

Sylvia Wilczyńska*

SAMODZIELNOŚĆ DZIECI W SYSTEMIE EDUKACJI TRADYCYJNEJ I ALTERNATYWNEJ NA PRZYKŁADZIE BADAŃ WŁASNYCH

WPROWADZENIE

Wymagania stawiane szkole na pierwszym etapie edukacyjnym oscylują wokół wprowadzania w świat wiedzy i przygotowania do uczniowskich obowiązków. Jednak zgodnie z treścią podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017 Nr 2, poz. 356) zadaniem szkoły jest również wdrażanie ucznia do samorozwoju. Tworząc dziecku warunki do samodzielnego rozwijania się, ważne są nie tylko umiejętnie skonstruowane sytuacje problemowe, otoczenie i materiały wyzwalające aktywność, ale także podejście nauczyciela, jak i sama ideologia szkoły.

Edukacja wczesnoszkolna jawi się jako służąca rozwojowi dziecka między innymi poprzez pomaganie mu w stawianiu się niezależnym, autonomicznym, zdolnym do rozwiązywania problemów, reprezentowania siebie, współdziałania z innymi, celowym, kreatywnym, samodzielnym (Karbowniczek, 2015). Jednakże, aby realizować postulat samodzielności, trzeba oprzeć działania na pewnych założeniach teoretycznych. Można spotkać rozbieżności w definicji pojęcia „samodzielność” wynikające z obranego podejścia. Andrzej Buczel podaje, że w psychologii rozpatrywana jest ona poprzez utożsamienie z niezależnością, z umiejętnością wykorzystywania własnych możliwości, z autonomią wobec otoczenia, a także jako aspekt inteligencji czy potrzeba psychiczna. Autor dokonuje przeglądu tak pogrupowanych definicji, przyjmując w podsumowaniu, że „samodzielność jest ujawniającą się w konkretnych sytuacjach umiejętnością dysponowania i kierowania sobą oraz spełniania swych zadań życiowych, niezależnie od opiekuńczej pomocy innych lub nacisku konkretnych czynników zewnętrznych” (Buczel, 1993, s. 117). W niniejszym artykule chciałabym natomiast poruszyć kwestię samodzielności rozumianej tak, by dzięki niej odciążać innych, co jest swoistą formą zachowania prospołecznego.

Tak pojmowana samodzielność, czyli samodzielne dążenie do rozwoju, ponadto w kontekście wychowania prospołecznego, stanowi dopełnienie integralnego rozwoju dziecka. Szkoła, zaraz po domu rodzinnym, jest drugim miejscem, w którym spędza

* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

ono tak dużą ilość czasu. Sposób, w jaki nauczyciel realizuje założenia wychowawcze oraz ich zakres, zależy między innymi od systemu edukacji, który realizuje szkoła. Problemem postawionym w opisanych w tekście badaniach było więc zapytanie o poziom gotowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym do samodzielności w systemie edukacji tradycyjnej i alternatywnej. Cel badań zaś w ujęciu poznawczym/teoretycznym stanowiło poznanie poziomu gotowości do tak rozumianej samodzielności u dzieci w obu systemach, tj. tradycyjnym i alternatywnym. Cel praktyczny natomiast odnosił się do ukazania sposobów rozwijania samodzielności w jednym oraz drugim systemie edukacji.

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI JAKO KLUCZ DO SAMOROZWOJU UCZNI

O potrzebie tworzenia warunków do rozwijania samodzielności pisano już wielokrotnie. Mirosława Żmudzka zauważa, iż do powinności szkoły należy kształtowanie umiejętności samodzielnego poznawania i zmieniania świata (Żmudzka, 1995, s. 41). Poszanowanie indywidualności ucznia, umożliwienie autokreacji oraz nastawienie na jego podmiotowość to postulaty w edukacji, o których autorka pisała już ponad dwadzieścia lat temu, przytaczając ponadto założenia prekursorów pedagogiki, którzy taką potrzebę zauważyli jeszcze wcześniej. Buczel pisze, że samodzielność zajmuje kluczowe miejsce w procesie wychowania (1993, s. 115). Przeglądając literaturę po roku 2010, zauważa się, że postulaty te nie ulegają zmianie. Oczekuje się od dziecka wyznaczania celów i sprawnego realizowania ich przy korzystaniu z doświadczeń i świadomym kierowaniu własną działalnością, co powinno być odpowiednio wspierane. Znana jest teoria rozwoju psychospołecznego Ericka Eriksona, według której na wiek szkolny przypada konflikt rozwojowy w postaci pracowitości i poczucia niższości, a pozytywnie rozwiązany daje poczucie kompetencji. U dziecka wzrasta kreatywność oraz chęć bycia kompetentnym. Sprzyja to potrzebie rozwiązywania problemów i twórczego poszukiwania dróg działania (Kamza, 2014, s. 11-12). Dziecko chce podejmować samodzielny wysiłek. Kluczową zdaje się kwestia niehamowania tej dziecięcej potrzeby dążenia do samodzielności. Ponadto wskazane jest, by stwarzać dziecku warunki do odczuwania wewnętrznej motywacji. Jej dopełnienie stanowi świadomość, że działając samodzielnie, równocześnie odciążą kogoś w obowiązkach. Tak rozumiany samorozwój ucznia jest przedmiotem niniejszych rozważań.

Gotowość do samodzielności stanowi ważną składową rozwoju społecznego. Ujmuje się ją w kontekście szkolnej dojrzałości. Począwszy od działań nauczyciela w przedszkolu, gdzie dotyczą one samoobsługi i zaradności, radzenia sobie w sytuacjach codziennych czy też tych nietypowych, po wdrażanie do umiejętności samodzielnego uczenia się i myślenia w klasach 1-3 ważne jest, by uczeń wiedział,

dla czego samodzielne działanie jest ważne. Powinien być świadomy, że własna aktywność, przejawiana w sytuacji napotykanym trudności, będzie stanowiła podstawę do rozwiązania problemu, kiedy pozostanie on z nim sam na sam. Jednakże ważne jest także, by rozumiał, iż nawet wtedy, kiedy w sytuacji trudnej będzie mógł skorzystać z pomocy innych osób, warto jest spróbować samodzielnie poszukać rozwiązania. Odciąży wówczas innych. Będą oni mieli więcej czasu na własne zajęcia, które wykonają szybciej, a tym samym na przykład więcej możliwości na spędzenie z nim później czasu w dowolny sposób (Guz, 1987, s. 84). Tak ujęta samodzielność jest działaniem na rzecz innej osoby.

Działanie na rzecz innych, które składa się na definicję zachowań prospołecznych, stanowi aspekt rozwoju społecznego. Uświadamiając sobie, jakie mogą być w danej chwili potrzeby innej osoby, dziecko przewartościowuje swoje, tak by być w stanie stwierdzić, czy jego problemy nie nastroczą komuś większych trudności w obecnym czasie. Jeśli tak, to czy jest w stanie przeciwstawić się im samodzielnie, nawet kiedy problem jest dla niego całkowicie nowy, a jeśli nie, to poczekać na bardziej odpowiedni moment. Wymaga to od niego rozpoznania sytuacji, przewidywania, a także uświadomionego poczucia odpowiedzialności. Mówimy wówczas o poznawczym aspekcie gotowości do samodzielności. Wykazywanie chęci do samodzielnego działania dotyczy aspektu emocjonalno-wolitionalnego, natomiast umiejętności – aspektu działaniowego (Guz, 1987, s. 84).

O konieczności rozwijania gotowości do zachowań prospołecznych piszą Janusz Reykowski i Grażyna Kochańska, ujmując ją w kontekście kształtowania osobowości. Na gotowość prospołeczną składa się pomaganie innym, altruizm, współdziałanie czy przestrzeganie norm społecznych. Traktuje się ją jako pożądaną i ważną w kontekście życia grupowego (Reykowski, Kochańska, 1980, s. 126-127). Samodzielność jest również cechą wchodzącą w zakres struktury osobowości (Buczel, 1993, s. 115), która kształtuje się między innymi w szkole.

Rozwijanie u ucznia kompetencji związanych z samodzielnością łączy się z zapewnieniem dziecku większej swobody edukacyjnej, z obdarzeniem go zaufaniem (Duzińska, 2002, s. 153). Duża swoboda, wysoki poziom respektowania samodzielności ucznia, rozwój poglądów i wartości wychowawca, otwartość na działania twórcze i jego samorzutną aktywność to wytyczne, według których pracują szkoły przyjmujące alternatywny system edukacji. Zgodnie z takim zamysłem do jednej klasy uczęszczają uczniowie różnych roczników, a stopień trudności, tempo i czas pracy dostosowany jest do możliwości dziecka. W ten sposób realizatorzy starają się zastąpić transmisyjno-reproduktywną doktrynę kształcenia, autorytaryzm, schematyzm metodyczny czy programowy, które są typowe dla szkoły tradycyjnej, doktryną generatywną, przekładaniem teorii na praktykę, postrzeganiem podmiotowości ucznia jako priorytetu, realizowaniem idei samodzielności w myśleniu i działaniu. Dzięki temu szkoła alternatywna jest antytezą szkoły konwencjonalnej, gdzie wciąż realizowana bywa doktryna pedagogiczna J.F. Herbarta. Placówka pracująca systemem

edukacji alternatywnej realizuje całość lub część nauczania planowego i systematycznego inaczej, niż ma to miejsce w szkole tradycyjnej (Kupisiewicz, 2010, s. 20-25). Ważny jest tu sposób tej realizacji, który zakłada wysoki poziom zaufania do dziecka.

Szkoła alternatywna to nie tylko zamysł uznania uczniowskiej samodzielności, ale całość podejścia do wychowania bazującego na postrzeganiu każdego jako autentycznej jednostki i respektowaniu jej praw. Jest to nieautorytarny system wychowania, gdzie działania wychowawcze są działaniami komunikacyjnymi. Rozumienie umożliwiania dziecku rozwoju opiera się na poszanowaniu jego wolności. Rezygnacja z władczej postawy nauczyciela stwarza uczniom miejsce do aktywności, pozwala na sprawstwo i autokreację. Udziela się koniecznego wsparcia, jednak unika zbytnej ingerencji w autonomię dziecka. Motywy postępowania muszą być wewnętrzne. To, co zostanie dziecku narzucone, nie będzie częścią procesu wychowania. Działanie komunikacyjne wyklucza metodę instrukcji, opiera się na negocjowaniu znaczeń, obustronnym zaangażowaniu i autentyczności (Wróbel, 2014, s. 288-299). Brak realizacji powyższych założeń w szkołach tradycyjnych stanowił punkt wyjścia do myślenia o edukacji alternatywnej. Alternatywa pojawia się tam, gdzie stworzony zostaje wybór. W tym przypadku dotyczy on systemu edukacji. Zakwestionowano bowiem założenia edukacji tradycyjnej, co sprawiło, że zaczęto szukać alternatyw.

System edukacji tradycyjnej, czyli realizującej założenia oparte na tradycji czy też uprawomocnione w danym społeczeństwie instytucjonalnie (Okoń, 2007, s. 467), spotyka się coraz częściej z dezaprobatą. Uczeń wciąż unieruchomiony jest w ławce. Nie ma też swobody słowa. Jego wypowiedzi są kontrolowane. Kompetencje, które rozwija, zawężają się do tych określanych przez program. Posiadane przez niego emocje i dążenia tak naprawdę nie stanowią przedmiotu zainteresowania. Szkoła odbiega od życia zewnętrznego, od praktyki, a nauczyciel wciąż obiera rolę kierowniczą (Klus-Stańska, 2014, s. 57-60). Jeśli kontroli podlega już nawet przemieszczanie się po sali, to ciężko jest mówić o jakiegokolwiek swobodzie – swobodzie mówienia czy działania. Bez takiej swobody oraz zaufania ciężko jest stworzyć dziecku warunki do rozwijania samodzielności.

Rozważając kontekst gotowości prospołecznej w aspekcie samodzielności, należy poruszyć kwestię rozwoju moralnego i emocjonalno-motywacyjnego w szkole tradycyjnej. Oprócz zarzutów związanych z bezrefleksyjnością, brakiem zaangażowania, brakiem stawiania oporu, myśleniem odtwórczym, postawą oportunistyczną i konformizmem pojawia się też zarzut braku świadomego podejmowania decyzji i inicjatywy. To wszystko składa się na lukę, w miejscu której powinno znajdować się kreowanie autentycznej moralności. Nadzieją – jak pisze Dorota Klus-Stańska, argumentując w powyższy sposób swoją dezaprobatę dla systemu edukacji tradycyjnej w Polsce – mogą być inicjatywy szkolnictwa alternatywnego (Klus-Stańska, 2008, s. 7-28). Uczeń, który staje się zewnątrzsterowny, podporządkowany systemowi, bez możliwości dokonywania odważnych wyborów, może mieć trudności w stawianiu się samodzielnym. Ponadto w prospołecznym kontekście samodzielności zauważanie i uświadamianie sobie potrzeb innych osób, które potencjalnie może odciążyć, wy-

maga zdolności do empatii. Ta z kolei jest składową inteligencji emocjonalnej – ważnego komponentu rozwoju społecznego, na którą kładzie się nacisk w systemie edukacji alternatywnej.

Rozwój emocjonalno-motywacyjny, wolność dziecka, związana z autonomicznością, decyzywnością, odpowiedzialnością i samodzielnością przy dokonywaniu wyborów, to założenia szkoły demokratycznej, będącej przykładem realizowania systemu edukacji alternatywnej. Uczniom w takiej placówce pomaga się tworzyć poczucie własnej wartości, wiarę w swoje możliwości. Stwarza się warunki do nabierania wysokiej samooceny, wspiera kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie (Żylińska, 2014, s. 13-20). W ideologię szkoły wpisuje się szczególna troska o samodzielność ucznia, jak i dbałość o rozwój gotowości prospołecznej.

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Analiza dostępnej literatury pod kątem doniesień z badań z ostatnich dziesięciu lat nie ujawniła podobnych badań empirycznych, to jest takich, których przedmiotem byłaby również gotowość do samodzielności, rozumianej tak, by odciążyć innych, u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w systemie edukacji tradycyjnej i alternatywnej. W trakcie przeglądu spotkałam się z użyciem pojęcia samodzielność w kontekście odciążenia nauczyciela. Jason T. Downer, Leslie M. Boorena, Robert C. Pianta z Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Olivia K. Lima z Augustana College i Amy E. Luckner z Northern Illinois University w Stanach Zjednoczonych (2010) przeprowadzili badania na losowo dobranej próbie 145 dzieci w wieku od 3 do 5 lat, których celem było sprawdzenie trafności narzędzia mierzącego kompetencje dzieci. Wśród nich znalazło się zaangażowanie w zadania oraz samodzielność zadaniowa bez czekania na wsparcie nauczyciela. Badania potwierdziły zasadność posługiwania się narzędziem. Nie miałam możliwości wglądu w konstrukcję narzędzia. Na potrzebę niniejszych badań zmodyfikowałam natomiast narzędzie badawcze oraz założenia Sabiny Guz (1987), która badała gotowość prospołeczną w kilku wymiarach, w tym gotowość do samodzielności, pojmowanej tak, by odciążyć innych. Jej badania prowadzone były w przedszkolach na terenie Lublina. I chociaż wyników omawianych badań oraz badań niniejszych nie jestem w stanie porównać z uwagi na inny wiek dzieci oraz dokonaną przeze mnie modyfikację, a także kontekst edukacji tradycyjnej i alternatywnej, jaki wprowadziłam, to przytoczę jeden wniosek końcowy stawiany przez autorkę, który stanowił inspirację dla przeprowadzenia badań własnych. Dzieci przebywające przez dłuższy okres czasu w przedszkolu charakteryzują się wyższą gotowością do zachowań prospołecznych, z wyjątkiem gotowości do samodzielności. Bardziej samodzielne okazały się dzieci krócej przebywające w przedszkolu. W placówkach, do których uczęszczały badane dzieci, realizowany był tradycyjny system edukacji. Być może system alternatywny nie hamowałby w takim stopniu samodzielności, co stało się istotą mojej refleksji.

Jako że przedmiotem niniejszych badań była gotowość dzieci w wieku wczesnoszkolnym do samodzielności w aspekcie prospołecznym, czyli rozumianej tak, by odciążyć innych, postanowiłam porównać jej poziom u uczniów pracujących systemem edukacji tradycyjnej z jej poziomem u dzieci ze szkoły demokratycznej. Kładzie się tu bowiem duży nacisk na rozwój zarówno samodzielności, jak i gotowości prospołecznej. Z uwagi na diagnostyczny charakter moich badań nie stawiałam hipotez. Obralam cel poznawczy/teoretyczny, którym było poznanie poziomu gotowości do samodzielności u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w systemie edukacji tradycyjnej i alternatywnej, oraz praktyczny, tj. ukazanie sposobów jej rozwijania w jednym i drugim systemie edukacji. Problem badawczy stanowiło zapytanie o poziom gotowości do samodzielności dzieci w tym wieku, zarówno w systemie edukacji tradycyjnej, jak i alternatywnej.

Były to badania diagnostyczne, mające na celu wyjaśnienie nomotetyczne w strategii badań ilościowych. Przebadanych zostało 16 uczniów trzeciej klasy podstawowej ze szkoły pracującej systemem tradycyjnym (4 chłopców, 12 dziewczynek) oraz 11 uczniów łączonej klasy drugiej i trzeciej szkoły demokratycznej (6 dziewczynek i 5 chłopców) na poziomie deklaracyjnym gotowości do samodzielności. W dniu pomiaru na poziomie działaniowym obecnych było tyle samo osób w klasie realizującej tradycyjny system edukacji, natomiast w przypadku grupy realizującej system alternatywny – 4 dziewczynki i 4 chłopców. W grupie tej ponad połowa uczestników była w wieku przypadającym na klasę trzecią. Od wszystkich badanych uzyskano zgodę rodziców. Zastosowano celowy dobór próby, z uwagi na potrzebę spełniania przez obiekty określonych warunków, to jest pozostawanie w wieku wczesnoszkolnym oraz uczęszczanie do szkoły pracującej w systemie edukacji tradycyjnej lub alternatywnej, tu demokratycznej. W związku z tym próba nie powinna być ujmowana jako reprezentatywna. Wnioski dotyczą tylko badanych osób. Nie mniej jednak nie wyklucza to refleksji na temat omawianych systemów edukacyjnych oraz pewnej orientacji, na którą wyniki badań pozwalają.

Opierając się na założeniach Guz (1987), dokonałam pomiaru poziomu deklaracyjnego oraz działaniowego gotowości do samodzielności, rozumianej tak, by odciążyć innych. Deklaracje dzieci zebrane zostały przy pomocy techniki testowej metodą epizodów. Uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie, co zrobią w danej sytuacji i dlaczego. Skorzystałam z otwartych historyjek dotyczących gotowości do samodzielności znajdujących się w teście służącym do badania gotowości do zachowań prospołecznych (Guz, 1987), adaptując je na potrzeby badania dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dane do analizy poziomu działaniowego gotowości do samodzielności zebrałam przy pomocy metody behawioralnej oraz obserwacji uczestniczącej. Przygotowałam sytuację zadaniową, a wyniki utrwaliałam z wykorzystaniem scheduły obserwacyjnej.

SAMODZIELNOŚĆ DZIECI W DWÓCH SYSTEMACH EDUKACJI W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Samodzielność jest ważną kompetencją społeczną. Uczeń powinien być świadomy nie tylko tego, jak ważna jest umiejętność aktywnego radzenia sobie z trudnościami, ale także zdawać sobie sprawę, że taka zaradność może być działaniem na rzecz innych osób, a więc prospołecznym. Samodzielność na poziomie deklaracyjnym zbadalam za pomocą niedokończonych historyjek, w których bohater mógł wykazać się samodzielnym działaniem. Dziecko, oprócz określenia sposobu zachowania się bohatera, odpowiadało też na pytanie, dlaczego według niego postąpi on właśnie tak. Uzasadnienia te przyporządkowałam do jednego z czterech poziomów: o charakterze egocentrycznym, sytuacyjnym, normatywnym lub społecznym. Poziomem najbardziej pożądanym był ten o charakterze społecznym, co oznacza, że dziecko rozpatruje sytuację również z perspektywy innych, zwraca uwagę na ich dobro. Poziom normatywny odnosi się do deklaracji dziecka, które swoje uzasadnienia odwołuje do norm postępowania. W sytuacji gdy odpowiedź swą tłumaczy konkretną sytuacją opisaną w historyjce, zaistniałymi okolicznościami, wpisuje się w poziom sytuacyjny. Najmniej pożądanym poziomem jest ten o charakterze egocentrycznym. Obejmuje on te uzasadnienia uczniów, które wskazują, iż ma on na uwadze tylko własne dobro, rozważając problem wyłącznie ze swojej perspektywy.

Tab. 1. Gotowość do samodzielności – poziom deklaracyjny

Uzasadnienia o poszczególnym charakterze	System edukacji tradycyjnej		System edukacji alternatywnej	
	liczba	%	liczba	%
Poziom egocentryczny	0	0	0	0
Poziom sytuacyjny	15	23,44	23	52,27
Poziom normatywny	3	4,69	1	2,27
Poziom społeczny	46	71,86	20	45,45

Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, uzasadnienia na poziomie o charakterze egocentrycznym nie padły w ogóle. Natomiast deklaracji w kontekście prospołecznym więcej było u uczniów szkoły prowadzonej systemem tradycyjnym.

Gotowość do samodzielności na poziomie działaniowym zbadalam, wprowadzając dzieci w sytuację zadaniową. Miały one rozwiązać krzyżówkę. Poprosiłam, aby spróbowały wykonać ją samodzielnie, bez zadawania mi pytań, podchodzenia do mnie, gdyż potrzebuję chwili skupienia, by móc wypełnić w tym czasie ważne dokumenty i tym samym szybciej skończyć oraz poświęcić im później więcej czasu na wspólną

zabawę. Liczba osób gotowych do samodzielności wskazuje uczniów, którzy nie poszli do mnie i nie zgłosili pytań dotyczących rozwiązywania krzyżówki.

Tab. 2. Gotowość do samodzielności – poziom działaniowy

Kategoria zachowania	System edukacji tradycyjnej		System edukacji alternatywnej	
	liczba	%	liczba	%
Gotowość do samodzielności	10	62,50	8	100

Zródło: badania własne.

Gotowość do samodzielności na poziomie działaniowym wykazali wszyscy uczniowie klasy ze szkoły demokratycznej, natomiast z tej prowadzonej systemem edukacji tradycyjnej – 10 z 16 badanych osób (tab. 2).

PODSUMOWANIE

Mimo iż badana grupa uczniów ze szkoły tradycyjnej deklarowała gotowość do samodzielności w stopniu wyższym niż badana grupa ze szkoły demokratycznej, to w rzeczywistej sytuacji zadaniowej stuprocentową gotowość wykazali uczniowie realizujący alternatywny system edukacji.

Rzeczywiste rozwijanie samodzielności domaga się specyficznego sposobu realizacji programu wychowania, jak i nauczania. Dla wychowawcy ważne muszą być społeczne i osobiste cele dziecka. Powinien on zwracać uwagę na jego oczekiwania i system wartości, pomagając mu kształtować wewnętrzną kontrolę (Buczel, 1993, s. 123-124). Wskazane jest obdarzanie ucznia większym zaufaniem. Jak podają E.W. Saft i R.C. Pianta, dzieci, które są bardziej samodzielnie, spotykają się z lepszym odbiorem nauczyciela (Saft, Pianta, 2001, s. 125-141). Nasuwa się tutaj pytanie o jego relacje z uczniem mniej samodzielnym. Celem praktycznym badań było ukazanie sposobów rozwijania samodzielności u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w systemie edukacji tradycyjnej i alternatywnej. Z badań wynika, że nauczyciel w badanej klasie szkoły demokratycznej powinien podtrzymywać zaistniały sposób pracy, natomiast z badanej klasy ze szkoły realizującej tradycyjny system edukacji – szukać wskazówek w postulatach szkolnictwa alternatywnego. I chociaż z uwagi na brak reprezentatywności próby wniosków tych nie mogę uogólniać, to jednak, myśląc o zmienianiu edukacji, warto zwrócić uwagę na propozycje podsuwane przez realizatorów alternatywnych systemów edukacji, w tym na założenia szkoły demokratycznej.

Swoboda w działaniu i myśleniu, pozwalanie na autonomiczność oraz wychowanie komunikacyjne sprzyja gotowości do samodzielności, wielu aspektom rozwoju społecznego oraz poznawczego. Z kolei budowanie w dziecku wiary w siebie stanowi solidną podstawę do działania na rzecz innych. Bez pozytywnego obrazu samego siebie trudno jest bowiem wykształcić gotowość prospołeczną.

BIBLIOGRAFIA

- Buczel, A. (1993). Samodzielność jako cecha osobowości. *Studia Philosophiae Christianae* 29, 1.
- Downer, J., Boorena, L., Lima, O., Luckner, A., Pianta, R. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25.
- Dudzińska, B. (2002). Samodzielność zdobywana w szkole. *Nauczyciel i szkoła*, 1-2.
- Guz, S. (1987). *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Warszawa.
- Kamza, A. (2014). Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny (wiek 5/6-8/9 lat). W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa.
- Karbowniczek, J. (2015). Samodzielność dziecka i jego naturalność w odkrywaniu świata źródłem wewnętrznej motywacji do nauki oraz szansą osiągnięcia sukcesu w świetle koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. Sternberga. *Edukacja Elementarna*, 37.
- Klus-Stańska, D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła?*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków.
- Kupisiewicz, Cz. (2010). Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Reykowski, J., Kocharńska, G. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 Nr 0, poz. 356).
- Saft, E., Pianta, R. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16.
- Wróbel, A. (2014). Działanie wychowawcze w dyskursie pedagogiki alternatywnej (na przykładzie nieautorytarnych koncepcji wychowania). W: R. Nowakowska-Siuta (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*. Kraków.
- Żmudzka, M. (1995). Samodzielność jako czynnik kształtowania umiejętności ucze-

nia się uczniów klas początkowych, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne z. 20.*

Żylińska, M. (2014). Szkoła demokratyczna ceni zdolności. *Psychologia w szkole, 1.*

SAMODZIELNOŚĆ DZIECI W SYSTEMIE EDUKACJI TRADYCYJNEJ I ALTERNATYWNEJ NA PRZYKŁADZIE BADAŃ WŁASNYCH

Słowa kluczowe: dzieci w wieku wczesnoszkolnym, samodzielność, gotowość prospołeczna, system edukacji tradycyjnej, system edukacji alternatywnej, szkoła demokratyczna

Streszczenie: Rozwijanie u ucznia samodzielności to ważny aspekt wychowawczy. Celem badań było poznanie poziomu gotowości do niej u dzieci pracujących systemem edukacji tradycyjnej i alternatywnej – uczniów szkoły demokratycznej. Dane empiryczne zebrano za pomocą metody epizodów i metody behawioralnej. Wykorzystano schedułę obserwacyjną i test niedokończonych historyjek. Stwierdzono, iż poziom działaniowy gotowości do samodzielności w kontekście prospołecznym jest wyższy w grupie badanych dzieci ze szkoły demokratycznej.



CHILDREN'S SELF-RELIANCE IN TRADITIONAL AND ALTERNATIVE EDUCATION SYSTEM BASED ON AUTHOR'S OWN RESEARCH

Keywords: early school-aged children, self-reliance, pro-social readiness, traditional education system, alternative education system, democratic school

Abstract: Developing a student's self-reliance is an important educational aspect. The research was aimed at knowing the level of readiness for children in the traditional and alternative education system – students of a democratic school. Empirical data were collected using the method of episodes and behavioral methods. An observation schedule and a test of unfinished stories were used. The results of research indicate that the operational level of readiness for self-reliance in a pro-social context is higher in the group of children from democratic school studied.



