

Elżbieta Magiera*

Dr Elżbieta Jaroni (1954–2014) i jej dorobek naukowy w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej¹

Ph.D. Elżbieta Jaroni (1954–2014) and Her Scientific Contribution to the Field of Early Childhood Education

Summary: The article concerns Dr. Elżbieta Jaroni (1954–2014), who during the period of her studies and her professional career was associated with the University of Szczecin and one of its prior forms – the Pedagogical University of Szczecin. The text shows her biography, professional growth, functions held at the university. It contains analyzes of her scientific contribution to the field of early childhood education. E. Jaroni wrote scientific texts on didactic issues, concerning the organization of the process of educating younger grades of primary school, integrated education (including grades I–III) in the process of educational changes, its program assumptions and goals. The author also devoted her attention to the importance of mathematics in the education of primary school children. She dealt with the issue of early childhood education teacher. In her scientific studies, she drew attention to individual differences between children and the need to take them into consideration in educational practice. She particularly emphasized the importance of preparing students for independent learning.

Keywords: Elżbieta Jaroni, early childhood education, integrated education, independent learning

* Elżbieta Magiera (ORCID: 0000-0003-4209-9240) – dr hab., profesor na Uniwersytecie Szczecińskim, pracownik Instytutu Pedagogiki US; kontakt: elzbieta.magiera@usz.edu.pl.

1 Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach projektu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą *Od Korczaka do Kulmowej. Dziecko i „język wczesnej edukacji”* nr projektu DNK/SP547378/2022. Kwota dofinansowania 56.870,00 złotych całkowita wartość projektu 67 070,00 złotych.

Zarys biografii

Elżbieta Anna Jaroni urodziła się 22 czerwca 1954 r. w Stargardzie Szczecińskim. Była córką Eugeniusza Mariana Jaroniego i Wiesławy Marianny Mrozek. Studia wyższe ukończyła w 1977 r. na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, uzyskując tytuł magistra w zakresie pedagogiki szkolnej. W tym samym roku podjęła pracę w macierzystej uczelni. Od 1985 r. kontynuowała zatrudnienie w utworzonym w oparciu m.in. o Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Uniwersytecie Szczecińskim, z którym była związana do końca życia². Realizowała zadania zawodowe w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, początkowo na stanowisku technika (1977–1978), asystenta (1978–1987), później wykładowcy (1987–1990), adiunkta (1990–2010), starszego wykładowcy (2010–2014). W latach osiemdziesiątych XX w. brała udział w seminarium doktoranckim prowadzonym przez dr hab. Janinę Parafiniuk-Soińską, prof. US³. Stopień doktora uzyskała 17 listopada 1989 r. na Wydziale Humanistycznym WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie⁴ na podstawie rozprawy zatytułowanej *Przygotowanie uczniów do samodzielnego uczenia się a efekty dydaktyczne* przygotowanej pod kierunkiem wspomnianej dr hab. Janiny Parafiniuk-Soińskiej, prof. US⁵.

Przez wiele lat (1977–1994) była związana z Zakładem Dydaktyki Ogólnej, kierowanym przez profesor Janinę Parafiniuk-Soińską najpierw w WSP w Szczecinie, a od 1985 r. w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego⁶. 1 października 1994 r. w tym Instytucie utworzono Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej, w którym Jaroni otrzymała funkcję osoby pełniącej obowiązki

- 2 J. Król, E. Magiera, *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*, Szczecin 2015, s. 199–200.
- 3 Więcej na temat Janiny Parafiniuk-Soińskiej (1922–2012) w: J. Król, *Janina Parafiniuk-Soińska: szczecińska pedagog i uczona*, „Polish Biographical Studies”, 3 (2015) s. 143–158, DOI: 10.15804/pbs.2015.07.
- 4 Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego (dalej: AUS), Dział Spraw Osobowych. Jaroni Elżbieta, sygn. 259/140, k. 240.
- 5 Tamże, k. 52, k. 171.
- 6 Nazwa Instytut Pedagogiki i Psychologii obowiązywała w latach 1985–1994 i 2007–2008. Od 2008 r. do dzisiaj obowiązuje nazwa Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego; J. Król, E. Magiera, *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*, s. 52).

kierownika⁷. W 1997 r. w wyniku zmian struktury organizacyjnej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego zlikwidowano Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej⁸, a w jego miejsce dziekan dr hab. Edward Włodarczyk powołał Zespół Pedagogiki Wczesnoszkolnej (1997–2000)⁹, a następnie Pracownię Pedagogiki Wczesnoszkolnej (2000–2008)¹⁰, których kierowanie ponownie powierzono Jaroni¹¹. W latach 1996–2005 przez trzy kadencje pełnienia funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki, odpowiadała za proces dydaktyczny oraz działalność organizacyjną i wychowawczą w tej jednostce¹².

Jaroni brała udział w doksztalcaniu nauczycieli prowadzonym na Uniwersytecie Szczecińskim. 23 maja 1992 r. rektor Uniwersytetu Szczecińskiego prof. dr hab. Tadeusz Wierzbicki powołał Ją na kierownika dwusemestralnego Studium Pedagogicznego, działającego w ramach Centrum Analiz Edukacji i Rehabilitacji, funkcjonującego na Wydziale Humanistycznym. Tę funkcję sprawowała w roku akademickim 1992/93 i 1993/94¹³. W kolejnych latach była organizatorką i kierownikiem Podyplomowego Studium w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i edukacji zintegrowanej (1997–2001). Oprócz obowiązków zawodowych pełnionych w Uniwersytecie Szczecińskim pracowała również w Wyższej Szkole Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim oraz była wykładowcą i opiekunem naukowo-dydaktycznym specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w Zespole Kolegiów Nauczycielskich w Koszalinie.

Naukowo i dydaktycznie interesowała się pedagogiką wczesnoszkolną, a zwłaszcza metodyką nauczania matematyki, dlatego prowadziła wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania początkowego matematyki; metodyki nauczania początkowego; kształtowania kompetencji matematycznych dziecka, ale również

7 AUS, Dział Spraw Osobowych. Jaroni Elżbieta, sygn. 259/140, k. 71.

8 Tamże, k. 83, k. 86.

9 AUS, Protokoły z posiedzeń Rady Wydziału Humanistycznego 1997/1998, sygn. 35/15, k. 2.

10 W 2008 r. dokonano zmian organizacyjnych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. W miejsce zakładów naukowych utworzono katedry. W tym też roku Pracownia Pedagogiki Wczesnoszkolnej została przekształcona w Katedrę Wczesnej Edukacji, którą do dzisiaj kieruje dr hab. Urszula Chęcińska, prof. US.

11 AUS, Dział Spraw Osobowych. Jaroni Elżbieta, sygn. 259/140, k. 113.

12 Tamże, k. 77, k. 107.

13 AUS, Dział Spraw Osobowych. Jaroni Elżbieta, sygn. 259/140, k. 64–65.

z dydaktyki ogólnej i innych przedmiotów. Wypromowała 430 osób z tytułem magistra i ponad 70 z tytułem licencjata. Uczestniczyła w pracach zespołów do spraw programów studiów, prowadziła obozy naukowe, była opiekunem praktyk studenckich i opiekunem grup studenckich. Brała udział w konferencjach naukowych organizowanych przez WSP w Rzeszowie i Uniwersytet Rzeszowski, WSP w Zielonej Górze, UMK w Toruniu, Akademię Bydgoską im. Kazimierza Wielkiego, Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie i rodzimą uczelnię. Regularnie uczestniczyła w Nadmorskich Seminariach Dydaktycznych w Międzyzdrojach, Tatrzańskich Seminariach Naukowych, zjazdach pedagogicznych i niemiecko-polskich sympozjach organizowanych przez Uniwersytet Szczeciński.

Swoje obowiązki zawodowe zawsze wykonywała sumiennie, dlatego otrzymywała nagrody: rektora WSP w Szczecinie za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze (1981 i 1982); rektora Uniwersytetu Szczecińskiego za osiągnięcia dydaktyczne (1986, 1992); rektora Uniwersytetu Szczecińskiego za osiągnięcia naukowe (1992); zespołową nagrodę II stopnia Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego za osiągnięcia dydaktyczne (1995)¹⁴.

W latach siedemdziesiątych XX w. należała do chóru akademickiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie. Od 1985 r. była członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Należała do Związku Nauczycielstwa Polskiego działającego przy Uniwersytecie Szczecińskim, w którym pełniła funkcję członka Komisji Rozjemczej.

Zmarła nagle, tuż po swoich sześćdziesiątych urodzinach. Rano 10 lipca 2014 r. nie przysłała na egzaminy magisterskie, nie odbierała telefonów, okazało się, że nie żyła.

Integracja czynnościowa przedmiotem zainteresowań Elżbiety Jaroni¹⁵

Naukowo Jaroni interesowała się założeniami programowo-organizacyjnymi edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w drugiej połowie XX wieku. Pisała o ich ewolucji w latach 1978–1999. Przyjęcie pierwszej cezury uzasadniła zmoderni-

14 Tamże, k. 62, k.74.

15 Kompozycja kolejnych części tekstu jest oparta na strukturze książki E. Jaroni, *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008.

zowanym w latach 70. XX wieku systemem edukacji, w którym cykl nauczania początkowego ograniczono z czterech do trzech pierwszych klas szkoły podstawowej oraz przyjęto nową ideę kształcenia, polegającą na ukazywaniu dzieciom scalonego obrazu świata¹⁶. Chodziło o wprowadzenie integracji czynnościowej, zgodnej z „podstawowymi założeniami integralnego systemu wychowania i nauczania polegającego na łącznej realizacji celów wychowania i nauczania poprzez organizację wielostronnej działalności dzieci”¹⁷. E. Jaroni pokazywała swoistą łączność i ewolucyjny rozwój reform edukacji wczesnoszkolnej z lat 70. i 90. XX wieku w zakresie rozwiązań programowo-organizacyjnych. Chodziło m. in.: o prowadzenie klasy przez jednego nauczyciela, elastyczną regulację czasu pracy uczniów, wieloaspektowe rozumienie edukacji zintegrowanej i inne elementy. Porównywała ramowe plany nauczania, wskazywała na bariery utrudniające lub uniemożliwiające realizację przyjętych założeń oraz podkreślała za Ryszardem Więckowskim, że: „Każda bowiem koncepcja edukacyjna, mniej lub bardziej klarownie sformułowana, musi mieć, używając konwencjonalnego nazewnictwa, «atrybuty historyczności»”¹⁸.

Do lat 70. XX wieku odnosiła się w obliczu reformy wprowadzonej przez Ustawę z dnia 8 stycznia 1999 roku – *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*¹⁹. Twierdziła, że jej źródeł można poszukiwać w okresie „projektowania i przygotowań do wdrożenia 10-letniej obowiązkowej szkoły ogólnokształcącej”²⁰, zmierzającej do upowszechnienia wykształcenia średniego. Autorka porównywała założenia dla klas I–III zawarte w programie kształcenia, planie

16 Taż, *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1978–1999*, w: *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2000, s. 130.

17 *Program dziesięcioletniej szkoły średniej*. Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1997, s. 26.

18 R. Więckowski, *Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995, s. 27.

19 Dz.U. z 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.

20 E. Jaroni, *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1977–1999*, w: *Reformy oświaty w Niemczech i w Polsce. Piąte niemiecko-polskie sympozjum Uniwersytetu Technicznego w Berlinie i Uniwersytetu Szczecińskiego*, red. H. Marburger, N. H. Weber, Berlin 2000, s. 46.

nauczania oraz koncepcji programowo-metodycznej i organizacyjnej opublikowanych w 1979 do *Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej* ogłoszonej w 1997 roku i *Projektu reformy systemu edukacji* (1998). Zauważyła pewne podobieństwa dotyczące potrzeby, rozumienia i organizacji edukacji zintegrowanej w dokumentach z końca lat siedemdziesiątych i tych, opublikowanych dwie dekady później. Wskazała na ewolucyjny rozwój przemian w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Jej rozważania doprowadziły do wniosku, że „współcześnie rozumiana edukacja zintegrowana wymaga od nauczyciela przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dziecka”²¹.

Rozważając cele (ogólne i szczegółowe) oraz zadania zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej Autorka sięgnęła do zmian wynikających z transformacji systemowej, których skutkiem były nowe programy kształcenia przygotowane przez centralne władze oświatowe i wydane w 1991²², 1993²³ oraz 1998²⁴ roku. Przedstawiała fragmenty programów kształcenia dzieci w klasach I–III publikowanych przez różne wydawnictwa i zaakceptowanych przez MEN. Doszła do wniosku, że ich wielość i różnorodność oraz używanie różnych sformułowań językowych utrudniało analizy. Jedyne co mogła porównać, to liczbę „sformułowanych celów ogólnych i szczegółowych oraz ich zgodność z celami zawartymi w podstawie programowej”²⁵. Podkreślała, że na uwagę zasługują kluczowe cele obejmujące „przygotowanie do samorealizacji jednostki, poznawanie przez nią świata, kształcenie umiejętności uczestnictwa w kulturze, osiąganego przez edukację humanistyczną, obywatelską, ekologiczną”²⁶.

21 Tamże, s. 49.

22 *Zarys koncepcji generalnej zmiany programu kształcenia w polskich szkołach*, Warszawa 1991; *Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, Warszawa 1991.

23 *O dobrą i nowoczesną szkołę – kontynuacja przemian edukacyjnych*, Warszawa 1993.

24 *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 108; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 124.

25 E. Jaroni, *Cele zintegrowanej edukacji*, w: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001, s. 175.

26 Tamże, s. 175.

Badania postaw nauczycieli wobec reformy strukturalnej i programowej

W styczniu 1998 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej przekazało do konsultacji ogólne założenia i kierunki reformy edukacji. Wnioski z konsultacji przyczyniły się do opracowania szczegółowego projektu reformy zatytułowanego *Reforma systemu edukacji. Projekt*²⁷. Jaroni, stosując metodę sondażu diagnostycznego, zbadała postawy nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego wobec reformy strukturalnej i programowej systemu edukacji²⁸. Wykazały one, że stosunek emocjonalny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do reformy oświaty był pozytywny, ale większość respondentów dysponowała nikłą wiedzą dotyczącą planowanych zmian, bo tylko niecałe 30% osób wiedziało o wydaniu powyższego projektu reformy i zamierzonych przeobrażeniach systemu edukacji. Podobne dane procentowe dotyczyły uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym czy samokształceniu, respondenci charakteryzowali się oczekującym stosunkiem do tego, co przyniesie czas²⁹.

Autorka zajmowała się również wiedzą nauczycieli edukacji elementarnej na temat procesu uczenia się i jego uwarunkowań³⁰. Analizowała przeprowadzone w maju 2004 r. badania, które wykazały, że 75% respondentów posiadało wąskie rozumienie pojęcia „uczenie się”, ale tylko 32% potrafiło uzasadnić swój wybór określonej definicji. Jeśli chodzi o rodzaje uczenia się, to najwięcej osób (69%) wybrało „uczenie się przez działanie”, chociaż nie wszyscy potrafili wyjaśnić, na czym ono polega. Najmniej respondentów wybierało pojęcie „uczenie się przez zrozumienie” oraz „uczenie się przez naśladowanie innych”. Spośród różnych form uczenia się najwięcej ankietowanych (69%) wybrało „uczenie

27 J. Kraś, *Reforma systemu oświaty w III RP: założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, 14–15 (2007–2008) s. 304.

28 E. Jaroni, *Postawy nauczycieli klas młodszych wobec reformy systemu edukacji*, w: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000, s. 519–522.

29 Tamże, s. 522.

30 Taż, *Wiedza nauczycieli edukacji elementarnej na temat procesu uczenia się i jego uwarunkowań*, w: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005, s. 104–111.

się naturalne”, chociaż nie wszystkie osoby potrafiły wyjaśnić, co ono oznacza. Jeśli chodzi o trudności w uczeniu się, to największą popularnością cieszyła się dysleksja (96%) i dysgrafia (85%), natomiast dyskalkulię i deficyt uwagi związany z nadmierną pobudliwością ruchową wybrało tylko kilkanaście procent. Autorka zakończyła analizę uzyskanych wyników badań przypuszczeniem, że „obecny system kształcenia nauczycieli nie uwzględnia w wystarczającym stopniu postulatu, aby kompetentny nauczyciel edukacji elementarnej stwarzał wszystkim uczniom jak najbardziej korzystne warunki uczenia się zgodne z ich indywidualnymi możliwościami”³¹.

Zainteresowania badacze Jaroni dotyczyły postaw nauczycieli klas młodszych wobec testów mierzących osiągnięcia szkolne³². Autorka wyszła z założenia, że wprowadzona w 1999 r. reforma systemu oświaty wymagała wysokich kompetencji specjalistycznych, psychologicznych i dydaktycznych nauczycieli. Zabrała także głos w sprawie umiejętności kontroli i oceny osiągnięć szkolnych uczniów klas młodszych, zwłaszcza że nowa reforma oświatowa kładła nacisk na ocenianie i egzaminowanie zewnętrzne (z zastosowaniem testów szkolnych), organizowane przez centralną i regionalne komisje egzaminacyjne. Podkreślała, że po okresie transformacji systemowej i wprowadzonej reformie oświaty nastąpił zwrot w zadaniach kierowanych do nauczyciela. Nie chodziło już o „wpajanie” nowej wiedzy, „sterowanie” rozwojem ucznia i „wdrażanie” do określonych postaw. Po przyjęciu nowych podstaw aksjologiczno-teleologicznych, zgodnie z którymi człowiek stanowi najwyższą wartość, zadaniem nauczyciela było stwarzanie warunków do samorealizacji, dbanie o prawidłowy rozwój ucznia i jego wspomaganie, tworzenie przyjaznego, bezpiecznego i zdrowego otoczenia, zapewniającego realizację indywidualnych potrzeb dziecka.

W tym kontekście badaczka pisała o wewnątrzszkolnym ocenianiu uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, odchodzeniu od edukacji adaptacyjnej, w której ocenianie pełniło funkcję dydaktyczną i selekcyjną, na rzecz edukacji krytyczno-kreatywnej, w której ocenianie sprzyjało motywowaniu i afirmowaniu uczniów³³. Analiza materiału empirycznego uzyskanego w badaniach przeprowadzonych

31 Tamże, s. 111.

32 Tamże, *Postawy nauczycieli klas początkowych wobec testów osiągnięć szkolnych – rzeczywistość i potrzeba zmian*, w: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 2021, s. 148–154.

33 Tamże, s. 150.

w 1997 r., z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego, wykazała, że wiedza ankietowanych na temat testów szkolnych była niewielka. Ponad 60% osób przejawiało negatywny stosunek do tej metody kontroli i oceny, wybierając inne możliwości: obserwację, kontrolę ustną, prace pisemne. Tylko połowa nauczycieli sprawdzała osiągnięcia edukacyjne uczniów w klasach I–III przy użyciu testów. Taki stan rzeczy Jaroni tłumaczyła tym, że jeśli literatura pedagogiczna coraz częściej podnosi problematykę testów i ich zastosowania w ocenianiu i kontrolowaniu osiągnięć szkolnych, to znajomość tej metody i jej praktyczne zastosowanie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest niezadowalające. Był to dla niej istotny problem, zwłaszcza w kontekście sprawdzianu szóstoklasistów³⁴.

Zmiany w oświacie podjęte na przełomie XX i XXI w. oraz rozwój technologii informacyjnej doprowadziły do dyskusji nauczycieli, rodziców, oświatowców i naukowców na temat wykorzystania komputerów w procesie kształcenia szkolnego. Jaroni zabrała głos w sprawie zastosowania komputera w edukacji wczesnoszkolnej³⁵. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. pisała, że posługiwanie się tymi środkami dydaktycznym niesie ze sobą nie tylko wiele korzyści, ale również pewne zagrożenia. Podkreślała, że należy zwrócić uwagę na celowość sięgania po ten środek dydaktyczny, a także sposób i zakres korzystania z niego przez uczniów. Jej zdaniem problematyką korzystania z komputerów w klasach młodszych szkoły podstawowej „powinni zainteresować się nie tylko pedagodzy, lecz także psychologowie, fizjologowie a nawet lekarze jeśli [...] nie chcemy szkodzić naszym dzieciom”³⁶.

Badania nad ocenianiem uczniów

Po transformacji systemowej zapoczątkowanej w 1989 r. – jak pisał Bolesław Niemierko – ocenianie było najbardziej zaniedbaną dziedziną dydaktyki, którą należało zreformować³⁷. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX w. Jaroni zainteresowała się ocenianiem uczniów, a zwłaszcza stosunkiem emocjonalnym uczniów

34 Tamże, *Postawy nauczycieli klas początkowych wobec testów osiągnięć szkolnych*, s. 154.

35 Tamże, *Wykorzystanie komputera edukacji wczesnoszkolnej – możliwości i zagrożenia*, w: *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań. Materiały. Konferencje*, red. F. Berezniński, A. Bielawiec, Szczecin 1999, s.79–86.

36 Tamże, s. 85.

37 B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991.

do oceny szkolnej. Postanowiła empirycznie zająć się tym problemem i przeprowadziła badaniami wśród 105 uczniów szkół podstawowych. Za systematycznym ocenianiem było 43,8% uczniów, przeciw – 56,2%. Dzieci kończące okres nauczania początkowego najczęściej deklarowały chęć częstego oceniania, a uczniowie starszych klas szkoły podstawowej raczej nie prezentowali takiego dążenia. Różnica między tymi grupami wynosiła 32,8%. Jaroni pisała, że ocena szkolna jest sądem wartościującym i może być wyrażona w różny sposób. Trzeba jednak zaznaczyć, że uczniowie najczęściej utożsamiali ocenianie z wystawianiem stopni, a to oznacza, że nie akceptowali stopni. Wyniki sondażu diagnostycznego, przeprowadzonego w 1992 r., pokazały jednocześnie, że najwięcej uczniów (57,1%) wybrało stopień jako najlepszą formę oceny, za oceną słowną było 32,4% uczniów, 6,7% – odpowiadała ocena wyrażona w formie różnych gestów, a 3,8% preferowało drobne upominki. Kończąc swoje rozważania, Jaroni wniosowała, że w okresie przemian oświatowych i prób wprowadzania różnych innowacji, wiedza o stosunku emocjonalnym uczniów do oceny szkolnej może okazać się ważna³⁸.

Autorka koncentrowała się również na problematyce samodzielnego uczenia się, której dotyczyła jej praca doktorska i badania oparte na eksperymencie pedagogicznym oraz książka podoktorska i publikacje, pomagające odkrywać indywidualne różnice pomiędzy dziećmi. Uważała, że rozwijaniu samodzielnego uczenia się w klasach młodszych służą odpowiednio podejmowane przez nauczyciela bogate struktury działań i czynności dydaktycznych pozwalające uczniom na uświadomienie celów, planowanie zadań, ich realizację, samokontrolę i samoocenę³⁹. Analizowała dorobek myśli pedagogicznej dotyczący samodzielnego uczenia się, sięgając do poglądów Jana Amosa Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego, Johna Deweya, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Bogusława Suchodolskiego, Wincentego Okonia, Józefa Półturzyckiego i innych. Przywoływała współczesne badania nad procesem samodzielnego uczenia się, w wyniku których stwierdziła, że niewiele tego typu badań prowadzono na etapie wczesnej edukacji⁴⁰.

38 E. Jaroni, *Stosunek emocjonalny uczniów do oceny szkolnej*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 179: „Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii”, 2 (1995) s. 77–84.

39 Taż, *Efektywność dydaktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się*, Szczecin 1992, s. 201–206.

40 Taż, *Zagadnienie samodzielnego uczenia się w literaturze pedagogicznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 11 (2002) nr 18, s. 177–184.

Szczególną uwagę zwróciła na istotę aktywności i samodzielności uczniów klas młodszych w procesie dydaktycznym i jego wynikach, i wyraziła potrzebę badania ich przejawów.

Odnosząc się do praktyki oświatowej, Jaroni uważała, że „nieodzowne jest właściwe zjawiskowe ujęcie różnic indywidualnych między nimi [uczniami] oraz analiza przyczyn powstawania tych różnic”⁴¹. Wskazywała na potrzebę badania zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju dziecka, wpływających na jego zdolność do gromadzenia doświadczeń, umiejętności i sprawności, wiedzy i radzenia sobie z trudnościami. Powoływała się na zmiany w rozwoju ontogenetycznym w ujęciu m.in.: Elizabeth B. Hurlock⁴², Marii Przetacznikowej i Grażyny Makieło-Jarży⁴³, Ziemowita Włodarskiego i Anny Matczak⁴⁴. Podkreślała znaczenie rozwoju poznawczego, w którym podstawowy udział mają wrażenia zmysłowe, w tym spostrzeżenia, pozwalające na bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości⁴⁵. Pisała: „Aby spostrzeganie miało przebieg aktywny, aby dziecko uważało, trzeba ten proces umiejętnie organizować”⁴⁶, rozwijać pamięć, wyobraźnię, myślenie. Konstatowała, że „poznanie i uwzględnienie wybranych właściwości psychicznych dziecka jest podstawowym warunkiem jego powodzenia szkolnego”⁴⁷. A wiedza z zakresu rozwoju procesów poznawczych dziecka dostarcza każdemu nauczycielowi odpowiednich wskazówek, dotyczących doboru metod kształcenia oraz umożliwia uczniom osiągnięcie sukcesów szkolnych. Dwadzieścia lat temu twierdziła, że mimo rozwoju wiedzy psychologicznej „nadal dziecko jest dla szkoły, a nie szkoła dla dziecka”⁴⁸.

41 Taż, *Poznawanie i uwzględnianie właściwości psychicznych dziecka jako warunek jego powodzenia szkolnego*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 243.

42 E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski i in., Warszawa 1960, s. 41.

43 M. Przetacznikowa, G. Makieło-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1977, s. 11.

44 Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1992.

45 E. Jaroni, *Rozwój poznawczy i osiągnięcia szkolne dzieci z klas początkowych*, w: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2002, s. 189–193.

46 Tamże, s. 191.

47 Taż, *Poznawanie i uwzględnianie właściwości psychicznych dziecka jako warunek jego powodzenia szkolnego*, s. 247.

48 Taż, *Rozwój poznawczy i osiągnięcia szkolne dzieci z klas początkowych*, s. 192.

Analizując dokumenty ministerialne wprowadzające reformę strukturalną i programową w 1999 r., Jaroni kontynuowała powyższą problematykę, skupiając się na rozwijaniu umiejętności poznawczych uczniów jako głównych celach edukacji wczesnoszkolnej⁴⁹. Zwróciła uwagę, że tylko jedno zdanie umieszczone w podstawie programowej dotyczyło rozwoju poznawczego klas I–III, które brzmiało następująco: „Rozpoznawanie poziomu sprawności warunkującego opanowanie przez uczniów podstawowych umiejętności czytania, pisanie i rachowania; odpowiednio do tego prowadzenie ćwiczeń usprawniających”⁵⁰. Jaroni pisała, że zabrakło położenia mocniejszego nacisku na konieczność rozwijania umiejętności poznawczych uczniów, ważnych dla czytania, pisanie i liczenia. Powołując się na Louisa L. Thurstone, zwróciła uwagę na opracowaną przez niego koncepcję inteligencji, nazywaną teorią podstawowych zdolności umysłowych. Dowodziła, że ma ona empiryczne uzasadnienie w kontekście procesu kształcenia szkolnego. Zawiera bowiem podstawowe zdolności umysłowe, do których Thurstone zaliczył: rozumienie słów, płynność słowną, zdolności liczbowe, zdolności przestrzenne, zdolności rozumowania, pamięć, szybkość spostrzegania. Na początku XXI w. wysnuła własne wnioski, dotyczące badanej problematyki, do których zaliczyła: precyzyjne sformułowanie i zamieszczenie w programach kształcenia celów uwydatniających potrzebę kształcenia wspierającego rozwój dziecka; konieczność aktualizowania wiedzy nauczycieli dotyczącej zjawisk psychicznych, w tym procesów poznawczych uczniów; opracowanie odpowiednich metod, technik i narzędzi pozwalających nauczycielom badać procesy poznawcze dzieci klas I–III; opracowanie odpowiednich materiałów i zadań, które nie tylko umożliwią rozpoznawanie możliwości poznawczych dziecka, ale również je stymulować⁵¹.

49 Taż, *Rozwijanie umiejętności poznawczych jako główny cel współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2003, s. 105–110.

50 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 124.

51 E. Jaroni, *Rozwijanie umiejętności poznawczych jako główny cel współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, s. 109.

Koncepcja matematyki w kształceniu zintegrowanym

Jaroni przez wiele lat prowadziła zajęcia z edukacji matematycznej ze studentami przygotowującymi się do roli nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego w obszarze jej zainteresowań naukowych znalazła się matematyka, jej miejsce i rola w nauczaniu początkowym, a później w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Już w połowie lat osiemdziesiątych XX w. naukowo interesowała się rozwijaniem zdolności matematycznych w nauczaniu początkowym⁵². Wychodząc z założenia, że nauczanie matematyki w klasach młodszych stanowi podstawę nauczania tego przedmiotu w klasach starszych, przekonywała, że już w momencie kształtowania podstawowych pojęć w klasach I–III należy rozpocząć pracę nad rozwijaniem zdolności matematycznych. Uwrażliwiała, że temu procesowi powinna towarzyszyć logika tego przedmiotu i znajomość psychiki uczniów, przejawiająca się w odpowiednim doborze metod nauczania i form organizacyjnych dostosowanych do wieku i możliwości psychofizycznych wychowanków. Pisała, że zdolności ucznia ulegają ciągłym zmianom i ich rozwój odbywa się różnymi drogami, dlatego w procesie kształcenia dobrze byłoby uwzględnić właściwie sformułowane zadania i polecenia, które będą aktywizować i rozwijać podstawowe operacje umysłowe⁵³.

W 1997 r. przeprowadziła własne badania, starając się ustalić poziom dojrzałości dzieci siedmioletnich do uczenia się matematyki oraz uwarunkowania tej dojrzałości, spowodowane miejscem zamieszkania i czasem uczęszczania do przedszkola (oddziału przedszkolnego przy szkole podstawowej)⁵⁴. Najlepsze wyniki uzyskała przy wysokich wskaźnikach dotyczących dojrzałości do uczenia się matematyki, do których zaliczono dojrzałości: emocjonalną oraz w zakresie integrowania czynności percepcyjno-motorycznych i posługiwania się reprezentacjami. Niższe wyniki osiągnęli uczniowie klas pierwszych

52 Tamże, *Rozwijanie zdolności matematycznych w nauczaniu początkowym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 2: „Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii”, 14 (1985) s. 133–143.

53 Tamże, s. 141.

54 Tamże, *Dojrzałość dzieci do uczenia się matematyki i jej uwarunkowania*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 273: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 3 (1999) s. 39–45.

przy wskaźnikach takich jak: operacyjne rozumowanie i dziecięce liczenie. Miejsce zamieszkania nie miało takiego wpływu na poziom uzyskanych wyników, jak czas, którym objęto dzieci wychowaniem przedszkolnym. Niższe wyniki uzyskały dzieci, które uczęszczały tylko jeden rok do oddziału przedszkolnego dla dzieci sześciolletnich przy szkole podstawowej. Kończąc swoje rozważania, Jaroni pisała, że diagnoza dojrzałości szkolnej powinna również obejmować wszystkie zakresy dojrzałości do uczenia się matematyki oraz wskazywała na korzystny wpływ wychowania przedszkolnego w osiągnięciu dojrzałości do uczenia się matematyki⁵⁵.

Edukację matematyczną, zwłaszcza rozwiązywanie zadań tekstowych, Jaroni wiązała z rozwijaniem myślenia twórczego uczniów w klasach młodszych⁵⁶. Rekomendowała polecaną przez Edmunda Stuckiego⁵⁷ metodę „kruśzenia”, która polegała na „modyfikowaniu, zwiększaniu lub zmniejszaniu liczby danych i ich wartości, zastępowaniu danych innymi, rezygnacji z niektórych danych, a także na przekształcaniu zadania, uszczegóławianiu lub uogólnianiu zadania”⁵⁸. Polecała również wykorzystanie zabaw w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych, o czym pisała na początku lat dziewięćdziesiątych XX w. Stosowanie matematycznych zabaw dydaktycznych sprzyjało efektywnemu opanowaniu przez uczniów wiadomości i umiejętności matematycznych, o czym świadczył fakt, iż uczniowie z klas eksperymentalnych wykazali się wyższym poziomem wyników uczenia się i trwalszą wiedzą⁵⁹.

55 Tamże, s. 42–44.

56 Taż, *Zadania tekstowe oraz metody ich rozwiązywania jako stymulatory myślenia twórczego uczniów klas początkowych*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 220: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 1 (1998) s. 135–139.

57 E. Stucki, *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*, cz. II, Bydgoszcz 1993, s. 54–61.

58 E. Jaroni, *Zadania tekstowe oraz metody ich rozwiązywania jako stymulatory myślenia twórczego uczniów klas początkowych*, s. 137; taż, *Rozwijanie myślenia twórczego uczniów klas początkowych w procesie kształcenia matematycznego*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 248: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 2 (1999) s. 257–269.

59 Taż, *Wykorzystanie zabawy w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych*, „Ruch Pedagogiczny”, 5/6 (1992) s. 127–141.

W pierwszej dekadzie XXI w. Jaroni podsumowała swoje rozważania dotyczące edukacji matematycznej w klasach młodszych. Pisała o specyficznych cechach matematyki jako nauki, charakterze szkolnej matematyki, przyczynach i metodach jej uczenia w klasach I–III. Konkludując, twierdziła, że należy zwrócić uwagę na wysoką rangę dydaktyczno-wychowawczą matematyki, którą nadają jej walory poznawcze i kształcące. Dlatego warto jej poświęcić wiele uwagi, wyposażając uczniów edukacji wczesnoszkolnej w wiadomości i umiejętności matematyczne oraz rozwijając ich myślenie matematyczne. Wierzyła, że matematyka jest narzędziem poznawania rzeczywistości, podobnie jak umiejętność czytania czy pisanie. Uznawała, że matematyka przygotowuje uczniów do rozwiązywania problemów życiowych, pomaga im adoptować się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Jej zdaniem współczesna edukacja matematyczna w klasach młodszych powinna uwzględniać naturalne zdolności twórcze uczniów, rozwijane przy pomocy gier i zabaw matematycznych oraz formować takie postawy intelektualne, które są nacechowane samodzielnym pokonywaniem trudności, kształtowaniem logicznego i krytycznego myślenia, abstrahowaniem i matematycznym ujmowaniem zjawisk⁶⁰.

Zastanawiała się nad aktywnością matematyczną dziecka, jej celami i rodzajami (dostrzeganiem i wykorzystaniem analogii, schematyzowaniem i matematyzowaniem, asymilowaniem i przetwarzaniem informacji, dedukowaniem i redukowaniem, definiowaniem, interpretowaniem i racjonalnym używaniem definicji, algorytmizowaniem i posługiwaniem się algorytmami)⁶¹. Doszła do wniosku, że aktywność matematyczna jest naturalnym, niezbędnym składnikiem aktywności poznawczej dziecka, stanowiącej konieczny czynnik rozwoju. Pisała, że edukacja matematyczna nie tyle powinna przerażać, ile przyzwyczajając do wysiłku i wytrwałości, wyrabiać samodzielność, dociekliwość i krytycyzm oraz stanowić przygotowanie do życia w zmieniającej się rzeczywistości. Zwracała uwagę na fakt, iż:

60 Taż, *Miejsce i rola matematyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 504–513.

61 Taż, *Aktywność matematyczna – ważny komponent aktywności poznawczej dziecka*, w: *Integracja nauczania i wychowania*, red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 197.

„Uczeń powinien tworzyć swoją własną matematykę, samodzielnie dochodzić do pojęć, znajdować własne drogi do matematyki”⁶². A nauczyciel w taki sposób prowadzić uczniów, żeby „drogę do matematyki” uczynić „przystępną i przyjemną, z równoczesny poczuciem odpowiedzialności za to, żeby dalsze kształcenie było możliwe i efektywne”⁶³.

Wnioski

Doktor Elżbieta Jaroni od studiów wyższych (1973) po kres życia była związana ze szczecińską pedagogiką, najpierw w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a od 1985 r. z Uniwersytetem Szczecińskim. Zmarła tuż po sześćdziesiątych urodzinach, nie dane Jej było doświadczyć emerytury. Zainteresowana pracą zawodową i skupiona na obowiązkach dydaktycznych, organizacyjnych i naukowych wypełniała je odpowiedzialnie, sumiennie i należycie. Przez 14 lat była kierownikiem zakładu/zespołu i pracowni edukacji wczesnoszkolnej, przez 9 lat – zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Jej aktywność dydaktyczna i organizacyjna była wysoko oceniana, o czym świadczą otrzymane nagrody rektorskie. Naukowo angażowała się w problematykę pedagogiki wczesnoszkolnej, zwłaszcza dydaktyki szczegółowej. W Jej dorobku naukowym znajdują się teksty dotyczące procesów integracji w okresie przemian, nauczycieli w obliczu reform oświatowych, indywidualnych różnic pomiędzy dziećmi klas młodszych w praktyce edukacyjnej i matematyki w kształceniu zintegrowanym. W 2008 r. wydała książkę podsumowującą Jej osiągnięcia naukowe pt. *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej* (Kraków 2008), zawierającą teksty wcześniej opublikowane.

Doktor Jaroni pozostanie w naszej pamięci jako Osoba szanująca studentów i pracowników. Pozostały wspomnienia razem spędzonych wielu lat pracy, spotkań, urywki rozmów i wymieniane uśmiechy. W pamięci pozostał ślad Dobrego i Życzliwego Człowieka, który należał do współtwórców szczecińskiej pedagogiki wczesnoszkolnej i który umacniał jej rozwój.

62 Tamże, s. 200.

63 Tam, *Miejsce i rola matematyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, s. 513.

Streszczenie: Artykuł dotyczy dr Elżbiety Jaroni (1954–2014), która przez okres studiów i całej pracy zawodowej była związana z Uniwersytetem Szczecińskim i jedną z jego wcześniejszych form – Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Szczecinie. Tekst ukazuje jej biografię, rozwój zawodowy, pełnione funkcje w uczelni. Zawiera analizy dotyczące jej dorobku naukowego, który mieści się w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej. Jaroni pisała teksty naukowe dotyczące zagadnień dydaktycznych, poświęcone organizacji procesu kształcenia klas młodszych szkoły podstawowej, edukacji zintegrowanej (obejmującej klasy I–III) w procesie przemian oświatowych, jej założeń programowych i celów. Autorka poświęciła również swoją uwagę znaczeniu matematyki w procesie kształcenia dzieci klas początkowych. Podejmowała problematykę dotyczącą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W swoich opracowaniach naukowych wskazywała na indywidualne różnice między dziećmi i ich konieczność uwzględnienia w praktyce oświatowej. W sposób szczególnie podkreślała znaczenie przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się.

Słowa kluczowe: Elżbieta Jaroni, pedagogika wczesnoszkolna, edukacja zintegrowana, samodzielne uczenie się.

Bibliografia

Źródła

Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego

Dział Spraw Osobowych. Jaroni Elżbieta, sygn. 259/140,

Protokoły z posiedzeń Rady Wydziału Humanistycznego 1997/1998, sygn. 35/15.

Dokumenty resortu oświaty

Dz.U. z 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.

Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach, Warszawa 1991.

O dobrą i nowoczesną szkołę – kontynuacja przemian edukacyjnych, Warszawa 1993.

Program dziesięcioletniej szkoły średniej. Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1997.

Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998, s. 108

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 124.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 124.

Zarys koncepcji generalnej zmiany programu kształcenia w polskich szkołach, Warszawa 1991.

Prace naukowe Elżbiety Jaroni

- Jaroni E., *Aktywność matematyczna – ważny komponent aktywności poznawczej dziecka*, w: *Integracja nauczania i wychowania*, red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 195–200.
- Jaroni E., *Cele zintegrowanej edukacji*, w: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2001, s. 166–176.
- Jaroni E., *Dojrzałość dzieci do uczenia się matematyki i jej uwarunkowania*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 273: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 3 (1999) s. 39–45.
- Jaroni E., *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008.
- Jaroni E., *Efektywność dydaktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się*, Szczecin 1992.
- Jaroni E., *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1977–1999*, w: *Reformy oświaty w Niemczech i w Polsce. Piąte niemiecko-polskie sympozjum Uniwersytetu Technicznego w Berlinie i Uniwersytetu Szczecińskiego*, red. H. Marburger, N. H. Weber, Berlin 2000, s. 46–51.
- Jaroni E., *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1978–1999*, w: *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2000, s. 130–137.
- Jaroni E., *Miejsce i rola matematyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 504–513.
- Jaroni E., *Postawy nauczycieli klas młodszych wobec reformy systemu edukacji*, w: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000, s. 519–522.
- Jaroni E., *Postawy nauczycieli klas początkowych wobec testów osiągnięć szkolnych – rzeczywistość i potrzeba zmian*, w: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 2021, s. 148–154.
- Jaroni E., *Poznawanie i uwzględnianie właściwości psychicznych dziecka jako warunek jego powodzenia szkolnego*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 243–247.
- Jaroni E., *Rozwijanie myślenia twórczego uczniów klas początkowych w procesie kształcenia matematycznego*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 248: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 2 (1999) s. 257–269.
- Jaroni E., *Rozwijanie umiejętności poznawczych jako główny cel współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2003, s. 105–110.

- Jaroni E., *Rozwijanie zdolności matematycznych w nauczaniu początkowym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 2: „Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii”, 14 (1985) s. 133–143.
- Jaroni E., *Rozwój poznawczy i osiągnięcia szkolne dzieci z klas początkowych*, w: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2002, s. 189–193.
- Jaroni E., *Stosunek emocjonalny uczniów do oceny szkolnej*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 179: „Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii”, 2 (1995) s. 77–84.
- Jaroni E., *Wiedza nauczycieli edukacji elementarnej na temat procesu uczenia się i jego uwarunkowań*, w: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005, s. 104–111.
- Jaroni E., *Wykorzystanie komputera edukacji wczesnoszkolnej – możliwości i zagrożenia*, w: *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań. Materiały. Konferencje*, red. F. Bereźnicki, A. Bielawiec, Szczecin 1999, s.79–86.
- Jaroni E., *Wykorzystanie zabawy w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych*, „Ruch Pedagogiczny”, 5/6 (1992) s. 127–141.
- Jaroni E., *Zadania tekstowe oraz metody ich rozwiązywania jako stymulatory myślenia twórczego uczniów klas początkowych*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Szczeciński”, nr 220: „Prace Instytutu Pedagogiki”, 1 (1998) s. 135–139.
- Jaroni E., *Zagadnienie samodzielnego uczenia się w literaturze pedagogicznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 11 (2002) nr 18, s. 177–184.

Opracowania

- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski i in., Warszawa 1960, s. 41.
- Kraś J., *Reforma systemu oświaty w III RP: założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, 14–15 (2007–2008) s. 303–318.
- Król J., *Janina Parafiniuk-Soińska: szczecińska pedagog i uczona*, „Polish Biographical Studies”, 3 (2015) s. 143–158, DOI: 10.15804/pbs.2015.07.
- Król J., Magiera E., *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*, Szczecin 2015.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991.
- Przetacznikowa M., Makieło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1977.
- Stucki E., *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*, cz. II, Bydgoszcz 1993.
- Więckowski R., *Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995, s. 27.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1992.