

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

**PATRYCJA BARBARA WĄGLORZ**

8675

**Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju  
we współdziałaniu uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej**

ROZPRAWA DOKTORSKA

Promotor:  
PROF. UŚ DR HAB. EWA BOROWIEC

KATOWICE, 2024

## OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY

1. Ja, niżej podpisany/a:

imię (imiona) i nazwisko: Patrycja Barbara Wąglorz

autor/ka pracy dyplomowej pt. „Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju we współdziałaniu uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej”

Oświadczam, że ww. praca dyplomowa:

- została przygotowana przeze mnie samodzielnie,
- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,
- nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/łam w sposób niedozwolony, nie była podstawą nadania stopnia doktora nauk, dyplomu wyższej uczelni lub tytułu zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Oświadczam również, że treść pracy dyplomowej zapisanej na przekazanym przeze mnie jednocześnie nośniku elektronicznym jest identyczna z treścią zawartą w wydrukowanej wersji pracy.

Jestem świadomy/a odpowiedzialności karnej za złożenie fałszywego oświadczenia.

-----  
Miejscowość, data

-----  
Podpis autora pracy

*Składam Serdeczne Podziękowania  
mojej Promotor prof. UŚ dr hab. Ewie Borowiec  
za wyrozumiałość, życzliwość, pomoc merytoryczną,  
poświęcony czas oraz inspirację  
w badawczej drodze.*

## Spis treści

<b>Wprowadzenie.....</b>	<b>6</b>
--------------------------	----------

### **Rdz. I. Analiza literatury przedmiotu**

1. 1. Idea zrównoważonego rozwoju – zarys historyczno – polityczny.....	13
1. 2. Filozofia Zrównoważonego Rozwoju.....	19
1. 2. 1. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju.....	22
1. 3. Charakterystyka wartości w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, społecznym oraz pedagogicznym.....	26
1. 4. Wartości w ujęciu zrównoważonego rozwoju.....	35
1. 5. Składowe procesu urzeczywistniania wartości.....	39
1. 6. Aksjologia w edukacji wczesnoszkolnej.....	47
1. 7. Metoda dialogu dydaktycznego w urzeczywistnianiu wartości.....	52
1. 8. Współdziałanie w procesie edukacji wczesnoszkolnej.....	58
1. 9. Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji a współdziałanie uczniów w procesie edukacyjnym.....	65

### **Rdz. II. Metodologiczne podstawy badań własnych**

2. 1. Projekt badawczy.....	72
2. 2. Przedmiot i cele badań.....	75
2. 3. Problemy badawcze i hipotezy badawcze.....	78
2. 4. Zmienne i wskaźniki.....	84
2. 5. Metody badawcze.....	87
2. 6. Organizacja i przebieg badań.....	96
2. 7. Charakterystyka osób badanych.....	101
2. 8. Charakterystyka zebranego materiału badawczego.....	103

### **Rdz. III. Analiza wyników badań własnych**

3. 1. Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju.....	106
--	-----

3. 2. Rozpoznanie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych.....	109
3. 3. Rozumienie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych.....	112
3. 4. Akceptacja wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych.....	116
3. 5. Respektowanie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych.....	119
3. 6. Współdziałanie uczniów a proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju.....	123
3. 7. Rola dialogu w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji szkolnej.....	129
3. 8. Wyniki pretestów i posttestów.....	139
3. 9. Analiza statystyczna zebranych danych.....	150
<b>3. 10. Analiza jakościowa danych</b>	
3. 10. 1. Optymalizacja współdziałania uczniów w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju.....	159
3. 10. 2. Urzeczywistnianie wartości a edukacja do wartości.....	164
3. 10. 3. Istota edukacji do wartości w procesie uczenia się uczniów edukacji wczesnoszkolnej – opracowany model.....	175
<b>Wnioski z badań.....</b>	<b>181</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>189</b>
<b>Spis tabel.....</b>	<b>203</b>
<b>Spis wykresów.....</b>	<b>204</b>
<b>Spis schematów.....</b>	<b>205</b>
<b>Aneks.....</b>	<b>206</b>

## Wprowadzenie

Współczesna edukacja musi mierzyć się z wieloma wyzwaniami, które występują we współczesnej cywilizacji. Jedno z wyzwań jakim jest urzeczywistnianie wartości oraz współdziałanie poddałam badaniom eksperymentalnym by odpowiedzieć pedagogicznie na pojawiające się problemy cywilizacji. Na początku przytoczę fragment rozmowy z uczniami. Otóż prowadząc lekcje o miłości i opowiadając o jej istocie w życiu człowieka, jeden z uczniów zadał kluczowe dla owej wartości pytania: „Jeżeli miłość istnieje i jest ona między ludźmi, to dlaczego są wojny na świecie? Dlaczego ludzie niszczą przyrodę? Dlaczego dzieci głodują na świecie? Dlaczego nie używamy miłości?”

Każde z postawionych pytań ukazuje potrzebę zanurzenia się w tematykę aksjologii pedagogicznej. Szczególnie ostatnie pytanie, które odnosi się do „użycia” wartości, czyli do jej urzeczywistniania w działaniu. Pytanie to stało się inspiracją do podjęcia badań nad urzeczywistnianiem wartości zrównoważonego rozwoju w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Celem niniejszej pracy jest zatem ukazanie badanego obszaru na poziomie teoretycznym oraz empirycznych badań własnych.

Ważnym jest, iż urzeczywistnianie wartości nie może być tylko indywidualne, oderwane od komórki społecznej w której żyjemy. W związku z tym przyjąłam tezę, iż proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej.

Cel prowadzonych badań inspirowany jest nie tylko z postawionego przez ucznia pytania, ale także na podstawie wcześniejszych obserwacji i badań własnych z tego zakresu. W pedagogice wartości odgrywają ważną rolę, szczególnie w obrębie zagadnień z teorii wychowania czy szeroko pojętej aksjologii pedagogicznej. Brakuje jednak opisu praktycznego wymiaru urzeczywistniania wartości w pracy dydaktycznej i wychowawczej, które w edukacji wczesnoszkolnej są nierozłączne<sup>1</sup>. Istnieją modele i koncepcje wartościowania oraz urzeczywistniania wartości, ale ich dotychczasowy opis nie jest wystarczający.

---

<sup>1</sup> Krystyna Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 34.

Ze względu na niedostatki w tym obszarze wiedzy pedagogicznej skonstruowałam model procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju istotny we współdziałaniu uczniów. Proces urzeczywistniania wartości składa się z trzech głównych komponentów. Metody dialogu dydaktycznego, której zadaniem jest pobudzenie procesu urzeczywistniania wartości. Atmosfery dialogu charakteryzującej się bezpieczeństwem, otwartością oraz partnerstwem w relacji nauczyciel – uczeń. I co najważniejsze proces urzeczywistniania wartości składa się z czterech poziomów urzeczywistniania wartości: rozpoznawania, rozumienia, akceptacji oraz respektowania wartości. Tak ujęty proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju może korelować z jakością współdziałania uczniów.

Uzasadnienie tematu badań znajduje się wymiarze praktycznym, gdyż proces urzeczywistniania wartości w wymiarze dydaktycznym jest możliwy do zaobserwowania w efektach działalności uczniów. Wymiar teoretyczny badań nad urzeczywistnianiem wartości ukazuje Krystyna Chałas uznając, iż urzeczywistnianie wartości wśród uczniów jest możliwe poprzez dialog, stawianie ucznia w sytuacji problemowej oraz integracje procesu wychowawczego z procesem edukacyjnym<sup>2</sup>.

Niedostatecznie jednak w pedagogice jest rozpoznany empirycznie działanie tych komponentów w urzeczywistnianiu wartości w edukacji klas I-III. Jednakoż, teoretyczne, a nawet metateoretyczne rozważania oraz konstrukty pozwalają na utworzenie narzędzi badawczych do eksperymentalnego sprawdzenia tego obszaru zagadnienia. Zaś eksperyment pedagogiczny jako metoda badawcza pozwoli na sprawdzenie postawionych tez.

W pedagogice jest to obszar, który potrzebuje jeszcze naukowej eksploracji i empirycznych dowodów na istnienie związku między dialogiem a procesem urzeczywistniania wartości. Jest to zagadnienie, które wpisuje się w niedostatecznie rozpoznany obszar naukowy pedagogiki.

Prowadząc badania nad metodą dialogu w klasie III edukacji wczesnoszkolnej jedna z zapytanych przeze mnie nauczycielek o to czym jest sprawiedliwość? Opowiedziała, że nie potrafi określić czym jest dana wartość. Pytając uczniów jak

---

<sup>2</sup> Ibidem, 45.

rozumieją daną wartość często odpowiedzi były zgodne z przyjętymi w nauce definicjami wartości. Odpowiedzi były intuicyjne, nie podparte naukową wiedzą, co ukazało mi, iż wartości, a wraz z nimi urzeczywistnianie wartości są w nas zakorzenione. Tylko od systemu edukacji oraz sposobu prowadzenia lekcji zależy czy te wartości będą urzeczywistnione czy tłumione przez system.

Ta sytuacja była inspiracją do podjęcia badań w tym zakresie. Zaobserwowana sytuacja ukazuje nie tylko potrzebę pedagogicznego wniknięcia w zaistniały problem, ale także ukazuje potrzeby społeczeństwa. Ucząc oraz wychowując dzieci przygotowujemy je do życia w społeczeństwie, a powinno być to społeczeństwo, które zna wartości urzeczywistniające się w codzienności. Człowiek respektujący wartości społeczne w swoim życiu nadaje temu życiu sens, gdyż każdy z nas oddziałuje na jakość życia innych w społeczeństwie.

Współdziałanie w społeczeństwie jest wynikiem sieciowej relacji wartości między ludźmi we wspólnocie. Tak rozumiane współdziałanie zostaje wykorzystywane w wdrażaniu koncepcji zrównoważonego rozwoju w biznesie. Według Edwarda Maleckiego i Bruno Moliseta sieci wartości powinny być rozumiane jako zespół relatywnie autonomicznych jednostek organizacyjnych, które pomimo tego, iż są zarządzane indywidualnie to współdziałają ze sobą w oparciu o wspólne wytyczne<sup>3</sup>.

Sieci wartości w powyższej koncepcji składają się z więzów i relacji, czyli z organizacji i relacji. Owa sieć wartości odnosi się tutaj do elastycznej oraz dynamicznej sieci opartej na połączeniach między członkami, którzy tworzą wartość poprzez współdziałanie w wyniku łączenia ze sobą indywidualnych kompetencji, zasobów i umiejętności umożliwiających generowanie wartości<sup>4</sup>. Zatem sieć wartości to zestaw ról oraz interakcji, które tworzą zrównoważony rodzaj biznesu generujący dobro ekonomiczne i dobro społeczne. Modelowanie sieci wartości pozwala na zorientowanie sieci wartości gospodarczej na ludzi, społeczeństwo<sup>5</sup>.

---

3 Piotr Tomski, *Imperatyw zrównoważonego rozwoju a współdziałanie przedsiębiorstw w sieciach wartości*, w: *Handel wewnętrzny. Trendy i wyzwania zrównoważonego rozwoju w XXI wieku* (Warszawa: Rocznik, Vol. 1., 2012), 279-288.

4 Verna Allee, *The Future Of Knowledge: Increasing Prosperity Through Value Networks*, Butterworth-Heinemann (Amsterdam: Routledge Publishing, 2003), 35.

5 ValueNet Works, Verna Alle, <http://valuenetworks.com/aboutvaluenetworks.html> [data dostępu: 1.05.2022]



Sukces przedsiębiorstw w dzisiejszych czasach i realiach gospodarczych zależy od współpracy strategicznej z innymi organizacjami, co ma istotny wpływ na tworzenie i dostarczanie usług i towarów. Sieci wartości w kontekście ekonomicznym związane są ściśle z tworzeniem nowych systemów produkcyjnych dostarczających nowych możliwości strategicznych oraz nowych narzędzi. Praca na sieciach wartości umożliwia urzeczywistnianie wartości gospodarczych, ale także daje nowe spojrzenie na teorie systemów i rodzaj podejmowanych decyzji<sup>6</sup>.

Proces urzeczywistniania wartości w edukacji wczesnoszkolnej za pomocą dialogu może także być miejscem, gdzie będzie tworzyć się sieć wartości. Tworzenie takiej sieci związane jest ze współdziałaniem rozumianym w kontekście zrównoważonego rozwoju. Bowiem każdy uczeń jest indywidualnością, ale każdy uczeń także jest częścią wspólnoty, którą jest zespół klasowy. Podejście to daje nowe spojrzenie na proces urzeczywistniania wartości w edukacji i jego potrzebę w budowaniu odpowiedzialnego i transintelektualnego społeczeństwa.

Uzasadnienie wyboru tematu znajduję się nie tylko w ukazanych przeze mnie obszarach, ale przede wszystkim powołując się na badania Anny Krajewskiej nad współdziałaniem dydaktycznym zauważa się brak optymalnego wykorzystania potencjału tkwiącego w relacjach interpersonalnych między uczestnikami procesu kształcenia<sup>7</sup>. Jest to zatem obszar, w którym dostrzegam potrzebę zastosowania dialogu i stymulowanie procesu urzeczywistniania wartości dla wyciągnięcia optymalnego potencjału z relacji interpersonalnych. A to zaś ma kluczowe znaczenie na realizację siedemnastu Celów Zrównoważonego Rozwoju, czyli partnerstwa na rzecz celów.

Potencjał relacji interpersonalnych w dydaktyce związany jest ze współpracą w uczeniu się. Współpraca ta wpływa na rozwój umiejętności interpersonalnych wraz z rozwojem poznawczym poprzez pracę uczniów w grupach i działania międzygrupowe. W klasach edukacji wczesnoszkolnej jest to szczególnie ważne w rozwijaniu umiejętności partnerstwa<sup>8</sup>, czyli jednego z celów zrównoważonego

6 Yongjiang Shi, Mueller Gregory, „International Manufacturing Networks – to develop global competitive capabilities”. *Journal of Operation Management*, Vol. 16, 1998, 195-214.

7 Anna Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych* (Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2016), 231.

8 Jakub Kołodziejczyk, Katarzyna Salomon-Bobińska, Norbert Karaszewski, Stanisław Bobula, *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)*, w: *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni*

rozwoju. Partnerstwo jest kluczem do realizacji pozostałych szesnastu celów, więc wykształcenie umiejętnej współpracy i budowanie sieci współdziałania jest istotne dla zmiany procesu uczenia się otwartego na współpracę, a tym samym zmiany we wdrażaniu wartości zrównoważonego rozwoju w życiu społeczeństwa.

W niniejszej pracy przedstawiony jest proces urzeczywistniania wartości, który wpływa na współdziałanie uczniów klas edukacji wczesnoszkolnej. Zagadnienie to ujmuję w trzech głównych częściach pracy. Pierwszą częścią jest analiza literatury przedmiotu, gdzie ukazuję ideę zrównoważonego rozwoju w zarysie historyczno-politycznym oraz filozofię zrównoważonego rozwoju. Analiza ta jest ważna dla pełnego zrozumienia kontekstu badań i obrania nurtu w którym będą prowadzone badania empiryczne.

W części pierwszej przedstawiam charakterystykę wartości w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym oraz pedagogicznym w celu ukazania jak szeroko jest pojmowana wartość oraz jej definicja. Dokonuję uszczególnienia wartości także w ujęciu zrównoważonego rozwoju, co w podejmowanym badaniu eksperymentalnym daje pełny obraz pojmowania wartości.

Część ta zawiera w sobie również analizę i opis składowych procesu urzeczywistniania wartości. Wykorzystano funkcje metody dialogu dydaktycznego w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju w procesie uczenia się uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Oddziałuje on na proces współdziałania w którym realizuje się proces urzeczywistniania wartości. Na podstawie analizy literatury przedmiotu zbudowałam rozważania teoretyczne, które stały się podstawą do zaprojektowania drugiej części pracy, czyli rozdziału metodologicznego badań własnych.

W rozdziale metodologicznym dokonuję szczegółowego przedstawienia projektu badawczego z dokładnym wyborem kroków badawczego postępowania. W nich ukazuję przedmiot oraz cele prowadzonych badań. Stawiam również problemy i hipotezy badawcze, do których wskazałam zmienne i wskaźniki. Następnie dokonuję dokładnego opisu metod badawczych oraz skonstruowanych przeze mnie narzędzi badawczych.

---

*nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Grzegorz Mazurkiewicz (red. nauk), (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014), 173.

W tej części skupiam się także na szczegółowym opisie organizacji przeprowadzonych badań, charakterystyce osób badanych i charakterystyce zebranego materiału badawczego. Istotnym jest, iż w części tej przedstawiam również uzasadnienie wyboru tematu pokazując jego złożoność i innowacyjność widoczną zwłaszcza dzięki pozyskanym danym z skonstruowanego eksperymentu pedagogicznego.

Trzecia część pracy odnosi się do ilościowej analizy danych i interpretacji uzyskanych wyników dając przez to możliwość empirycznego ukazania procesu urzeczywistnienia wartości w procesie uczenia się uczniów. Rozdział ten zawiera empiryczny zawiera w sobie także ilościowe wyniki z zakresu współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju, a także ilościowe ujęcie roli dialogu w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju dla jakości współdziałania uczniów.

W części tej trzy ostatnie rozdziały pracy dotyczą analizy jakościowej badań własnych. Dokonuję jej tu w trzech istotnych obszarach przeprowadzonych badań. Pierwszym z nich jest optymalizacja współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Drugim obszarem jest proces urzeczywistniania wartości w dydaktyce. Trzeci obszar ukazuje wartość przeprowadzonych badań dla edukacji, gdyż prezentuję tam istotę edukacji do wartości w procesie uczenia się uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Każda z części z pracy jest ściśle ze sobą połączona oraz ukazuje w pełni istotę procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju oddziałującego na współdziałanie uczniów. Zagadnienie to jest nie tylko istotne dla pedagogiki jako dziedziny nauki, ale także w procesie kształcenia uczniów. Zdobyte informacje oraz kompetencje dają uczniom możliwość świadomego działania w świecie, jak i w sposób świadomy oddziałują na decyzje, które podejmujemy wobec innych ludzi z którymi żyjemy. Kształtowanie oraz dążenie do holistycznego rozwoju człowieka zgodnie z procesem urzeczywistniania wartości powinno stać się jednym z głównych celów procesu kształcenia, co staram się ukazać w niniejszej pracy.

Na koniec odniosę się do słów Stefana Szumana: „Dziecko jest zapowiadającą

się zorzą polarną człowieczeństwa, istotą chłonną i ciekawą wielkiego świata ludzi<sup>9</sup>”. Nadzieja na zmianę świata i ukierunkowanie jego przyszłości jest w dzieciach. To dzieci wdrożone podczas edukacji w proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju będą w stanie te wartości urzeczywistnić w swoich działaniach stając się zorzą dla człowieczeństwa.

---

<sup>9</sup> Stefan Szuman, *Wybór pism estetycznych* (Kraków: Wydawnictwo „Universitas”, 2008), 239.

## Rozdział I Analiza literatury przedmiotu

### 1. 1. Idea zrównoważonego rozwoju – zarys historyczno – polityczny

W pierwszym okresie rozwoju cywilizacji człowiek pracował i żył zgodnie z rytmem przyrody. Z czasem wzrost demograficzny przyczynił się do zwiększenia skali negatywnego oddziaływania na środowisko naturalne. Dynamizowanie rolnictwa, aby wyżywić coraz liczniejszą ludzkość zagarniało coraz większe powierzchnie pod uprawy. Zaczęły powstawać zagrożenia komunalno - bytowe, a w miastach wzrastała intensywność produkcji dóbr materialnych<sup>10</sup>. Rewolucja przemysłowa podczas której powstała m.in. maszyna parowa w 1769 r., stała się początkiem wzmożonej degradacji środowiska przyrodniczego. Dopiero wtedy ludzkość zaczęła zastanawiać się nad skutkami swojej działalności<sup>11</sup>.

Termin „zrównoważony rozwój” pojawił się już w XVIII w. Wywodził się on z niemieckiego szkolnictwa leśnego. Wprowadził go saksoński starosta Hans Carl von Carlowitz, który walczył z wycinką lasów w Niemczech. Carlowitz propagował zasadę, że w lesie można wyciąć tylko tyle drzew, ile jesteśmy w stanie zasadzić, aby ubytek został odtworzony – by zrównoważyć ekosystem i chronić go przed całkowitą degradacją. Koncepcja zrównoważonego rozwoju na początku XIX w. została poparta przez wszystkie niemieckie Wyższe Szkoły Leśne. Wówczas niemieckie leśnictwo cieszyło się dużym uznaniem na całym świecie, w związku z czym pojęcie zrównoważonego rozwoju zostało przyjęte przez europejskich naukowców. Początkowo termin „zrównoważony rozwój” przetłumaczono na język angielski „sustained yield forestry” („podtrzymywanie wydajności lasu”) - i funkcjonował on tylko w tym leśnym obszarze<sup>12</sup>.

Społeczeństwa bardzo szybko doświadczyły skutków niszczenia ekosystemów, bo już w 1952 r. zanieczyszczenie powietrza w Londynie przyniosło około czterech

---

10 Mike Berners-Lee, *There is not Planet B* (Cambridge: Wydawnictwo Cambridge University Press, 2019), 9-10.

11 Ligia Tuszyńska, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle* (Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2018), 18.

12 Ibidem, 18.

tysięcy ofiar. W latach 1953-1970 na wyspie Kiusi w Japonii nad zatoką Minamata, doszło do największego zatrucia rtęcią mieszkańców wybrzeża, żywiących się głównie rybami z zatoki. Przyczyną było odprowadzanie do zatoki ścieków zawierających rtęć, która pochodziła z koncernu Chisso używającego katalizatora zawierającego rtęć w procesie produkcyjnym aldehydu octowego. W 1968r., udowodniono, że rtęć wylewana do wody utworzyła związki alkalowe w organizmach ryb i planktonu. Spożywane zatrute pokarmy wywoływały u ludzi charakterystyczne syndromy choroby układu nerwowego nazwaną chorobą Minamata. Krótco po tej katastrofie zaczęto rozwijać inicjatywy w zakresie ochrony środowiska poprzez opracowywanie oraz wprowadzanie przepisów w oparciu o raport sekretarza generalnego ONZ U Thanta pt. Człowiek i jego środowisko z 1968 roku<sup>13</sup>.

W 1972 r. w Sztokholmie odbyła się Konferencja Narodów Zjednoczonych pod hasłem „Tylko jedna Ziemia”, wtedy też po raz pierwszy użyto pojęcia „sustainable development” („zrównoważony rozwój”) w ogólnym znaczeniu. W kulturze europejskiej pojęcie zrównoważonego rozwoju kształtowało się w powiązaniu z ochroną środowiska przyrodniczego, zdrowia człowieka i jego wpływu na rozwój cywilizacyjny. Refleksje o charakterze ekologicznym pojawiły się wraz z kryzysem przejawiającym się dewastacją środowiska przyrodniczego oraz jego nadmierną eksploatacją<sup>14</sup>. Kiedy współcześnie mówi się o zrównoważonym rozwoju kojarzy się on z życiem człowieka w harmonii z przyrodą, ze spokojem, równowagą w przyrodzie. Ale wbrew pozorom zrównoważony rozwój to proces dynamiczny, stan, do którego dąży człowiek, próbując pogodzić rosnące potrzeby doraźne ludzkości z ich interesem w dalszej perspektywie. W drugiej połowie XX w. idea zrównoważonego rozwoju została przejęta przede wszystkim przez ruchy ekologiczne. Do rozpowszechnienia koncepcji zrównoważonego rozwoju przyczyniła się Gro Harlem Brundtland, charyzmatyczna przywódczyni Norweskiej Partii Pracy. Za jej czasów Norwegia ulegała silnej modernizacji (realizując model „Nordic welfare state”) - szczególnie zwiększyła się w tym czasie rola kobiety w norweskim społeczeństwie. Priorytetem Gro

---

13 Ibidem, 19.

14 Antoni Skowroński, Zrównoważony rozwój perspektywą dalszego postępu cywilizacyjnego. „Problemy ekorozwoju”, nr 1(2), 2006, 47-57.

Harlem Brundtland było zlikwidowanie barier stojących na rynku pracy oraz upowszechnienie usług opiekuńczych, zwłaszcza opieki nad dziećmi<sup>15</sup>.

Brundtland jest uznawana za pionierkę koncepcji zrównoważonego rozwoju, gdyż swoją pracą oraz zaangażowaniem międzynarodowym w dużym stopniu przyczyniła się do powstania Strategii Zrównoważonego Rozwoju na Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 r. Efektem końcowym jej światowej konferencji było ogłoszenie Agendy 21, która stała się programem działań na XXI w. w 179 krajach, które podpisały tę Strategię<sup>16</sup>.

W roku 1987 w przedstawionym przez Brundtland raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju pt. *Nasza wspólna przyszłość*, użyto definicję zrównoważonego rozwoju, która jest dzisiaj w powszechnym użyciu. Zrównoważony rozwój to „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom<sup>17</sup>”.

W Polsce termin zrównoważony rozwój pierwszy raz został przytoczony w ustawie o ochronie środowiska z dnia 31 stycznia 1980 roku<sup>18</sup>. Koncepcja ta znalazła zastosowanie szczególnie w działalności przedsiębiorstw. Szereg podejmowanych inwestycji coraz częściej związane są z równowagą ze środowiskiem naturalnym. Przedsiębiorstwa w swojej działalności odnoszą się do poprawy stanu środowiska naturalnego czy racjonalnego wykorzystywania zasobów naturalnych, co można zauważyć np. w zrównoważonym budownictwie/architekturze<sup>19</sup>.

Wizja zrównoważonego rozwoju odnosząca się do rozwoju cywilizacji obejmowała trzy aspekty: środowisko przyrodnicze, społeczeństwo i ekonomię. Środowisko stanowi całość ściśle ze sobą powiązanych organizmów ożywionych oraz nieożywionych składników przyrody, które mieszczą się w podstawowej jednostce strukturalnej środowiska, czyli w ekosystemie. Na ekosystem składa się biocenoza

---

15 Ligia Tuszyńska, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle* (Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2018), 19.

16 Ibidem, 19.

17 <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/> (data dostępu: 20.11.2021)

18 Ustawa z dnia 31 stycznia 1980 r. o ochronie i kształtowaniu środowiska (Dz. U. 1994, art. 49, ust. 196 z późniejszymi zmianami).

19 Daria Sikorska, Izabela Wielewska, Krzysztof Firlej, Bartosz Jeleń, *Rola i miejsce zrównoważonego rozwoju działalności polskich przedsiębiorstw* (Rzeczów: Repozytorium CEON, 2005), 269.

i biotop pomiędzy, którymi ukształtowała się zależność w wyniku długich procesów ewolucyjnych zachodzących w przyrodzie. Zrównoważony rozwój to jednak nie tylko samoistne procesy zachodzące w środowisku, ale także rozwój tego środowiska wspierany przez rozwój cywilizacyjny, kulturowy i ekonomiczny<sup>20</sup>.

Społeczny aspekt zrównoważonego rozwoju wymaga zaangażowania ludzi w samokontrolę, uczestnictwo w demokratycznym podejmowaniu decyzji. Społeczeństwo współczesne nadal stoi przed wieloma problemami: zapewnienie równości płci, zwalczanie ubóstwa, prawa człowieka i jego bezpieczeństwo, edukacja dla wszystkich, zdrowie i dialog międzykulturowy. Zaspokojenie podstawowych potrzeb ludzkości jest coraz trudniejsze, czego dowodem są liczne migracje - przemieszczanie się rzesz ludzi z kontynentu na kontynent. Skala tych zjawisk zwiększa zasięg wyzwań ludzkości oraz sprawia, że coraz trudniej zdefiniować jednoznacznie procesy zrównoważonego rozwoju<sup>21</sup>.

Ważnym elementem koncepcji zrównoważonego rozwoju jest ekonomia, czyli całokształt gospodarczej i przemysłowej działalności ludzkiej polegającej na wytwarzaniu dóbr oraz świadczeniu usług zgodnie pojawiającymi się potrzebami ludności. Ekonomia stanowi ważny element w procesach zrównoważonego rozwoju, choć postępująca globalizacja to utrudnia przez sprzeczność interesów lokalnych z interesami globalnymi<sup>22</sup>.

Społeczeństwo i gospodarka są systemami zależnymi od środowiska przyrodniczego, nie ma jednak tu odniesienia do pedagogiki jako nauki społecznej. Zadaniem pedagogiki jest kształtowanie kapitału ludzkiego, na który składa się wiedza, umiejętności, postawy i wartości. Definicja zrównoważonego rozwoju zawiera w sobie terminy takie jak samopodtrzymujący się rozwój czy ekorozwój<sup>23</sup>. Ewa Borowiec ukazuje, iż na tej podstawie można wytyczyć sens działań społecznych z zakresu odpowiednich warunków życia człowieka, gdzie dochodzi do integracji środowiska przyrodniczego z problemami społecznymi oraz ekologicznymi czy gospodarczymi.

---

20 Ibidem, 20.

21 Ibidem, 21.

22 Ibidem.

23 Ignacy Fiut, *Kim jest człowiek ekologiczny?*, w: *Veritas una sed doctrina multiplex. Księga pamiątkowa ku czci prof. dr hab. Józefa Jaronia*. W. Słomski, M. Ciszek (red. nauk), (Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2003), 25-26.



W tym celu potrzebna jest międzynarodowa współpraca i edukacja podnosząca świadomość ludzi<sup>24</sup>.

Zatem kapitał społeczny odnosi się do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, powiązania i normy współpracy, dlatego niezbędnym elementem okazuje się poszukiwanie ekologicznej etyki wychowawczej oraz namysł pedagogiczny nad propagowanymi koncepcjami myślenia o zrównoważonym rozwoju<sup>25</sup>.

1. W 2002 r. (10 lat po ogłoszeniu Agendy 21) odbył się w Johannesburgu Światowy Szczyt Zrównoważonego Rozwoju, a więc kolejny Szczyt Ziemi. Okazało się, iż poziom świadomości ekologicznej społeczeństw jest niski, a zrównoważony rozwój przebiega za wolno. Mimo postępów ocena realizacji celów jest ambiwalentna i wystosowano następujące i krytyczne:
  - Zrównoważony rozwój nie stał się główną zasadą – nawet w Unii Europejskiej, która była prekursorem uważa się, że zrównoważony rozwój został potraktowany jako odrębna dziedzina, a nie jako zasada nadrzędna do której powinny dostosować się wszystkie polityki<sup>26</sup>.
  - Zagadnienie zrównoważonego rozwoju jest pozbawionym treści „wytrychem” - powoływanie się na zrównoważony rozwój stosując przeciwstawne poglądy w nim zawarte<sup>27</sup>.
5. Nieznajomość faktów pomimo wieloletnich dyskusji – słabość znajomości terminu „zrównoważony rozwój w społeczeństwie”<sup>28</sup>.
6. Idea przewodnia wzbudza różne fałszywe wyobrażenia i może być traktowana jako próba ideologicznej manipulacji – uspokojenie społeczeństwa i nadmierne odnoszenie się do wartości moralnych podczas dyskusji nad zrównoważonym rozwojem budując utopijną wizję raj na Ziemi (budzi to podejrzenia ukrycia

---

24 Ewa Szadzińska, *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*, w: *Edukacja Globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Magdalena Kuleta-Hulboj, Marta Gontarska (red. nauk.), (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015), 129.

25 Jakub Kronenberg, Tomasz Bergier (red. nauk.), *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce* (Kraków: Wydawnictwo Fundacji Sendzimira, 2010), 97-110.

26 SRU – Sachverständigenrat für Umweltfragen: Umweltgutachten 2008 – Umweltschutz im Zeichen des Klimawandels (<http://www.umweltrat.de/frame02.html>), 5. (data dostępu: 22.11.2021)

27 Armin Grunwald, Jürgen Kopfmüller, *Nachhaltigkeit* (Frankfurt: Campus Verlag, 2006), 156.

28 WI, *Schnittmengen zwischen den Themen Umwelt. Gerechtigkeit und Wohlfahrt im wissenschaftlichen Nachhaltigkeits – sowie Sozialstaatsdiskurs, Teilstudie im Auftrag des Umweltbundesamtes*, 2006, 14.

prawdziwych interesów władz)<sup>29</sup>.

7. Egzystencjalne znaczenie naturalnych podstaw życia jest wypierane przez cele optymalizacji – zasadą przewodnią zrównoważonego rozwoju powinna być troska o trwałą ochronę naturalnych podstaw życia, ale ginie ona wśród rozwiązań celów w trzech wymiarach (przykładem jest przebieg szczytu milenijnego i światowego Szczytu w Johannesburgu, gdzie nie podjęto żadnych godnych decyzji w sprawie ochrony środowiska)<sup>30</sup>.
8. Niewystarczające działania – podejmowane działania miały dotychczas skromny charakter, a zrównoważony rozwój zastąpiono w dużej mierze globalizacją bez barier<sup>31</sup>.

Tym krytycznym uwagą można przeciwstawić pozytywne spostrzeżenia:

- Zrównoważony rozwój stał się uznawaną na świecie zasadą – na prawie wszystkich szczeblach administracyjnych (od lokalnych po organizacje międzynarodowe) idea zrównoważonego rozwoju zyskała uznanie i zaczęto tworzyć strategię rozwoju przyszłościowego<sup>32</sup>.
- Zrównoważony rozwój uzyskał uznanie społeczne, a jego cele mają publiczne poparcie – obecnie w większości państw europejskich<sup>33</sup>.

Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych ustanowiło lata 2005-2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DEZR), nazywaną także Dekadą Zmiany<sup>34</sup>. DEZR miała na celu propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie do twórczego i krytycznego myślenia pozwalającego znaleźć rozwiązania problemów, które utrudnią zrównoważony rozwój.

Zgromadzenie Ogólne ONZ zobowiązało wszystkie państwa do prowadzenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju dotyczącej, m.in. przestrzegania praw

---

29 Armin Grunwald, Jürgen Kopfmüller, *Nachhaltigkeit* (Frankfurt: Campus Verlag, 2006), 326.

30 Holger Rogall, *Ekonomia zrównoważonego Rozwoju. Teoria i praktyka* (Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2010), 50.

31 Ibidem, 50.

32 Ibidem, 50.

33 Christopher Gore, Júlio Figueiredo, *Wykluczenie społeczne i polityka przeciwdziałania ubóstwu*, tłum. Ryszard Szarfenberg, Instytut Polityki Społecznej UW za zgodą International Institute for Labour Studies, 1999.

34 <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/> (data dostępu: 21.11.2022)

człowieka, współpracy międzynarodowej czy przeciwdziałanie ubóstwu<sup>35</sup>. Dalsza współczesna historia zmian kierunku zrównoważonego rozwoju odnoszą się do efektów DEZR i dalszym planowanym Strategiom Zrównoważonego Rozwoju.

## 1. 2. Filozofia Zrównoważonego Rozwoju

Pisząc o filozofii, a raczej filozofiach zrównoważonego rozwoju mam na myśli idee, wiodące wartości naczelną leżące u fundamentów i polityk rozwoju zrównoważonego, które są świadomie przyjmowane. Chodzi tu o przekonania ontologiczne, aksjologiczne i historiozoficzne determinujące sposób rozumienia tej idei oraz wyznaczenia jej celów. Idee te oraz wartości nie tworzą samodzielnego i koherentnego programu czy koncepcji filozoficznej, ale są raczej punktem wyjścia, racją i uzasadnieniem formułowanych na gruncie różnych projektów oraz programów też i postulatów<sup>36</sup>.

W latach 70.XX wieku pojawiła się zasada zrównoważonego rozwoju w rozważaniach nad przyszłością świata w ramach obrad ONZ. Komisja ds. Środowiska i Rozwoju w raporcie „Nasza wspólna przyszłość” ujęła potrzebę trwałego rozwoju, który będzie dążył do zaspokojenia bieżących potrzeb ludzkości, ale bez ponoszenia ryzyka, że przyszłe pokolenia nie będą już miały z czego czerpać. Agnieszka Piskorz-Ryń podkreśla, iż stwierdzenie to był początkiem nowej filozofii życia i budowania cywilizacji poindustrialnej opartej na koncepcji zrównoważonego rozwoju<sup>37</sup>.

Zrównoważony rozwój także rozpatrywany jest jako konstrukt umożliwiający dążenie do wzorca działań społecznych w zakresie rozwiązywania konfliktów. W tym ujęciu istotą jest realizacja celów humanistycznych rozwoju ludzkości, co dopełnia rozumienie zrównoważonego rozwoju w przenikających się obszarach ekologii,

---

35 Ibidem, 26.

36 Zbigniew Hull, *Filozofie zrównoważonego rozwoju*, w: *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Andrzej Papuziński (red. nauk), (Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, 2005), 59.

37 Agnieszka Piskorz-Ryń, *Zasada zrównoważonego rozwoju a zadania administracji publicznej wobec osób starszych z perspektywy nauki prawa administracyjnego*. Zagadnienia wybrane. „*Studia nad rodziną*”, nr 1(46), 2018, 53.

ekonomii i społeczeństwa<sup>38</sup>.

Związane z tym jest społeczne ujęcie zrównoważonego rozwoju według Zbigniewa Babickiego. Podejście to ujmuje zrównoważony rozwój jako jedną z strategii działań w środowisku społecznym w którym dochodzi do zaspokojenia potrzeb rozwojowych człowieka. Środowisko wychowawcze ucznia jest naturalnym miejscem rozwoju, które może ulec przekształceniu poprzez planowane działania pedagogiczne. Stykają się tutaj megawpływy, tj. technologia, gospodarka czy ideologie. Na ich styku tworzą się nowe struktury, które towarzyszą zrównoważoną cywilizację przy odpowiednich działaniach dydaktycznych i wychowawczych na rzecz zrównoważonego rozwoju<sup>39</sup>.

Zbigniew Hull jako pierwsze podejście uważa filozofię równoważenia wzrostu. W tej koncepcji zrównoważonego rozwoju najważniejszy jest wzrost gospodarczy, który uwzględnia ograniczenia i uwarunkowania społeczne i przyrodnicze. Dominuje tu przekonanie, że rozwój jest zdeterminowany pojęciem ilościowego wzrostu gospodarczego dążącego do powiększenia wskaźników ilościowych cechujący procesy gospodarcze. Zakładany jest tu wzrost ekonomiczny gwarantujący skuteczność działań we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności. To znaczy, iż trzeba chronić środowisko, by nie dopuścić do zahamowania stopy wzrostu czy załamania gospodarczego, spowodowanego wyczerpaniem zasobów, niszczącymi konfliktami społecznymi czy też degradacją środowiska naturalnego<sup>40</sup>.

Zgodnie z tym podejściem środowisko można chronić wtedy kiedy wszystkie jego elementy i skutki ludzkiej działalności (np. zanieczyszczenia) zostaną wycenione i włączone w system gospodarki rynkowej, które samoczynnie wymuszą i ukształtują optymalny poziom użytkowania kapitału naturalnego, rekompensowania oraz ograniczania zanieczyszczeń<sup>41</sup>.

Drugą z wyodrębniających podejść przez Zbigniewa Hulla jest filozofia zrównoważonego rozwoju koncentrująca się na zrównoważeniu społecznym. Wzrost

---

38 Agnieszka Klimska, Sprawozdanie z XXIV Ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „Filozofia zrównoważonego rozwoju. „*Studia ecologiae et bioethicae*”, nr 19, 2021, 128.

39 Zbigniew Babicki, Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. „*Forum Pedagogiczne*”, nr 9, 2019, 193-194.

40 Ibidem, 60-61.

41 Helmut Gross, *Postęp – mit utracony*, w: *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju* (Warszawa: Wydawnictwo „Elipsa”, 2003), 55.

ekonomiczny i troska o środowisko naturalne zapewniająca trwałą równowagę między ekosystemami a gospodarką są niezbędne dla urzeczywistnienia podstawowych wartości społecznych, tj. wolność, równość, powszechny dostęp do podstawowych dóbr, praca, solidarność międzyludzka, sprawiedliwość. Chodzi, więc o to, by tak zrównoważyć i wypośrodkować relacje między wymogami ekonomicznymi oraz ekologicznymi, aby w procesie rozwoju społecznego stale eliminować i zmniejszyć obszary biedy i niedorozwoju, sfery spóźnionego rozwoju materialnego i cywilizacyjnego oraz osiągać wyższy standard i jakość życia społecznego<sup>42</sup>.

Trzecia z filozofii zrównoważonego rozwoju związana jest ściśle z ekorozwojem. Jest to przekonanie, że antroposfera istnieje i rozwija się w obrębie biosfery, gdyż jest od niej zależna, zaś wszelka gospodarka jest podsystemów ekosystemów<sup>43</sup>. Jeśli rozwój cywilizacyjny ma być zrównoważony, to jego podstawą musi być zrównoważona gospodarka, która koreluje z zrównoważonym ekosystemem, na którego wydajności się opiera. Taka gospodarka powinna chronić różnorodność świata przyrody oraz współdziałać z respektowaniem cykliczności ludzkiego życia w wymiarze biologicznym i kulturowym<sup>44</sup>.

W projektowaniu działań społecznych ten sposób myślenia i rozumienia idei zrównoważonego rozwoju dąży do konstruowania wizji społeczeństwa ery ekologicznej. Realizacja tak rozumianego rozwoju ludzkości wymaga zasadniczej zmiany ludzkiego postrzegania i doświadczania przyrody oraz wewnętrznej zmiany człowieka prowadzącej do koncentracji na wymiarze duchowym i intelektualnym poprzez myśl ekocentryczną<sup>45</sup>.

Wszystkie te filozofie zrównoważonego rozwoju cechuje optymizm. Każda z tych myśli uznaje realną możliwość stopniowego, bezwstrząsowego przejścia do społeczeństwa zrównoważonego rozwoju. Zdaniem Zbigniewa Hulla pojawia się tu  pewna zagwozdzka, bowiem wielowymiarowy kryzys globalnego kapitalizmu musi

42 Zbigniew Hull, *Filozofie zrównoważonego rozwoju*, w: *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Andrzej Papuziński (red. nauk), (Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, 2005), 61.

43 Lester Bron, *Gospodarka ekologiczna na miarę Ziemi* (Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 2003), 277.

44 Dorota Markowska, *Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunek*, w: *U podłoża globalnych zagrożeń* (Warszawa: Wydawnictwo „Elipsa”, 2003), 71.

45 Zbigniew Hull, *Filozofie zrównoważonego rozwoju*, w *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. A. Papuziński (red. nauk), (Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, 2005), 63.

dojść do załamania we wszystkich sferach życia człowieka. I być może dopiero po kryzysie nadejdzie odrodzenie Społeczeństwa Ery Ekologicznej<sup>46</sup>.

### 1. 2. 1. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju

W edukacji koncepcja zrównoważonego rozwoju staje się jednym z nurtów w którym realizowane są treści kształcenia z zakresu edukacji przyrodniczej, społecznej oraz przedsiębiorczej rozszerzonej o zagadnienia odpowiedzialności globalnej. Wprowadzenie zrównoważonego rozwoju w życie społeczeństwa potrzebuje odpowiedniej edukacji przygotowującej ludzi do działania przeciw niekorzystnym trendom cywilizacyjnym. Walka z tymi trendami jest możliwa, dzięki odpowiedniemu i kompleksowemu wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju<sup>47</sup>.

Kluczowym krokiem do wejścia na drogę zrównoważonego rozwoju jest edukacja zawierająca w sobie kształcenie społeczeństwa odpowiedzialnie korzystającego z zasobów naturalnych Ziemi, świadomego zmian w procesach produkcji i stylu konsumpcji, a także poszanowania sprawiedliwości społecznej. Edukacja ta zawiera w sobie działania na rzecz przyszłych pokoleń opartych na wiedzy, świadomości oraz systemie wartości<sup>48</sup>.

Realizacja edukacji na rzecz edukacji zrównoważonego rozwoju według założeń przyjętych Agend o działaniach na rzecz zrównoważanego rozwoju odbywa się w różnych krajach na świecie (np. Niemcy, Francja, USA). W Polsce również coraz klarowniejsze jest ujęcie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jako klucza do implementacji założeń zrównoważanego rozwoju. Edukacja jest tutaj narzędziem zmiany, która ma na celu przekaz wiedzy z zakresu zrównoważonego rozwoju, ale także kształtowanie człowieka posiadającego umiejętności zaspokojenia własnych potrzeb w taki sposób, aby umożliwić realizację tych samych potrzeb przyszłym pokoleniom. Edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju realizuje się w dwóch podejściach<sup>49</sup>.

---

46 Ibidem, 63.

47 Anna Batorczak, Agnieszka Klimska, Edukacja na rzecz zrównoważanego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważanego Rozwoju (2020-2030). „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 18, 2020, 18.

48 Ibidem, 18.

49 Ibidem, 19.

Pierwszym z podejść jest zwrócenie uwagi na treści, fakty oraz informacje, które mają oddziaływać na zmianę zachowania oraz sposobu myślenia u uczniów. Drugie podejście odnosi się do prowadzenia dialogu na temat sytuacji problemowych w których znaleźliśmy się jako cywilizacja<sup>50</sup>. Jest to dialog o problemach spornych i niejednoznacznych. Praca dialogiem ma na celu wykształcić u uczniów umiejętności krytycznego myślenia i odpowiedzialnego działania oraz reagowania na sytuacje kryzysowe dotyczące ludzkość oraz środowisko<sup>51</sup>.

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w polskim systemie oświaty niestety przyjmuje najczęściej to pierwsze podejście, czyli przekaz wiedzy. Ponadto nadal zrównoważony rozwój w edukacji jest kojarzony tylko z ekologią. Jednakże podstawa programowa z 2017 i 2018 roku szerzej uwzględnia koncepcję zrównoważonego rozwoju edukacji, szczególnie z zakresu edukacji wczesnoszkolnej<sup>52</sup>.

W edukacji na rzecz zrównoważanego rozwoju w klasach I - III ma na celu wspieranie u dzieci rozwijania działań i zachowań adekwatnych do poznawanych w zakresie wartości takich jak odpowiedzialność i poczucie obowiązku. Uczniowie poznają wzajemne powiązania między składnikami środowiska przyrodniczego a wartościami i normami, których źródłem jest zdrowy ekosystem, a także odkrywanie przez ucznia siebie jako integralnego składnika środowiska przyrodniczego. Kształtowane zachowania oraz wartości mają swoje źródło również w poznawaniu różnych kultur oraz zjawisk przyrodniczych poprzez ich percepcję oraz rozumienie realizowanych zagadnień<sup>53</sup>.

Wchodząc w szczegóły podstawy programowej z zakresu edukacji przyrodniczej można wskazać kilka ważnych elementów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, tj. ponoszenie odpowiedzialności za swoje wybory, budowanie świadomości posiadania swoich praw i obowiązków czy zagrożenia w środowisku naturalnym oraz ochrona przyrody. Niektóre z tych elementów dotyczą również kwestii etycznych<sup>54</sup>.

50 Paweł Tarasiewicz, Kultura i cywilizacja – próba korelacji. „*Roczniki Kulturoznawcze*”, tom II, 71-88.

51 Vare Paul, William Scott, Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. „*Journal of Education for Sustainable Development*”, nr 1(2), 2007, 191-198.

52 Anna Batorczak, Agnieszka Klimska, Edukacja na rzecz zrównoważanego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważanego Rozwoju (2020-2030). „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 18, 2020, 23.

53 Ibidem, 24.

54 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych 2022/2023 (data dostępu:

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju przynosi korzyści uczniom, na co wskazują badania Uniwersytetu Stanforda. Eksperti bowiem, przeprowadzili badania polegające na systematycznej eksploracji literatury akademickiej. W efekcie odnotowali 119 recenzowanych publikacji w latach 1994-2013, które ukazywały wpływ edukacji ekologicznej na uczniów w wieku do lat dwunastu. Wspierająca zrównoważony rozwój edukacja ekologiczna wpłynęła na poprawę wyników w nauce i rozwinęła umiejętności krytycznego myślenia, zaufania, autonomii oraz przywódctwa. Wpłynęła również na ogół rozwoju osobistego uczniów oraz zaangażowanie obywatelskie i zachowania prośrodowiskowe. Badacze w ponad 100 pracach dwodzą, iż ten rodzaj edukacji prowadzi do transformacyjnych możliwości uczenia się<sup>55</sup>, tak potrzebnych w polskim systemie oświaty.

Badania nad edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju prowadzi również Anna Doerling z Uniwersytetu Westminster. Prowadzone badania dotyczą zmian w postawach i wartościach uczniów biorących udział w międzynarodowym projekcie „Water Explorer” (udział biorą również szkoły z Polski). Program ten jest przeznaczony dla uczniów w wieku 8-14 lat i jego celem jest wykształcenie u uczniów szacunku do wody poprzez wspólne działania na rzecz ochrony i racjonalnego użytkowania wody, ale również współpraca w poszukiwaniu rozwiązań problemów związanych z wyczerpującymi się źródłami wody pitnej na świecie<sup>56</sup>.

Uczniowie uczestniczą w czterech misjach: „Cenna woda”, „Czysta woda”, „Tajemnicza woda” oraz „Woda na świecie” koordynowanych w Polsce przez Fundację Gospodarki i Administracji Publicznej nie tylko uczy proekologicznych zachowań i promuje zrównoważony rozwój w codziennym życiu człowieka, ale tworzy z uczniów także „Ambasadorów Wody”, którzy wykazują odpowiedzialność i świadomość cennej wody. Poprzez umiejętne oszczędzanie wody oraz wykształcone wśród dzieci i młodzieży zachowania altruistyczne względem środowiska mogą stać się inspiracją oraz zasadami, które w własne życie może wdrożyć rodzina ucznia, środowisko

---

25.11.2022)

55 Alison Bowers, Noelle Wyman, Nicole Holthuis, Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. „*The Journal of Environmental Education*”, nr 49(1), 2018, 1-17.

56 Ibidem, 24.



i przyjaciele<sup>57</sup>.

Anna Doerling mierzyła zmianę wagi poszczególnych wartości zgodnie z teorią Wartości Schwarza. Z badań wynika, że rozszerzył się poziom zmian wartości z zakresu otwartości na zmianę, gdzie przekształceniu uległy zachęta i samorealizacja. Z zakresu rozwoju duchowego przekształceniu uległy takie wartości jak uniwersalizm i dobroczynność. W obszarze ochrony środowiska przekształceniu uległy zmianie wartości dotyczące tradycji oraz zachowawczości. W doskonaleniu samego siebie zmianie uległa wartość władzy. Dostrzeżone zmiany ukazują przekształcanie się wartości podczas wdrażania badanego programu w ramach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju<sup>58</sup>.

Powszechnie przyjmuje się, że młodzież przykładą większą uwagę do wartości, które promują zdrowe, ekologiczne i zrównoważone nawyki stylu życia. Jednocześnie przekłada się to na codzienność uczniów oraz ich wybory dotyczące zrównoważonego życia. Badania programu „Badacz Wody” oparte na teorii Wartości Schwartz wykazały, iż udział w danym projekcie wpłynął na przekształcenie wartości osób badanych, co może prowadzić do przekształcenia zachowania wśród uczniów<sup>59</sup>.

Powyższe badania ukazują, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju nie powinna być dodatkiem do formalnej edukacji, ale powinna stanowić rdzeń nauczania na wszystkich poziomach edukacji wraz z szkolnictwem wyższym. Pierwszym krokiem do wdrażania zrównoważonego rozwoju w system edukacji jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Edukatorzy i nauczyciele stanowią klucz do realizacji założeń zrównoważonego rozwoju poprzez edukację<sup>60</sup>. Zatem zdobywanie odpowiednich kompetencji oraz wiedzy w czasie studiów i szkoleń ma zasadnicze znaczenie dla integracji obecnego systemu edukacji z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju<sup>61</sup>.

---

57 Badaczwody.pl2020. *Program Badacz Wody*, <https://www.badaczwody.pl/home>, (data dostępu: 25.12.2022)

58 Anna Batorczak, Agnieszka Klimska, Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020-2030). „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 18, 2020, 26.

59 Ibidem, 25.

60 Borys Tadeusz, Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania. „*Problemy ekorozwoju*”, nr 5(1), 2010, 59-70.

61 Anna Batorczak, Agnieszka Klimska, Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed

Wdrażając edukację dla zrównoważonego rozwoju istnieje potrzeba rekomendowania pedagogicznego podejścia opartego na metodach aktywizujących ucznia. Proces dydaktyczny ukierunkowany jest na uczenie się ucznia, ale także powinien ciągle pozostać otwarty na badanie i poznawanie potrzeb uczniów. Motorem napędowym wdrażania zrównoważonego rozwoju, więc są odpowiednio dostosowane metody nauczania<sup>62</sup>.

Słowa Johanna Wolfganga von Goethego w pełni ujmują sens wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju: „Nie wystarczy coś wiedzieć, trzeba też umieć to zastosować. Nie wystarczy chcieć, trzeba działać<sup>63</sup>”. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju zatem powinna nie tylko uzbrajać uczniów w odpowiednią wiedzę, ale także w umiejętność jej wykorzystania w działaniu i rozwiązywaniu problemów, które dotyczą współczesną cywilizację.

### **1. 3. Charakterystyka wartości w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, społecznym oraz pedagogicznym**

Definicja wartości zależna jest od dziedziny naukowej w jakiej jest rozpatrywana przez swoją szerokość znaczeń. Problematycznym jest wybranie jednej słusznej definicji wartości, gdyż każda z nich posiada coś wspólnego, ale także posiada w sobie pierwiastek różnicy. Dlatego w tym podrozdziale przedstawię rozumienie wartości w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, społecznym oraz pedagogicznym. Na ich podstawie wybieram ujęcie wartości odpowiednie dla projektu badawczego.

Przyjęcie jednej definicji wartości jest skomplikowane. Według Władysława Tatarkiewicza konkretne ujęcia wartości ściśle związane są z celem który tej wartości nadajemy<sup>64</sup>. Myśl ta wprowadza w ujęcie filozoficzne wartości. Dyskusja filozofów o wartościach dała początek naturalizmowi, intuicjonizmowi oraz emotywizmie aksjologicznemu. Bowiem wartość dla filozofów oznacza to co jest cenne, cel dążeń

---

ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020-2030). „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 18, 2020, 25.

62 Ibidem, 25.

63 Johann Wolfgang Goethe, *Refleksje i maksymy* (Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1997), 39.

64 Władysław Tatarkiewicz, *O szczęściu* (Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, 2015), 29.

ludziach i ich troskach w wymiarze życia codziennego, ale i metafizycznego<sup>65</sup>.

Przedstawiciele naturalizmu aksjologicznego uważają, że dana rzecz jest wartościowa tylko wtedy kiedy jest pożądana. Nie jest zatem pożądana przez to, że jest wartościowa. To pożądanie dopiero nadaje jej wartość. Intuicjoniści zaś uważają wartość za akt intuicji<sup>66</sup>. Związany jest on z nieempiryczną cechą przedmiotu, co w rozumieniu intuicjonizmu ukazuje wartość jako intuicyjny akt w dokonywaniu wyborów<sup>67</sup>. Zaś emotywiści aksjologiczni uznają, iż wartości nie istnieją, gdyż terminy wartościujące nie posiadają empirycznych desygnatów. Wszelkie sądy są wykorzystywane do ukazania postawy emocjonalnej. Zatem jest to swoisty nihilizm aksjologiczny. Andrzej Niemczuk rozwija te ujęcie pisząc, że ani predecyzja, ani decyzje poszczególne oraz rozumowanie praktyczne nie dodają nic ontycznego do obiektów uznawanych za wartościowe. Ludzkie wartościowanie pozostawia dany obiekt tym czym ontycznie jest, nie dodaje mu żadnej wartości<sup>68</sup>.

Oprócz powyższych ujęć wartości chciałabym jeszcze przytoczyć definicje wartości za Stanisławem Kowalczykiem, iż charakteryzując wartość powinno się ją wyjaśniać w relacji z dobrem. Platon uważał, że dobro jest najwyższą ideą, dlatego uznał prymat dobra wobec bytu i koncepcja ta widoczna jest w ujęciach fenomenologicznych. Inaczej tę relację ujmuje filozofia inspiracji tomistycznej, gdzie wartość utożsamia się z szeroko rozumianym dobrem i gdzie samo dobro staje się wartością<sup>69</sup>.

Przedstawione ujęcia wartości w filozofii uzupełniają poglądy Michała Pawłuckiego, bowiem oprócz trudności definicyjnych wartości równie problematycznym jest określenie ich istnienia w świecie. Wyróżnia się tutaj rozumienie istnienia wartości jako subiektywne, obiektywne oraz rozwiązania pośrednie. Subiektywne rozumienie wartości zakłada, iż wartości istnieją w przeżywaniu podmiotu, a obiektywne, że wartości istnieją niezależnie od podmiotu. Rozwiązania pośrednie można zauważyć

65 Krystyna Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 31.

66 Ibidem, 12.

67 Ryszard Wiśniewski, Intuicjonizm w aksjologii Władysława Tatarkiewicza. „*Acta Universitatis Nivola Copernici. Filozofia*”, nr 4 (103), 1979, 124.

68 Andrzej Niemczuk, O nieistnieniu i normatywności wartości. „*Kultura i wartości*”, nr 28, 2019, 125.

69 Stanisław Kowalczyk, Filozoficzne interpretacje wartości. „*Collectanea Theologica*”, nr 56/1, 1986, 39.

w koncepcji Romana Ingardena ukazującej, że wartości istnieją jako przeżycie podmiotu odkrywającego wartość przedmiotu. W rozumieniu tym wartość nie istnieje samoistnie, ale przez nośniki wartości w relacji przedmioto-podmiotowej w której zachodzi wartościowanie<sup>70</sup>.

Ostatnią definicją, którą przytoczę w analizie ujęcie filozoficznego wartości jest definicja Wincentego Granata: „wartością nazywa się wszystko, co skłania emocjonalnie i wolitywnie władze człowieka, aby dążył ku temu, co wzbudza przyjemność, radość, zaspokaja zmysł estetyczny czy też uczucia religijne i moralne lub w ogóle odpowiada jakimś wymogom ludzkiej natury<sup>71</sup>”. Definicja ta odnosi wartości do natury ludzkiej dotykając istoty społeczeństwa. Tak rozumiana wartość jest fundamentem do rozumienia wartości w ujęciu psychologicznym.

Ujęcie psychologiczne wartości skupia się na ujęciu wartości w rozwoju osobowości oraz życiu psychicznym człowieka. Za Hanną Świdą można przyjąć, iż wartość jest kierunkiem motywacji ludzkiej. Wartość zatem to stan rzeczy bądź przedmiot, który przez wzbudzanie pozytywnych emocji sprawia, iż człowiek kieruje ku nim swoje dążenia<sup>72</sup>.

Hanna Świda oprócz określenia wartości jako kierunku motywacji ujmuje wartości również jako kryterium pozytywnej postawy. Bowiem wszelkie zjawiska, przedmioty i cechy osobowości są przez człowieka wartościowane i do tych do których dążymy wywołują w nas pozytywne emocje<sup>73</sup>.

W psychologii w tematyce wartości szczególnie duży wpływ miały koncepcje Allporta i Rokeacha. Allport rozumiał wartości jako ludzkie zainteresowania i nastawienia ku czemuś<sup>74</sup>. Zaś Rokeach ujmuje wartości jako coś godnego pożądania. Według badacza wartości ukazują to co pożądane i są ułożone w hierarchiczny system. Zatem kategoria definiująca wartości u Rokeacha staje się jednocześnie jednostką

---

70 Michał Pawłucki, *Idea wspólnoty a wybrane paradygmaty naukowe i unormowania polskiego prawa pracy* (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, 2022), 206.

71 Wincenty Granat, *Personalizm chrześcijanki* (Poznań: Wydawnictwo Diecezjalne, 1985), 380.

72 Hanna Świda, *Pojęcie wartości i jej znaczenia dla funkcjonowania osobowości*, w: *Młodość a wartości*. Hanna Świda (red.nauk.), (Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1979), 10.

73 Ibidem, 33.

74 Gordon Allport, The general and the unique in psychological science. „*Journal of Personality*”, nr 30, 2000, 410-411.

opisującą osobowość<sup>75</sup>. Później w koncepcji Berznoskiego kategoria ta nazywana jest tożsamością<sup>76</sup>.

Wartości można zsyntezować w obrębie trzech orientacji psychologicznych. Piotr Oleś w swoich pracach wskazuje na orientację psychoanalityczną, behawiorystyczną oraz humanistyczną.

Pierwsza orientacja, czyli psychoanalityczna skłania się ku procesowi interioryzacji wartości oraz funkcjonowaniu wartości moralnych w życiu człowieka. W związku z tym system wartości łączy super ego z ego idealnym. W orientacji behawiorystycznej wartości pojmowane są inaczej, gdyż rozumiane są jako wzmocnienia pozytywne i negatywne<sup>77</sup>.

Jednakże Piotr Oleś zwraca uwagę, iż w tej orientacji zredukowanie wartości do wzmocnień oraz tworzenia człowieka jako modelu sterowanego przez bodźce zewnętrzne odbiera sens pojęciu wartości. Uwaga ta jest istotna, gdyż w tradycyjnym rozumieniu wartości łączy się je z wolnością wyboru oraz autonomią<sup>78</sup>,

Ostatnia orientacja, czyli orientacja humanistyczna związana jest z istotą osoby ludzkiej, która jest wolna, odpowiedzialna i zdolna do samodzielnego doskonalenia się, rozwoju i transcendencji. Ujęcie to jest holistyczne i pozwala na szerokie i wieloaspektowe rozumienie wartości. Człowiek zatem pozytywnie ocenia to czego pragnie, co ukazuje się w wyborach danego człowieka i powinnościach<sup>79</sup>.

Koncepcja wartości w orientacji humanistycznej jest istotna dla pedagogów i nauczycieli, gdyż jest ona inspiracją do poszukiwania metod i sposobów wspomagania uczniów w integralnym i holistycznym rozwoju. W kontekście tym możemy ująć proces urzeczywistnienia wartości w pedagogice.

Podsumowując orientację psychologiczną wartości odniosę się do definicji wartości zawierającej w sobie podejście psychologiczne i socjologiczne. Stanisław Ossowski zaznaczał, iż Emil Durkheim i Zygmunt Freud przeciwstawiali wartości

<sup>75</sup> Milton Rokeach, On the validity of Spranger and change in American value priorities. "Journal of Personality and Social Psychology", nr 42(1), 1982, 89.

<sup>76</sup> Jan Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości* (Warszawa: Wydawnictwo „Liberi”, 2013), 28.

<sup>77</sup> Piotr Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne* (Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1989), 28.

<sup>78</sup> Ibidem, 28.

<sup>79</sup> Ibidem, 29.

indywidualne wartościom społecznym. Zygmunt Freud uważał, że wartości indywidualne mają charakter typowo biologiczny, a wartości superego mają charakter społeczny. Zatem wartości społeczne pełnią kontrole i wywierają presję na wartości indywidualne, czyli niższego rzędu. Czynnikiem presji jest tu czynnikiem moralnie negatywnym<sup>80</sup>.

Emil Durkheim z kolei uważał, że wartości społeczne dopiero czynią z istoty ludzkiej człowieka. Zdaniem Stanisława Ossowskiego oba rozwiązania są niepoprawne, bowiem wartości, które odczuwa istota ludzka nie da się sprowadzić tylko do podłoża biologicznego<sup>81</sup>. Wartości mogą być również odczuwane przez funkcję pamięci, gdyż to co człowiek przeżył w aspekcie biologicznym może być odtworzone za pomocą pamięci, która pobudza aktywność.

Pomimo, iż powyższe koncepcje są już długoletnie to nadal w orientacji socjologicznej wartości są różnie spostrzegane i różny nadaje się charakter procesowi wartościowania. W orientacji społecznej wartością jest to co konkretne zbiorowości wraz z jej członkami uznają za ważne. Odchodzi się zatem od tego co jest ważne „samo w sobie” a zwraca uwagę na zdolność człowieka do wartościowania. Wartości bowiem są filarami, na których opiera się życie społeczeństwa. Ludzkie zachowania są przez nie regulowane i motywowane stanowiąc podstawowy komponent ludzkiego życia<sup>82</sup>.

W społeczeństwie relacje międzyludzkie muszą opowiedzieć się po stronie konkretnych wartości. Kiedy znany jest sposób wartościowania drugiego człowieka wiemy jaki przyjmie styl życia oraz jak będzie odnosił się do problemów oraz zjawisk. Życie społeczne człowieka jest regulowane poprzez różne systemy wartości, tj. moralne, prawne, ekonomiczne, naukowe, estetyczne, polityczne, religijne. Najczęściej wartości moralne (m. in. dobro, godność, sprawiedliwość) są przyjmowane przez ludzi jako wartości nadrzędne. Przyjęcie przez człowieka odpowiedniego systemu wartości kształtuje jego poglądy, zachowanie oraz życie<sup>83</sup>.

W orientacji społecznej wartości warto odnieść się także do teorii Floriana

---

80 Czesław Matusiewicz, *Psychologia wartości* (Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975), 58.

81 Ibidem, 59.

82 Ryszard Adam Podgórski, *Homo Sociologicus w strukturze wartości* (Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, 2008), 22.

83 Ibidem, 23.

Znanickiego, który wyodrębnia wartość społeczną. Dla Floriana Znanickiego wartość ta jest przedmiotem posiadającym empiryczną treść, która jest dostępna członkom danej społeczności oraz jej znaczenie sprawia, że wartość może stać się celem ludzkiej działalności. Tak szerokie rozumienie wartości sprawia, że w socjologii badanie wartości wiąże się z całościowym badaniem ludzkiego doświadczenia, tego co wewnętrzne i zewnętrzne, określonego za pomocą rozumowania moralnego oraz tego co intuicyjne. Tak rozumiane wartości w socjologii stanowią składnik większych systemów teoretycznych<sup>84</sup>.

Każde działanie społeczne odwołuje się do wartości przyjmowanych przez podmioty danej grupy społecznej. Wartości te są uporządkowane w sposób hierarchiczny. Choć jak zauważa Ryszard Podgórski nie wszystkie pożądane wartości są porównywalne i nie jest możliwe ich ściśle preferencyjne ułożenie. Bowiem hierarchia wartości ludzkiej to nie model matematyczny, a model tworzony przez życie człowieka, który sam może nie uświadamiać sobie istoty pewnych wartości. Ponadto działanie ludzkie czasami jest pierwotne względnie późniejszej refleksji nad tym działaniem. Zatem w socjologicznym pojmowaniu wartości określa się je jako system wartości, gdzie zakłada się powiązanie między działaniem a wartościami<sup>85</sup>.

Ze względu na to jakie wartości uznawane są w społeczności za istotne regulują się relacje między podmiotem a społecznością. W związku z tym mamy dwa typy kultur: indywidualistyczne i kolektywistyczne. Jak sama nazwa mówi w kulturach indywidualistycznych ważna jest niezależność podmiotu, autonomia emocjonalna, prawo do prywatności, indywidualna inicjatywa oraz narzędność celów osobistych nad wspólnotowymi. Ten typ kultury dopuszcza zachowanie konformistyczne<sup>86</sup>.

W kulturach kolektywistycznych istotna jest zależność emocjonalna, harmonia, solidarność, a zachowania i obowiązki regulowane są przez zasady oraz normy grupowe. Zaznaczone są także granice zewnętrzne danej wspólnoty.

Małgorzata Boguni-Borowska tę myśl o społeczeństwie indywidualistycznym

---

84 Elżbieta Hałas, *Teoria socjologiczna Floriana Znanickiego a wyzwania XXI wieku* (Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999), 95.

85 Ryszard Adam Podgórski, *Homo Socjologicus w strukturze wartości* (Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, 2008), 34.

86 Dorota Czyżowska, Ewa Gurba, Arkadiusz Białek, Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych. „*Psychologia rozwojowa*”, tom 17, nr 3, 2012, 58.

oraz kolektywistycznym przenosi na wyższy poziom rozumienia społeczeństwa przez pryzmat wartości. Fundamentem dobrego społeczeństwa, ale także systemów i instytucji są wartości. Wartości dobrego społeczeństwa zależą od jakości życia społecznego oraz relacji międzyludzkich, w tym rodzinnych. Wartości bowiem dla indywidualnego człowieka, ale także zbiorowości są drogowskazami umożliwiającymi podejmowanie odpowiednich decyzji dla podmiotu, ale także dla całej wspólnoty ludzkiej<sup>87</sup>.

Decyzje oraz działania, które ludzie podejmują zależą od wartości, które wybierają. Ponadto wartości nadają sens wszystkim aspektom naszego życia. Fundamentalne wartości, które wpływają na budowanie dobrego społeczeństwa, tworzącego przyjazną wspólnotę i ład społeczny to: godność, lojalność, miłość, odpowiedzialność, pracowitość, prawość, przyjaźń, przyzwoitość, solidarność, sprawiedliwość, szacunek, uczciwość, wolność, wrażliwość, współpraca, zaufanie i życzliwość. Warto dodać, iż ludzie tworzący społeczeństwo na tych fundamentalnych wartościach nie żyją w danej wspólnocie w bezwzględnym poddaństwie, ale z własnej dobrej woli<sup>88</sup>.

Wartość w orientacji społecznej rozumiana jest jako połączenie psychologiczne, kulturoznawcze i aksjologiczne. Powstanie wartości związane jest ze społeczeństwem oraz jego kulturą w ramach określonej i trwałej kultury<sup>89</sup>. Wartościowanie zaś obiektywizuje wartości w wyniku czego przyjmują walor powszechny w danej społeczności i jej różnych warstwach.

Przedstawienie orientacji filozoficznej, psychologicznej i społecznej ukazuje nam przenikanie się rozumienia wartości w zależności od dziedziny nauki. W orientacji pedagogicznej czerpiemy z każdej opisaney orientacji, ale także nadaje nowy kierunek rozumienia wartości.

W pedagogice wartości odnoszą się do holistycznego rozwoju człowieka. Wartości rozumiane są tutaj jako właściwości, które przysługują ludziom i ludzkiej

---

87 Małgorzata Boguni-Borowska, *Życie w dobrym społeczeństwie. Wartości jako fundament dobrego społeczeństwa*, w: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Małgorzata Boguni-Borowska (red. nauk.), (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015), 20.

88 Ibidem, 23.

89 Ryszard Adam Podgórski, *Homo Sociologicus w strukturze wartości* (Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, 2008), 34.



egzystencji. Urzeczywistnienie tych właściwości dąży do kształtowania ideału osoby i wzorca życiowego do którego powinno dążyć się na drodze procesu edukacyjnego oraz wychowawczego<sup>90</sup>.

Podobnie wartości ujmuje Janusz Homplewicz, który wartości ukazuje jako wszystko co jest cenne dla człowieka i w co chce angażować swoje wysiłki oraz wolę. Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka i przesądza jego wewnętrzny rozwój, przeżycia oraz całą jego postawę życiową<sup>91</sup>.

Piotr Oleś wykazuje, iż właściwości będącymi wartościami odnoszą się do bytu ludzkiego, tj. godność, miłość czy szacunek do osoby ludzkiej. Wartości odnoszą się także do świata zewnętrznego i stają się wartościami w życiu ludzkim poprzez relacje między człowiekiem a zewnętrznym światem<sup>92</sup>.

Z związku z powyższym rozumienie wartości posiada walor pedagogiczny. Bowiem wyraża się on w triadowej strukturze wartości, która opsiuje istotę osoby ludzkiej, zaś nabyte w trakcie działań cechy jakościowe osobowości oraz wartości wbudowane w życie ludzkie wynikające z relacji z światem zewnętrznym. Triada ta jest konstytuowana na drodze integracji rozwoju w dążności do wzorca życiowego i ideału. Przesłanie to jest związane z pedagogiką personalistyczną stawia w swoim centrum zainteresowań ucznia oraz jego potrzeby związane z integralnym rozwojem oraz integralnym wychowaniem do którego dąży się za pomocą urzeczywistniania właściwych struktur hierarchicznych<sup>93</sup>.

Uszczegółowieniem powyższej koncepcji wartości jest rozumienie wartości w sposób subiektywny i obiektywny. Waldemar Furmanek wartości uważa za to, co nie jest neutralne oraz obojętne, lecz cenne i istotne będące napędem dążeń ludzkich. Jednakoże, to dążenie staje się również ważne w samo w sobie. Zatem, żeby wartość posiadała charakter rozwojowy i była czynnikiem oddziałującym w wychowaniu, trzeba wytoczyć granice, tego co na pewno możemy za wartość uznać<sup>94</sup>. Kształtowanie tych

90 Piotr Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne* (Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1989), 14-15.

91 Małgorzata Bereźnicka, *Miejsce i rola wartości w pedagogice* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011), 47.

92 Ibidem, 15.

93 Krystyna Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 19.

94 Waldemar Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie* (Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe

granic leży po stronie holistycznego kształtowania uczniów w procesie edukacji.

Integracja aspektu subiektywnego i obiektywnego wartości w pryzmacie integralnego rozwoju ucznia zezwala na rozwianie wątpliwości czy coś jest wartością. Bowiem wyeksponowane są tylko prawdziwe wartości, istotne dla rozwoju dzieci i młodzieży. Zaś wartości, które uchodzą za subiektywne dążenia (m. in. alkohol, papierosy, narkotyki, niszecznice środowiska) są cenne dla niektórych osób, lecz fałszywość aksjologiczna tych subiektywnych dążeń leży w degradacji rozwojowej człowieka i wszelkich wynaturzeń rozwojowych<sup>95</sup>.

Na jakość życia w społeczeństwie wpływa rozwój integralny człowieka. Bowiem człowiek funkcjonuje w relacji z innymi ludźmi, co jest podstawą rozwoju społeczeństwa. Ukształtowanie postawy wobec drugiego człowieka powinno być, więc źródłem struktur międzyludzkich służących rozwojowi społecznemu człowieka. W myśleniu tym Krystyna Ostrowska za nadrzędną wartość uważa miłość, która jest podstawą współdziałania. Tworząca się uczuciowa więź między ludźmi integruje pozostałe postawy oraz wartości<sup>96</sup>. Swoją egzemplifikację znajduje to również w wartościach tj. odpowiedzialności, akceptacji innych, dobroci, szacunku do innych, zaufaniu wobec innych, uznaniu indywidualności, uznaniu rozwoju innych, uznaniu własnego terytorium, uznaniu prawdy, uznaniu podstaw życia ludzkiego, lojalności wobec innych, wolności, uznaniu wolności wobec innych, przyjaźni, koleżeństwie, partnerstwie oraz solidarności<sup>97</sup>.

Z punktu widzenia pedagogicznego warto również podkreślić, iż zainteresowanie wartościami wyróżnia człowieka wśród innych bytów. Tylko ludzie odczuwają potrzebę poznawania, posiadania, odkrywania, tworzenia wartości oraz ich urzeczywistniania. Człowiek, żeby się rozwijać oraz doskonalić potrzebuje wartości do których będzie dążył. Podczas życia człowieka liczba wartości oraz ich ranga jest zmienna. Ludzie dokonują hierarchizacji swoich wartości według ich ważności, co dla nich najważniejsze oraz przekładając jedne nad inne. Zatem poszczególnym wartościom

---

„FOSZE”, 1995), 65.

95 Krystyna Chałas, *Moc wychoawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 20.

96 Ibidem, 31.

97 Krystyna Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości. Ja – inni. Cz. 1* (Kraków: Wydawnictwo „Rubikon”, 2004), 20.

przypisowana jest różna ranga, stawiając tę najważniejszą na szczycie hierarchii, czyli *summum bonum*<sup>98</sup>.

Dla celów badawczych przyjmuję definicję wartości zbudowaną z przedstawionych założeń aksjologicznych. Wartość jest zatem intuicyjnym i świadomym celem dążeń ludzkich będących podstawą rozwoju społeczeństwa oraz współdziałania międzyludzkiego. A jak pisał Jerzy Zawieyski „Drzewa nie istnieją osobno ani samotnie. Tym, co je łączy, to korzenie<sup>99</sup>”

#### 1. 4. Wartości w ujęciu zrównoważonego rozwoju

Wartości zrównoważonego rozwoju można wyodrębnić z wdrażania owej koncepcji w działaniach środowiska społecznego. Otóż zwrócenie się ku wzajemnym warunkowaniu się wzrostu gospodarczego, ochrony środowiska i rozwoju człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym ukazuje, iż powinniśmy dążyć do współdziałania na rzecz świata.

Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju wypływa z potrzeby walki ze zmianami, które są działalnością człowieka, np. degradacją środowiska naturalnego, wyczerpywania się nieodnawialnych zasobów naturalnych czy zanik bioróżnorodności. To zaś ma swoje konsekwencje w życiu społecznym w postaci uchodźstwa klimatycznego, braku suwerenności żywieniowej czy kataklizmów wywołanych zmianami klimatycznymi<sup>100</sup>.

Józef Dołęga wskazuje na zasady uniwersalne, które powinny być spełnione w realizowaniu koncepcji zrównoważonego rozwoju. Zasady te są ściśle związane z konkretnymi wartościami, które powinny być urzeczywistnione w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Pierwszą zasadą jest zasada pokoju. Pokój jest szczególnie analizowany w teologii oraz filozofii. Desygnaty te współcześnie są przekuwane jako myśl społeczna

---

98 Urszula Ostrowska, *Conditio Humana Człowieka XXI wieku jako problem i wyzwanie edukacyjne. Spojrzenie z perspektywy aksjologicznej*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018), 25.

99 Jerzy Zawieyski, *Dzienniki*, Tom 1 (Warszawa: Wydawnictwo „KARTA”, 2011), 339.

100 Katarzyna Jasikowska, Ewa Pająk-Ważna, Magdalena Klarenbach, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty, praktyki, konteksty* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015), 18-19.

i dążenie do tego pokoju. Pokój bowiem jest podstawą rozwoju człowieka w skali globalnej, narodowościowej, regionalnej oraz rodzinnej jako podstawa rozwoju człowieka. Zatem pokój uznajemy za jedną z wartości zrównoważonego rozwoju budującą bezpieczne i odpowiedzialne społeczeństwo<sup>101</sup>.

Drugą zasadą jest zasada solidarności. Zasada ta szczególnie była widoczna jako humanistyczna zasada antropologiczna w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku stając się podstawą wspólnych dążeń naukowców, związków zawodowych czy narodów. Podobny cel współcześnie niesie ze sobą zrównoważony rozwój w postaci ekorozwoju wszystkich narodów w oparciu o zasadę solidarności<sup>102</sup>. Solidarność zatem widoczna jest we wspólnym działaniu społeczeństwa według koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Trzecią zasadą jest zasada sprawiedliwości. Sprawiedliwość jako wartość o charakterze uniwersalnym jest podstawą życia rodzinnego, narodowego, międzynarodowego, religijnego, społecznego i gospodarczego, która jest czynnikiem budującym cywilizację miłości<sup>103</sup>. Poza tym sprawiedliwość dotyczy fundamentalnych cech natury ludzkiej, czyli społecznej egzystencji człowieka oraz prospołeczną orientację. W społecznej egzystencji człowieka skupiamy się na życiu i działaniach człowieka w otoczeniu innych ludzi oraz w relacjach z nimi (realnych, wyobrażonych, wirtualnych)<sup>104</sup>.

Prospołeczna orientacja społeczna odnosi się do dwóch stanowisk: cynizmu i romantyzmu. Jedno określa osobę jako istotę egoistyczną i antyspołeczną, której indywidualizm musi być okiełznane przez reguły kulturowe w kontroli społecznej oraz procesie socjalizacji. Orientacja romantyczna zaś określa osobę jako istotę cechującą się troską o dobro innych ludzi bez potrzeby kontroli społecznej<sup>105</sup>. Sprawiedliwość jest zatem wartością zrównoważonego rozwoju widoczną w egzystencji i orientacji prospołecznej człowieka.

101 Józef Dołęga, „Systemy wartości w zrównoważonym rozwoju”. *Problemy ekorozwoju*, vol. 2, nr 2, 2007, 44-45.

102 Ibidem, 45.

103 Jan Paweł II, *Sollicitudo rei socialis*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Tom I. (Kraków: 1996), 85.

104 Piotr Sztompka, *Sprawiedliwość*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Małgorzata Boguni-Borowska (red. nauk.), (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015), 234.

105 Ibidem, 235.

Czwartą zasadą jest zasada wolności. W antropologii filozoficznej wolność jest istotną cechą bytu ludzkiego<sup>106</sup>. Analiza literatury ukazuje, że nie mamy jednego rodzaju wolności. Egzystencjalnie narzucającym się podziałem jest wolność oparta na kryterium ludzkiej aktywności. Przeplata się bowiem wolność polityczna z wolnością społeczną, ekonomiczną, kulturową i codziennej egzystencji<sup>107</sup>. Rodzaje wolności zatem przeplatają się podobnie jak czynniki społeczne, ekonomiczne oraz ekologiczne w rozumieniu koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Piątą zasadą jest zasada prawdy. Zasada prawdy strukturalnie łączy się z zasadą pokoju, solidarności, sprawiedliwości oraz wolności. W każdej z tych zasad istnieje potrzeba uznania i przyjęcia jako zasady podstawowej i uniwersalnej. Współcześnie przekazywanie informacji oraz ich prawdziwość jest bardzo istotna, gdyż wiele przekazów jest manipulowanych<sup>108</sup>. W związku z tą zasadą ważna jest umiejętność krytycznego myślenia. Zatem prawda jest wartością zrównoważonego rozwoju, która przejawia się w budowaniu świadomości społeczeństwa.

Ostatnia zasada to zasada miłości. Miłość często w hierarchii wartości przyjmuje najwyższe i centralne miejsce. Należy ona do podstawowych wartości w kulturze judeochrześcijańskiej. Wartość jaką jest miłość ogarnia poprzez doświadczenie i przeżycia całe nasze ciało, duszę i umysł. Zakorzeniona jest nie tylko w naszej cielesności, ale także w duchowości i myśleniu<sup>109</sup>. Ujmując ją szerzej zakorzeniona jest także w naturze, kulturze oraz społeczeństwie. Miłość zatem przejawia się w różnych obszarach życia ludzkiego, gdyż jest podstawą partnerstwa, nie tylko w ujęciu związku dwojga ludzi, ale także społeczności<sup>110</sup>. W zrównoważonym rozwoju miłość jest swoistą siłą łączącą ludzi pobudzającą do współdziałania.

Oprócz miłości istotnymi wartościami dla zrównoważonego rozwoju są wartości

---

106 Józef Dołęga, Systemy wartości w zrównoważonym rozwoju. „Problemy ekorozwoju”, vol. 2, nr 2, 2007, 46-47.

107 Marian Golka, *Wolność*, w: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Małgorzata Boguni-Borowska (red. nauk.), (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015), 234.

108 Al Gore, *Dlaczego i jak musimy się zmienić? Prawda nadal niewygodna* (Katowice: Wydawnictwo „Sonia Draga”, 2017), 12.

109 Aleksandra Jasińska-Kania, *Miłość*, w: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Małgorzata Boguni-Borowska (red. nauk.), (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015), 234.

110 Dorota Kuncewicz, Dariusz Jazurek, *Opowieści o związku a jego jakość*, w: *Psychologia narracyjna. O mądrości, miłości i ciepieniu*. Elżbieta Dryll, Adrian Cierpka, Krzysztof Małek (red. nauk.), (Warszawa: Wydawnictwo „Liberi Libri”, 2021), 149.

będące fundamentem społeczeństwa. Do tych wartości należą: odpowiedzialność, nadzieja, zaufanie, miłość, lojalność, wolność, prawość, dobro, pracowitość, godność, przyjaźń, wrażliwość, szacunek, solidarność, sprawiedliwość. Wartości te według Małgorzaty Boguni-Borowskiej są podstawą do współdziałania w społeczeństwie<sup>111</sup> i wszelkich działań na rzecz zrównoważonego rozwoju<sup>112</sup>.

Z przedstawionymi zasadami łączą się obszary do których odnoszą się wartości zrównoważonego rozwoju. Donella Meadows, Dennis Meadows oraz Jorgen Randers wykazali pięć obszarów wartości zrównoważonego rozwoju. Pierwszym z nich jest perspektywa rozwoju, polegająca na tworzeniu nowych systemów w kilkupokoloniowej, dużej przestrzeni czasowej.

Drugim istotnym dla mojego projektu badawczego jest obszar współdziałania, który dotyczy przede wszystkim współdziałania powszechnego – w skali lokalnej oraz globalnej. Trzecim obszarem jest prawdopodobność dotycząca wszystkich sfer ludzkiego życia oraz środków przekazu informacji społeczno-przyrodniczych o działalności ludzkiej<sup>113</sup>.

Czwartym obszarem jest uczenie się, które również jest niezwykle istotne w niniejszym projekcie badawczym. Bowiem uczenie się jest procesem, który może wpłynąć na jakość skutecznego działania z zasadami rewolucji przetrwania. Ostatnim obszarem jest ukochanie, czyli jest to zasada miłości w społecznym działaniu na rzecz Ziemi i przyszłych pokoleń<sup>114</sup>.

Każdy z obszarów oddziałuje na wdrażanie koncepcji zrównoważonego rozwoju. Z racji prowadzonych badań szczególnie interesujący jest obszar współdziałania. Bez współdziałania ludzi i instytucji zrównoważony rozwój nie mógłby być wdrożony na skalę wywołującą zmiany.

Krytyczne spojrzenie na zrównoważony rozwój ukazuje, iż próbuje się wdrożyć zrównoważony rozwój zachęcając mieszkańców biedniejszych regionów świata do

---

111 Małgorzata Boguni-Borowska, *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości* (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015), 10.

112 *Agenada na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030: W kierunku pomyślnego wdrożenia w Polsce* (OECD Publishing, 2017).

113 Józef Dołęga, Systemy wartości w zrównoważonym rozwoju. „*Problemy ekorozwoju*”, vol. 2, nr 2, 2007, 48.

114 *Ibidem*, 48.

niepowtarzania błędów krajów wysokorozwiniętych i stosowania ekologicznych technologii. Z drugiej strony wytyka się szybko rozwijającym krajom, iż nie szanują one koncepcji zrównoważonego rozwoju, podczas gdy do obecnego kryzysu ekologicznego przyczyniły się także kraje rozwinięte i ich hiperkonsumpcjonizm<sup>115</sup>. W związku z tym dla niektórych krytyków zrównoważony rozwój służy tylko najbogatszym i krajom wyskokorowiniętym.

Jednakże, spoglądając przez pryzmat wartości zrównoważonego rozwoju, to krytyczne spojrzenie nie jest wrogiem per se, tylko pomaga zauważyć problemy, które muszą zostać rozwiązane by w pełni wdrożyć zrównoważony rozwój i dokonać zmiany cywilizacyjnej<sup>116</sup>. W związku z tym podczas zajęć edukacyjnych w klasach edukacji wczesnoszkolnej powinno się urzeczywistniać wartości zrównoważonego rozwoju. Dla celów swoich badań wyodrębniłam na podstawie powyższych analiz oraz koncepcji dobrego społeczeństwa w duchu zrównoważonego rozwoju poszczególne wartości, które zostaną urzeczywistniane procedurze eksperymentalnej: odpowiedzialność, nadzieja, zaufanie, miłość, lojalność, wolność, prawość, dobro, pracowitość, godność, przyjaźń, wrażliwość, szacunek, solidarność, sprawiedliwość.

Analiza wartości zrównoważonego rozwoju ukazuje, że wartości te są połączone ze współdziałaniem, będącym w zależności z urzeczywistnianiem owych wartości. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zatem ma za zadanie inspirować uczniów do wdrażania koncepcji zrównoważonego rozwoju w codziennym życiu, aby życie zgodne z tą koncepcją również stało się wartością do której będą dążyć przyszłe pokolenia.

### **1. 5. Składowe procesu urzeczywistniania wartości**

Proces urzeczywistniania wartości w procesie dydaktycznym może zaistnieć, dzięki pracy metodą dialogu dydaktycznego i stawianiu ucznia w sytuacji problemowej. Wolność wyboru staje się tu kluczem w procesie edukacyjnym<sup>117</sup>. Taka sytuacja

115 José Fernando, *The power of unsustainable development: What is to be done?* (Arizona: Wydawnictwo „The Annals of the American Academy”, 2013), 25-31.

116 Agnieszka Poczta-Wajda, Agnieszka Sapa, Paradygmat rozwoju zrównoważonego – ujęcie krytyczne. „*Progress in Economic Sciences*”, nr 4, 2017, 131-138.

117 Wojciech Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987), 87.

dydaktyczna, w której uczniowie sami tworzą rozwiązania problemu jest zapalnikiem do utworzenia procesu urzeczywistniania wartości składających się z czterech składowych: rozpoznania wartości, rozumienia wartości, akceptowania wartości oraz respektowania wartości. Oddziaływanie przedstawionych składowych umożliwia urzeczywistnienie badanej wartości w obszarze edukacji.

W kształtowaniu wartości młodego człowieka istotnym jest zharmonizowanie poczucia ich wartości wraz z przyjętymi społecznie normami postępowania. Warto dążyć ku temu, aby człowiek posiadał zdolność reagowania na zło świata oraz drugiego człowieka. Taka umiejętność powinna być już kształtowana w trakcie edukacji wczesnoszkolnej właśnie przez proces urzeczywistniania wartości. W sposób ten nie dąży się tylko do tego by człowiek miał wartości, ale by stały się one regulatorem jego postępowania<sup>118</sup>.

Wartości uczymy się przez całe swoje życie. Jednakże powinno się ten proces stymulować i wspierać jego przebieg już od wczesnych lat szkolnych. W związku z tym to zadanie powinno być nie tylko realizowane w środowisku rodzinnym, ale również przez nauczycieli w procesie dydaktycznym oraz wychowawczym<sup>119</sup>.

Wartości odgrywają nadrzędną rolę w życiu człowieka, dlatego system oświaty musi objąć uczniów edukacją aksjologiczną. Edukacja ta odnosi się do wielostronnego, kulturowego oraz pedagogicznego procesu obejmującego również syntezę wyników z całości życia człowieka, który jest realizowany na kanwie interioryzowania wartości oraz ich ewolucyjnego poznania. Rozumienie wartości odnosi się do wielorakich dóbr i idei stanowiących realność podmiotowych wyborów zaświadczających o etycznej jakości owych życiowych wyborów i dążeń<sup>120</sup>.

Nie jest to proces łatwy w postępującej technologii, która niejednokrotnie wtłacza dzieciom antywartości (choć wartości również), dlatego istotnym jest zaangażowanie nauczycieli w proces edukacji aksjologicznej młodego pokolenia<sup>121</sup>.

118 Anna Weissbrot-Koziarska, *Od Homo Sapiens do Homo Matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017), 166.

119 Waław Hryniewicz, *Miłosierdzie jako zasada pedagogiczna. Kilka refleksji teologa*, w: *Edukacja, Teologia, Dialog*, Tom 1. Janina Jeziorska (red. nauk.), (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004), 102.

120 Kazimierz Denek, *Edukacja oparta o wartości*. „*Wartości o muzyce*”, nr 2, 2009, 155.

121 Anna Weissbrot-Koziarska, *Od Homo Sapiens do Homo Matrix*, w: *Życie wartościowe w*



Zatem w edukacji aksjologicznej niezbędna jest wiedza z zakresu wartości w dydaktyce oraz świadomość, iż nie oddziela ona nauczania od wychowania i opiera się na czterech składnikach budujących proces urzeczywistniania wartości<sup>122</sup>.

Pierwszym z nich według Janiny Jeziorskiej jest rozpoznanie wartości. Rozpoznanie wartości dokonuje na drodze zewnętrznej przy wykorzystaniu metod bazujących na materiałach konkretno-obrazowych oraz rzeczywistości doświadczalnej dla człowieka. Jeśli wartość byłaby rozpatrywana wewnętrznie (umysłowo), to rozpoznanie dzieje się na drodze metod introspektywnych, aksjologicznych i myślenia refleksyjnego. Rozpoznanie wartości, to inaczej identyfikacja wartości, która dokonuje się poprzez psychiczne procesy poznawcze zmieniające to poznanie w spostrzeganie zmysłowe wartości<sup>123</sup>.

Drugą składową procesu urzeczywistniania wartości jest rozumienie wartości. Polega ona na uchwyceniu sensu i znaczenia wartości. Przykładowo łatwiej jest rozpoznać miłość niż wytłumaczyć jej znaczenie. W rozumieniu wartości niezbędna jest wiedza z codziennych sytuacji aksjologicznych oraz z wartościowych dzieł stworzonych przez inne osoby. Jednakże, rozpoznanie i rozumienie wartości wiąże się z poznawaniem samego siebie. Człowiek, który żyje według wartości musi mieć umiejętność odróżniania wartości preferowanych przez siebie od tych, które są akceptowane powszechnie przez społeczeństwo. Z tym powiązana jest kolejna składowa procesu urzeczywistniania wartości, czyli akceptowanie wartości<sup>124</sup>.

Akceptowanie wartości, to inaczej mówiąc akceptowanie norm i zasad, które wskazują na wartości. Aby doszło do akceptowania wartości niezbędny jest pomyślny przebieg dwóch pierwszych składowych urzeczywistniania wartości. Do akceptacji wartości dochodzi przez naśladownictwo, które jest przekąźnikiem idei, poglądów, tradycji czy autorytetów osób nauczających oraz wychowujących. Składową tą może zagłuszyć proces świadomego budowania własnego systemu wartości. Jednakże, to akceptowanie wartości społecznych powinno być zharmonizowane z wartościami

---

*perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017), 166.

122 Janina Jeziorska, *Wybrane podejścia dydaktyczne do kształtowania wartości*, w: *Edukacja, Teologia, Dialog*, tom 1, (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004), 150.

123 Ibidem, 150.

124 Ibidem, 151.

indywidualnego systemu wartości<sup>125</sup>.

Ostatnią składową procesu urzeczywistniania wartości jest respektowanie wartości. Składowa ta utożsamia się z działaniami zgodnymi z dyrektywami i normami wskazującymi na te wartości, które mają ulec respektowaniu. Bynajmniej nie chodzi tu o zewnętrzne posłuszeństwo czy uleganie normom pod wpływem konformizmu czy lęku społecznego, a chodzi o doprowadzenie dziecka do umiejętności rozpoznawania, rozumienia i zaakceptowania, aby w każdej sytuacji i środowisku respektował urzeczywistniane wartości. Zatem dziecko powinno rozpoznać, zrozumieć, zaakceptować daną wartość jako element swojego życia, który będzie podstawą do zapewnienia mu lepszego bytu w społeczeństwie<sup>126</sup>.

Zastosowanie powyższych składowych w procesie urzeczywistniania wartości ma na celu ukształtowanie osobowości, które będą potrafiły postępować zgodnie z przyjętymi społecznie normami i zasadami funkcjonowania społecznego. Ponadto składowe te kształtują systemy wartości, którymi nie rządzą *mieć* i *być*, a *chcieć* i *działać*<sup>127</sup>. I to działanie jest kluczowe w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju.

W dalszych podrozdziałach dokonam dokładnej analizy urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju na wyszczególnionych poziomach urzeczywistniania. Każdy z tych poziomów związany jest z metodą dialogu przy której użyciu prowadziłam zajęcia eksperymentalne.

Proces urzeczywistniania wartości oddziałuje na dziecko w sposób holistyczny na czterech poziomach urzeczywistniania. Na jego sferę emocjonalną, poznawczą, ale także fizyczną, co powoduje, iż budowana jakość współdziałania grupy jest kształtowana w każdej sferze rozwoju dziecka, co w edukacji wczesnoszkolnej jest nierozdzielne.

Pierwszym poziomem procesu urzeczywistniania wartości wśród uczniów

125 Anna Weissbrot-Koziarska, *Od Homo Sapiens do Homo Matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017), 167.

126 Janina Jeziorska, *Wybrane podejścia dydaktyczne do kształtowania wartości*, w: *Edukacja, Teologia, Dialog*, tom 1, (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004), 152.

127 Anna Weissbrot-Koziarska, *Od Homo Sapiens do Homo Matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017), 168.

edukacji wczesnoszkolnej jest rozpoznanie wartości. Poziom ten oparty jest na działaniu zewnętrznym przy użyciu metod doświadczalnych, tak, aby uczniowie mogli za pomocą zmysłów odkrywać rzeczywistość. Najczęściej wykorzystuje się tutaj metariały konkretno-obrazowe<sup>128</sup>.

Rozpoznanie wartości także ma miejsce na drodze wewnętrznej-umysłowej. Na której skupiam się w eksperymencie. Odwołuję się tutaj do metod introspektywnych, myślenia aksjologicznego, refleksyjnego. Najczęściej rozpoznanie wartości wiąże się z jej zidentyfikowaniem. Janina Jeziorska uważa, że procesy psychiczne towarzyszące rozpoznaniu wartości umożliwiają ich urzeczywistnienie w świecie realnym<sup>129</sup>.

Takie skonkretyzowanie rozpoznawanej wartości chroni nas przed tym co Owidiusz w Heroidach określił jako *veritas verba dare*, czyli rzucanie słów na wiatr. Uczniowie uczą się wystrzegania pustej frazeologii by przyjmować godnie i odpowiedzialne, aksjologiczne zobowiązania do życia według reguł moralnych<sup>130</sup>. Poziom rozpoznawania wartości jest niezbędny by proces urzeczywistniania wartości przeszedł na następny poziom, czyli poziom rozumienia wartości.

Poziom rozumienia wartości jest istotnym momentem w procesie ich urzeczywistniania, gdyż dochodzi do interioryzacji danej wartości. Rozumienie wartości ma charakter werbalny i jest możliwy dzięki językowi. Polega ono na uchwyceniu sensu oraz znaczenia wartości. Bowiem łatwiej jest rozpoznać miłość niż wyjaśnić jej znaczenie.

Rozumienie wartości jest możliwe kiedy posiadamy wiedzę o codziennych sytuacjach aksjologicznych i wartościowych dziełach innych osób. W związku z tym rozpoznanie i rozumienie wartości wiąże się z poznaniem własnego siebie. Człowiek, który chce być człowiekiem kierującym się wartościami w życiu musi potrafić odróżnić wartości preferowane przez siebie od tych, które są preferowane przez społeczeństwo.

Przejście przez poziom rozumienia wartości nadaje uczniom umiejętność interioryzacji wartości i ich akceptacji. Wartość staje się tutaj nie tylko czymś co

---

128 Agata Cudowska, *Twórczość codzienna jako wartość w życiu człowieka*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Anna Cudowska (red. nauk.), (Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018), 190.

129 Janina Jeziorska, *Wybrane podejścia dydaktyczne do kształtowania wartości*, w: *Edukacja, Teologia, Dialog*, tom 1, (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004), 127.

130 Władysław Stróżewski, *Istnienie i wartości* (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1981), 27.

posiadamy we swoim wnętrzu, ale staje się regulatorem naszych działań<sup>131</sup>. I z tym wiąże się następny poziom wartości – akceptacja.

Kolejnym poziomem urzeczywistniania wartości jest akceptacja. Akceptacja wartości odbywa się najczęściej przez naśladownictwo, które kulturowo uważane jest za transfer tradycji, poglądów, idei czy autorytetów wychowawczych. W związku z tym może niekiedy zostać zagłuszony proces świadomego budowania własnego systemu wartości<sup>132</sup>.

W celu uchronienia uczniów przed zagłuszeniem budowania własnego systemu wartości poziom akceptacji kierujemy na akceptację zdania innych przez pryzmat własnych wartości, która dokonuje się poprzez dyfuzję poglądów w pracy grupowej. Problemy, które uczniowie rozwiązywali w poprzednich poziomach w pracy indywidualnej (rozpoznanie) i pracy w diadach (rozumienie) teraz rozwiązują w grupie<sup>133</sup>.

Poziom akceptacji jest istotny by ludzkość nie zatracala wartości, by je nadal krzewiła i przekazywała<sup>134</sup>. Należy zatem wdrożyć proces urzeczywistniania wartości w edukację dzieci. Z ukierunkowaniem uczniów na umiejętność stosowania i przestrzegania wartości w praktyce, co uwydatnia się w ostatnim poziomie urzeczywistniania wartości, czyli w respektowaniu.

Ostatnim poziomem procesu urzeczywistniania wartości jest ich respektowanie. Respektowanie wartości nie tylko podczas jednostek dydaktycznych, ale także w codziennym życiu. Poziom ten utożsamia się z działaniami zgodnymi z normami i dyrektywami wskazującymi na urzeczywistniane wartości.

Nie chodzi tu bynajmniej o zewnętrzne posłuszeństwo normom pod wpływem konformizmu społecznego, ale o doprowadzenie dziecka do urzeczywistniania wartości poprzez rozpoznanie, rozumienie oraz zaakceptowanie po to, żeby dane wartości uczeń respektował w każdym środowisku i konkretnej sytuacji. W procesie urzeczywistniania

131 Anna Weissbrot-Koziarska, *Od Homo Sapiens do Homo Matrix*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017), 168.

132 Janina Jeziorska, *Wybrane podejścia dydaktyczne do kształtowania wartości*, w: *Edukacja, Teologia, Dialog*, tom 1, (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004), 128.

133 Bronisława Dymara, *Dziecko w świecie współdziałania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001).

134 Władysław Stróżewski, *Istnienie i wartości* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1981), 29.

wartości dążymy do tego by uczniowie rozpoznawali, rozumieli i zaakceptowali daną wartość jako element życia społecznego, który poprzez przestrzeganie go zapewni im lepszy byt.

Respektowanie wartości u dzieci przebiega naturalnie, kiedy pozwoli się dzieciom na podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów (np. problem zanieczyszczeń mórz i oceanów), które ich dotyczą, gdyż są i będą członkami wspólnoty jaką jest społeczeństwo. Kiedy pozwolimy na cyrkulację wiedzy i poglądów między uczniami, wtedy tworzyć się będzie nowy system wiedzy oraz system działań. Urzeczywistnianie wartości nakierunkowuje te działania na cele dające afirmację życia oraz dobre życie nie tylko swoje, ale też innych i dalszych pokoleń.

Przedstawione składowe są trzonem procesu urzeczywistniania wartości. We współczesnym świecie zauważamy powolne wyjaławianie społeczeństwa z wartości, zaś proces urzeczywistniania wartości w sferze dydaktyczno-wychowawczej poprzez rozpoznanie, rozumienie, akceptację oraz respektowanie można owe wartości przywrócić i wprowadzić w myśl zrównoważonego rozwoju. W celu rozszerzenia analizy teoretycznej składowych procesu urzeczywistniania wartości zestawiam je z wyzwaniem edukacyjnym Urszuli Ostrowskiej w myśl *Conditio humana* człowieka XXI wieku.

Pierwszym wyzwaniem jest wychodzenie naprzeciw pytaniom o deficyt wiedzy oraz pokonywanie barier oraz trudności, które te deficyty pogłębiają. Bowiem cały czas powinniśmy wychodzić naprzeciw wzbogaceniu wiedzy o świecie, człowieku i wartościach. Drugim wyzwaniem jest konsekwentne poszukiwanie najefektywniejszych strategii, technik, metod oraz narzędzi badawczych. Poznawanie najbardziej skutecznych prób dogłębnego poznawania człowieka i otaczającego go świata<sup>135</sup>.

Trzecim wyzwaniem jest nieustanne poszukiwanie odpowiedzi na pytania o egzystencjalne dotyczące fundamentalnych kwestii życia człowieka w kontekście intensywnie ewoluującej rzeczywistości. Szczególnie w powiązaniu z kondycją

---

135 Urszula Ostrowska, *Conditio Humana Człowieka XXI wieku jako problem i wyzwanie edukacyjne. Spojrzenie z perspektywy aksjologicznej*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agaty Cudowskiej (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018), 32.

współczesnego człowieka złożonego z ciała, ducha, woli i intelektu żyjącego w universum antrposferycznym, gdzie do czegoś aspiruje i dąży<sup>136</sup>.

Czwartym wyzwaniem jest unikanie uproszczeń i wszelkich zniekształceń w ocenianiu procesu wartościowania ludzi za sprawą respektowania rozbieżności, które wynikają z perspektywy wielowymiarowości rozważania istoty ludzkiej. Piątym wyzwaniem jest eksponowanie człowieczeństwa pomyślnie łączącego życie moralne z silnymi wartościami, pomyślnym życiem oraz właściwą motywacją do działania. Dążenie do życia wartościowego poprzez urzeczywistnianie wartości w swoich wizjach przyszłości i ich realizacji. Wyzwanie to ściśle łączy się z procesem urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej<sup>137</sup>.

Szóste wyzwanie dotyczy uwrażliwiania, iż zaświadczenie człowieczeństwa oraz doświadczanie wartości samego siebie okazuje się niewystarczające i widoczna jest potrzeba wyjścia z subiektywizmu z otwarciem na wsparcie z zewnątrz. Łączy się z tym siódme wyzwanie, które dotyczy motywowania do refleksji nad współczesnym człowiekiem i dynamiką zmian we współczesnym świecie. Postrzeganie człowieka powinno odbywać się przez pryzmat transgresji, transcendencji, bytu, istoty przekraczającej siebie i wychodzącej z własnej strefy komfortu z jednoczesną potrzebą poczucia zakorzenienia<sup>138</sup>.

Ósme wyzwanie ukazuje potrzebę motywowania do wnikliwego poznawania samego siebie za pomocą dialogu wewnętrznego. Chodzi tu o odkrywanie swoich ograniczeń oraz potencjalności w okolicznościach dialogicznej, wewnętrznej ciszy. Dziewiąte wyzwanie z kolei wskazuje na potrzebę dostrzeżenia, iż żadna wcześniejsza epoka nie posiadała tak adekwatnego instrumentarium samookreślenia jak współczesna epoka<sup>139</sup>.

---

136 Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Tom I. (red. nauk.) Bogusław Śliwierski (red. nauk.), (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006), 159.

137 Urszula Ostrowska, *Wartościowanie (perspektywa pedagogiczno – socjologiczna)*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Krystyna Chałas, Adam Maj (red. nauk.), (Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, 2016), 37.

138 Urszula Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000), 84.

139 Urszula Ostrowska, *Conditio Humana Człowieka XXI wieku jako problem i wyzwanie edukacyjne. Spojrzenie z perspektywy aksjologicznej*, w: *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agaty Cudowskiej (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018), 33.

Ostatnie wyzwanie integruje w sobie wszystkie poprzednie, gdyż skupia się na potrzebie konstruowania edukacji, samoedukacji z rdzeniem aksjologicznym, które będzie prowadzić ku życiu wartościowemu, w trosce o człowieka i świat. Wyzwanie to podkreśla potrzebę urzeczywistnienia wartości za sprawą edukacji i idei kreowania człowieka aksjologicznego i czynienia świata lepszym<sup>140</sup>.

Wyzwania te wychodzą poza klasyczne rozumienie edukacji aksjologicznej. Bowiem zawiera ona w sobie zbiór działań mających na celu pomoc dzieciom w uzyskiwaniu wiedzy o wartościach, umiejętność rozpoznawania sytuacji wartościowego wyboru oraz kształtowanie gotowości do podejmowania wartościowych decyzji. Bezdyskusyjnie takie spojrzenie na edukację aksjologiczną jest potrzebne i ubogaca system edukacyjny<sup>141</sup>. Jednakże, U. Ostrowska poszerza to rozumienie o potrzebę zmiany nie tylko siebie, ale ta zmiana siebie powinna wpłynąć na funkcjonowanie społeczności w której żyjemy. Powinniśmy tak przygotować uczniów, aby potrafili urzeczywistniać wartości w świecie i ukierunkowywać człowieczeństwo na zmiany w jakości życia z myślą o innych.

Odnosząc się do powyższych wyzwań można ująć proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju jako najefektywniejsze narzędzie do realizacji owych wyzwań w edukacji. Ściśle połączony z wyzwaniami jest dialog, który również jest czynnikiem umożliwiającym urzeczywistnianie wartości. Zaś składowe urzeczywistnianie wartości: rozpoznanie, rozumienie, akceptacja oraz respektowanie wartości poprzez dialog są odpowiedzią na wyzwania współczesnej edukacji, która ma na celu przygotowanie młodego pokolenia do zmiany świata.

## **1. 6. Aksjologia w edukacji wczesnoszkolnej**

Uczeń edukacji wczesnoszkolnej rozwija się w różnych obszarach życia ludzkiego. Kształtuje obraz siebie, świat własnych wartości oraz rozszerza swoje możliwości rozwojowe o wymiar społeczny złożony z interakcji z innymi, które niosą ze sobą dziedzictwo kulturowe wpływające z społeczności dziecka. Kontekst społeczny jest

---

140 Ibidem, 33.

141 Katarzyna Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002), 89.

istotny dla kształtowania obrazu samego siebie, bowiem obraz „Ja” dziecka jest bardziej podatny na zmiany, kiedy dochodzi do publicznej internalizacji zachowania, które odnosi się do interpersonalnej relacji<sup>142</sup>.

Aksjologię w edukacji wczesnoszkolnej powinno się rozpatrywać w pedagogicznym dążeniu do osiągnięcia jak najwyższego stadium rozwoju dającego możliwość moralnie uniwersalnego spojrzenia na świat. W koncepcji tej oddziaływanie pedagogiczne nie jest skupione na przyspieszaniu osiągania konkretnych stadiów rozwoju, ale unikaniem ich opóźnienia. W sposób ten stymulacja stadiów rozwoju w których znajduje się dziecko zezwala na otwarcie coraz większych możliwości rozwoju<sup>143</sup>.

Z rozwojem tym ściśle związany jest także rozwój językowy dziecka. Wyrażanie orientacji wartościujących przez dziecko stanowi jeden z najistotniejszych składników obrazu świata wartości. Pozwala ono także na analize procesu wartościowania określonych zjawisk będących w środowisku kulturowym dziecka. Podstawa orientacji wartościującej u dziecka zawiera coraz bardziej rozległe zjawiska zachodzące w świecie zewnętrznym oraz kręgi przedmiotów, które są poznawane przez bezpośrednią styczność z danymi zdarzeniami i rzeczami. Wartościowanie zatem zachodzi poprzez doświadczenie zmysłowe oraz rozwój języka, który umożliwia utrwalenie zdobytego doświadczenia zmysłowego w pamięci<sup>144</sup>.

Cechą istotną opisanych procesów jest dokonywanie przez dziecko porządkowania zjawisk na pozytywne i negatywne. Podział ten związany jest z walencją danych zjawisk, która przejawia się jako reakcja afektywna i jako osąd ewaluacyjny pojawiający się u uczniów z rozwiniętymi na odpowiednim poziomie standardami poznawczymi. Orientację tę można rozwinąć o koncepcję Janusza Reykowskiego<sup>145</sup>.

---

142 Henryk Gasiul, „Świadomość kontekstu a postrzeganie siebie samego – analiza korelacyjna”. *Psychologia Wychowawcza*, nr 4, 1994, 300.

143 Lawrence Kohlberg, Robert Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.nauk.), (Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”, 1993), 88-89.

144 Ewa Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007), 47.

145 Janusz Reykowski, *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, w: *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub (red. nauk.), (Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1990) 36.



Koncepcja ta uwzględnia analizę rozwoju moralnego dziecka i ukazuje szerszą perspektywę wielowymiarowego rozwoju oraz związane z nim ogólne aktywności ewaluacyjne i prawidłowości. Wyróżnia się na ich podstawie trzy jakościowo różne procesy nadawania walencji schematom poznawczym ze względu na ich trzy różne źródła standardów obejmujących poziom rozwoju standardów hedonistycznych, normatywnych oraz poznawczych<sup>146</sup>.

Poziom rozwoju standardów hedonistycznych jest zdolnością organizmu do afetywnego reagowania na bodźce, które różnią się ze względu na ich natężenie, modalność, częstotliwość oraz rozłożenie w czasie. Reakcje afetywne zachodzące podczas wykonywania przez dzieci różnych czynności zezwala na zastosowanie odpowiednich schematów poznawczych. Schematy te są nasycone treściami afektywnymi i są przekształcane w standardy hedonistyczne<sup>147</sup>. Źródło rozwoju standardów hedonistycznych znajduje się w naszej biologii, organizmie, co jest jednym z obszarów rozwoju dziecka, a wraz z nim wartościowania.

Poziom rozwoju standardów normatywnych wytwarzany jest podczas społecznych interakcji będących, które tworzą się za pomocą oddziaływania ludzi wzajemnie na siebie poprzez modelowanie, czyli dostarczanie wzorców. Modelowanie nie zawsze jest swobodne, ale także pod przymusem, co można zauważyć w systemach wychowawczych. Na postawie standardów normatywnych wytwarzane są standardy ewaluatywne, które przyjmują dwojaki charakter: autorytarny bądź konformistyczny. Standardy ewaluatywne – autorytarne swoje źródło mają w autorytecie (ktoś kto jest znaczący dla dziecka, np. rodzic, nauczyciel), zaś standardy konformistyczne swoje źródło mają w grupie rówieśniczej. Na drodze rozwoju dziecka standardy normatywne ulegają zmianie, pozostają pod kontrolą doświadczeń, przeżyciu aprobaty i dezaprobaty, co prowadzi do rozwoju wewnętrznej kontroli człowieka<sup>148</sup>. Źródłem rozwoju standardów normatywnych jest społeczeństwo, które jest istotne do wypracowania umiejętności dialogowania i budowania partnerstwa na wartościach zrównoważonego

---

146 Ewa Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007), 48.

147 Ibidem, 49.

148 Ibidem, 49.

rozwoju.

Poziom standardów poznawczych zależy jest od rozwoju schematów poznawczych będących wspomaganie bądź utrudnianiem funkcjonalizowania struktur poznawczych, które nabywają walencji jednocześnie stając się standardami ewaluatywnymi. Człowiek zatem może dokonywać wyborów na podstawie własnych doświadczeń wchodzących w skład standardów iposcentrycznych - reprezentacji struktur własnej osoby<sup>149</sup>, standardów allocentrycznych – reprezentacji innych osób, standardów socjocentrycznych – reprezentacji grup społecznych oraz standardów zadaniowych – reprezentacji konkretnych zadań. Każde z tych standardów są ściśle związane z hierarchią wartości danego człowieka<sup>150</sup>.

Rozwój powyższych standardów może prowadzić do konfliktów w różnych obszarach działania. Sposobem radzenia sobie z owymi konfliktami jest koordynacja standardów poprzez wytworzenie metareguł umożliwiających dokonywanie wyborów. Standardy te mają wymiar aksjologiczny i umożliwiają nabywanie zdolności wartościowania i wyrażania sądów/ocen, co zachodzi dzięki złożonemu procesowi poznawczemu<sup>151</sup>.

Aksjologia w edukacji wczesnoszkolnej nie tylko przenika przez obszary poznawcze, ale także jest ściśle połączona z wychowaniem. Wychowanie obecnie przeszło proces zmiany, gdyż w koncepcjach wychowawczych zaszło przejście od wychowania adaptacyjnego, które miało na celu przystosowanie uczniów do otaczającej ich rzeczywistości, do wychowania krytyczno – kreatywnego. Wychowanie krytyczno - kreatywne pobudza do innowacji, twórczości oraz do dokonywania zmian w świecie. Wymaga ono rzetelnej edukacji obejmującej jednocześnie nauczanie i wychowanie. Tak rozumiane wychowanie składa się na kształcenie aksjologiczne, które udoskonala w człowieku pojmowanie czym jest wartość, a także wdraża w proces wartościowania i dążenia do uzyskania pożądaných wartości<sup>152</sup>. Według Krystyny Olbrycht kształcenie

---

149 Waław Bąk, *Standardy Ja. Hierarchiczny model samowiedzy* (Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, 2017), 54.

150 Ewa Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007), 49.

151 Ibidem, 49.

152 Ibidem, 50.

aksjologiczne przejawia się w następujących działaniach:

1. edukacji aksjologicznej – będącej źródłem wiedzy o wartościach, umiejętności zachowania się w sytuacji wyboru wartości, wartościowania oraz zwiększeniem kompetencji aksjologicznej u uczniów.
2. wychowaniu do wartości – będącym procesem, w którym dziecko osiąga dojrzałość aksjologiczną wypływającą z skonstruowanej hierarchii własnej wartości. Wychowanie do wartości obejmuje także potrzeby aksjologiczne uczniów, wrażliwość aksjologiczną oraz postawę aksjologiczną, która ukazuje się w adekwatnym odpowiadaniu na wartości przez dzieci<sup>153</sup>.

Ewa Ogrodzka-Mazur podaje, iż zbiór wartości ukształtowany w wieku młodzieńczym nie podlega już w ciągu życia większym zmianom. Internalizacja wartości zależna jest od środowiska dziecka i stawiania go w strategii dysonansu<sup>154</sup>. Wychowanek stawiany jest bowiem w sprzeczności z przyjętym przez siebie sposobem myślenia i wartościowania a wartościowaniem innych ludzi bądź grup. Strategia ta umożliwia zmniejszenie rozdźwięku z identyfikacją z pewnymi grupami i pobieraniem zachowań czy cech drugiej osoby. W ten sposób rozszerza się pojmowanie wartości przez dziecko. Ukazanie życia zgodnego z deklarowanymi wartościami (np. przez wychowawcę) umożliwia zindywidualizowanie i ukierunkowanie ucznia na wartości, które stają się dla danego wychowanka celem dążeń<sup>155</sup>.

Wartościowanie w edukacji wczesnoszkolnej swoją efektywność może wypatrywać w wartościach uniwersalnych, ogólnych, które swoją złożoność i wieloaspektowość wyrażają w działaniach współdziałania różnych społeczności zróżnicowanych pod względem religii, kultury czy warunków ekonomicznych. Współpraca odbywa się tutaj ponad granicami w obszarze działań makroświata. W tak pojmowanej współpracy edukacja przyjmuje formę dialogu kultur w obrębie wyznawanych przez nie wartości. W uczniach dochodzi do przekraczania własnych granic, aby stać się bogatszym wewnątrznie o to co budujące i intrygujące ucznia.

153 Katarzyna Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak (red. nauk.), (Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997), 49.

154 Ibidem, 51.

155 Marian Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej* (Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999), 423.

W ten sposób poznanie oraz przyjęcie lub odrzucenie wartości wzbogaca strukturę doświadczenia dziecka, co jest fundamentem urzeczywistniania tych wartości w życiu codziennym oraz działaniu<sup>156</sup>.

Kształcenie aksjologiczne u najmłodszych przyjmuje formę wspierania pracy dzieci przez rodziców i nauczycieli. Wspieranie to ma miejsce podczas zaangażowania się ucznia w proces uczenia się, modelowania, identyfikacji oraz kształtowania się struktury poznawczej. Zatem realizacja zadań wychowczych w edukacji wczesnoszkolnej nie powinna skupiać się tylko w obszarze wartości najwyższych, ponieważ może dojść do negatywnego wartościowania w momencie absultyzowania nawet pozytywnych wartości<sup>157</sup>.

Jean Cocteau napisał, iż „dzieci mają wręcz cudowną moc, aby zmieniać się we wszystko, w co tylko zapragną<sup>158</sup>”. Ta umiejętność przybierania różnych ról i cech pozwala uczniom w pełni wejść w głąb świata wartości i prawdziwie poznane wartości przeżywać. W działaniach uczniów wartości przybierają namacalny charakter poprzez ich urzeczywistnianie.

## **1. 7. Metoda dialogu dydaktycznego w urzeczywistnianiu wartości**

W niniejszym rozdziale przedstawię rolę mojej autorskiej metody dialogu dydaktycznego w procesie urzeczywistniania wartości. Dialog jest narzędziem, które pobudza proces urzeczywistniania wartości na poziom rozpoznania, rozumienia, akceptacji i respektowania. Na każdym z tych poziomów dialog przyjmuje inną formę dając możliwość urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju.

Zanim przedstawię model dialogu dydaktycznego w urzeczywistnianiu wartości chciałabym odnieść się do koncepcji i definicji dialogu zgodnego z przyjętym przeze mnie rozumieniem dialogu. Pierwszym istotnym elementem w rozumieniu dialogu

---

156 Ewa Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007), 53.

157 Ibidem, 54.

158 <https://www.cytaty.info/cytat/dzieci-maja-wrecz-cudowna-moc-aby-zmieniac.html> (data dostępu: 19.08.2023)

w kontekście urzeczywistniania wartości jest ujęcie dialogu jako spotkania<sup>159</sup>.

Spotkanie dialogiczne to wyjątkowe wydarzenie. Bowiem doświadczenie drugiego człowieka i zestawienie go z doświadczeniem własnym prowadzi do szczytu naoczności siebie i drugiego człowieka. To wydarzenie spotkania stanowi swoisty wyłom w przestrzeni obcowania z drugim człowiekiem. Warto podkreślić, iż takie spotkanie zawsze jest „twarzą w twarz”, gdyż staje się daną naoczną o Innym. Emmanuel Levinas nazywa to „doświadczeniem twarzy”<sup>160</sup>.

Twarz człowieka odsłania prawdę o nim, dlatego do spotkania potrzebna jest wzajemność. Zatem sami musi podjąć decyzję o odsłonięciu naszej twarzy (prawdy o nas) i chcieć przyjąć to co odsłania druga osoba. Twarz innego wybiera czy chce się odsłonić oraz przyjąć to co sami odsłaniamy, a wybór oznacza bycie wyróżnionym, zauważonym i pochłoniętym przez prawdę, którą objawia twarz drugiej osoby<sup>161</sup>.

Zgodnie z powiedzeniem, iż oczy są zwierciadłem duszy twarz nie będzie maską, a szczerą ekspozycją. Skóra twarzy pozostaje naga oraz obnażona. W rzeczywistym spotkaniu nie skupiamy się na oczach czy podbródku, a na pozamysłowym odczytaniu śladów ludzkich doświadczeń<sup>162</sup>. Takie spotkanie jest dialogiczną podwaliną do zaistnienia procesu urzeczywistniania wartości.

Rozumienie dialogu jako spotkania przejawia także w swoich pismach Martin Buber określając go jako obustronne spotkanie twarzą w twarz. Podczas tego spotkania uobecnia się nasze „Ja” w przymacie „Ty”, gdzie panuje akceptacja i potwierdzenie naszych doświadczeń<sup>163</sup>. Myśl ta jest kontynuowana w pedagogicznym myśleniu o dialogu Mieczysława Sawickiego, który uważa, że dialog jest wzajemnością. Jest to coś co wydarza się pomiędzy dwiema osobami w relacji dialogicznej zachowując ich indywidualność, konkretność oraz egzystencję<sup>164</sup>.

---

159 Maria Jagiełło, *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012), 31.

160 Emmanuel Lèvinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2022), 56.

161 M.ariaJagiełło, *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012), 34.

162 Józef Tischner, *Filozofia dramatu* (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006), 43

163 Martin Buber, *Ja i Ty* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1992), 135-137.

164 Mieczysław Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”, 1996), 106.

Dialog w ujęciu pedagogicznym odnoszącym się do urzeczywistniania wartości to przede wszystkim rozumienie go jako gotowość otwierania się na rozumienie samego siebie oraz własnego wnętrza. Próba zrozumienia własnego wnętrza prowadzi do chęci zbliżenia się drugiego człowieka, aby współdziałać z nim w odkrywaniu prawdy<sup>165</sup>. Zatem w sferze dydaktycznej dialog możemy uznać za narzędzie do budowania relacji człowiek – świat<sup>166</sup>.

Edukacja jest miejscem budowania dialogicznej relacji człowieka z światem. W formie tej edukacji odchodzi się od nauczania linearnego, gdzie nauczyciel jest tym kto wiedzę wyklada, a uczeń jest jej biernym odbiorcą<sup>167</sup>. Tutaj przekazywana wiedza ma charakter cyrkulacyjny między uczniami, a także nauczycielem, co daje miejsce na urzeczywistnianie badanej wartości.

Myślenie to pojawiło się w badaniach i pracach Robina Alexandra, który tworząc badania porównawcze z zakresu wskaźników jakości nauczania wykazał, iż przepytывanie uczniów jest międzynarodową metodą nauczania. Porównując metody edukacji w szkołach podstawowych w Indiach, Rosji, Francji, Anglii i USA metoda ta najczęściej występowała. Jednakże, czasami rozmowa podczas lekcji przyjmowała formę dyskusji, gdzie uczniowie byli traktowani przez nauczyciela jako partnerzy<sup>168</sup>.

Badania te przyczyniły się stworzenia koncepcji „Dialogic teaching”, której istotą jest wykorzystanie mocy rozmowy w stymulowaniu i poszerzenia rozumienia wśród dzieci oraz wspierania procesu uczenia się. Tak rozumiany dialog jako metoda oparty jest na pięciu zasadach: kolektywność, wzajemność, wspieranie, kumulacja oraz celowość podejmowania dialogu<sup>169</sup>.

Pierwsza zasada, czyli kolektywność odnosi się do wspólnej realizacji zadań przez nauczyciela i ucznia w ramach pracy grupowej bądź zespołowej. Druga zasada

---

165 Marian Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008), 13.

166 Małgorzata Żyto, *Edukacja w dialogu* (Warszawa: Wydawnictwo „Wolters Kluwer”, 2021), 123.

167 Danuta Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009), 77.

168 Robin Alexander, *Culture, Dialog and Learning: notes on an Emerging Pedagogy*, w: *Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology* (UK: Copyright University of Durham, 2005), 527.

169 Jacek Nowak, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni szkolnej*, w: *Świat małego dziecka*. Hanna Krauze-Sikorska, Michał Klichowski, Kinga Kuszak (red. nauk.), (Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2013), 85-96.

odnosi się do wzajemności, gdzie uczniowie i nauczyciele słuchają siebie wzajemnie, wymieniają się spostrzeżeniami oraz szukają alternatyw rozwiązania postawionego problemu. Kolejną zasadą jest wspieranie, która ma na celu zbudowania dla dzieci atmosfery bezpieczeństwa, aby uczniowie swobodnie mogli się wypowiadać, bez poczucia, że ktoś ich źle oceni. Te trzy pierwsze zasady odnoszą się do budowania relacji między uczniami, ale także nauczycielem i mają charakter organizacyjny<sup>170</sup>.

Czwarta zasada to kumulacja. Wymaga ona profesjonalnych kompetencji od nauczyciela, wiedzy przedmiotowej, ale również umiejętność konstruowania takich pytań, aby uruchamiały one łańcuch procesów myślowych prowadzący do rozumienia danego obszaru oraz budowania własnej wiedzy. Ostatnia zasada to celowość podejmowania dialogu. Przejawia się ona w ukierunkowaniu na uzyskanie odpowiednich efektów kształcenia opisanych w programie nauczania, ale wykraczające poza jego zakres<sup>171</sup>.

Badania Robina Alexandra ukazują, iż wdrożenie tych pięciu dialogicznych zasad do nauczania powoduje, iż uczniowie chętniej angażują się w proces edukacyjny, z entuzjazmem uczestniczą w zajęciach, chętniej wyrażają swoje myśli są otwarci na rozmowę oraz stopniowo zastępują wyrażenia potoczne wyjaśnieniami naukowymi<sup>172</sup>. Zainspirowana wynikami powyższych badań skonstruowałam własną metodę dialogu dydaktycznego, która oparta jest na przedstawionych zasadach.

Metoda dialogu dydaktycznego oprócz tego, iż jest zgodna z nauczaniem dialogicznym wpływa na urzeczywistnianie wartości. W pierwszej kolejności metoda ta odnosi się do dialogu wewnętrznego ucznia, czyli do dialogu wypływającego z „ja” podczas którego uczeń dokonuje rozpoznania wartości i sam konstruuje rozwiązanie problemu. Następnie uczeń może wejść w interakcje z drugą osobą zaczynając pracę w diadach, gdzie dialog polega na zetknięciu się różnych bądź podobnych sposobów rozumienia. Zgodnie z biegiem przeprowadzanej lekcji relacja diadyczna zostaje

---

170 Robin Alexander, *Culture, Dialog and Learning: notes on an Emerging Pedagogy*, w: *Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology* (UK: Copyright University of Durham, 2005), 529.

171 Jacek Nowak, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni szkolnej*, w: *Świat małego dziecka*. Hanna Krauze-Sikorska, Michał Klichowski, Kinga Kuszak (red. nauk.), (Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2013), 90.

172 Ibidem, 93.

przekształcona w relację grupą, a później w zespołową, gdzie dochodzi do dyfuzji, przenikania się poglądów, wiedzy i doświadczeń. Uczniowie stawiani w różnych sytuacjach problemowych dokonują urzeczywistniania wartości poprzez różne formy dialogu<sup>173</sup>.

Struktura tej metody jest oparta na metodzie kuli śnieżnej, gdyż uczniowie generują pomysły w zależności od formy dialogicznej w której pracują. Różnica polega natym, że nie tworzą coraz większej ilości sposobów rozwiązania problemów, ale polepszają jakość wybranego pomysłu by jak najefektywniej rozwiązać problem postawiony przez nauczyciela lub ucznia. W metodzie tej zastosowałam elementy dyskusji oraz rozmowy swobodnej. Uczniowie pracując tą metodą wchodzą w rolę „Ekspertów”, co sprawia, że uczniowie chętnie się wypowiadają i są otwarci na dialog<sup>174</sup>.

Dyskusja jest stosowna w celu ukazania argumentacji pomysłów uczniów w diadzie, w grupie bądź zespole klasowym. Uczniowie w części tej tworzą argumenty i uczą się przyjmować argumenty innych osób. Zastosowanie dyskusji ukazuje przenikanie się sposobów rozumienia świata przez dzieci, a także daje możliwość urzeczywistniania wartości w procesie tworzenia rozwiązania sytuacji problemowej<sup>175</sup>.

Elementy rozmowy swobodnej występują na początku i na końcu pracy metodą w celu przygotowania emocjonalnego uczniów do zmierzenia się z zadaniem, wprowadzenia w charakter sytuacji problemowej, a także w ramach sprawdzenia stopnia opanowania wiedzy i sprawności posługiwania się tą wartością<sup>176</sup>.

Wszystkie elementy zastosowanej metody rozmowy swobodnej oraz dyskusji oddziałują spójnie tworząc całość działania dialogicznego, którego podstawą jest dialog ukierunkowany na urzeczywistnianie wiedzy.

Metoda dialogu dydaktycznego przez swoją rozbudowaną strukturę staje się metodą kształcenia, gdyż stymuluje ona proces uczenia się ukierunkowany na zmianę

---

173 Patrycja Wąglorz, *Wykorzystanie metody dialogu dydaktycznego w budowaniu wspólnoty uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* (Katowice: Uniwersytet Śląski, 2018), 38.

174 Ibidem, 39.

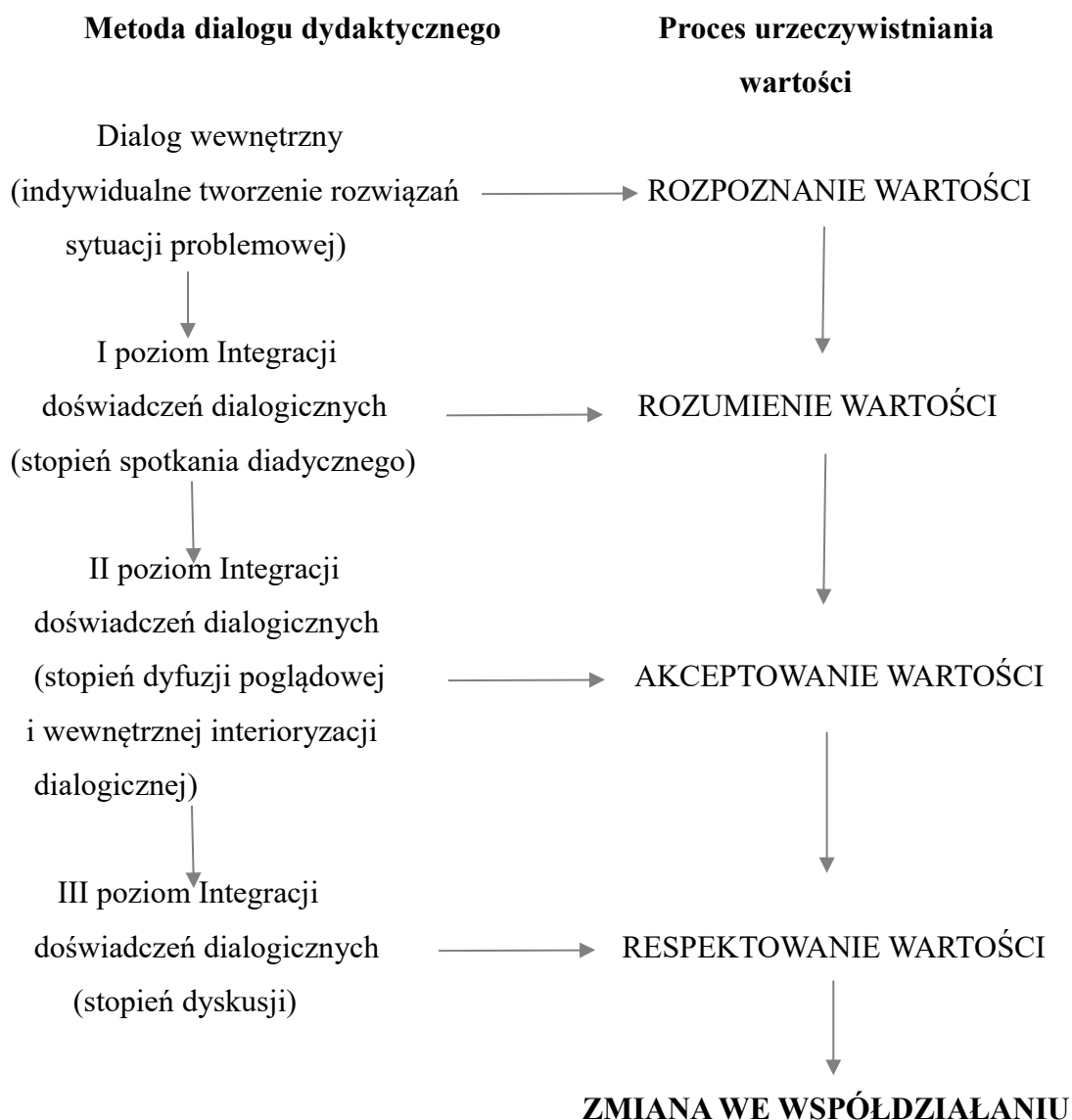
175 Ibidem, 39.

176 Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010), 313.



w uczniach na poziomie poznawczym i emocjonalnym<sup>177</sup>. Ważna jest również powtarzalność tej metody w różnych sytuacjach. Zaś wykorzystanie metody dialogu dydaktycznego w procesie urzeczywistniania wartości przyjmuje następującą teoretyczną strukturę:

**Schemat 1. Model metody dialogu w procesie urzeczywistniania wartości**



Źródło: własne

Powyższy model ukazuje korelacje konkretnych form dialogu na składniki urzeczywistniania wartości, którego wynikiem może dokonać się zmiana w jakości

<sup>177</sup> Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2007), 202-203

współdziałania uczniów. Metoda dialogu zatem przygotowuje uczniów do życia obywatelskiego we wspólnocie<sup>178</sup>. Na początku w skali mikro, ale zdobyte umiejętności mogą być wykorzystane w skali makro oddziałując na społeczeństwo i urzeczywistniając wartości w swoich działaniach społecznych oraz globalnych.

Potrzeba dialogu w edukacji ciągle powraca, co ukazuje istotność pracy dialogiem z dziećmi i młodzieżą. Dialog mobilizuje do zadawania pytań, wyzwala niepokój intelektualny, pozwala lepiej poznać drugiego człowieka, tworzy więzi społeczne oraz pozwala urzeczywistniać wartości<sup>179</sup>. Metoda dialogu wyzwala potencjał uczniów oraz daje poczucie sprawczości.

Maria Królicza napisała, że dialog to wielka sztuka zadawania pytań i umiejętnego odpowiadania tak, aby wytłumaczyć dziecku sens istnienia świata, ludzi oraz rzeczy. Ważna jest pamięć o tym, iż dialog sam w sobie jest wartością i odbywa się w dobru oraz prawdzie<sup>180</sup>. Dziecko zaś jest nośnikiem tych wartości, dlatego istotnym jest, aby te wartości urzeczywistniać w świecie.

## **1. 8. Współdziałanie w procesie edukacji wczesnoszkolnej**

Zgodnie z celami zrównoważonego rozwoju społeczeństwo powinno dążyć do relacji partnerskiej opartej na sieci działań. Podstawą takiej relacji jest współdziałanie, które powinno być rozwijane już od najmłodszych lat szkolnych. Tak kształtowane społeczeństwo będzie zdolne do świadomych działań i wrażliwe na potrzeby wpływające z kryzysów dotykających cywilizację.

Rozprawiając o współdziałaniu trzeba zwrócić uwagę na kondycję moralną współczesnego człowieka. Dzisiejszy człowiek preferuje styl życia ukierunkowany na samego siebie. Głównym celem są zyski w postaci pieniędzy, a nie drugi człowiek. Dąży się do zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych oraz hedonistycznych. W związku

178 Jolanta Klimczak-Ziółek, *Rekonstrukcje medialnych obrazów dialogu obywatelskiego na poziomie lokalnym*, w: *Dialog, demokracja, społeczeństwo obywatelskie*. Kazimiera Wódz, Piotr Kulas (red. nauk.), (Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2010), 56.

179 Ewa Kochanowska, Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej. „*Konteksty Pedagogiczne*”, nr 1(4), 2015, 60.

180 Maria Królicza, *Dialog – wartość i metoda w edukacji małego dziecka*, w: *Komunikacja, dialog, edukacja, Część II*. Wojciech Kojs, Robert Mrózek (red. nauk.), (Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998), 37-38.

z tym odrzucane są wartości ontologiczno – antropologiczne i zauważa się odchodzenie od podstaw etyki normatywnej<sup>181</sup>.

Charakter uniwersalny norm etycznych został zastąpiony pragmatyzmem. Prowadzi to do sytuacji, gdzie każdy jest sam sobie autorytetem i postrzega świat tylko przez pryzmat własnych pragnień i potrzeb. Podejście to powoduje deprywację moralną kruchej tożsamości młodego człowieka, bowiem wielu młodych ludzi pragnie budować „projekt” swojego życia nie opierając go na normatywnych nakazach czy zakazach, ale na własnych preferencjach<sup>182</sup>.

Spojrzenie to nie kształtuje jednostki współdziałającej w społeczeństwie, gdyż interesuje ją tylko własne życie i indywidualne potrzeby bez świadomości, iż każda decyzja i zachowanie w dalszej konsekwencji wpływa na życie innych ludzi. Zygmunt Bauman porównuje życie we współczesnym świecie do gry. Nie żyjemy już w świecie działań uporządkowanych logicznie w spójny łańcuch zdarzeń. Współcześnie każdy z nas stał się graczem, który swoje karty blisko piersi, tak aby nikt nie widział, a plany na przyszłość jak w grze są tylko prowizoryczne, elastyczne i zmienne nie sięgające dalej niż kilka ruchów do przodu na planszy życia<sup>183</sup>.

Metafora ta wskazuje na działania ludzkie bez ostatecznego celu. Życie i praca ludzka postrzegane są dziś jako krótkotrwałe i niepowiązane ze sobą etapy, a człowiek w tej płynnej rzeczywistości ma niewielkie szanse na realizację długotrwałych planów w obszarze ograniczonych działań<sup>184</sup>. Ograniczenia te są widoczne w braku realizacji wszystkich założeń w Agendzie 21 czy aktualnie wdrażanej Agendzie 2030. Działania ludzkie zatem są rozpatrywane przez pryzmat tylko indywidualnych potrzeb często wynikających z hiperkonsumpcjonizmu oraz hedonizmu, co jest odwrotnością współdziałania zgodne z wartościami zrównoważonego rozwoju. Postawa ta prowadzi do pogłębienia kryzysu w którym się znajdujemy, dlatego umiejętność współdziałania

---

181 Zofia Remiszewska, *Szansy i zagrożenia dla aksjologicznych podstaw życia człowieka*, w: *Życie wartościowe człowieka w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Agata Cudowska (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018), 39.

182 Anthony Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001).

183 Zygmunt Bauman, *Płynna nowoczesność* (Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006), 213.

184 Zofia Jakubów, *Znużeni nowoczesnością. Społeczeństwo konsumpcyjne i wartości materialne w twórczości Muronga Xuecuna i Li Shijiang* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Dialog”, 2021), 194.

powinna być kształtowana w taki sposób, aby stała się normą bycia człowieka urzeczywistniającego wartości społeczne.

Ukazując potrzebę oraz istotę kształtowania umiejętności współdziałania od najmłodszych lat szkolnych ukażę czym jest owo współdziałanie. Wincenty Okoń współdziałanie określa jako współpracę jednostek bądź grup ludzi, którzy wykonują określone zadania, aby dążyć do osiągnięcia wspólnie założonego celu. Współdziałanie opiera się na zaufaniu oraz podporządkowaniu się celowi oraz świadomego dążenia do jego realizacji<sup>185</sup>.

Mikołaj Winiarski współdziałanie określa jako zgodne i dobrowolne działanie kilku podmiotów. Wszelkie takie działania są ukierunkowane na realizację wspólnych celów oraz mają one charakter dobrowolny oraz sprowadza się do wzajemnej pomocy podmiotów uczestniczących w osiąganiu założonych celów<sup>186</sup>. Anna Szkolak-Stępień współdziałanie zamyka w dążeniu do wspólnego celu, co widoczne jest we współpracy nauczycieli, których celem jest dobro dziecka, wychowanie ku zasadom moralnym oraz wychowanie ku wartościom. Tylko wtedy kiedy wszystkie podmioty działań ustalą wspólny front mogą poprzez działanie osiągnąć ustalony cel<sup>187</sup>.

Z przytoczonych interpretacji współdziałania wynika, iż widoczna jest różnica w ujęciu celu współdziałania. Z jednej strony jest on uważany za istotę współdziałania w realizacji obojętnego celu, a z drugiej cel obejmuje już samo wspólne działanie. Rozróżnienie to jest ważne dla nauczycieli, którzy kształtują umiejętność współdziałania, bowiem w edukacji istnieje potrzeba realizacji obu tych celów. Bowiem najpierw trzeba stworzyć wspólnotę działań, a później budować stopniowe dążenie do realizacji przyjętego celu. Kolejność ta jest zgodna z rozwojem społecznym dziecka edukacji wczesnoszkolnej<sup>188</sup>.

Wczesny rozwój społeczny dziecka diametralnie różni się od interakcji społecznych w późniejszych etapach życia. Zasadniczą różnicą jest tutaj fakt, iż dzieci

---

185 Wincenty Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007), 443.

186 Mikołaj Winiarski, *Współpraca w edukacji środowiskowej*. „*Edukacja*”, nr 1, 2005, 9.

187 Anna Szkolak-Stępień, *Nauczanie we współpracy dla przyszłości*. „*Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*”, nr 1(19), 2022, 67-68.

188 Bożena Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009), 21.

posiadają mniejszą ilość kontaktów społecznych, długość tych kontaktów oraz charakterystyczną dla dzieci łatwość w nawiązywaniu kontaktów<sup>189</sup>.

Pierwsze przejawy współdziałania pojawiają się podczas dziecięcej obserwacji kontaktów dziecka z rodzicem, na przykład poprzez wspólny wybór zabawki, a później wspólne bawienie się wybraną zabawką. Widoczne jest to również w palącej chęci pomocy rodzicom w sprzątaniu czy innych codziennych czynnościach. Przywoływanie sytuacji z życia rodzinnego małych dzieci jest istotne, gdyż to środowiskowe oraz społeczne doświadczenie wpływa na gotowość do współpracy z rówieśnikami. Co ukazuje, że obok najważniejszego środowiska dziecka jaką jest rodzina pojawia się również ważne środowisko rówieśnicze w systemie społecznym<sup>190</sup>.

Kształcenie współdziałania musi w sobie obejmować świadomość, iż rówieśnicy wpływają na socjalizację dziecka w trzech obszarach:

1. wzmacnianie pozytywne i negatywne,
2. modelowanie (dzieci naśladują zachowania swoich rówieśników),
3. źródło oceny własnej skuteczności<sup>191</sup>.

Najlepiej obserwowalną zmianą rozwojową z zakresu rozwoju społecznego jest ilość czasu spędzanego przez dziecko z rówieśnikami. Im dziecko jest starsze tym więcej czasu spędza z środowiskiem rówieśniczym niż z rodzicami<sup>192</sup>. Oprócz tego ważna jest obserwacja rozwoju zainteresowań dziecka, gdyż to one otwierają je na nowe środowiska i chęć wchodzenia w nowe relacje.

Zgodnie z rozwojem dziecka badacze wykazują, że starsze dzieci posiadają większą zdolność do współdziałania, gdyż wyższy jest ich poziom poznawczy. Fundamentem określającym prawidłowość rozwoju kontaktów rówieśniczych przez dziecko jest rozwój skupianie uwagi, myślenia, zapamiętywania, spostrzegania oraz ważną dla inicjacji kontaktów prawidłowy rozwój mowy<sup>193</sup>.

W okresie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie uwielbiają wszelkie gry mające

---

189 Ross Vasta, Marshall Haith, Scott Miller, *Psychologia dziecka* (Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1995), 448.

190 Bożena Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009), 22.

191 Elizabeth Hurlock, *Rozwój dziecka* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985), 457.

192 Bożena Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009), 23.

193 Ibidem, 24.

reguły (często sami tworzą reguły do własnych zabaw swobodnych czy gier), ich zabawy oparte są na współdziałaniu. W zabawach tych przybierają różne role społeczne, co prowadzi do kooperacyjnej interakcji z innymi, skutkiem czego grupa społeczna przybiera na znaczeniu w życiu dziecka. Zaś bycie uspołecznionym to jedno z najważniejszych i najtrudniejszych zadań rozwojowych tego okresu<sup>194</sup>.

Na relacje równieśnicze nie wpływa wyłącznie wiek. Na rozwój interakcji, relacji, a tym samym także współdziałania wpływa również otoczenie materialne oraz społeczne. Istnieje, więc ciągła potrzeba ustawicznego i wczesnego wspomagania rozwoju społecznego dziecka. W szczególności z zakresu współpracy oraz współdziałania w mikroskali, gdzie dziecko poznaje świat wśród najbliższych, po makroskali, gdzie będzie funkcjonować jako osoba dorosła. Rozwój ten jest stymulowany przez środowisko rodzinne i szkolne. Spoczywa na nich odpowiedzialność za przygotowanie młodego pokolenia w prawidłowym i świadomym funkcjonowaniu we współczesnym świecie oraz umiejętności współdziałania z innymi na rzecz lepszego życia obecnych i następnych pokoleń<sup>195</sup>.

Myśl tę rozszerzę o pogląd Jerome'a Brunera. Uważał on, iż motywem uczenia się człowieka jest rodzaj motywacji wewnętrznej określającej ją jako motywacja wzajemności. Wiąże się ona z zakorzenioną w człowieku potrzebą reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania na rzecz osiągnięcia założonego celu. W momencie kiedy praca wymaga wzajemności międzyludzkiej uruchamiają się procesy, które pobudzają uczniów do nauki i chęci zdobywania kompetencji potrzebnych do wejścia we współdziałanie z innymi. Ludzie w naturalny sposób przyjmują i kształtują w sobie zachowania i umiejętności związane z działaniem w grupie społecznej<sup>196</sup>.

Podejście to uzupełnia pogląd Lwa Wygotskiego, który uważa, że uczenie się jest procesem społecznym i należy proces ten rozważać w kategoriach konstruktywizmu społecznego. Konstruktywizm społeczny uczenie się rozumie jako aktywne dążenie do

---

194 Halina Sowińska, Elżbieta Misiorna, Renata Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej* (Poznań: Wydawnictwo „Eruditus”, 2002), 97.

195 Bożena Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009), 26.

196 Justyna Kosz, Współdziałanie w szkole – oczekiwania i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej. „*Forum dydaktyczne*”, nr 1, 2009, 108-109.

poznawania oraz rozumienia świata. Najskuteczniejszym sposobem uczenia się jest współpraca z innymi, gdyż każde dziecko ma w sobie potencjał, który może powiększać i rozwijać w odpowiednim dla dziecka inspirującym środowisku. Dlatego ważna jest tutaj rola nauczyciela, który buduje rusztowanie<sup>197</sup>, dzięki któremu konstrukty wiedzy i poczucia wartości ucznia stają się mocniejsze oraz bardziej złożone, co daje mu możliwość rozwijania się poza horyzont swoich możliwości.

W szkole powinno się zachęcać uczniów do dialogu, wspólnej wymiany myśli, gdyż jest to dla nich rozwijające. Podczas współdziałania nie powinniśmy wymagać od wszystkich takiego samego zachowania, ponieważ uczniowie pracując w zespole przyjmują różne role, np. krytyka, wynalzaczy czy pomocnika.. Doskonalenie się w tych rolach oraz ich różne przyjmowanie daje uczniom poczucie wzajemnego współdziałania i efektywnej nauki<sup>198</sup>.

Rozumienie współdziałania w procesie edukacji wczesnoszkolnej warto rozszerzyć o współpracę w uczeniu się. W obszarze tym odniosę się do Michaela Tomasello, który wykonał szereg badań porównujących współpracę szymapansów i dzieci. Według badacza szympansy i inne mały człowiekopształtne angażują się w działania grupowe tylko w trybie „ja”, zaś dzieci przyjęły pracę w trybie „my” tworząc wspólne cele ze swoimi partnerami. Wyniki tego eksperymentu ukazały, że szympansy odmawiają udziału w grach społecznych wykazując brak zainteresowania tego typu aktywnością. Jedynie udaje im się zsynchronizować z ludźmi, którzy zaangażowali się w grę, ale jeśli człowiek zaprzestał gry, szymapansy również nie inicjowały chęci wznowienia wspólnego sportowego działania<sup>199</sup>.

Zachowania te świadczą o tym, że szymapansy oprócz synchronizacji nie podjęły z człowiekiem wspólnego celu działań, wspólnej uwagi czy jakiegokolwiek formy komunikacji. W przeciwieństwie do dzieci, które strąły się ze sobą współpracować na wszelkie sposoby. Naukowiec próbował kilka razy falsyfikować swoje tezy

---

197 Lew Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne III. Rozwój wyobraźni i twórczości w dzieciństwie* (Poznań: Wydawnictwo Edukacja-Sztuka-Terapia, 2023), 29.

198 Ewa Filipiak, *Uczenie się w klasie w perspektywie socjokulturowej*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Ewa Filipiak (red. nauk.), (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008), 140.

199 Michael Tomasello, *Why We Cooperate?* (Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press, 2015), 120-124.

z przeprowadzonych badań, ale za każdym razem dochodził do tego samego wniosku, iż dzieci przyjmowały wspólny cel działań i próbowały wspólnie dążyć do jego realizacji, co jest podstawą współpracy w uczeniu się<sup>200</sup>.

Uczenie się we współpracy (nauczanie kooperatywne) związane jest z spostrzeganiem umysłu dziecka jako myślącego i umiejącego samodzielnie strukturyzować własne uczenie się, domyślanie się oraz zapamiętywanie. Badania nad tą koncepcją prowadzone były głównie w latach 70 w Szwecji i Stanach Zjednoczonych. Wyniki badań ukazują, że uczenie się przez współpracę składa się z czterech składowych<sup>201</sup>:

- uczniowie pracują w małych grupach, gdzie praca jest związana z działaniami kooperatywnymi bądź pomaganiem innym uczniom;
- struktura motywacyjna, współpraca w uczeniu się musi posiadać jakąś formę docenienia na podstawie osiągnięć grupy/zespołu;
- kooperatywna struktura zadania, czyli aby osiągnąć cel grupa musi współpracować;
- kooperatywne motywy, czyli odwołanie podczas działania do naturalnych predyspozycji do współpracy oraz altruizmu. Pozostaje tu pole wyboru między współdziałaniem a działaniem indywidualnym<sup>202</sup>.

Stosowanie współpracy w uczeniu się może być główną metodą pracy nauczyciela bądź metodą uzupełniającą. Nauczanie poprzez współpracę wspiera uczenie się, gdyż redukuje lęk i niepewność. We współpracy uczniowie pracują w grupach, co daje im możliwość wykrywania błędów i ich naprawiania zanim zostanie coś przedstawione na forum klasy. Znalezienie błędu przez grupę jest wartościowym elementem uczenia się wszystkich członków grupy, a nie tylko oceną publiki. Ponadto dochodzi do rozwoju umiejętności społecznych współpracy z innymi i uczenia się od innych, co widoczne jest w skupieniu się na pracy i osiągnięciach grupy, ale także jednostki. Działania

---

200 Ibidem, 137-139.

201 Robert Salvin, *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides (red. nauk.), (Warszawa: Wydawnictwo „Wolter Kluwer”, 2013), 29-55.

202 Ibidem, 45-49.



między grupami kształtują umiejętności rozwiązywania problemów społecznych<sup>203</sup>.

Związany z tą formą pracy jest także rozwój poznawczy. Widoczne jest to w wyższej wydajności przez zwiększenie umiejętności myślenia, argumentowania, zwiększenie rozumienia zagadnienia czy rozwój umiejętności krytycznego myślenia. Jednocześnie wśród uczniów pojawia się odpowiedzialność za własny i innych proces uczenia się. Dzieje się to dzięki tworzeniu sytuacji wymagającej współpracy, aby osiągnąć cel. Pojawia się tu potrzeba wspierania się, poddawania ocenie zdobytych rezultatów, nagradzania współzależności między uczącymi się oraz podczas zajęć podkreślana jest indywidualna odpowiedzialność członków grupy za efekty wspólnej pracy. Wysoki poziom interakcji międzyludzkiej prowadzi do głębokiego poznania danego zagadnienia, co podwyższa jakość uczenia się<sup>204</sup>.

Wszelkie działanie człowieka ujęte jako ludzki czyn możemy uznać jako działanie o charakterze społecznym przejawiające się w odpowiednich warunkach czasowo – przestrzennych oraz wolności. Jeżeli podstawą tego działania jest interakcja międzyludzka, czyli dialog możemy wtedy uznać, iż między uczniami zachodzi współdziałanie<sup>205</sup>. Najtrafniej ujmują tę istotę słowa Olgi Tokarczuk: „Świat składa się z punktów widzenia, ja jestem jednym z nich<sup>206</sup>” Uczniowie obierając wspólny cel działań poprzez współdziałanie rozwijają się oraz osiągając cel urzeczywistniają wypracowane wartości pomimo różnych punktów widzenia.

## **1. 9. Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji a współdziałanie uczniów w procesie edukacyjnym**

W poprzednich rozdziałach ukazałam najważniejsze komponenty wchodzące

---

203 Stuart Yager, Roger Johnson, David Johnson, Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups. „*Journal of Educational Psychology*”, nr 77, 1985, 60-66.

204 Jakub Kołodziejczyk, Katarzyna Salomon-Bobińska, Norbert Karaszewski, Stanisław Bobula, *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)*, w: *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Grzegorz Mazurkiewicz (red. nauk), (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014), 170-174.

205 Anna Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych* (Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”, 2016), 98.

206 Olga Tokarczuk, *Anna In w grobowcach świata* (Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020), 19.

w proces urzeczywistniania wartości. Od zarysu filozoficzno – historycznego zrównoważonego rozwoju, ukazanie jego potrzeby we współczesnym świecie po rozumienie wartości oraz ich ujęć, roli dialogu w urzeczywistnianiu wartości oraz potrzebę kształcenia umiejętności współdziałania w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Niniejszy podrozdział ukaże już w całości proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju, który może oddziaływać na współdziałanie uczniów.

Józef Tischner urzeczywistnianie wartości określa w kategoriach dobra i zła. Odnosi się on do „horyzontu agatologicznego”, który wyznacza logos dobra i zła, w których człowiek nie jest sam, lecz zawsze w dialogicznej relacji z drugim człowiekiem, gdzie splatają się ich losy. Dobro wynika z tej wspólnej relacji, ale żeby to dobro zrozumieć i poznać najpierw trzeba zbadać zło<sup>207</sup>. I tu warto odnieść się do Sorena Kierkegaarda, który uważa każdy byt uzyskuje usprawiedliwienie tylko dzięki dobru, które ma wymiar transcendentny<sup>208</sup>. Pogląd ten potwierdza, iż urzeczywistnianie wartości zachodzi w dialogicznej relacji międzyludzkiej, a urzeczywistniane wartości są zależne tylko od naszego sumienia.

Idąc w dalej w to ujęcie urzeczywistniania wartości J. Tischner wskazuje, iż proces ten trwa przez całe życie. Urzeczywistnianie wartości jest powiązane z „czasem ciała”, czyli trwa od narodzin, aż po starość i śmierć. Przez cały ten okres życia, nasze ciało powinno być fundamentem wolności otwierającej człowieka na świat. Dzięki temu człowiek poznaje swoją naturę przekształcając bieg świata i poszerzając swoje horyzonty poznawcze, które pozostawiają po człowieku stały ślad jego egzystencji<sup>209</sup>. Urzeczywistnianie wartości zyskuje tutaj swój niepowtarzalny sens., iż nie chodzi o urzeczywistnianie materii wartości w myśl: „jeśli chcesz, to możesz”, lecz o los człowieka w myśl: „zarówno Ja, jak i Ty możemy”<sup>210</sup>. To teoretyczne ujęcie jest szczególnie ważne w kontekście jakości współdziałania uczniów na rzecz zrównoważonego rozwoju.

---

207 Krystyna Serafin, *Doświadczenie i urzeczywistnienie wartości w ujęciu Józefa Tischnera* (Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 2010), 153.

208 Soren Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne. Chwila* (Warszawa: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 1988), 270.

209 Józef Tischner, *Dramat cielosności. „W drodze”*, nr 8, 1985, 63-70.

210 Krystyna Serafin, *Doświadczenie i urzeczywistnienie wartości w ujęciu Józefa Tischnera* (Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 2010), 188.

Przekładając tę myśli filozoficzną na obszar pedagogiczny trzeba ukazać, iż wszelki pozytywny stosunek człowieka do wartości przejawia się w ich preferowaniu, a co za tym idzie w akceptacji. Jednakże, można preferować jakąś wartość, lecz jej nie urzeczywistniać w swoim życiu. Dana wartość mieści się wtedy tylko w sferze deklaracji. Oczywiście, można też preferować dane wartości i dążyć do ich urzeczywistnienia, co jest widoczne w podejmowanych przez człowieka działaniach i świadectwie własnego życia<sup>211</sup>.

Krystyna Ostrowska ujmuje urzeczywistnianie wartości jako nabywanie ustosunkowań do wartości, które stają się cechami ludzkiej osobowości. Dzięki temu możemy określić człowieka jako: dobry, kochający czy wierzący<sup>212</sup>. Urzeczywistnianie wartości możemy podzielić na trzy grupy warunków w których wartość może być urzeczywistniania według Władysława Cichonia:

- warunki, które musi spełniać świat w postaci działalności ludzkiej;
- warunki, jakie musi spełnić człowiek będący podmiotem wartości;
- wszelkie warunki sprzyjające życiu człowieka<sup>213</sup>.

Człowiek żyje i działa w warstwowej strukturze rzeczywistości. Warstwy te dotyczą rozwoju biologicznego, psychologicznego, społecznego, kulturowego oraz światopoglądowego. Człowiek funkcjonuje i podejmuje działania w każdej z tych warstw przybierając w nich różne formy uczestnictwa, twórczości, pracy i zabawy<sup>214</sup>.

Taka struktura umożliwia zaistnienie wartości i zadaniem człowieka jest ich odkrycie, zaakceptowanie oraz urzeczywistnienie. Źródłem procesu urzeczywistniania wartości jest aktywność człowieka, która powinna być świadoma, twórcza, wolna oraz odpowiedzialna. Do zaistnienia urzeczywistniania wartości niezbędna jest edukacja aksjologiczna oraz wychowanie ku wartościom w odpowiednim klimacie emocjonalnym, który ukształtuje wrażliwą osobę na świat w kulturze emocjonalnej<sup>215</sup>.

---

211 Krystyna Chałas, *Moc wychoawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 73.

212 Krystyna Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1994), 14.

213 Waldemar Cichoń, *Wartość. Człowiek. Wychowanie* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996), 55.

214 Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2011), 194-223.

215 por. Irena Przybylska, *Kultura emocjonalna szkoły*, w: *Kultura emocjonalna szkoły* (Katowice:

Trzeba najpierw zdobyć wiedzę o wartościach, aby mogła być rozwijana wrażliwość aksjologiczna i w jej następstwie mogło dojść do urzeczywistniania wartości i życia według obranych wartości zgodnie z potrzebami życia<sup>216</sup>.

Istotnym jest ukazanie, iż każda urzeczywistniana wartość jest związana z daną warstwą struktury rzeczywistości. Oddziałując na jedną z nich oddziałuje także na resztę warstw. To zintegrowanie sfer rozwojowych człowieka prowadzi do zdynamizowania i scalania bytu człowieka przez wartości<sup>217</sup>.

Pierwszą warstwą jest warstwa biologiczna. Urzeczywistniają się w tej sferze wartości witalne, materialne i hedonistyczne. Warunkują one radość oraz zadowolenie z życia budując własny świat przyjemności, który jest niezbędny dla prawidłowego zdrowia psychicznego. Dbanie o własne zdrowie, kondycję, zdrowy styl życia, ale także dążenie do urzeczywistnienia wartości materialnych pozwala na egzystencję na wyższym poziomie. Człowiek, który zdobywa uczciwą drogą dobra materialne, a także jest zdrowy i silny potrafi zbudować zdrową rodzinę i znaleźć swoje miejsce we wspólnocie społecznej i społeczności lokalnej. Pojawia się tutaj także chęć samokształcenia i pozytywny stosunek do kształcenia i pobierania wiedzy<sup>218</sup>. Przez urzeczywistnianie wartości w tej warstwie człowiek staje się świadomym podmiotem społecznym.

Związana z warstwą biologiczną jest warstwa społeczna. Urzeczywistnianie wartości w tej warstwie ukazuje się poprzez szukanie kontaktu z rówieśnikami, wchodzenie z nimi w interakcje, podejmowanie zadań i działań w środowisku rodzinnym, ale także szkolnym i rówieśniczym. Zaangażowanie się w pracę w różnych organizacjach, a także rozszerzanie swoich działań na większą skalę społeczną, np. samorządu lokalnego, państwa czy Kościoła<sup>219</sup>. Postawą tych działań jest urzeczywistnianie wartości moralnych, dzięki którym człowiek buduje własną tożsamość i pozycję społeczną<sup>220</sup>.

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018).

216 Krystyna Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości* (Kielce-Lublin: Wydawnictwo „Jedność”, 2011), 74.

217 Ibidem, 74.

218 Ibidem, 75.

219 Krystyna Chałas, Stanisław Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Tom II, (Lublin-Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2006).

220 Ibidem, 75.

Ostatnią warstwą, którą chciałabym przedstawić to warstwa kultury. Urzeczywistniane są tu wartości kultury wyższej zawartych w wytworach kultury narodu i cywilizacji. Rozwijane jest myślenie, rozwój talentów oraz wyobraźnię twórczą. Wartości kulturowe, więc tworzą rdzeń kultury i rozwoju społeczeństwa<sup>221</sup>. Wyrażają się one w indywidualnym działaniu człowieka, ale również w działaniach ku drugiemu człowiekowi, które budują wspólny rozwój i społeczeństwo.

Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju oddziałującego na jakość współdziałania odbywa się na trzech warstwach: biologicznej, społecznej, kulturowej. Oddziaływanie to przenika przez wszystkie przedstawione warstwy prowadząc do ukształtowania człowieka świadomego relacji człowiek – świat i konsekwencji ludzkich działań.

Jan Szomburg podkreśla, iż powinniśmy nauczyć się zasady wzajemności i lojalności przy wykonywaniu wspólnych działań. Dzięki temu rozwinie się tak bardzo potrzebne we współczesnym świecie zaufanie społeczne<sup>222</sup>. Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju poprzez dialog jest procesem umożliwiającym budowanie społeczeństwa opartego na zaufaniu, gdyż dotyka ono wartości ujmujących człowieka jako istotę społeczną.

Ludzie będą potrafili współdziałać tylko wtedy kiedy wzrośnie zaufanie społeczne. Da im to bezpieczeństwo i motywację do angażowania się w organizacje lokalne, akcje społeczne czy rozwiązywać problemy związane z kryzysem klimatycznym. Ludzie mają moc sprawczą do poprawienia funkcjonowania systemu społecznego, gospodarczego czy politycznego<sup>223</sup>. Dlatego tak ważne jest, aby już w edukacji wczesnoszkolnej budować w uczniach świadomość sprawczości oraz wpływu na otoczenie. Uczenie się zatem powinno dawać uczniom możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy oraz jej wykorzystania i weryfikacji w praktyce<sup>224</sup>. Istotnym zadaniem nauczycieli jest budowanie odpowiedniej atmosfery zaufania do

---

221 Ibidem, 76.

222 Mirosław Babiarczyk, Paweł Garbuzik, Wartości w procesie kształcenia. „*Edukacja-Technika-Informatyka*”, nr 3, 2016, 34.

223 Monika Mularska-Kucharek, Zaufanie jako fundament życia społecznego. „*Studia Regionalne i Lokalne*”, nr 2(44), 2011, 78.

224 Ewa Szadzińska, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012), 94.

urzeczywistniania wartości, a w konsekwencji również współdziałania. Jest to szczególnie ważne we współczesnym świecie ciągłych zmian i braku stabilności oraz bezpieczeństwa.

Edukacja obecnie stoi przed niełatwym wyzwaniem. Przyjęty proces kształcenia w większym stopniu wzmacnia postawy indywidualnego konkurowania niż współdziałania. Koniecznym jest coraz większe pobudzanie energii społecznej wśród uczniów. Powinni rozwijać kompetencje społeczne i obywatelskie, a nie tylko skupiać się na poziomie osiągnięć przedmiotowych. W związku z tym nie można odpowiedzieć czy ważniejsze są kompetencje miękkie czy twarde, bowiem rozwijanie jednych bez udziału drugich jest niemożliwe<sup>225</sup>. Widoczne jest to w procesie urzeczywistniania wartości, gdzie oprócz kształtowania sfery poznawczej kształtuje się także sfera emocjonalno-dążeńiowa. Uczniowie czują odpowiedzialność za podejmowane działań w których może zauważyć urzeczywistnienie własnych i społecznych wartości.

Umiejętność współdziałania uzyskanego w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju nie tylko poprawi uczniom funkcjonowanie w przyszłości z różnych sprawowanych przez nich zawodach czy jakości życia społecznego/obywatelskiego, ale także w życiu rodzinnym, a w konsekwencji osiągną zadowolenie z życia. Urzeczywistnienie dążeń danej społeczności może jednocześnie spełnić dążenia indywidualnej osoby<sup>226</sup>. Działania jednego podmiotu oddziałują na całość, a całość na podmiot, co jest istotą współdziałania.

Podsumowując, w zakresie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju istotnym jest ukazanie wielopłaszczyznowego oddziaływania urzeczywistniania wartości poprzez dialog na rozwój dziecka. W ścisłym połączeniu z warstwą biologiczną, społeczną oraz kulturologiczną proces ten kształtuje ucznia jako świadomego przyszłego obywatela kraju i świata, który posiada zrozumienie odpowiedzialności swoich działań w społeczności w której żyje. A jak pisała Helen Keller „Samotni możemy zrobić niewiele; razem możemy zrobić tak wiele<sup>227</sup>”. Ucząc

225 Mirosław Babiarz, Paweł Garbuzik, Wartości w procesie kształcenia. „*Edukacja-Technika-Informatyka*”, nr 3, 2016, 36.

226 Monika Zatorska, Jakich kompetencji będziemy potrzebować jak je możemy zdobyć? Perspektywa gardnerowska. „*Kompetencje przyszłości-jakich postaw i wartości potrzebujemy*”, X Kongres Obywatelski, nr 68, 2016, 66.

227 Matthew Gordon, *To live, to think, to hope. Inspirational Quotes by Helen Keller* (Washington:

w szkołach współdziałania poprzez urzeczywistnianie wartości tworzymy wspólnotę, która może zrobić wiele by uratować i zmienić nasz współczesny świat.

---

Copyright Matthew Gordon, 2011), 104.

## Rozdział II Metodologiczne podstawy badań własnych

### 2. 1. Projekt badawczy

W skonstruowanym projekcie badawczym przyjmuję termin badanie za Chavą Frankfort-Nachmias i Davidem Nachmiasem, którzy uznają badanie za proces badawczy, czyli całościowy schemat działań dążący do wytworzenia wiedzy przez naukowców<sup>1</sup>. Definicję tę dopełniam myślą Józefa Pietera, iż badanie jest to ogół czynności od powzięcia i ustalenia problemu badawczego po wytworzenie opracowań naukowych<sup>2</sup>. Badanie zatem jest to schemat działań oparty na przyjętym rygorze metodologicznym przebiegającym w jasno określanych etapach badań.

Badania naukowe przybierają różny charakter ze względu na wybór światopoglądowy badacza, strategii badawczej oraz metod gromadzenia, analizowania i interpretowania danych. W związku z tym rozróżniamy badania ilościowe, jakościowe oraz mieszane<sup>3</sup>. Do badań własnych przyjmuję typ badań mieszanych, gdyż przyjmują one formę badań jakościowych i ilościowych. Przyjęcie takiego typu badań pozwala nie tylko gromadzić i poddać analizie różnego rodzaju danych, ale przede wszystkim połączenie tych dwóch typów badań jest bardziej efektywne w ukazaniu oddziaływań czynnika eksperymentalnego.

W badaniach mieszanych wyróżnia się trzy odmiany procedur mieszanych: procedury sekwencyjne badania mieszanego, procedury równoległe badania mieszanego oraz procedury transformatywne badania mieszanego<sup>4</sup>.

Przyjęłam procedurę badań mieszanych o strukturze transformatywnej badania, ponieważ polega ono na przyjęciu nastawienia teoretycznego jako perspektywy nadrzędnej obejmującej w projekcie dane ilościowe i jakościowe. Procedura ta tworzy ramę dla przedmiotu zainteresowań badacza, metod gromadzenia danych oraz

---

1 Chava Frankfort-Nachmias, David Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych* (Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001), 36.

2 Józef Pieter, *Zarys metodologii pracy naukowej* (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, 1975), 104.

3 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 29-30.

4 Ibidem, 40.



przewidywanych wyników badań. Założenia transformatywnej struktury w procedurze badań mieszanych dotyczą przyjęcia jednej procedury jako nadrzędnej tworząc strukturę ramową prowadzonego badania. Jednakże można w obrębie procedury nadrzędnej stosować strategie równoległe czy sekwencyjne<sup>5</sup>. W związku z tym dopuszcza się tu także sekwencyjną i równoległą procedurę badań mieszanych, co ze względu na zbiór danych mieszanych jest istotne w prowadzonym badaniu eksperymentalnym<sup>6</sup>.

Badania mieszane składają się z badań ilościowych oraz jakościowych. Składnikami badań ilościowych są: zarys problemu badawczego oraz ustalony kontekst badań, skonkretyzowany problem badawczy, pytania badacze oraz hipotezy. Badania te posiadają odpowiedni model badawczy, metody badawcze, techniki oraz narzędzia. Ilościowe ujęcie badań obejmuje pilotaż oraz badanie zasadnicze, ilościową analizę wyników, sformułowane wnioski, ograniczenia badania, przesłanki do kontynuowania badań w danym zakresie, tworzenie bądź wzbogacenie teorii oraz publikację wyników<sup>7</sup>. Składniki te widoczne są w niniejszym projekcie badawczym.

John Creswell za składniki badań jakościowych wytycza strategie badawczą (narracja, fenomenologia, etnografia, studium przypadku, teoria ugruntowana), rola badacza, procedura gromadzenia danych (obserwacje, wywiady, dokumenty, materiały audiowizualne), procedura dokumentowania danych, analiza i interpretacja danych<sup>8</sup>. Badania ilościowo – jakościowe pozwalają na integrację wyników ilościowych z jakościowymi.

W celu ukazania własnej procedury badawczej posłużę się schematem Johna Creswella ukazującym przyjęte przeze mnie założenia filozoficzne, strategie badawcze, metody oraz praktykę badawczą ukazującą sposób gromadzenia danych ilościowych oraz jakościowych z prowadzonych badań.

---

5 M. Krakowska, Metodologia i doniesienie z badań. „*Rocznik pedagogiczny*”, nr 41, 2018, 195.

6 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 40.

7 Maria Baran, *Struktura procesu badawczego* (Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2021), 26-43.

8 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 189-209.

## Schemat 1. Procedura badań mieszanych – model graficzny badań własnych

### Strategie badawcze:

Badanie mieszane o strukturze transformatywnej



### Metody:

Eksperyment

Obserwacja

Test

### Praktyki badawcze:

Gromadzenie danych ilościowych i jakościowych z pomiaru wyników z eksperymentu

Dane ilościowe: zebranie danych z obserwacji

Dane jakościowe: zebranie danych z analizy działań dialogicznych za pomocą reprezentacji danych obserwacji

*Źródło: Struktura badań własnych na podstawie schematu struktury projektu badawczego J. Creswell'a<sup>9</sup>*

Strategią prowadzonych badań jest badanie mieszane o strukturze transformatywnej. Przyjęcie strategii badań mieszanych wynika z ilościowych i jakościowych cech prowadzonych badań. Teoria zawarta w rozdziale I o analizie literatury przedmiotu tworzy teoretyczną ramę, która jest charakterystyczną dla struktury transformatywnej badania mieszanego.

Zgodnie z przyjętą procedurą badawczą utworzyłam model urzeczywistniania wartości oddziałującego na współdziałanie w trzech warstwach rozwoju człowieka: biologicznej, społecznej, kulturologicznej.

## Schemat 2. Model urzeczywistniania wartości oddziałującego na współdziałanie

Proces urzeczywistniania wartości<sup>10</sup>:

<sup>9</sup> John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 31.

<sup>10</sup> zob. Rozdział I Analiza literatury przedmiotu, rdz. 1.7.

Metoda	- Rozpoznanie wartości		
	- Rozumienie wartości	a	ZMIANA
dialogu dydaktycznego	- Akceptowanie wartości	→	WSPÓLDZIAŁANIA
	- Respektowanie wartości		

*Źródło: własne*

Dialog w urzeczywistnianiu wartości jednocześnie wpływa na warstwy rozwojowe dziecka czego konsekwencją jest zmiana współdziałania wśród uczniów.

## 2. 2. Przedmiot i cele badań

W niniejszym rozdziale przedstawiam przedmiot oraz cele badań własnych. Literatura metodologiczna ukazuje różnorodne definicje przedmiotu, celu badawczego a także kryteria podziału celów.

Przedmiot badań jest ogólnym określeniem materii eksplorowanej przez naukowe poznanie. Stanisław Nowak określa przedmiot badań jako obiekty oraz zjawiska na podstawie, których formułuje się twierdzenia<sup>11</sup>. Przedmiot, czyli inaczej wycinek rzeczywistości, który staje się obszarem penetracji naukowej<sup>12</sup>.

W metodologii badań pedagogicznych podkreśla się, iż przedmiotem badań nazywamy wszelakie zjawiska, obiekty, rzeczy oraz procesy, którym one podlegają i na podstawie, których formułuje się pytania badawcze<sup>13</sup>. Teresa Bauman uważa, że jedynym ograniczeniem w podejmowaniu przedmiotu badawczego jest to, aby dało się go zbadać za pomocą dostępnych metod badawczych oraz odpowiedniej aparatury w określonym czasie. Przedmiot badań zależy również od rodzaju badań. Bowiem, jeśli badania mają charakter ilościowy, to przedmiot badań musi być mierzalny i poddawać się pomiarowi, a jeżeli mają charakter jakościowy to poznanie może wykraczać poza to

11 Stefan Nowak, *Metodologia badań społecznych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985), 30.

12 Waldemar Furmanek, *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, w: *Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego* (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2016), 67.

13 Agata Łopatkiewicz, *Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny? O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat rozważań nad jej rozwojem*, w: *Podstawy Edukacji*, Tom 15. Małgorzata Piasecka (red. nauk.), (Częstochowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, 2022), 29-34

co obiektywne i mierzalne<sup>14</sup>. Zatem przedmiotem badań niniejszej pracy jest urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju oraz zmiana współdziałania uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej.

Następnie określę cele badawcze, które literatura metodologiczna przedstawia w konfiguracji różnych rodzajów oraz ujęć. Jerzy Brzeziński uważa, iż nie każda prawda powinna być celem badacza, a tylko taka, która powinna go interesować. Prawdę tę cechuje ścisłe powiązanie pięciu celów o charakterze: ogólności, ścisłości, prostoty, pewności i przede wszystkim stopnia sprawdzalności<sup>15</sup>.

Janusz Gnitecki przyjmuje podział celów na poznawcze, teoretyczne oraz praktyczne. Cele poznawcze są związane z wyjaśnianiem i przewidywaniem badanych zjawisk pedagogicznych. Cele teoretyczne dotyczą podejmowania zadań o charakterze teoretycznym, zaś cele praktyczne związane są z realizacją zadań praktycznych na kanwie, których można opracować odpowiednie dyrektywy pedagogiczne<sup>16</sup>.

John Creswell podkreśla, że w prawidłowym sformułowaniu celu powinny się zawierać intencje, zamiary lub główna idea badania. Idea ta wyłania się z potrzeby, czyli z pojawiającego się problemu i konkretyzuje się ją za pomocą pytań badawczych. Cel badań zatem powinien być inaczej formułowany dla badań ilościowych, jakościowych oraz metodologii mieszanej<sup>17</sup>. W badaniach eksperymentalnych musi być on szczególnie wyróżniony spośród innych, powinien także wskazywać jednostkę analizy, czyli uczestników badania. Cel o charakterze eksperymentalnym powinien również zawierać odniesienie do teorii, strategii badań, a także wskazywać na związek między zmienną zależną a niezależną<sup>18</sup>.

Na potrzebę badań własnych sformułuje następujący cel ogólny oraz cele szczegółowe.

**Cel ogólny:** Określenie procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego

---

14 Teresa Bauman, Tadeusz Pilch, *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010), 30.

15 Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996), 31.

16 Janusz Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej* (Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993), 317-318.

17 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 140.

18 Ibidem, 140.

rozwoju w zmianie współdziałania uczniów w toku zajęć szkolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

**Cele szczegółowe:**

- C1:** Określenie wymiarów dialogu istotnych dla procesu urzeczywistniania wartości.
- C2:** Określenie oddziaływania rozpoznania wartości na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości.
- C3:** Określenie oddziaływania rozumienia wartości na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości.
- C4:** Określenie oddziaływania akceptowania wartości na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości.
- C5:** Określenie oddziaływania respektowania wartości na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości.
- C6:** Określenie zakresu współdziałania uczniów klas I – III.
- C7:** Określenie optymalizacji współdziałania opartego na procesie urzeczywistniania wartości.
- C8:** Określenie znaczenia procesu urzeczywistniania wartości w edukacji do wartości w procesie uczenia się.

Przedstawione cele badań mają charakter poznawczy, ponieważ ukazują jeszcze niepoznane empirycznie znaczenie procesu urzeczywistniania wartości dla jakości współdziałania uczniów. W związku z tym cele te są dostosowane do badań eksperymentalnych, których wynikiem powinno być udowodnienie zaistnienia związku między procesem urzeczywistnienia wartości zrównoważanego rozwoju opartego na dialogu a współdziałaniem uczniów.

Skonstruowane cele mają także charakter teoretyczno-praktyczny. Teoretyczny, gdyż proces urzeczywistniania wartości ma swoje składowe w aksjologii pedagogicznej, które stają się dyrektywami sprowadzonymi do działań empirycznych w sytuacji eksperymentalnej, gdzie badamy korelacje między zmienną zależną i niezależną. Zaś praktyczny wymiar celów przejawia się w praktycznym zastosowaniu procesu urzeczywistniania wartości w budowaniu współdziałania uczniów za pomocą dialogu podczas jednostek lekcyjnych.

Cele badań są dostosowane do strategii badań mieszanych. Odnoszą się one do teorii przyjętej w niniejszej pracy badawczej oraz przyjętej strategii badań.

Precyzyjne określenie przedmiotu oraz celów badań jest niezbędne do prawidłowego skonstruowania problemów badawczych.

### 2. 3. Problemy badawcze i hipotezy badawcza

Prawidłowe sformułowanie problemu badawczego jest najważniejszym etapem w postępowaniu badawczym. Postawiony problem powinien być tak skonstruowany, żeby poprzez metodę badawczą uzyskać odpowiedź, która wzbogaci teorię naukową oraz praktykę.

W dziedzinie nauk społecznych problemy badawcze wynikają z krytycznego podejścia do trudności, zagadnień i przyjętych praktyk z zakresu danej dziedziny. Bardziej zrozumiały staje się podejmowany przez badacza problem, kiedy na początku procesu badawczego zada sobie pytanie „Dlaczego dane badanie jest potrzebne?”<sup>19</sup>. Zanim zostanie skonstruowany problem badawczy ważna jest eksploracja literatury, która ukazuje dane zagadnienie oraz badania, które w tym bądź podobnym zakresie były już prowadzone. Zauważyć trzeba, iż występująca sytuacja problemowa jest odzwierciedleniem pewnej niewiedzy oraz uświadomieniem sobie przez badacza tego braku we własnej strukturze wiedzy. Tę myśl uzupełnia Władysław Zaczyński pisząc, iż problem badawczy jest słownym sformułowaniem tej trudności oraz zagadnień występujących w poznawanej rzeczywistości. Pomimo pewnego ścisłego spojrzenia na tworzenie problemów badawczych zawsze jest to obranie dobrowolnego zadania poznawczego<sup>20</sup>.

Z kolei Stanisław Palka uważa problem badawczy jako swoistą kłamrę, która spina badania, a jednocześnie nadaje im sens oraz wartość poznawczą<sup>21</sup>. W związku z tym istotnym jest jaki podział problemów badawczych przyjmie badacz. Oprócz

19 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 123.

20 Władysław Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968), 22.

21 Stanisław Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006), 11.

podziału na wspomniane problemy główne - czyli, takie które wynikają z tematu pracy oraz szczegółowe, które wynikają z problemów ogólnych - S. Palka wyróżnia podział problem badawczych ze względu na poznawcze intencje badacza. S. Palka problemy badawcze dzieli na: problemy metateoretyczne, teoretyczne, teoretyczno-praktyczne, ściśle praktyczne<sup>22</sup>.

Typologia ta jest korzystna do analizy zagadnień podejmowanych w pracach teoretycznych i empirycznych, co służy służy rozwojowi wiedzy teoretycznej oraz praktyce pedagogicznej. Problemy metateoretyczne formułowane są w celu namysłu nad pedagogiką jako nauką i jej subdyscyplinami. Z kolei problemy teoretyczne konstruowane są w celu tworzenia systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej z zakresu wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka przez całe życie. Problemy ściśle praktyczne odnoszą się do wybranych fragmentów wymiaru prakseologicznego pedagogiki<sup>23</sup>.

Problemy badawcze w badaniu własnym opieram na dwóch typologiach. Ze względu na logiczną strukturę oraz określenie ogólności problemów badawczych łączę podział problemów na główne i szczegółowe oraz teoretyczno-praktyczne w kontium teoretyczno-praktycznym. Sformułowane problemy badawcze są teoretyczno-praktyczne, gdyż ich rozwiązanie wzbogaci teoretyczną wiedzę pedagogiczną oraz udowodnią bądź nie udowodnią prawidłowość dyrektyw wiedzy już istniejącej z zakresu aksjologii pedagogicznej. Problemy mają także charakter praktyczny, gdyż ich rozwiązanie wspomogą praktykę wychowania, kształcenia, samokształcenia człowieka oraz wprowadzić w nowy nurt w edukacji.

Wybrałam ten rodzaj problemów, gdyż w klarowny sposób wiążą one teoretyczną wiedzę z praktyką pedagogiczną. W budowie problemu głównego używam słowa „znaczenie”, ponieważ ono w pełni określa oddziaływanie zmiennej niezależnej na zmienną zależną. „Znaczenie” na pewno nie może być negatywne, gdyż byłoby to wbrew etyce badań w pedagogice. Zaś hipotetycznie pozytywne znaczenie urzeczywistniania wartości dla jakości współdziałania uczniów jest możliwe gdy owy proces i związane z nim zmiany przejdą barierę jaką jest człowiek (uczeń), który

---

22 Ibidem, 21.

23 Ibidem, 22-33.

pozwole na interioryzację aksjologiczną domniemanej zmiany.

Znaczenie procesu urzeczywistniania wartości na jakość współdziałania uczniów może być również obojętne (zauważamy jego brak), gdyż badany uczeń może nie chcieć dokonać w sobie zmiany. Zatem przewidywalne „znaczenie” procesu urzeczywistniania wartości może przyjąć zmianę pozytywną bądź jej brak w przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym.

Przedstawione problemy badawcze są pytaniami typu dopełnienia według klasyfikacji pytań Kazimierza Ajdukiewicza<sup>24</sup>. Prowadząc badania dążę do uzyskania rzetelnych oraz wyczerpujących naukowo odpowiedzi na postawione pytania badawcze. A oto one:

**Problem główny:** Jak dialog urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej?

**Problemy szczegółowe:**

**P1:** Jakie wymiary dialogu są istotne dla urzeczywistniania wartości?

**P2:** Jak rozpoznawanie wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości?

**P3:** Jak rozumienie wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości?

**P4:** Jak akceptacja wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości?

**P5:** Jak respektowanie wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w procesie urzeczywistniania wartości?

**P6:** Jaki jest zakres współdziałania uczniów w klasie III?

**P7:** Jak optymalizować współdziałanie oparte na procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju?

**P8:** Jakie znaczenie ma proces urzeczywistniania wartości w edukacji do wartości w procesie uczenia się uczniów klas edukacji wczesnoszkolnej?

Kolejny etap postępowania badawczego, to postawienie hipotez badawczych.

---

<sup>24</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996), 33.



Przedstawię zatem czym jest hipoteza oraz jakie są jej rodzaje. Na tej podstawie skonstruuje własną hipotezę badawczą – hipotezę zerową.

Hipoteza to tradycyjne spojrzenie na zaproponowane rozwiązania wcześniej napisanych problemów badawczych. Zwłaszcza w badaniach ilościowych można pokazać znaczące różnice między wyróżnionymi zmiennymi<sup>25</sup>.

Definicja hipotezy badawczej ukazuje, iż istnieje prawdopodobieństwo, że jest ono trafną odpowiedzią na uprzednio postawiony problem badawczy<sup>26</sup>. Należy dodać, iż w tak ujętej hipotezie relacje między zmiennymi przybierają postać współzależności pozytywnej, negatywnej oraz krzywoliniowej. Współzależność pozytywna zakłada, iż wraz z nasileniem zmiennej niezależnej następuje wzrost zmiennej zależnej. W negatywnej współzależności każda ze zmiennych zmierza w przeciwnym kierunku, a krzywoliniowa współzależność zachodzi wtedy, gdy wzrost bądź obniżenie konkretnych zmiennych następuje w określonej zależności, np. od cech osobowości bądź temperamnetu. W prowadzonym badaniu eksperymentalnym powyższe zależności będą sprawdzone, gdyż mają one znaczący wpływ na wynik badania<sup>27</sup>.

Z racji charakteru prowadzonych badań przyjmuję definicję według Kazimierza Ajdukiewicza. Uważa on, że hipoteza jest nieprzyjętą jeszcze racją, którą poddaje się sprawdzeniu naukowemu w trakcie próby wyjaśnienia jakiegoś faktu<sup>28</sup>. W związku z tym sformułowana hipoteza powinna się wywodzić z teorii naukowej, choć warto podkreślić, iż nie jest to obowiązkiem. Teoria umożliwia uzyskanie kryterium oraz miernika do którego badacz powinien odnieść wyniki prowadzonych badań. Ponadto Krzysztof Rubacha ukazuje, że hipoteza badawcza, to po prostu zdanie zaczerpnięte z teorii odnoszące się do warunków empirycznych będących formą weryfikacji teorii<sup>29</sup>.

Metodologia badań pedagogicznych określa, iż badacz powinien przyjmować hipotezę zgodną z charakterem przyjętego procesu badawczego. Ze względu na

---

25 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 151.

26 Mieczysław Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006), 132.

27 Ibidem, 133.

28 Kazimierz Ajdukiewicz, *Zarys logiki* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictwo Szkolnych, 1953), 184.

29 Krzysztof Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008), 99.

eksperymentalny charakter prowadzonych badań przyjmuje podział hipotez badawczych na ogólne i szczegółowe. Podział ten stosowany jest wówczas, gdy problemy badawcze są ułożone w takiej samej typologii<sup>30</sup>.

John Creswell podkreśla, iż w formułowaniu hipotez badawczych, trzeba zwrócić uwagę na typ prowadzonych badań. Bowiem inaczej formułuje się hipotezy do badań ilościowych, jakościowych czy mieszanych<sup>31</sup>. W badaniach ilościowych hipoteza ma charakter przypuszczenia, co do relacji jaka zachodzi między zmiennymi. Stanowi ona zatem szacunek liczbowy zebranych danych pochodzących z próby i badanej populacji. Do testowania tego typu hipotez badawczych stosuje się procedury statystyczne (testy statystyczne) umożliwiające wyciągnięcie wniosków na temat testowanej próby badawczej. Tego typu hipotezy najczęściej stawia się w badaniach eksperymentalnych, gdzie dokonuje się porównania grup badawczych. W typie badań ilościowych wyróżniamy hipotezę zerową, kierunkową oraz niekierunkową<sup>32</sup>.

Analogicznie hipotezy w badaniach jakościowych, tak jak w badaniach ilościowych, muszą być sformułowane w taki sposób, aby podlegały testowaniu narzędziami badań jakościowych. Trzecim typem są hipotezy badawcze w badaniach mieszanych, czyli ilościowo-jakościowych. Z racji mieszanego typu badań są one weryfikowane przez metody badań ilościowych jak i jakościowych<sup>33</sup>. Weryfikacja hipotez odbywa się za pomocą testów statystycznych. W tym testów parametrycznych oraz nieparametrycznych.

Hipotezy badawcze formułowane w badaniu własnym mieszczą się w obszarze badań ilościowo – jakościowych, gdyż prowadzone badanie eksperymentalne ma ukazać ilościową, ale również jakościową zmianę danego zjawiska.

Zanim przedstawię sformułowane hipotezy ukażę rodzaj ich związku jaki występuje w pozajęzykowej rzeczywistości. Według Edwarda Hajduka istnieją związki przyczynowe, funkcyjne, funkcjonalne, subiektywnoracjonalne oraz strukturalne<sup>34</sup>.

30 D. Urbaniak-Zajac, O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej*”, nr 1 (45), 2009, 14-17.

31 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 147.

32 Ibidem, 148-154.

33 Ibidem, 154-158.

34 Edward Hajduk, *Hipoteza w badaniach pedagogicznych* (Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej IM. Tadeusza Kotarbińskiego, 1994), 42.

Zatem hipotezy bawdawcze badań własnych opieram na związku funkcjonalnym, gdyż charakteryzuje on układy, systemy, struktury, czyli pewne całości, z których wytyczone części spełniają wyspecjalizowane funkcje. Ponadto struktura funkcjonalna jest taką strukturą, w której stan jej komponentów jest zdeterminowany przez jej określony stan globalny, przez określoną całość. Komponenty te utrzymują taki stan, aby relacje łączące owe komponenty zapewniły utrzymanie globalnego stanu. Związek funkcjonalny odnosi się także do prawidłowości rządzącą przyrodą oraz społeczeństwem, co jest ważne dla prowadzonych badań. Prawdą jest, iż jedynie człowiek jest zdolny do utrzymania w sposób zamierzony stanu niektórych systemów, m.in. klasy szkolnej<sup>35</sup>.

Sformułowana hipoteza badawcza jest zatem hipotezami funkcjonalną w porządku ogólnoszczegółowym na poziomie ogólności teoretyczno-praktycznym w oparciu o dyrektywy badań mieszanych. Na podstawie problemów badawczych stawiam następującą główną hipotezę badawczą oraz hipotezy szczegółowe.

**Hipoteza główna:** Przypuszczam, że dialog w urzeczywistnianiu wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

**Hipotezy szczegółowe:**

**H1:** Przypuszcza się, iż dialog pełni funkcję budowania urzeczywistniania wartości.

**H2:** Przypuszcza się, iż zakres współdziałania uczniów jest zależny od formy ich pracy nad sytuacją problemową.

**H3:** Prawdopodobnie optymalizacja współdziałania jest zależna od realizacji składowych urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w procesie edukacyjnym.

**H4:** Przypuszcza się, że istnieje związek między urzeczywistnianiem wartości a współdziałaniem uczniów w edukacji szkolnej wczesnoszkolnej.

Zakładam, iż proces urzeczywistniania wartości w dialogu ( $Z_n$ ) wpłynie na wzrost jakości ( $Z_z$ ) współdziałania uczniów, co ukazać można za pomocą funkcji:  $Z_z = f(Z_n)$ . Na korelację tę mogą wpływać zmienne pośredniczące tj. frekwencja, nauczanie zdalne,

---

<sup>35</sup> Ibidem, 43.

zainteresowanie ucznia badanym zjawiskiem. Zmienne te mogą oddziaływać na zmiany we współdziałaniu uczniów.

Różnica w wynikach grupy eksperymentalnej i kontrolnej wykaże czy można wprowadzać pracę dialogiem bez wcześniejszego przygotowywania klas do innego sposobu zdobywania wiedzy i wrażliwości ucząc przez proces urzeczywistniania wartości budującego współdziałanie w klasie edukacji wczesnoszkolnej.

Przedstawiona hipoteza określa związek między zjawiskami przez własną obserwację badanego zjawiska oraz uzyskaną wcześniej podstawę teoretyczną. Zaś prawdziwość uzyskanej wiedzy dookreśli trafny dobór zjawiska stanowiącego warunek wystąpienia, które chcemy zaobserwować.

## 2. 4. Zmienne i wskaźniki

Istotnym dla prawidłowego skonstruowania projektu badawczego jest trafne określenie zmiennych niezależnych, zależnych oraz pośredniczących. A także nadanie im odpowiednich wskaźników, dzięki którym będzie można wykryć dane zjawisko bądź badane fakty.

W badaniach pedagogicznych wszystkie rezultaty oddziaływań z zakresu kształcenia czy wychowania nazywamy zmiennymi zależnymi. Zmienna niezależna oddziaływać na zmienną zależną różną siłą, a tą siłą, która wytwarza się między zmiennymi jest korelacja. Zaś zmienną oddziałującą w sposób interferencyjny na związek zmiennej niezależnej z zależną są zmienne pośredniczące. Badacz nie ma wpływu na zmienną pośredniczącą, gdyż nie jest ona uwzględniona w badaniach<sup>36</sup>. Jednakże, zmienna ta może dodatkowo wyjaśniać zależność między zmienną niezależną a zależną.

We własnym projekcie badawczym wytyczam zmienną niezależną i zależną, a także możliwość wystąpienia zmiennej pośredniczącej:

### Zestawienie zmiennej niezależnej i zależnej z zmiennymi pośredniczącymi

Zmienna niezależna	Zmienna zależna
--------------------	-----------------

36 Jerzy Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008), 103-109.

Proces urzeczywistniania wartości	Współdziałanie uczniów edukacji wczesnoszkolnej
<b>Zmienne pośredniczące</b>	
frekwencja, nauczanie zdalne	

Dla prowadzonych badań przyjmuje definicję zmiennej zależnej jako zmiennej, która jest zależna od zmiennej niezależnej. Bowiem są one skutkami bądź wynikami wpływu zmiennej niezależnej. Według literatury przybiera ona również nazwę zmiennej wynikowej, objaśniającej czy kryterialnej<sup>37</sup>.

Z racji charakteru prowadzonych badań potrzebne jest także wytyczenie zmiennych pośredniczących. Zmienne te mogą mieć peryferyjny wpływ na zmienną niezależną główną<sup>38</sup>.

Następnie istotnym jest właściwy dobór wskaźników. W doborze wskaźników kieruję się zasadą, że wskaźnikiem jakiegoś zjawiska A nazywa się takie zjawisko B, którego zaobserwowanie umożliwi w pewnym stopniu prawdopodobieństwa dokładne określenie badanego zjawiska. Zmienna jest konstruktem hipotetycznym, więc konstrukt ten bez wskaźników jest nieobserwowalny<sup>39</sup>. W związku z tym w prowadzonym badaniu tworzę wskaźniki definicyjne, które zezwolą mi na zdefiniowanie terminu zjawiska.

Poniżej ukazuję zestawienie zmiennych ze wskaźnikami definicyjnymi.

**Zestawienie zmiennej niezależnej, zależnej, zmiennych pośredniczących i wskaźników**

Zmienne niezależna	Wskaźniki
Proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju - Rozpoznawanie wartości - Rozumienie wartości - Akceptowanie wartości - Respektowanie wartości	W <sub>1</sub> Uczniowie nazywają badaną wartość (co najmniej 2 wskazania badanej wartości w rozwiązaniu sytuacji problemowej) W <sub>2</sub> Ilość wskazań danej wartości na planszy przez uczniów W <sub>3</sub> Uczniowie indywidualnie opisują czym jest badana wartość

37 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 74.

38 Ibidem, 75

39 Teresa Bauman, Tadeusz Pilch, *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010), 53.

	W <sub>4</sub> Uczniowie indywidualnie rozwiązują sytuację problemową
	W <sub>5</sub> Ilość pomysłów uczniów w rozwiązujących sytuację problemową w diadach (gradacja pomysłów następuje od najbardziej efektywnego do najmniej efektywnego) W <sub>6</sub> Ilość pomysłów uczniów w rozwiązujących sytuację problemową w grupach (gradacja pomysłów następuje od najbardziej efektywnego do najmniej efektywnego)
	W <sub>7</sub> Schematyczny sposób rozwiązania sytuacji problemowej indywidualnie i grupowo W <sub>8</sub> Obserwacja rzeczywistego uwydatnienia badanej wartości w wytworze końcowym przejawiające się w efektywności rozwiązania sytuacji problemowej na bazie badanej wartości

Źródło: własne

Zmienna zależna	Wskaźniki
Współdziałanie uczniów edukacji wczesnoszkolnej	W <sub>1z</sub> Ilość osób aktywnie współpracujących w grupie W <sub>2z</sub> Ilość osób nie wykazujących aktywności w rozwiązywaniu sytuacji problemowej W <sub>3z</sub> Ilość osób odpowiedzialnych za wykonanie zadania w diadach W <sub>3z</sub> Ilość osób odpowiedzialnych za wykonanie zadania w grupie W <sub>4z</sub> Uczniowie przedstawiają cel działania W <sub>4z</sub> Obserwacja realności oraz przydatność rzeczywista rozwiązane problemu

	W <sub>5z</sub> Czas rozwiązania problemu
--	---

*Źródło: własne*

<b>Zmienne pośredniczące</b>	<b>Wskaźniki</b>
Frekwencja	W <sub>1p</sub> Zapis obecności/nieobecności w dzienniku elektronicznym Librus
Edukacja zdalna	W <sub>2p</sub> Problemy techniczne podczas zajęć online

*Źródło: własne*

Każdy ze wskaźników określam za pomocą litery i liczby dokładnie dopasowując je do rodzaju badanej zmiennej. Zezwala to na uwydatnienie indicatum badanego zjawiska, który umożliwia jego deficyjne skategoryzowanie. Zatem litera „W” oznacza wskaźnik, numer kolejność wskaźnika względem zmiennych, gdzie 1-2 odnosi się do rozpoznawania wartości, 3-4 rozumienia wartości, 5-6 akceptacji wartości oraz 7-8 repektowania wartości dla zmiennej niezależnej.

Dla zmiennej zależnej wskaźniki mają dopisek „z” oznaczający zmienną zależną. Numery 1-2 oznaczają aktywność bądź brak aktywności uczniów podczas zajęć eksperymentalnych. 3 odnosi się do odpowiedzialności za wykonane zadanie. Liczba 4 oznacza cel i realność działań, zaś numer 5 oznacza czas rozwiązania sytuacji problemowej.

Analogicznie dla zmiennych pośredniczących wskaźnik mają dopisek „p” oznaczającą zmienną pośredniczącą. Numer 1 oznacza zapis frekwencji uczniów na zajęciach eksperymentalnych w dzienniku elektronicznym „Librus”, zaś liczba 2 odnosi się do problemów technicznych, które pojawiały się w trakcie zajęć eksperyemntalnych w formie zdalnej w czasie wybuchu pandemii koronawirusa.

## **2. 5. Metody badawcze**

W badaniach naukowych istotny jest odpowiedni dobór metod, technik oraz narzędzi badawczych, które mają za zadanie doprowadzić do odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Mieczysław Łobocki uważa, że jak dotąd nie ma jednoznacznego rozumienia metod i technik badawczych, dlatego pojawia się kłopot z ich

definiowaniem czy uporządkowaniem w terminologii<sup>40</sup>. Zatem przedstawię kilka definicji metod i technik oraz ich klasyfikację.

Tadeusz Kotarbiński określa metodę jako systematycznie stosowany sposób uzyskania celu obranego działania. Stosowany jest on w danym przypadku, ale także w ewentualnym powtórzeniu działania analogicznego<sup>41</sup>. Zawężając to rozumienie do metody badań Aleksander Kamiński rozumie metodę jako zespół uzasadnionych teoretycznie zabiegów instrumentalnych oraz koncepcyjnych. Obejmują one całość postępowania badacza, które zmierza do rozwiązania postawionego problemu badawczego<sup>42</sup>. Rozumienie to uzupełnia Heinz Krüger opisując metodę badawczą jako drogę bądź sposób dochodzenia do wiedzy poprzez wychowawczą rzeczywistość<sup>43</sup>.

W pedagogice wyróżnia się kilka rodzajów metod badawczych. Mirosław Krajewski opisuje dwa podziały. Pierwszy z nich zawiera w sobie metodę indywidualnych przypadków (studium indywidualnych przypadków), monografię, sondaż diagnostyczny oraz eksperyment<sup>44</sup>. Drugi podział odwołuje się do zakresu zebranych danych z badań pedagogicznych, co klasyfikuje metody badawcze następująco:

- metody ilościowe (zawiera także metody obserwacyjne: obserwacja ilościowa oraz eksperyment)
- metody sondażowe (wywiad ilościowy, ankieta oraz testy wystandaryzowane)
- metody jakościowe (obserwacja etnograficzna, wywiad, analiza dokumentów)<sup>45</sup>

Inną klasyfikację proponuje Mieczysław Łobocki. W klasyfikacji tej oprócz metod badawczych przyporządkowane są również techniki badawcze. Do metod badawczych badacz zalicza: metodę obserwacji, szacowania, testy osiągnięć szkolnych, metodę socjometryczną, metodę sondażu, eksperyment pedagogiczny, metodę

---

40 Mieczysław Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006), 217.

41 Tadeusz Kotarbiński, *Próba zastosowania pewnych pojęć prakseologii do metodologii pracy umysłowej*, w: *Wybór pism*, tom I (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957), 667.

42 Aleksander Kamiński, *Metoda i technika, procedura badawcza*, w: *Studia Pedagogiczne*, tom XIX (Wrocław: Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk, 1970), 37.

43 Heinz Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze o wychowaniu* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005), 140.

44 Mirosław Krajewski, *Badania pedagogiczne (Pedagogical research)* (Płock: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Jana Pawła Włodkiewicza w Płocku, 2006), 13.

45 Ibidem, 13.



dialogową, metodę monograficzną oraz indywidualnych przypadków<sup>46</sup>.

Technika badawcza jest podrzędna względem metody badawczej, gdyż jest ona skonkretyzowanym sposobem postępowania badawczego. W związku z tym przybiera ona służebną rolę wobec metody badawczej, która jest zawsze punktem odniesienia dla techniki badawczej obranej przez badacza<sup>47</sup>. Russell Ackoff uważa, iż technika badawcza jest sposobem posługiwania się narzędziami naukowymi na drodze osiągnięcia celu naukowego<sup>48</sup>. Tadeusz Pilch z kolei rozumie technikę badawczą jako pojedyncze lub pojedynczo jednorodne czynności w odróżnieniu od metody badawczej, która zawiera w wiele działań o różnym charakterze rzeczowym i koncepcyjnym<sup>49</sup>.

Mirosław Krajewski klasyfikuje techniki badawcze następująco:

- badania dokumentów i materiałów,
- analiza treści,
- obserwacja,
- wywiad diagnostyczny,
- ankieta,
- eksperyment,
- techniki projekcyjne,
- techniki statystyczne<sup>50</sup>.

Obok metod i technik ważną rolę odgrywają narzędzia badawcze. Według Russella Ackoffa narzędzie badawcze to fizyczny lub pojęciowy instrument używany w badaniu naukowym. Do takich narzędzi zalicza się m.in. symbole matematyczne, termometry czy tablice logarytmów. Narzędzie badawcze zatem jest podrzędnym pojęciem w stosunku do techniki badawczej. Technika badawcza oznacza czynność, np. ankietowanie, zaś narzędzie badawcze jest instrumentem mającym na celu gromadzenie

---

46 Mieczysław Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006), 30-31.

47 Ibidem, 31.

48 Russel Ackoff, *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969), 20-21.

49 Tadeusz Pilch, *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995), 116.

50 Mirosław Krajewski, *Badania pedagogiczne (Pedagogical research)* (Płock: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Jana Pawła Włodkiewicza w Płocku, 2006), 15-16.

materiału badawczego<sup>51</sup>. Rozumienie to uzupełnia Andrzej Jankowski określając narzędzia badawcze jako narzędzie do wywoływania wskaźnikowanego zachownia<sup>52</sup>.

W oparciu o wiedzę z literatury metodologicznej oraz potrzeb wynikających z projektu badawczego przedstawię wybrane metody oraz narzędzia badawcze. Na potrzebę własnych badań jako metodę badawczą wybieram eksperyment pedagogiczny. Dobór metody badawczej zdeterminowany jest przez paradygmat w którym znajdują się prowadzone badania. Metoda ta zezwoli również na uzyskanie jak najrzetelniejszych oraz najtrafniejszych danych empirycznych z zakresu urzeczywistniania wartości i współdziałania uczniów.

Metodę badawczą jaką jest eksperyment dostosowałam do możliwości będących w miejscu prowadzonych badań na podstawie dwuletniego pilotażu, ale także zmieniających się warunków społecznych tj. np. częściowe przejście na nauczanie zdalne i prowadzenie części eksperymentu w formie nauki zdalnej.

Podczas badań pilotażowych prowadziłam obserwację swobodną, analizę dokumentów oraz wstępnie wprowadzałam czynnik eksperymentalny<sup>53</sup>. Długotrwałe badania pilotażowe umożliwiły stworzenie odpowiedniego toku zajęć eksperymentalnych podczas których dochodzi do urzeczywistniania wartości poprzez dialog. Zaoobserwowanie różnych zjawisk podczas prowadzenia badań pilotażowych umożliwiło mi skonstruowanie eksperymentu odpowiadającego rzeczywistym potrzebom i możliwościom uczniów klas edukacji wczesnoszkolnej.

W trakcie eksperymentu jako metodę uzupełniającą stosuję metodę obserwacji systematycznej oraz skategoryzowanej w celu zebrania rzetelnego materiału badawczego wedle wskazanych wskaźników zmiennych.

Obserwacja jest realizowana w formie bezpośredniej przez określony czas, czyli czas trwania każdego zajęcia eksperymentalnych. Do obserwacji wykorzystuję trzech rodzajów autorskich arkuszy obserwacyjnych. Pierwszy dotyczy procesu urzeczywistniania wartości, drugi indywidualnego procesu urzeczywistniania wartości,

---

51 Russel Ackoff, *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969), 20.

52 Andrzej Jankowski, *Badanie zjawisk pedagogicznych* (Kalisz: Wydawnictwo CDN, 1980), 37.

53 Jarosław Zieliński, *Metodologia pracy naukowej* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza „ASPRA”, 2019), 57.

a trzeci kontroli aktywności wspólnoty.

Eksperyment w pedagogice choć nie stosowany często ma szczególne znaczenie do rozwoju pedagogiki jako nauki. Z jednej strony definiujemy eksperyment jako powtarzalny zabieg badawczy, którego celem jest uzyskanie planowanej zmiany kontrolowanych czynników poprzez obserwację, których możemy otrzymać odpowiedź na pytanie o skutki zachodzącej zmiany<sup>54</sup>. Z drugiej strony zaś eksperyment oparty jest na koncepcji statystycznej, co jest podłożem do konstrukcji określonej metodologicznie procedury eksperymentalnej obejmującej manipulowaną zmiennymi niezależnymi i kontrolowanie zmiennych niezależnych ubocznych oraz zakłócających<sup>55</sup>.

W prowadzonych badaniach przyjmuję metodę eksperymentu jako eksperyment pedagogiczny, który ma na celu zbadać zjawiska związane z dydaktyką, wychowaniem, kształceniem, nauczaniem i uczeniem się w wywołanych przez badacza warunkach i kontrolowanie ich by poznać bądź dokonać zmiany poznanych zjawisk.

Istotnym jest także ukazanie logicznej podstawy metody eksperymentu. John Stuart Mill wyróżnił sześć kanonów logicznych eksperymentu: kanon jednej zgodności, jednej różnicy, pośredniej różnicy, połączonej różnicy, zmian towarzyszących oraz kanon reszty<sup>56</sup>. W prowadzonych badaniach stosuję kanon jednej zgodności. Zatem, jeśli zostanie obserwowana zmiana we współdziałaniu uczniów w każdym przypadku kiedy występuje urzeczywistnienie wartości zrównoważonego rozwoju, mogę wywnioskować, iż między urzeczywistnieniem wartości zrównoważonego rozwoju a współdziałaniem uczniów może zachodzić związek funkcjonalny.

Wyróżnia się w pedagogice ze względu na sytuację eksperymentalną eksperyment laboratoryjny oraz naturalny<sup>57</sup>. Ze względu na chęć stworzenia jak najbardziej naturalnych warunków decyduję się na przeprowadzenie eksperymentu naturalnego.

Przyjęty model eksperymentalny sprawdza zależność między zmienną

---

54 Barbara Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986), 21.

55 Ibidem, 22

56 John Stuart Mill, *System logiki* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962), 239.

57 Ewa Smak, *Eksperyment inspiracją doskonalenia pracy zawodowej nauczyciela*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, Karol Kowalczyk (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2021), 172.

niezależną a zmienną zależną<sup>58</sup>. W prowadzonym badaniu eksperymentalnym badam zależność między procesem urzeczywistniania wartości (zmienna niezależna główna) na współdziałanie uczniów edukacji wczesnoszkolnej (zmienna zależna). Do eksperymentu użyję techniki grup równoległych (porównawczych) uwzględniającej porównanie w czasie grupy eksperymentalnej z kontrolną, a także pretestów i posttestów.

John Creswell zwraca uwagę na potrzebę skonstruowania procedury eksperymentalnej. Powinny znaleźć się w nim schemat eksperymentu, obserwacje, interwencje oraz rozplanowanie działań w czasie. Na podstawie tej dyrektywy konstruję własny schemat eksperymentu<sup>59</sup>:

Grupa AE1  $\Theta$  — X — O  
Grupa BE2  $\Theta$  — X — O

Powyższy schemat ukazuje, iż procedura eksperymentalna w prowadzonym badaniu polega na losowym przydziale uczestników do dwóch grup. W obu grupach przeprowadza się pomiar wstępny i końcowy. Obie grupy także są poddawane interwencji, przy czym w grupie eksperymentalnej 2 interwencja jest wprowadzana w innej sytuacji badawczej.

Prowadzony eksperyment jest eksperymentem pedagogicznym, gdyż jest przeprowadzany w warunkach naturalnych jakim jest szkoła, ale również warunki te są dostosowywane do planowanych zadań badawczych.

Eksperyment pedagogiczny określa zależności między działaniami pedagogicznymi, a ich rezultatami. Określane są również zależności między systemem środków bądź warunków a czasem i wysiłkiem pracy nauczycieli, które są skierowane na konkretne rezultaty. Dokonuje się podczas eksperymentu pedagogicznego także porównanie dwóch wariantów oddziaływań pedagogicznych oraz wybranie najbardziej efektywnego. Eksperyment pedagogiczny prowadzi również do ujawnienia związku przyczynowego, a także określa racjonalność działań pedagogicznych<sup>60</sup>. Zatem

---

58 Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996), 152.

59 John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 70.

60 Ewa Smak, *Eksperyment inspiracją doskonalenia pracy zawodowej nauczyciela*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, Karol Kowalczyk (red. nauk.), (Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2021), 169.

prorowadzony eksperyment ukazuje zależność między procesem urzeczywistniania wartości a współpracą uczniów.

Do realizacji zajęć w edukacji wczesnoszkolnej w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 opracowałam strukturę zajęć opartą na strukturze zajęć metodą dialogu:

**Struktura zajęć eksperymentalnych dla grupy eksperymentalnej 1 i grupy eksperymentalnej 2 (oparta na strukturze zajęć metodą dialogu):**

Wprowadzenie: powitanie nauczyciela z uczniami.

1. Klimat emocjonalny - nauczyciel pyta uczniów o ich samopoczucie oraz wyraża własny entuzjazm z możliwości pracy z klasą;
2. Dyskurs dziecięcy – nauczyciel zwraca się do uczniów „Moi Drodzy Eksperci” podkreślenie sprawczości wśród uczniów;
3. Przedstawienie sytuacji problemowej (nie ujawniając nazwy badanej wartości);
4. Dialog wewnętrzny – indywidualne tworzenie rozwiązań sytuacji problemowej oraz wskazanie przez ucznia danej wartości na planszy – ROZPOZNIWANIE WARTOŚCI
5. I poziom Integracji doświadczeń dialogicznych (stopień spotkania diadycznego) - uczniowie w parach rozwiązują tę samą sytuację problemową generując nowy sposób rozwiązania problemu oraz uczniowie opisują czym jest badana wartość (*w przypadku zajęć zdalnych uczniowie pracują w specjalnie utworzonych pokojach na platformie Teams*) – ROZUMIENIE WARTOŚCI
6. II poziom Integracji doświadczeń dialogicznych (stopień dyfuzji pogładowej i wewnętrznej interioryzacji dialogicznej) – uczniowie w grupach rozwiązują tę samą sytuację problemową generując nowe (nie powtarzające się) sposoby rozwiązania problemu (*w przypadku zajęć zdalnych uczniowie pracują w specjalnie utworzonych pokojach na platformie Teams*) – AKCEPTOWANIE WARTOŚCI
7. III poziom Integracji doświadczeń dialogicznych (stopień dyskusji) - uczniowie wspólnie dyskutują nad grupowymi rozwiązaniami problemu, dokonując krytycznej oceny każdego z nich. Następnie wspólnie wybierają ostateczne rozwiązanie - RESPEKTOWANIE WARTOŚCI
8. Podsumowanie zajęć.

W trakcie prowadzonego eksperymentu stosuję metodę obserwacji skategoryzowanej. Ten rodzaj obserwacji zezwala na obserwowanie osób badanych według przyjętych wcześniej kategorii, które ujmuję w arkuszu obserwacji. Przyjęte kategorie obserwacji to: rozpoznanie, rozumienie, akceptacja oraz respektowanie wartości. Obserwacja ta przyjmuje także charakter obserwacji uczestniczącej, w której wchodzę w rolę badacza i prowokuje poprzez badaną metodę określone działania wśród osób badanych<sup>61</sup>. W związku z ilościowym charakterem obserwacji pomiaru zmiennych w grupie dokonuję za pomocą sali szacunkowej - czterostopniowej<sup>62</sup>. Skala ta pozwoli na określenie występowania i natężenia obserwowanych zachowań, a wartości skali są skorelowane z wariantami przyjętej zmiennej.

Do prawidłowo przeprowadzonych badań eksperymentalnych muszą być stworzone odpowiednie narzędzia badawcze. Skonstruowane na rzecz prowadzonego eksperymentu narzędzia są związane z uwzględnieniem i wyodrębnieniem zmiennych, tak aby mogły wskazać relację i poszukiwane prawidłowości. W swoich badaniach stworzyłam pięć narzędzi badawczych.

Pierwszym narzędziem jest „Tablica wartości”. Uczniowie podczas każdego zajęcia eksperymentalnych wskazują odpowiednią wartość zrównoważonego rozwoju, która jest urzeczywistniana podczas wykonywanego przez zadania eksperymentalnego. Na tablicy pojawiają się takie wartości jak: odpowiedzialność, zaufanie, prawość, dobro, godność, przyjaźń, szacunek, solidarność czy sprawiedliwość. Wskazanie przez ucznia odpowiedniej wartości wykaże czy uczniowie intuicyjnie czy w pełni świadomie wiedzą jaka wartość zrównoważonego rozwoju jest urzeczywistniana przez ich współdziałanie. Tablica wartości w formie zdjęcia znajduje się w aneksie wraz z definicją każdej z wartości (aneks - załącznik 3 i 4).

Następnym narzędziem jest arkusz obserwacji urzeczywistniania wartości (aneks - załącznik 5). Pomiar przeprowadzony jest na każdym zajęciach eksperymentalnych w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. Arkusz składa się z metryczki (data, czas obserwacji, osoba prowadząca obserwację) oraz czterech kategorii

---

61 D. Cybulska, Wykorzystanie metody obserwacji w naukach społecznych. „*Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*”, nr 2(6), 2013, 21.

62 Krzysztof Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008), 168.

obserwowalnych procesu urzeczywistniania wartości poprzez dialog (rozpoznanie wartości, rozumienie wartości, akceptowanie wartości, respektowanie wartości) oraz wskaźników (wskaźniki procesu urzeczywistniania wartości).

Natężenie wskaźników określa się na czterostopniowej skali szacunkowej (4 – bardzo silne oddziaływanie zmiennej niezależnej (11-15 (i więcej razy) widoczne jest oddziaływanie czynnika), 3 – silne oddziaływanie zmiennej niezależnej (10-6 razy widoczne jest oddziaływanie czynnika), 2 – słabe oddziaływanie zmiennej niezależnej (5-2 razy widoczne oddziaływanie czynnika), 1 – brak oddziaływania zmiennej niezależnej (0 razy widoczne oddziaływanie czynnika).

Arkusze obserwacyjne posiada wyjaśnienie oznaczeń skali szacunkowej. Wyniki arkusza wskazują stan natężenia badanych wskaźników w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. Ponadto wyniki poddam analizie statystycznej wyznaczając średnią ( $m$ ) oraz odchylenie standardowe ( $SD$ ). Hipotezy przetestuję Testem chi-kwadrat, Testem t - studenta z rozszerzeniem o Test Fishera OR/RR ukazując statystyczną wartość badanej zależności. Test chi-kwadrat wykorzystuje również celu weryfikacji hipotezy w zgodności rozkładu empirycznego z teoretycznym rozkładem prawdopodobieństwa<sup>63</sup>.

Kolejnym narzędziem jest arkusz obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości (aneks - załącznik 7). Narzędzie to wskazuje jak proces urzeczywistniania wartości poprzez dialog przebiega u każdego ucznia indywidualnie. Narzędzie to składa się z metryczki (oznaczenie z a pomocą kodu, np. A1 osoby badanej, nr zajęć, data i czas obserwacji) oraz czterech kategorii obserwowalnych procesu urzeczywistniania wartości (rozpoznanie wartości, rozumienie wartości, akceptowanie wartości, respektowanie wartości).

Do każdej z tych kategorii dopasowane są dwa wskaźniki. Badacz określa czy dany wskaźnik występuje określając zjawisko na skali: TAK – jeśli zachodzi bądź NIE – jeśli nie zachodzi.

Czwartym narzędziem badawczym jest arkusz obserwacji kontroli aktywności współdziałania (aneks - załącznik 6). Narzędzie to ma charakter kontrolny

---

<sup>63</sup> Paweł Tatarzycki, *Statystyka po ludzku* (Gliwice: Internetowe Wydawnictwo „Złote myśli, 2015), 379.

i uzupełniający. Składa się z metryczki (data, czas obserwacji, osoba prowadząca obserwacje), wyjaśnienia sposobu uzupełniania, a także ośmiu kategorii zbudowanych ze wskaźników jakości współdziałania (liczba osób aktywnie współpracujących w grupie, czas rozwiązania sytuacji problemowej, liczba osób nie wykazujących aktywności w rozwiązywaniu sytuacji problemowej, liczba osób wykazujących odpowiedzialność za wykonanie zadania w diadach, liczba osób odpowiedzialnych za wykonanie zadania w grupie, uczniowie przedstawiają cel działania, realność oraz przydatność rzeczywista rozwiązane problemu).

Arkusz ten podobnie jak poprzednie narzędzie posiada stwierdzenia o charakterze zamkniętym oraz jest wykorzystywany podczas każdego zajęcia eksperymentalnych w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. Porównanie wyników z tego arkusza powinno wykazać zmiany oraz różnice jakości współdziałania w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2.

W ramach pretestu i posttestu uczniowie w grupie eksperymentalnej 1 mają za zadanie wypełnić test z pytaniami otwartymi, a grupa eksperymentalna 2 test jednokrotnego wyboru z zakresu tematyki przyrodniczej (aneks - załącznik 8 i 9). Test ten ma na celu ukazanie zmiany w zakresie wiedzy o zrównoważonym rozwoju, która może nastąpić po przeprowadzonym eksperymencie. Składa się on z 16 pytań. Pytania dotyczą aspektu przyrodniczego, gdyż to jest fundament do zrozumienia oddziaływania zrównoważonego rozwoju na pozostałe obszary życia człowieka w świecie.

Podsumowując warto podkreślić, iż metoda eksperymentu jest w pedagogice najcenniejszą metodą badawczą, ale trzeba pamiętać, żeby nie popaść w zbyt rygor metodologiczny, gdyż mogą umknąć ważne zjawiska o charakterze jakościowym<sup>64</sup>. W związku z tym prowadzone badania mają nie tylko charakter ilościowy, ale ilościowo-jakościowy.

## **2. 6. Organizacja i przebieg badań**

Literatura metodologiczna zawiera różne rodzaje organizacji i przebiegu badań.

---

<sup>64</sup> Stanisław Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006), 104-108.



Na początku chciałabym odnieść się do schematu poznania naukowego stworzonego przez Jana Sucha<sup>65</sup>, na którym opieram badania własne.

Punktem wyjścia i punktem docelowym badań eksperymentalnych są fakty. Zatem projekt badawczy zaczęłam od stworzenia modelu teoretycznego znajdującego się w świecie konstrukcji teoretycznych. Lecz jako eksperymentator działam również w świecie faktów empirycznych. W związku z tym najpierw stworzyłam teorię, a później na drodze dedukcji oraz badań w działaniu wyciągam określone predykcje. W ostatnim kroku konfrontuję predykcje teoretyczne z faktami ustalonymi za pomocą badania eksperymentalnego.

Ze względu na przystosowanie do ogółu badań oraz związku z etapami myślenia refleksyjnego organizację badań własnych przedstawię na podstawie schematu organizacji badań według Mieczysława Łobockiego<sup>66</sup>.

#### 5. Zaistnienie sytuacji problemowej

(opis w podrozdziale 2.1. Uzasadnienie wyboru tematu)

#### 6. Formułowanie problemów i hipotez badawczych

Dokonałam sformułowania własnych problemów badawczych oraz hipotez badawczych w podrozdziałach 2.3. i 2.4.

#### 7. Wybór i konstruowanie narzędzi badawczych

Tablica wartości, arkusz obserwacji procesu urzeczywistniania wartości, arkusz obserwacji indywidualnego procesu urzeczywistniania wartości, arkusz obserwacji do kontroli jakości współdziałania, pretest i posttest. Dokładny opis narzędzi w podrozdziale 2.6.

#### 8. Dobór badanych osób

Doboru osób badanych dokonałam w sposób celowy. Bowiem grupa eksperymentalna została stworzona z uczniów, którzy zostali zapisani do klasy, których byłam wychowawcą. Po trzech latach (czyli po ukończeniu pracy z grupą eksperymentalną 1) ananlogicznie została w sposób celowy stworzona grupa eksperymentalna 2.

Uczniowie biorący udział w badaniu nie są świadomi, że są uczestnikami

---

65 Jan Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauki* (Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1973), 169.

66 Mieczysław Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006), 186-207.

badania i moich obserwacji w trakcie zajęć eksperymentalnych. O uczestniczeniu w badaniach są jednak poinformowani rodzice, którzy wyrazili zgodę na udział dzieci w prowadzonych badaniach. W ten sposób istnieje możliwość uzyskania rzetelnych i trafnych wyników.

## **9. Przebieg badań**

Badania przeprowadzałam w Salezjańskiej Publicznej Szkole Podstawowej w Zabrze. Prowadzone badania eksperymentalne zostały podzielone na etapy. Przedstawię dokładny przebieg badań osobno dla każdej z grup. W grupie eksperymentalnej 1 przebieg badań wyglądał następująco:

**ETAP I (17.09.2018 - 17.09.2020):** Badania eksperymentalne zostały poprzedzone 2-letnim pilotażem, podczas którego za pomocą obserwacji swobodnej wynotowywałam ważne aspekty do badań związane z dialogiem między uczniami oraz wartościami. Na ich podstawie zaczęłam budować wstępną strukturę eksperymentu oraz wstępny zarys zajęć eksperymentalnych. W tym czasie tworzyłam także pretest, posttest oraz arkusze do obserwacji urzeczywistniania wartości oraz obserwacji jakości współdziałania. Narzędzia testowałam w grupie eksperymentalnej, co pozwoliło mi skorygować i skonstruować ostateczne wersje narzędzi badawczych gotowych do użycia podczas eksperymentu właściwego. Pół roku przed przeprowadzeniem eksperymentu testowałam elementy zajęć eksperymentalnych (np. prowadzenie dyskusji). Podczas pilotażu chwilowo zajęcia były prowadzone zdalnie. Pozwoliło mi to dostosować eksperyment do pracy zdalnej oraz stacjonarnej. Po zebraniu wszystkich danych na ich podstawie stworzyłam strukturę eksperymentu oraz tok zajęć eksperymentalnych wraz z narzędziami badawczymi.

**ETAP II (18.09.2020):** Rozpoczęcie badania eksperymentalnego w grupie eksperymentalnej 1 liczącej 12 uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przeprowadzenie pretestu w postaci testu z zakresu wiedzy przyrodniczej. Po tygodniu od przeprowadzenia pretestu następuje rozpoczęcie eksperymentu.

**ETAP III (21.09.2020 – 21.05.2021):** Rozpoczęcie eksperymentu. Wprowadzenie czynnika eksperymentalnego: proces urzeczywistniania wartości w dialogu.

Przeprowadzenie 30 zajęć trwających 45-60 minut. Każde z zajęć były poświęcone

innej urzeczywistnianej wartości. Po przeprowadzeniu 15 zajęć następuje powtórne przeprowadzenie znów 15 tych samych zajęć (Tematy poszczególnych zajęć: *odpowiedzialność, nadzieja, zaufanie, miłość, lojalność, wolność, prawość, dobroć, pracowitość, godność, przyjaźń, wrażliwość, szacunek, solidarność, sprawiedliwość*). Zabieg ten zezwala na sprawdzenie czy zaszły zmiany w procesie urzeczywistniania poszczególniej wartości zrównoważonego rozwoju poprzez dialog oddziałującego na współdziałanie uczniów. Sytuacje problemowe do poszczególnych zajęć przedstawiam z dokładnym opisem w aneksie. Zajęcia eksperymentalne były prowadzone z różną częstotliwością, np. 2-3 razy tygodniowo ze względu na rotacyjne przechodzenie z nauczania stacjonarnego na zdalne. (czas trwania: 8 miesięcy).

**ETAP IV (28.05.2021):** Po tygodniu od zakończenia eksperymentu został przeprowadzony posttest w postaci testu z zakresu wiedzy przyrodniczej (ten sam co w preteście).

**ETAP V:** Analiza i interpretacja zebranych danych z przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

Przebieg badań eksperymentalnych w grupie eksperymentalnej 2:

**\*przebieg zajęć eksperymentalnych oraz narzędzia badawcze są takie same jak w grupie eksperymentalnej 1**

**ETAP I\* (3.09.2021 – 4.10.2021):** Po przeprowadzeniu badań w grupie eksperymentalnej 1 przeprowadziłam badanie pilotażowe w grupie eksperymentalnej 2. Czas pilotażu trwał miesiąc. Podczas pilotażu przeprowadziłam obserwacje swobodną oraz przetestowałam poszczególne części zajęć eksperymentalnych. W trakcie pilotażu uczniowie adaptowali się do szkoły, gdyż na grupę kontrolną składają się uczniowie klasy pierwszej szkoły podstawowej. (czas trwania: 1 miesiąc)

**ETAP II\* (5.10.2021):** Rozpoczęcie badania eksperymentalnego w grupie kontrolnej liczącej 15 uczniów klasy I szkoły podstawowej. Przeprowadzenie pretestu w postaci testu z zakresu wiedzy przyrodniczej. Po tygodniu od przeprowadzenia pretestu następuje rozpoczęcie eksperymentu.

**ETAP III\* (12.10.2021 – 12.05.2022):** Rozpoczęcie eksperymentu. Wprowadzenie

czynnika eksperymentalnego: proces urzeczywistniania wartości w dialogu.

Przeprowadzenie 30 zajęć trwających 45-60 minut. Każde z zajęć były poświęcone innej urzeczywistnianej wartości. Po przeprowadzeniu 15 zajęć następuje powtórne przeprowadzenie znów 15 tych samych zajęć (Tematy poszczególnych zajęć: *odpowiedzialność, nadzieja, zaufanie, miłość, lojalność, wolność, prawość, dobroć, pracowitość, godność, przyjaźń, wrażliwość, szacunek, solidarność, sprawiedliwość*). Zabieg ten zezwala na sprawdzenie czy zaszły zmiany w procesie urzeczywistniania poszczególnej wartości zrównoważonego rozwoju poprzez dialog oddziałującego na współdziałanie uczniów. Sytuacje problemowe do poszczególnych zajęć przedstawiam z dokładnym opisem w aneksie. Zajęcia eksperymentalne w grupie kontrolnej były prowadzone z różną częstotliwością, np. 2-3 razy tygodniowo ze względu na rotacyjne przechodzenie z nauczania stacjonarnego na zdalne. (czas trwania: 7 miesięcy).

**ETAP IV\* (19.05.2022):** Po tygodniu od zakończenia eksperymentu przeprowadzono posttest w postaci testu z zakresu wiedzy przyrodniczej (ten sam co w preteście).

**ETAP V\*:** Analiza i interpretacja zebranych danych z przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

Całościowy czas trwania badań eksperymentu: 3 lata i 4 miesiące

\*Uszczegółowienie przebiegu badań na podstawie zaleceń Richarda Dietericha<sup>67</sup>:

- Atmosfera prowadzonego badania jest wolna napięć psychicznych i negatywnych bodźców. Entuzjazm i spokój są fundamentami prawidłowo przeprowadzonego badania. Naukowy cel badania został przedstawiony dyrekcji oraz rodzicom uczniów. Rodzice uczniów wyrazili zgodę na przeprowadzenie badania i zostali poinformowani o dobrowolności oraz anonimowości badania.
- Zajęcia prowadzone były w godzinach porannych ze względu na dobre samopoczucie uczniów i koncentrację. Pracowni szkoły zostali poinformowani o prowadzonym eksperymencie oraz poproszeniu o nie zakłócanie zajęć. Na drzwiach została powieszona kartka z napisem „trwa eksperyment”. Działania te zminimalizują wpływ czynników zakłócających badanie.
- Rolę eksperymentatora ogarniały tylko do instrukcji potrzebnych podczas

---

<sup>67</sup> Ibidem, 186-207.

prowadzonych zajęć eksperymentalnych. Uniknęłam dzięki temu wpływu na wyniki badań. Podczas każdego zajęcia dokonałam raportu w postaci arkuszy obserwacyjnych zawierając w nich zjawiska i fakty w postaci skali pomiarowej dla obu grup badawczych.

#### 1. Opracowanie wyników badań

Opracowanie wyników badań będzie miało charakter ilościowo-jakościowy. Dokonam porównania pretestów i posttestów porównaniem tabelarycznym wyników obserwacji podczas pierwszych i ostatnich zajęć w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. Zestawię także ze sobą wyniki obu grup badawczych. Opracowanie ilościowe ujęte będzie w postaci analizy statystycznej, zaś analiza jakościowa będzie opisem danych, które będą interpretacją danych z teorii. Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań zezwoli mi na wytyczenie dyrektyw pracy dialogiem w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju współdziałania uczniów w praktyce pedagogicznej.

Przeprowadzony eksperyment ma na celu przynieść korzyści związane z urzeczywistnianiem wartości zrównoważonego rozwoju przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej w podniesieniu jakości współdziałania uczniów, a co za tym idzie nawiązywaniu pozytywnych i przyjacielskich relacji w działaniu ku osiągnięciu wspólnego celu. Zatem etyczny wymiar badania ma przynieść korzyści badanym, praktykom, a także wskazać kierunki do dalszych badań nad zmianą funkcjonowania społeczeństwa w świecie.

## 2. 7. Charakterystyka osób badanych

W niniejszym podrozdziale dokonam charakterystyki osób badanych składających się na grupę eksperymentalną 1 i grupę eksperymentalną 2. Prowadzony eksperyment jest eksperymentem pedagogicznym, dlatego osobami biorącymi udział w badaniu są dzieci, uczniowie klas edukacji wczesnoszkolnej Salezjańskiej Publicznej Szkoły Podstawowej im. św. Dominika Savio w Zabrze.

Struktura szkoły składa się z 8 klas. W edukacji wczesnoszkolnej funkcjonują

cztery oddziały klasowe. Organem prowadzącym szkołę jest Towarzystwo Salezjańskie, dlatego przyjęty systemem wychowawczym jest oparty na pedagogice radości św. Jana Bosko oraz działaniach prewencyjnych. Dokumentami regulującymi pracę szkoły są: statut oraz rozporządzenia/zarządzenia wewnętrzne szkoły.

Dobór uczniów do grupy eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 był celowy. Dokonano celowego doboru uczniów do badań, gdyż grupa eksperymentalna oraz kontrolna są w rzeczywistości prowadzonymi przeze mnie klasami wychowawczymi. W związku z tym nie miałam wcześniejszego kontaktu z uczniami ani możliwości doboru ich do swoich klas, ale zostały one przydzielone przez dyrekcję szkoły. Szczegółową charakterystykę dokonam na podstawie wytycznych jakie powinny się znaleźć w projekcie badawczym według J.Creswella<sup>68</sup>.

Grupą eksperymentalną 1 była prowadzona przeze mnie klasa licząca 12 uczniów. W tym 7 dziewczynek i 5 chłopców. Jako wychowawca klasy miałam dostęp do wszystkich danych uczniów: frekwencja, oceny, opinie pedagoga i psychologa szkolnego. Jako wychowawca - badacz wiedziałam również z jakimi trudnościami borykają się uczniowie. W grupie nie było uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale troje uczniów zmagало się z problemami emocjonalnymi. W grupie tej uczniowie pochodzą z rodzin o różnym statusie ekonomicznym. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 byli poddani dwuletnim badaniom pilotażowym do eksperymentu, a w klasie trzeciej eksperymentowi, który trwał 8 miesięcy.

Grupa eksperymentalna 2 została stworzona analogicznie jak grupa eksperymentalna 1. Po trzech latach pracy z grupą eksperymentalną 1 dyrekcja szkoły przydzieliła mi nową klasę również po przeprowadzeniu losowego doboru uczniów. Stworzona klasa składa się z 15 uczniów w tym z 10 dziewczynek i 5 chłopców. Badania przeprowadzam tu tylko w klasie pierwszej przez 8 miesięcy. W tym czasie przeprowadziłam 30 zajęć eksperymentalnych trwających 45-60min.

Podobnie jak w grupie eksperymentalnej 1 uczniowie cechują się wewnętrzną dziecięcą radością. Ukazują zainteresowanie prowadzonymi zajęciami, a także kreatywnie rozwiązują sytuacje problemowe. Klasa jest otwarta na wszelkie działania

---

<sup>68</sup> John Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), 163.

i entuzjastycznie podejmuje się różnych naukowych wyzwań. W grupie tej również nie było uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz statut ekonomiczny rodzin uczniów jest zróżnicowany.

W odróżnieniu od grupy eksperymentalnej 1 w tej grupie przeprowadzam tylko miesiąc badań pilotażowych. Ma to na celu ukazać różnicę między grupą eksperymentalną 1, która przez długi czas została przygotowywana do prowadzonych zajęć eksperymentalnych, a grupą eksperymentalną 2, która już po miesiącu została poddana czynnikowi eksperymentalnemu, czyli urzeczywistnianiu wartości.

Podsumowując warto podkreślić uniwersalność prowadzonych badań. Dobór próby i charakterystyka danych grup, a także różnica we wprowadzaniu eksperymentu w grupie eksperymentalnej oraz kontrolnej umożliwia przeprowadzenie danego projektu badawczego w każdej klasie edukacji wczesnoszkolnej. Zaś wnioski, które zostaną wyciągnięte z badań można odnieść do ogólnej praktyki pedagogicznej.

Prawdą jest, iż prowadzony projekt badawczy zaczynam od wątpliwości, ale mam nadzieję, że zgodnie z słowami Gomeza de la Serna<sup>69</sup> zaczynając od wątpliwości zakończę badania empiryczną pewnością.

## **2. 8. Charakterystyka zebranego materiału badawczego**

Po przeprowadzonym eksperymencie uzyskałam z grupy eksperymentalnej 30 arkuszy obserwacji zachowań z zakresu procesu urzeczywistniania wartości oraz 30 arkuszy do obserwacji jakości współdziałania.

Uzyskałam dane z 12 arkuszy pretestu oraz 12 posttestu w grupie eksperymentalnej 1. W grupie eksperymentalnej 2 otrzymałam 15 pretestów i 15 posttestów. Zatem w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 w preteście i postteście wzięli udział wszyscy badani uczniowie.

Zmienna ilość dzieci podczas zajęć eksperymentalnych oraz ograniczenia związane z pandemią i nauczanie zdalne uzyskałam 319 arkuszy do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości, które liczbowo rozkładają się następująco:

---

<sup>69</sup> <http://www.cytaty.info/autor/ramongomezdelaserna.html> (data dostępu: 27.08.2022)

**Tabela 1. Zestawienie liczby arkuszu do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości – grupa eksperymentalna 1**

<b>Indywidualny kod ucznia</b>	<b>Liczba arkuszy do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości (z uwzględnieniem nieobecności na zajęciach eksperymentalnych)</b>
A1	27
A2	21
A3	22
A4	28
A5	26
A6	30
A7	27
A8	26
A9	30
A10	29
A11	24
A12	29
<b>Razem:</b>	<b>319</b>

*Źródło: badania własne.*

W grupie eksperymentalnej 2 uzyskałam 30 arkuszy do obserwacji procesu urzeczywistniania wartości oraz 30 arkuszy do kontroli współdziałania uczniów.

Zmienna ilość dzieci podczas zajęć eksperymentalnych spowodowała, iż uzyskałam 427 arkuszy do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości, które liczbowo rozkładają się następująco:

**Tabela 2. Zestawienie liczby arkuszu do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości – grupa eksperymentalna 2**

<b>Indywidualny kod ucznia</b>	<b>Liczba arkuszy do obserwacji indywidualnego urzeczywistniania wartości (z uwzględnieniem nieobecności na zajęciach eksperymentalnych)</b>
B1	30



B2	30
B3	26
B4	29
B5	30
B6	30
B7	26
B8	28
B9	30
B10	29
B11	30
B12	29
B13	27
B14	30
B15	23
<b>Razem:</b>	<b>427</b>

*Źródło: badania własne*

Charakter oraz ilość zebranego materiału pozwala na opis emipiryczny oraz analizę statystyczną i jakościową uzyskanych wyników badań.

## Rozdział III Analiza wyników badań własnych

### 3. 1. Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju

Przeprowadzony eksperyment miał na celu ukazanie znaczenia procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju dla współdziałania uczniów w szkolnej edukacji. Przedłużony czas badania do 3 lat i 4 miesięcy zgodnie z obraną procedurą metodologiczną umożliwia opis oddziaływania zmiennej niezależnej.

Zawężenie badań tylko do wartości zrównoważonego rozwoju (tj. życzliwość, dobro, sprawiedliwość, solidarność, przyjaźń, wolność, lojalność, odpowiedzialność, szacunek, miłość, godność, pracowitość, prawość, zaufanie, nadzieja) pozwala na dokładne ukazanie znaczenia urzeczywistniania owych wartości we współdziałaniu uczniów. Podczas badań eksperymentalnych trwał pomiar zmiennych i siły oddziaływania zmiennej niezależnej.

Struktura zajęć eksperymentalnych składa się z trzech części: wprowadzenie w sytuację problemową, działania dialogiczne rozwiązujące sytuację problemową poprzez urzeczywistnianie wartości oraz dyskusja końcowa. Każda z tych części odnosi się do wybranej wartości (aneks), która jest poddana obserwacji w trakcie eksperymentu. Dokonywana jest obserwacja oraz pomiar urzeczywistniania wartości dla całej grupy badawczej (eksperymentalnej i kontrolnej) oraz pomiar indywidualnego procesu urzeczywistniania wartości. W grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 jest taka sama struktura zajęć.

Pierwsza część zajęć dotyczy wprowadzenia uczniów w sytuację problemową. Nauczyciel od wejścia do sali tworzy atmosferę przyjazną uczniom, gdzie mogą czuć się ekspertami. Uczniowie zajmują wylosowane miejsca. Siadają w ławkach zgodnych z wylosowanym numerem (w jednej ławce jest miejsce dla dwóch osób). Następnie nauczyciel wprowadza uczniów w temat zajęć, zgodnie z wartością, która ma zostać urzeczywistniana podczas zajęć (aneks). Jednak, nauczyciel nie nazywa danej wartości tylko ją przedstawia w różnych sytuacjach związanych ze zrównoważonym rozwojem (np. przejawy odpowiedzialności w ochronie środowiska). Nauczyciel przedstawia

uczniom sytuację problemową, którą zapisuje na tablicy dokładnie odczytuje i powtarza oraz tłumaczy w razie potrzeby. Po przedstawieniu sytuacji problemowej przechodzimy do części drugiej zajęć.

W części drugiej zajęć eksperymentalnych dochodzi do rozwiązywania sytuacji problemowej na trzech poziomach dialogicznych. Pierwszym z nich jest dialog wewnętrzny (poziom rozpoznania wartości), gdzie uczniowie rozwiązują problem indywidualnie zapisując dane rozwiązanie na karteczkach (w klasie pierwszej rysują i opowiadają), a następnie wskazują badaną wartość na tablicy wartości. Następnie przechodzimy do działania diadycznego (rozumienie wartości), czyli uczniowie prezentują sobie wzajemnie rozwiązanie sytuacji problemowej oraz poprzez dyskusję rozwiązują problem generując nowe pomysły lub wybierając któryś już z istniejących. Wybierają jeden z nich bądź tworzą nowy. Uczniowie w parach następnie losując karteczki z imionami uczniów z innych diad i dzielą się na grupy. W utworzonych z diad grupach uczniowie generują nowy pomysł rozwiązania problemu wybierając, któryś z już istniejących (po pracy w diadach) bądź grupa poprzez dyfuzję pomysłów tworzy całkowicie nowe rozwiązanie (akceptacja wartości).

Trzecią częścią w strukturze zajęć eksperymentalnych jest dyskusja końcowa (respektowanie wartości). Jest to najważniejsza część zajęć, gdyż podczas niej uczniowie wybierają poprzez klasową dyskusję ostateczne rozwiązanie sytuacji problemowej. Uczniowie kolejno grupami prezentują swój pomysł na rozwiązanie problemu. Po wysłuchaniu wszystkich grup uczniowie dyskutują nad wyborem najlepszego z nich bądź podejmują decyzję o utworzeniu nowego rozwiązania. Wybór klasowego rozwiązania oraz ukazanie przez uczniów wartości, która jest w nim urzeczywistniana jest zakończeniem zajęć eksperymentalnych.

Przedstawiony opis przebiegu zajęć eksperymentalnych na podstawie procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju dla jakości współdziałania jest wstępem do ilościowej i jakościowej analizy wyników badań.

### 3. 2. Rozpoznanie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych

Na podstawie analizy literatury przedmiotu w rozdziale pierwszym wyróżniono w strukturze zajęć rozpoznanie wartości, które jest pierwszą składową procesu urzeczywistniania wartości. W rozpoznaniu wartości uczeń nazywa i wskazuje daną wartość na tablicy wartości.

Pierwszym takim wyznacznikiem rozpoznania wartości jest ich nazwa, czyli prawidłowe nazewnictwo przedstawionej wartości. Rozpoznanie wartości przez ich nazewnictwo określono zgodnie z skalą:

4 – bardzo silne oddziaływanie, 11-15 razy (i więcej) widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

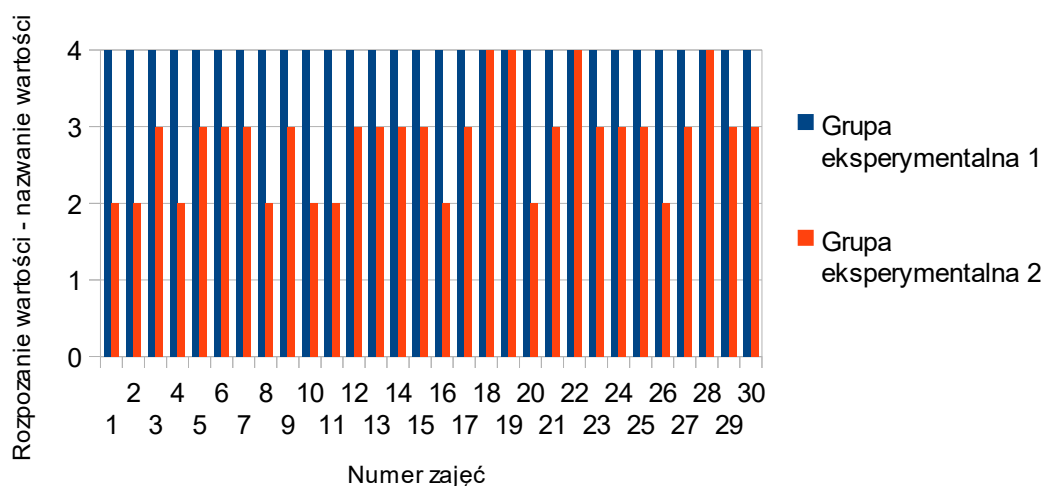
3 - silne oddziaływanie, 10-5 razy widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

2 – słabe oddziaływanie, 5-2 razy widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

1 – brak oddziaływania czynnika urzeczywistniania wartości

Ilość ujętych wskazań na daną wartość w skali została przyjęta na podstawie wskazań z literatury oraz obserwacji prowadzonej przed rozpoczęciem badań eksperymentalnych. Wyciągnęłam średnią ilość wskazań na daną wysokość oddziaływań czynnika eksperymentalnego. Skalę tę wykorzystuję również w ukazaniu wyników dla następnych poziomów urzeczywistniania wartości.

Zbiór danych odbywał się podczas prowadzenia zajęć poprzez zapisywanie pomiarów w arkuszu obserwacji urzeczywistniania wartości oraz kontroli aktywności współdziałania. Ukazane wyniki badań są wynikami końcowymi uzyskanymi po zakończeniu eksperymentu.



Wykres 1. Rozpoznanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)  
Porównanie

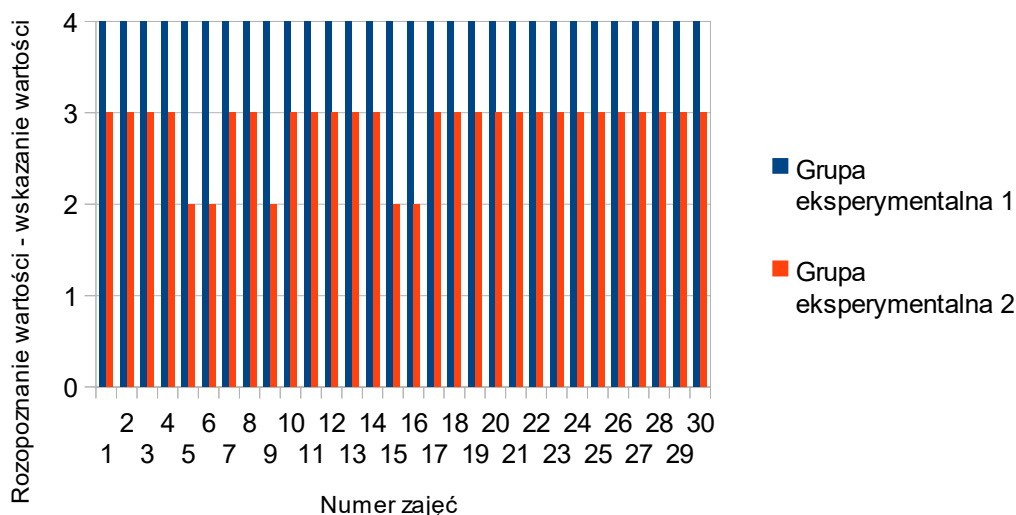
Źródło: opracowanie własne.

Z danych wykresu wynika, iż w grupie eksperymentalnej 1 nie pojawił się problem z nazewnictwem wartości urzeczywistnianych na wszystkich z 30 zajęć edukacyjnych. Zaś w grupie eksperymentalnej 2 zauważa się, że na 26 z 30 zajęć nie wszyscy uczniowie potrafili poprawnie nazwać urzeczywistnianą wartość. Wyniki dla tej grupy przyjmują wartość 2 bądź 3 na skali. Jednakże, nie było sytuacji, że cała grupa eksperymentalna 2 nie potrafiła prawidłowo nazwać badanej wartości. Wręcz zauważa się, że z 30 zajęć edukacyjnych tylko na czterech zajęciach 18, 19, 22 oraz 28 wszystkie osoby nazwały prawidłowo badaną wartość.

Niższe wskaźniki dla grupie eksperymentalnej 2 wynikają z tego, iż uczniowie nie potrafili nazwać danej wartości, ale potrafili ją na swój sposób opisać. Przykładowo jeden z uczniów miał problem z nazwaniem wartości jaką jest zaufanie, ale opisał je jako cyt. „To jak przyjaciółce mówię swoje sekrety albo mówię, gdzie chowam słodycze przed rodzicami. Emilka nikomu nie powie”. Nie jest to powiedziane wprost, ale intuicyjnie osoba badana widziała co składa się na wartość jaką jest zaufanie.

Oprócz umiejętności nazwania urzeczywistnianej wartości zrównoważonego rozwoju w rozpoznawaniu wartości istotą jest prawidłowe wskazanie danej wartości. W tym celu przygotowałam uczniom tablice wartości na której na każdych zajęciach

eksperymentalnych w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 uczniowie wskazują wartość, która jest urzeczywistniana na danych zajęciach (zdjęcie tablicy wartości znajduje się w aneksie pracy). Podobnie jak z nazewnictwem w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 widać różnicę w uzyskanych wynikach.



Wykres 2. Rozpoznanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)  
Porównanie

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 1 wszystkie osoby badane wskazały prawidłowo definicję wartości zrównoważonego rozwoju na każdym z prowadzonych zajęć. W grupie eksperymentalnej 2 nie wszystkim udało się prawidłowo wskazać urzeczywistnianą wartość lecz nie było zajęć, na których wszyscy by źle wskazali daną wartość na tablicy wartości. Na 17% zajęć grupa eksperymentalna 2 otrzymała wartość 2 na skali, co jest ich najniższym wynikiem w rozpoznaniu wartości poprzez nazewnictwo. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 2 często kierowali się intuicją. Jak ukazuje wykres pomimo tego, iż grupa eksperymentalna 2 wcześniej nie miała zajęć nakierowujących na udział w eksperymencie, to na 25 z 30 zajęć potrafili większością grupy wskazać prawidłowo urzeczywistnianą wartość zrównoważonego rozwoju.

Analizując powyższe dane ilościowe zauważa się, iż grupa eksperymentalna 1 po wcześniejszych zajęciach i pracy przygotowawczej do eksperymentu w ramach badań

pilotażowych prawidło rozpoznawała urzeczywistnianą wartość zrównoważonego rozwoju na podstawie doświadczeń, wiedzy i intuicji. Zaś grupa eksperymentalna 2 składająca się z klasy pierwszej nie mająca wcześniej zajęć w tym obszarze kierowała się przede wszystkim intuicją i doświadczeniami z przedszkola i środowiska rodzinnego.

Prowadząc eksperyment zauważyłam, że grupa eksperymentalna 1 nie miała problemu z podaniem prawidłowej nazwy urzeczywistnianej wartości. Po ponad dwóch latach przygotowań do eksperymentu uczniowie na podstawie doświadczenia oraz przepracowanych tematów potrafili prawidłowo nazwać daną wartość, zaś w grupie eksperymentalnej 2 uczniom ciężko było na początku eksperymentu nazwać daną wartość, ale potrafili intuicyjnie opisać daną wartość.

Analiza wyników tego obszaru jest niezwykle istotna, gdyż to jest pierwszy krok do kształtowania uczniów jako osób funkcjonujących w społeczeństwie świadomie, ze świadomością swojego oddziaływania na innych we wspólnocie w której funkcjonujemy.

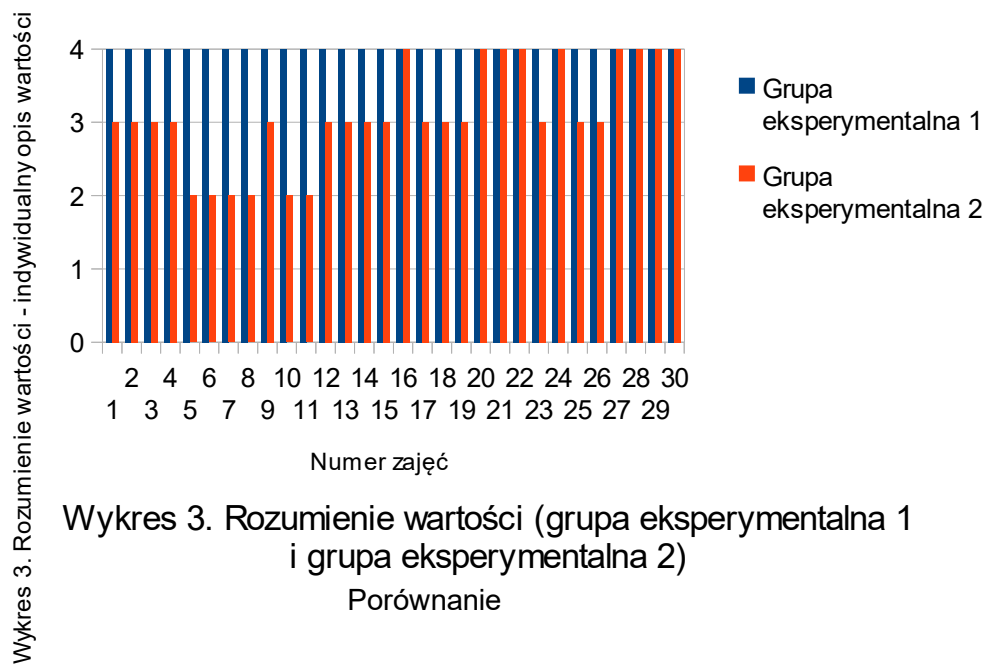
W prowadzonym eksperymencie poziom rozpoznawania wartości zaczynał się od stawiania uczniów w sytuacji problemowej. Tam uczniowie stykali się z poznawaną wartością po czym wskazywali jej definicję na tablicy wartości. Uczniowie klasy trzeciej potrafią w większości nazwać dane wartości, którymi są: odpowiedzialność, nadzieja, zaufanie, miłość, lojalność, wolność, prawość, dobro, pracowitość, godność, przyjaźń, wrażliwość, szacunek, solidarność, sprawiedliwość. Zaś uczniowie klasy pierwszej potrafią wskazać prawidłową definicję choć nie zawsze potrafią samodzielnie nazwać rozpoznaną wartość. Zaobserwowana prawidłowość ukazuje, iż w sytuacji problemowej uczniowie odnoszą się do swojego systemu wartości.

Urzeczywistnianie wartości zaczyna się od ich indywidualnego rozpoznania, czyli uświadomienia sobie istnienia danej wartości. Poprzez rozpoznanie danej wartości nadajemy jej pewną rzeczywistą cechę, co umożliwia dalsze jej urzeczywistnianie we współdziałaniu międzyludzkim. W związku z tym po rozpoznaniu wartości przechodzimy do rozumienia wartości, które odbywa się w spotkaniu diadycznym uczniów, co ukażę w analizie wyników w następnym rozdziale.

### 3. 3. Rozumienie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych

Następną składową procesy urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju jest rozumienie wartości. Po rozpoznaniu wartości uczeń odpowiada sobie na pytanie czym jest dana wartość? Odpowiedź na to pytanie umożliwia zrozumienie istoty danej wartości w rozwiązaniu sytuacji problemowej, którą uczniowie podczas eksperymentu mieli za zadanie rozwiązać.

Wskaźnikiem rozumienia wartości jest opis danej wartości przez uczniów, czyli uczniowie własnymi słowami określają czym jest dla nich dana wartość. Opis ten jest werbalny za pomocą języka podczas pracy diadycznej z innym uczniem. W tej sytuacji uczniowie konfrontują swoje rozumienie wartości z rozumieniem innego człowieka. Wyniki badań z tego obszaru wyglądają następująco:



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje, że w grupie eksperymentalnej 1 indywidualny opis wartości przybiera najwyższy poziom podczas wszystkich zajęć, zaś w grupie eksperymentalnej 2 opis wartości występuje na 50% zajęć, gdzie osiąga on na skali natężenia o wartości - 3, czyli silne oddziaływanie, ale także słabe oddziaływanie na 6 zajęciach. Pojawia się także bardzo silne oddziaływanie o wartości 4, ale tylko na 30%



prowadzonych zajęć.

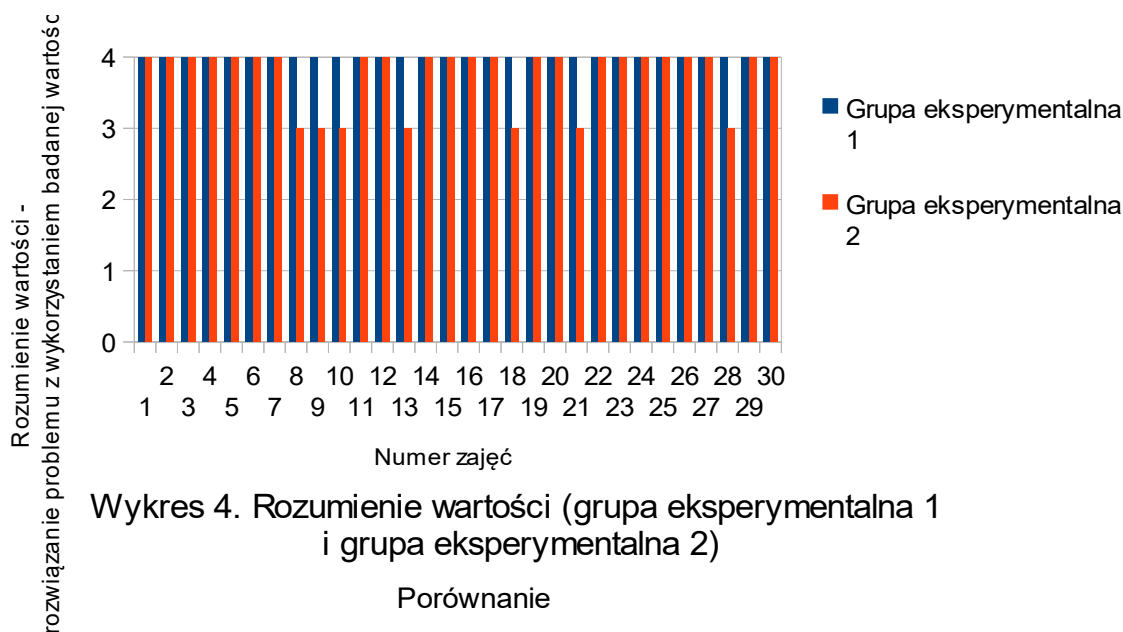
Zauważa się także, że wzrost rozumienia wartości w indywidualnym opisie wartości zachodzi podczas późniejszych zajęć. Wyniki te wskazują, iż grupa eksperymentalna 1 po uprzednim przygotowaniu do urzeczywistniania wartości nie przejawiała żadnych problemów z rozumieniem wartości w opisie wartości w diadach czy w grupach, gdzie automatycznie uczniowie przechodzili z rozpoznania do rozumienia wartości.

Przykładem są zajęcia kiedy uczniowie przygotowywali „dom szacunku”, uczniowie od razu z fazy rozpoznania przeszli do rozumienia. Początkowo indywidualnie, a potem w diadach skupiali się na stowrzeniu pomieszczeń domu, gdzie nikt nie będzie czuł się wykluczony i będą szanowane prawa ludzi oraz zwierząt, np. pojawił się pomysł na stowrzenie pokoju szacunku dla zwierząt czy pokoju szacunku dla osób z innej kultury. Uczniowie wymieniali się indywidualnymi opisami czym jest szacunek.

W grupie eksperymentalnej 2 to zjawisko zachodziło w późniejszym etapie badań. Uczniowie nie zawsze potrafili podzielić się między sobą opisami wartości i przyjmowali bez argumentacji rozumienie wartości innej osoby. Nie zachodził tu dialog wymiany myśli i spojrzenia na własne Ja w pryzmacie Innego – innej osoby. Proces ten zachodził dopiero na końcu eksperymentu.

Drugim wskaźnikiem rozumienia wartości jest rozwiązanie sytuacji problemowej z wykorzystaniem badanej wartości. Uczniowie od słownego opisu wartości przechodzą do rozwiązania sytuacji problemowej w oparciu o wartość, która powinna zostać urzeczywistniona. Działanie to dalej zachodzi w diadach, gdzie uczniowie wspólnie konstruują pomysły rozwiązania problemu.

Wyniki badań z tego obszaru ukazuje wykres:



Wykres 4. Rozumienie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)

Porównanie

Źródło: opacowanie własne.

Powyższy wykres przedstawia, iż w grupie eksperymentalnej 1 i w grupie eksperymentalnej 2 rozumienie wartości poprzez rozwiązanie problemu jest na skali bardzo silnym oddziaływaniem bądź silnym. W grupie eksperymentalnej 1 na każdym zajęciach wskaźnik otrzymał stopień 4, zaś w grupie kontrolnej na 77% zajęciach też zanotowano bardzo silne oddziaływanie. Na pozostałych zajęciach silne oddziaływanie.

Interesujące jest to, iż rozkład wyników w grupie eksperymentalnej 2 jest niezależny od momentu trwania eksperymentu. Niższa wartość oddziaływania zmiennej może być spowodowana zmęczeniem uczniów. Ciekwym również jest to, iż wskaźnik rozwiązania sytuacji problemowej za pomocą badanej zmiennej ma wyższe wartości niż opis wartości, który jest pierwszym wskaźnikiem rozumienia wartości w procesie urzeczywistnienia wartości zrównoważonego rozwoju.

Grupa eksperymentalna 1 osiągnęła najwyższe wartości w tym zakresie oraz charakteryzowała się większą aktywnością i otwarciem na inny sposób rozwiązania sytuacji problemowej. Uczniowie w diadach z własnych pomysłów musieli stworzyć jeden, idealny dla nich, który będzie ich dialogicznym wyborem. Przy tworzeniu w ramach jednych z zajęć eksperymentalnych „Klasowej Księgi Wolności” uczniowie w diadach wkraczali w swoim dialogu w obszar granic wolności i czy takie granice

powinny istnieć.

W grupie eksperymentalnej 2 też budziły się dyskusje, ale dotyczyły one obszaru jakości rozwiązania problemu, czyli stworzenia takiej księgi wolności, aby były zrealizowane tylko przesłanki z wolnością indywidualną dla każdej osoby.

Zatem zaobserwowałam różnicę w rozumieniu wartości. Grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2 wykonały zadania prawidłowo, ale sposób rozumienia jest inny dla każdej z grup. Grupa eksperymentalna 1 wchodziła w głąb rozumienia wartości, w różnych jej wymiarach w kontekście społecznym, zaś grupa eksperymentalna 2 za pomocą badanej wartości szukała rozwiązania jak najlepszego w ujęciu wąskim, skupionym na indywidualizmie. Przykładem jest tworzenie przez uczniów „Klasowej Księgi Wolności”. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 w swoich pomysłach patrzyli na wolność w kontekście społecznym. Pomysły dotyczyły tworzenia osobnych rozdziałów, np. moja wolność, wolność klasowa, wolność uczniowska, wolność obywatelska.

W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie skupili się na tworzeniu księgi, gdzie zawarte są prawa dla wolności osobistej i indywidualne prawa z niej wynikające, np. prawo do własnych pomysłów, prawo do jedzenia ulubionych rzeczy, prawo do wyspania czy prawo do własnego ubioru.

Podczas prowadzonych badań na poziomie rozumienia wartości uczniowie pracowali w diadach. Wspólne rozwiązanie problemów pozwoliło uczniom po raz pierwszy zmierzyć się z innością. Wtedy najczęściej pozostawali przy swoich pomysłach bądź modyfikowali je o aspekty wcześniej sobie nieznane. Przykładem może być praca uczniów nad wartością przyjaźni, gdzie próbowali stworzyć przyjęcie dla wszystkich kultur świata. Pomysły były przeróżne (np. zabawy z kultur całego świata), ale wszystkie utrzymywały się w poszanowaniu inności.

Rozumienie wartości jest istotną składową procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Sposób rozumienia tych wartości oraz umiejętność uchwycenia ich różnych wymiarów jest ważne do budowania społeczeństwa zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju, która szeroko pojmuje oddziaływanie na siebie różnych obszarów życia człowieka. W związku z tym rozumienie wartości jest

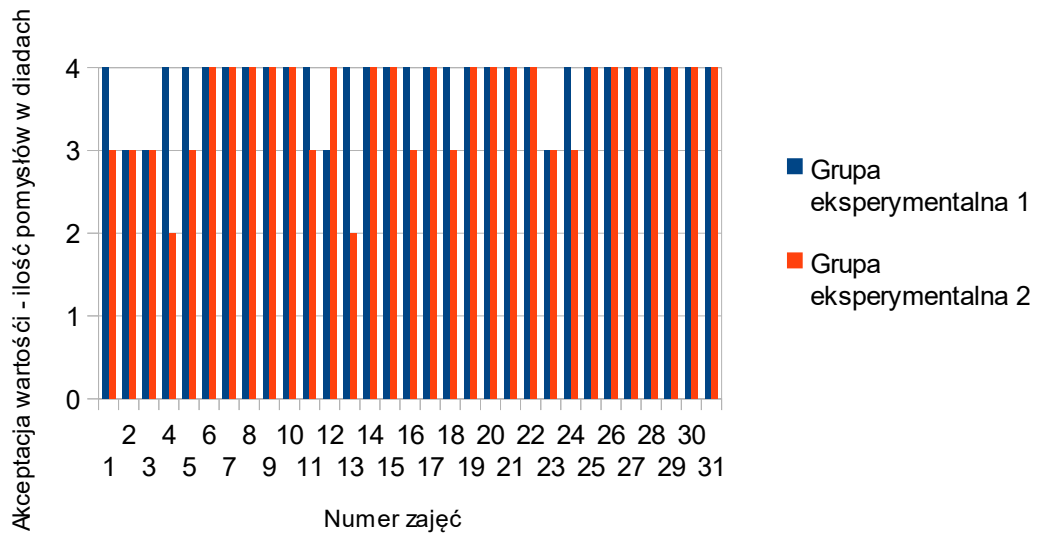
niezbędne dla akceptacji wartości.

### **3. 4. Akceptacja wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych**

Akceptacja wartości jest następną składową procesy urzeczywistniania wartości. Po dokonaniu rozumienia przez uczniów czym jest badana wartość uczniowie przechodzą do jej akceptacji.

Wskaźnikiem zaistnienia akceptacji wartości jest ilość pomysłów rozwiązania sytuacji problemowej wygenerowanych w diadach i w grupach, gdyż akceptacja danej wartości jest budulcem do budowania własnego systemu wartości. Podejmowane decyzje połączone są z zaakceptowanymi wartościami.

Uczniowie pracując w diadach generowali po wspólnej dyskusji dowolną liczbę rozwiązań postawionego problemu. Te które uważali za najbardziej trafne zapisywali na kartkach. W celu osiągnięcia akceptacji wartości uczniowie pracowali w kilkusobowych grupach, gdzie każdy z uczniów wygłaszał swoje rozwiązanie problemu i odpowiednią argumentację rozwiązania, po czym grupa wybierała najlepsze rozwiązanie bądź tworzyła nowe na podstawie tych przedstawionych. Pierwszy wskaźnik akceptacji wartości ukazuje:



Wykres 5. Akceptacja wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)  
Porównanie

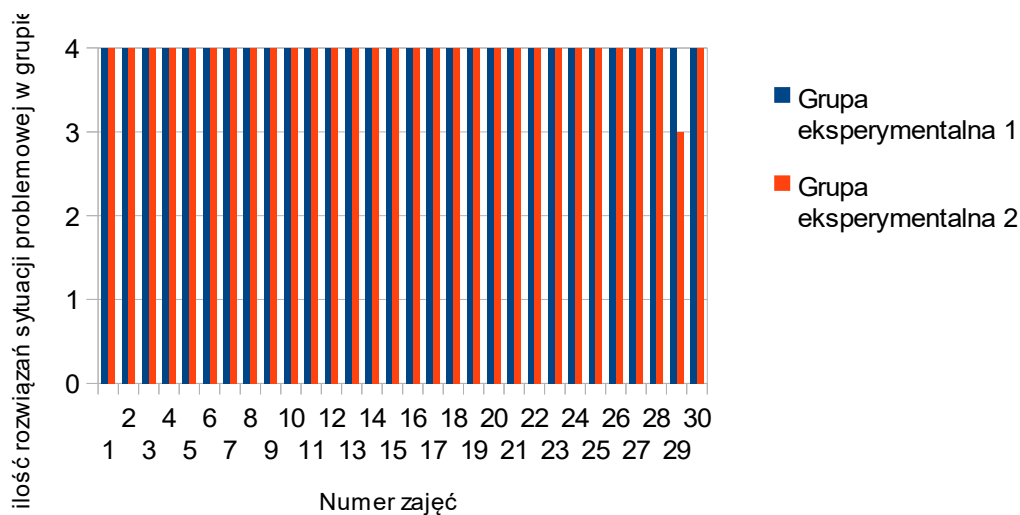
Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 1 z 30 prowadzonych zajęć na 26 zauważa się bardzo silną akceptację wartości w diadach, a na 4 pozostałych silne oddziaływanie. Jest to pierwsza z składowych procesów urzeczywistniania wartości, gdzie wartość spada poniżej 4 na przyjętej skali urzeczywistniania wartości. W grupie eksperymentalnej 2 także zauważa się nieduży spadek, gdzie wartość na skali wynosi 3, a nawet na 2. Zatem słabe oddziaływanie akceptacji wartości zauważa się podczas zajęć czwartych („Miłość”) i trzynastych („Wrażliwość”).

Słabe oddziaływanie w grupie kontrolnej ukazuje, że akceptacja wartości w pracy w diadach jest możliwa i posiadamy w sobie tę umiejętność, ale wyższe wyniki osiągamy po wcześniejszym wyćwiczeniu umiejętności prowadzenia dialogu w diadach. Tym samym usprawniamy proces urzeczywistniania wartości. Co ukazuje powyższy wykres, gdyż na ostatnich zajęciach, tj. 25, 26, 27, 28, 29, 30 w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej widać wyrównanie działań diadycznych na akceptację wartości.

Akceptacja wartości także jest budowana przez działanie w grupie. Na tym etapie uczniowie przeszli do prac w grupie, gdzie osiągamy zwiększoną dyfuzję

i interioryzację poglądową pomysłów rozwiązania sytuacji problemowej. Uczniowie w grupie wybierają najlepsze pomysły utworzone w diadach i na ich postawie tworzą nowe. Generowanie pomysłów w pracy grupowej w akceptacji wartości wygląda w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 następująco:



Wykres 6. Akceptacja wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)

Porównanie

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wyniki ukazują, iż w grupie eksperymentalnej 1 na wszystkich zajęciach natężenie czynnika akceptacji wartości w pracy w grupie osiąga bardzo silne oddziaływanie, czyli 4 zgodnie z przyjętą skalą. W grupie eksperymentalnej 2 rozkład jest podobny, ale na zajęciach dwudziestych dziewiętych („Solidarność”) przyjmuje wartość 3, czyli silne oddziaływanie.

Porównywalny rozkład wyników dla obu grup wskazuje na to, iż akceptacja wartości zachodzi najlepiej podczas dyfuzji pomysłów w grupie. Uczniowie pracując w grupach przechodzili od fazy emocjonalnego argumentowania swoich pomysłów po wyciszenie i stworzenie grupowego wytworu będącego rozwiązaniem sytuacji problemowej z użyciem badanej wartości zrównoważonego rozwoju.

Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 podczas pracy w grupach stosowali system pracy. Przedstawienie pomysłów argumentacja pomysłów, dialog w grupie określający zalety i wady przedstawionych rozwiązań, a później wspólne głosowanie i wytworzenie wspólnego rozwiązania problemu zgodnie z przepracowywaną wartością.

W grupie eksperymentalnej 2 zaobserwowałam, że uczniowie równie aktywnie pracowali w grupie co grupa eksperymentalna, ale bez przyjętego systemu działania. Często osoby o charakterze lidera podejmowały decyzję za całą grupę, co powodowało, że reszta grupy musiała zaakceptować przyjęty sposób rozwiązania problemu zgodnie z badaną wartością.

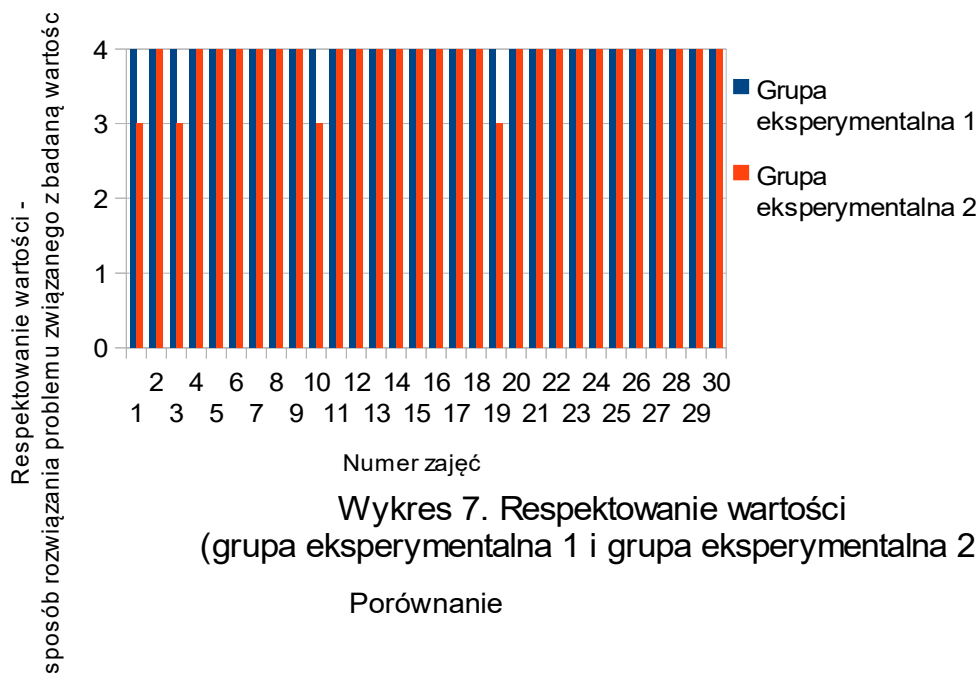
Wyniki zawarte w wykresie ukazują także, iż uczniowie w grupie czy to eksperymentalnej czy kontrolnej wykazują łatwość akceptacji przedstawianych im wartości, dlatego rodzina, szkoła i rówieśni mają ogromny wpływ na tworzący się i dojrzewający system wartości dziecka. Ponadto poziom akceptacji wartości wprowadza uczniów w ostatni składnik procesu urzeczywistniania wartości, czyli respektowanie wartości.

### **3. 5. Respektowanie wartości zrównoważonego rozwoju w toku zajęć edukacyjnych**

Respektowanie wartości jest ostatnim poziomem urzeczywistniania wartości. Jest to najtrudniejszy składnik do zaobserwowania w sposób empiryczny, gdyż respektowanie wartości występuje w różnych późniejszych sytuacjach życiowych w których odnosimy się do systemu wartości. W związku z tym na potrzeby badania przyjąłam, iż wskaźnikiem respektowania wartości jest sposób rozwiązania problemu oraz rzeczywiste zastosowanie badanej wartości.

Ostatni poziom procesu urzeczywistniania wartości umożliwia przez rozpoznanie, rozumienie i zaakceptowanie wartości ich respektowanie, co kształtuje u uczniów umiejętność podejmowania decyzji poza narzucony system. Jednakże, respektowanie wartości jest zgodne z normami społecznymi i ukierunkowuje uczniów na szczęśliwy byt własny w przestrzeni obywatelskiej. Uczniowie respektują urzeczywistnianą wartość zrównoważonego rozwoju poprzez sposób rozwiązania

sytuacji problemowej. Wyniki w tym zakresie wyglądają następująco:



Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 1 zauważa się bardzo silne oddziaływanie czynnika na poziomie 4 według przyjętej skali szacunkowej. W grupie eksperymentalnej 2 oprócz bardzo silnego oddziaływania zanotowano także silne oddziaływanie. Wartość 3 w respektowaniu wartości zaobserwowano na pierwszych („Odpowiedzialność”), trzecich („Zaufanie”), dziesiątych („Godność”) oraz dwudziestych („Lojalność”) zajęciach.

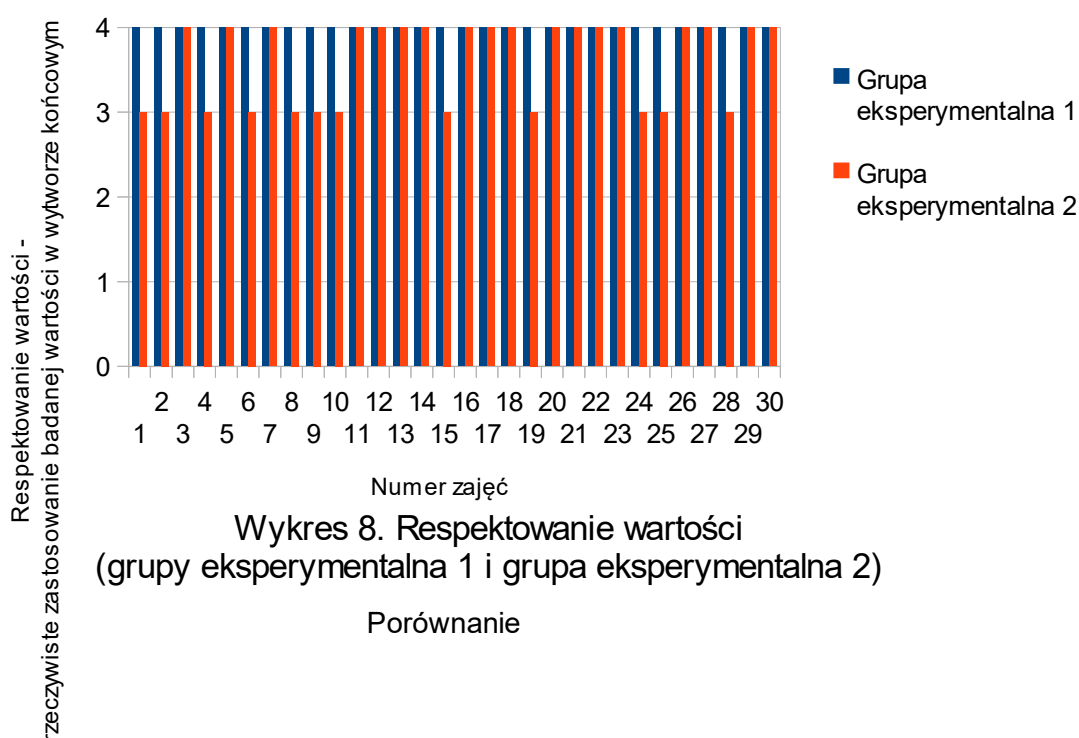
Respektowanie wartości w grupie eksperymentalnej 1 jest widoczne w sposobach rozwiązania sytuacji problemowej. Uczniowie często ukazywali kilka funkcji i możliwości zastosowania ich wytworów jako rozwiązanie postawionego problemu w oparciu o badaną wartość. Przykładowo podczas zajęć o solidarności uczniowie tworzą plan ucieczki z pożaru. Grupy tworzą kilka sposobów rozwiązania tej sytuacji, ale każde z rozwiązań respektuje solidarność. Plany ucieczek były różne, ale zawsze zakładały uratowanie całej grupy.

W grupie eksperymentalnej 2 zaobserwowałam podobne zjawisko. Podczas zajęć uczniowie nie zawsze świadomie odnosili się do urzeczywistnianej wartości, co miało



miejsce w grupie eksperymentalnej 1. A świadomość działań w zrównoważonym rozwoju jest istotna, gdyż to ona ukazuje sens działania, wartościuje owo działanie. Stąd tak ważne jest uświadamianie uczniów od najmłodszych lat o naszym wpływie na świat, klimat i jakość życia przyszłego pokolenia.

Ostatni etap procesu urzeczywistniania wartości ma miejsce podczas wyboru przez klasę najlepszego rozwiązania sytuacji problemowej. Uczniowie wspólnie argumentują skuteczność swoich wytworów, ale wybierają tylko jeden uznany przez klasę za najkorzystniejszy dla społeczeństwa i który można zastosować w rzeczywistości. Wyniki z tego zakresu przedstawiam na poniższym wykresie.



Wykres 8. Respektowanie wartości (grupy eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2) Porównanie

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wyniki ukazują, że w grupie eksperymentalnej 1 na wszystkich zajęciach uczniowie dokonywali zastosowania badanej wartości w wytworze końcowym. Siła oddziaływania wynosiła 4. Zaś w grupie eksperymentalnej 2 rozkład wyników różni się od grupy eksperymentalnej. Bowiem na zajęciach 1, 2, 4, 8, 9, 10, 15, 19, 24, 25, 28 wpływ czynnika jest na poziomie silnym, czyli przyjmuje wartość 3.

Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 podczas wyboru wytworu końcowego

odnosili się do badanej wartości i wybierali takie rozwiązanie sytuacji problemowej, żeby badana wartość była urzeczywistniona. W sytuacji kiedy uczniowie nie zdecydowali się wybrać jednego wytworu tworzyli jeden złączony z kilku wytworów, aby był jak najbardziej optymalny. Przykładowo na zajęciach o odpowiedzialności uczniowie stworzyli wspólny klasowy baner o odpowiedzialności za środowisko zamiast wybrać których z prac grupowych.

W grupie eksperymentalnej 2 wybór wytworu końcowego również był kierowany jak najlepszym rozwiązaniem sytuacji problemowej, ale bez refleksji grupy nad respektowaniem badanej wartości, nie pojawiała się dyskusja, która miała miejsce w grupie eksperymentalnej. Uczniowie wybierali wytwór końcowy na podstawie najlepszego wykonania i praktyczności, w czym również w konsekwencji można zauważyć respektowanie wartości.

Poziom respektowania wartości jest najtrudniejszy do zaobserwowania podczas badań eksperymentalnych, gdyż występuje on po pewnym czasie, dlatego zauważam potrzebę przeprowadzenia badań podłużnych po dokończeniu eksperymentu. Jednakże, można zauważyć załączki respektowania wartości w sytuacji, gdy uczniowie w ostatniej części lekcji eksperymentalnej zespołowo wybierają sposób rozwiązania sytuacji.

Chciałabym do powyższego przytoczyć sytuację z zajęć. Uczniowie mieli utworzyć plan ucieczki w trakcie pożaru. Podczas rozwiązywania tego problemu w ostatniej części urzeczywistniła się wartość solidarności, gdyż po klasowej (burzliwej) dyskusji uczniowie doszli do wniosku, że plan powinien zawierać ucieczkę wszystkich osób będących w klasie. Taki plan stworzono. Co ciekwsze po przeprowadzonych zajęciach zaobserwowałam, że uczniowie chodzili po szkole i sprawdzali, gdzie są gaśnice oraz czy na pewno droga ewakuacyjna jest dobrze oznaczona.

Rozpoznanie, zrozumienie i zaakceptowanie wartości pozwala uczniom przejść na poziom respektowania wartości. W przeprowadzonym eksperymencie w grupie eksperymentalnej 1 i w grupie eksperymentalnej 2 pomimo różnicy w wynikach zauważam, że wartość została urzeczywistniona poprzez respektowanie badanej wartości w ostatecznym wytworze będącym rozwiązaniem sytuacji problemowej. Uczniowie

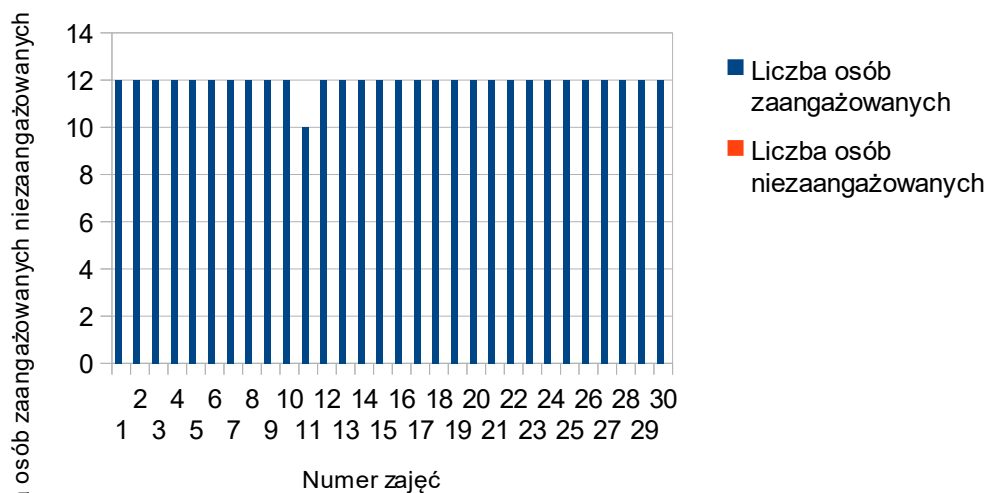
mieli w pełni wolny wybór działania, ale w każdym z tych działań odnosili się do wartości, która poprzez respektowanie staje się czymś namacalnym - wpływającym na rzeczywistość człowieka i jego środowisko.

### **3. 6. Współdziałanie uczniów a proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju**

Współdziałanie uczniów w procesie urzeczywistniania wartości jest istotne dla realizowania koncepcji zrównoważonego rozwoju. Proces urzeczywistniania wartości jest oparty różnych formach współdziałania uczniów, od indywidualnej, diadycznej, grupowej, aż po zespół klasowy. Praca w tych różnych formach przygotowuje uczniów do pracy w zrównoważonym społeczeństwie, gdzie działania ludzkie przybierają formę sieci działań.

Badając jakość współdziałania w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 obserwowałam zaangażowanie, czas rozwiązania sytuacji problemowej przez klasę, odpowiedzialność za wykonanie zadania, przedstawienie celu działania, a także relaność i przydatność rzeczywista rozwiązanego problemu przez uczniów podczas procesu urzeczywistniania wartości.

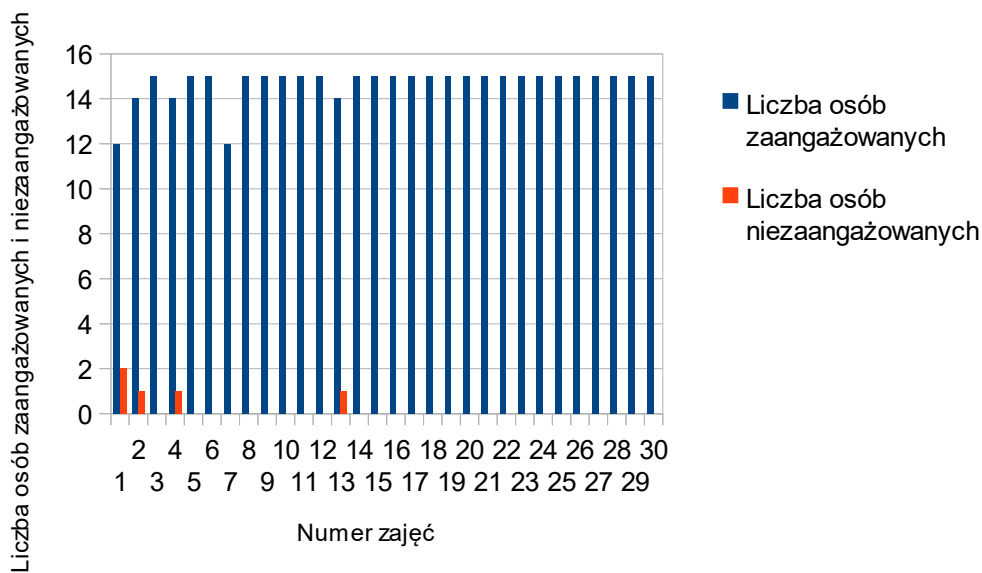
Zaangażowanie uczniów podczas zajęć eksperymentalnych wyglądało następująco:



Wykres 9. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych (grupa eksperymentalna)

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 1 klasa liczyła 12 osób (N=12). W zajęciach zaangażowana była zawsze cała klasa oprócz zajęć jedenastych, gdyż wtedy dwie osoby z grupy eksperymentalnej były nieobecne w szkole. W grupie eksperymentalnej 2 zaangażowanie wyglądało następująco:



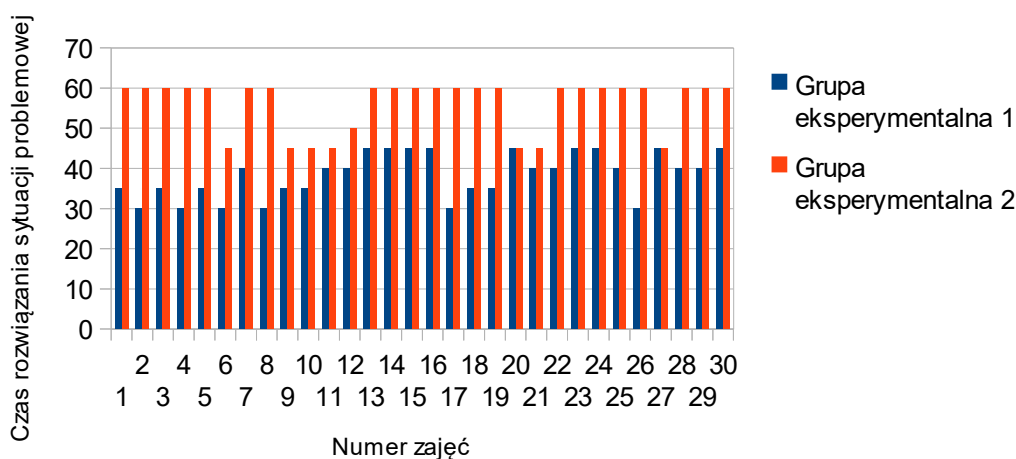
Wykres 10. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych (grupa kontrolna)

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 2 klasa liczyła 15 osób (N=15). W trakcie pierwszych zajęć była nieobecna 1 osoba, a w czasie zajęć siódmych były nieobecne 3 osoby. Na pierwszych zajęciach w zajęcia nie zaangażowała się 2 uczniów. Podczas drugich, czwartych oraz trzynastych zajęć nie zaangażowała się jedna osoba. Niezaangażowanie wszystkich uczniów argumentowane było niechęcią wzięcia udziału w zajęciach bądź złym samopoczuciem. Warto zauważyć również, iż od połowy trwania eksperymentu udział w zajęciach eksperymentalnych wzięli już wszyscy uczniowie z grupy eksperymentalnej 2.

Powyższe wyniki ukazują, że grupa eksperymentalna 1 dzięki wcześniejszym zajęciom przygotowawczym do eksperymentu od razu z chęcią zaangażowała się w zajęcia eksperymentalne. Grupa eksperymentalna 2 także wykazywała duże zaangażowanie, ale niektórzy uczniowie musieli się przekonać do zajęć i współdziałania z innymi. W związku z powyższym można stwierdzić, iż proces urzeczywistniania wartości pozytywnie wpłynę na jakość współdziałania uczniów w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2.

Oprócz zaangażowania uczniów obserwowałam również czas w jakim uczniowie rozwiązyali sytuację problemową. W grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 czas wykonania zadania przyjmuje następujące wartości.



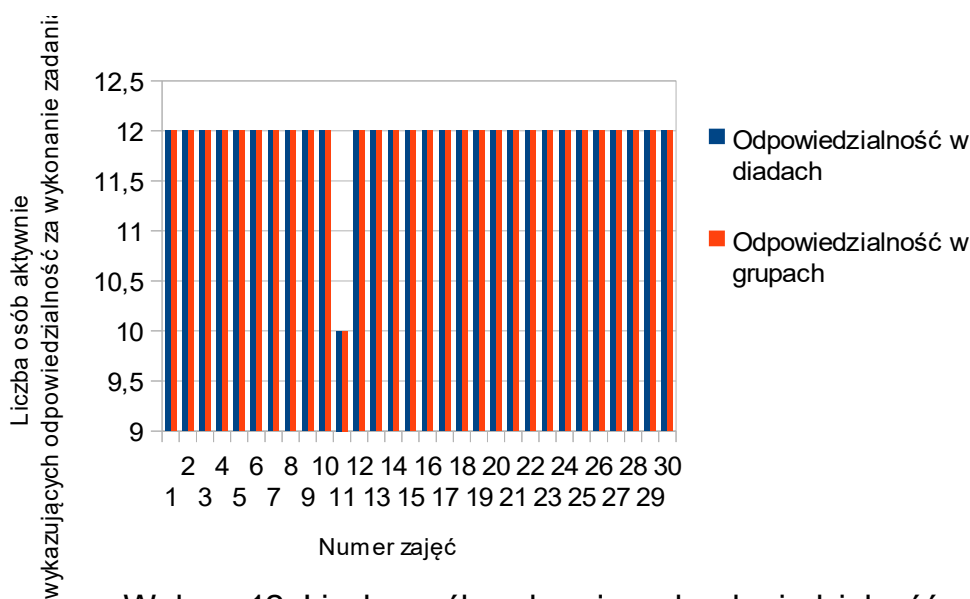
Wykres 11. Czas rozwiązania sytuacji problemowej (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2) Porównanie

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres ukazuje, iż czas rozwiązania sytuacji problemowej w grupie eksperymentalnej 1 jest znacznie krótszy niż w grupie eksperymentalnej 2. W grupie eksperymentalnej 1 wytworzenie wytworu rozwiązującego sytuację problemową trwało od 30 – 45 minut, zaś w grupie kontrolnej od 45 – 60 minut.

Zaobserwowałam, że różnica w czasie rozwiązania sytuacji problemowej wynika z jakości współdziałania w grupie. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie pracowali szybko, wymieniali się pomysłami i dokonywali wyboru najlepszego wytworu. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie także ze sobą współpracowali. Jednakże, pracowali wolniej, potrzebowali więcej czasu w pracy w diadach oraz w czasie respektowania wartości kiedy dyskutowali nad ostatecznym wyborem wytworu rozwiązującego sytuację problemową.

Proces urzeczywistniania wartości oddziałuje na jakość współdziałania uczniów poprzez zaobserwowanie odpowiedzialności uczniów za wykonanie zadania w diadach oraz w grupach. W grupie eksperymentalnej 1 wyniki rozkładają się następująco:

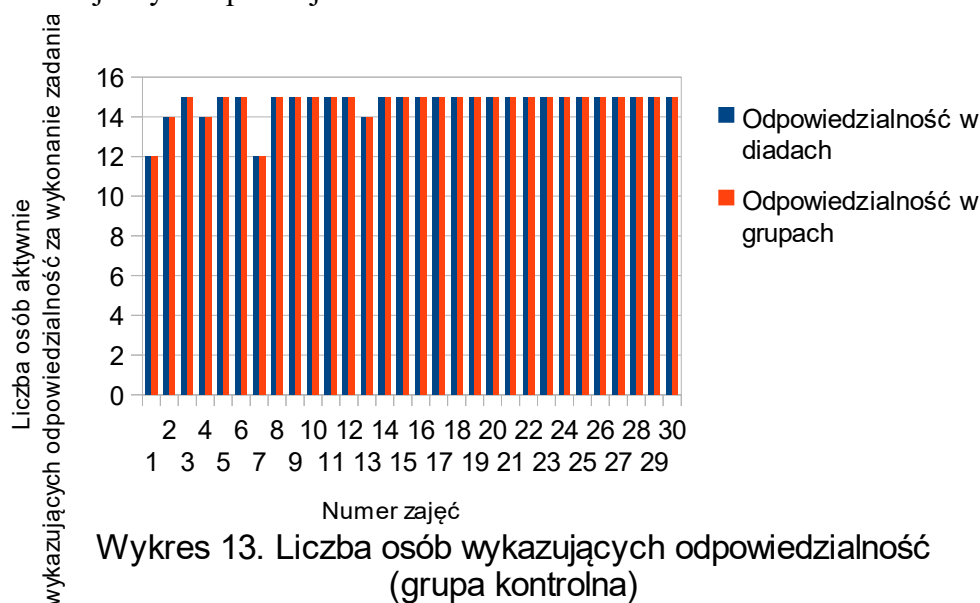


Wykres 12. Liczba osób wykazujących odpowiedzialność (grupa eksperymentalna)

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 1 klasa liczyła 12 osób (N=12) i podczas zajęć jedenastych były nieobecne 2 osoby. W związku z tym na zajęciach eksperymentalnych

wszyscy obecni uczniowie pracując w diadach i w grupach wykazywali odpowiedzialność za wykonanie zadania. Wyniki w grupie eksperymentalnej 2 prezentuje wykres poniżej:



Wykres 13. Liczba osób wykazujących odpowiedzialność (grupa kontrolna)

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej 2 klasa liczyła 15 osób (N=15). W trakcie pierwszych zajęć była nieobecna 1 osoba, a w czasie zajęć siódmych były nieobecne 3 osoby. Na zajęciach pierwszych nie okazywało odpowiedzialności za wykonanie zadania 2 uczniów. Podczas drugich, czwartych oraz trzynastych zajęć nie okazywała odpowiedzialności 1 osoba. Osoby, które nie wykazywały odpowiedzialności za wykonanie zadania nie angażowały się w pracę podczas zajęć mimo próśb innych osób z klasy.

W oby dwóch grupach zauważa się wśród uczniów odpowiedzialność za wykonanie zadania. W grupie eksperymentalnej 2 tylko pojedyncze osoby nie wykazywały odpowiedzialności za rozwiązanie sytuacji problemowej, ale w trakcie eksperymentu zaangażowały się w pełni.

Odpowiedzialność tę można było zaobserwować w grupie eksperymentalnej 1 np. podczas pracy grupowej, kiedy uczniowie pracowali w grupach, ale także przechodzili o innych grup pomoc w wykonaniu wytworu. W uczniach zaistniało

poczucie odpowiedzialności indywidualnej, ale także zespołowej. Można to nazwać odpowiedzialnością społeczną istotną w rozumieniu i wdrażaniu koncepcji zrównoważanego rozwoju w różnych obszarach życia człowieka.

Następnym składnikiem jakości współdziałania na który oddziaływał proces urzeczywistniania wartości to przedstawienie przez uczniów celu działania. Uczniowie zaczynając pracę nad rozwiązaniem sytuacji problemowej wykazywali celowość swojego działania. Przechodząc do pracy w grupach i w zespole klasowym wiedzieli co chcą osiągnąć. Potwierdzają to wyniki z arkusza do obserwacji kontroli aktywności wspólnoty, gdzie grupa eksperymentalna 1 uzyskała 100% w przedstawieniu przez uczniów celu działania, a grupa eksperymentalna 2 w tym zakresie uzyskała 93%.

Celowość działania daje grupie społecznej sens współdziałania i motywację zmiany rzeczywistości w której żyjemy, co jest istotne w kształtowaniu uczniów edukacji wczesnoszkolnej. We współdziałaniu uczniów oprócz celowości działania ważna jest realność oraz przydatność rzeczywista rozwiązane problemu.

Procentowo w grupie eksperymentalnej 1 realność i przydatność rzeczywista rozwiązane problemu wynosi 100%, a w grupie eksperymentalnej 2 60%. Wyniki te ukazują znaczną różnicę w wyborze wytworów końcowych w badanych grupach.

Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 wybierając wytwór końcowy swoich działań często w dyskusji podejmowali temat realności i przydatności ich wytworu w rzeczywistości. Ich wybór zawsze był kierowany realnością działania oraz możliwością realizacji tego działania w społeczeństwie. Przykładowo uczniowie tworząc szkołę dla osób życzliwych (urzeczywistnianie wartości „życzliwość”) tak konstruowali plany szkoły, żeby ona mogła naprawdę zaistnieć. Stworzyli system naboru, dostępność edukacji dla wszystkich, program życzliwości, a także zarząd szkoły. W tej realności ukazuje się urzeczywistniona wartość płynąca ze współdziałania uczniów.

W grupie eksperymentalnej 2 także stworzone wytwory były w 60% możliwe do realizacji w świecie rzeczywistym poza eksperymentalnym, ale w dyskusjach nie zawsze to było wyznacznikiem wyboru odpowiedniego wytworu końcowego. Uczniowie argumentowali swoje wytwory, ale nie w kontekście realnej przydatności



tylko atrakcyjności. Przykładowo, na zajęciach o wrażliwości uczniowie tworzyli piosenki, które miały ukazywać wartość wrażliwości w świecie. Ostatecznie uczniowie wybrali piosenkę, która była atrakcyjna pod względem formy, czyli rymowała się i miała zabawne elementy. Pozostałe piosenki były mniej atrakcyjne pod względem formy, ale w treści odnosiły się do wrażliwości nie tylko na świat, ale względem drugiej osoby, rodziny, przyrody oraz jej elementów.

Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju to ich urealnienie w rzeczywistości. To urealnienie ma miejsce we współdziałaniu w realizacji celów jakie powinniśmy spełnić by zadbać o naszą Ziemię, ale także funkcjonowanie społeczne i ekonomiczne. Proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na jakość współdziałania uczniów poprzez urealnienie tych wartości w działaniu dialogicznym.

### **3. 7. Rola dialogu w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji szkolnej**

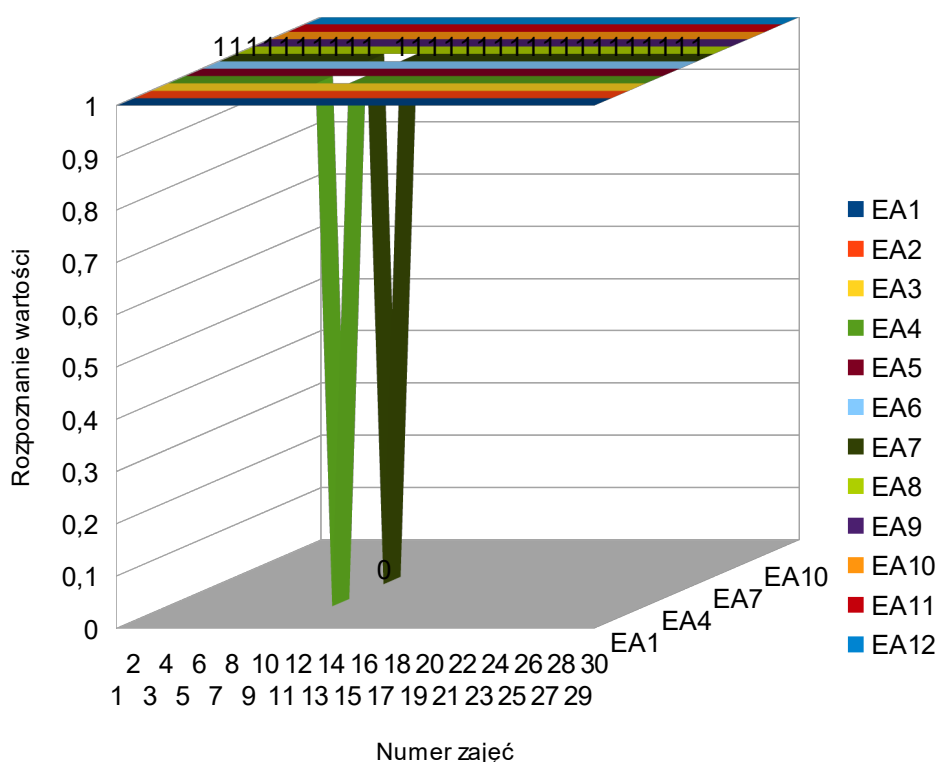
Dialog w procesie urzeczywistniania wartości pełni rolę czynnika pobudzającego urzeczywistnianie wpływające na jakość współdziałania. Uczniowie podczas urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju uczestniczą w różnych wymiarach dialogu. Od dialogu wewnętrznego przez dialog w diadach, w grupach oraz w zespole klasowym. Wymiary te są ściśle połączone z procesem urzeczywistniania wartości, czyli rozpoznaniem, rozumieniem, akceptacją oraz respektowaniem badanej wartości.

Na podstawie arkusza indywidualnego procesu urzeczywistniania wartości mogłam zaobserwować jak indywidualnie każdy uczeń przechodził za pomocą dialogu proces urzeczywistniania wartości. To indywidualne spojrzenie ukaże szczegółowo zmianę jakości współdziałania w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. Uzyskane wyniki z każdego poziomu urzeczywistniania wartości będą ukazywać osobno dla każdego poziomu w zestawieniu porównawczym.

Na rzecz anonimowości badań każdy uczeń otrzymał specjalny kod. W grupie

ekseperymentalnej każdy 1 uczeń uzyskał oznaczenie EA (+ numer ucznia), a w grupie grupie eksperymentalnej 2 - KB (+ numer ucznia). Na każdych zajęciach na skali 0 – 1 (0 – nie zachodzi oddziaływanie, 1 – zachodzi oddziaływanie) oznaczałam czy dany poziom procesu urzeczywistnienia oddziałujący na jakość współdziałania zachodzi za pomocą dialogu.

Przechodząc do wyników powyższych badań pierwszym poziomem będzie rozpoznanie wartości. Na tym poziomie każdy z uczniów pracował indywidualnie i konstruował swój pomysł na rozwiązanie sytuacji problemową zapisując go na kartce. Każdy z uczniów odniósł następujące wyniki:

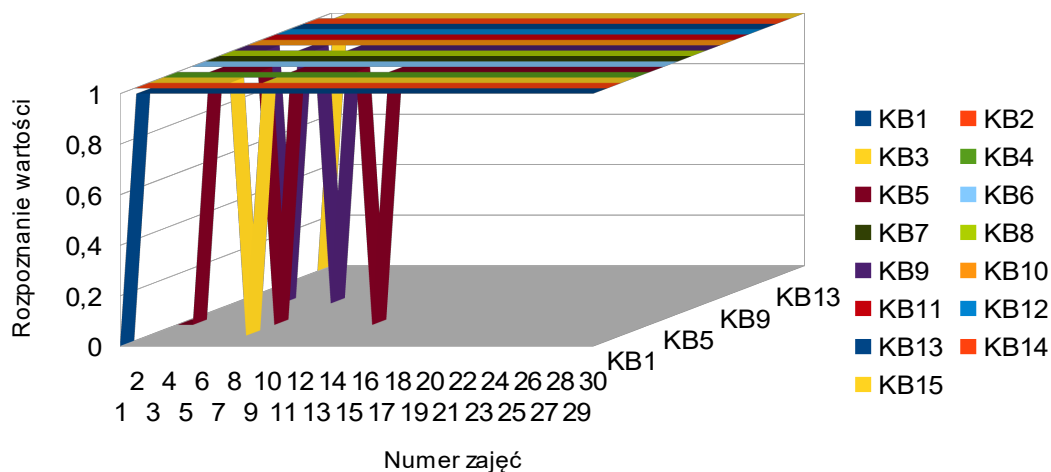


Wykres 14. Rozpoznanie wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wyniki ukazują, że wszyscy uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 wykazują, że zachodzi oddziaływanie rozpoznawania wartości poprzez dialog wewnętrzny. Uczniowie EA4 i EA7 byli nieobecni na zajęciach jedenastych stąd zaznaczenie na wykresie wartości 0. W grupie eksperymentalnej 2 wyniki rozkładają się

następująco:



Wykres 15. Rozpoznanie wartości - zestawienie wyników w grupie kontrolnej

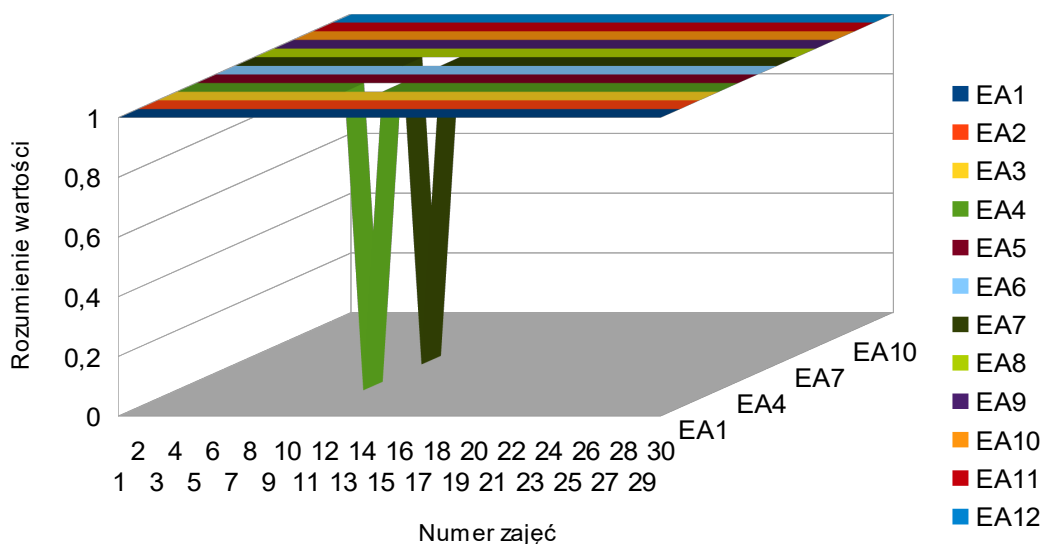
Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu wynika, iż w grupie eksperymentalnej 2 na pierwszych zajęciach uczeń KB1 był nieobecny, a na zajęciach siódmych nieobecni byli uczniowie KB3, KB5, KB9. Uczniowie KB5 i KB15 na zajęciach pierwszych uzyskali wartość 0, to znaczy, że nie zachodziło oddziaływanie rozpoznanie wartości przez brak udziału w zajęciach. Podobnie na zajęciach drugich i czwartych wartość zero otrzymał uczeń KB9, a na zajęciach trzynastych uczeń KB5.

Analizując indywidualne wyniki każdej badanej osoby z zakresu rozpoznania wartości zauważa się, iż wszyscy uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 rozpoznawali wartości w procesie urzeczywistniania wartości za pomocą dialogu indywidualnego (wewnętrznego). W grupie eksperymentalnej 2 także w większości badanych prawidłowo rozpoznano wartości, jedynie cztery osoby odmówiły udziału w opisanych wyżej zajęciach. Na innych zajęciach eksperymentalnych uczniowie rozpoznawali wartości prawidłowo.

Ta umiejętność rozpoznawania wartości za pomocą dialogu wewnętrznego przygotowuje uczniów do współdziałania na następnych poziomach urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Następnym poziomem jest rozumienie wartości

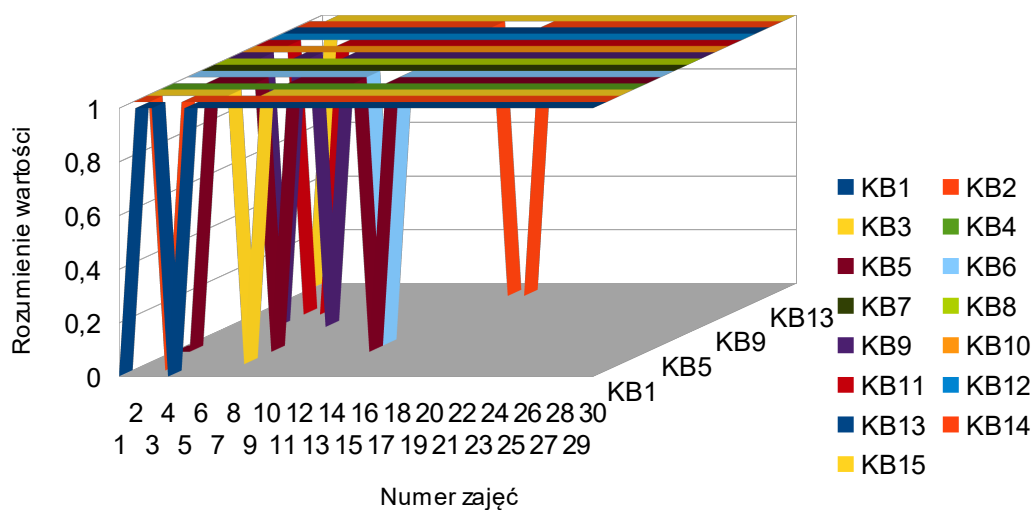
i na tym etapie uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 pracowali w diadach dialogicznych rozwiązując sytuację problemową. Rozkład wyników przedstawiają wykresy:



Wykres 16. Rozumienie wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wyniki ukazują, że wszyscy uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 wykazują rozumienie wartości dialogu w diadach. Uczniowie EA4 i EA7 byli nieobecni na zajęciach jedenastych stąd zaznaczenie na wykresie wartości 0. W grupie eksperymentalnej 2 wyniki rozkładają się następująco:



Wykres 17. Rozumienie wartości - zestawienie wyników w grupie kontrolnej

Źródło: opracowanie własne.

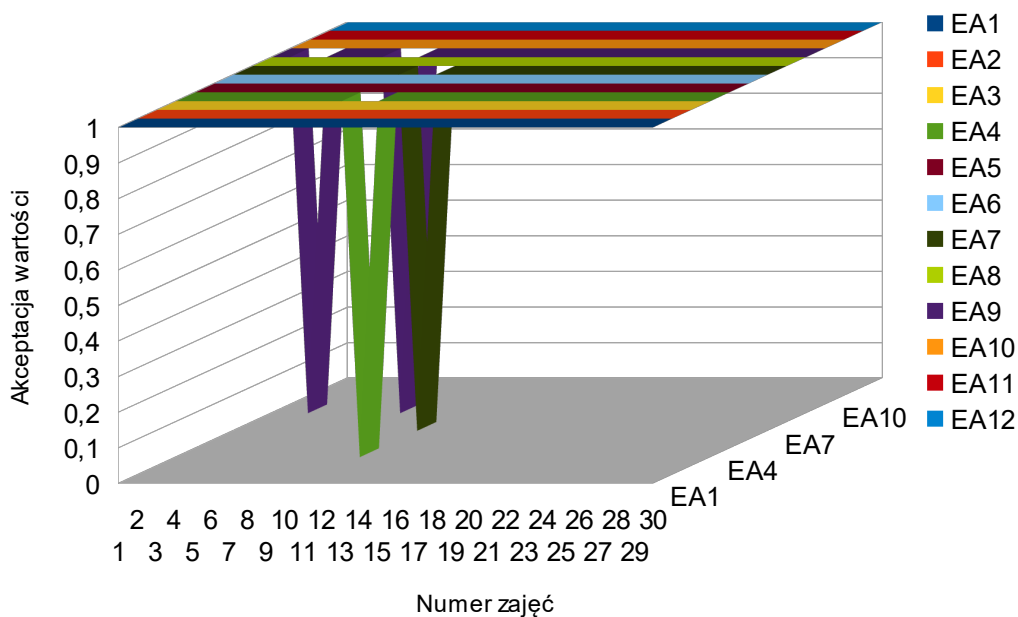
W grupie eksperymentalnej 2 na pierwszych zajęciach uczeń KB1 był nieobecny, a na zajęciach siódmych nieobecni byli uczniowie KB3, KB5, KB9. Uczniowie KB5 i KB15 na pierwszych zajęciach uzyskali wartość 0, to znaczy, że nie wystąpiło rozumienie wartości poprzez dialog przez brak udziału w zajęciach. Podobnie na zajęciach drugich i czwartych wartość zero otrzymał uczeń KB9, a na zajęciach trzynastych uczeń KB5.

Ponadto zauważa się, że uczeń KB1 na trzecich zajęciach otrzymał wartość 0, uczeń KB6 na zajęciach trzynastych, KB11 na zajęciach czwartych i piątych, a także uczeń KB14 na zajęciach czternastych i piętnastych. Uczniowie Ci otrzymali wartość 0, gdyż nie byli czynnie aktywni w pracy w diadach. Nie tworzyli własnych pomysłów rozwiązania problemu, tylko przyjmowali rozwiązanie drugiej osoby z diady.

Na tym poziomie urzeczywistniania wartości zauważa się różnicę między pracą uczniów z grupy eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. W grupie eksperymentalnej 1 wszyscy obecni uczniowie na zajęciach brali czynny udział w pracy w diadach, zaś w grupie eksperymentalnej 2 - 4 uczniów (KB1, KB6, KB11, KB14)

przyjęło bierną postawę w pracy w diadach. Warto nadmienić, iż ta bierna postawa nie była związana z niechęcią działania, a wewnętrzną barierą podzielenia się swoim pomysłem. Zjawisko to zaobserwowałam w pierwszej połowie eksperymentu na pojedynczych zajęciach.

Umiejętność rozumienia wartości poprzez dialog współwystępuje z współdziałaniem w grupie, gdyż tworzą się wtedy pierwsze elementy współdziałania. Następnym poziomem jest akceptacja wartości poprzez dialog. Dane prezentują się następująco:



Wykres 18. Akceptacja wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej

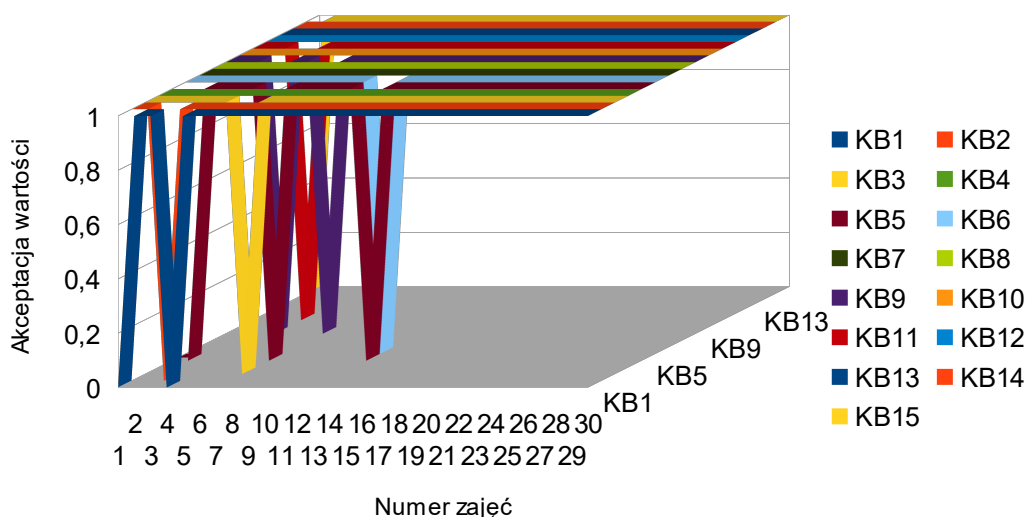
Źródło: opracowanie wartości.

Powyższe wyniki ukazują, że w grupie eksperymentalnej 1 uczniowie wykazują, że zachodzi oddziaływanie akceptacji wartości w grupach. Jedynie uczeń EA9 na zajęciach trzecich i ósmych nie wykazuje aktywności, dlatego na tych zajęciach otrzymał wartość 0.

Brak akceptacji wartości u ucznia EA9 na zajęciach trzecich i dziewiątych zaobserwowałam, gdyż uczeń nie uczestniczył w dyfuzji pomysłów grupy. Biernie

przysłuchiwał się trwającą dyskusją i nie uczestniczył w tworzeniu grupowego wytworu rozwiązującego sytuację problemową. Zachowanie to wynikało ze zmęczenia, gdyż uczeń zapytany o samopoczucie powiedział, że jest zmęczony. Na reszcie zajęć uczeń brał czynny udział w pracy w grupie.

W grupie eksperymentalnej 2 wyniki z tego zakresu rozkładają się następująco:



Numer zajęć  
Wykres. 19. Akceptacja wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej 2

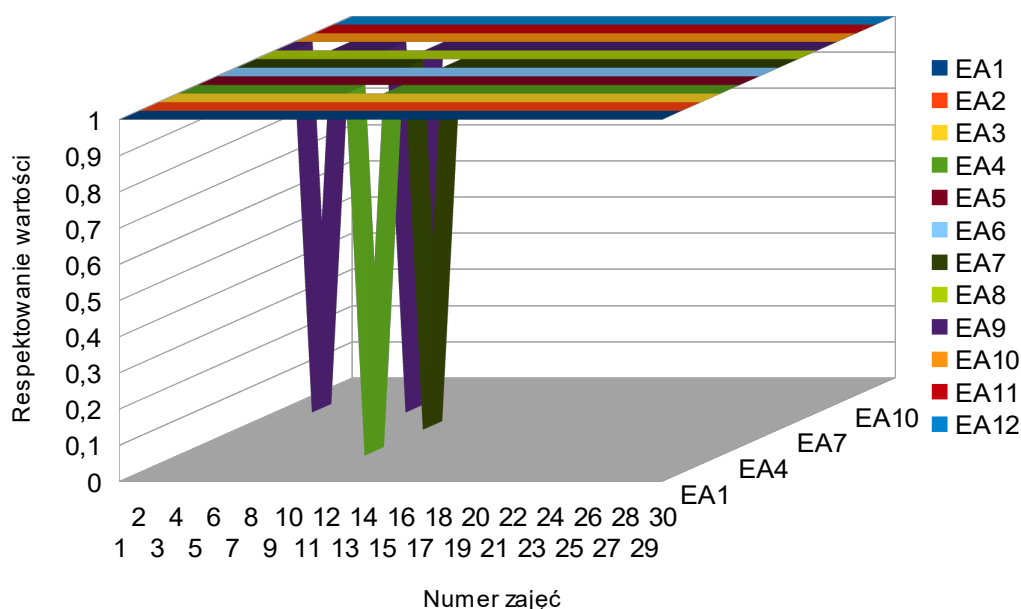
Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak na poziomie rozumienia wartości w grupie eksperymentalnej 2 na pierwszych zajęciach uczeń KB1 był nieobecny, a na zajęciach siódmych nieobecni byli uczniowie KB3, KB5, KB9. Uczniowie KB5 i KB15 na zajęciach 1 uzyskali wartość 0, to znaczy, że nie zachodziło oddziaływanie akceptacji wartości poprzez dialog w grupach przez brak udziału w zajęciach. Podobnie na zajęciach drugich i czwartych wartość zero otrzymał uczeń KB9, a na zajęciach trzynastych uczeń KB5.

Ponadto zauważa się, że uczeń KB1 na zajęciach trzecich otrzymał wartość 0, uczeń KB6 na zajęciach trzynastych, a także uczeń KB11 na zajęciach czwartych. Uczniowie Ci otrzymali wartość 0, gdyż nie byli czynnie aktywni w pracy w grupach. Nie angażowali się w dyskusję ani nie podawali własnych pomysłów na rozwiązanie problemu.

Wymienie uczniowie nie podawali konkretnego powodu braku pracy w grupach na poszczególnych zajęciach. Jedyne ucznie KB11 przekazał mi informacje, że nie ma własnego pomysłu. Ciekawym zjawiskiem do obserwacji jest fakt, że są to pojedyncze osoby i zajęcia. Z czasem każdy uczeń już w pełni angażował się w prace dialogiczną w grupach podczas urzeczywistniania wartości.

W związku z powyższym można zauważyć, iż uczniowie z diad przeszli do prac w grupach, co sprawia, iż sieć współdziałania jest coraz bardziej wzmacniana. Ostatnią składową jest respektowanie wartości, gdzie uczniowie pracują jako cały zespół klasowy. Wyniki z tego zakresu dla grupy eksperymentalnej 1 wyglądają następująco:



Wykres 20. Respektowanie wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej

Źródło: opracowanie własne.

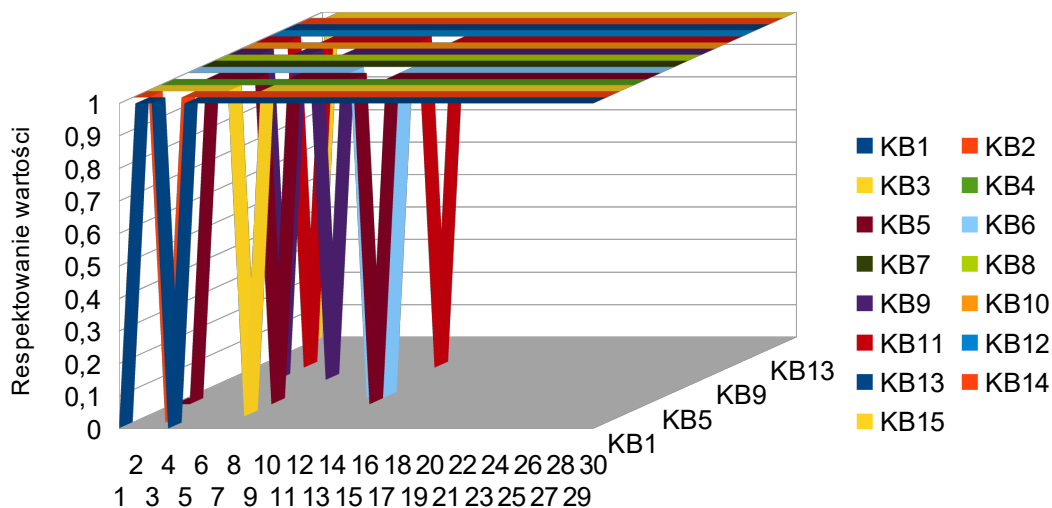
Powyższy wykres ukazuje, że w grupie eksperymentalnej 1 uczniowie wykazują, że zachodzi oddziaływanie respektowania wartości poprzez dialog zespołowy. Jedyne ucznie EA9 na zajęciach trzecich i ósmych nie wykazuje oddziaływania tego czynnika na jakość współdziałania, dlatego na tych zajęciach otrzymał wartość 0. Podobnie jak w akceptacji wartości uczniowie EA4 i EA7 byli nieobecni na zajęciach jedenastych stąd zaznaczenie na wykresie wartości 0.



Brak oddziaływania respektowania wartości u ucznia EA9 na zajęciach trzecich i dziewiątych zaobserwowałam podobnie jak podczas akceptacji wartości, gdyż uczeń nie uczestniczył w wyborze i tworzeniu zespołu wytworu końcowego. Zachowanie to nadal uczeń argumentował zmęczeniem. Na reszcie zajęć eksperymentalnych uczeń brał czynny udział w całym procesie urzeczywistniania wartości.

W grupie eksperymentalnej 1 ten poziom szczególnie ukazuje rolę dialogu w urzeczywistnianiu wartości dla jakości współdziałania uczniów. Uczniowie poprzez dyskusje, argumentacje, umiejętność wsłuchania się w siebie wzajemnie wybierali najbardziej realny i przydatny wytwór związany z badaną wartością w celu rozwiązania problemu. Czasami zanim wybrali ostateczny wytwór tworzyli jeden łączny z kilku pomysłów, ale ostateczny wybór: zawsze był wynikiem głosowania uczniów. To zjawisko wskazuje na dynamiczność współdziałania grupy oraz jej świadomość w podejmowaniu decyzji i działań.

W grupie eksperymentalnej 2 każdy z uczniów także angażował się w sieć działań dialogicznych klasy, ale rozkład wyników dla tej grupy wygląda następująco:



Numer zajęć  
**Wykres 21. Respektowanie wartości - zestawienie wyników w grupie eksperymentalnej 2**

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak na poziomie akceptacji wartości w grupie eksperymentalnej 2 na

pierwszych zajęciach uczeń KB1 był nieobecny, a na zajęciach siódmych nieobecni byli uczniowie KB3, KB5, KB9. Uczniowie KB5 i KB15 na pierwszych zajęciach uzyskali wartość 0, to znaczy, że nie zachodziło oddziaływanie respektowanie wartości poprzez dialog zespołowy przez brak udziału w zajęciach. Podobnie na zajęciach drugich i czwartych wartość zero otrzymał uczeń KB9, a na zajęciach trzynastych uczeń KB5.

Ponadto zauważa się, że uczeń KB1 na zajęciach trzecich otrzymał wartość 0, uczeń KB6 na zajęciach dwunastych i trzynastych, a także uczeń KB11 na zajęciach czwartych oraz dwunastych. Uczniowie Ci otrzymali wartość 0, gdyż nie byli czynnie aktywni w pracy w grupach. Nie tworzyli pomysłów, a czekali, aż inne osoby z grupy stworzą wytwór rozwiązujący sytuację problemową.

Powyżsi uczniowie również nie podawali konkretnego powodu braku pracy w grupach na poszczególnych zajęciach. Jedynie uczeń KB11 podtrzymywał, że nie ma własnego pomysłu, dlatego się nie wypowiada, ale zgodzi się z decyzją całego zespołu. W grupie eksperymentalnej 2 w odróżnieniu od grupy eksperymentalnej 1 nie ma systemu podejmowania decyzji, który opisywałam we wcześniejszym podrozdziale. Nie ma także głosowania. Uczniowie wspólnie dyskutują i na łamach tej dyskusji trzech uczniów (KB4, KB7, KB8) mających postać lidera podejmują decyzje za cały zespół. Decyzję tę podejmują za pomocą dyskusji.

Porównując te dwa sposoby współdziałania zauważa się, że grupa eksperymentalna 2 przyjęła działanie z wyborem (nieoficjalnym) trzech liderów. Byli to uczniowie, którzy przejmowali działanie i mieli cechy przywódcze.

W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie przyjęli współdziałanie rozumiane przez koncepcję zrównoważonego rozwoju. Koncepcja ta zakłada partnerstwo i pogląd, iż każda osoba wchodząca w skład grupy społecznej ma moc sprawczą. Co jest istotą działań społecznych i budowania sieci współpracy. Obserwacja i wcześniejsze zajęcia metodą dialogu wykształtowały w uczniach umiejętność współdziałania.

Dialog w obu grupach spowodował, że zachodził proces urzeczywistniania wartości, który ukształtował współdziałanie w grupach. Od dialogu wewnętrznego po dialog diadyczny i grupowy uczniowie współdziałali w podobny sposób. Jednakże, w trakcie respektowania wartości współdziałanie to przyjęło różnych charakter.

W związku z tym można wywnioskować, iż dialogiczne przygotowanie uczniów oddziałuje na jakość współdziałania.

Podsumowując dialog jest swoistym budulcem do powstania procesu urzeczywistniania wartości. Buduje etapowo sieć współdziałania między uczniami dając im odczucie, że są częścią tworzonej wspólnoty, ale zachowują także swoją autonomiczność. Wytworzone w grupie eksperymentalnej poczucie sprawczości sprawia, że urzeczywistnione wartości przez uczniów mają rzeczywistą moc zmiany świata.

### 3. 8. Wyniki pretestów i posttestów

Analiza i interpretacja składowych procesu urzeczywistniania wartości ukazuje, iż dokonuje się zmiana współdziałania uczniów w edukacji szkolnej. W grupie eksperymentalnej 1 widać wzrost współdziałania uczniów przez stworzenie systemu współdziałania, zaś w grupie eksperymentalnej 2 w trakcie trwania eksperymentu to współdziałanie także wzrasta i uaktywnia uczniów, którzy początkowo nie wykazywali chęci do współdziałania z klasą.

Poza powyższymi obserwacjami w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 przeprowadziłam pretest i posttest, który był stworzonym przeze mnie testem przyrodniczym z zakresu wartości zrównoważonego rozwoju. Test przyrodniczy był testem zamkniętym do wyboru z jedną poprawną odpowiedzią. Wyniki testów pomogą wskazać zmianę w wiadomości uczniów po przeprowadzonym eksperymentcie.

Pierwsze zestawienie dotyczy wyników pretestu i posttestu w grupie eksperymentalnej 1. Oznaczenie uczniów to EA (numer ucznia) jak we wcześniejszej analizie. Wartość 1 – oznacza prawidłową odpowiedź, a wartość 0 – nieprawidłową odpowiedź.

**Tabela 1. Wyniki pretestu – grupa eksperymentalna 1**

Tabela wyników testu przyrodniczego- grupa eksperymentalna 1 (pretest)												
Treść pytania	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12

Rozumienie pojęcia ekologia	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Nazewnictwo warstw lasu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Zasady przebywania w Parku Narodowym	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rozumienie sformułowania „zielone płuca Ziemi”	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość pojęcia recykling	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość zasad obchodzenia się z roślinami objętymi ochroną	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość zwierząt objętych ochroną	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość roślin objętych ochroną	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
Znajomość pojęcia „smog”	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość kolorów krain geograficznych na mapie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Nazewnictwo owoców dębu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość co w przyrodzie produkuje tlen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość nazwy „mieszkania” niedźwiedzia	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość daty	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

obchodzenia Światowego Dnia Ziemi												
Znajomość kolorów pojemników na śmieci używanych w recyklingu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość pojęcia zrównoważony rozwój	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
Suma	16/16	16/16	16/16	16/16	10/16	15/16	16/16	15/16	15/16	16/16	16/16	16/16
Suma wszystkich poprawnych i błędnych odpowiedzi	Suma poprawnych odpowiedzi:183 Suma błędnych odpowiedzi: 9											
Wynik procentowy całej klasy	<b>67% testów z maksymalną ilością poprawnych odpowiedzi</b>											

*Źródło: badania własne*

Analizując wyniki z pretestu zauważa się, iż błędy w teście popełnili uczniowie: EA5, EA6, EA8, EA9. Nieprawidłowe odpowiedzi dotyczyły znaczenia sformułowania „zielone płuca Ziemi”, ochrony zagrożonych gatunków roślin i zwierząt, miejsce zamieszkania niedźwiedzi (było to pytanie maskujące) oraz znaczenia koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Pomimo wcześniejszych przygotowań do eksperymentu 33% klasy nie wypełniła poprawnie pretestu. Obszary z którymi uczniowie mieli problemy to ochrona roślin i zwierząt a także znaczenie zrównoważanego rozwoju. Podczas trwania eksperymentu, każdy z tych obszarów był rozwijany przez proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju podczas zajęć z sytuacją problemową o tej tematyce. Ponadto można zauważyć, iż wiedza uczniów podczas zajęć eksperymentalnych cyrkulowała, co pozwoliło na wymianę informacji i wzajemne uczenie się.

**Tabela 2. Wyniki posttestu – grupa eksperymentalna 1**

Tabela wyników testu przyrodniczego- grupa eksperymentalna 1 (posttest)												
Treść pytania	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12
Rozumienie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

<b>pojęcia ekologia</b>												
<b>Nazewnictwo warstw lasu</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Zasady przebywania w Parku Narodowym</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Rozumienie sformułowania „zielone płuca Ziemi”</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość pojęcia recykling</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość zasad obchodzenia się z roślinami objętymi ochroną</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość zwierząt objętych ochroną</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość roślin objętych ochroną</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość pojęcia „smog”</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość kolorów krain geograficznych na mapie</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Nazewnictwo owoców dębu</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość co w przyrodzie produkuje tlen</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość nazwy „mieszkania” niedźwiedzia</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość daty obchodzenia Światowego</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

<b>Dnia Ziemi</b>												
<b>Znajomość kolorów pojemników na śmieci używanych w recyklingu</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość pojęcia zrównoważony rozwój</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Suma</b>	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16	16/16
<b>Suma wszystkich poprawnych i błędnych odpowiedzi</b>	Suma poprawnych odpowiedzi:192 Suma błędnych odpowiedzi: 0											
<b>Wynik procentowy całej klasy</b>	<b>100% testów z maksymalną ilością poprawnych odpowiedzi</b>											

*Źródło: badania własne*

Wyniki posttestów ukazują, że 100% klasy wypełniła prawidłowo test przyrodniczy. Wiedza zdobyta podczas eksperymentu została wykorzystana nie tylko w wytworach końcowych, które tworzyli uczniowie, ale także w postteście. Urzeczywistniane wartości nie tylko pozwoliło zrozumieć znaczenie zrównoważonego rozwoju, ale także jego praktyczne zastosowanie w obszarach przyrody, ekonomii i użycia społecznego. Są to trzy obszary, których nie da się rozdzielić. Przenikają się one bowiem w każdej podejmowanej decyzji na rzecz świata i życia społeczeństwa, czego uczniowie doświadczyli podczas zajęć eksperymentalnych.

W grupie kontrolnej przeprowadziłam ten sam test co w grupie eksperymentalnej 1 w ramach pretestu i posttestu. Różniła się tylko forma przeprowadzenia testu, gdyż grupą eksperymentalną 2 są uczniowie klasy pierwszej i większość z osób badanych nie potrafiła czytać. Dlatego pytania i odpowiedzi zostały głośno przeczytane z odpowiednim dostosowaniem do pracy uczniów. i wyświetlone na tablicy multimedialnej.

Uczniowie mają dopasowany kod jak we wcześniejszej analizie badań, czyli KB (numer ucznia). Oznaczenia uzyskanych wyników są takie same jak w grupie eksperymentalnej 1, czyli wartość 1 – oznacza prawidłową odpowiedź, a wartość 0 –

nieprawidłową odpowiedź.

**Tabela 3. Wyniki pretestu – grupa eksperymentalna 2**

Tabela wyników testu przyrodniczego- grupa eksperymentalna 2 (pretest)															
Treść pytania	KB1	KB2	KB3	KB4	KB5	KB6	KB7	KB8	KB9	KB10	KB11	KB12	KB13	KB14	KB15
Rozumienie pojęcia ekologia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Nazewnictwo warstw lasu	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Zasady przebywania w Parku Narodowym	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rozumienie sformułowania „zielone płuca Ziemi”	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość pojęcia recykling	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość zasad obchodzenia się z roślinami objętymi ochroną	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość zwierząt objętych ochroną	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Znajomość roślin objętych ochroną	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
Znajomość pojęcia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



„smog”															
Znajomość kolorów krain geograficznych na mapie	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Nazewnictwo owoców dębu	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość co w przyrodzie produkuje tlen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość nazwy „mieszkania” niedźwiedzia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Znajomość daty obchodzenia Światowego Dnia Ziemi	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość kolorów pojemników na śmieci używanych w recyklingu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość pojęcia zrównoważony rozwój	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
Suma	11/16	12/16	15/16	12/16	12/16	14/16	14/16	15/16	15/16	16/16	16/16	12/16	16/16	13/16	15/16
Suma	Suma poprawnych odpowiedzi:208 Suma błędnych odpowiedzi: 32														

wszystkich poprawnych i błędnych odpowiedzi	
Wynik procentowy całej klasy	20% testów z maksymalną ilością poprawnych odpowiedzi

Źródło: Badania własne.

Analizując wyniki grupy eksperymentalnej 2 z pretestu zauważa się, iż błędy w teście popełnili uczniowie: KB1, KB2, KB3, KB4, KB5, KB6, KB7, KB8, KB9, KB12, KB14, KB15. Nieprawidłowe odpowiedzi dotyczyły znaczenia ekologii, warstw lasów, znaczenia sformułowania „zielone płuca Ziemi”, ochrony zagrożonych gatunków roślin i zwierząt, oznaczenia nizin na mapie, miejsce zamieszkania niedźwiedzi, owocu dębu oraz znaczenia koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Najwięcej błędów pojawiło się w znajomości znaczenia koncepcji zrównoważonego rozwoju (10 błędnych odpowiedzi). Warto nadmienić, iż uczniowie wypełniając test byli na początku klasy pierwszej i mogli nie zetknąć się jeszcze z pojęciem zrównoważonego rozwoju. W odpowiedziach na pytania o chronione gatunki roślin i zwierząt także pojawiło się wiele nieprawidłowych odpowiedzi (ochrona roślin: 6 błędnych odpowiedzi, ochrona zwierząt: 6 błędnych odpowiedzi). Ochrona gatunków ściśle łączy się z koncepcją zrównoważonego rozwoju i dbaniem o środowisko.

Według przedstawionych wyników grupa eksperymentalna 2 uzyskała 80% testów z błędnymi odpowiedziami i 20% testów z maksymalną ilością poprawnych odpowiedzi. Nie jest to wysoki wynik, ale związany on być może z wiekiem uczniów i brakiem wcześniejszej możliwości nabycia wiedzy w badanym zakresie.

**Tabela 4. Wyniki posttestu – grupa eksperymentalna 2**

Tabela wyników testu przyrodniczego- grupa eksperymentalna 2 (posttest)															
Treść pytania	KB1	KB2	KB3	KB4	KB5	KB6	KB7	KB8	KB9	KB10	KB11	KB12	KB13	KB14	KB15
Rozumie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

<b>nie pojęcia ekologia</b>															
<b>Nazewnictwo warstw lasu</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Zasady przebywania w Parku Narodowym</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Rozumienie sformułowania „zielone płuca Ziemii”</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość pojęcia recykling</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość zasad obchodzenia się z roślinami objętymi ochroną</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość zwierząt objętych ochroną</b>	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość roślin objętych ochroną</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajomość pojęcia „smog”</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Znajom</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ość kolorów krain geograficznych na mapie															
Nazewnictwo owoców dębu	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość co w przyrodzie produkuje tlen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość nazwy „mieszkania” niedźwiedzia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Znajomość daty obchodzenia Światowego Dnia Ziemi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość kolorów pojemników na śmieci używanych w recyklingu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Znajomość pojęcia zrównoważony rozwój	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Suma</b>	15/16	15/16	16/16	16/16	16/16	15/16	15/16	16/16	16/16	16/16	16/16	15/16	16/16	16/16	16/16
<b>Suma</b>	Suma poprawnych odpowiedzi:235														

<b>wszystkich poprawnych i błędnych odpowiedzi</b>	Suma błędnych odpowiedzi: 5
<b>Wynik procentowy całej klasy</b>	<b>77% testów z maksymalną ilością poprawnych odpowiedzi</b>

*Źródło: Badania własne.*

Posttest natomiast wskazuje, iż wyniki grupy eksperymentalnej 2 po przeprowadzonym eksperymencie znacznie wzrosły. Grupa uzyskała, aż 77% zdanych testów z maksymalną ilością prawidłowych odpowiedzi. Nastąpił też duży wzrost zrozumienia koncepcji zrównoważonego rozwoju (pojawiała się tylko 1 błędna odpowiedź). Wyniki te ukazują, że z urzeczywistnianiem wartości wzrasta także wiedza uczniów z zakresu przyrody będącej znaczącym składnikiem zrównoważonego rozwoju.

Tak wysoki wzrost poprawnych odpowiedzi wskazuje również na możliwości rozwojowe uczniów bez względu na wiek. Bowiem kiedy mamy uczniom wybór i swobodę doświadczania poprzez dialog to proces uczenia się może być kompatybilny z przyswajaną przez uczniów wiedzą, co miało miejsce w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 .

Wyniki pretestów i posttestów w obu grupach pokazują, że proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na zmianę współdziałania uczniów w edukacji szkolnej, ale także przyrodnicze rozumienie otaczającego uczniów środowiska. Wartości zrównoważonego rozwoju przejawiają się w działaniach na rzecz środowiska przyrodniczego i świadomości problemów będących w tym środowisku. Zatem wiedza przyrodnicza z którą uczniowie zaczęli eksperyment uległa końcowo zmianie, a dojrzewanie i interioryzacja tej wiedzy pozwala na wdrażanie urzeczywistnionych wartości w codziennym współdziałaniu na rzecz Ziemi.

Wniosek ten uzupełnia myślenie o ekorozwoju, gdyż nie jest to tylko

ogólnopojęte budowanie nowej „zielonej kultury”, ale szczegółowe tworzenie nowej zrównoważonej wspólnoty ludzi. Od skali mikro czyli klas szkolnych po skale makro, czyli społeczeństwa. Urzeczywistnianie wartości poprzez dialog, urzeczywistniają możliwość zbudowania nowego społeczeństwa, które będzie oparte na współdziałaniu i świadomości opartej na wiedzy o działaniach ludzkich na rzecz środowiska.

### 3. 9. Analiza statystyczna zebranych danych

W niniejszym podrozdziale przedstawię analizę statystyczną uzyskanych wyników badań eksperymentalnych. Wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną wyznaczę współczynnikiem korelacji Pearsona by statystycznie ukazać zależność między urzeczywistnianiem wartości a zmianą jakości współdziałania. Wyznaczę także odchylenie standardowe wartości danych i sprawdzę hipotezy.

Do analizy przyjmuję następujące oznaczenia danych (do obliczeń statystycznych badań własnych wykorzystuję program Exel oraz PQstat):

**E** – grupa eksperymentalna 1

**K** – grupa eksperymentalna 2

**R1** – rozpoznanie wartości

**R2** – rozumienie wartości

**A3** – akceptacja wartości

**R4** – respektowanie wartości

**W1** – wskaźnik 1 dla danego czynnika

**W2** - wskaźnik 2 dla danego czynnika

**m** – średnia

**SD** – odchylenie standardowe

**r** – współczynnik korelacji liniowej Pearsona

**NZ** – numer zajęć

**1 – 4** – wartości czynnika osiągnięte na skali pomiarowej

$\Sigma$  - suma

Opracowana legenda wraz ze skrótami została wykorzystana do zebrania

i opracowania danych liczbowych w tabeli nr 5.

**Tabela 5. Analiza statystyczna wyników badań procesu urzeczywistniania wartości – porównanie grupy eksperymentalnej 1 i grupy eksperymentalnej 2**

NZ	R1W1		R1W2		R2W1		R2W2		A3W1		A3W2		R4W1		R4W2	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	4	2	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3
2	4	2	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3
3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4
4	4	2	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3
5	4	3	4	2	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
6	4	3	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
7	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8	4	2	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
9	4	3	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
10	4	2	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3
11	4	2	4	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
12	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
13	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4
14	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
15	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
16	4	2	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
17	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
19	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
20	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
21	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
22	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
23	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
24	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
25	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
26	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
27	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

<b>28</b>	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3
<b>29</b>	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
<b>30</b>	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>Σ</b>	120	85	120	85	120	93	120	113	116	107	120	119	120	116	120	108
<b>m</b>	4,0	2,8	4,0	2,8	4,0	3,1	4,0	3,8	3,9	3,6	4,0	3,9	4,0	3,8	4,0	3,6
<b>SD</b>	0	0,6	0	0,4	0	0,7	0	0,4	0,3	0,6	0	0,2	0	0,3	0	0,5

*Źródło: badania własne*

W grupie eksperymentalnej 1  $m$  wynosi 4,0 w rozpoznaniu, rozumieniu i akceptacji wartości w każdym wskaźniku. Jedynie w akceptacji wartości w pierwszym wskaźniku  $m = 3,9$  a w drugim 4,0. W grupie eksperymentalnej 2  $m$  przybiera różną wartość. Jednakże, zauważa się wzrost  $m$  w akceptacji i respektowaniu wartości. Różnica w średnich oznacza, iż w grupie eksperymentalnej 1 częściej jest zauważany badany składnik urzeczywistniania wartości niż w grupie eksperymentalnej 2.

$SD$  w grupie eksperymentalnej 1 wynosi 0, co wskazuje na takie samo oddziaływanie składników urzeczywistniania wartości. Wyjątkiem jest A3W1, gdzie  $SD = 0,3$ . Odchylenie to jest niewielkie, co wskazuje na prawidłowy rozkład zmiennej. W grupie eksperymentalnej 2  $SD$  przyjmuje różną wartość, ale zbliżoną do siebie. Rozkład zmiennej jest zatem podobny, ale zauważa się minimalną różnicę w oddziaływaniu składników urzeczywistniania wartości.

Współczynnik korelacji liniowej Pearsona:

**Tabela 6. Współczynnik korelacji liniowej Pearsona – wynik**

	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>A3</b>	<b>R4</b>	<b>r</b>
<b>E</b>	240	240	236	240	-0,6
<b>K</b>	170	206	226	221	

*Źródło: badania własne*

Współczynnik korelacji liniowej Pearsona wynosi - 0,6 co potwierdza hipotezę główną badań, iż proces urzeczywistniania wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Dla weryfikacji współczynnika liniowej Pearsona wykonałam również test T – Studenta dla grup niezależnych w celu ukazania różnicy jakości współdziałania w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2. W związku z tym przyjmuję



następujące zmienne:

**Zmienna 1:** Urzeczywistnianie wartości

**Zmienna 2:** Współdziałanie w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2

Zgodnie z ogólnymi standardami przyjęłam poziom istotności 0,05.

**Tabela 7. Test t – Studenta – wynik badań własnych**

Test t-Studenta dla grup niezależnych	
Analizowane zmienne	Urzeczywistnianie wartości
	Jakość współdziałania grupa badawcza
Liczność / niezinterpretowane	0
Liczność / braki danych	0
Poziom istotności	0,05
poprawka dla różnych wariacji	Nie
Zmienna grupująca	Grupa badawcza
Różnica średnich	33,25
-95% CI dla różnicy średnich	2,196144
+95% CI dla różnicy średnich	64,303856
Błąd standardowy różnicy	12,69104
Wspólne odchylenie standardowe	17,947841
d - Cohena	1,852591
Statystyka t	2,619959
Stopnie swobody	6
Wartość p dwustronne (t-Student)	0,039588

Źródło: Badania własne. Badania wykonane w programie PQstat.

Z powyższych danych zawartych w tabeli Test t - Studenta można wyciągnąć wniosek na podstawie wartości p. Wartość p wynosi 0,039588, więc jest mniejsza od  $\alpha$  (0,05), czyli można statystycznie przyjąć, iż urzeczywistnianie wartości z różnym

natężeniem oddziałuje na współdziałanie w grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2.

Po weryfikacji hipotezy głównej współczynnikiem korelacji liniowej Pearsona i Testem t – Studenta przejdę do weryfikacji hipotez szczegółowych. Pierwszą hipotezę szczegółową przyjął następującą: **Przypuszcza się, iż dialog pełni funkcję budowania urzeczywistniania wartości.**

Do przetestowania tej hipotezy przyjął dwie zmienne:

**Zmienna 1:** Dialog pełni funkcję budowania procesów aksjologicznych

**Zmienna 2:** Zaistnienie urzeczywistniania wartości

Zgodnie z ogólnymi standardami przyjął poziom istotności 0,05.

**Tabela 8. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych**

<b>Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR</b>	
Analizowane zmienne	Tabela kontyngencji
Liczność / niezinterpretowane	0
Liczność / braki danych	0
Poziom istotności	0,05
Liczność	1443
Warunek Cochra	spełniony
Statystyka chi-kwadrat Pearsona	20,726061
Stopnie swobody	1
Wartość p	0,000005

*Źródło: Badania własne. Badania wykonane w programie PQstat.*

Z powyższych danych zawartych w tabeli pomiarów Testu Chi – kwadrat można utworzyć dwie hipotezy:

$H_{(1)0}$  – brak zależności pomiędzy dialogiem a urzeczywistnianiem wartości

$H_{(1)1}$  – jest zależność pomiędzy dialogiem a procesem urzeczywistniania wartości

Wartość p wynosi <0,000001, więc jest mniejsze od aplha (0,05), czyli musimy odrzucić  $H_{(1)0}$  a przyjąć  $H_{(1)1}$ . Oznacza to, że zachodzi zależność pomiędzy dialogiem

a budowaniem urzeczywistniania wartości. W związku z tym możemy uznać hipotezę szczegółową za prawdziwą.

Druga hipoteza szczegółowa brzmi następująco: **Przypuszcza się, iż zakres współdziałania uczniów jest zależny od formy ich pracy nad sytuacją problemową.**

Do przetestowania tej hipotezy przyjąłem dwie zmienne:

**Zmienna 1:** Forma pracy uczniów w sytuacji problemowej

**Zmienna 2:** Współdziałanie uczniów

Zgodnie z ogólnymi standardami przyjąłem poziom istotności 0,05.

**Tabela 9. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych**

Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR	
Analizowane zmienne	Tabela kontyngencji
Liczność / niezinterpretowane	0
Liczność / braki danych	0
Poziom istotności	0,05
Liczność	1132
Warunek Cochra	spełniony
Statystyka chi-kwadrat Pearsona	12,373683
Stopnie swobody	1
Wartość p	0,000435

Źródło: Badania własne. Badania wykonane w programie PQstat.

Z powyższych danych zawartych w tabeli pomiarów Testu Chi – kwadrat można utworzyć dwie hipotezy:

$H_{(2)0}$  – brak zależności między formą pracy uczniów w sytuacji problemowej a współdziałaniem uczniów

$H_{(2)1}$  – jest zależność między formą pracy uczniów w sytuacji problemowej a współdziałaniem uczniów

Wartość p wynosi  $<0,000001$ , więc jest mniejsze od  $\alpha$  (0,05), czyli musimy odrzucić  $H_{(2)0}$  a przyjąć  $H_{(2)1}$ . Oznacza to, że zachodzi zależność pomiędzy dialogiem

a budowaniem procesu urzeczywistniania wartości. W związku z tym możemy uznać hipotezę szczegółową za prawdziwą.

Trzecia hipoteza szczegółowa brzmi następująco: **Prawdopodobnie optymalizacja współdziałania jest zależna od realizacji składowych urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w procesie edukacyjnym.**

Do przetestowania tej hipotezy przyjąłem dwie zmienne:

**Zmienna 1:** Realizacja składowych urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju

**Zmienna 2:** Optymalizacja współdziałania

Zgodnie z ogólnymi standardami przyjąłem poziom istotności 0,05.

**Tabela 10. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych**

Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR	
Analizowane zmienne	Tabela kontyngencji
Liczność / niezinterpretowane	0
Liczność / braki danych	0
Poziom istotności	0,05
Liczność	4614
Warunek Cochra	spełniony
Statystyka chi-kwadrat Pearsona	14,497416
Stopnie swobody	1
Wartość p	0,00014

Źródło: *Badania własne. Badania wykonane w programie PQstat.*

Z powyższych danych zawartych w tabeli pomiarów Testu Chi – kwadrat można utworzyć dwie hipotezy:

$H_{(3)0}$  – brak zależności między realizacją składowych urzeczywistniania wartości a współdziałaniem uczniów

$H_{(3)1}$  – jest zależność między realizacją składowych urzeczywistniania wartości a współdziałaniem uczniów

Wartość p wynosi  $<0,000001$ , więc jest mniejsze od  $\alpha$  (0,05), czyli musimy odrzucić  $H_{(3)0}$  a przyjąć  $H_{(3)1}$ . Oznacza to, że zachodzi zależność między realizacją składowych procesu urzeczywistniania wartości a współdziałaniem uczniów. W związku z tym możemy uznać hipotezę szczegółową za prawdziwą.

Ostatnia hipoteza szczegółowa brzmi następująco: **Przypuszcza się, że istnieje związek między urzeczywistnianiem wartości a współdziałaniem uczniów w edukacji szkolnej wczesnoszkolnej.**

Do przetestowania tej hipotezy przyjąłem dwie zmienne:

**Zmienna 1:** Urzeczywistnianie wartości

**Zmienna 2:** Współdziałanie uczniów

Zgodnie z ogólnymi standardami przyjąłem poziom istotności 0,05.

**Tabela 11. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych**

Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR	
Analizowane zmienne	Tabela kontyngencji
Liczność / niezinterpretowane	0
Liczność / braki danych	0
Poziom istotności	0,05
Liczność	1590
Warunek Cochra	spełniony
Statystyka chi-kwadrat Pearsona	16,502082
Stopnie swobody	1
Wartość p	0,000049

Źródło: Badania własne. Badania wykonane w programie PQstat.

Z powyższych danych zawartych w tabeli pomiarów Testu Chi – kwadrat można utworzyć dwie hipotezy:

$H_{(4)0}$  – brak zależności między urzeczywistnianiem wartości a współdziałaniem uczniów

$H_{(4)1}$  – jest zależność między urzeczywistnianiem wartości a współdziałaniem

uczniów

Wartość  $p$  wynosi  $<0,000001$ , więc jest mniejsze od  $\alpha$  (0,05), czyli musimy odrzucić  $H_{(4)0}$  a przyjąć  $H_{(4)1}$ . Oznacza to, że zachodzi związek między procesem urzeczywistniania wartości a współdziałaniem uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Zatem możemy uznać hipotezę szczegółową za prawdziwą.

Weryfikacja statystyczna hipotez pozwala przyjąć hipotezę ogólną oraz hipotezy szczegółowe za prawdziwe. Powyższa analiza statystyczna ukazuje istotę badań nad procesem urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju i jego wpływie na współdziałanie uczniów. Analiza ilościowa potwierdza zależność tych dwóch zmiennych, ale potrzeba również analizy jakościowej badanego zjawiska by dotrzeć w głąb jego znaczenia.

### **3. 10. Analiza jakościowa danych**

#### **3. 10. 1. Optymalizacja współdziałania uczniów w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju**

Współdziałanie jest istotną umiejętnością, która powinna być kształtowana od najmłodszych lat szkolnych, co ukazałam w rozdziale teoretycznym niniejszej pracy. Przeprowadzony eksperyment w Salezjańskiej Publicznej Szkole Podstawowej w Zabrze pozwolił mi zaobserwować zmiany w jakości współdziałania w grupie eksperymentalnej 1, ale także w grupie eksperymentalnej 2. Jakościowe spojrzenie na tę zmianę pozwoli jeszcze bardziej ukazać istotę współdziałania uczniów w procesie uczenia się.

W grupie eksperymentalnej 1 współdziałanie na początku eksperymentu przybrało formę pracy opartej na rozmowie. Uczniowie pracując w diadach, grupach i później w zespole klasowym nabierali swoistej umiejętności dialogicznej rozmowy. Początkowo uczniowie chcieli tylko przekonać swoją osobę z pary dialogicznej bądź grupę do swojego pomysłu rozwiązania sytuacji problemowej lecz później zaczęli wnikać w pomysły innych, co wpływało na modyfikację własnych pomysłów czy niekiedy nawet na rezygnację ze swojego pomysłu na rzecz bardziej odpowiedniego do rozwiązania problemu.

Rozmowa, a właściwie komunikacja dialogiczna ulegała zmianie otwierając uczniów na drugiego człowieka oraz jego odmienny pogląd na przepracowywany obszar związany z zrównoważonym rozwojem. Zmiana współdziałania w tym zakresie spowodowała zmianę w współdziałaniu grupowym, gdzie uczniowie od piątych zajęć zaczęli stopniowo przybierać różne role w grupie.

Nie były to jednak podziały ról ze względu na pozycję socjometryczną, a zdolności, które uczniowie posiadali. Przykładowo uczniowie tworząc baner reklamowy o odpowiedzialności podzielili się w grupie na sektory: tworzących hasło, odpowiedzialnych za grafikę oraz zapis artystyczny hasła. W każdej z grup ten podział wyglądał trochę inaczej, ale daj było on związany ze zdolnościami. Uczniowie także przechodzi między grupami i pomagali sobie wzajemnie, gdy zobaczyli, że któraś

z grup miała problem z wykonaniem tego zadania.

Zachowanie to ukazuje, że uczniowie nie tylko współdziałali w obrębie swojej grupy, ale także grupy stały się podmiotami współdziałającymi tworząc jednocześnie sieć współpracy. Tak działając uczniowie pracowali w wymiarze partnerstwa, które jest jednym w głównych celów zrównoważonego rozwoju.

W procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju uczniowie budowali między sobą najlepszą formę współdziałania, która wypływa z ich natury. Ponadto współdziałanie zmieniało się nie tylko w sferze budowania sieci działań, ale także zmiana współdziałania zachodziła na konkretnych poziomach współdziałania.

Podczas rozpoznania wartości uczniowie na początku szybko tworzyli pomysły rozwiązania sytuacji problemowej noszącej w sobie urzeczywistnianą wartość zrównoważonego rozwoju. Na każdym z kolejnych zajęć zauważałam, iż indywidualne pomysły uczniów były coraz bardziej złożone. Starali się jak najbardziej dostosować rozwiązanie do warunków jakie niesie ze sobą rzeczywistość. Przykładowo jedna z uczennic rozwiązując problem skutecznej ochrony lasu stworzyła projekt drona chroniącego las. Pomysł ten był na tyle złożony, że w dalszym procesie urzeczywistniania wartości uczniowie tylko go udoskonalali. Współdziałanie na tym poziomie przyjęło charakter umiejętności współdziałania samym ze sobą i z własną bazą wiedzy tak, aby móc ją jak najlepiej wykorzystać do poprawy życia społecznego i środowiskowego.

Na drugim poziomie urzeczywistniania wartości, czyli rozumienia wartości, uczniowie wypracowali między sobą sposób dialogicznej dyskusji. Współdziałanie na tym etapie zmieniło się od chęci tylko przekonania drugiej osoby do swojego pomysłu do wspólnego stworzenia jak najlepszego rozwiązania. Najczęściej uczniowie tworzyli wspólne rozwiązanie przez połączenie swoich pomysłów. Podczas zajęć o wrażliwości uczniowie poprzez wspólne łączenie pomysłów dochodzili do tego, że można być wrażliwym na różne sfery życia ludzkiego (wrażliwość względem drugiego człowieka, zwierząt czy świata) i stworzonych przez siebie piosenkach ukazywali wielowymiarowość tej wartości. Zatem zmiana współdziałania na poziomie rozumienia wartości przejawiała się przede wszystkim w otwarciu na drugiego człowieka, co



zoptymalizowało ich działania.

Na poziomie akceptowania wartości współdziałanie również zmieniało się obrębie rozumienia wartości i w opisanych wcześniej podziałach ról. W grupach nie istniał samozwańczy lider grupy, ale to uczniowie ze względu na znajomość swoich zdolności, które poznawali podczas eksperymentu naturalnie wyznaczali taką osobę. Jednakże, każda ważna podejmowana decyzja była podejmowana przez całą grupę za pomocą jawnego głosowania.

Oczywiście, pojawiały się także konflikty, na przykład przy wyborze odpowiedniego rozwiązania czy jego tworzenia. Jednak uczniowie potrafili zaistniały konflikt rozwiązać bez mojej inicjatywy. Można wręcz stwierdzić, iż owe konflikty otwierały uczniów na nowe możliwości, a także wzmacniały relację w grupie. Współdziałanie było oparte na wolności każdego ucznia (zawsze można było odłączyć się od pracy) i to powodowało, iż ta wewnętrzna motywacja budowana podczas zajęć nadawała uczniom sens ich działań i była ponad konfliktami, co wpływało na jakość współdziałania uczniów.

Podczas respektowania wartości w procesie ich urzeczywistniania obserwowalna była największa zmiana współdziałania uczniów. Uczniowie grupami przedstawiali swoje pomysły, mieli przygotowane argumenty oraz tworzyli je na bieżąco w dyskusji. Na początku eksperymentu można było zauważyć, iż uczniowie chcieli, aby to pomysł ich grupy był wybrany przez klasę jako ostateczny.

Kiedy uczniowie podczas dalszych zajęciach doświadczyli tego, iż nie chodzi o to czyja grupa „wygrała”, a chodzi o jakość pomysłu, to uczniowie najczęściej tworzyli wytwór końcowy połączony z kilku grupowych lub po dyskusji wspólnie wybierali jeden z argumentami, dlaczego odrzucili inne pomysły. Jakość współdziałania była widoczna w tym, że uczniowie potrafili odejść od swojego pomysłu by wybrać inny, jeśli był lepszym rozwiązaniem problemu. Wybór ten za każdym razem był wyborem wspólnotowym i efektem współdziałania grupy jako mikrospołeczeństwa.

Optymalizacja współdziałania w grupie eksperymentalnej 1 widoczna jest w zmianie współdziałania. Oparta jest ona na motywacji wewnętrznej i świadomości uczniów o potrzebie realizacji obranych przez nich celów pod postacią rozwiązań

sytuacji problemowej optymalizując jakość współdziałania optymalizując jakość współdziałania.

W grupie eksperymentalnej 2 zauważa się zmianę współdziałania. Widoczna jest ona w mniejszym stopniu niż w grupie eksperymentalnej 1, ale również ma ona miejsce, zważywszy, iż byli to uczniowie klasy pierwszej, gdzie rozwój społeczny jest na innym poziomie niż w klasie trzeciej, którą była grupa eksperymentalna 1. Zmiana widoczna jest przede wszystkim w komunikacji uczniów, co wpłynęło także na jakość współdziałania prowadząc do jej optymalizacji.

Podczas prowadzonego eksperymentu w grupie eksperymentalnej 2 uczniowie często bez dyskusji zgadzali się na wybranie pomysłów bardziej śmiałych i osób z cechami lidera. Szczególnie było to widoczne w pracy grupowej na poziomie akceptowania wartości w procesie urzeczywistniania wartości. Zachowanie to nie ukazywało prawdziwego współdziałania, a tylko konformizm nieśmiałych osób.

Z biegiem prowadzonych zajęć osoby nieśmiałe coraz bardziej zaczęły się udzielać w argumentacji swoich pomysłów. Na początku było to widoczne szczególnie podczas pracy w diadach, gdzie przedstawiali swój pomysł i kiedy zderzył się on z krytyką to uczniowie próbowali ukazać efektywność swojego pomysłu rozwiązania problemu. Zachowanie to otwierało drugą osobę na możliwość przyjęcia innego poglądu niż swój i uczniowie wtedy wymyślali całkowicie inny pomysł bądź wybierali jeden z przedstawionych, ale dopiero po chwili dyskusji.

Obserwacja ta ukazuje zmianę w komunikacji uczniów, a tym samym wpływa na jakość współdziałania. Zmiana ta widoczna była także podczas pracy grupowej, gdzie wszyscy angażowali się w pełni i próbowali stworzyć jak najlepsze wspólne rozwiązanie sytuacji problemowej. Uczniowie tutaj także zaczęli przybierać różne role, ale pod względem uczestnictwa w grupie. I tak w każdej grupie zawsze wyłaniany był jeden lider oraz dwóch bądź trzech jego doradców. Reszta osób przyjmowała rolę osób tworzących wytwór końcowy. Wybór wytworu końcowego był oparty na głosowaniu, ale ostatecznie decyzję podejmował lider grupy. Dopiero pod koniec eksperymentu uczniowie zaczęli przydzielać sobie role ze względu na posiadane zdolności.

Współdziałanie tutaj przyjęło nieco inną formę niż w grupie eksperymentalnej 1,

ale ostatecznie uczniowie także wypracowali sobie w grupie lepszy i bardziej efektywny sposób współdziałania. W grupie eksperymentalnej 2 nie pojawiło się działanie między grupami, ale może gdyby eksperyment trwał dłużej to uczniowie wypracowaliby między sobą podczas procesu urzeczywistniania wartości.

Podczas respsekowania wartości, czyli dyskusji i wyborze ostatecznego wytworu również główne decyzje podejmowali liderzy w klasie. Decyzje te na ogół były popierane przez całą klasę, ale ostateczne zdanie zawsze miały osoby o cechach przywódczych. Podczas trwania eksperymentu do dyskusji dołączali się wszyscy i każdy z uczniów ukazywał coś ważnego bądź potrzebnego zmiany by wybrane rozwiązanie było jak najlepsze. Zmiana współdziałania, więc najbardziej widoczna była w rozwoju komunikacji między uczniami, otwarciu na dialog, a także poczucia sprawczości i odpowiedzialności za podejmowane zadania, co jest istotą działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Optymalizację współdziałania zatem można ująć w trzech kategoriach: komunikacji, formie działań oraz partnerstwie. Współdziałanie zmienia się wraz zmianą komunikacji międzyludzkiej. Im bardziej komunikacja międzyludźmi oparta jest na dialogu tym zwiększa się jakość współdziałania. Komunikacja staje się podstawą do nawiązania wspólnych działań i ich rozwijania oraz więzi międzyludzkich.

Forma działań związana jest z rolami jakie przybierają ludzie podczas wspólnych działań. Wybór ról powinien mieć charakter indywidualny i być związany z umiejętnościami danego człowieka. Dla jakości współdziałania najkorzystniejszy jest podział ról ze względu na zdolności i umiejętności, które posiadają członkowie danej społeczności. Takie działania prowadzą do budowania działań sieciowych, ale także pozwalają odnaleźć siebie w danej grupie i poczuć sprawczość swoich działań.

Budowanie sieci działań łączy się nierozdzielnie z partnerstwem. Współdziałanie przejawia się jako partnerstwo oparte na płynnych działaniach między różnymi podmiotami w sieci działań tworząc jeden organizm. Tak jak w organizmie działają różne organy, aby mógł prawidłowo działać, tak samo w partnerstwie różne podmioty oddziałują na siebie tworząc sieć współdziałania.

Uzyskanie takiego stopnia współdziałania w edukacji wczesnoszkolnej daje

możliwość budownia społeczeństwa opartego na współdziałaniu. Szczególnie jest to istotne w wdrażaniu koncepcji zrównoważonego rozwoju w codziennym życiu. Ludzie podobnie jak drzewa nie żyją samotnie, połączeni są korzeniami wspólnej historii i troski o świat by współdziałając dać sobie szansę na przetrwanie.

### **3. 10. 2. Urzeczywistnianie wartości a edukacja do wartości**

Proces urzeczywistniania wartości jest opisywany w literaturze aksjologicznej, co ukazałam w pierwszej części pracy opisując składowe procesy urzeczywistniania wartości. Jednakże, urzeczywistnianie wartości jest także możliwe do zaobserwowania podczas zajęć z uczniami w naturalnych warunkach ich pracy. Ściśle jest on związany z edukacją do wartości i kształceniem do życia w społeczeństwie.

Prowadząc eksperyment starałam się stworzyć odpowiedni klimat emocjonalny rozumiany jako pracę wychowawczą dającą możliwość efektywnych działań edukacyjnych z doświadczaniem emocji w zakresie budowanej kultury emocjonalnej<sup>1</sup>. Przyjazny klimat emocjonalny stał się iskrą do zainicjowania i wdrożenia procesu urzeczywistniania wartości wśród uczniów edukacji wczeszkolnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Odpowiedni klimat emocjonalny budowałam podczas badań przez traktowanie uczniów jako ekspertów z różnych dziedzin z których rozwiązywali problemy oraz odnosiłam się do uczniów z radością, uśmiechem i otwartością.

Podejście to pozwoliło na zbudowanie bezpiecznej i inspirującej przestrzeni dla uczniów. Przeprowadzony eksperyment ukazuje, iż atmosfera w której uczniowie mogą stać się „ekspertami” jest wyzwalająca dla ich potencjału oraz motywuje uczniów do zaangażowania się w proces lekcyjny. Przykładowo kiedy pytałam uczniów czym jest głód na świecie? Co myślą o tym problemie i czy można go jakoś zwalczyć? To słuchałam każdej odpowiedzi uczniów i pozwalałam na wspólną dyskusję w klasie. Uczniowie mieli ciągły dostęp do wiedzy, dzięki dostępowi do materiałów z badanego zakresu, a także dostępu do internetu, dlatego bez przeszkód mogli wyszukiwać

---

<sup>1</sup> Irena Przybylska, *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, (Katowice Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018), 65.

informacje, których potrzebowali. Nie oceniałam także pomysłów uczniów. Nie nadawałam im także żadnej wartości czy któryś pomysł rozwiązania problemu jest lepszy bądź gorszy. Wybór pomysłu w pełni zależał tylko od uczniów.

Atmosfera zajęć jest istotnym elementem edukacji do wartości, gdyż nie chodzi tu tylko o wykładnie czym jest wartość i jakie są ich rodzaje, ale przede wszystkim jak nauczane wartości mogą być urzeczywistniane w życiu ucznia. Poczucie bezpieczeństwa, otwartości oraz wolności wypowiedzi dała uczniom obu grup możliwość do otworzenia się na drugiego człowieka, ale także kształtowała umiejętność słuchania drugiej osoby bez jej oceniania. Krytyce bowiem były poddawane pomysły, a nie osoby. Stymulowanie uczniów do poczucia bycia „ekspertem” podnosiła ich samoocenę i poczucie własnej wartości. Tak zbudowana atmosfera pracy była odpowiednim fundamentem dla urzeczywistniania wartości.

Odnosząc się do edukacji do wartości ważnym elementem procesu kształcenia była forma i organizacja pracy, która umożliwiła uczniom urzeczywistnianie wartości i podniesienie jakości współdziałania.

Praca oparta na technice kuli śnieżnej spowodowała, iż uczniowie generowali wiele pomysłów rozwiązujących podaną sytuację problemową. Uczniowie generowali najpierw pomysły indywidualnie, później w parach, następnie w grupach, a na końcu wspólnie klasowo. W trakcie tego procesu generowano wiele pomysłów, które ulepszano i ostatecznie uczniowie wybierali według nich najefektywniejszy.

Przykładowo w grupie eksperymentalnej 1 pojawiło się wiele pomysłów na sprawiedliwe rozłożenie wypłat dla pracowników wpływających na hodowlę bananów. Niektórzy stwierdzali, że trzeba wszystkim osobą wypłacać taką samą kwotę dla osoby, która zbiera banany, osoby, która je transportuje oraz szefowi firmy handlowej. Były również pomysły związane z wypłatą zgodną z przeprowadzonymi godzinami czy rozróżnienie względem wkładu pracy. Ostatecznie uczniowie po dyskusji oraz argumentacjach wybrali pomysł, iż sprawiedliwe będzie wypłacić każdemu taką samą wysokość wypłaty, ale zależnie od czynników wpływających na dane stanowisko dodawać do niej kwotę z specjalnego wspólnego funduszu pracowniczego.

W pomysłach tych była urzeczywistniana badana wartość. Dzięki temu, iż

uczniowie pracowali indywidualnie, w parach, grupie oraz zespole klasowym ciągle byli aktywizowani z jednoczesnym utrzymaniem koncentracji na powierzonym zadaniu.

Uczniowie zmieniając na każdym poziomie urzeczywistniania wartości formę pracy nadawali własnym oraz wybranym pomysłem nowych cech. Przez to potrafili spojrzeć na swój „wytwór” z pewnej odległości i nabrać do niego dystansu, co pozwalało na wdrożenie zmian i ulepszenie owego wytworu. Przykładowo uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 organizując przyjęcie międzynarodowe dla ludzi z różnych stron świata starali się wziąć pod uwagę wszelkie różnice kulturowe.

W konsekwencji uczniowie często poddawali dyskusji swoje pomysły, poszukiwali informacji o różnych kulturach i uwzględniali to w swoim planie przyjęcia. Co ciekawe, uczniowie podzielili dane przyjęcie na dwa osobne dla dorosłych i dla dzieci. W części dla dzieci szczególnie zwracali uwagę na wspólne zabawy i zabawy z krajów zaproszonych gości, zaś dla dorosłych nie zaplanowali żadnych wspólnych działań tylko wspólny posiłek z bardzo różnorodnym menu. Urzeczywistniania tu wartość tolerancji przybrała wyższą formę szacunku.

Oprócz atmosfery i formy pracy szczególnie ważne były relacje między uczniami. Uczniowie podczas trwania eksperymentu chętnie dobierali się w losowo dobierane pary i grupy. W grupie eksperymentalnej 1 każdy chciał ze sobą pracować i można było zaobserwować radość i ekscytację podczas losowania pary czy grupy. W grupie eksperymentalnej 2 zachowanie to pojawiło się w połowie eksperymentu. Na początku uczniowie nie zawsze byli zadowoleni z wylosowanej pary, ale potem kiedy mieli okazję się poznać podczas wspólnej pracy niezadowolenie to zaczęło znikać.

Relacja w edukacji do wartości jest ważnym elementem dla stworzenia możliwości zaistnienia procesu urzeczywistniania wartości. Na początku uczeń wchodzi w tę relację z samym sobą mając okazję poznać siebie i swój potencjał. Później w diadzie uczniowie otwierają się na siebie i na odmienne poglądy, co daje możliwość poszerzenia horyzontów myślowych uczniów. Z otwarciem tym wchodzi w prace w grupie oraz prace w całym zespole klasowym. Relacje te widoczne są we współdziałaniu uczniów, które budowane przez proces urzeczywistniania wartości.

Rozpoznanie, rozumienie, akceptacja i respektowanie wartości są oparte na

budowanych relacjach w klasie. Klasa tworzy wspólnotę w której są urzeczywistniane wartości. Wspólnota ta powstaje w naturalnych warunkach pracy uczniów, dlatego zdobyte zdolności nawiązywania relacji oraz współdziałania mogą przez uczniów być wykorzystywane na innych etapach życia. Zespół klasowy staje się swoistym warsztatem kształtowania umiejętności współdziałania w społeczeństwie obierając wspólny cel działań. Proces urzeczywistniania wartości zatem tworzy relację między uczniami, które mogą być wykorzystywane w późniejszych działaniach na rzecz ratowania świata i zwalczania kryzysów.

Działalność klasy w procesie urzeczywistniania wartości zawsze realizuje obrany przez siebie cel, co jest istotą dydaktyki wartości. Dążenie do wartości jest to dążenie do realizacji swoich celów. Podczas zajęć eksperymentalnych cele te związane są sytuacją problemową, którą uczniowie musieli rozwiązać. Sytuacje te zainspirowane były problemami z którymi mierzy się współczesny świat (tj. ubóstwo, głód, uprzedzenia kulturowe, degradacja środowiska naturalnego, nadmierny konsumpcjonizm, niesprawiedliwy handel, egoizm w działaniach (brak spojrzenia na społeczne konsekwencje działań)) oraz z wartościami, które urzeczywistnione mogą te problemy rozwiązać.

Przykładowo szacunek jest wartością potrzebną do budowania społeczeństwa otwartego na współdziałanie. Uczniowie w grupie eksperymentalnej 1 tworząc „Dom Szacunku” konstruowali każde pomieszcze zgodnie z rodzajem szacunku (np. do innego zdania czy innej kultury). Każde pomieszcze także miało swoją wybraną kolorystkę oraz symbole. W grupie eksperymentalnej 2 praca wyglądała podobnie, ale uczniowie nie tworzyli osobnych pomieszczeń ze względu na rodzaj szacunku, a bardziej skupili się na budowie i udogodnieniach dla każdego człowieka, (np. stworzony został pokój refleksji, boisko).

Analiza tych przykładowych zajęć ukazuje, iż wartości w uczniach były urzeczywistniane i wykorzystywane w budowaniu wytworu końcowego. Uczniowie podczas pracy grupowej oraz zespołu klasowego analizują urzeczywistnianą wartość jednocześnie respektując ją w rozwiązywaniu sytuacji problemowej. Zatem uczniowie przekładają wartość z poziomu teoretycznego na poziom praktyczny. Poprzez dyskusję,

doświadczenie oraz możliwość poszukiwania rozwiązań uczniowie spoglądają na daną wartość z różnych perspektyw nadając jej nowe cechy.

Proces urzeczywistniania wartości w dydaktyce wartości nadaje nową perspektywę wprowadzania wartości w edukacji wczesnoszkolnej. Wartości bowiem nie tylko są wprowadzane w sferze wychowania, ale także dydaktyki. Urzeczywistniane wartości zostają wykorzystane przez uczniów nie tylko podczas zajęć, ale także w życiu codziennym, co widać w rosnącej wrażliwości uczniów na świat i jego problemy. Wartości, które są poddane procesowi urzeczywistniania poprzez dialog są zauważane i uświadomione w działaniach dzieci, co różni się od standardowego nauczania wartości, które są podawane z innymi treściami i często pomimo swojej ważności zajmują drugorzędne miejsce.

W edukacji do wartości proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju można uznać za koncepcję metodyczną, gdyż proces jest prowadzony przez metodę dialogu na konkretnie wytyczonych poziomach urzeczywistniania. Każdy poziom zależny jest od siebie, a realizacja działań przebiega zgodnie z poziomami. Proces urzeczywistniania wartości przybiera, więc konkretną strukturę.

Struktura ta zezwala na prowadzenie zajęć z urzeczywistniania wartości w różnych grupach i dziedzinach. Dialog przyjmuje tu rolę metody pobudzającej proces urzeczywistniania wartości, w którym ważna jest forma jaką dialog przybiera na odpowiednim poziomie urzeczywistniania. Praca dialogiem umożliwiła uczniom otwarcie na siebie wzajemnie, a przede wszystkim na wartości, które stały się celem, a zarazem kluczem do tworzenia pomysłów.

Z perspektywy edukacji do wartości dialog stał się tutaj narzędziem do urzeczywistniania wartości. Uczniowie prowadząc dialog wewnętrzny, w diadach, dialog grupowy oraz dyskusję dialogiczną w zespole klasowym nabyli umiejętności współdziałania, ale także świadomej, dialogicznej komunikacji. Nabyte umiejętności są niezwykle cenne i istotne w współtworzeniu obecnego świata, gdzie raczej odchodzi się od głębokiej i dialogicznej komunikacji na rzecz skrótów i szybkiej wymiany zdań, a jeżeli chcemy urzeczywistnić wartości zrównoważonego rozwoju, to potrzebują one przestrzeni i dialogicznego fundamentu w społeczności.



W rozpoznaniu wartości dialog przybiera formę dialogu wewnętrznego, który zapoczątkowuje urzeczywistnianie wartości. Jest to pierwsze spotkanie „Ja” z daną wartością. Uczeń dąży do rozpoznania wartości by móc ją później zrozumieć. Nie możemy bowiem zrozumieć czegoś, czego choć trochę nie znamy. To działanie wewnętrzne mające na celu rozwiązanie sytuacji problemowej przygotowuje ucznia do następnego poziomu. Praca w diadach dialogicznych umożliwia uczniom rozumienie wartości. Poprzez wspólną wymianę poglądów oraz argumentów wartość ujawnia się w rozwiązaniach uczniów (szczególnie na początku eksperymentu było to widoczne w grupie eksperymentalnej 1).

Po pracy w diadach uczniowie przechodzili do pracy w grupach, gdzie dochodzi do akceptowania wartości. Uczniowie po dyfuzji pomysłów (często emocjonalnej) przechodzili do konkretnych działań urzeczywistniających daną wartość, np. przez sprawiedliwe rozdzielanie pieniędzy między pracownikami na zajęciach o sprawiedliwości. Z tym ściśle łączy się dyskusja zespołu klasowego na poziomie respektowania wartości.

Uczniowie podczas respektowania wartości prowadzili między sobą dialog. To właściwie grupy przedstawiały swoje pomysły i ukazywały ich efektywność w rozwiązaniu postawionego problemu. Dyskusja prowadziła do wyboru najlepszego rozwiązania w którym została urzeczywistniona badana wartość. To podjęcie decyzji przez klasę jest kluczowym momentem w procesie urzeczywistniania wartości, gdyż jest to moment, w którym uczniowie wykorzystują całe zebrane doświadczenie i zostaje urzeczywistniona konkretna wartość.

W grupie eksperymentalnej 1 i grupie eksperymentalnej 2 przeprowadzono podczas eksperymentu 30 zajęć. Składały się one z 15 sytuacji problemowych zawierających badaną wartość. Po 15 zajęciach nastąpiło powtórzenie tych samych 15 sytuacji problemowych. Pierwsze zajęcia dotyczyły odpowiedzialności. Uczniowie mieli za zadanie ukazać czym jest odpowiedzialność w życiu człowieka? Odpowiadając na to pytanie uczniowie tworzyli wiele rozwiązań: równanie matematyczne ilustrujące odpowiedzialność, stworzenie loga o odpowiedzialności, napisanie słów piosenki o odpowiedzialności oraz odegranie pantomimy ukazującej

odpowiedzialność. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie połączyli wszystkie rozwiązania w jeden manifest dotyczący odpowiedzialności człowieka za działania w świecie. W grupie kontrolnej jako ostateczny wytwór wybrano tylko logo i równanie matematyczne o odpowiedzialności jako potrzebnej wartości w życiu człowieka.

Drugie zajęcia dotyczyły nadziei. Uczniowie w obu grupach badawczych mieli odpowiedzieć na pytanie: jak wyglądałby świat bez nadziei? Jako wytwór końcowy uczniowie tworzyli scenki dramatyczne o nadziei. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie podczas pracy indywidualnej (rozpoznanie wartości) często opisywali świat bez nadziei jako swój prywatny świat. Cytując jedną z uczennic: „Świat bez nadziei byłby pozbawiony barw. Taki szary byłby mój świat. To świat bez tęczy”. Dopiero w diadach uczniowie odnosi nadzieję jako wartość w świecie, gdzie tworzyli już konkretne fragmenty scenki dramatycznej, np. uczniowie w scenie stworzyli postać złego człowieka, który skradł nadzieję i od tej pory były niekończące się wojny. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie w każdej fazie zajęć nadzieję ujmowali jako wartość w świecie, na co wskazuje wypowiedź: „Gdyby nie było nadziei cały świat byłby smutny”. W odróżnieniu od grupy eksperymentalnej 1 uczeń nie wskazał nadziei w swoim indywidualnym świecie, ale odniósł ją do smutku jaki by po niej pozostał w świecie. Zatem urzeczywistnianie wartości w tym przypadku w grupie eksperymentalnej 1 zaczęło się od spojrzenia we własne „ja” a w grupie eksperymentalnej 2 uczniowie od razu nadzieję ujmowali jako wartość w świecie, która wpływa na nich jako osobę żyjącą w pewnej społeczności.

Tematem trzecich zajęć było zaufanie. Uczniowie podczas zajęć o zaufaniu odpowiadali na pytanie: Dlaczego warto zaufać drugiemu człowiekowi? Wytworem końcowym były labirynty zaufania. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 tworzyli labirynty zawsze dla innych diad oraz grup. Labirynty dostosowywali do osób, które będą dany labirynt przechodzić. Przykładowo, kiedy wiedzieli, że przez labirynt będą przechodzić osoby lubiące zwierzęta, to w danym labiryncie umieszczono papierowe zwierzęta, żeby osoba czuła się lepiej kiedy będzie przez kogoś prowadzona. A osoba, która przez dany labirynt przechodzi ma opaskę na oczach i musi zaufać osobie z innej diady bądź grupy, która będzie ją prowadzić. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie

skupili się na tym, aby labirynt był jak najtrudniejszy do przejścia. Podczas prowadzenia osób uczniowie podawali mniej podpowiedzi i wsparcia słownego niż w grupie eksperymentalnej 1.

Zajęcia czwarte dotyczyły miłości. Uczniowie na tych zajęciach odpowiadali na pytanie: jak wyglądałby świat bez miłości? Wytworem końcowym zajęć było stworzenie plakatu o miłości. Podczas pracy w grupach w grupie eksperymentalnej 1 zderzały się dwa spojrzenia: miłość do drugiego człowieka i miłość do świata. Początkowo uczniowie nie potrafili połączyć tych dwóch rodzajów miłości, ale poprzez dyskusję do szli do wniosku, że świat nie mógłby istnieć ogólnie bez miłości. Na plakacie ukazali różne rodzaje miłości, które tworzą świat bezpiecznym miejscem. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie skupili się na miłości międzyludźmi, szczególnie na miłości rodzinnej, co również ukazali w wytworze końcowym.

Na zajęciach piątych uczniowie pracowali nad lojalnością. Pytanie tych zajęć brzmiało: Czym charakteryzuje się lojalny człowiek? Wytworem końcowym zajęć były scenki ukazujące lojalność. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 podczas dialogu w diadach oraz grupach lojalność przedstawiali w kontekście przyjaźni z drugim człowiekiem. Trzy osoby wskazały, iż lojalność powinna pojawić się także względem świata przyrody. Scenka końcowa grupy eksperymentalnej 1 ukazywała lojalność dwójki przyjaciół między sobą w codziennych sytuacjach (np. wsparcie przyjaciela kiedy ktoś go niesłusznie oskarżył w szkole), ale także ich lojalność wobec przyrody (np. w nie marnowaniu wody czy segregacji śmieci w domu). W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie dyskutowali w diadach i w grupach nad tym czym w ogóle jest lojalność. Kiedy udało im się to ustalić, dopiero wtedy zaczęli tworzyć scenki. Scenka końcowa prezentowała podobnie jak w grupie eksperymentalnej 1 relacje dwóch przyjaciół, ale bez kontekstu środowiskowego.

Tematyką szóstych zajęć była wolność. Pytanie na które odpowiadali uczniowie brzmiało: Czym jest wolność? Wytworem końcowym tych zajęć było stworzenie „księgi wolności”. Zajęcia te opisywałam już w niniejszej pracy, ale chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na różnicę w wytworach końcowych w obu grupach badawczych. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie zawarli różne rodzaje wolności, co ukazują

poszczególne rozdziały księgi (np. wolność własna, wolność zwierząt, wolność słowa dzieci). W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie skupili się na wolności własnej i nie przekraczaniu jej granic.

Siódme zajęcia dotyczyły prawości. Na tych zajęciach uczniowie odpowiadali na pytanie: Czym jest prawość? Wytworem końcowym zajęć było stworzenie baneru ukazującego potrzebę prawości w społeczeństwie. W grupie eksperymentalnej 1 w diadach uczniowie dyskutowali nad tym czy prawość dotyczy tylko prawa czy też jest to przestrzeganie zasad szkolnych. Ostatecznie pracując w grupach wszystkie banery dotyczyły przestrzegania zasad będących w szkole, ale także prawa. Uczniowie na banerach umieszczali hasła i grafiki dotyczące bezpieczeństwa w szkole, ale także hasła dotyczące walki z kradzieżą czy przemocą. W grupie eksperymentalnej 2 prawość była rozumiana przez uczniów w kontekście życia szkolnego. Uczniowie odpowiadali, iż „człowiek prawy to człowiek grzeczny”. Banery dotyczyły zatem przestrzegania kontraktu klasowego i dbania o dobre zachowanie.

Zajęcia ósme dotyczyły dobra. Pytania dla uczniów brzmiały: Czym jest dobro? Jak dobro może przejawiać się w ochronie przyrody? Wytworem końcowym zajęć było stworzenie rozwiązania dotyczącego ochrony lasów. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie dyskutując o dobru w diadach, w grupach czy zespole zawsze wskazywali na dobro międzyludzkie z którego wypływa dobro względem świata. Stąd pojawił się pomysł drona pilnującego czystości w lasach. Wytworem końcowym grupy eksperymentalnej 1 był wspomniany już dron, którego logiem był obraz ukazujący dobro jako dwie dłonie tworzące serce w środku którego jest planeta Ziemia. W grupie eksperymentalnej 2 dobro postrzegane było jako coś, co oddziałuje na relacje międzyludzkie. Wytworem końcowym wybranym przez uczniów było stowrzenie fundacji, w której będą pracować wolontairusze drzew. Będą to osoby, które przez całą dobę będą dbali wraz z leśnikami o spokój i czystość lasu.

Dziewiąte zajęcia dotyczyły pracowitości. Pytanie na tych zajęciach brzmiało: Po co ludziom pracowitość? Wytworem końcowym tych zajęć było stworzenie planu pracowitości. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie wskazywali na wartość pracowitości jako coś, co przyniesie w przyszłości korzyści. Przykładowo jedna

z uczennic wypowiedziała się o pracowitości w następujący sposób: „Już prawie dwa lata gram na skrzypcach. Muszę dużo ćwiczyć. Czasem jak już mi się nie chce, to tata mi każe ćwiczyć. Trochę się złościę, ale dzięki temu umiem już zagrać kilka utworów. To jest pracowitość, praca nawet jak chcesz się poddać”. Uczniowie ujęli plan pracowitości w siedmiu dniach tygodniach. W planie znajdowały się obowiązki ucznia, zajęcia pozalekcyjne, czas z rodzicami i rodzeństwem oraz posiłki. Niedziela w wytworze końcowym stała się dniem wolnym od pracowitości, aby nabrać energii na następne dni. W grupie eksperymentalnej 2 pracowitość rozumiana była jako codzienna praca, którą uczniowie wykonują. Konstrukcja planu pracowitości była podobna do planu grupy eksperymentalnej z tą różnicą, iż uczniowie nie wytyczli dnia wolnego. Argumentowali to tym, iż codzienne czynności jak np. „mycie zębów” też są pracowitością i nie można z niej zrezygnować, gdyż wpłynęłoby to na ich zdrowie.

Zajęcia dziesiąte dotyczyły godności. Pytanie, które zadałam uczniom brzmiało: Czym jest godność? Wytworem końcowym tych zajęć było stworzenie argumentów na debatę o głodzie na świecie w kontekście godności człowieka. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie przygotowując swoje argumenty do debaty ujmowali godność jako coś co jest nam dane z natury bycia człowiekiem. Każdy człowiek z racji, że jest człowiekiem posiada godność i powinno się ją szanować. W grupie eksperymentalnej 2 argumenty na debatę o godności odnosiły się do szacunku do drugiej osoby, bezwzględnie na to skąd dana osoba pochodzi oraz czym się interesuje.

Jedenaste zajęcia dotyczyły przyjaźni. Pytanie zadane uczniom brzmiało: Dlaczego przyjaźń jest potrzebna w życiu? Wytworem końcowym było przygotowanie przyjęcia dla wszystkich kultur świata. W grupie eksperymentalnej 1 uczniowie postrzegali przyjaźń jako wartość niezbędną w życiu człowieka. Przyjaźń sprawia, że czujemy się radośni, ale też mamy komu opowiadać o naszych smutkach. Relacja oparta na przyjaźni daje wsparcie (np. podczas nauki do sprawdzianu) oraz poczucie bezpieczeństwa. Uczniowie wskazywali również w swoich wypowiedziach, że zwierzę może stać się przyjacielem człowieka, dlatego powinniśmy o nie dbać. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie uważają, że przyjacielem jest osoba, która lubi się bawić oraz czasami dzieli się jedzeniem. Podobnie jak w grupie eksperymentalnej 1 przyjaźń

dla uczniów z grupy eksperymentalnej 2 łączy się z radością oraz poczuciem humoru, co było widoczne w stworzonym planie przyjęcia opartym na wspólnej zabawie.

Zajęcia dwunaste dotyczyły wrażliwości. Pytanie na tych zajęciach brzmiało: Co to jest wrażliwość? Wytworem końcowym było stworzenie piosenki dla osób wrażliwych. Grupa eksperymentalna 1 podczas dyskusji w grupach wskazywała na różne rodzaje wrażliwości. Te rodzaje wrażliwości ujęli w słowach piosenki. Pojawia się wrażliwość na świat, dźwięki, przyrodę, drugiego człowieka czy cierpienie. Grupa eksperymentalna 2 ujęła wrażliwość jako bycie otwartym na przeżycia ludzi. Wrażliwość to wartość, która pozwala ludziom kochać. Według uczniów wrażliwość również pomaga współodczuwać np. smutek.

Trzynaste zajęcia dotyczą szacunku. Pytanie, które zadałam uczniom brzmiało: Czym jest szacunek? Wytworem końcowym było zbudowanie „domu szacunku” w którym będą mogli zamieszkać wszyscy bezdomni na świecie. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 konstruując dom starali się stworzyć miejsce, które będzie przyjazne dla wszystkich ludzi bezwzględnie na kulturę czy religię. Każde pomieszczenie było wyposażone w ekologiczne rozwiązania. W „domu szacunku” był także dostęp do lekarza. W grupie eksperymentalnej 2 budowa domu skupiła się na stworzeniu komfortowego miejsca, gdzie każdy znajdzie coś z swoich zainteresowań. W środku konstrukcji stworzono boisko do wspólnych gier oraz wielką kuchnię, w której lodówka sama się napełnia produktami, żeby nikt już nie był głodny.

Zajęcia czternaste dotyczyły solidarności. Podczas tych zajęć odpowiadali na pytanie: Czym jest solidarność? Wytworem końcowym było stworzenie plany ewakuacji podczas pożaru. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 stworzyli plan, który skupia się na ucieczce wszystkich uczniów, tak aby nikt nie został. W grupie eksperymentalnej 2 skupiono się na samej ucieczce. Dopiero podczas dyskusji w zespole uczniowie zmienili plan tak, aby uratować wszystkie osoby z klasy.

Piętnaste zajęcia dotyczyły sprawiedliwości. Pytanie zadane uczniom brzmiało: Czym jest sprawiedliwość? Wytworem końcowym było sprawiedliwe podzielnie kwoty 20 000zł dla wszystkich pracowników plantacji bananów. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 końcowo podjęli decyzję, że wszyscy pracownicy bezwzględnie na

pełnioną funkcję zarobią tyle samo, ale została stworzona osobna pula pieniędzy z której wypłacano pracownikom dodatkowe mniejsze uzupełniające wypłaty podstawowe. W grupie eksperymentalnej 2 uczniowie podzielili pieniądze ze względu na pełnioną funkcję i odpowiedzialność wykonywanej pracy. W związku z tym najwięcej zarobił szef plantacji, a najmniej osoba odpowiedzialna za transport.

Po przeprowadzeniu 15 powyższych zajęć nastąpiło powtórzenie wszystkich zajęć. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 i grupy eksperymentalnej 2 podczas nich udoskonalali swoje wcześniejsze pomysły. Czasem zmieniali wytwór końcowy, co miało miejsce w grupie kontrolnej podczas zajęć o sprawiedliwości. Na ostatnich zajęciach zmienili sposób podziału pieniędzy dla pracowników. Każdy z pracowników początkowo zarobił po 3000zł następnie warunki pracy oraz przepracowane godziny były wskaźnikiem na odpowiednie podwyższenie kwoty zarobionych pieniędzy.

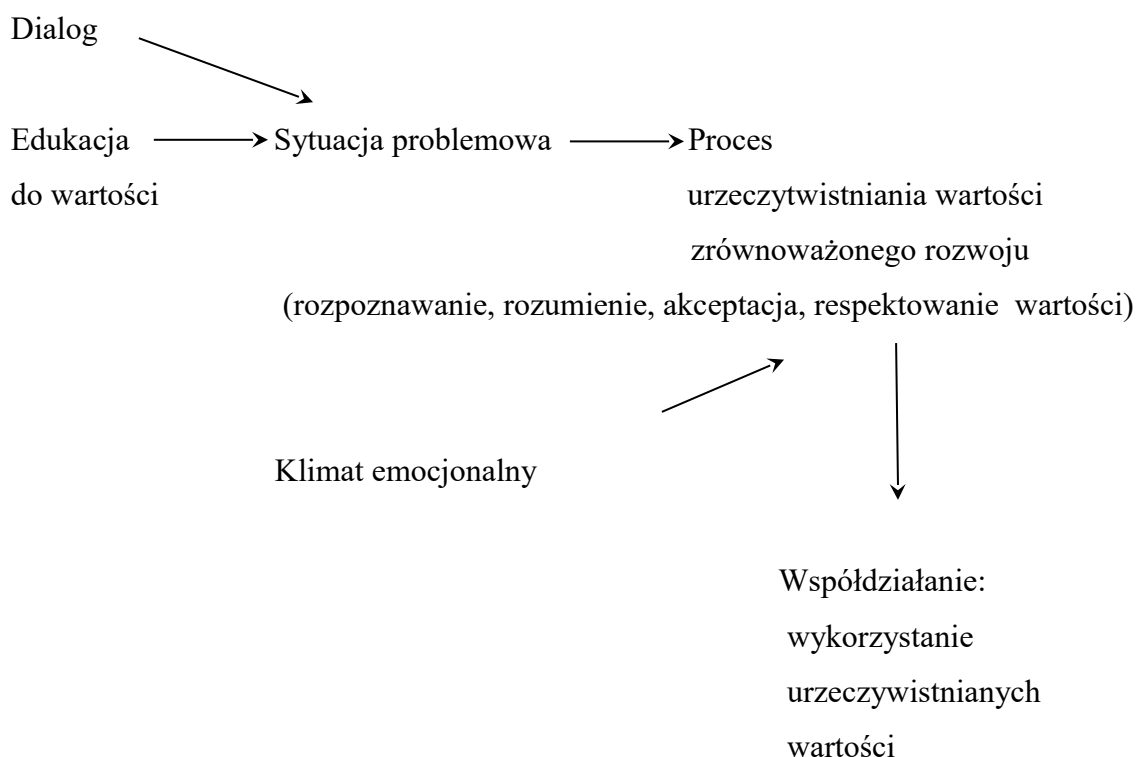
Podsumowując, urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju jest związane z założeniami edukacji do wartości. Strukturalny charakter urzeczywistniania wartości oraz jego zależność z dialogiem, czyni dialog narzędziem do zaistnienia urzeczywistniania wartości. Urzeczywistnianie wartości oddziałuje na współdziałanie uczniów z sobą stanowiąc uzupełnienie luki w myśleniu o edukacji do wartości oraz jej praktykowania.

### **3. 10. 3. Istota edukacji do wartości w procesie uczenia się uczniów edukacji wczesnoszkolnej – opracowany model**

Pracując nad tworzeniem eksperymentu czerpałam inspirację z obszernej wiedzy i dokonań z zakresu edukacji do wartości. Współcześnie jest to jeden z najważniejszych nurtów ukazujący się w różnych działaniach pedagogicznych. W tym rozdziale przedstawię analizę jakościową istoty edukacji do wartości w procesie uczenia się uczniów edukacji wczesnoszkolnej na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań opracowałam model urzeczywistniania wartości w edukacji. Model ten ukażę w schemacie graficznym:

### Schemat 5. Opracowany model edukacji do wartości w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju



*Źródło: opracowanie własne.*

Powyższy model ukazuje edukację do wartości, która opiera się na wprowadzaniu uczniów w sytuację problemową. Sytuacja problemowa ma na celu pobudzić uczniów do działań o podłożu aksjologicznym. Główną metodą dydaktyczną do urzeczywistniania wartości w procesie uczenia się uczniów jest dialog oddziałujący na różne struktury dialogiczne pracy ucznia w rozpoznaniu, rozumieniu, akceptacji i respektowaniu wartości. Czynnikiem wspomagającym urzeczywistnianie wartości jest klimat emocjonalny, który oddziałuje na prawidłowy przebieg procesu uczenia się.

Urzeczywistnianie wartości występuje podczas procesu uczenia się, co w konsekwencji wpływa na zmianę działań uczniów kształtując ich umiejętności aksjologiczne. Konsekwencją podjętych działań jest współdziałanie, w którym uczniowie urzeczywistniają wartości.

Edukacja do wartości może być wprowadzona za pomocą lekcji opartej na



procesie urzeczywistniania wartości. Zajęcia te powinny być prowadzone metodą dialogu, aby umożliwić zaistnienia procesowi urzeczywistniania wartości. Potrzeba edukacji do wartości wypływa z potrzeby budowania społeczeństwa świadomego i odpowiedzialnego za dalsze losy świata, dlatego szczególnie skupiam się na wartościach zrównoważonego rozwoju.

Wartości urzeczywistniane podczas eksperymentu były przez uczniów także urzeczywistniane w ciągu dnia w szkole, ale także w domach. Uczniowie z grupy eksperymentalnej 1 oraz grupy eksperymentalnej 2 opowiadali jak zaczęli się interesować ochroną przyrody we własnym środowisku. Podczas spacerów sprawdzali czy są jakieś działania chroniące ich najbliższe otoczenie (np. segregacja śmieci, tabliczki z prośbą o nie zaśmiecanie trawników).

W grupie eksperymentalnej 1 po zajęciach o solidarności (gdzie zadaniem była ucieczka z płonącej szkoły po wysłuchaniu odpowiedniej historii), uczniowie na przerwie chodzili i sprawdzali czy wszędzie wiszą gaśnice i czy są oznaczenia do wyjść ewakuacyjnych. Takie zachowania wskazują na to, iż uczniowie urzeczywistniane wartości podczas zajęć eksperymentalnych urzeczywistniają także w życiu codziennym, co jest spełnieniem celu edukacji wczesnoszkolnej.

Urzeczywistniane wartości szczególnie są widoczne w relacjach jakie uczniowie przybierali podczas eksperymentu. Budowanie sieci działań nie tylko skutkowało osiągnięciem partnerstwa w podejmowanych pracach, ale także nawiązywało nowe przyjaźnie i bliższe poznanie się uczniów z klasy. Urzeczywistnianie wartości oddziaływało na współdziałanie, a tym samym sprawiło, iż uczniowie podczas wspólnej pracy budowali także proces uczenia się. Proces ten przyjmował formę pracy indywidualnej, w parach, w grupach oraz zespole. Praca oparta na współdziałaniu nie tylko otworzyła uczniów na siebie nawzajem, ale również ukształtowała system uczenia się poprzez urzeczywistnianie wartości.

Współdziałanie współcześnie jest jedną z najbardziej oczekiwanych kompetencji, którą uczniowie powinni posiadać po ukończeniu edukacji. Kompetencję tę trzeba kształtować już od najmłodszych lat szkolnych, gdyż uczniowie w okresie edukacji wczesnoszkolnej naturalnie potrafią wejść w relacje współdziałania, co jest

zgodne z ich rozwojem biologicznym, społecznym oraz kulturowym. Proces urzeczywistniania wartości kształtuje współdziałanie poprzez wolny wybór jaki daje się uczniom podczas rozwiązywania sytuacji problemowej.

Proces urzeczywistniania wartości musi posiadać w sobie wolność wyboru. Uczniowie postawieni w sytuacji problemowej nie mieli żadnej wskazówki, ani podpowiedzi jak dany problem rozwiązać, gdyż sami jako osoby dorosłe szukamy rozwiązań, np. walka z głodem na świecie. Uczestnicy eksperymentu nie mieli także żadnych opcji rozwiązań do wyboru. Stworzone rozwiązanie sytuacji problemowej jest oparte na wolności wyboru każdego z uczniów w trakcie procesu urzeczywistniania wartości. Samodzielny i wolny wybór w procesie uczenia się uczniów jest jednym z najefektywniejszych elementów kształcenia w edukacji do wartości.

Samodzielny i wolny wybór łączy się z odpowiedzialnością. Uczniowie tworząc rozwiązanie sytuacji problemowej byli odpowiedzialni za jej rozwiązanie, a przynajmniej próbę rozwiązania. Odpowiedzialność ta nie wypływa jedynie z potrzeby rozwiązania problemu, ale wypływa ona z procesu urzeczywistniania danej wartości, który ukazuje głębię i sprawczość ludzkich działań. Bowiem uczniowie wykazywali odpowiedzialność, którą można było zauważyć podczas wspólnych dyskusji, gdy wskazywali na konsekwencje ich działania i wytworu rozwiązania problemu, a nie same jego rozwiązanie.

Ukształtowana odpowiedzialność przez proces urzeczywistniania wartości przyjmuje charakter nie tylko odpowiedzialności indywidualnej, ale także wspólnotowej, co przejawia się we współdziałaniu. Odpowiedzialność związana jest z świadomością uczniów o ich wpływie na świat. Podczas urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju uczniowie uświadamiają sobie własny wpływ na wspólnotę, którą tworzą w świecie oraz możliwość dokonywania w nim zmian. Uświadamianie jest jednym z celów edukacji, a tym samym także edukacji dla wartości. Proces urzeczywistniania wartości scala się z procesem uczenia się podczas którego uczniowie kształtują swoją społeczną świadomość.

Kształtowanie świadomości społecznej w procesie urzeczywistniania wartości kształtuje wśród uczniów także postawę świadomego obywatela. Edukacja do wartości

łączy się tutaj z edukacją obywatelską. Świadomość swoich działań w społeczności kształtuje w uczniach cechy życia we wspólnocie z czego wypływają wartości naradowe czy patriotyczne. Uczeń od najmłodszych lat poprzez proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju staje się wrażliwy na działanie w społeczeństwie, ale także w działaniu na rzecz Ojczyzny jako świadomy i decyzyjny obywatel.

W kontekście edukacji do wartości proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju kształtuje postawy prospołeczne u uczniów. Uczniowie dążą do realizacji wartości w celu poprawy życia swojego i przyszłych pokoleń. Wartości zrównoważonego rozwoju są ściśle związane z wartościami fundamentalnymi społeczeństwa.

Urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju, więc daje realną możliwość na wprowadzenie koncepcji zrównoważonego rozwoju w codziennym życiu, co ma miejsce w wytworach uczniów. Postrzeganie świata przez uczniów także uległo zmianie przez proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Zaczęli postrzegać problem w złożony sposób rozpatrując go w obszarze społecznym, ekologicznym i ekonomicznym. Przykładem są zajęcia o wolności, gdzie uczniowie tworząc w grupie eksperymentalnej 1 „Księgę Wolności” ujmowali wolność w trzech obszarach działania zrównoważonego rozwoju. Określili m.in. wolność ekonomiczną, wolność dla zwierząt, wolność dziecięcych wyborów.

Wartości zrównoważonego rozwoju urzeczywistniane w życiu codziennym wiążą się z zasadą współdziałania opartej na procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju poprzez dialog. Zasada współdziałania na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna zawierać w sobie wszystkie składniki procesu urzeczywistniania wartości, gdyż pominięcie rozpoznania wartości uniemożliwi rozumienia wartości, bowiem ciężko rozumieć coś co nie jest nazwane.

Bez rozpoznania i rozumienia wartości nie można dość do akceptacji wartości, bowiem niemożliwe jest zaakceptowanie wartości, której nie rozumiemy, jeśli nie rozumiemy danej wartości, to nie jest dla nas wartością, nie staje się czymś ważnym do czego chcemy dążyć. W konsekwencji bez akceptacji wartości nie przejdziemy do jej

respektowania w życiu codziennym, czyli do jej urzeczywistnienia w naszym działaniu. Tylko akceptacja wartości pozwala na jej świadome respektowanie.

Współdziałanie i jego jakość wzrośnie kiedy poprzez dialog zostaną urzeczywistniane wartości na poziomie rozpoznania, rozumienia, akceptowania oraz respektowania. Urzeczywistniane wartości zrównoważonego rozwoju wpływają na budowanie sieci współpracy między uczniami, co mogłoby mieć odzworowanie także w większych grupach społecznych, w tak rozumianej edukacji do wartości prowadzonej w edukacji wczesnoszkolnej.

Proces uczenia się w trakcie urzeczywistnienia wartości przebiegał wśród uczniów intuicyjnie, bowiem grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2 badane wartości urzeczywistniała, co prawda w różnym tempie i natężeniu, ale każda badana wartość została urzeczywistniona. Urzeczywistnianie wartości przebiega, więc sposób naturalny zgodnie z rozwojem dziecka i jego potrzebami. Edukacja do wartości oparta na procesie urzeczywistniania wartości kształtuje w uczniach postawę świadomego oraz odpowiedzialnego działania w świecie. W procesie tym efektywność kształcenia łączy się z budowaniem społeczeństwa w myśl zrównoważonego rozwoju.

Istota edukacji do wartości przejawia się w procesie urzeczywistniania wartości i związanego z nim procesem uczenia się uczniów. Proces ten łączy w sobie dialogicznie wiele spojrzeń na świat i rozwiązań trapiących go kryzysów. Każdy z nas inaczej spogląda na świat, ale tylko współdziałając jesteśmy w stanie urzeczywistnić wartości poprzez edukację, która jest narzędziem ratującym świat.

## Wnioski z badań

Przeprowadzone badania eksperymentalne oraz przedstawiona analiza i interpretacja jakościowa danych zezwala na wyciągnięcie wniosków z zakresu procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju a jakości współdziałania uczniów. Wnioski te dotyczyć będą nie tylko obszaru teoretycznego dla pedagogiki, ale także praktycznego. W związku z tym wnioski te mogą przybrać formę dyrektywy mogącej zaistnieć w codziennej praktyce szkolnej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Analiza statystyczna przeprowadzonego eksperymentu wykazała, iż współczynnik korelacji liniowej Pearsona wyniósł  $-0,6$ . Wynik ten potwierdza hipotezę ogólną badań, iż proces urzeczywistniania wartości wpływa na zmianę współdziałania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Potwierdzenie hipotezy ogólnej oraz analiza ilościowa i jakościowa umożliwia skonstruowanie szczegółowych wniosków z badań.

Z analizy fazy badań ilościowych wynika, iż składowe procesu urzeczywistniania wartości; rozpoznanie, rozumienie, akceptacja oraz respektowanie wartości mogą być jednocześnie składowymi procesu dydaktycznego z zakresu edukacji do wartości. Uczniowie potrafią intuicyjnie poznać wartości, ale urzeczywistnienie tych wartości zachodzi tylko wtedy kiedy tę wartość rozpoznamy, nadamy jej jakąś nazwę. Dokonamy wewnętrznej refleksji nad badaną wartością, czyli dokonamy rozumienia danej wartości w kontekście sytuacji problemowej w której się znajdujemy.

Następnie dochodzi do akceptacji danej wartości oraz ostatecznie jej respektowanie. Droga ta to proces dydaktyczny podczas, którego dochodzi do urzeczywistniania wartości. Wartości zrównoważonego rozwoju mogą zostać urzeczywistniane podczas zajęć edukacyjnych dzięki temu procesowi. Efektywne wprowadzenie i wdrożenie koncepcji zrównoważonego rozwoju może zaistnieć podczas procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Tak wdrażana koncepcja odnosi się do natury człowieka oraz jego biologicznego, psychologicznego oraz społecznego rozwoju, co pozwala na zaistnienie tej koncepcji nie tylko w życiu szkolnym, ale także poza szkolnym dziecka w codziennym życiu. Taki proces nauczania

jest fundamentem do budowania zrównoważonego społeczeństwa.

Podczas procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju dochodzi także do wzrostu jakości współdziałania między uczniami. Wspólny problem do rozwiązania scala grupę oraz rozbudowuje więzi między uczniami. Uczniowie urzeczywistniając wartości zrównoważonego rozwoju pracują z wykorzystaniem dialogu. Dialog ten otwiera ich na dialog wewnętrzny, ale także na budowanie sieci działań w diadach, grupach lub zespole klasowym. Współdziałanie przyjmuje tu charakter partnerstwa ukierunkowanego na cel. Uczniowie także zauważają zależność swoich działań od innych osób oraz wpływ tych działań na inne osoby w grupie. Działanie to jest świadome oraz wolne od jakichkolwiek wpływów nauczyciela. Nauczyciel tylko daje uczniom dostęp do potrzebnych materiałów, ale sam nie inicjuje i nie uczestniczy w działaniach uczniów.

Współdziałanie zatem przyjmuje formę sieci w której każda linia działania jest ze sobą połączona i zależna od siebie. Sieć ta jest budowana za pomocą dialogu, który umożliwia zaistnienie procesu urzeczywistniania wartości. Uczniowie w tej sieci współdziałania poruszają się swobodnie i zgodnie z możliwościami, którymi dzielą się we wspólnej pracy na rzecz obranego celu. Cel motywuje uczniów do współdziałania. Tak rozbudowane współdziałanie wyposaża uczniów w kompetencje społeczne potrzebne w dorosłym życiu i we wspólnym kreowaniu nowego świata.

Budowane współdziałanie nie tylko powinno być na zajęciach z zakresu zrównoważonego rozwoju, ale także na godzinach wychowawczych, lekcjach z j. polskiego czy biologii, a nawet matematyki. Umiejętność współdziałania znajdzie swoje odzwierciedlenie w karierze zawodowej uczniów czy ich społecznych działaniach. Proces urzeczywistniania wartości zaś nadaje współdziałaniu wysoką, aksjologiczną wartość.

W zrównoważonym rozwoju współdziałanie jest jednym z najważniejszych elementów. Podczas prowadzonego badania przenikają się obszary tematyczne z zakresu ekologii, ekonomii oraz socjologii. Współoddziaływanie tych trzech obszarów jest ściśle związane ze współdziałaniem uczniów. Uczniowie rozpatrywali zatem postawiony problem przez pryzmat wielu dziedzin i nurtów. Tak holistyczne spojrzenie

na problem kształtuje w uczniach umiejętność wieloaspektowego rozwiązania problemów. Ta wieloaspektowość przejawia się także we współdziałaniu uczniów, którzy rozwiązania problemów poddawali konstruktywnej krytyce, aby znaleźć jak najlepsze i odpowiednie rozwiązanie.

Dla koncepcji zrównoważonego rozwoju taki charakter współdziałania uczniów oraz umiejętność konstruktywnej krytyki i argumentacji umożliwia wprowadzenie owej koncepcji do życia w społecznościach. Zrównoważony rozwój zatem nie będzie tylko teoretycznym sloganem, a koncepcją, która będzie praktykowana w życiu ludzi poprzez urzeczywistnione wartości zrównoważonego rozwoju. Dla procesu dydaktycznego oraz wychowawczego współdziałanie uzyskane za pomocą procesu urzeczywistniania wartości jest podstawą do budowania efektywnego procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Przeprowadzone badania jakościowe ukazują również istotę dialogu w edukacji. Dialog staje się tu bowiem metodą umożliwiającą zaistnienie procesu urzeczywistniania wartości w procesie kształcenia i wychowania. Zatem urzeczywistnianie wartości następuje poprzez dialog. Podczas eksperymentu dialog jest stosowany jako metoda dydaktyczna, która za zadanie dokonać zmiany w wiedzy uczniów. Metodę dialogu dydaktycznego można użyć nie tylko w procesie urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju, ale także w innych obszarach zajęć lekcyjnych.

Dialog zatem staje się komponentem procesu kształcenia. Urzeczywistniane wartości stają się czymś namacalnym w ich respektowaniu, dzięki dialogowi, który przyjmuje różne formy. W edukacji wczesnoszkolnej uczniowie są naturalnie otwarci na dialog z nauczycielem, ale także z rówieśnikami, jeśli tylko stworzymy odpowiednią atmosferę do działań dialogicznych podczas lekcji. Atmosfera bezpieczeństwa, spokoju oraz poczucia własnej wartości przez dzieci daje możliwość działań dialogicznych i urzeczywistniania wartości.

Badania wykazują także zmiany w kompetencjach uczniów. Modelowo wprowadzony proces urzeczywistniania wartości oddziałuje na zmianę jakości współdziałania uczniów, a tym samym na ich zachowanie. Uczniowie otworzyli się na siebie wzajemnie, wchodzili we współpracę oraz pomagali sobie wzajemnie podczas

rozwiązywania sytuacji problemowej. Zespół klasowy stał się komórką współdziałającą na rzecz obranego celu. Umiejętność ta jest szczególnie ważna podczas edukacji dzieci i młodzieży. Współdziałająca grupa może stworzyć o wiele więcej i tworzy atmosferę rozwoju odpowiednią dla każdego ucznia.

Oprócz zmian we współdziałaniu uczniów zauważa się także zmiany w wiedzy uczniów. Uczniowie rozwiązując sytuację problemową poszerzali swoją wiedzę z zakresu zrównoważonego rozwoju. Na kanwie prowadzonych badań zaobserwowano również, iż uczniowie wykorzystywali swoje umiejętności argumentacji i krytycznego spojrzenia. Zdolności te pozwalały uczniom przesiać podawane informacje na te, które są wartościowe od tych, które są tylko informacyjnym artefaktem, co jest istotą w podejmowaniu działań zwalczających problemy współczesnego świata.

Działania te mogą mieć swoje odzwierciedlenie w edukacji do wartości. Proces urzeczywistniania wartości w procesie kształcenia odgrywa ważną rolę, gdyż kształtuje nie tylko wiedzę uczniów, ale także ich postawę wobec świata. Edukacja do wartości, która będzie wprowadzała proces urzeczywistniania wartości w edukacji będzie mieć rzeczywisty wpływ na rozwój dziecka, a nie jak dotychczas tylko przybierała formę wiedzy teoretycznej.

W połączeniu z instytucjami rządowymi i pozarządowymi można stworzyć projekty edukacyjne na rzecz urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. Ten rodzaj pracy z uczniami można ująć także jako innowację pedagogiczną czy jako jeden z głównych elementów programu nauczania. Proces urzeczywistniania wartości opiera się na zintegrowaniu wiedzy uczniów oraz wielopłaszczyznowym jej wykorzystaniu. Tak prowadzona edukacja do wartości kształtuje i stymuluje holistyczny rozwój dziecka.

Proces urzeczywistniania wartości zaistniał dzięki wolnym wyborom uczniów. Uczniowie mogli rozwiązać sytuację problemową w wybrany przez siebie sposób. Nauczyciel podczas urzeczywistniania wartości nie ukierunkowuje uczniów, a daje im wolną przestrzeń do działania. Ta wolna przestrzeń do działania i wolny wybór umożliwia urzeczywistnianie wartości oraz jest fundamentem efektywnego współdziałania między uczniami.



Uczniowie urzeczywistniają badane wartości nie pod przymusem czy funkcjonalnym wyborem jednej z opcji rozwiązań postawionej sytuacji problemowej. Wartości zostają urzeczywistniane przez uczniów w pełni wolności, co widoczne było w zaangażowaniu uczniów oraz poczuciu sprawczości. Wolność wyboru zatem nie jest tylko fundamentem urzeczywistniania wartości w edukacji do wartości, ale ogólnie w edukacji, w całym procesie kształcenia.

Każdy z powyższych wniosków jest możliwy do praktycznej realizacji w realiach szkolnych. Proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na jakość współdziałania uczniów. Dialog oraz wolność wyboru działań dodaje innowacyjności procesowi kształcenia. Innowacyjność ta przejawia się w rozwoju świadomego działania uczniów na rzecz współczesnego świata. Proces urzeczywistniania wartości umożliwi wprowadzenie tych działań w celu rozwiązania problemów dotyczących społeczeństwo i środowisko.

W pedagogice edukacja do wartości zajmuje istotne miejsce. Wszelkie teorie pedagogiczne są oparte na wartościach dotyczących ludzkiego życia. Odnoszą się one do kształtowania jak najkorzystniejszego rozwoju człowieka, a co za tym idzie cywilizacji. W pedagogice występuje rozumienie procesu wartościowania w formie wiedzy teoretycznej oraz próby wyjaśnienia tego zagadnienia. Jednakże są one nie wystarczające dla zrozumienia wartości, szczególnie procesu jej urzeczywistniania.

Na tej kanwie stworzyłam projekt badawczy, który uzupełnia wiedzę nie tylko na poziomie teoretycznym i praktycznym. Jak ukazuję w niniejszej pracy, proces urzeczywistniania wartości możemy ująć w modelu. Wskazano w nim cztery składniki urzeczywistniania wartości, które są związane z dialogiem. W trakcie trwania eksperymentu urzeczywistniane były przez osoby badane wartości zrównoważonego rozwoju, który współcześnie jest najważniejszą ideą działań w świecie.

Wartości zrównoważonego rozwoju są jednocześnie wartościami budującymi społeczeństwo. Szkoła jest miejscem, gdzie tworzy się pierwsze grupy społeczne, w których uczniowie przybierają różne zachowania. Szczególnie widoczne jest to u uczniów edukacji wczesnoszkolnej, dlatego prowadzone badania miały na celu ukazać proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju w zmianie jakości

współdziałania uczniów. Uczniów tworzyli modelowe mikrospołeczeństwo oparte na zrównoważonym rozwoju.

Wyniki pretestu i posttestu ukazują zmianę w wiedzy uczniów z zakresu zrównoważonego rozwoju. Z obserwacji można było zauważyć, iż uczniowie już intuicyjnie podchodzili do rozumienia zagadnień związanych z zrównoważonym rozwojem, ale intuicja ta została umocniona wiedzą, którą uczniowie zdobyli podczas procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Podobnie uczniowie podchodzili do badanych wartości. Początkowo potrafili wyjaśnić ich istotę intuicyjnie, a wraz z prowadzonym eksperymentem intuicja ta stała się świadomym wykorzystaniem danych wartości w podejmowanych działaniach.

Przeprowadzone badania również ukazują szczegółowo ściśle połączenie ze sobą składników urzeczywistniania wartości, gdzie urzeczywistnianie zaczyna się zawsze od rozpoznania danej wartości, później dochodzi do rozumienia wartości, jej akceptacji i ostatecznie respektowania jej w działaniu i dążeniu do celu, co uczniowie ukazywali w rozwiązaniach sytuacji problemowych pod postacią wytworów. Uczniowie klasy trzeciej jak i pierwszej edukacji wczesnoszkolnej angażowali się w rozwiązywanie problemów na każdym poziomie.

W grupie eksperymentalnej 1 oraz grupie eksperymentalnej 2 zaobserwowałam, iż uczniowie naturalnie przechodzili przez każdy poziom urzeczywistniania wartości. Dawało im to wiele radości, ale także budowało ich poczucie własnej wartości, gdyż każda urzeczywistniona wartość i rozwiązany problem dotyczył nie tylko sfery teoretycznej, ale także praktycznej, w której widzieli swoją sprawczość i rolę, którą spełniali w zespole klasowym. Proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju zatem nie tylko wpływał na rozwój społeczny dziecka i jego wiedzę, ale także na budowanie własnego poczucia wartości, tak ważnego w procesie kształcenia.

Uczniowie podczas prowadzonego badania przeszli z wykładni nauczyciel – uczeń na proces uczenia się. Urzeczywistnianie wartości zachodzi w zespole klasowym, ale jak ukazują wyniki badań w każdym z uczniów indywidualnie. Osoby badane bazowały na własnym doświadczeniu oraz poszukiwaniu samodzielnie informacji z dostępnych źródeł.

Kształtowanie umiejętności uczenia się oraz krytycznego myślenia jest kluczowe we współczesnym pojmowaniu rozwoju człowieka. Urzeczywistnianie wartości zatem nie odnosi się tylko do sfery aksjologii czy edukacji do wartości, ale także do szeroko pojętego kształcenia. Badani nie doświadczyli tylko samego urzeczywistniania wartości, ale to urzeczywistnianie przejawiało się w działaniu, w uczeniu się oraz postawie krytycznego myślenia wobec rzeczywistości odsłoniętej przez wartości.

W procesie urzeczywistniania wartości nauczyciel przyjmuje rolę partnera w zdobywaniu wiedzy. Nauczyciel nie wskazuje konkretnych rozwiązań. Jego zadaniem jest zbudowanie odpowiedniej atmosfery do zdobywania wiedzy i urzeczywistniania wartości. Prowadzenie zajęć w ten sposób jest sztuką pedagogiczną opartą na takcie pedagogicznym. Tak rozumiany i prowadzony proces kształcenia jest sztuką oraz rzemiosłem, które kształtuje człowieka otwartego na potrzeby innych.

Proces urzeczywistniania wartości wpłynął na zmianę współdziałania. Uczniowie stworzyli między sobą partnerską sieć działania. Taki typ współdziałania jest oczekiwany we współczesnym świecie. Zrównoważony rozwój i cele, które z niego wypływają mogą być zrealizowane tylko na podstawie partnerstwa. Agendy oraz cele, które przyjmujemy na rzecz świata nigdy nie są w pełni realizowane. Realizacja ta jest możliwa kiedy wszystkie państwa oraz ich obywatele wejdą w sieć współdziałania utkanej na wspólnie urzeczywistnianych wartościach.

Takie partnerskie współdziałanie jest możliwe, co ukazują przeprowadzone badania. Oczywiście jest to działanie modelowe, ale gdyby wprowadzić w system edukacji system oparty na urzeczywistnianiu wartości, gdzie umiejętności oraz kompetencje do tworzenia współdziałania opartego na partnerstwie będą tworzyć się naturalnie. Współdziałanie związane jest z rozwojem biologicznym, społecznym oraz kulturowym człowieka, który jest kształtowany i stymulowany podczas procesu urzeczywistniania wartości.

Budowanie sieci współdziałania jest związane z wolnością wyboru, które wypływa z procesu urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju. Poczucie wolności otwiera ludzi na działanie, daje moc zaangażowania oraz świadomość problemów, które współcześnie dotyczą ludzkość. Wolność wyboru działania, którą

dałam uczniom podczas zajęć eksperymentalnych jest widoczna w wysokich wynikach ich zaangażowania podczas zajęć i odpowiedzialności za rozwiązanie problemów. Uczniowie mieli świadomość zależności wzajemnych działań, ale w poczuciu wolności, które otwierało badanych na współdziałanie. Rodzi się tu świadomość własnego wpływu na innych, ale także przyszłe pokolenia, co jest istotą rozumienia działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Wymiar ilościowy jaki i jakościowy badań potwierdza postawioną tezę, iż proces urzeczywistniania wartości zrównoważonego rozwoju wpływa na jakość współdziałania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki badań rozszerzają wiedzę teoretyczną z zakresu aksjologii pedagogicznej, ale także dydaktyki. Ponadto zdobytą wiedzę można wykorzystać w praktyce pedagogicznej, co było istotą prowadzonych badań. Bowiem widnieje potrzeba dokonania zmian w obecnym systemie edukacji i otworzyć go na świat wartości bez wpływów politycznych idei.

Na zakończenie przytoczę słowa Isaaca Newtona: „Co wiemy to tylko kropelka. Czego nie wiemy, to cały ocean<sup>1</sup>”. Przeprowadzone badania odsłaniają istotę procesu urzeczywistniania wartości w zmianie współdziałania uczniów edukacji wczesnoszkolnej w obrębie dydaktyki, wychowania oraz kształtowania społeczeństwa otwartego na zrównoważony rozwój. Jednakże, przeprowadzony eksperyment ukazuje tylko niewielki zakres badań w tym obszarze, który zdaje się głębokim oceanem możliwości dla rozwoju pedagogiki jako nauki.

---

<sup>1</sup> Isaac Newton, *Matematyczne zasady filozofii naturalnej* (Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press, 2022). 57.

## **Bibliografia:**

**Ackoff, Russel.** *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.

**Ajdukiewicz, Kazimierz.** *Zarys logiki.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictwo Szkolnych, 1953.

**Alexander, Robin.** *Education, Culture and Cognition: intervening for growth* International Association for Cognitive Eduaction and Psychology. UK: Copyright University of Durham, 2005.

**Allee, Verna.** *The Future Of Knowledge: Increasing Prosperity Through Value Networks,* Butterworth-Heinemann. Amsterdam: Routledge Publishing, 2003.

**Allport, Gordon.** „The general and the unique in psychological science”. *Journal of Personality*, nr 30, 2000.

**Babiarz, Mirosław, Garbuzik Paweł.** „Wartości w procesie kształcenia”. *Edukacja-Technika-Informatyka*, nr 3, 2016.

**Babicki, Zbigniew.** „Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju”. *Forum Pedagogiczne*, nr 9, 2019.

**Baran, Maria.:** *Struktura procesu badawczego.* Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2021.

**Barker, Hugh.** *Liczby, które kłamią. O nadużywaniu oraz przekręcaniu matematyki i statystyki.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2023.

**Batorczak, Anna, Klimska Agnieszka.** „Edukacja na rzecz zrównoważanego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważanego Rozwoju (2020-2030)”. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, nr 18, 2020.

**Bauman, Teresa.** *Praktyka badań pedagogicznych.* Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2013.

**Bauman, Teresa, Pilch Tadeusz.** *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.

**Bauman, Zygmunt.** *Płynna nowoczesność.* Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.

**Bąk, Waclaw.** *Standardy Ja. Hierarchiczny model samowiedzy.* Warszawa:

- Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, 2017.
- Bereźnicka, Małgorzata:** *Miejsce i rola wartości w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Berners-Lee, Mike.** *There is not Planet B*. Cambridge: Wydawnictwo Cambridge University Press, 2019.
- Boguni-Borowska, Małgorzata (pod.red.).** *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2015.
- Bowers, Alison, Wyman Noelle, Holthuis Nicole.** „Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research”. *The Journal of Environmental Education*, nr 49(1), 2018.
- Bron, Lester.** *Gospodarka ekologiczna na miarę Ziemi*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, 2003.
- Brzeziński, Jerzy** *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
- Brzeziński, Jerzy.** *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996.
- Buber, Martin.** *Ja i Ty*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1992.
- Carnage, Dale** *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo „Studio EMKA”, 2005.
- Campbell, Donald, Stanley Julian.** *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Cambridge: Ravenio Books, 2015.
- Chalas, Krystyna.** *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2011.
- Chalas, Krystyna.** „Szanse urzeczywistnienia wartości moralnych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetle podstawy programowej”. *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*, nr 5. 2/1 (10/1), 2017.
- Chalas, Krystyna, Kowalczyk Stanisław.** *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Tom II. Lublin – Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2006.
- Chalas, Krystyna, Maj Adam (pod.red.).** *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*.

- Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, 2016.
- Cichoń, Waldemar.** *Wartość. Człowiek. Wychowanie.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- Cieciuch, Jan.** *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości.* Warszawa: Wydawnictwo „Liberi”, 2013.
- Creswell, John.** *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Cudowska, Agata.** *Twórcze orientacje życiowe w dialogu dydaktycznym. Studium teoretyczno-praktyczne.* Białystok: Wydawnictwo Tran Humana, 2014.
- Cudowska, Agata.** *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej.* Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2018.
- Cybulska, Danuta.** „Wykorzystanie metody obserwacji w naukach społecznych”. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, nr 2(6), 2013.
- Czyżowska, Dorota, Gurba Ewa, Bialek Arkadiusz.** „Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych”. *Psychologia rozwojowa*, tom 17, nr 3, 2012.
- Daniecki, Janusz.** *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo „Elipsa”, 2003.
- Dąbrowski, Szymon, Obrycka Małgorzata.** *Edukacja – Wartości – Kontrowersje.* Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2017.
- Denek, Kazimierz.** „Edukacja oparta o wartości”. *Wartości o muzyce*, nr 2, 2009.
- Dołęga, Józef.** „Systemy wartości w zrównoważonym rozwoju”. *Problemy ekorozwoju*, nr 2, 2007.
- Drewes, Alejandro.** *Metodologia badań naukowych. Aspekty dydaktyczne: studium przypadku w karierze psychopedagogicznej UNSAM.* Argentyna: KS OmniScriptum Publishing, 2021.
- Dryll, Elżbieta, Cierpka Anna, Małek Krzysztof.** *Psychologia narracyjna. O mądrości, miłości i ciepieniu.* Warszawa: Wydawnictwo „Liberi Libri”, 2021.
- Dumont, Hanna, Instance David, Benavides Francisco (pod.red.)** *Istota uczenia się.*

*Wykorzystanie wyników badań w praktyce.* Warszawa: Wydawnictwo „Wolter Kluwer”, 2013.

**Dymara, Bronisława.** *Dziecko w świecie współdziałania.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

**Fernando, José.** *The power of unsustainable development: What is to be done?.* Arizona: Wydawnictwo „The Annals of the American Academy”, 2013.

**Filipiak, Ewa (pod.red.).** *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008.

**Frankfort-Nachmias, Chava, Nachmias David.** *Metody badawcze w naukach społecznych.* Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001.

**Furmanek, Waldemar.** *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie.* Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe „FOSZE”, 1995.

**Furmanek, Waldemar.** *Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2016.

**Gasiul, Henryk.** „Świadomość kontekstu a postrzeganie siebie samego – analiza korelacyjna”. *Psychologia Wychowawcza*, nr 4, 1994.

**Giddens, Anthony.** *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

**Goethe, Johann Wolfgang.** *Refleksje i maksymy.* Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1997.

**Gordon, Matthew.** *To live, to think, to hope. Inspirational Quotes by Helen Keller.* Washington: Copyright Matthew B. Gordon, 2011.

**Gore, Al.** *Dlaczego i jak musimy się zmienić? Prawda nadal niewygodna.* Katowice: Wydawnictwo „Sonia Draga”, 2017.

**Granat, Wincenty.** *Personalizm chrześcijanki.* Poznań: Wydawnictwo Diecezjalne, 1985.

**Grunwald, Armin, Kopfmüller Jürgen.** *Nachhaltigkeit.* Frankfurt: Campus Verlag, 2006.

**Hajduk, Edward.** *Hipoteza w badaniach pedagogicznych.* Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej IM. Tadeusza Kotarbińskiego, 1994.



- Halas, Elżbieta.** *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku.* Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- Hurlock, Elizabeth.** *Rozwój dziecka.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Jagiello, Maria.** *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Jakubów, Zofia.** *Znużeni nowoczesnością. Społeczeństwo konsumpcyjne i wartości materialne w twórczości Muronga Xuecuna i Li Shijianga.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Dialog”, 2021.
- Jankowski, Andrzej.** *Badanie zjawisk pedagogicznych.* Kalisz: Wydawnictwo CDN, 1980.
- Jasikowska, Katarzyna, Pająk-Ważna Ewa, Klarenbach Magdalena.** *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty, praktyki, konteksty.* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Jeziorska, Janina (pod.red.).** *Edukacja, Teologia, Dialog.* Tom I. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004.
- Kamiński, Aleksander (pod.red.).** *Studia Pedagogiczne.* Tom XIX. Wrocław: Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk, 1970.
- Karpińska, Anna, Zińczuk Monika, Kowalczyk Karol (pod.red.).** *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2021.
- Kierkegaard, Søren.** *Okruchy filozoficzne. Chwila.* Warszawa: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 1988.
- Klimska, Agnieszka.** „Sprawozdanie z XXIV Ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „Filozofia zrównoważonego rozwoju”. *Studia ecologiae et bioethicae*, nr 19, 2021.
- Klus-Stańska, Dorota.** „Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy”. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 51, 2021.
- Klus-Stańska, Dorota, Nowicka Marzena.** *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej.*

Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2019.

**Kochanowska, Ewa.** „Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej”. *Konteksty Pedagogiczne*, nr 1(4), 2015.

**Kojs, Wojciech.** *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1987.

**Kojs, Wojciech, Mrózek Robert (pod.red.).** *Komunikacja, dialog, edukacja. Część II*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

**Kordziński, Jarosław.** *Edukacja wyzwolenia szkoły i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer, 2022.

**Kosz, Justyna.** „Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej”. *Forum dydaktyczne*, nr 1, 2009.

**Kotarbiński Tadeusz (pod.red.).** *Wybór pism*. Tom I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957.

**Kowalczyk, Stanisław.** „Filozoficzne interpretacje wartości”. *Collectanea Theologica*, nr 56/1, 1986.

**Kozak, Alicja.** *Wybrane obszary funkcjonowania miast w nowych realiach społeczno-gospodarczych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, 2022.

**Krajewska, Anna.** *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2016.

**Krajewski, Mirosław.** *Badania pedagogiczne (Pedagogical research)*. Płock: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Jana Pawła Włodkiewicza w Płocku, 2006.

**Krakowska M.** „Metodologia i doniesienie z badań”. *Rocznik pedagogiczny*, nr 41, 2018.

**Krauze-Sikorska, Hanna, Klichowski Michał, Kuszak Kinga (pod.red.).** *Świat małego dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2013.

**Kronenberg, Jakub, Bergiera Tomasz (pod.red.).** *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Sendzimira, 2010.

**Krüger, Heinz.** *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze o wychowaniu*. Gdańsk:

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

**Kukolowicz, Teresa, Nowak Marian (pod.red.).** *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne.* Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.

**Kuleta-Hulboj, Magdalena, Gontarska Marta (pod.red.).** *Edukacja Globalna. Polskie konteksty i inspiracje.* Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

**Kunowski, Stefan.** *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2011.

**Kwieciński, Zbigniew, Lech Witkowski (pod.red.)** *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach.* Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”, 1993.

**Leszek, Wiesław.** *Badania empiryczne: wybrane zagadnienia metodyczne.* Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 1997.

**Lèvinas, Emmanuel.** *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2022.

**Lèvinas, Emmanuel.** *Inaczej niż być lub ponad sobą.* Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia, 2000.

**Łobocki, Mieczysław.** *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

**Matusiewicz, Czesław.** *Psychologia wartości.* Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1975.

**Mazurkiewicz, Grzegorz (pod.red.).** *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014.

**McQueen, Michael.** *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie: nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej.* Warszawa: Wydawnictwo „Studio Emka”, 2016.

**Mill, John Stuart.** *System logiki.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962.

**Mularska-Kucharek, Monika.** „Zaufanie jako fundament życia społecznego”. *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 2(44), 2011

- Newton, Isaac.** *Matematyczne zasady filozofii naturalnej*. Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press, 2022.
- Niemczuk, Andrzej.** „O nieistnieniu i normatywności wartości”. *Kultura i wartości*, nr 28, 2019.
- Niemierko, Bolesław.** *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Nowak, Marian.** *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- Nowak, Stefan.** *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Ogrodzka-Mazur, Ewa.** *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Okoń, Wincenty.** *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Olbrycht, Katarzyna.** *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Oleś, Piotr.** *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1989.
- Ostrowska, Urszula.** *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Ostrowska, Krystyna.** *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1994.
- Ostrowska, Krystyna.** *W poszukiwaniu wartości. Ja – inni. Cz. 1*. Kraków: Wydawnictwo „Rubikon”, 2004.
- Palka, Stanisław.** *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Palka, Stanisław.** *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno – praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.
- Paul, Vare, Scott William.** „Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development”. *Journal of Education for*

*Sustainable Development*, nr 1(2), 2007.

**Papuziński, Andrzej.** *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, 2005.

**Pawlak, Bożena.** *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009.

**Pawłucki, Michał.** *Idea wspólnoty a wybrane paradygmaty naukowe i unormowania polskiego prawa pracy.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, 2022.

**Piasecka, Małgorzata.** *Podstawy Edukacji, Tom 15.* Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, 2022.

**Pieter, Józef.** *Zarys metodologii pracy naukowej.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, 1975.

**Pilch, Tadeusz.** *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995.

**Piskorz-Ryń, Agnieszka.** „Zasada zrównoważonego rozwoju a zadania administracji publicznej wobec osób starszych z perspektywy nauki prawa administracyjnego. Zagadnienia wybrane”. *Studia nad rodziną*, nr 1(46), 2018.

**Pływaczewski, Emil.** *Bezpieczeństwo Obywateli – Prawa Człowieka – Zrównoważony Rozwój.* Białystok: Wydawnictwo „Temida 2”, 2017.

**Poczta-Wajda, Agnieszka, Sapa Agnieszka.** „Paradygmat rozwoju zrównoważonego – ujęcie krytyczne”. *Progress in Economic Sciences*, nr 4, 2017.

**Podgórski, Ryszard Adam.** *Homo Socjologicus w strukturze wartości.* Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, 2008.

**Przybylska, Irena.** *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

**Przybylska, Irena (pod.red.).** *Kultura emocjonalna szkoły.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018.

**Reykowski, Janusz, Eisenberg Nancy, Staub Ervin (pod.red.).** *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich,

1990.

**Rogall, Holger.** *Ekonomia zrównoważonego Rozwoju. Teoria i praktyka.* Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2010.

**Rokeach, Milton.** „On the validity of Spranger and change in American value priorities”. *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 42(1), 1982.

**Rubacha, Krzysztof.** *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

**Sawicki, Mieczysław.** *Hermeneutyka pedagogiczna.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Semper”, 1996.

**Schmidt, Éric Emmanuel.** *Oskar i pani Róża.* Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2011.

**Serafin, Krystyna.** *Doświadczenie i urzeczywistnienie wartości w ujęciu Józefa Tischnera.* Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, 2010.

**Shi, Yongjiang, Gregory Mueller.** „International Manufacturing Networks – to develop global competitive capabilities”. *Journal of Operation Management*, nr 16, 1998.

**Sikacz, Hanna.** *Działalność przedsiębiorstwa w obszarach środowiskowym, społecznym i ładu korporacyjnego. Teoria i praktyka.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2019.

**Singer, Peter.** *Jeden Świat. Etyka. Globalizacja.* Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 2006.

**Szokolak-Stępień, Anna.** „Nauczanie we współpracy dla przyszłości”. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, nr 1(19), 2022.

**Skowroński, Antoni.** „Zrównoważony rozwój perspektywą dalszego postępu cywilizacyjnego”. *Problemy ekorozwoju*, nr 1(2), 2006.

**Słomski, Wojciech, Cizek Mariusz (pod.red.).** *Veritas una sed doctrina multiplex. Księga pamiątkowa ku czci prof. dr hab. Józefa Jaronia.* Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2003.

**Sobczyk, Mieczysław.** *Statystyka.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2023.

**Sowińska, Halina, Misiorna Elżbieta, Michalak Renata.** *Konteksty edukacji zintegrowanej.* Poznań: Wydawnictwo „Eruditus”, 2002.

**Stróżewski, Władysław.** *Istnienie i wartości.* Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1981.

- Such, Jan.** *Wstęp do metodologii ogólnej nauk.* Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1973.
- Szadzińska, Ewa.** *Podstawy poznawcze procesu kształcenia.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
- Szlachta, Ewelina.** *Urzeczywistnianie wartości moralnych a osiągnięcia edukacyjne uczniów szkół średnich. Badania w województwie lubelskim.* Kraków: Wydawnictwo Scriptum, 2021.
- Szuman, Stefan.** *Wybór pism estetycznych.* Kraków: Wydawnictwo „Universitas”, 2008.
- Szwabowski, Oskar.** „Paradygmat i Pedagogika”. *Hybris*, nr 25, 2014.
- Śliwierski, Bogusław (pod.red.).** *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu.* Tom I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006.
- Śnieżyński, Marian.** *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008.
- Świda, Hanna (pod.red.).** *Młodzież a wartości.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1979.
- Tadeusz, Borys.** „Dekada edukacji dla zrównoważanego rozwoju – polskie wyzwania”. *Problemy ekorozwoju*, nr 5(1), 2010.
- Tarasiewicz, Paweł.** „Kultura i cywilizacja – próba korelacji”. *Roczniki Kulturoznawcze*, tom II, 2011.
- Tatarkiewicz, Władysław.** *O szczęściu.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe, 2015.
- Tatarzycki, Paweł.** *Statystyka po ludzku.* Gliwice: Internetowe Wydawnictwo „Złote myśli”, 2015.
- Tischner, Józef.** *Filozofia dramatu.* Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006.
- Tischner, Józef.** „Dramat cielosności”. *W drodze*, nr 8, 1985.
- Tokarczuk, Olga.** *Anna In w grobowcach świata.* Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2020.
- Tomasello, Michael.** *Why We Cooperate?* Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press, 2015.

- Tomski, Piotr.** „Imperatyw zrównoważonego rozwoju a współdziałanie przedsiębiorstw w sieciach wartości”. *Handel wewnętrzny. Trendy i wyzwania zrównoważonego rozwoju w XXI wieku. Rocznik*, nr 1, 2012.
- Tuszyńska, Ligia.** *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2018.
- Urbaniak-Zajac, Danuta.** „O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej*, nr 1 (45), 2009.
- Uszyńska-Jarmoc, Janina, Kuna Beata.** *Debiutant czy ekspert? Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Vasta, Ross, Haith Marshall, Miller Scott.** *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Waloszek, Danuta.** *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009.
- Wąglorz, Patrycja.** *Wykorzystanie metody dialogu dydaktycznego w budowaniu wspólnoty uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2018.
- Winiarski, Mikołaj.** „Współpraca w edukacji środowiskowej”. *Edukacja*, nr 1, 2005.
- Wiśniewski, Ryszard.** „Intucjonizm w aksjologii Władysława Tatarkiewicza”. *Acta Universitatis Nivola Copernici. Filozofia*, nr 4 (103), 1979.
- Wódz, Kazimiera, Kulas Piotr (pod.red.).** *Dialog, demokracja, społeczeństwo obywatelskie*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2010.
- Wygotski, Lech.** *Wybrane prace psychologiczne III. Rozwój wyobraźni i twórczości w dzieciństwie*. Poznań: Wydawnictwo Edukacja-Sztuka-Terapia, 2023.
- Yager, Stuart, Johnson Roger, Johnson David.** „Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups”. *Journal of Education Psychology*, nr 77, 1985.
- Zaczyński, Władysław.** *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968.
- Zatorska, Monika.** „Jakich kompetencji będziemy potrzebować jak je możemy zdobyć? Perspektywa gardnerowska”. *Kompetencje przyszłości-jakich postaw*



*i wartości potrzebujemy, X Kongres Obywatelski*, nr 68, 2016.

**Zawieyski, Jerzy.** *Dzienniki*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo „KARTA”, 2011.

**Zieliński, Jarosław.** *Metodologia pracy naukowej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „ASPRA”, 2019.

**Żechowska, Barbara.** *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986.

**Żytko, Małgorzata.** *Edukacja w dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters Kluwer”, 2021.

### **Netografia:**

<http://www.cytaty.info/autor/ramongomezdelaserna.html>

<http://valuenetworks.com/aboutvaluenetworks.html>

<http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/.html>

<http://www.umweltrat.de/frame02.html>

<http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/>

<https://www.cytaty.info/cyatat/dzieci-maja-wrecz-cudowna-moc-aby-zmieniac.html>

<https://www.badaczwody.pl/home>,

### **Dokumenty:**

*Agenada na rzecz zrównowazonego rozwoju 2030: W kierunku pomyślnego wdrożenia w Polsce*. OECD Publishing, 2017.

**Gore Ch., Figueiredo J .B.:** *Wykluczenie społeczne i polityka przeciwdziałania ubóstwu*, tłum. R. Szarfenberg, Instytut Polityki Społecznej UW za zgodą International Institute for Labour Studies, 1999.

**Jan Paweł II.** *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Tom I. Kraków, 1996.

WI, *Schnittmengen zwischen den Themen Umwelt. Gerechtigkeit und Wohlfahrt im wissenschaftlichen Nachhaltigkeits – sowie Sozialstaatsdiskurs, Teilstudie im Auftrag des Umweltbundesamtes*, 2006.

**Ministerstwo Edukacji i Nauki.** *Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych 2022/2023.*

**Sikorska D., Wielewska I., Firlej K., Jeleń B.** *Rola i miejsce zrównoważonego rozwoju działalności polskich przedsiębiorstw*, Repozytorium CEON, 2005.

Ustawa z dnia 31 stycznia 1980 r. o ochronie i kształtowaniu środowiska (Dz. U. 1994, art. 49, ust. 196 z późniejszymi zmianami).

## **Spis tabel:**

- **Rozdział II**

1. Tabela 1. Ustalenie zmiennej niezależnej i wskaźników - własne badania eksperymentalne
2. Tabela 2. Zestawienie liczby arkusza do obserwacji indywidualnego procesu urzeczywistnienia wartości – grupa eksperymentalna 1
3. Tabela 3. Zestawienie liczby arkusza do obserwacji indywidualnego procesu urzeczywistnienia wartości – grupa eksperymentalna 2

- **Rozdział III**

1. Tabela 1. Wyniki pretestu – grupa eksperymentalna 1
2. Tabela 2. Wyniki posttestu – grupa eksperymentalna 1
3. Tabela 3. Wyniki pretestu – grupa eksperymentalna 2
4. Tabela 4. Wyniki posttestu – grupa eksperymentalna 2
5. Tabela 5. Analiza statystyczna wyników badań procesu urzeczywistnienia wartości – porównanie grupy eksperymentalnej 1 i grupy eksperymentalnej 2
6. Tabela 6. Współczynnik korelacji liniowej Perasona – wynik
7. Tabela 7. Test t – Studenta – wynik badań własnych
8. Tabela 8. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych
9. Tabela 9. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych
10. Tabela 10. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych
11. Tabela 11. Test Chi-kwadrat, Fisher, OR/RR – wyniki badań własnych

## **Spis wykresów:**

- **Rozdział III**

1. Wykres 1. Rozpoznanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
2. Wykres 2. Rozpoznanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
3. Wykres 3. Rozumienie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
4. Wykres 4. Rozumienie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
5. Wykres 5. Akceptacja wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
6. Wykres 6. Akceptacja wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
7. Wykres 7. Respektowanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
8. Wykres 8. Respektowanie wartości (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
9. Wykres 9. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych (grupa eksperymentalna 1)
10. Wykres 10. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych (grupa eksperymentalna 2)
11. Wykres 11. Czas rozwiązania sytuacji problemowej (grupa eksperymentalna 1 i grupa eksperymentalna 2)
12. Wykres 12. Liczba osób wykazujących odpowiedzialność (grupa eksperymentalna 1)
13. Wykres 13. Liczba osób wykazujących odpowiedzialność (grupa eksperymentalna 2)
14. Wykres 14. Rozpoznanie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 1

15. Wykres 15. Rozpoznanie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 2
16. Wykres 16. Rozumienie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 1
17. Wykres 17. Rozumienie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 2
18. Wykres 18. Akceptacja wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 1
19. Wykres 19. Akceptacja wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 2
20. Wykres 20. Respektowanie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 1
21. Wykres 21. Respektowanie wartości – zestawienie w grupie eksperymentalnej 2

### **Spis schematów:**

- **Rozdział I**

1. Schemat 1. Model teoretyczny metody dialogu w procesie urzeczywistniania wartości

- **Rozdział II**

1. Schemat 1. Procedura badań mieszanych – model graficzny badań własnych
2. Schemat 2. Model urzeczywistniania wartości oddziałującego na współdziałanie

- **Rozdział III**

1. Schemat 1. Opracowany model edukacji do wartości w urzeczywistnianiu wartości zrównoważonego rozwoju

## Aneks

### Sytuacje problemowe do eksperymentu dla grupy eksperymentalnej 1

Lista zajęć (wartości będące fundamentem społeczeństwa według według Małgorzaty Boguni – Borowskiej – zajęcia były prowadzone w dwóch cyklach: 15 i powtórzenie tych samych 15 zajęć):

\*uczniowie mają dowolność w wykonaniu wytworu końcowego. Wytwór końcowy może przyjąć inną formę niż planowano na początku zajęć.

1. Odpowiedzialność – co to znaczy być odpowiedzialnym? Czym jest odpowiedzialność w życiu człowieka? Bez słowa w centrum sali kładę jajko. Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na to pytanie. Następnie dzielę grupę na 5 podgrup. I grupa – musi narysować odpowiedzialność w formie logo. II grupa – konstruuje równanie matematyczne ilustrujące odpowiedzialność. III grupa – wymyśla słowa o odpowiedzialności do melodii znanej piosenki. IV grupa – przedstawia odpowiedzialności w postaci pantomimy. Ważna jest współpraca między grupami, gdyż każde z tych wytworów musi się ze sobą łączyć. Każda z grup przedstawi wykonane zadanie. Na wszystkie wytwory kładę jajko i pytam się, co łączy jajko z odpowiedzialnością?
2. Nadzieja – jak wyglądałby świat bez nadziei? Uczniowie indywidualnie, a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie tworzą sceneki dramatyczne o nadziei.
3. Zaufanie – dlaczego warto zaufać drugiemu człowiekowi? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą labirynty zaufania.
4. Miłość – jak wyglądałby świat bez miłości? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą plakat przedstawiający jak wyglądałby świat bez miłości.
5. Lojalność – czym charakteryzuje się lojalny człowiek? Uczniowie

indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą scenki przedstawiające lojalność.

6. Wolność – czym jest wolność? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą klasową księgę wolności.
7. Prawość – czym jest prawo? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą baner ukazujący potrzebę prawości w społeczeństwie.
8. Dobro – czym jest dobro? Jak dobro może przejawiać się w ochronie przyrody? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą wytwór dający rozwiązanie w ochronie lasów.
9. Pracowitość – po co ludziom pracowitość? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą plan pracowitości.
10. Godność – czym jest godność? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą argumenty na debatę o godności.
11. Przyjaźń – dlaczego przyjaźń jest potrzebna w życiu? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie opracowują plan przyjęcia dla przyjaciół z różnych kultur.
12. Wrażliwość – co to jest wrażliwość? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą piosenki dla wrażliwych.
13. Szacunek – czym jest szacunek? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą z kartonów „domu szacunku” dla osób bezdomnych.
14. Solidarność – czym jest solidarność? Pożar w szkole. W szkole wybucha pożar. Dzieciom zostaje przedstawiona sytuacja: „Wszyscy uciekli, a została tylko nasza klasa. Sala znajduje się na drugim piętrze, w oknach są kraty. Portiernia,



główne wyjście oraz parter stoi w ogniu. Na ucieczkę macie 10 min. Co robicie? Uciekacie wszyscy? Ktoś zostanie? Tworzenie planu działania. Uczniowie rozwiązują sytuacje indywidualnie, w diadach i następnie w grupach

15. Sprawiedliwość – czym jest sprawiedliwość? Dzielę uczniów na szefa plantacji, właściciela sklepu, transportera bananów, zbieracza bananów (każdy ma zapisać ile zarabia miesięcznie). Daje uczniom czek na 20 000 zł. Zadaniem uczniów jest podzielenie pieniędzy między siebie. Uczniowie rozwiązują sytuacje indywidualnie, w diadach i następnie w grupach.

### **Sytuacje problemowe do eksperymentu dla grupy eksperymentalnej 2**

Lista zajęć (wartości będące fundamentem społeczeństwa według według Małgorzaty Boguni – Borowskiej – zajęcia były prowadzone w dwóch cyklach: 15 i powtórzenie tych samych 15 zajęć):

1. Odpowiedzialność – co to znaczy być odpowiedzialnym? Czym jest odpowiedzialność w życiu człowieka? Bez słowa w centrum sali kładę jajko. Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na to pytanie. Następnie dzielę grupę na 5 podgrup. I grupa – musi narysować odpowiedzialność w formie logo. II grupa – konstruuje równanie matematyczne ilustrujące odpowiedzialność. III grupa – wymyśla słowa o odpowiedzialności do melodii znanej piosenki. IV grupa – przedstawia odpowiedzialności w postaci pantomimy. Ważna jest współpraca między grupami, gdyż każde z tych wytworów musi się ze sobą łączyć. Każda z grup przedstawi wykonane zadanie. Na wszystkie wytwory kładę jajko i pytam się, co łączy jajko z odpowiedzialnością?
2. Nadzieja – jak wyglądałby świat bez nadziei? Uczniowie indywidualnie, a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie tworzą sceneki dramatyczne o nadziei.
3. Zaufanie – dlaczego warto zaufać drugiemu człowiekowi? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą labirynty zaufania.
4. Miłość – jak wyglądałby świat bez miłości? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą plakat przedstawiający jak wyglądałby świat bez miłości.
5. Lojalność – czym charakteryzuje się lojalny człowiek? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą sceneki przedstawiające lojalność.
6. Wolność – czym jest wolność? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach

próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą klasową księgę wolności.

7. Prawość – czym jest prawo? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą baner ukazujący potrzebę prawości w społeczeństwie.
8. Dobro – czym jest dobro? Jak dobro może przejawiać się w ochronie przyrody? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą wytwór dający rozwiązanie w ochronie lasów.
9. Pracowitość – po co ludziom pracowitość? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą plan pracowitości.
10. Godność – czym jest godność? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą argumenty na debatę o godności.
11. Przyjaźń – dlaczego przyjaźń jest potrzebna w życiu? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie opracowują plan przyjęcia dla przyjaciół z różnych kultur.
12. Wrażliwość – co to jest wrażliwość? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą piosenki dla wrażliwych.
13. Szacunek – czym jest szacunek? Uczniowie indywidualnie a potem w diadach próbują odpowiedzieć na postawione pytanie. Następnie uczniowie tworzą z kartonów „domu szacunku” dla osób bezdomnych.
14. Solidarność – czym jest solidarność? Pożar w szkole. W szkole wybucha pożar. Dzieciom zostaje przedstawiona sytuacja: „Wszyscy uciekli, a została tylko nasza klasa. Sala znajduje się na drugim piętrze, w oknach są kraty. Portiernia, główne wyjście oraz parter stoi w ogniu. Na ucieczkę macie 10 min. Co robicie? Uciekacie wszyscy? Ktoś zostanie? Tworzenie planu działania. Uczniowie rozwiązują sytuacje indywidualnie, w diadach i następnie w grupach

15. Sprawiedliwość – czym jest sprawiedliwość? Dzielę uczniów na szefa plantacji, właściciela sklepu, transportera bananów, zbieracza bananów (każdy ma zapisać ile zarabia miesięcznie). Daje uczniom czek na 20 000 zł. Zadaniem uczniów jest podzielenie pieniędzy między siebie. Uczniowie rozwiązują sytuacje indywidualnie, w diadach i następnie w grupach.

**Grupa eksperymentalna 1**

**Test przyrodniczy dla osób z klas trzecich szkoły podstawowej  
(pretest/posttest)**

**Polecenie: Odpowiedz na pytania.**

1. Co to jest EKOLOGIA?

.....  
.....  
.....

2. Jak nazywa się najniższa warstwa lasu?

.....  
.....  
.....

3. Czego nie wolno robić w Parku Narodowym?

.....  
.....  
.....

4. Co rozumiesz pod pojęciem „zielone płuca Ziemi”?

.....  
.....  
.....

5. Na czym polega RECYKLING?

.....  
.....  
.....

6. Czego nie można robić, gdy kwiaty są pod ochroną?

.....  
.....

.....  
7. Wymień znane Ci zwierzęta pod ochroną w Polsce.  
.....  
.....  
.....

8. Wymień znane Ci rośliny chronione w Polsce.  
.....  
.....  
.....

9. Co to jest smog?  
.....  
.....  
.....

10. Jakim kolorem są oznaczone niziny na mapie?  
.....  
.....  
.....

11. Jak nazywają się owoce dębu?  
.....  
.....  
.....

12. Co produkuje w przyrodzie tlen?  
.....  
.....  
.....

13. Jak nazywa się mieszkanie niedźwiedzia?  
.....  
.....  
.....

14. Kiedy obchodzimy Światowy Dzień Ziemi?  
.....

.....  
.....  
.....

15. Do którego pojemnika na odpady wrzucę makulaturę?

.....  
.....  
.....

16. Co to jest zrównoważony rozwój?

.....  
.....  
.....

## **Grupa eksperymentalna 2**

### **Test przyrodniczy dla osób z klas pierwszych szkoły podstawowej (pretest/posttest)**

\*Dostosowanie dla klasy pierwszej: test jest przedstawiony w formie multimedialnej i czytany przez nauczyciela

**Polecenie: Podkreśl prawidłową odpowiedź.**

1. EKOLOGIA to:

- a). nauka o roślinach i zwierzętach
- b). nauka o organizmach w środowisku
- c). nauka o ekoludkach

2. Najniższa warstwa lasu to:

- a). runo leśne
- b). ściółka leśna
- c). podszyt

3. W Parku Narodowym wolno:

- a). jeść chipsy i kanapki
- b). obserwować ptaki i roślinność
- c). płoszyć zwierzęta

4. Pod pojęciem „zielone płuca Ziemi” rozumiemy:

- a). łąki
- b). pola
- c). lasy

5. RECYKLING to:

- a). ponowne wykorzystanie surowców wtórnych
- b). wyścigu cyklistów
- c). sposób oczyszczania ścieków

6. Które zdanie jest prawdziwe:

- a). Kwiatów objętych ochroną nie można zrywać



- b). Kwiaty objęte ochroną można zrywać, ale tylko na sprzedaż
- c). Kwiaty objęte ochroną można zerwać i dać mamie na Dzień Mamy

7. Zwierzęta chronione w Polsce to:

- a). zające, sarny, lisy
- b). żubry, niedźwiedzie, świstaki
- c). bielinki, dziki, wróbelki

8. Rośliny chronione w Polsce to:

- a). maki, stokrotki, chabry
- b). szarotka, limba, mikołajek nadmorski
- c). róże, tulipany, cynie

9. Smog to:

- a). poranna mgła nad polami i lasami
- b). gęsta mgła unosząca cząsteczki dymu i spalin
- c). zwierzę ziejące ogniem

10. Niziny na mapie oznaczone są kolorem:

- a). zielonym
- b). żółtym
- c). niebieskim

11. Owoce dębu to:

- a). żołędzie
- b). kasztany
- c). orzechy

12. W przyrodzie tlen produkują:

- a). rośliny
- b). zwierzęta
- c). rośliny i zwierzętach

13. Mieszkanie niedźwiedzia to:

- a). nora
- b). gwara
- c). moczara

14. Światowy Dzień Ziemi obchodzimy:

- a). 14 lutego
- b). 22 kwietnia
- c). 21 marca

15. Segregując odpady, makulaturę wrzucam do pojemnika na śmieci o kolorze:

- a). zielonym
- b). żółtym
- c). niebieskim

16. Zrównoważony rozwój to:

- a). zdrowy tryb życia
- b). to wpływ na siebie środowiska przyrodniczego, społecznego i ekonomicznego
- b). równomierny wzrost ciała

**Arkusze obserwacji urzeczywistniania wartości****Grupa eksperymentalna 1/eksperymentalna 2****Zajęcia:**

Data:

Czas obserwacji:

Prowadzący obserwacje:

**Wyjaśnienie oznaczenia:**

Zdecydowanie tak (4) – bardzo silne oddziaływanie, 11-15 i więcej razy widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

Raczej tak (3) – silne oddziaływanie, 10-6 razy widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

Raczej nie (2) – słabe oddziaływanie, 5-2 razy widoczne jest oddziaływanie czynnika urzeczywistniania wartości

Zdecydowanie nie (1) – brak oddziaływania czynnika urzeczywistniania wartości

<b>Rozpoznanie wartości</b>	Uczniowie nazywają badaną wartość			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
	Ilość wskazań danej wartości na planszy przez uczniów			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
<b>Rozumienie wartości</b>	Uczniowie indywidualnie opisują wartość			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
	Uczniowie indywidualnie rozwiązują problem związany z badaną wartością			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
<b>Akceptowanie wartości</b>	Ilość pomysłów uczniów rozwiązujących sytuację problemową związaną z badaną wartością w diadach			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
	Ilość pomysłów uczniów rozwiązujących sytuację problemową związaną z badaną wartością w grupach			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1

<b>Respektowanie wartości</b>	Sposób rozwiązania problemu związany jest badaną wartością			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1
	Rzeczywiste zastosowanie badanej wartości w wytworze końcowym			
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
	4	3	2	1

**Arkusze obserwacyjny**  
**do kontroli aktywności wspólnoty**

**Grupa eksperymentalna 1/eksperymentalna 2**

**Zajęcia:**

Data:

Czas obserwacji:

Obserwujący:

Wyjaśnienie:

W pytaniach o dane liczbowe dokonuje się zapisu liczbowego, zaś w pozostałych „X” w odpowiednią kategorię.

<b>Jakość wspólnoty</b>		
<b>Liczba osób aktywnie współpracujących w grupie</b>	Liczba osób aktywnie zaangażowanych	Liczba osób nie angażujących się
<b>Czas rozwiązania sytuacji problemowej</b>		
<b>Liczba osób nie wykazujących aktywności w rozwiązywaniu sytuacji problemowej</b>		
<b>Liczba osób wykazujących odpowiedzialność za wykonanie zadania w diadach</b>		
<b>Liczba osób odpowiedzialnych za wykonanie zadania w grupie</b>		
<b>Uczniowie przedstawiają cel działania</b>	Tak	Nie
<b>Realność oraz przydatność rzeczywista rozwiązanego problemu</b>	Występuje	Nie występuje

**Arkusze do obserwacji**  
**indywidualnego**  
**urzeczywistniania wartości**

**Grupa eksperymentalna 1/eksperymentalna 2**

Uczeń: kod ucznia

Nr zajęć:

Data zajęć:

Czas obserwacji:

Rozpoznawanie wartości	1. Uczeń prawidłowo wskazuje wartość zapisaną na planszy		Notatki
	Tak	Nie	
	2. Uczeń nazywa badaną wartość		
	Tak	Nie	
Rozumienie wartości	3. Uczeń gruntownie analizuje zaistniały problem		
	Tak	Nie	
	4. Uczeń wiąże treść problemu z posiadaną wiedzą wykazując to w próbach rozwiązania sytuacji problemowej		
	Tak	Nie	
Akceptowanie wartości	5. Uczeń napotyka problemy w rozwiązaniu sytuacji problemowej i stosuje intuicję bądź własną wiedzę do ich pokonania		
	Tak	Nie	
	6. Uczeń wygasza natłok wcześniej powstałych emocji i wytycza stałe etapy rozwiązania problemu argumentując swój sposób rozwiązania sytuacji problemowej w oparciu o badaną wartość		
	Tak	Nie	
Respektowanie	7. Uczeń w sposobie rozwiązania		

wartości	sytuacji problemowej odwołuje się do badanej wartości	
	Tak	Nie
	8. Uczeń stosuje badaną wartość w wytworze końcowym i poddaje go refleksji	
	Tak	Nie

**Tablica wartości**  
**(wersja dla prowadzącego badania)**

1. (Odpowiedzialność) Obowiązkowość i zdolność do ponoszenia konsekwencji za swoje postępowanie.
2. (Nadzieja) Oczekiwanie, że w przyszłości spełnią się czyjeś życzenia.
3. (Zaufanie) Przeświadczenie, że można komuś lub czemuś zaufać.
4. (Miłość) Silne uczucie, typ relacji międzyludzkich charakteryzująca się silną więzią między ludźmi przejawiającą się w trosce i czułości.
5. (Lojalność) Cecha kogoś, kto dochowuje komuś wierności i jest wobec niego uczciwy.
6. (Wolność) Możliwość decydowania o sobie zgodnie z własnym życzeniem, którego nic nie ogranicza.
7. (Prawość) Cecha ludzka polegająca na wywiązywaniu się z danego komuś słowa oraz przestrzegania prawa i reguł społecznych.
8. (Dobro) Przeciwnieństwo zła. Poprawność czynów i zachowań człowieka.
9. (Pracowitość) Cecha kogoś, kto pilnie i chętnie wykonuje jakąś czynność lub zadanie.
10. (Godność) Poczucie wartości przysługujące człowiekowi, które nakazuje postępowanie według ważnych zasad ogólnoludzkich, powiązane z szacunkiem, który zyskuje się w oczach innych.
11. (Przyjaźń) Więź między jakimiś osobami lub grupami osób oparta na życzliwości, szczerości, sympatii, zaufaniu i wzajemnej pomocy.
12. (Wrażliwość) Zdolność przeżywania czegoś i doświadczenia silnych przeżyć psychicznych, emocjonalnych.
13. (Szacunek) Szczególne względy i uznanie okazywane komuś lub

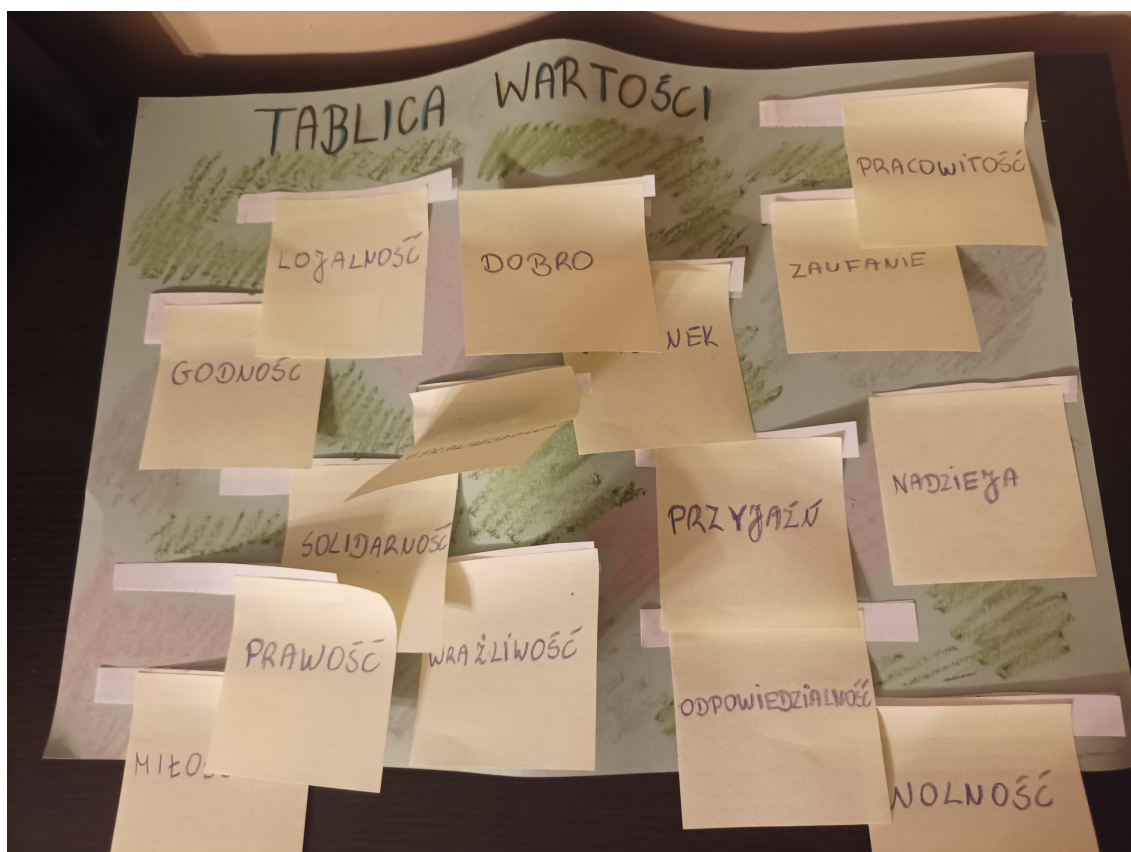


czemuś.

- 14.(Solidarność) Poczucie wspólnoty z jakąś osobą lub grupą ludzi, objawiające się współdziałaniem, wspieraniem i gestami pomocy.
- 15.(Sprawiedliwość) Przyznanie człowiekowi tego co mu się słusznie należy według włożonej pracy, praw i zasad.

(załącznik 9)

**Tablica wartości**  
**(wersja dla uczniów – zdjęcie)**



(załącznik 10)

## Zdjęcia z zajęć eksperymentalnych



