

BEATA BEDNARCZUK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

AFEKTYWNE ZNACZENIA DOŚWIADCZEŃ SZKOLNYCH ABSOLWENTÓW KLAS MONTESSORI. DONIESIENIE BADAWCZE

Abstrakt: Badania zrealizowano w okresie dziewięciu miesięcy, od września 2013 do kwietnia 2014 roku. Objęto nimi 94 absolwentów Szkoły Podstawowej nr 27 im. Marii Montessori w Lublinie, którzy kształcili się według zasad alternatywnego systemu kształcenia. Analizie poddano 69 zestawów narzędzi badawczych wypełnionych kompletnie przez osoby spełniające kryteria doboru do grupy. Do badania emocjonalnych znaczeń doświadczeń szkolnych wykorzystano kwestionariusz *Autorefleksja nad kształceniem w systemie Montessori*, autorsko opracowanym na podstawie *Metody konfrontacji z sobą* Huberta Hermansa. Ogląd wskaźników wartościowań sytuacji szkolnej ujętej w stwierdzeniu: „Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz zarówno system Montessori (przyszłość S = 15,40; O = 15,33), jak i doświadczeń ogólnych (S = 13,89; O = 14,54) i idealnych (S = 18,18; O = 17,91)” wskazał, że aktywne były wyróżnione przez Hermansa dwa motywy podstawowe (wysokie średnie wartości S i O), a ich działanie zostało zrównoważone (brak istotnych statystycznie różnic między S a O).

Analizowane w niniejszej pracy doświadczenia szkolne oraz ogólne i idealne prezentowały jeden z sześciu możliwych, ale najbardziej integralny typ klimatu emocjonalnego: siły i jedności (+HH), w którym intensywna samoświadomość występuje z „przyjemnym poczuciem przekraczania granic między własnym Ja, a kimś drugim” (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 14). Na tej podstawie uznano, że przestrzeń szkoły stanowiła dla badanych obszar samopotwierdzenia.

Słowa kluczowe: pedagogika Marii Montessori, doświadczenia szkolne, wartościowanie doświadczeń szkolnych

WPROWADZENIE

Wobec rosnącego zainteresowania pedagogiką Marii Montessori, przy braku aktualnych, rzetelnych i kompleksowych badań empirycznych prowadzonych w Polsce (zob. Bednarczuk 2014), autorka podjęła się realizacji projektu badawczego poświęconego absolwentom klas Montessori. W prezentowanej pracy zostaną przedstawione wybrane fragmenty analizy afektywnych znaczeń doświadczeń szkolnych absolwentów klas Montessori przeprowadzonej w celu zdobycia informacji na temat rozwojowej wartości potencjału montessoriańskiego środowiska uczenia się.

Człowiek, jak zauważa Hubert Hermans, koncentruje się na tych aspektach siebie i sytuacji, które uważa za istotne (Oleś 1990, s. 59). Świadoma, refleksyjna interpretacja doświadczenia została określona przez niego mianem *wartościowania*, czyli rozważnego i przemyślanego ujęcia „tego aspektu sytuacji, który jednostka odczuwa jako aktualnie ważny w swoim życiu” (Hermans za: Oleś 1992, s. 8). Wartościowanie stanowi swoistą kategorię znaczeniową związaną z interpretacją jakiejś części osobistego doświadczenia (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 8). Jeszcze pełniej można wyjaśnić to pojęcie jako orientację przestrzenno-czasową, która odnosi się do przeszłości, teraźniejszości i antycypacji przyszłości (Oleś 1992, s. 9).

Absolwenci klas Montessori, którzy wzięli udział w badaniach, poddawali refleksji następujące sytuacje: „Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej według zasad pedagogiki Montessori” (sytuacja przeszła); „Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori” (sytuacja teraźniejsza); „Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori” (sytuacja przyszła). Oceniali także doświadczenia aktualne („Jak się ogólnie czujesz w ostatnich dniach?”) i idealne („Jak chciałbyś się czuć?”).

Hermans zajmuje stanowisko, że każde wartościowanie implikuje jakiś wzorzec uczuć, „który jest charakterystyczny dla tego specyficznego wartościowania. Kiedy wiemy, jakiego rodzaju uczucia idą w ślad za konkretnym wartościowaniem, wiemy coś o samym tym wartościowaniu” (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 31). Uczucia i emocje świadczą o zdolności do samoświadomości i refleksji (Harris 2005, s. 361), są elementami szerszego systemu przetwarzania informacji (Clore 1998, s. 159). Wartościowanie stanowi swoisty proces tworzenia znaczeń na zasadzie wzajemnego odnoszenia do siebie i łączenia wielu różnych działań i wydarzeń (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 34) dzięki zdolności człowieka do doświadczania siebie zarówno jako podmiotu, jak i przedmiotu w tym samym czasie (zob. Hermans 1991, s. 303).

Wartościowanie ma zawsze pewien przedmiot, który staje się zewnętrznym biegunem doświadczenia (Hermans, Hermans-Jansen 2000). Uczucia z kolei, bezpośrednio dane w odniesieniu do aktualnie ważnej sprawy, są stanami wewnętrznymi i określają wewnętrzny biegun doświadczeń (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 10). Analiza doświadczenia może odbywać się poprzez poznanie obu biegunów w ich wzajemnych związkach (Oleś 1992, Hermans, Hermans-Jansen 2000). Hermans zauważa, co przypominają Elżbieta Chmielnicka-Kuter, Piotr Krzysztof Oleś i Małgorzata Puchalska-Wasył (2012), że w uczuciowym komponencie wartościowania można określić najbardziej charakterystyczne dla badanej sytuacji afekty, które w sposób specyficzny zabarwiają analizowane wartościowanie. Z kolei odczytać i zinterpretować należy powstałą kombinację emocji (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 27), scharakteryzować układ uczuć pozytywnych i negatywnych przeżywanych w specyficznych proporcjach (Oleś 1992, s. 10). W końcu profil uczuć ujawnia motywy charakteryzujące wszystkich ludzi, tzn. podstawowe. Reprezentują one ukryte, nieustająco aktywne czy nieświadome elementy doświadczenia człowieka. Mowa tu o motywie umacniania siebie (S), który opisuje samowystarczalność i ekspresję własnego „ja” oraz motywie kontaktu i jedności z innymi (O) uznawanym za wyraz potrzeby bliskości z ludźmi i otaczającym światem (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 31–33; 57–58).

Afektywny wzorzec wartościowania zdradza nasilenia, jak również stopień zaspokojenia motywów podstawowych (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 30–33; za: Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2012, s. 10). Dodatkowo Hermans w przywołanych motywach podstawowych dostrzega fundamentalne cele, które w taki czy inny sposób pełnią ważką rolę w życiu każdego człowieka (Hermans za: Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2012, s. 10). Ponieważ emocje nie są jedynie odruchowymi reakcjami na określone wydarzenia, ale stanowią metaforyczne ujęcie zdarzeń czy sytuacji, „rezonują i jednoczą doświadczenia, myśli i wskazówki wewnętrzne, to jako swoisty *tryb* przetwarzania informacji dostarczają wiedzy na temat rzeczywistości” (Haviland-Jones, Kahlbaugh 2005, s. 378).

BADANA GRUPA

Badania przeprowadzono na przełomie 2013 i 2014 roku. Objęto nimi 94 absolwentów Szkoły Podstawowej nr 27 w Lublinie, którzy kształcili się w systemie zorganizowanym według zasad pedagogiki Montessori. Analizie poddano 69 zestawów narzędzi badawczych kompletnie wypełnionych przez osoby spełniające kryteria doboru do grupy, zakwalifikowane do badań w sposób celowy. Cel badań objęta nimi zbiorowość określiła jako poznanie osobowości autorskiej i jej struktury oraz

ustalenie znaczeń właściwości autorskich absolwentów klas Montessori, jak też afektywnych konotacji montessoriańskich doświadczeń szkolnych i charakteru osobistych zadań nadrzędnych jako perspektywy kształtowania siebie (zob. Nowak 2007, s. 43–46). W badaniach uczestniczyły osoby, które skończyły cykl kształcenia zorganizowany według założeń pedagogiki Marii Montessori na poziomie szkoły podstawowej¹. Stąd przyjęto, że minimalny czas edukacji montessoriańskiej respondentów wynosi sześć lat².

Wiek był kolejnym kryterium intencjonalnego doboru grupy badanych. Zdecydowano, że zostaną do niej włączeni absolwenci SP 27 w Lublinie pomiędzy 16. a 21. rokiem życia, zatem osoby znajdujące się w fazie późnej adolescencji, u kresu dzieciństwa „ujmowanego łącznie z okresem dorastania, przy czym ten ostatni zawsze rozumiany jest jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością” (Brzezińska 2004, s. 220). Jest to okres startu w samodzielne życie osobiste i społeczne, a górną jego granicę stanowi 20.–22. rok życia (Brzezińska 2004, s. 220; s. 235). Młody człowiek odkrywa wówczas odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Jakimi zasobami dysponuję?”, „Kim chcę być?”, „Jaki chcę być?” i „Co chcę w życiu zrobić?” (Bardziejewska 2005). Dzięki temu formuje

własną strukturę tożsamości, która scala jego doświadczenia i atrybuty, pozwala na dokonywanie wyborów i konsekwentne podążanie wybraną drogą, czyni go gotowym do podejmowania własnych działań, do odpowiedzialności za siebie i innych ludzi powierzonych jego opiece (Bardziejewska 2005, s. 370).

W ten sposób dokonuje się konsolidacja tożsamości i osobowości (Brzezińska 2005, s. 31). Co więcej, poglądy młodych osób w okresie późnej adolescencji są mniej deklaratywne niż młodzieży młodszej, a czas wchodzenia w dorosłe życie to okres największej wrażliwości na problematykę egzystencjalną (Mariański 1998, s. 104).

¹ Szkoła Podstawowa nr 27 im. Marii Montessori jest jedyną szkołą na terenie Lublina, w której dzieci uczą się według zasad pedagogiki doktor Marii Montessori. Jest także jedyną publiczną szkołą w Polsce, w której organizowany jest pełny cykl kształcenia zgodny z zaleceniami pedagogiki Montessori na poziomie szkoły podstawowej.

² Oznacza to, że absolwenci, którzy uczestniczyli w badaniach, kształcili się trzy lata w grupach II poziomu (tradycyjne klasy „0”, I i II) oraz trzy lata w grupach III poziomu (zwyczajowo klasa III, IV i V). Jednak w badanej grupie znajdują się trzy takie osoby (4,4%). Większość respondentów odbyła pełny, czyli dziesięcioletni cykl kształcenia w systemie Montessori (65,25%), uczęszczała zatem do montessoriańskich oddziałów przedszkolnych (I poziom kształcenia, obejmujący dzieci od 3. do 5. roku życia), a po zakończeniu edukacji w systemie Montessori (II i III poziomu) kontynuowali naukę w tej samej szkole, w VI klasie, prowadzonej z uwzględnieniem zasad pedagogiki Montessori, a będącej klasą przejściową między systemem montessoriańskim a konwencjonalnym.

METODA

Prezentowane w tekście analizy podporządkowane były poszukiwaniom odpowiedzi na pytanie: „Jaki jest wzorzec afektywny doświadczeń szkolnych oraz ogólnych i idealnych absolwentów klas Montessori?” Do pomiaru emocjonalnego znaczenia doświadczeń szkolnych oraz życiowych badanych osób wykorzystano kwestionariusz *Autorefleksja nad kształceniem w systemie Montessori*, będący autorską adaptacją *Metody konfrontacji z sobą* (Self Confrontation Method) Hermansa. Wspomniana metoda wyrasta z teorii wartościowania (Hermans 1991; Hermans-Jansen 2000; Oleś 1992; Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009). Autorem polskiej adaptacji metody jest Piotr Oleś (1992, zob. też Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009).

Metoda konfrontacji z sobą to niekonwencjonalny sposób rozpatrywania doświadczeń osoby, która „pod wpływem zarówno interakcji z drugim człowiekiem, jaki i z sytuacją, może reflektować doświadczenia oraz dokonywać zmiany sposobu interpretacji własnego doświadczenia” (Oleś 1992). W standardowej wersji metody nakłania się osobę badaną do dokonania przeglądu tego wszystkiego, co może zostać określone jako aktualnie ważne w życiu. W ten sposób badany uzyskuje całościowy, uporządkowany obraz własnego doświadczenia w danym momencie (Oleś 1992, s. 5). Do celów badawczych niniejszej pracy dokonana została modyfikacja metody. I tak, by poznać emocjonalną interpretację znaczeń szkoły Montessori, przedstawiono badanym do oceny gotowe wartościowania³, prowokujące adolescentów do refleksji oraz „eksploracji znaczeń afektywnych” (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 52) związanych z kształceniem w alternatywnym systemie edukacyjnym. W ten sposób, według terminologii konstruktora narzędzia, skoncentrowano się na badaniu aspektowym, oznaczającym ukierunkowanie na jeden specyficzny temat (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 330), przy czym wykorzystano subfazę afektywnej ewaluacji wartościowań⁴. Kolejna adaptacja metody do potrzeb badań własnych wiązała się z faktem, że proces autorefleksji nad systemem Montessori przeprowadzony został w dialogu z sobą samym (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 30), a nie w dialogu z drugą osobą.

³ Podobną procedurę zastosowała Joanna Mesjasz, analizując lęk przed śmiercią (zob. Mesjasz 2012).

⁴ Metoda składa się z trzech części: I Tworzenie wartościowań, II Badanie znaczenia afektywnego wartościowań, III Dyskusja wyników. Osoba badana przez pytania pobudzana jest do opowiadania o istotnych w jej życiu wydarzeniach, sytuacjach i do skondensowania ich w postaci wartościowań. Z kolei każde wartościowanie odnoszone jest do standaryzowanego zespołu terminów oznaczających uczucia w celu zbadania ukrytych znaczeń afektywnych wartościowań. Na koniec wyniki i wnioski przedstawiane są osobie badanej. Kluczowy element dyskusji stanowi analiza

Na potrzeby niniejszego projektu przyjęto za wiodący walor badawczy i poznawczy narzędzie, podczas gdy standardowe rozwiązanie ma charakter przede wszystkim terapeutyczny. Dlatego też nie występuje w przeprowadzonych eksploracjach faza walidacji i powtórnego badania. Dzięki przedstawionym procesom adaptacyjnym otrzymane narzędzie służy określeniu wzorca uczuciowego odnoszącego się do refleksji nad kształceniem w klasie Montessori⁵. Analiza doświadczeń szkolnych obejmuje perspektywę czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Do każdej sfery zostało przygotowane jedno wartościowanie, o którego afektywną ewaluację byli proszeni indagowani. Tworzyli oni równocześnie wzorce emocjonalne dla aktualnego i idealnego samopoczucia, stanowiącego punkt odniesienia dla doświadczeń szkolnych⁶.

I sfera: przeszłość

Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej według zasad pedagogiki Montessori.

II sfera: teraźniejszość

Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori.

III sfera: przyszłość

Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori.

Doświadczenia ogólne

Jak ogólnie czujesz się w ostatnich dniach?

Doświadczenia idealne

Jak chciałbyś się czuć?

modalności, w której chodzi o porównanie profili afektywnych wartościowań i na tej podstawie utworzenie tematu wiodącego (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 20).

⁵ Każde wartościowanie wywołuje zdaniem Hermansa i Hermans-Jansen (2000, s. 31) „jakąś modalność afektywną albo wzorzec uczuć, który jest charakterystyczny dla tego specyficznego wartościowania. Kiedy wiemy, jakiego rodzaju uczucia idą w ślad za konkretnym wartościowaniem, wiemy coś o samym wartościowaniu”.

⁶ Były to sytuacje osobiście angażujące, a w takich sytuacjach, wedle poznawczych teorii emocji, afekty są bardziej intensywne od emocji przeżywanych w sytuacjach nieangażujących (Wojciszke 2010, s. 118).

Opisanym sytuacjom badani przypisywali nasilenie 24 uczuć. Przeprowadzono zatem „aspektowe samopoznanie” (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 330) ukierunkowane na badanie specyficznego tematu. W ten sposób powstał wzorzec uczuć odnoszący się do refleksji nad własną przeszłością w klasie Montessori, do terażniejszej sytuacji kogoś bliskiego/znajomego w szkole Montessori i do perspektywy podjęcia decyzji w sprawie kształcenia własnych dzieci w grupie montessoriańskiej. Fakt, że osoba czuje się zaproszona „do skupienia w jednym czasoprzestrzennym punkcie jej odniesień do przeszłości, terażniejszości i przyszłości” (Hermans 1991, s. 403), umożliwia nakreślenie wielowymiarowego, osobistego obrazu doświadczeń, i to nie tylko szkolnych⁷. Na podstawie otrzymanych wzorców afektywnych – ogólnego i idealnego – można mówić o charakterystycznym typie doświadczenia badanych osób (Puchalska-Wasył 2006, s. 157). Własności przejawiane przez człowieka zależą przecież od specyfiki jego jednostkowego doświadczenia (Błachnio 2011, s. 252).

Uczucia, których intensywność pozwala oszacować każde wartościowanie, jest związana z następującymi stanami afektywnymi (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 11):

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. radość P | 13. wina N |
| 2. bezsilność N | 14. pewność siebie S |
| 3. poczucie własnej wartości S | 15. osamotnienie N |
| 4. lęk N | 16. zaufanie P |
| 5. zadowolenie P | 17. poczucie niższości N |
| 6. poczucie siły S | 18. intymność O |
| 7. wstyd N | 19. poczucie bezpieczeństwa P |
| 8. przyjemność P | 20. złość N |
| 9. troskliwość O | 21. duma S |
| 10. miłość O | 22. energia P |
| 11. rozbitcie wewnętrzne N | 23. spokój wewnętrzny P |
| 12. czułość O | 24. poczucie wolności P |

⁷ Piotr Oleś (2003, s. 352) wyjaśnia za Hermansem, że zgodnie z teorią łuku intencjonalnego człowiek może z danego punktu w terażniejszości odnosić się do swej przeszłości albo przyszłości, przywołując doświadczenie z przeszłości lub antycypując przyszłość. Może także, wybierając określony moment przeszłości lub przyszłości, oceniać swe aktualne działania. „Osoba jest swą przeszłością, terażniejszością lub przyszłością” (Oleś 1991, s. 389). Kazimierz Obuchowski pisze zaś, że stałość tożsamości psychicznej jest możliwa dzięki nieustannemu przedefiniowywaniu siebie, rzutowaniu swej osoby w daleką przyszłość i zapełnianiu przestrzeni między „tu” i „tam” własną czynnością docelową. Bycie „tu” jest możliwe dzięki byciu „tam”, stanowiącym stabilny układ odniesienia (Obuchowski 1985, s. 31).

Przytoczone wyżej terminy zostały podzielone na cztery grupy:

- uczucia odnoszące się do motywu umacniania siebie (S): 3, 6, 14, 21;
- uczucia odnoszące się do motywu kontaktu i jedności z innymi (O): 9, 10, 12, 18;
- uczucia odnoszące się do pozytywnych doświadczeń (P): 1, 5, 8, 16, 19, 22, 23, 24;
- uczucia odnoszące się do negatywnych doświadczeń (N): 2, 4, 7, 11, 13, 15, 17, 20 (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 57–61; Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 12).

Sposób opracowania wyników zależy od celu prowadzonych badań. Nie wszystkie zaproponowane przez autora narzędzia trzeba koniecznie uwzględniać przy każdym badaniu (Oleś 1992). Na potrzeby niniejszego tekstu przedstawiono średnie wyniki dla wskaźników motywów podstawowych S, O, P i N. Wskaźnik S jest sumą punktów dla czterech uczuć wyrażających motyw umacniania siebie (pewności siebie, poczucia własnej wartości, poczucia siły, dumy). Drugi, oznaczony symbolem O, stanowi sumę punktów dla czterech uczuć, które wyznaczają łączność i jedność z drugim człowiekiem (troskliwości, miłości, czułości, intymności). Z kolei wskaźnik P odnosi się do sumy punktów dla ośmiu uczuć pozytywnych, wśród których znajdują się: radość, zadowolenie, przyjemność, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, energia, spokój wewnętrzny i poczucie wolności. W końcu wskaźnik N obliczany jest jako suma punktów dla ośmiu uczuć negatywnych: bezsilności, lęku, wstydu, rozbicia wewnętrznego, osamotnienia, winy, poczucia niższości, złości. Uwzględnienie wszystkich wskaźników umożliwia rozpoznanie nasilenia poszczególnych motywów w odniesieniu do badanych kwestii (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2012, s. 110). Poznanie wartości wskaźników pozwala także na określenie, czy motyw aktywny w przypadku wartościowania jest zrealizowany (gdy $P > N$), przygaszony (gdy $N > P$), czy ambiwalentny, jak również opisanie, jaki jest sposób przeżywania badanych doświadczeń (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2012, s. 13; Błaszczak 2004).

W zakończeniu tej części pracy trzeba zaznaczyć, że warunkami stosowania metody są: minimalny poziom dojrzałości osób badanych, osiągnany zazwyczaj około 15. roku życia; przeciętny lub wyższy poziom inteligencji, motywacja do samopoznania lub zmiany (Oleś 1992). Metoda koresponduje zatem z dominującą potrzebą rozwojową młodych ludzi objętych badaniami. Zgodnie z poglądem Allana B. Chinena (Chinen za: Ledzińska 2005, s. 27), znajdują się oni w stadium biegu życia określanym jako młodość z wszechwładną introspekcją, tendencją do analizowania własnych stanów psychicznych, myśli i uczuć.

WYNIKI

Otrzymane wzorce afektywne powstały w wyniku uśrednienia wzorców składowych poszczególnych osób (Puchalska-Wasył 2006, s. 212)⁸. Globalne średnie, jak wskazuje Hermans, dają ogólny pogląd na system wartościowań jako całości (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 309). Wartości średnie wskaźników zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Średnie wskaźniki afektywne dla trzech wartościowań sytuacji szkolnych oraz samopoczucia aktualnego i idealnego

Motywy i uczucia	Przeszłość: Przypomnij sobie siebie samego w roli ucznia w szkole podstawowej, w klasie prowadzonej według zasad pedagogiki Montessori		Terazniejszość: Ktoś z Twojej rodziny/kręgu bliskich znajomych rozpoczyna naukę w klasie Montessori		Przyszłość: Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori		Doświadczenie ogólne: Jak się ogólnie czujesz w ostatnich dniach?		Doświadczenie idealne: Jak chciałbyś się czuć?	
	N	SD	N	SD	N	SD	N	SD	N	SD
Motywy podstawowe	N	SD	N	SD	N	SD	N	SD	N	SD
Motywy umacniania siebie (S)	13,75	3,402	13,95	5,569	15,40	4,691	13,89	4,722	18,18	2,510
Motyw kontaktu i jedności z innymi (O)	12,23	3,970	12,20	5,265	15,33	4,209	14,54	4,586	17,91	2,619
Uczucia pozytywne (P)	31,10	5,278	29,79	9,330	32,05	7,548	29,11	8,008	38,26	2,682
Uczucia negatywne (N)	6,71	6,107	2,18	4,016	2,29	3,473	7,81	6,807	1,40	2,569

Źródło: badania własne.

Uzyskane dane informują, że w wartościowaniach w sferze przeszłości ($Z = -2,736$; $p < 0,01$) oraz terazniejszości ($Z = -3,245$; $p = 0,001$) nasilenie motywu umacniania siebie (S) było istotnie wyższe od nasilenia motywu kontaktu i jedności

⁸ W związku z tym porównano uśrednione wskaźniki S i O oraz O i P za pomocą nieparametrycznego testu Wilcoxon (zastosowanie testu nieparametrycznego wynika z niespełnienia warunku normalności rozkładu i jednorodności wariancji), podczas gdy dla analizy pojedynczych wartościowań indywidualnych przypadków Hermans formułuje ogólną zasadę porównywania sum punktów: „Różnica kryterialna wynosi co najmniej 0,3 maksymalnej sumy punktów dla danego wskaźnika. Trzeba dodać, że wybór różnicy kryterialnej jest całkowicie arbitralny” (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 308).

z innymi (O) przy jednoczesnej realizacji obu motywów ($P > N$). Uczucia pozytywne zaś wyraźnie dominowały nad afektami negatywnymi (przeszłość: $Z = -7,187$; $p < 0,001$; terażniejszość: $Z = -7,155$; $p < 0,001$). Sposoby doświadczania obu charakteryzowanych wartościowań były jednoznacznie pozytywne.

W sytuacjach przyszłej ($Z = -0,160$; $p = n.i.$) i samopoczucia aktualnego ($Z = -1,236$; $p = n.i.$) oraz doświadczenia idealnego ($Z = -0,894$; $p = n.i.$) nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie w nasileniu motywów podstawowych przy równoczesnej ich realizacji ($P > N$). Uczucia pozytywne istotnie przeważały nad negatywnymi: przeszłość ($Z = -7,187$; $p < 0,001$), doświadczenia aktualne ($Z = -6,720$; $p < 0,001$), doświadczenia idealne ($Z = -7,296$; $p < 0,001$), co – jak w przypadku wcześniej opisywanych wartościowań – decyduje o ich definitywnie pozytywnym wydźwięku.

Interpretację wyrażonych matematycznie wielkości i zależności otwiera analiza istotnie większego nasilenia motywu umacniania siebie (S) w porównaniu z motywem kontaktu z innymi (O) dla wartościowania szkolnych sytuacji związanych z przeszłością i terażniejszością. Należy zaznaczyć, że motyw umacniania siebie (S) znajduje odzwierciedlenie w specyficznych doświadczeniach opisywanych przez psychologów jako ekspresja siebie, samorealizacja, dążenie do sukcesu i autonomii, opozycja czy obrona siebie (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasyl 2012, s. 10). Przeważały one istotnie w przypominanych sytuacjach nad doświadczeniami, przez które ujawniał się motyw kontaktu i jedności z innymi (O), tj. miłości, więzi, wspólnoty i współpracy, ale także tęsknoty. Nie oznacza to jednak, że badani nie mieli w związku z analizowanymi wartościowaniami wymienionych doświadczeń. Były one obecne i ważne, o czym informuje wysoka wartość wskaźnika O (powyżej średniej teoretycznej). Co więcej, różnica nasilenia uczuć pozytywnych i negatywnych ($P > N$) pozwala określić, że indagowani absolwenci klas Montessori zrealizowali oba motywy podstawowe we wskazanych sytuacjach. Istotne zróżnicowanie wartości motywów S i O informuje o tym, że motyw umacniania siebie (S) był wyraźnie obecny. W refleksji nad doświadczeniem uprzednim i aktualnym dążenie do samobrony i samorozwoju było silniej odczuwane niż pragnienie zjednoczenia z kimś lub czymś. Żaden z motywów nie został jednak zdominowany przez drugi. Można zatem wnioskować, że uczenie się w klasie Montessori umożliwiło badanym osobom podejmowanie indywidualnych działań manifestujących się „poprzez ochranianie siebie samego oraz samopotwierdzenie i ekspansję własnego ja” (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 39) oraz doświadczania wspólnoty.

Ogląd wskaźników wartościowań sytuacji szkolnej uzyskanych zarówno dzięki stwierdzeniu „Będziesz odpowiedzialny za kształcenie własnych dzieci. Zakładasz, że wybierasz system Montessori”, jak i interpretacji doświadczeń ogólnych i idealnych wskazuje, że aktywne są oba motywy (wysokie średnie wartości S i O), a ich działanie zostało zrównoważone (brak istotnych statystycznie różnic). Wielkości

wskaźników P i N pozwalają określić charakteryzowane wartościowania jako przesycone pozytywnymi uczuciami ($P > N$), co oznacza, że integracja motywów podstawowych łączy się z dobrym samopoczuciem (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 124). Uczucia pozytywne są bowiem efektem gratyfikacji motywów podstawowych (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 58).

Wysokie średnie wartości wskaźników S, O i P w połączeniu z niską średnią wartością N świadczą o tym, że refleksja członków badanej grupy budowana była wokół doświadczeń pozytywnych. Jakiego rodzaju są to doświadczenia? Biorąc pod uwagę kryteria kategoryzacji wartościowań wyróżnione przez Hermansa, można stwierdzić, że analizowane w niniejszej pracy doświadczenia szkolne oraz ogólne i idealne prezentują jeden typ klimatu emocjonalnego: siły i jedności (+HH), w którym realizacja obydwu motywów wywołuje uczucia pozytywne. Oznacza to, że duża samoświadomość autorów występuje z „przyjemnym poczuciem przekraczania granic między własnym Ja a kimś drugim” (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009, s. 14). Relacja między dwoma motywami podstawowymi jest w opisywanym przypadku, jak zauważa Hermans, w istocie relacją współzależności (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 124), a badani posiadają zdolność reagowania zarówno motywem S, jak i O. Wartościowania, które mają wysokie wskaźniki S i O, są jako grupa najbardziej pozytywne ze wszystkich typów wartościowań⁹ (Hermans 1990, s. 40). Autonomia i indywidualność badanych łączy się z tendencją do wychodzenia poza siebie i otwierania się na świat zewnętrzny, co skutkuje powodzeniem w umacnianiu siebie oraz nawiązywaniem satysfakcjonujących kontaktów z innymi. Wskazany typ wartościowania można traktować jako wspólny element wszystkich analizowanych w pracy doświadczeń (Oleś 2003, s. 360; Tomczuk-Wasilewska 2009, s. 85; Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2012, s. 14).

PODSUMOWANIE

Na tej podstawie uznano, że przestrzeń szkoły prowadzonej według zasad pedagogiki Montessori stanowiła dla badanych osób obszar samopotwierdzenia. Montessoriańskie otoczenie pozwalało spełniać aspiracje i pragnienia badanych, angażować się we współpracę przy braku znaczących konfliktów czy porażek. Zapewniało względną równowagę bodźców motywujących do konkurencji i kooperacji, a jednocześnie do umacniania siebie oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z innymi (Hermans, Hermans-Jansen 2000, s. 259). Co więcej, absolwenci klas

⁹ Pozostałe rodzaje wartościowań to: +S: autonomia i sukces; -S: agresja i złość; +O: jedność i miłość; -O: niezaspokojona tęsknota; -LL: bezsilność i izolacja (zob. Hermans, Hermans-Jansen 2000, Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasył 2009).

Montessori uczestniczyli w takich sytuacjach, w których zaspokajali obydwa motywy podstawowe (umacniania siebie oraz kontaktu z innymi). Swobodnie poruszali się między motywami S i O, akcentowali więc poczucie własnej wartości. Człowiek o zdrowej osobowości charakteryzuje się autonomią i wspólnotowością, które się dopełniają. Otrzymany wynik oznaczać może, że montessoriański model kształcenia ułatwia kształtowanie takiej autorefleksji, dzięki której zdolni jesteśmy zestrajać własne interesy, cele i zasady z zasadami innych ludzi.

LITERATURA

- Bardziejewska M., 2005, *Okres dorastania. Jak rozpoznać i wzmacniać potencjał nastolatków?* W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka: dzieciństwo-dorastanie-dorosłość. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. Gdańsk, GWP.
- Bednarczuk B., 2014, *Maria Montessori's Pedagogy as the Context of Research on the Child in Poland*. W: B. Bednarczuk, D. Zdybel (red.), *Learning in the Montessori Classroom – The Process of Becoming Independent Person*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Błachnio A., 2011, *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane AB.
- Błaszczak W., 2004, *Narracja jako sposób rekonstruowania i konstruowania historii życia w terapii Metodą Konfrontacji z Sobą Huberta Hermansa*. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo PAN.
- Brzezińska A.I., 2004, *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I., 2005, *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk, GWP.
- Chmielnicka-Kuter E., 2003, *Gry fabularne. Prezentacja i psychologiczna analiza zjawiska na gruncie teorii wartościowania H.J.M. Hermansa*. „Roczniki Psychologiczne”, t. 6, 151–171.
- Chmielnicka-Kuter E., 2004, *Od autonarracji do dialogu w sobie: studium przypadku*. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo PAN.
- Chmielnicka-Kuter, E. Oleś P., Puchalska-Wasył M., 2009, *Metoda Konfrontacji z Sobą – 2000. Aneks do podręcznika*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Clore G.L., *Dlaczego emocje wymagają procesów poznawczych*. W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk, GWP.
- Harris P., 2005, *Zrozumieć emocje*. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk, GWP.
- Haviland-Jones J.M., Kahlbaugh P., 2005, *Emocje a tożsamość*. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk, GWP.
- Hermans H.J.M., 1991, „Self” jako zorganizowany system wartościowań. W: A. Januszewski, T. Witkowski, Z. Uchnast (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 5. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Hermans H.J.M., Hermans-Jansen E., 2000, *Autonarracje: tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Ledzińska M., Czerniawska E., 2011, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., 2005, *Zadania psychologa w dobie technopolu*. W: M. Ledzińska, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków, Wydawnictwo AP.
- Mariański J., 1998, *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Mesjasz J., 2012, *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Nowak S., 2007, *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K., 1985, *Adaptacja twórcza*. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Oleś P., 1989, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Oleś P., 1991, *Wartości i wartościowanie: miejsce i rola w funkcjonowaniu osobowości*. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 5. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Oleś P., 1992, *Metoda Konfrontacji z Sobą Huberta J.M. Hermansa. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Oleś P., 2003, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleś P., 2009, *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka*. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*. Gdańsk, GWP.
- Oleś P., 2012, *Tożsamość osobista i społeczna – płynna czy określona?* W: W. Łukasiewicz i in. (red.), *Tożsamość. Trudne pytanie: kim jestem*. Sopot, Wydawnictwo Smak Słowa.

- Puchalska-Wasyl M., 2006, *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*. Wrocław, Wydawnictwo UWr.
- Tomczuk-Wasilewska J., 2009, *Psychologia humoru*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Wojciszke B., 2010, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk, GWP.

THE AFFECTIVE SIGNIFICANCE OF THE SCHOOL EXPERIENCES OF
MONESSORI METHOD CLASSES GRADUATES. RESEARCH REPORT

Abstract: The research was conducted over a period of nine months, from September 2013 to April 2014. It consisted of interviews with 94 graduates of the Maria Montessori Primary School No. 27 in Lublin, who were educated according to the principles of the Montessori alternative system of education. I analyzed 69 sets of surveys completely filled in by persons meeting the focus group criteria. The questionnaire *Self-reflection on Education in the Montessori System* prepared on the basis of Hubert Hermans's *Method of Self-confrontation* was used for testing the emotional meanings of school experiences. The overview of the indicators that evaluated the school situation can be contained in the statements: You will be responsible for the education of your children. You assume that you will choose the Montessori system, as well as that the general and ideal experiences showed that both basic motives highlighted by Herman were active (high average values of S and O), and that their activity was balanced (no statistically significant differences between S and O).

General as well as ideal experiences connected with school, which were analysed in this paper, presented one of the six possible and yet the most integral type of emotional climate: strength and unity (+HH), in which intense self-awareness occurs with a "pleasant feeling of crossing the boundaries between one's own self and someone else's" (Chmielnicka-Kuter, Oleś, Puchalska-Wasyl 2009, p. 14). On the basis of this, it was ascertained that the school space was an area of self-assertion for the subjects.

Keywords: Maria Montessori pedagogy, school experience, evaluation of school experience