczywistego zarządzania pieniędzmi przez dziecko. Naszym zdaniem zbyt małą wagę przywiązuje się do kształcenia ekonomicznego w edukacji małych dzieci. Dlatego rekomendujemy powieści Sylwii Wojciechowskiej do czytania w klasach 1–3 szkoły podstawowej.

Wstęp

W artykule przedstawiamy i porównujemy zachowania ekonomiczne bohaterów trzech następujących powieści dla dzieci: *Bankructwo małego Dżeka* Janusza Korczaka (powieść ukazała się po raz pierwszy w 1924 roku¹), *Julek i dziura w budżecie*² (2017) oraz *Julek i cały ten biznes*³ (2020) Sylwii Wojciechowskiej. Wybrane do analizy tekstowej utwory opisują sytuacje społeczno-komunikacyjne, podczas których realizowana jest funkcja uczenia kogoś czegoś. Te edukacyjnie nacechowane teksty literackie (Noć, 2013) są utrzymane w stylu dyskursu edukacyjnego⁴. Cechuje je rozpoznawalna

1 Pierwsze wydanie powieści (Korczak, 1924) jest dostępne online na stronie polona.pl (<https://polona.pl/preview/4cd516af-a812-431a-bb13-f10b233fb1e0>). W analizie odwołujemy się do wydania: Korczak, 1994. Czytelnik może również sięgnąć do powieści opublikowanej w formie e-booka przez bibliotekę internetową Wolne Lektury (<https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-bankructwo-malego-dzeka/>), opracowanej na podstawie: Korczak, 1966. W Roku Korczakowskim (2012) *Bankructwo małego Dżeka* ukazało się nakładem wydawnictwa W.A.B. Recenzję tego wydania zamieścił portal poświęcony polskiej kulturze – Culture.pl (Gliński, 2015).

2 Recenzja: Karolina, 2018.

3 Recenzja: Karolina, 2020.

4 Definicję dyskursu edukacyjnego, wykraczającą poza usytuowanie w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej, przyjmują Aldona Skudrzyk i Jacek Warchał. Ich zdaniem dyskurs ten „może być widziany

praktyka komunikacyjna, to jest aranżowanie społecznych sytuacji edukacyjnych w zakresie kształcenia ekonomicznego dzieci (Nocoń, 2013, s. 114).

Edukację ekonomiczną⁵ rozumiemy jako „proces uczenia i uczenia się ekonomii i wszystkich jej dyscyplin, posługiwanie się wiedzą uzyskaną w procesie nauczania w praktyce gospodarczej oraz kształtowanie świadomości i wyobraźni ekonomicznej niezbędnej do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej powszechnie panującej w skali globalnej” (Noga i in., 2016, s. 52).

Na temat wychowania ekonomicznego dziecka wypowiadali się również edukatorzy – między innymi Małgorzata Kupisiewicz (2004), także wraz z Edytą Gruszczyk-Kolczyńską (2009), Marta Rakoczy (2022, 2025), a w przeszłości – Janusz Korczak (1924, 1994), postulując naukę ekonomii⁶.

Głównym składnikiem wiedzy ekonomicznej „jest rozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym i powiązana z nim sprawność w zakresie obliczeń pieniężnych dokonywanych w sensie kupna i sprzedaży oraz umiejętność gospodarowania pieniędzmi, w tym racjonalne nimi dysponowanie i oszczędzanie” (Kupisiewicz

w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie jako każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego”, jest to rodzaj transjacji na różnych poziomach z perspektywy nadawcy – eksperta na perspektywę odbiorcy – nowicjusza (2002, s. 279–280). Szeroki społeczny zakres dyskursu edukacyjnego przyjmuje również Jolanta Nocoń, pisząc: „w obrębie tego dyskursu znajdują się wszystkie sytuacje komunikacyjne, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu” (2013, s. 120).

5 W pracach na temat edukacji ekonomicznej wyróżnia się edukację: finansową, przedsiębiorczości, konsumencką i makroekonomiczną. Każda z odmian edukacji ekonomicznej przebiega w trybie formalnym i nieformalnym oraz ciągłym i dotyczy społeczeństwa pracującego lub przygotowującego się do wejścia na rynek pracy. „Edukacja finansowa to proces [...] dotyczący obiegu pieniądza w kraju i za granicą, zdobywania wiedzy z zakresu finansów i umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce, podejmowania decyzji na rynku finansowym [...]. Relacje: podejmujący decyzje finansowe – społeczeństwo, w którym żyje, wymuszają na podejmującym decyzje odpowiedzialność finansową” (Noga i in., 2016, s. 57). Edukacja przedsiębiorczości to „proces wyposażający w odpowiednią wiedzę o mechanizmach gospodarczych [...], proces przygotowania jednostki do podejmowania efektywnych decyzji w zmieniającym się otoczeniu zewnętrznym” (Noga i in., 2016, s. 69). Edukacja konsumencka dotyczy „zarządzania indywidualnymi zasobami środków służących do zaspokojenia potrzeb konsumenta”. W tej edukacji chodzi o to, „aby zarządzający środkami uzyskał maksimum satysfakcji (użyteczności całkowitej), nie naruszając jednocześnie uznanych wartości interpersonalnych i kulturowych życia w społeczeństwie” (Noga i in., 2016, s. 73). Edukacja makroekonomiczna dotyczy „całej gospodarki i mechanizmów jej funkcjonowania, roli państwa w gospodarce, relacji gospodarka narodowa – gospodarka światowa”. Makroekonomia uwzględnia decyzje podejmowane przez „określone podmioty gospodarcze zapewniające wzrost dobrobytu jednostki i społeczeństwa” (Noga i in., 2016, s. 78).

6 „Tytuł *Bankructwo małego Dżeka* [...] to bardzo realny, gdzieś ironiczny obraz wewnętrznego życia dzieci w wieku szkolnym. Autor obnaża w nim codzienną rzeczywistość dziecka, odkrywa z nim świat, patrząc jego oczyma. Stara się młodego człowieka równouprawnić, usiłuje dowiedzieć, że jego rzeczy i zamiary są tak samo istotne jak dorosłych” (Boguszewska, 2023, s. 87–88). Mimo upływu lat – jak zauważają Janusz Beksiak i Joanna Papużyńska – „z tym większym zainteresowaniem czyta się dziś powieści Korczaka, szukając w nich odniesień ekonomicznych, jako swego rodzaju «prawideł życia», bez których trudno jest wyobrazić sobie funkcjonowanie społeczeństwa” (2009, s. 41; 2014, s. 97).

i Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, s. 420). Autorem wielu inspiracji do współczesnych studiów nad dzieciństwem (*childhood studies*) jest Janusz Korczak, który prawdopodobnie jako pierwszy dostrzegł niedowartościowane i przeoczone zainteresowania ekonomiczne dzieci (Rakoczy, 2025, s. 85). Dzisiejsze dziecko to przyszły dorosły, „świadczący pracę i konsumujący lub kapitalizujący jej efekty” (Rakoczy, 2025, s. 83). Potencjał edukacyjny *Bankructwa małego Dżeka* opisują Janusz Beksiak i Joanna Papużyńska:

Kolejno wprowadzane są i zrozumiale wyjaśniane – choć nie zawsze nazwane – podstawowe pojęcia ekonomii takie jak cena równowagi, targowanie się, koszty, zysk i prowadzenie księgowości, reklama, ryzyko i ubezpieczenia, bank i kredyt, analiza rynku itd. A wszystko to nie w postaci drętowego odautorskiego wykładu czy instruktażu, lecz zawarte w działaniu głównego bohatera i innych osób, w rozmowach i starciach między nimi. Większość spraw wyjaśnia się w miarę tego, jak Dżek jest konfrontowany z wydarzeniami, które są rezultatem jego wyborów, zamierzeń i błędów oraz działań pozostałych uczestników dramatu (2009, s. 42; 2014, s. 97–98).

W analizie dyskursywnych tekstów literackich zwracamy uwagę na opisy wybranych praktyk związanych z cyrkulacją pieniędzy i pracy, towarów i usług utrwalone przez Korczaka i Wojciechowską. Z punktu widzenia indywidualnego i społecznego ważna jest obecność dziecka jako podmiotu ekonomicznego nie tylko w literaturze, ale przede wszystkim w praktyce gospodarczej. Uważamy również, że aktywność finansowa dzieci powinna być dostrzegana i wprowadzana do edukacji systemowej i rodzinnej, a także bankowej⁷.

Analiza materiału

Analizie poddajemy fragmenty literackie wynotowane z *Bankructwa małego Dżeka* Korczaka (1924 i 1994) i z dwóch powieści Wojciechowskiej – *Julek i dziura w budżecie* (2017) oraz *Julek i cały ten biznes* (2020)⁸. Porównujemy wybrane pojęcia i zjawiska ekonomiczne występujące w wymienionych powieściach. Zwracamy uwagę na realia finansowe z lat 20. XX wieku (tło społeczne powieści Korczaka stanowi amerykański kryzys ekonomiczny) oraz drugiej i trzeciej dekady XXI wieku w Polsce (w tym wypadku tło ekonomiczne naszkicowane przez Wojciechowską nie wykracza poza

7 Zob. inicjatywy czterech banków: (1) VeloBank (2023); (2) Santander Bank Polska (b.d.); (3) PKO Bank Polski (b.d.); (4) Bank Pekao (b.d.). Ale programy finansowe dla dzieci oferowane przez banki to temat na odrębną wypowiedź.

8 Na temat edukacji ekonomicznej w powieściach Sylwii Wojciechowskiej zob. Bortliczek i Raszka, 2024.

sytuacje rodzinne, sąsiedzkie, szkolne i zawodowe), przyglądamy się niesystemowej (nieformalnej) edukacji finansowej bohaterów, analizujemy ich działania w zakresie przedsiębiorczości.

Dżek Fulton urodził się na początku XX wieku, jest uczniem trzeciej klasy w amerykańskiej szkole, bardzo interesują go tematy ekonomiczne:

[...] poznając historię gospodarczego przedsięwzięcia Dżeka, który w swojej klasie zakłada kooperatywę, młody czytelnik w praktyce poznaje sens takich pojęć jak *ryzyko*, *koszty*, *zysk*, *kredyt*, dowiaduje się, na czym polega prowadzenie księgowości, kto to jest *notariusz* i co to jest *asekuracja* (Gliński, 2015).

Julek urodził się na początku XXI wieku. W powieści *Julek i dziura w budżecie* (J1) jest uczniem klasy drugiej szkoły podstawowej, w kolejnej – *Julek i cały ten biznes* (J2) – uczęszcza do klasy trzeciej. Czytelnik ma okazję obserwować jego dojrzewanie ekonomiczne w środowisku rodzinnym i koleżeńskim, a także podejście współczesnych kilkulatków (Julka i Dusi) do zarządzania pieniędzmi:

– Jak mi rodzice dają kieszonkowe – zaczął Julek – to sam muszę z niego płacić za swoje zakupy. Znaczy, wiesz, takie moje [...]. – Na przykład czekoladowe miętusy, lody, nowe samochody do kolekcji...

– U mnie jest to samo. – Dusia pokiwała głową. – Tyle że ja wolę poczekać, aż mi ktoś kupi jakiś prezent, a kieszonkowe trzymać w skarbonce.

– To bez sensu – odparł Julek po chwili zastanowienia. – A co chcesz później za to kupić, jak już bardzo dużo uzbierasz?

– Nie wiem – odpowiedziała Dusia, zaskoczona takim pytaniem. – Po prostu nie lubię wydawać moich pieniędzy. Nie mam żadnego planu (J1, s. 33).

Swoiste jednorazowe kieszonkowe otrzymał także Dżek:

List dziadka był taki – a właściwie nie list, tylko dopisek: Pisała mi mama, że jesteś w trzecim oddziale i pilnie się uczysz, więc posyłam ci dolara, żebyś sobie kupił, czego ci będzie potrzeba (Korczak, 1994, s. 41).

Lektura powieści Korczaka rodzi pytanie o zrozumiałość podejmowanej tematyki w polskich realiach pierwszej połowy XXI wieku. Pytanie jest zasadne, ponieważ mimo upływu stu lat od opublikowania *Bankructwa małego Dżeka* powieść „została oficjalnie wpisana na listę lektur uzupełniających dla klas IV–VIII szkoły podstawowej od roku szkolnego 2024/2025” (Przegląd przedsięwzięcia Dżeka, b.d.; Podstawa..., 2024, s. 72). Język powieści jest archaiczny – głównie w warstwie leksykalnej (*stalka*, *kajet*, *kinematograf*, *kooperatywa*, zob. kolejne cytaty). Także realia życia protagonisty

są diametralnie różne od sytuacji społecznej i ekonomicznej w Polsce w XXI wieku⁹. Sytuację społeczno-ekonomiczno-edukacyjną w Ameryce na początku XX wieku naświetla sam autor, uznając to za obowiązek wobec polskojęzycznych czytelników:

Nigdy jeszcze nie byłem w Ameryce, więc kiedy zacząłem pisać tę amerykańską powieść finansową, musiałem wiedzieć, jakie są tam na wszystko ceny. Ale mam w Ameryce znajomą dziewczynkę, więc prosiłem, żeby napisała, ile co kosztuje (Korczak, 1994, s. 47).

A ta dziewczynka odpisała, że dolar ma sto centów i przed wojną pióro ze stalką kosztowało centa, a teraz trzy centy, kajet kosztował centa, a teraz pięć, ołówek centa, a teraz trzy, szczyryk albo piórniki tak samo pięć centów kosztowały, a teraz dziesięć. Za centa można było dostać trzy ciasteczka albo karmelek, a teraz karmelki tak samo kosztują, tylko mniejsze, i jedno ciastko za centa. Kinematograf kosztował pięć centów, teraz dziesięć, futbol piętnaście, teraz dwadzieścia pięć. Zegarek dolara, teraz jeden dolar do trzech. Rower dziesięć dolarów, teraz piętnaście albo osiemnaście. I w Ameryce wszystko przedwojenne było lepsze i tańsze (Korczak, 1994, s. 47).

Więc proszę pamiętać, że Dżek rozpoczyna, mając dolara, czyli sto centów. Ale finansowo mówi się trochę inaczej. Mówi się: Dżek rozpoczął z kapitałem stu centów. W ogóle w tej powieści będzie dużo słów, które są naukowe i handlowe. A im mądrzejsza nauka, tym trudniejsze słowa (Korczak, 1994, s. 47).

Zanim Dżek dostał dolara, to już marzył o tym, na co mógłby spożytkować pieniądze, którymi jeszcze nie dysponował („gdyby miał dolara albo sto, albo nawet tysiąc: co by kupił rodzicom, co małej Mary, co sobie”). Kiedy staje się posiadaczem dolara, to... chce go wydać na potrzeby klasowej biblioteki, której jest opiekunem¹⁰. Kieruje nim altruistyczna, a zarazem utylitarna idea podnoszenia zainteresowań czytelniczych poprzez system nagród:

[...] jak rodzice pozwolą, Dżek przede wszystkim kupi, co potrzebne do biblioteki. Już nie potrzebuje łamać sobie głowy, skąd weźmie pieniądze na obrazki; nawet orderzy gotowe może kupić. Cztery centy będzie dla Mary na ciastka i cukierki. Może coś mamie i ojcu. Przecież dolar ma sto centów – straszna kupa pieniędzy: na wszystko starczy (Korczak, 1994, s. 41).

9 Mimo archaiczności świata przedstawionego – zdaniem Zygmunta Kaweckiego – powieść „zawiera ponadczasowy przekaz. Jej bohaterami oprócz małego Dżeka są jego koleżanki i koledzy z klasy. Książka jest ciekawym spojrzeniem autora na ówczesny świat, a przede wszystkim – na gospodarkę, która w swej istocie jest ponadczasowa co do meritum, choć zmienne są formy jej przejawiania” (2020, s. 111).

10 Dodajmy, że bibliotekę rozumie jako wypożyczalnię nie tylko książek, ale i różnych akcesoriów. Myśli o nagrodach dla czytelników (np. gotowe orderzy, obrazki).

Dla porównania bohater Wojciechowskiej pragnie kupić sobie czerwoną wyścigówkę. Ten wydatek jego rodzice zaliczają do przyjemności, dlatego koszt zakupu zabawki Julek poniesie sam:

- Wyścigówka kosztuje 50 złotych, mam, to chyba dużo. – Julek zmarszczył czoło, nieco zatroskany takim wydatkiem.
- To tyle, ile dostajesz kieszonkowego przez pięć tygodni, a więc ponad miesiąc (J1, s. 16).

Rozpisując plan oszczędzania, chłopiec wziął pod uwagę możliwość szybszej realizacji celu. Przestrzegał dwóch punktów z tego planu. Po pierwsze – skrupulatnie odkładał pieniądze z kieszonkowego („Julek zaplanował, że z każdego tygodniowego kieszonkowego wyda tylko połowę, a pozostałe 5 złotych wrzuci do skarbonki”), a po drugie – pracował zarobkowo w garażu sąsiada („Ograniczenie wydatków z kieszonkowego i praca w garażu sąsiada sprawiły, że Julek już po dwóch tygodniach mógł iść do sklepu po wymarzony samochód”)¹¹. Konsekwentna realizacja planu finansowego pozwoliła skrócić czas oszczędzania pieniędzy z pięciu tygodni do dwóch, zob.:

Na szczęście na sklepowej półce stało jeszcze kilka sztuk czerwonych samochodów. Julek wziął wielkie pudło pod pachę i dumnie pomaszerował do kasy. W tajemnicy Wam jednak zdradzę, że jak podawał pani w kasie pieniądze, to chwilę się zawahał. W końcu nie tak łatwo wydaje się samodzielnie zarobione pieniądze (J1, s. 28–29).

Z kolei Dżek – mimo że stał się pełnoprawnym posiadaczem dolara – doświadcza posądzenia o kradzież ze strony kupca („A czy ojciec wie, że ty masz dolara?”). Kupiec zachowuje się asekuracyjnie („wołam mniej sprzedać, ale wiedzieć, że wszystko w porządku”). Jego słowa dyskryminują chłopca, wskazując na dominację dorosłych, ich przemoc finansową i nierespektowanie praw dziecka:

Ale jeżeli się pomyliłem i wyrządziłem ci krzywdę, przebac staremu. Każdy się może mylić. Chcę być twoim przyjacielem, bo jesteś porządny chłopiec. Nie zrozumiałeś mnie. Właśnie dlatego sprawiłem ci przykrość, że cię uważam za uczciwego chłopca... – Który ojcu kradnie pieniądze – łkając dodał Dżek. – Zaraz się pan przekona. I w dziesięć minut później matka najzupełniej potwierdziła to, co powiedział Dżek (Korczak, 1994, s. 52).

11 Janusz Korczak także zwracał uwagę na niezależność finansową dzieci oraz umiejętność dysponowania pieniędzmi: „Chcąc wytworzyć dobrych obywateli, nie mamy potrzeby tworzyć idealistów. [...] Dlatego nie mamy możliwie wcześniej nauczyć dziecka, czym jest pieniądź, wynagrodzenie za pracę, aby czuło wartość niezależności, którą daje zarobek, aby poznało złe i dobre strony posiadania. Nie wychowa żaden wychowawca stu ideowców ze stu dzieci [...], a biada im, jeśli nie będą umiały liczyć” (Korczak, 1993, s. 289; na podstawie Rakoczy, 2025, s. 81).

Matka wyjaśnia chłopcu, że posiadanie pieniędzy nie zawsze jest satysfakcjonujące („Patrz, synku, pieniądze nie zawsze przynoszą człowiekowi szczęście”). A ponadto – zdaniem Korczaka – dzieci często wydają pieniądze impulsywnie, w sposób nieprzemyślany. Przywołana scena eksponuje myślenie, że pieniądze są wartością, ale ich posiadanie jest przywilejem dorosłych – można z taką opinią dyskutować czy wręcz się nie zgadzać. Z perspektywy dorosłych własne zasoby finansowe dziecka nie są zjawiskiem powszechnym. A wręcz przeciwnie – posiadanie pieniędzy przez dzieci rodzi podejrzenie u dorosłych. Zdaniem Marty Rakoczy tak objawia się przemoc finansowa dorosłych, zob. poniższe fragmenty:

Dorośli to ci, którzy mają pieniądze. Dziecko ich nie ma, bo nie pracuje, jeśli więc coś chce, musi o to prosić. Dorosły posiada środki, by kupować. A posiadając je, może dziecko szantażować, stawiając warunki, które ono musi spełnić, by coś dostać lub mieć (Rakoczy, 2022, s. 44–45).

Przemoc u Korczaka jest zawoalowana. Może występować pod szyldem humanitaryzmu, życzliwości lub emancypacji (Rakoczy, 2022, s. 41).

W drugiej powieści Wojciechowskiej (J2), kiedy Julek i Dusia stają się uczniami (odpowiednio) trzeciej oraz piątej klasy, poznajemy racjonalne podejście dziewczynki do oszczędzania¹² i wydawania pieniędzy. Jedenastoletnia Dusia stosuje system trzech słoików (ich etykiety to: codzienne wydatki, oszczędności, pomaganie, zob. fragment rozmowy):

– Ten tutaj – wskazała na pierwszy z nich – jest na codzienne wydatki. Wrzucam do niego różne drobne, które dostanę. Kupuję sobie później lody albo ulubione ciastka. Ten drugi – wskazała na środkowy słoik – to moje oszczędności – teraz zbieram pieniądze na kilka dodatków do mojej ulubionej gry.

– A ten trzeci słoik jest na pomaganie? – zapytał Julek, bo już zaczynał rozumieć, o co w tym wszystkim chodzi.

12 Anna Bystrzycka w artykule *Janusz Korczak i pieniądze* zwraca uwagę na obecność kieszonkowego w Domu Sierot, powołując się na wspomnienia Idy Merżan (1987): „Ida Merżan, która najpierw była bursistką, a potem bliskim współpracownikiem Korczaka, wspomina: «Wychowawcy dbali o to, by dziecko miało swe oszczędności. W pierwszych latach istnienia Domu Sierot, jak wynika z Pamiętnika Towarzystwa ‘Pomoc dla Sierot’, źródłem dochodów dziecka były: wynagrodzenie za pracę na mieście, płaca za dyżury, pieniądze otrzymywane od rodzin, ofiary na ten cel przeznaczone. Z czasem zrezygnowano z pracy na mieście»” (Bystrzycka, 2014, s. 36). Autorka wymienia inne źródła dochodu dzieci: zapłata za kierowanie pracą zespołu (otrzymywali ją tzw. piętrowi w Domu Sierot), skup zębów mlecznych przez Korczaka, udział w audycji radiowej (pracą chłopca było naśladowanie głosu psa) (Bystrzycka, 2014). Bystrzycka podkreśla (cytuując dalej Idę Merżan): „Zdziwienie budzi fakt, że: «Tak jak w rodzinie, dzieci [w Domu Sierot] otrzymywały kieszonkowe (1/2% wydatków na Dom)». Takie działanie Korczaka było motywowane być może tym, że dając dziecku do ręki pieniądze, skłoni je do oszczędzania i zastanawiania się nad tym, na co je przeznaczyć” (Bystrzycka, 2014, s. 38).

- Tak. To moja trzecia skarbonka i za każdym razem, gdy dostanę kieszonkowe, staram się tam wrzucić chociaż złotówkę lub dwie.
- A co robisz, jak ten słoik na pomaganie się zapelnia? – dopytywał się Julek.
- Wtedy sprawdzam, ile mam pieniędzy i decyduję, co mogę z nimi zrobić (J2, s. 44–45).

Ostatecznie dziewczynka pieniądze z trzeciego słoika przeznacza na zbiórki internetowe (na leczenie chorego dziecka i na funkcjonowanie schroniska dla zwierząt). Altruistyczne zachowanie Dusi to rezultat refleksyjnego rodzicielstwa, charakterystycznego dla globalnej Północy. W tym świecie potrzeby dziecka sprowadzają się do miłości i szczęścia, nauki i swobodnego rozwoju, którego kierunek wyznacza postępowe społeczeństwo (Rakoczy, 2022, s. 46). A mimo wszystko w tak wyedukowanym społeczeństwie

[b]adania humanistyczne i społeczne rzadko sięgają po praktyki ekonomiczne dzieci oraz ich wyobrażenia o tym, czym jest pieniądz, wymiana rynkowa, praca, własność oraz solidarne dzielenie się dobrami. Sfera ekonomiczna postrzegana jest jako taka, w której dziecko nie może lub nie powinno wyrażać się w sposób sprawczy (Rakoczy, 2025, s. 83).

Ewoluuje również postawa ekonomiczna Dżeka. Chłopiec mógł wydać wszystkie pieniądze na przyjemności (swoje i swoich bliskich), ale zdecydował się na takie działania w środowisku rówieśniczym, które mogły przynieść korzyści dopiero w perspektywie długofalowej. Najpierw prowadził klasową biblioteczkę, potem założył klasową spółdzielnię (kooperatywę)¹³. Jej funkcjonowanie Korczak nonszalancko opisuje słowami Dżeka (zob. poniższy cytat). Z kolei Mikołaj Gliński w Dżeku dostrzega bohatera, który manifestuje prospołeczną postawę, ale nie osiągnął jeszcze dojrzałości w podejmowaniu racjonalnych decyzji finansowych (zob. „biorę rachunek, no i każdy bierze, ile chce; nawet mogę nie brać od nich pieniędzy, bo mi zostało siedemdziesiąt osiem centów”):

- Wywieszam ogłoszenie, że kto chce należeć do kooperatywy, niech przyniesie pięć centów. Raz na tydzień urządzam posiedzenie, żeby powiedzieli, co kupić. No i kupuję, biorę rachunek, no i każdy bierze, ile chce, z rabatem, a potem kupuję coś innego. Nawet mogę nie brać od nich pieniędzy, bo mi zostało siedemdziesiąt osiem centów (Korczak, 1994, s. 66).

13 Jak zauważa Jolanta Ługowska Dżek jest „chłopcem nad wiek poważnym i odpowiedzialnym, prawdomównym i uczciwym – a [...] nie zawsze jego poczynania, też te podejmowane w interesie ogółu, bywają należycie oceniane” (2010, s. 136).

Zdaniem Glińskiego „działalność kooperatywy Dżeka – która przypomina bardziej wypożyczalnię, gdzie wszystko jest wspólne i służy wspólnemu dobru – wymyka się kapitalistycznej logice zysku i straty” (2015):

Wydaje się, że na przykładzie działania gospodarczego Dżeka Korczak próbuje pokazać coś innego – podstawy życia społecznego, które poprzedzają wszelką działalność ekonomiczną. Wspólnym mianownikiem wszystkich powieściowych zwrotów akcji jest pojęcie odpowiedzialności. Korczak poprzez nieprzewidywalną ekonomiczną rzeczywistość pokazuje, że każde działanie przynosi skutek i wiąże się z odpowiedzialnością (Gliński, 2015).

Mimo upadku kooperatywy – wskutek nieuczciwych działań (kradzieży rowów) – Dżek kontynuuje swoją edukację ekonomiczną. Uczy się między innymi skrupulatnie prowadzić księgi rachunkowe dla kontroli budżetu. Finalnym pomysłem Dżeka jest bank dla dzieci, dzięki któremu każdy uczeń mógłby finansować realne projekty edukacyjne. Cytowany poniżej (we fragmentach) list do ministra finansów projektuje niejako zjawisko kredytowania – znane z funkcjonowania amerykańskiej edukacji (zob. np. Kozłowska, 2025; Niedziński, 2017).

Panie Ministrze Finansów

[...] Sfinansowałem bardzo wiele, a to był pierwszy rok dopiero. W przyszłym roku chciałem założyć koło mandolinistów. Chciałem kupić latarnię czarnoksięską i aparat fotograficzny. Chciałem założyć teatr amatorski i zbiory przyrodnicze. Chciałem założyć warsztat stolarski dla wyrobu sanek na zimę. Chciałem finansować wycieczki i różne zabawy: cyrk i kinematograf. [...]

Więc piszę memoriał, żeby Pan Minister Finansów otworzył bank dla dzieci. Dzieci nie płacą podatków i Rząd musi dawać dużo pieniędzy na szkoły. Ale my przecież urośniemy i zwrócimy, co nam bank pożyczy – i będziemy płacić podatki (Korczak, 1994, s. 179).

Korczak nie zbudował „wizerunku dziecka altruistycznego, poświęcającego się na rzecz dobra wspólnego” (Rakoczy, 2022, s. 85). Dzieci, które opisywał, nie żyły w próżni kulturowej i cywilizacyjnej („my przecież urośniemy i zwrócimy, co nam bank pożyczy”), dlatego „imputowanie im idealizmu lub żądanie od nich rezygnacji z własnych praw nie jest właściwym kierunkiem myślenia” (Rakoczy, 2025, s. 85). Jak zauważają Beksiak i Papużyńska, w *Bankructwie Małego Dżeka* „mamy do czynienia z konstruktywnym, w miarę kompletnym pouczeniem (popartym doświadczeniem autora) pozwalającym czytelnikowi na stworzenie sobie obrazu przedsięwzięcia, zrozumienie jego działania, a nawet jego naśladowanie” (2009, s. 48; 2014, s. 104).

Wnioski i podsumowanie

Marta Rakoczy w artykule *Dziecko jako podmiot ekonomiczny?* pisze, że współczesne *childhood studies* „rzadko kładą nacisk na dziecko jako podmiot ekonomiczny” (2025, s. 82). I o ile podkreślają konieczność reprezentacji głosu dzieci w przestrzeni publicznej (głos dziecka jako podstawa przestrzegania i rozwijania jego praw), o tyle pomijają „prawo [dzieci] do własnego budżetu oraz do gospodarowania własnymi dobrami” (Rakoczy, 2025, s. 83) na swoich warunkach.

Z kolei w publikacji o alternatywnych ekonomicznych Korczaka te same autorki czytamy o dysproporcjach finansowych oraz kompetencyjnych dorosłych i dzieci:

Autor *Bankructwa Małego Dżeka* pokazuje, jak budowana jest społeczna podmiotowość dziecka i jednocześnie dorosłego. Przepaść między nimi, jego zdaniem, zasadza się na posiadaniu lub nieposiadaniu dóbr, pieniędzy, ale też kompetencji i informacji (Rakoczy, 2022, s. 45).

Wojciechowska pokazuje epizody dotyczące zarządzania przez dziecko własnymi pieniędzmi. W rozmowach jej bohaterów pojawiają się także takie kwestie, jak budżet domowy, a w jego obrębie – opłaty stałe czy kredyt i raty kredytu.

Analiza powieści Korczaka i Wojciechowskiej pozwala dostrzec zmiany w podejściu do edukacji ekonomicznej, własnych funduszy, dysponowania i zarządzania środkami finansowymi, konsumeryzmu, ale – zdaniem Rakoczy:

Dziecko w świecie rynkowych zależności ciągle jest postrzegane nie tyle jako podmiot, ile jako przedmiot opresji: istota zagrożona z jednej strony biedą i ekonomicznym wykorzystaniem, z drugiej zaś – konsumeryzmem i agresywnym rynkiem dóbr, które mu *de facto* zagrażają. Badania humanistyczne i społeczne rzadko sięgają po praktyki ekonomiczne dzieci oraz ich wyobrażenia o tym, czym jest pieniądź, wymiana rynkowa, praca, własność oraz solidarne dzielenie się dobrami. Sfera ekonomiczna postrzegana jest jako taka, w której dziecko nie może lub nie powinno wyrażać się w sposób sprawczy (2025, s. 83).

Marlena Mirosława Kowalczyk wymienia kilkanaście form aktywności dzieci prowadzących do metarozwoju: rezyliencja (z ang. *resilience* ‘przekwalifikowalność’, ‘odporność na porażki’), mobilność przestrzenna, komunikacja interpersonalna, auto-prezentacja, zdolność uczenia się, kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne, kompetencje obywatelskie, przedsiębiorczość, kompetencje matematyczne, permanentne uczenie się, a także – sprawstwo, odpowiedzialność, obowiązkowość, organizacja życia i inne kompetencje pojawiające się w wyniku przemian i wyzwani rynku pracy (2018, s. 416–420). Pisząc o metarozwoju, Kowalczyk zwraca uwagę na

kluczowe umiejętności, formy ich osiągania oraz na inne kompetencje towarzyszące. Przedsiębiorczość rozumie jako:

[...] umożliwienie dokonywania swobodnych wyborów; ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania; dysponowanie i zarządzanie własnymi środkami finansowymi; oszczędzanie; dostarczanie wzorców zachowań; redukowanie nawyków zabierających czas, np. mobilnych gadżetów; wdrażanie do samooceny, analizy sytuacji trudnej i projektowanie rozwiązań, np. planowanie zakupów, wypoczynku; imitowanie sytuacji „Spółdzielnia rodzinna”, „Handel wymienny”, „Tworzenie przedsiębiorstwa” (opis firmy, analiza finansowa, reklama, biznesplan, zakup, sprzedaż). Efekt – umiejętność planowania wydatków i dochodów i ponoszenie odpowiedzialności (Kowalczyk, 2018, s. 419).

Analizowane powieści włączają w fabułę tematy ekonomiczne, pokazują cele finansowe bohaterów i plany ich realizacji. Dżek, Julek i Dusia wykorzystują nadarzające się okazje (postawa proaktywna). Wybiegają planami w przyszłość już od najmłodszych lat (zob. pomysły Dżeka z memoriału do ministra finansów czy system oszczędzania bohaterów Wojciechowskiej). Omawiane powieści nie uczą wprost konstruowania własnego budżetu czy zarządzania nim, podejmowania decyzji finansowych czy nabywania umiejętności ekonomicznych, ale zawierają opisy takich działań podejmowanych przez rówieśników. Literacka fikcja może inspirować do rozmów o planach finansowych lub do rzeczywistego doświadczania działań finansowych i ich konsekwencji.

Bibliografia

- Bank Pekao. (b.d.). *Oferta dla dzieci*. <https://www.pekao.com.pl/oferta-dla-dzieci.html>
- Beksiak, J. i Papuzińska, J. (2009). Nauki ekonomiczne w powieściach Janusza Korczaka. W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek i M. Zajac (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji* (s. 41–49). Wydawnictwo SBP.
- Beksiak, J. i Papuzińska, J. (2014). Nauki ekonomiczne w powieściach Janusza Korczaka. W: J. Papuzińska, *Mój bajarz odnowiony. Studia i szkice o literaturze młodzieżowej* (wyd. 2, s. 97–104). Wydawnictwo SBP.
- Boguszewska, A. (2023). O ilustracji literatury dla dzieci Janusza Korczaka. *Konteksty Pedagogiczne*, 1, 73–83.
- Bortliczek, M. i Raszka, R. (2024). Pojęcia ekonomiczne w literaturze dla dzieci (na podstawie powieści Sylwii Wojciechowskiej). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(4/75), 103–119. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1975.07>
- Bystrzycka, A. (2014). Janusz Korczak a pieniądze. *Forum Pedagogiczne*, 2, 27–44.
- Gliński, M. (2015, 4 maja). *Janusz Korczak – „Bankructwo małego Dżeka”*. Culture.pl. <https://culture.pl/pl/dzielo/janusz-korczak-bankructwo-malego-dzeka>

- Karolina. (2018, 15 sierpnia). *Julek i dziura w budzecie* – Sylwia Wojciechowska. W naszej bajce. <https://wnaszejbajce.pl/julek-i-dziura-w-budzecie-sylwia-wojciechowska/>
- Karolina. (2020, 27 grudnia). *Julek i cały ten biznes* – Sylwia Wojciechowska – patronat bloga. W naszej bajce. <https://wnaszejbajce.pl/julek-i-caly-ten-biznes-sylwia-wojciechowska-patronat-bloga/>
- Kawecki, Z. (2020). Bankructwo małego Dżeka Janusza Korczaka jako studium przedsiębiorczości. W: T. Rachwał (red.), *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych* (s. 108–121). Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591760>
- Korczak, J. (1924). *Bankructwo małego Dżeka*. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie. <https://polona.pl/item-view/4cd516af-a812-431a-bb13-f10b233fb1e0?page=6&contentId=6ef43969-2c0c-442c-8a8b-b7e639f8362e>
- Korczak, J. (1966). *Bankructwo małego Dżeka*. Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1993). Prawo dziecka do szacunku. W: J. Korczak, *Dzieła* (t. 7). Instytut Badań Literackich.
- Korczak, J. (1994). Bankructwo małego Dżeka. W: J. Korczak, *Dzieła* (t. 9, s. 5–181). Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2012). *Bankructwo małego Dżeka*. Wydawnictwo W.A.B.
- Kowalczyk, M.M. (2018). Metarozwój dziecka w środowisku rodzinnym w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(12), cz. 2, 411–424. https://piz.san.edu.pl/docs/e-XIX_12_2.pdf
- Kozłowska, N. (2025, 3 marca). Finansowanie studiów undergraduate. Education USA. <https://educationusa.pl/studia-undergraduate-finansowanie/>
- Kupisiewicz, M. (2004). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kupisiewicz, M. i Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2009). Wspomaganie dzieci w rozumieniu sensu sytuacji kupna i sprzedaży. Poznawanie gradacji pieniądza i jego wartości nabywczej. Łatwe obliczenia pieniężne, pojęcie długu i konieczności jego spłaty. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji* (s. 419–434). Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Ługowska, J. (2010). Motyw pieniądza w literacko-pedagogicznym dyskursie Janusza Korczaka. W: P. Kowalski (red.), *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury* (s. 129–139). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Merżan, I. (1987). *Aby nie uległo zapomnieniu*. Nasza Księgarnia.
- Niedziński, B. (2017, 27 marca). *Kredyty studenckie: Nowa bańka dojrzeła do pęknięcia*. Gazeta Prawna. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/finanse-osobiste/artykuly/1030469,kredyty-studenckie-w-usa.html>
- Nocoń, J. (2013). Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego. W: E. Malinowska, J. Nocoń i U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (s. 111–139). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Noga, B., Noga, M. i Dejnaka, A. (2016). *Edukacja ekonomiczna polskiego społeczeństwa*. Wydawnictwo CeDeWu.

- PKO Bank Polski. (b.d.). *Edukacja*. <https://www.pkobp.pl/klient-indywidualny/szkolne-kasy-oszczednosci/edukacja>
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniającego rozporządzenie 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. (2024). Dz. U. 2024, poz. 996. <https://www.gov.pl/attachment/8f758ffb-f2de-4b51-8115-f0f2a7bb5f9c>
- Przygody przedsiębiorczego Dżeka (b.d.). *O projekcie*. <https://przedsiębiorczydzek.pl/>
- Rakoczy, M. (2022). Rzecz, dzielenie się, wywłaszczenie. Alternatywne ekonomie dzieci Korczaka. *Kultura Współczesna*, 1(117), 38–51. <https://doi.org/10.26112/kw.2022.117.04>
- Rakoczy, M. (2025). Dziecko jako podmiot ekonomiczny? *New childhood studies* a spółdzielczość dziecięca według Janusza Korczaka. *Kultura i Społeczeństwo*, 69(1), 81–98. <https://doi.org/10.35757/KIS.2025.69.1.5>
- Santander. (b.d.). Wsparcie w życiu. Edukacja finansowa dzieci. <https://www.santander.pl/bank-porad/wsparcie-w-zyciu/edukacja-finansowa-dzieci>
- Skudrzyk, A. i Warchał, J. (2002), Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi* (s. 277–284). Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- VeloBank. (2023, 8 listopada). *Edukacja finansowa dziecka. Od czego ją zacząć?* (2023). <https://www.velobank.pl/przewodnik-finansowy/praktycznie-o-finansach/edukacja-finansowa-dziecka-od-czego-ja-zaczac.html>
- Wojciechowska, S. (2017). *Julek i dziura w budżecie* (M. Dzik, ilustr.). Mali Moi.
- Wojciechowska, S. (2020). *Julek i cały ten biznes* (M. Dzik, ilustr.). Mali Moi.