

dr Beata Bednarczuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Instytut Pedagogiki

Zakład Dydaktyki

Autoreferat

Spis treści

1.	Imię i nazwisko.....	3
2.	Posiadane dyplomy, stopnie naukowe.....	3
3.	Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu.....	4
4.	Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy.....	5
4.1.	Podstawa wszczęcia przewodu habilitacyjnego.....	5
4.2.	Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa.....	5
4.3.	Omówieniu celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.....	6
4.4.	Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.....	20
4.4.1	Pedagogika Marii Montessori.....	20
4.4.2.	Dydaktyka ogólna oraz pedagogika wczesnoszkolna.....	22

1. Imię i Nazwisko

Beata Bednarczuk

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/ artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej

- Magister – kierunek: Pedagogika, specjalność: pedagogika opiekuńczo wychowawcza, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 1991 (wyróżnienie Rektora UMCS).
- Doktor Nauk Humanistycznych w zakresie Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2000

Pod opieką naukową Prof. zw. dr hab. Marii Cackowskiej przygotowałam rozprawę doktorską nt. *Modele edukacji wczesnoszkolnej a efekty kształcenia*, którą recenzowali: prof. zw. dr hab. Sabina Guz oraz prof. zw. dr hab. Ryszard Więckowski



3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/ artystycznych

W październiku 1991 roku zostałam zatrudniona na stanowisku asystenta w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie.

Po uzyskaniu stopnia doktora, od 01.03.2000 roku do 30.09.2016 pracowałam na stanowisku adiunkta w tym samym miejscu pracy. Od 01.10.2012 pracuję na podstawie umów o pracę na stanowisku starszego wykładowcy w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie.

Podejmowałam również pracę na podstawie umowy o dzieło w:

- Wyższej Szkole Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie w roku akademickim 2003/2004
- Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP Wydział Zamiejscowy w Lublinie w roku akademickim 2003/2004, 2004/2005 oraz 2005/2006



4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.)

4.1. Podstawa wszczęcia przewodu habilitacyjnego

Podstawę wszczęcia przewodu habilitacyjnego stanowi monografia: *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, poświęcona problematyce właściwości autorskich absolwentów klas Montessori, afektywnych konotacji doświadczeń wywiedzionych ze szkoły oraz charakteru zadań nadrzędnych jako perspektywy kształtowania się osobowości człowieka autorskiego. Dokonano analizy osobotwórczych koncepcji człowieka i ich aplikacyjnego znaczenia dla teorii pedagogicznej. Wspomniane teorie, zwłaszcza teoria osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego, potraktowano jako płaszczyznę uprawomocnienia założeń pedagogiki Marii Montessori oraz sensu oddziaływań wychowawczych podejmowanych w systemie zindywidualizowanego kształcenia.

4.2. Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa

- Beata Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016, OW „Impuls”.

4.3. Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

W ciągu swojej pracy naukowo-dydaktycznej zdobyłam gruntowne kompetencje do popularyzacji pedagogiki Marii Montessori. Odbyłam dwuletnie studia w zakresie wspomnianej koncepcji zorganizowane przez Hogeschool Gelderland i Katholieke Pedagogische Hogeschool w Arnhem-Nijmegen oraz przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Po pomyślnym złożeniu egzaminu dnia 21.10.1994 roku uzyskałam uprawnienia do pracy metodą Montessori oraz kształcenia jej adeptów. Zaangażowałam się aktywnie w prace nad popularyzacją metody. Stale podnosiłam kwalifikacje w charakteryzowanym obszarze. Od 1996 roku jest członkiem Polskiego Stowarzyszenia Montessori, a od 2003 roku europejskiego stowarzyszenia Montessori Europe. Uczestniczyłam w licznych seminariach i szkoleniach organizowanych przez PSM oraz Montessori Europe. Moje główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z organizacją procesu uczenia się oraz funkcjonowaniem dziecka w placówce prowadzonej według zasad pedagogiki Marii Montessori. Publikację *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych* należy uznać za rezultat wielu lat prowadzonych przez mnie eksploracji badawczych. Wstępny rekonesans podjętej w monografii problematyki przeprowadziłam w latach 2010-2011. Część zebranych materiałów została wykorzystana w publikacjach: B. Bednarczuk, *Doświadczenie uczenia się w relacjach absolwentów klas Montessori – (przed)wstępne rozpoznanie*, (w:) B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna-dylematy teorii i praktyki*, Kraków 2010, OW "Impuls" oraz B. Bednarczuk, *Atmosfera uczenia się w świadomości absolwentów klas prowadzonych na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori*, (w:) J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawała (red.), *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin 2012, Wyd. UMCS.

Przedmiotem analizy empirycznej w przedstawianej pracy jest diagnoza poziomu i struktury osobowości autorskiej absolwentów klas Montessori, afektywnych znaczeń doświadczeń szkolnych badanych oraz zadań rozwojowych formułowanych przez wychowanków montessoriańskich oddziałów. Ramy pojęciowe pracy wyznaczają kategorie zasadnicze dla analizy właściwości człowieka autonomicznego i autorskiego. Posłużyły do zbudowania założeń ogólnego modelu wychowania, sprzyjającego stanowieniu rozwojowych

zadań dalekich. Przedstawiają perspektywę odczytania założeń pedagogiki Marii Montessori oraz punkt odniesienia autorskiego projektu badawczego.

Celem badań jest poznanie poziomu i struktury *autorstwa siebie* badanych oraz ustalenie znaczeń właściwości autorskich absolwentów klas Montessori, jak też afektywnych konotacji montessoriańskich doświadczeń szkolnych, a także charakteru osobistych zadań nadrzędnych jako perspektywy kształtowanie się autora siebie. Eksplorowanie właściwości osobowości autorskiej jest możliwe na gruncie teorii K. Obuchowskiego (1985, 1993, 200). Osobowość autorska obejmuje zorganizowany zespół dyspozycji, które umożliwiają człowiekowi odnalezienie się we współczesnej kulturze, usprawniają do osiągnięcia stanu umyślnej podmiotowości, predestynują do pełnego korzystania z danej mu autonomii, zobowiązując do stałego doczłowieczania się. Efektywność podejmowanych w tym kierunku działań zależy - zdaniem K. Obuchowskiego - od stopnia, w jakim rozwinął każdą z czternastu właściwości osobowości autorskiej, uporządkowanych w obrębie trzech głównych kategorii:

- podmiotowość (dysponowanie wiedzą o sobie, wytyczanie zadań w oparciu o wiedzę, wybór metody działania, inteligentna realizacja zadań, intencjonalna autonomia „do”, twórcza interpretacja pragnień, generowanie osobistego modelu świata);
- bycie osobą (dystans psychiczny, rozwój osobowości, sens życia);
- podmiotowy standard waluacyjny (stosunek do siebie, stosunek do zadań, stosunek do świata).

Z kolei przyjęto, że osoba dysponuje możliwościami w sobie oraz wartościami w sobie i wokół siebie, może zatem świadomie kreować własne postawy wobec siebie i świata. Posiada możliwość celowego odnoszenia się do świata zewnętrznego, ale i możliwość ujmowania tegoż świata i siebie jako przedmiotów, zdolna jest do refleksowania własnego doświadczenia. Stąd horyzonty kształtowania się osobowości autorskiej, tj. doświadczenia szkolne oraz perspektywiczne zadania osobiste zostaną zinterpretowane na gruncie teorii wartościowania H. Hermansa. Doświadczenia szkolne traktowane są jako jednostki znaczeniowe w postaci wartościowań (Hermans 1990, Hermans, Hermans-Jansen 2000). Natomiast charakter zadań osobistych oznacza w niniejszej pracy zarówno ich treść - świadcząca o ukierunkowaniu podmiotu, jak i emocjonalne znaczenie, wynikające z osobistych odniesień podmiotu.

W świetle przyjętych założeń sformułowano trzy główne problemy badawcze, z zamiarem uszczegółowienia i zorientowania celu dociekań.

- I. Czy i jakie właściwości osobowości autorskiej rozwinęli absolwenci montessoriańskiej szkoły?
- II. Jakie są, w aspekcie temporalnym, afektywne znaczenia szkolnych oraz ogólnych i idealnych doświadczeń absolwentów klas Montessori, traktowane jako perspektywa kształtowania się osobowości autorskiej?
- III. Czy i jakie osobiste zadania nadrzędne formułują absolwenci klas Montessori oraz jakie jest ich znaczenie afektywne?

Postawione problemy badawczy przedstawiono w postaci pytań szczegółowych.

W związku z pierwszym obszarem poznawczym sformułowano cztery pytania.

I. 1. Jaki jest poziom osobowości autorskiej w badanej grupie absolwentów klas Montessori ?

I. 2. Jakie subiektywne znaczenia nadali właściwościom autorskim absolwenci klas Montessori?

I. 3. Jaka jest struktura osobowości autorskiej osób w badanej grupie, z uwzględnieniem trzech głównych kategorii oraz czternastu szczegółowych kryteriów różnicowych?

I. 4. Czy i w jaki sposób zmienne demograficzne (płeć i wiek) różnicują poziom oraz strukturę osobowości autorskiej?

Kolejne cztery pytania odnoszą się do doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych absolwentów klas Montessori:

II. 5. Jaki jest profil 24 uczuć dla doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych ujętych w postaci wartościowań?

II. 6. Jaki jest wzorzec afektywny doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych indagowanych osób?

II. 7. Czy i które uczucia oraz wskaźniki afektywne podlegają największym zmianom w zależności od zmiany perspektywy czaso-przestrzennej wartościowanych doświadczeń szkolnych oraz życiowych?

II. 8. Czy i w jaki sposób zmienne demograficzne (płeć i wiek) różnicują wzorce afektywne doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych absolwentów klas Montessori?

Dwa ostatnie pytania sformułowano w celu eksploracji osobistych zadań nadrzędnych:

III. 9. Czy i w jaki sposób badani absolwenci klas Montessori orientują siebie za pomocą osobistych zadań nadrzędnych?

III. 10. Jaki jest wzorzec afektywny osobistych zadań nadrzędnych absolwentów klas Montessori?

III 11. Czy i w jaki sposób zmienne demograficzne (płeć i wiek) różnicują wzorce afektywne osobistych zadań nadrzędnych osób badanych?

Zrealizowane badania noszą charakter diagnostyczny. Cel badań, jakim jest określenie poziomu i modelu właściwości autorskich badanych absolwentów w ujęciu temporalnym, implikuje zastosowanie strategii badań ilościowych i jakościowych. Istotną kwestię w badaniach diagnostycznych stanowi dobór ogólnego podejścia metodologicznego wyznaczającego postawę diagnosty oraz typ wykorzystywanych narzędzi diagnostycznych. Zdecydowałam się na zastosowanie metody testowania. Posłużono się testami psychologicznymi, konstruowanymi w oparciu o teorię osobowości autorskiej K. Obuchowskiego oraz teorię wartościowania H. Hermansa:

- Kwestionariuszem *Pomiaru Osobowości Autorskiej (POA)* K. Obuchowskiego i zespołu (Błachnio, Obuchowski 2011), służącym do badania poziomu i struktury osobowości autorskiej;
- Kwestionariuszem *Autorefleksja nad Kształceniem w Systemie Montessori*, autorsko opracowanym, na podstawie *Metody Konfrontacji Z Sobą* H. Hermansa, wykorzystanym do badania emocjonalnych znaczeń doświadczeń szkolnych;
- Kwestionariuszem *Moje Doświadczenia*, sporządzonym autorsko, na podstawie adaptacji *Metody Konfrontacji Z Sobą* H. Hermansa, użytym do zbadania znaczeń osobistych doświadczenia i ich konotacji afektywnej.

Wykorzystano także ankietę konstrukcji własnej, dotyczącą środowiska rodzinnego badanych osób, typów szkół, w których kontynuowali edukację po ukończeniu szkoły podstawowej, samooceny postępów w nauce, opinii na temat zasadniczych własności absolwenta klasy Montessori oraz montessoriańskiej szkoły.

Podczas gdy *Kwestionariusz Pomiaru Osobowości Autorskiej (POA)* K. Obuchowskiego i zespołu jest typowym przykładem psychologicznego testowania *papier-olówek*, to kwestionariusze: *Autorefleksja nad Kształceniem w Systemie Montessori* oraz *Moje Doświadczenia*, będące adaptacją *Metody Konfrontacji Z Sobą* H. Hermansa, nie stanowią prostej egzemplifikacji typowych testów psychologicznych. *Metoda Konfrontacji z Sobą* łączy bowiem podejście jakościowe z ilościowym w badaniu właściwości człowieka. Z jednej strony służy zebraniu zreflektowanych doświadczeń osobistych, drugiej zaś, na podstawie zebranych danych, otrzymuje się wystandardyzowane wskaźniki (Oleś 1992). H. Hermans interpretuje, że na poziomie teorii płaszczyznę idiograficzną reprezentuje pojęcie *wartościowania*, odnoszące się do osobistych znaczeń w życiu jednostki. Dokumentują one ważne dla badanych osób zdarzenia, są rodzajem wiedzy komunikatywnej, uświadomionego i

intencjonalnego przekazu (Krzychała 2007). Płaszczyznę badań nomotetycznych ujawnia pojęcie *uczucia*, stanowiące centralny komponent wartościowania (Hermans, 1991, s. 406) oraz motywy osobistych doświadczeń (Hermans, Hermans - Jansen 2000). Ponadto, *Metoda Konfrontacji z Sobą* umożliwia dostosowanie czynności badawczych do specyficznej sytuacji diagnostycznej i cech badanego.

Zastosowane narzędzie badawcze wzajemnie się uzupełniają, a uzyskane tą drogą różnorodne dane diagnostyczne umożliwiają nakreślenie całościowego obrazu autorskiego funkcjonowania absolwentów klas Montessori. Ogólny wynik osobowości autorskiej określony został na podstawie wyniku kwestionariusza POA. Właściwości autorskie zinterpretowano w oparciu o analizy życiowych wydarzeń, które respondenci uznali aktualnie za ważne w odpowiedzi na pytania kwestionariusza *Moje Doświadczenia*. Z kolei wykorzystanie autorskiego kwestionariusza *Analiza doświadczeń szkolnych i życiowych absolwentów klas Montessori* umożliwiło poznanie emocjonalnego znaczenia wartościowań szkolnych oraz życiowych jako perspektywy kształtowania się osobowości autorskiej. Horyzont człowieka autora - jego osobiste zadania dalekie - zostały opisane na podstawie wartościowań celów i zamierzeń, uznanych za istotne dla budowanej przyszłości (kwestionariusz *Moje doświadczenia*). Badane osoby oszacowały także klimat afektywny antycypowanych zadań życiowych

Badania zrealizowano w okresie dziewięciu miesięcy, od września 2013 do kwietnia 2014 roku. Objęto nimi 94 absolwentów Szkoły Podstawowej Nr 27 im. Marii Montessori w Lublinie, którzy kształcili się według zasad alternatywnego systemu kształcenia. Analizie poddano 69 kompletnie wypełnionych zestawów narzędzi badawczych przez osoby spełniające kryteria doboru do grupy.

Osoby zostały dobrane do badań w sposób celowy. Cel badań określa badaną zbiorowość (Nowak 2007, s. 43-46). W niniejszej dysertacji jest nim zebranie wiedzy i uzasadnienie twierdzeń o pewnej, ograniczonej czasowo-przestrzennie klasie zjawisk (Nowak 2007, s. 44), czyli o osobach, które skończyły cykl kształcenia zorganizowany w oparciu o założenia pedagogiki Marii Montessori na poziomie szkoły podstawowej. Stąd przyjęto, że minimalny czas edukacji montessoriańskiej osób zakwalifikowanych do badań wynosi 6 lat. Oznacza to, że absolwenci, którzy uczestniczyli w badaniach, kształcili się trzy lata w grupach II poziomu (tradycyjne klasy 0, I i II), oraz trzy lata w grupach III poziomu (zwyczajowo klasa III, IV i V). W badanej grupie znajdują się trzy takie osoby (4,4%). Większość respondentów odbyła pełny, czyli dziesięcioletni cykl kształcenia w systemie Montessori (65,25%). Uczęszczali zatem do montessoriańskich oddziałów przedszkolnych (I

poziom kształcenia, obejmujący dzieci od 3 do 5 roku życia), a po zakończeniu edukacji w systemie Montessori (II i III poziom) kontynuowali naukę w tej samej szkole, w VI klasie, prowadzonej z uwzględnieniem zasad pedagogiki Montessori.

Wiek był kolejnym kryterium intencjonalnego doboru badanych osób. Zdecydowałam, że badaniami zostaną objęci absolwenci SP 27 w Lublinie, pomiędzy 16 a 21 rokiem życia, zatem osoby znajdujące się w fazie późnej adolescencji, u kresu dzieciństwa, „ujmowanego łącznie z okresem dorastania, przy czym ten ostatni zawsze rozumiany jest jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością” (Brzezińska 2004, s. 220). Jest to okres startu w samodzielne życie osobiste i społeczne, a górną jego granicą jest 20-22 rok życia (Brzezińska 2004). Młody człowiek odkrywa wówczas odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Jakimi zasobami dysponuję?”, „Kim chcę być?”, „Jaki chcę być?” i „Co chcę w życiu robić?” (Bardziejewska 2005).

W pierwszej kolejności poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Czy i jakie właściwości osobowości autorskiej rozwinęli absolwenci montessoriańskiej szkoły? Przeprowadzone analizy pokazują, że średni poziom nasilenia właściwości osobowości autorskiej w badanej grupie ($M=136,84$) jest istotnie wyższy od średniej teoretycznej dla skali, która wynosi 93 punkty ($t(68) = 17,182$; $p<0,001$). Nie odnaleziono podstaw, by różnicować indagowanych na autorów siebie i nie-autorów siebie. Bez mała wszyscy badani absolwenci SP 27 rozwinęli w sobie własności autorskie na poziomie optymalnym. Co więcej, grupa była dość jednorodna pod względem badanej wartości. Przeważały w niej wyniki wysokie. Jedynie trzy osoby uzyskały rezultaty poniżej średniej teoretycznej testu.

Z kolei, aby dotrzeć do swoistych doświadczeń badanych osób, które można przy tym analizować na poziomie historii życia, skojarzono teorię osobowości autorskiej K. Obuchowskiego z fenomenologiczno-narracyjną koncepcją H. Hermansa. Połączono klasyczną metodę kwestionariuszową (*Kwestionariusz Pomiaru Osobowości Autorskiej*) z metodą dialogową (autorski kwestionariusz *Moje Doświadczenia* opracowany na podstawie *Metody Konfrontacji Z Sobą*) (por. Tomczuk-Wasilewska 2009). Zapropionowane podejście umożliwiło pogłębioną analizę zagadnienia autorskości, dokonanie niejako personalizacji właściwości osobowości autorskiej w badanej grupie. Okazało się, że w osobistych wypowiedziach wychowankowie SP 27 budowali wyraźnie zaznaczającą się koncepcję osoby, będącą nie tyle rodzajem wiedzy o sobie, ile ujęciem sposobu radzenia sobie z określonymi problemami. Podejmowane przez absolwentów klas Montessori refleksje nad sobą doprowadziły badanych do szeregu wniosków i przesłań, co z perspektywy teorii człowieka autora znamionuje wykształconą umiejętność ustosunkowania się do własnej

rzeczywistości. Badani absolwenci dostrzegali zmienność osoby, wyrażającą się zdobywaniem niezależności, samodzielności, dojrzałości, a zatem postępowaniem, zdolnością osiągania wyższych poziomów rozwoju. Indagowani stawiali sobie cele, nie tylko edukacyjne – ale natury ogólnej, co dowodzi ukierunkowania na przyszłość.

Absolwenci klas Montessori koncentrowali uwagę nie tylko na sobie, ale i na innych, jako że posiadli zdolność otwartego wyrażania siebie w relacjach interpersonalnych. W procesach życiowej orientacji dominowały u badanych osób standardy podmiotowe, czyli normy budowane samodzielnie, wymagające swoistego „wymuszenia na pracy mózgu” (Obuchowski 1993), zdolności myślenia abstrakcyjnego. Absolwenci SP 27 dali wyraz intensywnemu poszukiwaniu warunków rozwoju. Można zatem przyjąć, że adaptowali się do zmiennej rzeczywistości. Członkowie badanej grupy deklarowali, że są ludźmi dynamicznymi, zdecydowanymi i wytrwałymi. Na dodatek stylistyka analizowanych wypowiedzi, wyraźne akcentowanie własnych pragnień, ujętych słowem *chcę*, prowadzi do konkluzji, że badaniami objęto osoby budując samowytbrane życie.

Na podstawie prowadzonych i prezentowanych w pracy analiz danych empirycznych przyjęto, że badane osoby zdolne są do wewnętrznego samopoznania i postrzegają siebie w kategoriach rozwijającej się osoby. Dlatego też, podjętym przez badanych sposobem rozwoju była budowana koncepcja siebie i wyznaczanie w oparciu o nią swoich zadań. Wysłunięty wniosek znalazł uprawnienie w analizach szczegółowych wyników kwestionariusza POA, a dotyczących trzech zasadniczych wymiarów osobowości autorskiej: podmiotowości, bycia osobą i ustosunkowania się. Średnie wyniki wyłonionych przez K. Obuchowskiego kluczowych kategorii autorskich były istotnie wyższe od średniej teoretycznej skali, co dowodzi wysokiego poziomu rozwoju wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka autora, a także współwystępowania wspomnianych cech (ustosunkowanie ($M = 2,27$; $SD = 0,379$); bycia osobą $M = 2,23$; $SD = 0,400$, podmiotowości $M = 2,16$; $SD = 0,333$; średnia teoretyczna 1,5). Odnotowany układ wartości średnich (niższe wyniki podmiotowości w porównaniu do przekonaniem o byciu osobą oraz ustosunkowania) wskazywał, że osobisty standard waluacji oparty na kryteriach samorealizacji i samorozwoju (ustosunkowanie) oraz traktowanie siebie jako osoby, stanowiły wiodące mechanizmy funkcjonowania badanych absolwentów klas Montessori. Ponieważ indagowani objęci eksploracjami nieco niżej ocenili zdolność upodmiotawiania przedmiotowej rzeczywistości wnioskowano, że absolwenci SP 27 bądź nie znajdowali jeszcze w pełni zadowalających, ostatecznych odpowiedzi na pytania o to jacy są, co robią, jacy będą, bądź wciąż poszukiwali narzędzi czy sposobów radzenia sobie ze sobą i ze światem.

Ponieważ efektywność działań człowieka autora wynika ze stopnia, w którym rozwinął każdą z czternastu, określonych w teorii K. Obuchowskiego właściwości osobowości autorskiej, dokonano pomiaru wspomnianych własności kryterialnych. Wszystkie otrzymane wielkości średnie były istotnie wyższe od średniej teoretycznej skali, która wynosiła 1,5. Na tej podstawie przyjęto, że indagowani wychowankowie SP 27 są ludźmi w pełni intencjonalnymi. Jako że wspomniana właściwość, interpretuje K. Obuchowski (1993, s. 107), jest psychologicznym określeniem wolności, to badanych absolwentów klas Montessori cechowała ekspansja i sprawczość, podejmowanie aktów samorozwoju, gotowość do nieustannej aktualizacji własnych potencji. Na czele ustalonego w toku diagnozy rankingu szczegółowych właściwości osobowości autorskiej badanych osób znalazły się wymiary, takie jak: stosunek do świata, rozwój osobowości, generowanie osobistego modelu świata oraz intencjonalna autonomia „do”. W świetle otrzymanych wyników uznano, że absolwenci klas Montessori pragnęli wiedzieć o świecie coraz więcej, co ujmowali w kategoriach szans i możliwości spełnienia. Podejmowali refleksję nad zajmowanym miejscem w świecie, stąd być może stanowczo zaprzeczali ewentualności zagubienia się i braku osobistej pewności. Za właściwą w odniesieniu do siebie przyjęli tezę o ujmowaniu wszystkich realizowanych zadań jako wzbogacających i przekształcających posiadaną wiedzę czy przejawiane umiejętności. Deklarowali przyjęcie postawy pełnej odpowiedzialności za własne czyny. Podkreślili znajomość aktualnych problemów środowiska, w którym żyją. Zaaprobowali opinię, że niełatwo przychodzi im rezygnacja z własnej koncepcji życia na rzecz standardów przedmiotowych. Zgodnie twierdzili także, że nie traktują ludzi instrumentalnie.

Wszystkie omówione wskaźniki zmiennej *osobowość autorska*, tj.: średnia liczba punktów uzyskanych za wypełnienie kwestionariusza POA, średnia liczba punktów uzyskana dla 3 kategorii własności osobowości autorskiej: podmiotowość, bycia osobą i ustosunkowania, jak również średnia liczba punktów uzyskanych dla szczegółowych wymiarów ujętych w postaci 14 skal, analizowane były z uwzględnieniem zmiennych wieku i płci. Ponieważ wskazane zmienne społeczno-demograficzne nie różnicowały badanej grupy, dalsze analizy prowadzone były z pominięciem ich wpływu.

Kolejny etap prowadzonej diagnozy obejmował poznanie znaczenia wybranych obszarów doświadczeń szkolnych i życiowych badanych absolwentów dla kształtowania się osobowości autorskiej. Wskazanej problematyki dotyczyło drugie pytanie badawcze: Jakie są, w aspekcie temporalnym, afektywne znaczenia szkolnych oraz ogólnych i idealnych doświadczeń absolwentów klas Montessori, traktowane jako perspektywa kształtowania się osobowości autorskiej? Ponieważ przyjęto, że rozwój jest wynikiem wymiany między

jednostką a otoczeniem, to w celu zdobycia informacji na temat wartości rozwojowej potencjału środowiska montessoriańskiego oraz jego osobistego znaczenia dla badanych, podjęto się określenia znaczeń afektywnych szkoły Montessori, ujętych, zgodnie z sugestią H. Hermansa (1991, 2000) w postaci wartościowań. Dodatkowo uczestnicy badań tworzyli wzorce emocjonalne dla doświadczenia aktualnego i idealnego. Taki sposób analizowania kontekstu życiowych doświadczeń, oparty na połączeniu odmiennych podejść teoretycznych (K. Obuchowskiego i H. Hermansa), uwypukla przekonanie K. Obuchowskiego, że własności przejawiane przez człowieka zależą od specyfiki jego jednostkowego doświadczenia, a człowiek autorski wyraża się w jakości ujawnianych odniesień do siebie.

Zaprojektowane sytuacje szkolne, ujęte w kwestionariuszu *Autorefleksja nad Kształceniem w Systemie Montessori*, tj.: *Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej wg zasad pedagogiki Montessori* (sytuacja przeszła), *Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori* (sytuacja terażniejsza); *Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori* (sytuacja przyszła), badani absolwenci szacowali za pomocą dwudziestu czterech uczuć pozytywnych i negatywnych (P i N) oraz wyrażających podstawowe tendencje motywacyjne (motywu umacniania siebie S i kontaktu i jedności z innymi O). W ten sposób budowali hierarchiczne wzorce emocjonalne wskazanych wyżej wartościowań. Ponieważ przedmiotem zainteresowań badawczych było temporalne ujęcie wartościowań sytuacji szkolnych, prowadzone dociekania wykazały, że w sytuacjach: przeszłej (*Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej wg zasad pedagogiki Montessori*) oraz terażniejszej (*Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori*), uczucia opisujące samowystarczalność i ekspansję własnego ja (motyw S) znajdowały się wyżej w hierarchii niż te, odnoszące się do pragnienia kontaktu i jedności z innymi (O). Odmienny charakter nosił wzorzec emocjonalny sytuacji przyszłej: *Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori*. Uczucia reprezentatywne dla motywu pragnienia kontaktu z innymi opiniowano wyżej. Wskazana afektywna kombinacja dowodzi odrębnego sposobu oceny klasy Montessori przy zmieniających się założeniach interpretacyjnych. Zaobserwowane różnicowanie sytuacji szkolnych w ocenach badanych znajduje swoje odzwierciedlenie także w układzie trzech pierwszych uczuć w hierarchii wzorców przywoływanych wartościowań. Wartościowanie przeszłości związane jest z uczuciami pozytywnymi (energia, radość, poczucie bezpieczeństwa). Sytuacji terażniejszej zaś z dwoma uczuciami pozytywnymi (radość, zadowolenie) oraz uczuciem wyrażającym

motyw umacniania siebie (duma). Wartościowanie sytuacji antycypowanej opisują dwa uczucia pozytywne (radość, zadowolenie) oraz troskliwość wygenerowana przez motyw zjednoczenia z ludźmi.

Okazało się, że żadne wartościowanie sytuacji szkolnej nie zostało istotnie zabarwione negatywnie, albowiem w hierarchii uczuć emocje negatywne zajmowały końcowe miejsca. Ponadto, niskie wartości średnie pozwalały wnosić, że uczucia negatywne nie były specyficzne dla reflektowanych sytuacji. Z kolei przepełnienie wzorców emocjonalnych uczuciami pozytywnymi, odczytano nie tylko jako wyraz wysokiej oceny właściwości montessoriańskiego środowiska szkolnego, ale i jego pozytywnego znaczenia w realizacji osobistych celów, planów i dążeń, czy w końcu dla procesu budowania siebie. Radość, która górowała nad pozostałymi uczuciami w refleksji nad sytuacjami szkolnymi powstaje, na co wskazują psychologowie, na skutek oceny wyników zdarzeń jako pożądaných z uwagi na cele podmiotu przeżywającego emocje.

Hierarchie uczuć życiowych doświadczeń ogólnych i idealnych, wykazały swoiste cechy charakterystyczne. Uczucia zabarwiające aktualne samopoczucie badanych cechowała mniejsza intensywność emocji, w porównaniu do tych, jakich badani chcieliby doświadczać. Nieco inny był także układ uczuć. Zdecydowanie jednoznaczny dla uczuć idealnych: czołowe miejsca emocji pozytywnych i miłości, kolejne pozycje uczuć oznaczających wolę umacniania siebie i jako ostatnie pośród tych silnie odczytywanych - uczucia wyrażające zaangażowanie w kontakt i wspólnotę. Wzorzec uczuć aktualnych cechowało przemienne występowanie afektów wyrażających motywy podstawowe oraz emocje pozytywne. Niemniej w zróżnicowaniu zidentyfikowano elementy wspólne. Czołowe lokaty zajęło sześć uczuć: radość, przyjemność, miłość, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa oraz energia, co odczytano jako przejaw satysfakcji z realizacji własnych planów. Poczucie przyjemności emocjonalnej, charakterystyczne dla członków badanej grupy, a wyrażone za sprawą wzorców uczuciowych, w opinii E. Dienera i R.L. Lucasa (2005, s. 416) ułatwia prognozowanie pogody ducha, optymizmu i powodzenia badanych osób.

Wzorzec afektywny doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych opisano także za pomocą czterech ogólnych wskaźników: S wyrażającego motyw umacniania siebie; O wyznaczającego kontakt i jedność z drugim człowiekiem; P odnoszonego do uczuć pozytywnych oraz N, obrazującego uczucia negatywne. Otrzymane wysokie średnie wartości wskaźników S, O i P w połączeniu z niską średnią wartością N we wszystkich szacowanych sytuacjach świadczyły, że refleksje członków badanej grupy budowane były wokół doświadczeń pozytywnych. Mając na uwadze temporalne ujęcie doświadczeń osób badanych,

zarejestrowano istotnie wyższe nasilenie motywu umacniania siebie (S) w porównaniu z motywem kontaktu z innymi (O) dla wartościowania szkolnych sytuacji związanych z przeszłością (*Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej wg zasad pedagogiki Montessori*; S= 13,75; O=12,23) i teraźniejszością (*Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori*; S= 13,95, O=12,20). Istotne zróżnicowanie wartości motywów S i O informowało o tym, że motyw umacniania siebie (S) był w ocenie badanych bardziej aktywny. Niemniej, oba motywy były ważne i obecne, o czym informowała wspomnianą wysoką wartość wskaźnika O (powyżej średniej teoretycznej).

Ogląd wskaźników wartościowań sytuacji szkolnej, ujętej w stwierdzeniu: *Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori*, jak i doświadczeń ogólnych i idealnych wskazał, że aktywne były wyróżnione przez H. Hermansa oba motywy podstawowe (wysokie średnie wartości S i O), a ich działalność została zrównoważona (brak istotnych statystycznie różnic między S i O).

Analizowane w niniejszej pracy doświadczenia szkolne oraz ogólne i idealne, prezentowały jeden z sześciu możliwych, ale najbardziej integralny typ klimatu emocjonalnego: siły i jedności (+HH), w którym intensywna samoświadomość występuje z „przyjemnym poczuciem przekraczania granic między własnym Ja, a kimś drugim” (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 14). Na tej podstawie uznano, że przestrzeń szkoły stanowiła dla badanych obszar samopotwierdzenia. Montessoriańskie przygotowane otoczenie pozwalało realizować aspiracje i pragnienia badanych, angażować się we współpracę, przy braku znaczących konfliktów czy porażek. Zapewniało względną równowagę bodźców motywujących do konkurencji i kooperacji, a jednocześnie do umacniania siebie i nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z innymi. Co więcej, absolwenci klas Montessori posiadli takie obszary doświadczeń, w ramach których zaspokajali obydwie motywy podstawowe, tym samym nie akcentują nadmiernie poczucia własnej wartości. Ponieważ absolwenci SP 27 swobodnie poruszali się między motywami S i O, zatem zdiagnozowana w badanej grupie osobowość autorska charakteryzuje się rozwojem dopełniających się orientacji: autonomii i wspólnotowości. Otrzymany wynik oznaczać może, że montesoriański model kształcenia, opiera się na kształtowaniu takiego poziomu samorefleksji, dzięki któremu człowiek zdolny jest zestrzajać własne interesy, cele i zasady z zasadami innych ludzi.

Podjęto się także sprawdzenia, które uczucia podlegają największym zmianom w zależności od transpozycji szacowanej przez badanych sytuacji szkolnej i życiowej. Z

sekwencyjnej analizy dyskryminacyjnej wynikało, że wartościowania różniły się istotnie w zakresie wszystkich uczuć. Najsilniejszy efekt dyskryminujący wartościowania zarejestrowano dla uczuć, które opisują motyw kontaktu i bliskości z innymi ludźmi (O): miłości i intymności. Wnioskowano, że wymienione uczucia zyskują na znaczeniu w miarę gromadzenia przez badanych doświadczeń osobistych.

Przedmiotem podjętego wnioskowania była także zmienność głównych wskaźników motywów podstawowych S, O, oraz uczuć pozytywnych P i negatywnych N. Dzięki przeprowadzonym analizom wariancji wskazano, że odmienna perspektywa czasoprzestrzenna prowadziła do zmiany w zakresie wszystkich czterech wskaźników. Najsilniej doświadczenia badanych różnicowały uczucia negatywne (N), a ich zmienność związana była z lokowaniem ich przez badanych w sytuacjach doświadczonych, a nie spekulatywnych (antycypowanie doświadczeń czy przenoszenie swoich doświadczeń na bliskich). Dlatego też nasilenie uczuć negatywnych było najwyższe w doświadczeniach ogólnych i istotnie wyższe od nasilenia tychże uczuć w doświadczeniach idealnych oraz szkolnych: terażniejszych i przyszłych. Nie stwierdzono różnicy istotnej statystycznie między wartościowaniem doświadczeń ogólnych i przeszłych szkolnych (rola ucznia). Ponieważ wielkości wskaźników dla reflektowanych sytuacji: aktualnej i ubiegłej były zbliżone, to drugim wartościowaniem łączonym z uczuciami negatywnymi (o niskim ogólnym nasileniu) było właśnie funkcjonowanie w roli ucznia. Nasilenie uczuć negatywnych we wskazanej sytuacji było istotnie wyższe niż w terażniejszości (*Ktoś z bliskich właśnie rozpoczyna naukę w klasie Montessori*) i w doświadczeniach przyszłych (sytuacja własnego dziecka w klasie Montessori).

Wnosić można, że badane osoby podejmowały w swoim życiu różnorodne zadania, w tym o charakterze rozwojowym, które doprowadziły do rozwoju własności autorskich. Pośród nich znajdowały się także zadania organizowane w przygotowanym montessoriańskim otoczeniu. Były one na tyle znaczące, że zostały ocenione pozytywnie, a wykształcona wówczas orientacja poznawcza i praktyczna nie pozostała bez wpływu na biografię osób objętych badaniami.

Trzeci, ostatni ogólny problem badawczy związany był z potrzebą określenia prezentowanego przez absolwentów ukierunkowania na przyszłość, a ujętego w ramach zadań osobistych (Czy i jakie osobiste zadania nadrzędne formułują absolwenci klas Montessori oraz jakie jest ich znaczenie afektywne?). Osobiste zadania nadrzędne powstały jako wartościowania antycypowanych przez badanych doświadczeń. W niniejszej pracy analizowane były w aspekcie wskaźników motywów podstawowych oraz uczuć pozytywnych

i negatywnych (Hermans 1990, s. 406). W celu poznania osobistych zadań nadrzędnych użyto kwestionariusza *Moje Doświadczenia*. Wartościowania tworzone były jako odpowiedzi na zespół przedstawionych pytań otwartych, o szerokim zakresie, umożliwiających podjęcie dialogu z samym sobą. Analiza zebranego w ten sposób materiału wyłoniła intencje czy ukierunkowania osób badanych, sformułowane w postaci zadań nadrzędnych oraz zadań operacyjnych. We wskazanym sposobie indagowani absolwenci podejmowali osobistą refleksję odnoszoną do planów życiowych. Okazało się, że kategoria rozwoju wewnętrznego, osobowego (określana na różnych poziomach ogólności) była istotną wartością dla badanych. Zatem wszyscy prezentowali podobne podejście do przyszłości. Badani absolwenci SP 27 jawili się jako osoby samodzielne, samosterowne, deklarujące niezależność od opinii otoczenia. Budowali zadania sensotwórcze, przewartościowując własne zasoby i potencjał środowiskowy, z uwzględnieniem różnych wymiarów czasu. W wyniku podejmowanego namysłu określali: kim jestem, kim chciałbym być i kim warto być. K. Obuchowski uzasadnia, że tego typu decyzje nie są łatwe, jednoznaczne, nie zawsze efektywne, niemniej są własne. Idee o charakterze nadrzędnych wartości zdolnych było wskazać około $\frac{3}{4}$ badanych (72,5%), a ze względu na wyłaniające się z narracji znaczenia określono ich wyjątkowy charakter. Badani absolwenci klas Montessori podkreślali ambicje i dążenia do realizacji celów jako istotne jakości rozwoju. Były osoby, które uznały pewność siebie i nieustępliwe dążenie do realizacji planów za fundamenty samodzielnego rozwoju. Ukierunkowanie na przyszłość ogniskowała w kilku przypadkach akcentowana potrzeba osiągnięcia autonomii, określona w niniejszej pracy jako *pasja rozwoju*, czy też rozbudowanie indywidualnie precyzowanego zestawu atrybutów. Wybierano także perspektywę spełnienia w modelu sumiennej i pracowitej osoby, życia dla ludzi czy w kontekście zyskiwania poczucia sprawstwa i pełnej kontroli nad życiem. Byli absolwenci, którzy orientowali swoje życie poprzez pryzmat relacji społecznych bądź budowania jednoznacznych, wewnętrznych norm postępowania. Ewentualnie przyjmowali też za kierunkowskazy wartości absolutne. W badanej grupie znalazły się osoby, które nie wyjawily zadania osobistego, ale zaznaczały, że już zostało określone, na co wskazywały podane zadania operacyjne. Ogólne wizje siebie określano także za pomocą zwięzłej, ale bogatej znaczeniowo formuły. Natomiast 27,5% osób prezentowało ukierunkowanie na przyszłość w postaci zadań operacyjnych połączonych bądź ze zwerbalizowaną potrzebą dookreślenia idei nadrzędnej, bądź z wyłaniającą się refleksją uogólniającą dążenia i plany. Do tej grupy zaliczono także zadania operacyjne występujące samodzielnie, ale o wyraźnym charakterze motywującym. Wszystkie zarejestrowane i omówione szczegółowo w rozdziale VI kategorie zadań rzutowane były przez badane osoby

w przyszłość, stanowiły wyraz podejmowanych wyborów drogi i celów rozwoju, ekspresję potrzeby ujęcia rozwoju we własne ręce (por. Dąbrowski 1996, s. 52).

Oprócz znaczeń zadań osobistych, określono także ich wzorzec emocjonalny. Układ wskaźników zadań sformułowanych przez absolwentów klas Montessori wskazuje, że aktywne były oba motywy podstawowe ($S + O > 12$), a ich działalność została zrównoważona (różnica $S + O$ jest mniejsza od 6). Na podstawie znajomości wartości wskaźników uczuć pozytywnych P i negatywnych N określono charakteryzowane wartościowanie jako wypełnione uczuciami pozytywnymi ($P > N$). Wartościowania zadań orientujących, jako rodzaj osobistej rekonstrukcji reguł, praktyk, zasad, w których badane osoby rozwijały się i rozwijają oraz jako schemat interpretacyjny porządkujący i ukierunkowujący zachowania (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s.36) udokumentowały, że absolwenci klas Montessori objęci badaniami zdolni są do przeżywania życia jako wyzwania.

Reasumując, badane osoby formułowały zadania osobiste o charakterze dalekim lub zadań operacyjnych. Wydaje się, że absolwenci, którzy określali perspektywę rozwoju w postaci zadań operacyjnych są w stanie samodzielnie wykreować zadania nadrzędne. Wskazuje na to zarówno wysoki wynik skali POA, świadczący o wykształceniu potrzeby dystansu psychicznego, umożliwiającego określenie własnej pozycji pośród innych ludzi i wobec własnej przyszłości oraz odnotowane nasilenie uczuć pozytywnych, które tworzą warunki do posługiwania się kodami hierarchicznymi, niezbędnymi w procesie kształtowania modeli stanów przyszłych.

Przeprowadzona w ramach projektu badań własnych diagnoza właściwości absolwentów klas Montessori dotyczy wychowanków SP 27 w Lublinie, którzy kształcili się w szkole podstawowej latach 1998-2008 wykazała, że sytuacje wychowawcze, jakich doświadczyli wówczas indagowani, sprzyjały kształtowaniu zdolności wyboru wartości i przekształcania ich w siebie, wspomagały rozwój właściwości autorskich. Wspierały w nabywaniu przekonania o osobistej, autentycznej wartości. Umożliwiły zrównoważone kształtowanie się motywów $S + O$, rozwijanie pozytywnego nastawienia emocjonalnego do siebie i świata, znaczącego w procesie uruchamiania kodów abstrakcyjnych. Przygotowane otoczenie pobudzało do zdobywania odpowiedzialności za siebie na miarę swojej istoty, otworzyło na zaspokajanie potrzeby bycia sobą i doskonalenia siebie, miało wpływ na zaktywizowanie rozwojowego czynnika trzeciego.

Otrzymanych wyników badań nie można uogólniać, stanowią obraz określonej grupy badanych osób. Są wyrazem normy indywidualno-osobowościowej absolwentów klas Montessori objętych diagnozą. Czy w takim razie rezultaty eksploracji mogą być traktowane

jako *zaczątkowy model rozwojowy*? Poruszona kwestia wymaga dalszych dociekań. Niemniej realizacja projektu badań własnych dostarczyła wyraźnego sygnału, że można i należy prowadzić w tym kierunku dalsze poszukiwania.

Ponieważ organizacja kształcenia w klasie Montessori wspierała badanych wychowanków w wychodzeniu poza granice własnych uwarunkowań, usposabiała do nawiązywania kontaktów z innym i angażowanie się w życie społeczne, rozbudzała do stawania się osobą, zatem organizowany był proces wychowania polegający na kształtowaniu osoby, zdolnej do kreowania podmiotowych standardów kultury. W ten sposób pedagogika montessoriańska zasługuje na miano skoncentrowanej na człowieku i jego rozwoju jako naczelnych wartościach.

Należy podkreślić, że dla kształtowania się pełnej autonomii wychowanka niezbędny jest kompletny cykl kształcenia według zasad pedagogiki Marii Montessori, zatem poziom przedszkola, szkoły podstawowej, ale i szkolnictwa na etapie średnim, albowiem wraz ze zmianą form życiowych zapisanych w biegu życia, zmieniają się warunki, jakich dziecko/nastolatek potrzebuje do życia. Warto podjąć wysiłek na szczeblu państwowym, legislacyjnym, ekonomicznym, społecznym, światopoglądowym, czy w końcu na poziomie czysto ludzkich oporów psychicznych na rzecz pełnej implementacji założeń pedagogicznych Marii Montessori.

4.4 Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

4.4.1 Pedagogika Marii Montessori

Moje zainteresowania zagadnieniami związanymi z pedagogiką montessoriańską wzięły swój początek na studiach „Zindywidualizowanego kształcenia wg założeń pedagogiki Marii Montessori”. Uzyskanie uprawnień do kształcenia w zakresie pedagogiki Montessori rozpoczęło ponad dwudziestoletnią drogę podnoszenia własnych kwalifikacji, organizowania i wspomagania pracy nauczycieli w placówkach montessoriańskich, prowadzenia zajęć na Studiach Poddyplomowych w zakresie Pedagogiki Marii Montessori w UMCS, aktywności organizacyjnej (w strukturach Polskiego Stowarzyszenia Montessori, Lubelskiego Oddziału Polskiego Stowarzyszenia Montessori oraz Montessori Europe) oraz pobudziło chęć podjęcia eksploracji badawczych. Zainicjowałam je w pracy doktorskiej. Opierając się na uzyskanych wynikach, zmieniając koncepcję pracy, wzbogacając analizy, przygotowałam monografię

wydaną w 2007 roku w Lublinie: *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wyd. UMCS. Z kolei opracowałam i zrealizowałam projekt wydawnictwa zwartego: B. Bednarczuk, D. Zdybel (eds.), *Learning in the Montessori classroom – The process of becoming independent person*, Lublin 2014, Wyd. UMCS, ss. 255 (udział własny 50%), do którego zostali włączeni specjaliści z Europy oraz Stanów Zjednoczonych. Jako jedna z nielicznych osób w Polsce podejmuję zagadnienie kształcenia w systemie Montessori nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale także praktycznym, czego wyrazem są m.in. następujące publikacje:

1. B. Bednarczuk, *Jak oceniać uczniów w młodszym wieku szkolnym? Teoria pedagogiczna Marii Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2002, t. XXII, s.107-115.
2. B. Bednarczuk, *Materiały rozwojowe Montessori drogą indywidualnej nauki dziecka*, (w:) R. Piwowarski (red.), *Dziecko – Nauczycie – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok – Warszawa 2003, IBE, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 397-404.
3. B. Bednarczuk, *Maria Montessori Pedagogy as a Way to European Integration*, (in:) R. Kucha (ed.), *European Integration Through Education, Traditions, the Present and the Future*, Lublin 2004, Wyd. UMCS, s. 91-99.
4. B. Bednarczuk, *Jak zaspokoić ciekawość dziecka? Koncepcja „kosmicznego wychowania” Marii Montessori*, (w:) S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, Wyd. UMCS, ss.169-181.
5. B. Bednarczuk, *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?*, (w:) B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori-teoria i praktyka*, Łódź – Kraków 2009, Wyd. Palatum-Wyd. „Ignatianum”, ss. 71-80.
6. B. Bednarczuk, *Doświadczenie uczenia się w relacjach absolwentów klas Montessori – (przed)wstępne rozpoznanie*, (w:) Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków 2010, OW „Impuls”, s. 481-494.
7. B. Bednarczuk, *Atmosfera uczenia się w świadomości absolwentów klas prowadzonych na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori*, (w:) J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, (red.), *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin 2012, Wyd. UMCS, s. 99-120.

8. B. Bednarczuk, *Maria Montessori's idea of Education for Life*, (in:) R. Kucha, H. Cudak (eds.) *European ideas in the pedagogical thought: from national to supranational points of view. Some totalitarian aspects*, Łódź 2013, Wyd. SAN, ss. 317-338.
B. Bednarczuk, *Education for life – redefinition of the school task*, (in:) B. Bednarczuk, D. Zdybel (eds.), *Learning in the Montessori classroom – In search of quality in education*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 19-31 .
9. B. Bednarczuk, *Maria Montessori's pedagogy as the context of research on the child in Poland*, (in:) B. Bednarczuk, D. Zdybel (eds.), *Learning in the Montessori classroom – In search of quality in education*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 199-214.
10. D. Zdybel B. Bednarczuk, *Becoming a Montessori teacher-path to philosophy of life. Closing remarks*, (in:) B. Bednarczuk, D. Zdybel (eds.), *Learning in the Montessori classroom – The process of becoming independent person*, Lublin 2014, ss. 247-254 (udział własny 50%).

4.4.2 Dydaktyka ogólna oraz pedagogika wczesnoszkolna

W związku z realizacją zadań o charakterze dydaktycznym, podejmowana przeze mnie problematyka koncentruje się wokół ogólnej teorii nauczania i uczenia się oraz problemów pedagogiki wczesnoszkolnej. Dodatkowo, w latach 2004-2006 byłam zatrudniona w Kolegium Nauczycielskim w Radomiu wymiarze 2/10 etatu na stanowisku nauczyciela nauczania zintegrowanego, spełniłam warunki do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego. W związku ze nieustającymi zmianami w systemie szkolnym oraz wzrostem zainteresowania tematyką gotowości szkolnej we współpracy z dr Krystyną Kusiak przygotowałam opracowanie wieloautorskie: K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej*, Gdańsk 2015, Wyd. Harmonia Universalis (udział własny 50%). Poruszana przeze mnie we wskazanym zakresie tematyka łączy się z głównym nurtem zainteresowań badawczych, ponieważ pedagogika Montessori stanowi źródło pedagogiki krytycznej w wielu pracach. Do doświadczeń badawczych z omawianego zakresu należą również i te, nabywane w ramach prowadzonych seminariów. Efektem sprawowanej opieki naukowej nad studentami jest publikacja: B. Bednarczuk, E. Sobczuk, *Obraz szkoły w wyobrażeniach dzieci pięcioletnich*, (w:) K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej*, Gdańsk 2015, Wyd. Harmonia Universalis, s. 225-238 (udział własny 50%).

Poniżej przedstawiam publikacje dotyczące charakteryzowanego obszaru badań:

1. B. Bednarczuk, *Współpraca potrzebna i dozwolona – nauka w grupie*, (w:) E. Kozak-Czyżewska (red.), *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin 2009, Wyd. UMCS, ss. 79-86.
2. B. Bednarczuk, *Uwagi na marginesie zasady pogłębowości*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2009, T. XXVIII, s. 161-170.
3. B. Bednarczuk, *Od pogłębowości do działalności dziecka w szkole. Organizacja środowiska wspierającego rozwój uczniów w deklaracjach przyszłych nauczycieli*, (w:) S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolony dziecka*, Warszawa 2010, Wyd. WSP TWP, ss. 334-346.
4. D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej-o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem* (w:) E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, Wyd. UMCS, T.2, ss. 181-202 (udział własny 30%).
5. B. Bednarczuk, K. Kusiak, D. Zdybel, *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych* (w:) E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, Wyd. UMCS, T.2, ss. 203-227 (udział własny 35%).
6. B. Bednarczuk, K. Kusiak, D. Zdybel, *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, (w:) A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa 2011, Wyd. Difin S.S, ss. 260-275 (udział własny 35%)
7. B. Bednarczuk, K. Kusiak, *Dziecięce przekonania na temat uczenia się*, (w:) M. Olubińska-Kowalik (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss.142-166 (udział własny 50%).
8. K. Kusiak, D. Zdybel, B. Bednarczuk, *Nauczyciel europejski, czyli jaki? Wymiary rozwoju profesjonalnego współczesnych nauczycieli*, (w:) R. Skrzyniarz, A. Lendzion, K. Braun (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin 2012, Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ss. 365-380 (udział własny 30%).

Problemy wczesnej edukacji:

1. B. Bednarczuk, *Ocenianie opisowe a stopnie szkolne. Problem formy czy metody?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2003, t. XXIII, ss. 85-93.

2. B. Bednarczuk, *Model oceniania opisowego w opinii nauczycieli i rodziców uczniów klas początkowych*, (w:) B. Kozak-Czyżewski, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju w pedagogice wczesnoszkolnej*, Kielce 2005, Wyd. MAC Edukacja, ss. 586-593.
3. B. Bednarczuk, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – potrzeba naszych czasów czy wymuszona alternatywa?*, (w:) B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna-postulaty, projekty i kontynuacje*, OW „Impuls” 2007, ss. 201-218.
4. B. Bednarczuk, *Aktywność dziecka płaszczyzną integracji kształcenia – potrzeba dyskusji*, (w:) K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Lublin 2009, Wyd. UMCS, ss. 173-180.
5. B. Bednarczuk, *Rozwój ucznia czy integracja treści?* (w:), E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka - mity i fakty*, Białystok 2010, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, ss. 403-415.
6. B. Bednarczuk, K. Kusiak., R. Stawinoga, *Respect for the Child – over Declarations* [in:] J.Z. Górnikiewicz, E. Jaszczyszyn (eds.), *A Child in the World of Education – Education in the World of the Child*, Białystok 2013, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, ss. 144-168 (udział własny 35%).
7. K. Kusiak, B. Bednarczuk, R. Stawinoga, *Respect for the child - its possible dimensions* [in:] J.Z. Górnikiewicz, E. Jaszczyszyn (eds.), *A Child in the World of Education – Education in the World of the Child*, Białystok 2013, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, ss. 169-185 (udział własny 35%).
8. B. Bednarczuk, E. Sobczuk, *Obraz szkoły w wyobrażeniach dzieci pięcioletnich*, (w:) K. Kusiak, B. Bednarczuk (red.), *Oblicza gotowości szkolnej*, Gdańsk 2015, Wyd. Harmonia Universalis, ss. 225-238 (udział własny 50%).
9. B. Bednarczuk, *Wychowanie we wspomaganie rozwoju człowieka sprawczego*, (w:) I. Nowakowska-Buryła, K. Kruszko (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej - perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXIV, z. 2, Lublin 2015, Wyd. UMCS, ss. 41-75.