

KAROLINA ZOSZAK-ŁOSKOT

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
<https://orcid.org/0000-0001-6995-2374>

WARTOŚCI W PRACY NAUCZYCIELA MONTESSORIAŃSKIEGO I TRADYCYJNEGO. BADANIA PORÓWNAWCZE

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki badań kwestionariuszowych dotyczących wartości preferowanych przez nauczycieli w szkołach pracujących w systemie tradycyjnym oraz alternatywnym – Marii Montessori. Badania zostały przeprowadzone w 2017 roku na terenie województw lubelskiego, mazowieckiego oraz kujawsko-pomorskiego. Zastosowano kwestionariusz PVQ-RR Shaloma Schwartz’a w polskiej adaptacji Jana Ciecucha. Ogółem przebadano 102 osoby (51 nauczycieli montessoriańskich, 51 tradycyjnych) i zakwalifikowano ich wyniki do ostatecznej analizy. Celem badań było określenie wartości, które są cenione zarówno przez nauczycieli montessoriańskich (grupa badawcza), jak i nauczycieli pracujących w systemie tradycyjnym (grupa porównawcza), a także zbadanie, czy istnieją różnice w zakresie preferowanych wartości między tymi dwiema grupami.

Słowa kluczowe: wartości, nauczyciel, system alternatywny (Montessori), szkoła tradycyjna

WPROWADZENIE

W ostatnim czasie możemy zaobserwować wzrost zainteresowania tematyką wartości. Warto zapytać: czy ten „szum” wokół wartości istotnych w społeczeństwie jest uzasadniony? po co w ogóle są potrzebne wartości? czy obecnie możemy mówić o kryzysie wartości? Skoro coraz więcej osób zwraca na nie uwagę, to muszą one być czymś ważnym, czymś, co umożliwia właściwe funkcjonowanie ludzi w społeczeństwie, czego deficyt jest dotkliwie odczuwalny. We współczesnym świecie, gdzie ludzie są zabiegani, a rodzice nie zawsze mają czas dla swoich dzieci, odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia zostaje poniekąd przerzucona na nauczycieli. Można powiedzieć, że taką wizję świata Maria Montessori

przewidziała już kilkadziesiąt lat temu, kiedy w tworzonym przez siebie nurcie pedagogicznym uwzględniła zagadnienie wychowania do wartości. Analizując dorobek Montessori, nietrudno zauważyć, że zależało jej na bardzo szerokim rozumieniu słowa *wychowanie*. Odnosiła je do przekazywania dzieciom zarówno dobrych manier, jak i akceptowanych oraz potrzebnych do utrzymania pokoju na świecie wartości (Miksza 2014b). Podsumowując, można powiedzieć, że osoba nauczyciela, jego podejście do ucznia i nauczania oraz preferowane przez niego wartości stanowią bardzo ważne elementy w budowaniu współczesnego świata.

Interesujące wydaje się, jakie wartości preferują nauczyciele oraz czy istnieją różnice pomiędzy nimi w zależności od tego, w jakim systemie edukacyjnym pracują – alternatywnym, opartym na założeniach pedagogiki Marii Montessori, czy tradycyjnym, najbardziej rozpowszechnionym w Polsce.

KILKA SŁÓW O SYSTEMACH TRADYCYJNYM I ALTERNATYWNYM – MARII MONTESSORI

Zdecydowana większość polskiego społeczeństwa została wykształcona w systemie konwencjonalnym (lekcyjno-klasowym), w którym nauczyciel przekazuje wiedzę uczniom, a później ją sprawdza. W systemie tym lekcja trwa 45 minut, następuje zadanie pracy domowej, potem przerwa, kolejna lekcja i schemat się powtarza. Wszystkie dzieci w klasie równocześnie wykonują te same czynności edukacyjne. Uczniowie mają podręczniki, zaś nauczyciele program nauczania, który muszą zrealizować w określonym czasie. W praktyce wygląda to tak, że nauczyciele wczesnoszkolni pracujący w szkołach tradycyjnych skupiają się przede wszystkim na realizacji podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej oraz przyrodniczej, a na zagadnienia związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie czy też z etyką zostaje im niewiele czasu.

Natomiast w pedagogice Montessori nauczyciele mają być przewodnikami dzieci po świecie. Bardzo ważny w dniu szkolnym jest czas pracy własnej pozwalający uczniowi na samodzielnie wybieranie treści, z którą chce popracować. W pracowniach montessoriańskich powinny znajdować się jedynie materiały rozwijające konkretną umiejętność bądź pozwalające na przyswojenie przez dziecko określonych wiadomości. Dobrze przygotowane pomoce naukowe są estetyczne, czym zachęcają uczniów do pracy. Zaś stopniowanie trudności oraz kontrola błędów umożliwiają im samodzielną weryfikację trudu nauki (Bednarczuk 2007, Montessori 2014). W systemie opracowanym przez Montessori nie prowadzi się typowych zajęć trwających 45 minut. Nauczyciel udziela albo lekcji trójstopniowej, mającej na celu zapoznanie dziecka z jakimiś pojęciami (np. nazwami części mowy,

elementami budowy żaby), albo lekcji wprowadzającej, polegającej na samodzielnej pracy ucznia z daną pomocą systemową, czyli taką, którą wymyśliła Montessori. Każda z lekcji może być udzielana indywidualnie w momencie, w którym dany uczeń jest na nią gotowy. W tym systemie nie wyróżnia się klas, a poziomy. Poziom I odpowiada wychowaniu przedszkolnemu, a poziom II – dla uczniów w wieku 6–9 lat – edukacji w klasach początkowych. Poziom III przeznaczony jest dla dzieci starszych, w wieku 10–14 lat (Miksza 2014a).

Dlaczego Montessori stworzyła system, w którym w jednej sali uczą się dzieci w różnym wieku? Powodów jest kilka. Po pierwsze, chciała, aby szkoła stanowiła środowisko podobne do rodzinnego, a to oprócz rodziców tworzą dzieci w różnym wieku. Po drugie, dążyła do tego, by uczniowie mieli możliwość obserwowania starszych kolegów podczas pracy, bo właśnie oni stają się inspiracją dla młodszych. Pomagają im w zdobywaniu nowych umiejętności, uczą współpracy, opieki i brania odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Nauczyciel pracujący w systemie Montessori musi więc posiadać dużą świadomość tego, co jest dobre, a co złe na świecie, a także odnosić się w życiu codziennym do wartości moralnych. Ma przed sobą wiele wyzwań – dokonuje zmian w sobie, w swoim postrzeganiu szkoły, przełamuje nurt, w którym został wychowany, którego doświadczył podczas swojej edukacji (Bednarczuk 2007, Montessori 2014).

NAUCZYCIEL W SYSTEMIE MARIII MONTESSORI

Nauczyciel montessoriański jest współodpowiedzialny z dzieckiem za jego rozwój, poznawanie świata, zdobywanie wiedzy. Musi być „aktywny”, kiedy wprowadza ucznia w otoczenie, zaś „pasywny”, gdy uczeń już je poznał, nawiązał więź. Tego typu postulat możemy spotkać w wielu opracowaniach dotyczących pedagogiki Montessori (Miksza 2014a, Montessori 2014). Ponadto „nauczyciel pilnuje, aby nikt nie przeszkadzał pochłoniętemu pracą dziecka. Zadanie anioła stróża dusz skoncentrowanych na wysiłku jest jednym z najbardziej przyjemnych zadań nauczyciela” (Montessori 2014, s. 134). Jego rola to obserwowanie dzieci, bycie do ich dyspozycji wtedy, kiedy tego naprawdę potrzebują oraz wycofywanie się w sytuacji, kiedy same próbują znaleźć rozwiązanie. Zatem nauczyciel musi odejść od powszechnego przekonania, że to on stoi w centrum procesu nauczania i pozwolić dzieciom wziąć odpowiedzialność za swoją edukację.

To, co jest potrzebne, to mądrość w obserwowaniu, służeniu, zbliżeniu lub usunięciu się, w mówieniu lub milczeniu, w zależności od sytuacji i potrzeby. Musi on [nauczy-

ciel – przyp. red.] nabyć dużą wrażliwość, która do tej pory nie była wymagana przez żadną inną metodę, a której podstawą są spokój, cierpliwość, miłość i pokora. Cnota, nie słowa, stanowi najważniejszy składnik jego przygotowania. [...] [N]auczyciel musi wytłumaczyć, w jaki sposób używać materiałów. Jest on głównie ogniwem łączącym materiały i dziecko (Montessori 2014, s. 132).

Równocześnie nauczyciel musi być świadomy, że działalność dziecka ma być motywowana przez jego wolę, zainteresowania, a on jako posiadający większe doświadczenie powinien jedynie wprowadzić ucznia w świat danego zagadnienia, przygotować otoczenie w taki sposób, by inspirowało i umożliwiło samodzielne zdobycie konkretnej wiedzy czy umiejętności (Montessori 2014).

Pozostaje jeszcze jedna bardzo istotna i trudna kwestia. Nauczyciele wychowani w modelu szkoły tradycyjnej, gdzie wszelkie błędy uczniów od razu weryfikowały osoby prowadzące lekcje, gdzie ocena była istotnym elementem świadczącym o postępach w nauce, muszą sobie uświadomić, że w pedagogice Montessori nie może to mieć miejsca. Błąd dziecka jest jego przyjacielem, który umożliwia lepsze zrozumienie całego zagadnienia, a ocen po prostu nie ma, bo dziecko uczy się dla siebie.

Jeśli lekcja, która została przygotowana według kryterium zwężłości, prostoty i prawdy, nie jest rozumiana przez dziecko, nauczyciel powinien zastosować się do następujących rad. Po pierwsze: nie nalegać na powtórzenie lekcji. Po drugie: powstrzymać się przed wytłumaczeniem dziecku, że popełniło błąd lub nie zrozumiało, ponieważ mogłoby to zahamować na długi czas jego bodźce do działania, które stanowią podstawę postępu (Montessori 2014, s. 97–98).

Ponadto nauczyciel powinien zachęcać do pracy z materiałem to dziecko, które już raz odmówiło wykonania zadania bądź też popełniło błąd. Podstawą nauki z dzieckiem jest zbudowanie z nim relacji opartej na zaufaniu, otoczenie go troską, wsparcie dobrym słowem oraz samą obecnością.

Dawać bodźce dziecku, pozostawiając je jednak wolnym w rozwoju – oto pierwszy obowiązek wychowawcy. Ta delikatna misja wymaga wielkiego kunsztu, który podpowie odpowiedni moment i określi granice ingerencji; nie przeszkadzać ani nie próbuj skierować w inną stronę duszy, która budzi się do życia i chce żyć, wykorzystując własny potencjał. Kunszt ten musi towarzyszyć metodzie naukowej, ponieważ prostota naszych lekcji bardzo przypomina doświadczenia z psychologii eksperymentalnej. Jak tylko nauczyciel dotknie serca swoich uczniów, budząc i ożywiając w nich życie jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki, będzie on w posiadaniu tych serc, i jeden

gest, jedno słowo wystarczą, by każde z nich odczuło jego obecność, rozpoznało go i wysłuchało (Montessori 2014, s. 101).

Przed nauczycielem pracującym w systemie alternatywnym stoi jeszcze jedno wyzwanie – pedagogizacja rodziców, którzy tak samo jak on zostali wychowani w nurcie szkoły tradycyjnej.

WARTOŚCI JAKO ISTOTNY ELEMENT W PRACY NAUCZYCIELA

Każdy człowiek posiada jakiś system wartości, który kształtuje się już od samego początku naszego świadomego istnienia. To właśnie on wyznacza cele ludzkiego życia, zarówno te bliższe, jak i dalsze, odpowiada za sposób myślenia i zachowania oraz ma istotne znaczenie dla podejmowanych aktywności czy przejawianych zainteresowań. Wartości ukazują kierunek dążeń ludzkich, które „wykraczają poza konkretne sytuacje, są uporządkowane według względnej ważności i kierują wyborem środków oraz oceną zachowania i wydarzeń” (Miluska 2012, s. 5). W literaturze można się spotkać z tezą, że „ten, kto przeżywa i działa, ten też wartościuje. W naturalnej świadomości nie istnieje żadne zupełnie wolne od wartości nastawienie do rzeczy” (Brezinka 2007, s. 179). Powyższy cytat wyjaśnia, dlaczego tak ważne jest badanie hierarchii wartości, zwłaszcza wśród nauczycieli szkół podstawowych. W końcu to właśnie oni mają bardzo istotną rolę w kształtowaniu wartości oraz światopoglądu młodych ludzi.

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele klasyfikacji wartości, m.in. Gordona Allporta, Milтона Rokeacha czy też Shaloma Schwartza. W artykule zostanie omówiona teoria Schwartza ze względu na interesujące i bardzo aktualne podejście amerykańskiego badacza do owej tematyki. Również w badaniach zostanie wykorzystany kwestionariusz jego autorstwa.

Schwartz wartości definiuje jako poznawczą reprezentację działań, które człowiek musi podjąć, aby przetrwać w otaczającym go świecie, dostosować się do grupy społecznej bądź kulturowej. Według niego wartości stanowią pewnego rodzaju zbiór zasad, którymi człowiek posługuje się na co dzień w życiu. Wartości preferowane mogą mieć charakter ściśle określonych celów, do których dąży jednostka. Rozpatrując zagadnienie z takiej perspektywy, możemy zauważyć, że najbardziej charakterystyczną funkcją wartości jest motywowanie człowieka do podejmowania różnego rodzaju działań (Schwartz 1992; Schwartz, Savig, Boehenke 2000).

Schwartz (za: Ciecuch 2013) wyróżnia następujące kategorie wartości: osiągnięcia, hedonizm, stymulacja, kierowanie sobą w działaniu, kierowanie sobą w myśleniu, uniwersalizm – tolerancja, uniwersalizm ekologiczny, uniwersalizm społeczny, życzliwość – troskliwość, życzliwość – niezawodność, pokora, przy-

stosowanie do ludzi, przystosowanie do reguł, tradycja, bezpieczeństwo społeczne, bezpieczeństwo osobiste, prestiż, władza nad zasobami, władza nad ludźmi.

Te typy wartości tworzą dwuwymiarową przestrzeń. Na jej podstawie możemy wyróżnić cztery kategorie wyższego rzędu, tzw. metakategorie: 1) przekraczanie siebie, 2) umacnianie siebie, 3) otwartość na zmiany, 4) zachowawczość (Brzozowski 2002). Te z kolei zawierają następujące grupy wartości:

- przekraczanie siebie: uniwersalizm ekologiczny, uniwersalizm społeczny, uniwersalizm – tolerancja, życzliwość – niezawodność, życzliwość – troskliwość;
- umacnianie siebie: hedonizm, osiągnięcia, władza nad zasobami, władza nad ludźmi, prestiż;
- otwartość na zmiany: kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu, stymulacja, hedonizm;
- zachowawczość: bezpieczeństwo osobiste, bezpieczeństwo społeczne, tradycja, przystosowanie, pokora (Cieciuch 2013, s. 27).

Tematem preferowanych wartości zajmowała się m.in. Danuta Michałowska. Badała ona nauczycieli pracujących w szkołach tradycyjnych za pomocą samodzielnie skonstruowanego kwestionariusza ankiety oraz *Skali wartości* Rokeacha. W toku analiz okazało się, że pedagogzy najbardziej cenią takie wartości w swojej pracy, jak: odpowiedzialność, ambicja, uczciwość, życzliwość oraz cierpliwość. Natomiast za najmniej istotne wartości uznają: wysokie wynagrodzenie, miłość, prestiż zawodowy, odwagę oraz niezależność. Niemniej jednak te wyniki nie znalazły odzwierciedlenia w drugiej części badania. W badaniu wartości instrumentalnych nauczyciele jako najważniejsze wartości wskazali odwagę, niezależność i uprzejmość, a dopiero później ambicję, cierpliwość, uczciwość oraz odpowiedzialność (Michałowska 2013).

BADANIA WŁASNE

Badaniami własnymi zostało objętych 110 nauczycielek ze szkół podstawowych w województwach lubelskim, mazowieckim oraz kujawsko-pomorskim. Wszystkie pracujące w systemie tradycyjnym uczyły w szkołach publicznych, zaś pracujące w systemie Montessori uczyły zarówno w szkołach publicznych (21 osób), jak i szkołach niepublicznych, w tym prowadzonych przez stowarzyszenia (30 osób). Grupę badawczą tworzyły w 100% kobiety w wieku 25–45 lat. Większość badanych stanowiły nauczycielki ze stażem pracy do 10 lat (60%), mniej było tych, które uczyły od 10–15 lat (15%) i powyżej 15 lat (25%). Badania zostały przeprowadzone w 2017 roku.

Celem badań było poznanie systemu wartości nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, a także wskazanie ewentualnych różnic i podobieństw

w wyznawanych wartościach z uwzględnieniem kryterium pracy w systemie alternatywnym – Montessori – oraz tradycyjnym. Kryterium to wydaje się interesujące ze względu na szereg rozbieżności między dwoma analizowanymi systemami zarówno w zakresie samego podejścia do dziecka oraz nauczania, jak i do roli nauczyciela.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie wartości są preferowane przez nauczycieli pracujących w systemie alternatywnym – Montessori, a jakie przez nauczycieli pracujących w szkołach konwencjonalnych?
2. Jakie wartości nie są preferowane przez nauczycieli pracujących w systemie alternatywnym – Montessori, a jakie przez nauczycieli pracujących w szkołach konwencjonalnych?
3. Czy i w jakich obszarach występują różnice w zakresie wartości preferowanych przez nauczycieli pracujących w systemie tradycyjnym i alternatywnym – Montessori?

Do weryfikacji postawionych pytań badawczych została użyta wersja kwestionariusza *PVQ-RR (Portrait Value Questionnaire)* służąca do pomiaru 19 wartości. Jest to wersja powstała wskutek zmian przeprowadzonych przez Schwartza w jego teorii wartości. Ostatecznej polskiej adaptacji narzędzia dokonał Jan Ciecuch w 2013 roku.

Zmodyfikowana wersja kwestionariusza zawiera listę 57 wartości, które „opisują różnych ludzi w kategoriach ich celów, aspiracji i przekonań dotyczących tego, co w życiu ważne” (Ciecuch 2013a, s. 29). Stopień podobieństwa określa się w sześciostopniowej skali Likerta (od 1 do 6), gdzie: 1 oznacza *zupełnie niepodobny do mnie*; 2 – *niepodobny do mnie*; 3 – *trochę podobny do mnie*; 4 – *średnio podobny do mnie*; 5 – *podobny do mnie*; 6 – *bardzo podobny do mnie*. Powyższa skala jest identyczna dla wszystkich 57 itemów.

W odróżnieniu od wcześniejszej wersji *PVQ* każdy item składa się wyłącznie z jednego zdania, w którym wprowadzono wyraźnie konstrukt ważności, tzn. pojawiło się sformułowanie, że dane przekonanie, działanie, emocje są dla opisywanej osoby ważne; wyeliminowane zostały wszelkie opisy zachowania, przekonania, emocji itd. (Ciecuch 2013a, s. 29–30).

Każda z 19 wartości mierzona jest za pomocą trzech itemów.

WYNIKI BADAŃ

Aby uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze, wyodrębniono wartości cenione przez poszczególnych nauczycieli oraz mało ważne dla nich. Następnie dokonano zsumowania wskazań zgodnie z przynależnością do grupy: nauczyciele

montessoriańscy – nauczyciele pracujący w systemie konwencjonalnym. W tabeli 1 zawarto otrzymane dane.

Tabela 1. Wartości preferowane oraz mało ważne dla nauczycieli

Kategorie wartości	Nauczyciele pracujący w systemie Montessori		Nauczyciele pracujący w systemie tradycyjnym	
	preferowane	mało ważne	preferowane	mało ważne
Kierowanie sobą w myśleniu	17	0	5	0
Kierowanie sobą w działaniu	17	0	13	0
Stymulacja	0	9	0	7
Hedonizm	0	0	4	0
Osiągnięcia	0	4	2	4
Władza nad ludźmi	0	17	0	32
Władza nad zasobami	0	22	1	8
Prestiż	10	0	12	0
Bezpieczeństwo osobiste	11	0	9	0
Bezpieczeństwo społeczne	7	0	10	0
Przystosowanie do reguł	3	3	2	2
Przystosowanie do ludzi	3	1	7	2
Tradycja	11	2	7	1
Pokora	0	0	4	0
Życzliwość – niezawodność	10	0	17	0
Życzliwość – troskliwość	3	0	19	0
Uniwersalizm społeczny	10	0	2	0
Uniwersalizm ekologiczny	5	2	4	1
Uniwersalizm – tolerancja	3	2	11	0

Źródło: badania własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz okazało się, że nauczyciele pracujący w szkołach tradycyjnych preferują wartości: życzliwość – troskliwość oraz życzliwość – niezawodność. W związku z tym ważna jest dla nich troska o dobro zarówno całej grupy, jak i poszczególnych osób do niej należących, a także poczucie bycia niezawodnym oraz godnym zaufania członkiem grupy. Podobne wyniki otrzymała Michałowska (2013). Równocześnie ci sami pedagodzy zadeklarowali, że najmniej ważną dla nich wartością jest władza nad ludźmi, która bezpośrednio wiąże się ze sprawowaniem kontroli.

Pedagodzy pracujący w szkole z systemem alternatywnym – pedagogiką Montessori – preferują wartości z grupy „otwartość na zmianę”, tj. kierowanie sobą w myśleniu oraz kierowanie sobą w działaniu. Zatem bardzo ważne są dla nich samodzielność w poszukiwaniu i wyborze idei, którymi się kierują w życiu, na podstawie, których budują swój światopogląd, a także niezależność w myśleniu.

Bardzo duże znaczenie przypisują też możliwości podejmowania decyzji oraz osiągania ustalonych celów. Nie są dla nich ważne władza nad zasobami ani władza nad ludźmi, czyli wartości związane z szeroko rozumianą kontrolą.

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie, czy i jakie ewentualnie wartości różnią nauczycieli montessoriańskich od pracujących w szkole tradycyjnej, przeprowadzono analizy statystyczne z wykorzystaniem pakietu SPSS. Zostały spełnione warunki pozwalające na przeprowadzenie analiz za pomocą testu t-Studenta. W tabeli 2 przedstawiono wyniki dotyczące kategorii i metakategorii wartości preferowanych przez nauczycieli montessoriańskich oraz pracujących w systemie tradycyjnym.

Tabela 2. Różnice między nauczycielami montessoriańskimi a nauczycielami pracującymi w systemie tradycyjnym w zakresie preferowanych kategorii wartości (wynik testu t-Studenta)

Kategorie wartości	Nauczyciele pracujący w systemie Montessori		Nauczyciele pracujący w systemie tradycyjnym		t
	M	SD	M	SD	
Kierowanie sobą w myśleniu	16,07	1,45	14,17	2,04	5,411*
Kierowanie sobą w działaniu	15,58	2,33	15,56	1,52	0,050**
Stymulacja	9,27	3,06	10,37	3,16	-1,780
Hedonizm	13,23	1,90	13,76	2,37	- 1,241
Osiągnięcia	11,94	3,44	12,41	2,79	-0,758**
Władza nad ludźmi	6,62	3,61	6,35	2,70	0,435
Władza nad zasobami	7,96	2,89	8,50	3,40	-0,877
Prestiż	15,17	2,07	15,25	2,04	-0,192
Bezpieczeństwo osobiste	15,15	2,46	14,82	2,03	0,744
Bezpieczeństwo społeczne	15,00	2,46	14,62	2,81	0,711*
Przystosowanie do reguł	13,49	2,62	13,43	3,23	0,101
Przystosowanie do ludzi	12,17	3,29	13,11	3,15	-1,473
Tradycja	14,62	3,01	13,84	3,74	1,166
Pokora	12,01	2,88	12,21	2,53	-0,365
Życzliwość – niezawodność	15,88	1,90	15,90	2,16	-0,049
Życzliwość – troskliwość	15,64	1,78	16,09	1,71	-1,302
Uniwersalizm społeczny	15,52	1,93	14,01	1,36	4,559*
Uniwersalizm ekologiczny	13,29	2,61	13,27	2,85	0,036
Uniwersalizm – tolerancja	14,31	3,05	14,09	2,09	0,416

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

Nauczyciele pracujący w duchu pedagogiki Montessori uzyskali istotnie wyższe wyniki w porównaniu do nauczycieli pracujących w systemie tradycyjnym, jeśli

chodzi o kategorie wartości: kierowanie sobą w myśleniu ($p < 0,05$), kierowanie sobą w działaniu ($p < 0,01$), bezpieczeństwo społeczne ($p < 0,05$), uniwersalizm społeczny ($p < 0,05$). Pedagodzy montessoriańscy osiągnęli istotnie niższe wyniki niż nauczyciele pracujący zgodnie z założeniami systemu tradycyjnego w preferencji wartości osiągnięcia ($p < 0,01$).

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI

Celem przeprowadzonych badań było poznanie, jakie wartości preferują nauczyciele szkół podstawowych oraz czy istnieją różnice pomiędzy nimi w zależności od tego, w jakim systemie edukacyjnym pracują – alternatywnym, opartym na założeniach pedagogiki Montessori, czy tradycyjnym, najbardziej rozpowszechnionym w Polsce.

Nauczyciele pracujący w szkołach tradycyjnych (konwencjonalnych) najbardziej cenią wartości związane z troską o dobro całej grupy i poszczególnych osób do niej należących. Istotne jest dla nich poczucie bycia niezawodnym oraz godnym zaufania członkiem grupy. Jest to niewątpliwie związane z konformizmem rozumianym jako „dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy”, który w badaniach Michałowskiej (2013, s. 65) stanowił dla nich cenną wartość. Równocześnie ci sami pedagodzy nie preferują wartości związanych ze sprawowaniem kontroli nad innymi osobami.

Natomiast badani nauczyciele montessoriańscy preferują niezależność w myśleniu, swobodę w zakresie poszukiwania i kształtowania swoich umiejętności, wolność w tworzeniu własnego światopoglądu. Jest również dla nich ważne zachowanie autonomii w wyborze ścieżki życiowej, podejmowanych działaniach czy też kolejności osiągania postawionych sobie celów. Z punktu widzenia specyfiki systemu, jakim jest pedagogika Montessori, takie wybory należy uznać za znamienne. Nauczyciel będący pewnego rodzaju duchowym przewodnikiem dziecka, a jednocześnie mający świadomość jego wolności, pozwala uczniowi na samodzielne kształtowanie światopoglądu, nie blokuje jego toku myślenia. Dzięki precyzyjnie przygotowanemu otoczeniu umożliwia dziecku kształtowanie swojej niezależności, zdobywanie wiedzy w wolności, ale zgodnie z zasadami moralnymi obowiązującymi w społeczeństwie (Bednarczyk 2007, Montessori 2014).

Montessoriańscy pedagodzy uzyskali wyższe wyniki w zakresie preferencji wartości bezpieczeństwo społeczne niż nauczyciele pracujący w systemie tradycyjnym. Oznacza to, że cenią takie cechy jak stabilność i bezpieczeństwo w otaczającym ich świecie. Częste wskazywanie omawianej wartości przez tę grupę nauczycieli można wytłumaczyć, odwołując się do założeń systemowych pedagogiki Montessori, której autorka stworzyła obszar nauczania „wychowanie do pokoju”.

Wielokrotnie podkreślała, że nauczyciel musi kształtować u uczniów poczucie odpowiedzialności za dobro kraju. Równocześnie wierzyła w możliwości dzieci, a nawet prosiła je, aby razem z nią „budowały pokój między ludźmi i na świecie” (Miksza 2014b; Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds 2009).

Nauczyciele utożsamiający się z pedagogiką Montessori uzyskali również wyższe wyniki w porównaniu z nauczycielami pracującymi w systemie tradycyjnym w zakresie preferencji uniwersalizmu społecznego. Można zatem przypuszczać, że jest dla nich ważne dążenie do równości wszystkich osób i sprawiedliwe traktowanie każdego dziecka. Ta zgodna z założeniami pedagogiki Montessori postawa jest możliwa do zaobserwowania w pracy badanych nauczycieli, którzy nawiązują z dziećmi szczególną więź, opartą na szacunku i zaufaniu do drugiej osoby (Bednarczuk 2007, Montessori 2014).

Ostatnią preferowaną wartością różniącą pedagogów montesoriańskich od pracujących w systemie tradycyjnym są osiągnięcia. W przypadku tej wartości nauczyciele utożsamiający się z założeniami pedagogiki Montessori uzyskali niższe wyniki niż nauczyciele pracujący w systemie tradycyjnym. Osiągnięcia w koncepcji Schwartza definiowane są jako „osobisty sukces osiągnięty zgodnie ze społecznymi standardami” (za: Ciecuch 2013b, s. 61). Według podstawowych założeń pedagogiki Marii Montessori nauczyciel ma być baczny obserwatorem i prowadzić dziecko tak, by osiągnęło sukces edukacyjny poprzez samodzielne odkrycie prawd obowiązujących na świecie. Zatem to sukces dziecka, a nie nauczyciela ma stanowić priorytet we wspólnej pracy (Miksza 2014a).

Niechaj konkluzją całego artykułu będą słowa: „aby zostać wychowawcą w rozumieniu pedagogiki Montessori, nie wystarczy metodyczne przygotowanie do pracy. Jest to ciągły wymóg pracy nad sobą, zwłaszcza w obszarze wyzbycia się »dumy, pychy i gniewu«” (Montessori 2014, s. 97).

LITERATURA

- Bednarczuk B., 2007, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Brezinka W., 2007, *Wychowanie dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków, WAM.
- Brzozowski P., 2002, *Uniwersalność struktury wartości: koncepcja Shaloma H. Schwartza*. „Roczniki Psychologiczne”, t. 5, 27–51.
- Ciecuch J., 2013a, *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza*. „Psychologia Społeczna”, t. 8, nr 1(24), 22–41.
- Ciecuch J., 2013b, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.

- Michałowska D. M., 2013, *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Miksza M., 2014a, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miksza M. (red.), 2014b, *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowanie do wartości*. Łódź, Wydawnictwo Palatum.
- Miluska J. (red.), 2012, *Wartości w świecie polityki*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Montessori M., 2014, *Odkrycie dziecka*. Łódź, Wydawnictwo Palatum.
- Schwartz S., 1992, *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. W: P.M. Zanna (red.), *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 25. Orlando, Academic Press, 1–65.
- Schwartz S.H., Sagiv, L., Boehnke, K., 2000, *Worries and Values*. “Journal of Personality”, t. 68, nr 2, 309–346.
- Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds M., 2009, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

VALUES IN THE WORK OF MONTESSORI AND TRADITIONAL TEACHER.
COMPARATIVE STUDY

Abstract: The article presents the results of questionnaire concerning values preferred by teachers working in schools on the basis of traditional and alternative systems – Maria Montessori. The research was conducted in 2017 in the Lublin, Mazovian and Kuyavian-Pomeranian provinces. The Shalom Schwartz PVQ-RR questionnaire was used in the Polish adaptation of Jan Ciecuch. Overall, the research group of 102 respondents were qualified for the final analysis (Montessori teachers = 51, traditional = 51).

In the research undertaken, the aim was to identify values that are valid both by Montessori teachers (research group) and teachers working in the traditional system (comparative group). The collected data presents whether there are differences in the preferred values between both groups.

Keywords: values, teacher, alternative system (Montessori), traditional school