

Ewa Musiał



**NAUCZYCIEL KREATOREM WARUNKÓW
WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU UCZNI**

Wybrane obszary
profesjonalizmu zawodowego
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Studium teoretyczno-praktyczne 2

Ewa Musiał

**NAUCZYCIEL KREATOREM WARUNKÓW
WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU UCZNI**

Wybrane obszary
profesjonalizmu zawodowego
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Studium teoretyczno-praktyczne 2

Ewa Musiał

**NAUCZYCIEL KREATOREM WARUNKÓW
WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU UCZNIĄ**

Wybrane obszary
profesjonalizmu zawodowego
nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Studium teoretyczno-praktyczne 2

Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
Wrocław 2022

RECENZJA prof. dr hab. Jolanta Szempruch
REDAKCJA, KOREKTA, SKŁAD Hanna Kękuś
ZDJĘCIE NA OKŁADCE wirestock (Freepik.com)

Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
ul. Drukarska 45/38, 53-311 Wrocław
www.edusfera.press
e-mail: wydawnictwo@edusfera.press



Publikacja sfinansowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu
Wrocławskiego, współfinansowana przez Wydawnictwo Nauko-
we EDUsfera. Udostępniona na licencji CC BY-SA 4.0.

ISBN 978-83-967997-4-6
Wrocław 2022

Spis treści

7	Wprowadzenie
13	CZĘŚĆ I. PODSTAWY PROFESJONALIZMU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
15	ROZDZIAŁ 1. Główne założenia edukacyjne pierwszego etapu kształcenia
29	ROZDZIAŁ 2. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli klas początkowych
43	ROZDZIAŁ 3. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe jako źródła profesjonalizmu zawodowego nauczycieli
61	CZĘŚĆ II. SOCJOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE ASPEKTY PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
63	ROZDZIAŁ 4. Rola nauczyciela w niwelowaniu trudności adaptacyjnych dzieci rozpoczynających naukę w szkole
77	ROZDZIAŁ 5. Zabawy integracyjne jako narzędzie budowania zgranego zespołu uczniów w nauczaniu początkowym
91	ROZDZIAŁ 6. Pozytywny klimat w zespole klasowym kluczem do budowania podmiotowych relacji: uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń
105	ROZDZIAŁ 7. Nauczyciel w dialogu z uczniem, czyli jak skutecznie osiągać cele edukacji wczesnoszkolnej
119	ROZDZIAŁ 8. Nauczyciel klas I–III jako znaczący dorosły w procesie budowania poczucia własnej wartości dzieci
135	ROZDZIAŁ 9. Wykorzystanie fizycznej przestrzeni sali lekcyjnej w procesie rozwijania kluczowych kompetencji uczniów edukacji wczesnoszkolnej

149	ROZDZIAŁ 10. Rola nauczyciela we wspieraniu samodzielności uczniów klas początkowych
161	CZĘŚĆ III. PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE ASPEKTY PROFESJONALIZMU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
163	ROZDZIAŁ 11. Potencjał rozwojowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako wyznacznik kierunków pedagogicznej aktywności nauczyciela
179	ROZDZIAŁ 12. Osiągnięcia szkolne uczniów klas I–III jako wyzwanie edukacyjne
193	ROZDZIAŁ 13. Metody aktywizujące w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej
207	ROZDZIAŁ 14. Perspektywa rozwoju społecznego uczniów w czasie pracy w grupie w klasach I–III
223	ROZDZIAŁ 15. Inspirowanie rozwoju aktywności poznawczej uczniów klas początkowych
237	ROZDZIAŁ 16. Stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci w praktyce edukacji wczesnoszkolnej
249	ROZDZIAŁ 17. Wspieranie rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym w ramach edukacji zdrowotnej
265	ROZDZIAŁ 18. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych u uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej
281	Zakończenie
287	Bibliografia
309	Indeks osobowy

Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna to ważny okres dla absolwentów przedszkola (oraz ich rodzin). Przechodzą oni ze znanego środowiska przedszkola do nieznanego bezpośrednio środowiska szkolnego, co niesie za sobą istotne zmiany. W życiu dzieci pojawia się nowa forma aktywności – (obowiązkowa) nauka, warunkująca dynamikę ich wszystkich pozostałych aktywności. Nauczyciele, z którymi mali uczniowie się spotykają, odgrywają w tym przełomowym czasie kluczową rolę. Ich zadaniem, w pierwszej kolejności, jest kształtowanie atmosfery w szkole i klimatu pedagogicznego w klasie, aby absolwenci przedszkola jak najszybciej pokonali trudności z adaptacją w nowym środowisku i łagodnie weszli w świat instytucjonalnie organizowanej nauki. Dzięki przemyślanym inicjatywom nauczycielskim szkoła szybko może się stać dla małych uczniów oswojonym miejscem synergii poznania – działania – refleksji, z nadanym przez dzieci sensem i znaczeniem poznawanej wiedzy i nabywanym przez nich umiejętnościami, lub – wręcz przeciwnie – może okazać się miejscem przykrych doznań, którego dzieci się boją i chcą unikać. A przecież „edukacja na poziomie wczesnoszkolnym przygotowuje dzieci do nauki w klasach wyższych, stanowi więc fundament dalszego kształcenia i wychowania”¹, co słusznie podkreśla Ingrid Paśko.

Rzeczywistość edukacyjna, w której nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podejmują aktywność zawodową, wymaga od nich kwalifikacji i kompetencji o szerokim zakresie, wykraczających daleko poza potencjał akademickiego przygotowania do pracy w szkole. Wiedza

Uczenie się pod kierunkiem dorosłego jest jednym z istotnych warunków jego wzrastania. Należy jednak pamiętać, że można pomóc dziecku, prowokując go do rozwoju, bądź ograniczyć je, zablokować i pozbawić w ten sposób radości wzrastania.

ANETA KALWAJTYS

¹ I. Paśko, *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1 (7), s. 19.

zdobyta w trakcie studiów stanowi co prawda źródło projekcji własnych działań zawodowych, odpowiedzialności za przygotowanie, wykonanie oraz ewaluowanie wszelkich zadań dydaktyczno-wychowawczych (co często jest podkreślane w literaturze przedmiotu, a także ma potwierdzenie w wieloletnich obserwacjach autorki), jednak dopiero poznanie realiów pracy zawodowej umożliwi wielopłaszczyznową aplikację teorii w działaniu i w konsekwencji może stać się źródłem satysfakcji i refleksyjnego doświadczenia, jak również wywołać poczucie sprawczości lub – wręcz przeciwnie – bezradności zawodowej. Na tę ostatnią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pozwolić sobie nie powinni, ponieważ to właśnie oni wprowadzają dziecko w nieznaną mu sytuację szkolną, przygotowują do niej zarówno pod względem społecznym, jak i intelektualnym. To właśnie na tej grupie nauczycieli spoczywa odpowiedzialność za ucznia i za jego rozwój, za przebieg procesu nauczania i wychowania.

Zmiany w roli, w zadaniach i w obowiązkach nauczyciela wpływają na współczesne postrzeganie profesjonalizmu zawodowego. W dzisiejszej, zmieniającej się rzeczywistości oczekuje się, że nauczyciel będzie dobrym organizatorem i skutecznym dydaktykiem, mądrym i otwartym wychowawcą, autorytetem i wzorem dojrzałej osobowości. Powinien być ponadto refleksyjnym praktykiem, analizującym swoje działania, aktywnym innowatorem, wprowadzającym do praktyki szkolnej nowe rozwiązania, zwiększające efektywność prowadzonych działań.

W wielu dziedzinach życia kładzie się nacisk na profesjonalizm. Jest to ważny czynnik przy wyborze szeroko rozumianych usług, w tym również – usług edukacyjnych. Dyrektorom zależy, aby szkołę reprezentowali jak najbardziej profesjonalni nauczyciele. Być profesjonalistą oznacza bycie ekspertem w danej dziedzinie. I właśnie tacy ludzie są potrzebni, gdy w grę wchodzi edukacja młodych pokoleń.

Propozycja napisana tej książki zrodziła się z potrzeby dzielenia się wieloletnim namysłem autorki nad zjawiskiem profesjonalizmu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, diagnozowaniem ewolucji tego zjawiska w kontekście wyzwań współczesności w zmieniającym się świecie. Niniejsze opracowanie jest syntezą teorii

i praktyki kształcenia zintegrowanego, odczytaną z perspektywy mistrzostwa zawodowego nauczycieli odpowiedzialnych za organizację edukacji na jej pierwszym etapie. Szeroki wachlarz możliwości w tym zakresie stwarzają nauczycielom zarówno obszar dydaktyczny, jak i opiekuńczo-wychowawczy nauczania początkowego.

Opracowanie składa się z trzech części. W pierwszej (*Podstawy profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*) nakreślono główne założenia nauki w klasach I-III, specyfikę mistrzostwa zawodowego nauczycieli tego etapu edukacji oraz znaczenie doksztalcania i doskonalenia zawodowego jako źródeł profesjonalizmu nauczycieli edukacji zintegrowanej. W drugiej części (*Socjologiczno-pedagogiczne aspekty profesjonalizmu zawodowego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*) poruszono następujące problemy: rola nauczyciela w niwelowaniu trudności adaptacyjnych dzieci rozpoczynających naukę w szkole, zabawy integracyjne jako narzędzie budowania zgranego zespołu uczniów w nauczaniu początkowym, pozytywny klimat w klasie i jego wpływ na budowanie podmiotowej relacji uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń, dialog z uczniem jako klucz do osiągnięcia celów edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel klas I-III jako znaczący dorosły w procesie budowania poczucia własnej wartości dzieci, rola nauczyciela we wspieraniu samodzielności uczniów klas początkowych, wykorzystanie fizycznej przestrzeni sali lekcyjnej w procesie rozwijania kluczowych kompetencji uczniów edukacji wczesnoszkolnej. W trzeciej części (*Psychologiczno-pedagogiczne aspekty profesjonalizmu zawodowego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*) przeanalizowano następujące zagadnienia: potencjał rozwojowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako wyznacznik kierunków pedagogicznej aktywności nauczycieli, osiągnięcia szkolne uczniów klas I-III jako wyzwanie edukacyjne, metody aktywizujące w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, perspektywa rozwoju społecznego uczniów klas I-III w czasie pracy w grupie, inspirowanie rozwoju aktywności poznawczej uczniów klas początkowych, stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, wspieranie rozwoju postawy prozdrowotnej u uczniów klas początkowych jako jeden z filarów

szkolnej edukacji zdrowotnej, kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Choć w literaturze przedmiotu zawód nauczycielski jest przedmiotem licznych badań i opracowań naukowych o charakterze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, wciąż poszukuje się wzorca nauczyciela sprawdzającego się w warunkach wszechobecnej zmiany szkolnej. Opracowanie wpisuje się w nurt tych poszukiwań. Praca ma charakter skryptu i może stanowić pomoc do nauczania treści pedeutologicznych. Intencją autorki jest ponadto zachęcenie do refleksji nad ukazanymi problemami nie tylko studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, lecz także samych nauczycieli, dla których dobre praktyki zawsze powinny być w centrum zawodowego zainteresowania. Od profesjonalnego przygotowania nauczyciela i jego predyspozycji do wychowywania zależy to, jak w przyszłości będzie funkcjonowało społeczeństwo. Zagadnienie, które znajduje się w centrum analiz niniejszej monografii, nie pozostawia zatem wątpliwości co do konieczności jego wielopłaszczyznowego przybliżenia i refleksji pedeutologicznej.

Ewa Musiał

BIBLIOGRAFIA

- Kalwajtys B., *Kilka słów o wychowaniu bez porażek*, <http://www.przedszkole.kozmice.org/?słow-kilka-o-wychowaniu-bez-porazek,386> [6.04.2021].
- Paśko I., *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1 (7), s. 19.

Podstawy profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

- 15 ROZDZIAŁ 1. Główne założenia edukacyjne pierwszego etapu kształcenia
- 29 ROZDZIAŁ 2. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli klas początkowych
- 43 ROZDZIAŁ 3. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe jako źródła profesjonalizmu zawodowego nauczycieli

Główne założenia edukacyjne pierwszego etapu kształcenia

Edukacja jest dziedziną, która odgrywa niezwykle istotną rolę w zmieniającym się świecie. W historii edukacji nigdy wcześniej nie mieliśmy do czynienia z tak rozległym zakresem zmian i taką ich intensywnością. Edukacja musi sprostać wyzwaniom związanym ze zróżnicowaniem społecznym, kulturowym i indywidualnym uczniów. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, globalizacja, postęp naukowy i społeczny oraz zmieniające się potrzeby i oczekiwania społeczeństwa przekładają się na nowe wymagania wobec systemów oświaty, nauczycieli i uczniów. Przemiany dotyczą zarówno sposobu przekazywania wiedzy, jak i celów edukacji. Tradycyjne modele nauczania ustępują miejsca innowacyjnym podejściom, które promują aktywną i twórczą rolę ucznia, rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, współpracy, rozwiązywania problemów i adaptacji do zmian.

Zadaniem szkoły jest „łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb edukacyjnych ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”, a zwłaszcza:

1. „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
2. wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
3. formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
4. rozwijanie kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
5. rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;

6. ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
7. rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
8. wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
9. wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
10. wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
11. kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
12. zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
13. ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹.

Kształcenie w szkole podstawowej trwa osiem lat i jest podzielone na dwa etapy edukacyjne: pierwszy etap – edukacja wczesnoszkolna – obejmuje klasy I–III, a drugi – klasy IV–VIII².

Jak słusznie zauważa Maria Żebrowska, od momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej nauka i wykonywanie zadań stają się głównymi czynnikami rozwoju dziecka³, dlatego koncepcja kształcenia zintegrowanego wymaga szczególnego namysłu. We współczesnej literaturze przedmiotu i dokumentach ministerialnych można spotkać wiele terminów odnoszących się do współczesnej koncepcji edukacji

1 *Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

2 *Ibidem*.

3 M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, s. 638.

wczesnoszkolnej, przykładowo: kształcenie zintegrowane, nauczanie integralne, nauczanie integracyjne, integracja w nauczaniu. Można je traktować jako synonimy. Za wszystkimi się kryje, a zarazem je podbudowuje, określona teza psychologiczna, w myśl której dziecko w młodszym wieku szkolnym obiektywnie istniejącą rzeczywistość poznaje w sposób synkretyczny, globalny, nieodróżniony, co wynika z niskiego jeszcze poziomu umiejętności w zakresie syntezy i analizy. Oznacza to – jak pisze Agnieszka Nowak-Łojewska – że „w poznawaniu rzeczywistości dziecko nie różnicuje jej, nie wyodrębnia w niej określonych dziedzin wiedzy, lecz poszczególne obiekty poznaje łącznie od strony budowy, funkcjonowania, stosunków przestrzennych oraz związków przyczynowo-skutkowych. W procesach poznawania dominuje podejście obrazowo-sytuacyjne. Dlatego też dziecko najłatwiej poznaje te fakty i zjawiska, które mają układ całościowy, tworzą proste kompleksowe sytuacje, pobudzające do aktywnego udziału”⁴. Z założenia bowiem proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I-III szkoły podstawowej ma pomóc dzieciom w odkrywaniu własnych możliwości, sensu działania oraz w gromadzeniu „doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiągną dojrzałość do podjęcia nauki na drugim etapie edukacyjnym”⁵. W kontekście zaprezentowanych ustaleń do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy m.in.:

- 4 A. Nowak-Łojewska, *O integracji inaczej, czyli w poszukiwaniu nowych możliwości integralnego rozwoju dzieci*, [w:] *Wymiary edukacji zintegrowanej*, red. I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, Kraków 2007, s. 32.
- 5 *Szkoła podstawowa I-III, op. cit.*

1. „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
2. zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
3. wspieranie: a) aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku, b) [...] rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;
4. wybór (opracowanie) programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
5. planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;
6. zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;
7. organizacja zajęć: a) dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej), b) umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykony-

wanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka, c) wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność poczucie obowiązku, d) wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania [...]”⁶.

Wymienione zadania są spójne z celami kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Placówka oświatowa, o której mowa, jest ponadto zobowiązana – już na etapie edukacji w klasach I-III – do zorganizowania przestrzeni edukacyjnej: „a) ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągnięcia celów edukacyjnych i wychowawczych, b) umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa, c) stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego”⁷. Nie mniej ważne na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest „współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka; [...] systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju [oraz] systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się”⁸.

Cele kształcenia wczesnoszkolnego obejmują cztery obszary rozwojowe dzieci: fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Uczniowie osiągają te cele (w postaci efektów kształcenia) poprzez rozwój prostych czynności zarówno praktycznych, jak i intelektualnych, które stopniowo ewoluują w bardziej złożone działania.

Cele w obszarze fizycznym skupiają się na rozwijaniu zdrowego i aktywnego stylu życia oraz zdolności motorycznych dziecka. „W zakresie fizycznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1. sprawności motoryczne i sensoryczne tworzące umiejętności skutecznego działania i komunikacji;
2. świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia;
3. umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i artystycznej;
4. umiejętność respektowania przepisów gier, zabaw zespołowych i przepisów poruszania się w miejscach publicznych;
5. umiejętność organizacji bezpiecznych zabaw i gier ruchowych”⁹.

Rozwój emocjonalny skupia się na budowaniu pozytywnego poczucia własnej wartości, umiejętności radzenia sobie z emocjami i nawiązywania zdrowych relacji emocjonalnych. „W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1. umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich;
2. umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji;
3. umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

4. świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;
5. umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, [ze] społecznością szkoły i [ze] wspólnotą narodową;
6. umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;
7. umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu¹⁰.

W obszarze społecznym celem jest rozwijanie umiejętności komunikacji, nawiązywania relacji społecznych i współpracy w grupie. Dzieci uczą się zasad wspólnego życia, słuchania innych, rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny, wzajemnego zrozumienia i szacunku. „W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1. świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
2. umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości;
3. potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech;
4. umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania;
5. umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii;

¹⁰ *Ibidem.*

6. umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych;
7. umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze, oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania;
8. umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczonego na odpoczynek indywidualny i w grupie;
9. umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym¹¹.

Rozwój poznawczy obejmuje rozwijanie umiejętności myślenia, logicznego rozumowania, zapamiętywania, koncentracji uwagi i rozwiązywania problemów. Dzieci rozwijają te umiejętności poprzez eksperymentowanie, obserwowanie, zadawanie pytań, rozwiązywanie zagadek. „W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1. potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia;
2. umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę;
3. umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowania nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań;
4. umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym;
5. umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;

¹¹ *Ibidem*.

6. umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów;
7. umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli;
8. umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń;
9. umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego;
10. umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj;
11. umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii;
12. umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych¹².

„Praca z dziećmi w klasach I-III wymaga organizowania procesu dydaktycznego nastawionego na eksperymentowanie, innowacyjność i stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych”¹³. „Ogólne cele rozwoju uczniów, osiągane na zakończenie edukacji wczesnoszkolnej, są źródłem celów szczegółowych, zapisanych w formie efektów. Uczeń ma je osiągać, realizując zadania, wymagające wielokierunkowej aktywności. Zakres tej aktywności wytyczają,

¹² *Ibidem*.

¹³ *Pakiet do samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2016, s. [3], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3296> [29.12.2022].

wymienione w podstawie programowej, treści nauczania, przyporządkowane poszczególnym dyscyplinom naukowym. Przedstawienie osiągniętych celów w odniesieniu do tych dyscyplin jest pewnego rodzaju konwencją, potrzebną dla uzyskania przejrzystości opisu, a nie dyrektywą dla organizatorów edukacji wczesnoszkolnej¹⁴. Należy pamiętać, że „[p]roces kształcenia na tym etapie ma charakter zintegrowany, a nie przedmiotowy”¹⁵. Dodatkowo Ewa Skrzetuska podkreśla, że rozwój uczniów w edukacji wczesnoszkolnej powinien odbywać się poprzez realne doświadczanie świata i aktywne poznawcze działanie. Zainteresowanie i ciekawość wobec napotkanych zjawisk pobudza ją dzieci do zadawania pytań dotyczących istoty tych zjawisk, ich powiązań oraz zastosowania zdobytej wiedzy w życiu, dlatego ważne jest, aby uczniowie mieli możliwość odkrywania i eksplorowania wiedzy, a nie jedynie konfrontacji z wiedzą o świecie przekazywaną im przez nauczyciela¹⁶. W procesie poznawczym okazuje się istotne, aby dzieci samodzielnie dostrzegały, formułowały i analizowały wnioski na podstawie zdobywanej wiedzy. Ważne jest również, aby były świadome ograniczeń percepcyjnych, braku wiarygodności niektórych źródeł informacji oraz niedostępności części wiedzy. Takie podejście do edukacji wczesnoszkolnej umożliwi dzieciom rozwijanie samodzielności, myślenia krytycznego, zdolności rozwiązywania problemów oraz poszerzanie wiedzy poprzez doświadczenie i refleksję. Daje im również elastyczność w adaptacji do zmian i do rozwoju, co jest niezwykle istotne w dynamicznym świecie nauki i informacji. „[U]cząc się, dziecko ma także obserwować swój sposób poznawania: co jest w stanie poznać, z czym sobie doskonale daje radę, a co umyka jego uwadze czy zainteresowaniu, w czym musi zdobyć większe kompetencje, jeśli chce lepiej sobie dawać radę, kto może mu

14 *Szkoła podstawowa I–III, op. cit.*

15 *Ibidem.*

16 E. Skrzetuska, *Kształcenie zintegrowane – wprowadzenie do wspólnoty ludzkiej*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska, R. Stawinoga, Lublin 2009, s. 56.

w tym pomóc, jak tę pomoc uzyskać. Ponadto ma świadomie obserwować swoje postępy, jak szybko i jak dokładnie opanowuje materiał itp. [...]. Taka organizacja edukacji ma pomóc uczniowi stać się świadomym i kreatywnym uczestnikiem edukacji¹⁷. Wprowadzenie w życie wszystkich tych założeń przewidzianych w odniesieniu do organizacji edukacji wczesnoszkolnej to zadanie niełatwe, wymagające odpowiednich warunków sprzyjających jego realizacji. Trzeba mieć świadomość, że nauczanie na pierwszym etapie kształcenia to proces twórczy sam w sobie, który wyklucza stosowanie jednego wzoru organizacyjnego czy metodycznego. Ważne, aby organizowana edukacja w sposób efektywny wspierała rozwój dziecka, „z wykorzystaniem jego naturalnej gotowości do aktywności fizycznej i zainteresowania otaczającym światem”¹⁸.

Na zakończenie tego rozdziału warto jeszcze raz przytoczyć zapis podstawy programowej opisujący główne założenia pierwszego etapu edukacji: „Nauczyciele, organizując zajęcia dydaktyczne, planują proces wychowania, w którym realizowane zadania pomagają uczniom: 1) poznawać wartości i adekwatne do nich zachowania; 2) osiągnąć sukces budujący poczucie własnej wartości uczniów oraz rozwijający motywację i zamiłowanie do dalszej nauki”¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

Cytaty.info, <https://www.cytaty.info/cytat/nauka-umacnia-wrodzona-sile.htm> [29.12.2022].

Nowak-Łojewska A., *O integracji inaczej, czyli w poszukiwaniu nowych możliwości integralnego rozwoju dzieci*, [w:] *Wymiary edukacji zintegrowanej*, red. I. Kopaczyńska A. Nowak-Łojewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Pakiet do samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3296> [29.12.2022].

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Pakiet do samokształcenia...*, *op. cit.*, s. [4].

¹⁹ *Szkoła podstawowa I–III*, *op. cit.*

Skrzetuska E., *Kształcenie zintegrowane – wprowadzenie do wspólnoty ludzkiej*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Mistrzostwo zawodowe nauczycieli klas początkowych

Nauczycielstwo jest jednym z najstarszych zawodów w historii cywilizacji. Już w starożytności nauczyciele odgrywali istotną rolę w społeczeństwach, przekazywali wiedzę, wartości i umiejętności młodszymi pokoleniom. Od tamtej

pory zawód nauczyciela ewoluował, ale jego istota pozostała niezmienna – wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów.

Dorobek znaczeniowy, historyczny i kulturowy nauczycielstwa jest niebagatelny. Wszystkie osiągnięcia naukowe, technologiczne, artystyczne i społeczne są w dużej mierze wynikiem pracy nauczycieli, którzy wpływają na rozwój umiejętności i talentów młodych ludzi. Liczni wielcy myśliciele, naukowcy, artyści i liderzy wyrosli z edukacyjnych fundamentów, które stworzyli dla nich nauczyciele.

Profesja nauczyciela jest wyjątkowa: musi on często radzić sobie z różnorodnymi sytuacjami (które nie podlegają sztywnym i precyzyjnie określonym regułom), wyzwaniem i potrzebami uczniów, co wymaga nieprzeciętnej kreatywności, elastyczności i umiejętności szybkiego dostosowania się. Robert Kwaśnica pisze: „elementem wyróżniającym zawód nauczyciela jest komunikacyjny charakter pracy. Praca ta to działanie, które podlega imperatywom racjonalności komunikacyjnej oraz odwołuje się do etyki mowy i logiki dialogu. W tak rozumianym działaniu (działaniu komunikacyjnym) istotą (celem) jest intencja wzajemnego porozumienia, która wyraża się w dążeniu do uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens naszemu bytowaniu”¹. Z uwagi na istotę oddziaływań pedagogicznych, trzeba stwierdzić, że są to oddziaływania podejmowane przez jednego człowieka (pedagoga) po to, by ktoś inny (uczeń – wychowanek) przyswoił

Bądź sobą – szukaj własnej drogi.
Poznaj siebie, zanim zechcesz
dzieci poznać. Zdaj sobie
sprawę z tego, do czego sam
jesteś zdolny, zanim dzieciom
poczniesz wykreślać zakres ich
praw i obowiązków.

JANUSZ KORCZAK

1 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 295.

określone wiadomości lub umiejętności. Chodzi o zmiany w sferze poznawczo-wykonawczej bądź w sferze emocjonalno-motywacyjnej (w osobowości), czyli o wykształcenie określonych postaw i dążeń, które zachodzą w uczniu dzięki uczeniu się².

Praca w szkole wymaga od osoby prowadzącej zajęcia ciągłego poszukiwania i dostosowywania wymagań do możliwości i potrzeb ucznia. W klasach I-III wiąże się to z obejmowaniem funkcji odpowiedzialnej i złożonej, w której pełnieniu często nie brakuje chwil trudnych³. W kontekście realiów edukacyjnych Jolanta Szempruch eksponuje następujące zadania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się, diagnozowanie rozwoju uczniów i odkrywanie ich zdolności oraz możliwości, wychowywanie uczniów, budowanie ich systemu wartości, sprawowanie opieki nad dziećmi, zapewnienie im bezpieczeństwa, kształtowanie u uczących się otwartości na nowe technologie, a zarazem krytycyzmu oraz wartościowania wobec przekazywanych treści, kształtowanie postaw ekologicznych, prospołecznych, patriotycznych oraz demokratycznych, kształcenie na rzecz wielokulturowości, kształcenie umiejętności organizowania wolnego czasu, wskazywanie kierunków przemian świata i wyjaśnianie zjawisk zachodzących w ich kontekście, tłumaczenie, interpretowanie i rzetelne opisywanie rzeczywistości, tworzenie idei i wartości o charakterze uniwersalnym, inicjowanie działań twórczych⁴. Autorka jednocześnie zauważa, że następuje przejście od transmisji wiedzy, urabiania człowieka, do kształtowania samodzielności intelektualnej. Tę ewolucję funkcji

- 2 Z. Włodarski, *Nauczyciel, relacje między nauczycielami a uczniami*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 181.
- 3 B. Niżankowska-Półtorak, *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.I. Laska, Warszawa 2007, s. 123.
- 4 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 7–8.

i zadań ujmuje w kategoriach przechodzenia: „od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; od sterowania do inspirowania rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; od postawy dominacji do dialogu, empatii, negocjacji; od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela”⁵. Danuta Waloszek dodaje jeszcze jedną kategorię: poszukiwań nowych obszarów działania, które wyzwolą nowe formy aktywności⁶. W swojej roli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni koncentrować się na wyposażaniu dzieci w narzędzia myślenia i uczenia się, które mają służyć nie tylko gromadzeniu informacji, lecz przede wszystkim ich przetwarzaniu i rozumieniu. Stanisław Korczyński zwraca uwagę, że istnieje wręcz konieczność, by nauczyciele stawali się przewodnikami po różnych drogach rozwoju, które mogą wybrać wychowankowie, i uczyli sposobów radzenia sobie z rzeczywistością⁷, a także – wprowadzali uczniów w perspektywę przyszłości. Intensywnie zmieniająca się rzeczywistość, a zwłaszcza – warunki życia ludzi, determinuje potrzebę przygotowania uczniów już od początku ich edukacji do przetrwania w świecie zachodzących zmian. To dlatego na nauczycielu spoczywa rola dostarczania dzieciom narzędzi i kompetencji, które są istotne dla przyszłego życia i kariery.

Nauczycielom przypisuje się różnorodne zadania. Oczekuje się od nich, aby odgrywali wiele ról i pełnili różne funkcje w kontekście edukacji: dydaktyków, wychowawców i opiekunów. Spoczywa na nich odpowiedzialność za przekazywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności uczniów oraz kształtowanie ich postaw i wartości. Nauczyciele stają się również powiernikami wychowanków: rozumieją ich problemy

⁵ *Ibidem*, s. 96.

⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 111.

⁷ S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2005, s. 27.

i chwilowe niedyspozycje. Są gotowi wspierać uczniów emocjonalnie i być dla nich wsparciem w trudnych sytuacjach. To właśnie ta holistyczna rola nauczyciela sprawia, że są oni nie tylko edukatorami, lecz także mentorami i przyjaciółmi dla swoich podopiecznych.

Zgodnie z podstawą prawną, zawartą w ustawie Karta nauczyciela, nauczyciel jest zobowiązany „rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą – wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego, obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”⁸.

Decyzja o zostaniu nauczycielem jest ważnym krokiem, który wymaga zaangażowania i pasji. Oczekiwania wobec przedstawicieli tego zawodu dotyczą nie tylko przygotowania merytoryczno-metodycznego, lecz także praktyczno-moralnego potencjału. Osoby, które pragną zostać nauczycielami, powinny posiadać pewne cechy i umiejętności oraz być aktywne. Zmiany zachodzące w zakresie ról, zadań i powinności w zawodzie nauczycielskim kształtują nowy wizerunek nauczyciela w zakresie zarówno jego kwalifikacji oraz kompetencji zawodowych, jak i walorów osobowościowych. W związku z tym analizie poddaje się również kwestię profesjonalizmu zawodowego, przy czym eksponuje się jego znaczenie dla rzetelnego wypełniania obowiązków zawodowych wynikających ze stanowiska pracy zajmowanego przez nauczyciela i pełnionych przez niego funkcji w szkole.

Pojęcie profesjonalizmu wywodzi się z języka łacińskiego, w którym słowo *professio* oznacza sztukę, sztukę, a słowo *profiteor* – osobę zajmującą się profesją, kogoś, kto jest ćwiczony w jakiejś umiejętności.

⁸ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, z późn. zm.

We współczesnym rozumieniu to pojęcie odnosi się do zawodu wymagającego szerokiej i specjalistycznej wiedzy oraz długotrwałego treningu, który pozwala na osiągnięcie wysokiej sprawności i skuteczności w działaniu. Chociaż termin *profesjonalizm* można różnie interpretować, często opisuje się nim osoby, które osiągają ponadprzeciętne wyniki w danej dziedzinie, przy jednoczesnym przestrzeganiu zasad etyki. Odnosi się on do ludzi, którzy w swojej pracy wykazują się umiejętnościami i kompetencjami przekraczającymi standardowe oczekiwania. W zależności od użytego kodu znaczeniowego profesjonalista będzie (tylko) zawodowcem albo zostanie utożsamiony z wybitnym specjalistą w swojej dziedzinie, autorytetem, guru⁹. Jak pisze Bogusława D. Gołębniak: „niejasność wynika zarówno ze społecznego charakteru [...] konstruowania [pojęcia profesjonalisty], jak i z odnoszenia się do zjawisk, procesów, cech działalności podejmowanej w różnych obszarach (polach) wyłonionych w historyczno-społecznym podziale pracy, a także nieustannego moderowania przez wpływy, pochodzące z tzw. codzienności. Rozumienie potoczne ogranicza potencjał znaczeniowy nadany im w narracji urzędowej. Akcentujące cechy osobowe i umiejętności warsztatowe wydają się bliższe temu, co w literaturze naukowej przypisuje się bardziej profesjonalności niż profesjonalizmowi”¹⁰.

Na podstawie licznych definicji występujących w literaturze przedmiotu ostatecznie można przyjąć, że synonimami terminu *profesjonalizm* są: *biegłość*, *eksperyencja*, *erudycyjność*, *fachowość*, *kunszt*, *mistrzostwo*¹¹. Profesjoniści dbają o jakość swojej pracy i dążą do doskonałości we wszystkich aspektach wykonywanego zawodu. Są zaangażowani i skrupulatni, starają się sprostać oczekiwaniom swoich klientów, pracodawców lub społeczności, którym

9 C. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Warszawa 1995, s. 11–16.

10 B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań – Toruń 1998, s. 78.

11 E. Musiał, *Ustawiczna autokreacyjność*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2019, nr 4, s. 41.

służą. Przez konsekwentne podnoszenie umiejętności i doskonalenie praktyki profesjonaliści rozwijają się jako eksperci w swojej dziedzinie. Działają zgodnie z etycznymi zasadami i standardami. Ponoszą wysoką odpowiedzialność za swoje działania i podejmują wysiłek w celu ciągłego rozwoju zawodowego. Tadeusz Oleksyn twierdzi, że „[p]rofesjonalizm oznacza zdolność do samodzielnego, wydajnego i skutecznego działania w szerszym zakresie i nie chodzi tu o umiejętność nawet perfekcyjnego wykonywania kilku czy kilkunastu powtarzalnych czynności”¹². Profesjonaliści nie tylko mają wiedzę w dziedzinie, w której się specjalizują, lecz także potrafią ją wykorzystywać w praktyce. Są zobowiązani do utrzymania wysokiej jakości pracy, nawet wtedy, gdy nikt nie patrzy. Wykazują odpowiedzialność za swoje działania i podejmują wysiłek w celu osiągnięcia celów. Równie ważna dla profesjonalistów jest umiejętność komunikowania się zarówno w mowie, jak i na piśmie. Skuteczna komunikacja sprzyja efektywnej współpracy i zrozumieniu. Profesjonaliści potrafią myśleć innowacyjnie i elastycznie, szukają nowych rozwiązań dla problemów, z którymi muszą się zmierzyć – traktują je w jak wyzwanie. Działają zgodnie z wysokimi standardami etycznymi, są uczciwi i okazują innym szacunek. Umiejętność budowania pozytywnych relacji z innymi, współpracy zespołowej i radzenia sobie z konfliktami jest kluczowa dla profesjonalistów. Dążą oni do ciągłego rozwoju swoich umiejętności i wiedzy, uczestniczą w szkoleniach, czytają fachową literaturę i poszukują nowych dróg rozwoju.

Jolanta Szempruch zwraca uwagę na koncepcję Davida Carra, który wskazał „pięć głównych kryteriów profesjonalizmu w odniesieniu do form aktywności zawodowej. Należą do nich:

1. Istotne znaczenie zawodu w sferze społeczno-publicznej.
2. Wysokie kompetencje [...] natury teoretycznej i praktycznej.

¹² T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 90.

3. Wpisany szczególnego rodzaju wymiar etyczny regulujący praktykę w ramach zawodu.
4. Istnienie form organizacyjnych i regulacji niezbędnych z punktu widzenia dobierania czy rekrutowania oraz dyscyplinowania osób wykonujących ten zawód.
5. Wysoki stopień autonomii i niezależność w wydawaniu sądów zapewnione profesjonalistom w celu osiągnięcia wysokiej efektywności działań¹³.

Autorka pisze też, że „[d]o najczęściej wymienianych w literaturze modeli profesjonalizmu zaliczamy:

1. Model tradycyjny – o charakterze służby publicznej. Wiedza akademicka bazuje na informacji *widzieć jak*. Charakteryzuje się autonomią i moralnym wymiarem praktyk.
2. Model quasi-tradycyjny – akcentuje aplikację wiedzy teoretycznej w praktyce. Komunikowanie się z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnej ma jednokierunkowy wymiar. Charakterystyczny jest specjalistyczny język w kontaktach z klientami oraz ograniczona autonomia i niechętnie podejmowanie zmian.
3. Nowy profesjonalizm – model ten cechuje całościowość i kontekstualizm. Akcentuje on rozumienie, współpracę i otwartą komunikację, a także nieustanne poszukiwanie i przekształcanie osobistej teorii edukacyjnej oraz etyczność.
4. Mądre nauczanie – o politycznym wymiarze praktyk edukacyjnych, który cechuje jedność myślenia i działania oraz badania krytyczne typu *praxis*.
5. We wskazanych modelach ważnym elementem profesjonalizmu jest konieczność istnienia sprzężeń pomiędzy działaniami i czynnościami poszczególnych profesjonalistów¹⁴.

¹³ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 26–27.

¹⁴ *Ibidem*, s. 27.

Rzeczywistość edukacyjna, w której nauczyciel klas I-III podejmuje aktywność zawodową, wymaga od niego szeroko rozumianych kwalifikacji i kompetencji, wykraczających daleko poza potencjał akademickiego przygotowania do pracy z uczniami edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza zdobyta w trakcie studiów stanowi co prawda źródło projekcji własnych działań zawodowych, odpowiedzialności za przygotowanie, wykonanie oraz ewaluowanie wszelkich zadań dydaktyczno-wychowawczych, co podkreśla m.in. Barbara Polak¹⁵. Jednakże dopiero poznanie rzeczywistości zawodowej umożliwia wielopłaszczyznową aplikację teorii w działaniu i w konsekwencji może stać się źródłem refleksyjnego doświadczenia lub – wręcz przeciwnie – wywołać poczucie bezradności¹⁶. Barbara Ostrowska podkreśla, że istotny w tej kwestii jest „ogrom entuzjazmu i fascynacji swoją pracą, hektolitry odwagi do uczenia się i popełniania błędów, masa innowacyjności przejawiającej się nie tylko w użyciu technologii, ale przede wszystkim w rewolucji w sposobie myślenia o roli nauczyciela w szkole”¹⁷.

Nauczyciele zwykli mówić, że są profesjonalistami. W tym stwierdzeniu, jak pisze Christopher Day, „zawarty jest sąd, że proces edukacji zawodowej nauczycieli prowadzi do uzyskania profesjonalnej wiedzy na poziomie eksperta w zakresie wykładanego przez nich przedmiotu oraz dydaktyki, a także przekonanie, że ich pozycja daje im pewien stopień autonomii”¹⁸. Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela oznacza bycie dobrze wykształconym i przygotowanym pod względem merytorycznym, dysponowanie rozbudowanym wachlarzem kompetencji. Profesjonalizm nauczyciela przejawia się

15 B. Polak, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Szczecin 2013, s. 45.

16 „*Praktyka czyni mistrza*”, czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Raporty – opinie – propozycje zmian, red. B. Pikuła, Katowice 2014, s. 89.

17 B. Ostrowska, *Przepis na nauczyciela XXI wieku*, „Meritum” 2013, nr 4 (31), s. 16.

18 Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 78.

w podejmowaniu działań zgodnych z najlepszymi praktykami pedagogicznymi oraz w tworzeniu motywującego środowiska edukacyjnego, w którym jest możliwy wszechstronny rozwój uczniów.

Literatura pedeutologiczna wskazuje wiele typologii kompetencji nauczycielskich. W klasycznym ujęciu Maria Przetacznikowa wysuwa postulat, że dobry wychowawca powinien mieć cechy godne swojego stanowiska, takie jak: takt pedagogiczny, demokratyczny sposób postępowania, zgodność postępowania z głoszonymi ideami, obiektywne kryteria oceny, zrównoważenie emocjonalne, sprawiedliwość, życzliwość, mądrość życiowa, głęboka wiedza, wyrozumiałość, wrażliwość pedagogiczna, respektowanie innych¹⁹. Stosunkowo rozbudowaną klasyfikację kompetencji nauczycielskich przedstawia również Robert Kwaśnica, który podzielił je na dwie zasadnicze grupy: kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne. Kompetencje praktyczno-moralne według tego autora to m.in. zdolności interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne. W skład kompetencji technicznych wchodzi natomiast kompetencje postulacyjne (normatywne, metodyczne oraz realizacyjne). Henryka Kwiatkowska do najważniejszych elementów profesjonalizmu zalicza:

- konieczność łączenia dwóch rodzajów biegłości: technicznej (instrumentalnej), polegającej na opanowaniu warsztatu pracy, znajomości i umiejętności stosowania różnorodnych rozwiązań metodycznych oraz biegłości o charakterze kumulatywnym, mieszczącej w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i biegłość o charakterze naukowym, umożliwiającą dochodzenie do rozumienia swojego działania, wyjaśniania go, przewidywania skutków;
- niepowtarzalność sytuacji, w których nauczyciel funkcjonuje, i konieczność dostosowywania własnego sprawstwa do natury sytuacji i indywidualności ucznia, niepewność nauczyciela co do obranych celów i sposobów ich osiągnięcia;

¹⁹ M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s. 69.

- konieczność uwzględniania w pracy dydaktyczno-wychowawczej doświadczeń osób uczących się;
- dualizm relacji nauczyciela i ucznia nakierowaną na wywoływanie procesów rozwojowych, umożliwiającą uczącym się samodzielne działanie i odnoszenie sukcesu;
- porozumienie z uczniem jako podstawę pracy nauczyciela;
- konieczność szerokiej wiedzy nauczyciela określanej jako nadmiarowość wiedzy, która jest podstawą dla działania w sytuacjach uznanych jako problemowe²⁰.

Jolanta Szempruch podkreśla, że warunkiem dobrej i efektywnej pracy nauczyciela, zgodnej z zasadami etycznymi, są przede wszystkim dwa rodzaje inteligencji: duchowa i etyczna²¹. Według autorki pierwsza z nich „pozwala nauczycielowi oceniać, daje mu kręgosłup moralny, pokazuje granice współczucia i wyrozumiałości. Jest elementem pasji nauczania”²². Inteligencja etyczna zaś „wymaga przejrzystego systemu wartości i przekonań, mocnego kręgosłupa moralnego, determinacji do działania na rzecz sukcesu innych ludzi i wysokiego poczucia własnej wartości”²³. Również Henryka Kwiatkowska kreśli obraz dobrego nauczyciela jako nauczyciela – mistrza. Według niej dobry nauczyciel powinien być otwarty na innych ludzi, nie mieć barier w nawiązywaniu kontaktów, być radosnym i zarażać innych swoim pozytywnym podejściem do życia. Ważne jest również, aby nauczyciel miał dar społecznego oddziaływania, czyli umiejętność wpływania na innych w sposób pozytywny i inspirujący. W swojej koncepcji autorka podkreśla znaczenie wzajemnego porozumienia się między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel powinien budować relacje oparte na zaufaniu, empatii i współpracy. Kształcenie jest bowiem procesem, w którym obie

20 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 169–170.

21 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 298.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

strony, nauczyciel i uczeń, są zaangażowane i współpracują, aby osiągnąć cele edukacyjne²⁴.

Bycie nauczycielem to niełatwe zadanie, a bycie nauczycielem – profesjonalistą oznacza jeszcze większe wymagania. Proces stawania się profesjonalistą jest wyzwaniem, które powinno inspirować przez cały czas aktywności zawodowej, i nigdy niekończącym się zadaniem, ponieważ edukacja i potrzeby uczniów stale się zmieniają. Jak podkreśla Urszula Kazubowska, „droga stawania się nauczycielem oznacza ustawiczne pokonywanie siebie, swoich słabości, kreowanie prawidłowych relacji ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, szukanie wewnętrznej harmonii i pokoju”²⁵. W tym kontekście słowa Janusza Korczaka: „wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł triumf odnosi”²⁶, nie straciły na aktualności, zwłaszcza dziś, kiedy nauczyciele mają sporą przestrzeń podejmowania decyzji i projektowania działań w zakresie wykonywania obowiązków zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości*, [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

²⁴ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 170.

²⁵ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości*, [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006, s. 54.

²⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1998.

- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & co, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf [29.12.2022].
- Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Musiał E., *Ustawiczna autokreacyjność*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2019, nr 4, s. 41.
- Niżankowska-Póttorak B., *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.J. Laska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Ostrowska B., *Przepis na nauczyciela XXI wieku*, „Meritum” 2013, nr 4 (31).
- „Praktyka czyni mistrza”, czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. *Raporty – opinie – propozycje zmian*, red. B. Pikuła, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2014.
- Polak B., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013.
- Przetacznikowa M., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Sikorski C., *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Szempruch J., *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

Włodarski Z., *Nauczyciel, relacje między nauczycielami a uczniami*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, z późn. zm.

Dokształcanie i doskonalenie
zawodowe jako źródła
profesjonalizmu zawodowego
nauczycieli

Stawanie się profesjonalnym nauczycielem jest procesem ciągłym, który trwa przez całe życie zawodowe. Wymaga aktywnego i konstruktywnego podejścia oraz połączenia wiedzy z doświadczeniem. Rekonstrukcja istniejących reprezentacji świata jest

również ważna, ponieważ w miarę rozwoju zawodowego nauczyciel może nabywać nową wiedzę i poszerzać perspektywy, które wpływają na jego sposób myślenia i podejścia do nauczania. Jolanta Szempruch pisze: „W funkcjonowaniu edukacji wskazywanych jest szereg nowych zjawisk, dotyczących: (1) potrzeby poznawania teraźniejszości i rozumienia wyzwań przyszłości, której główną cechą jest wejście w erę cywilizacji informacyjnej oraz ustawiczne uczenie się społeczeństw; (2) przewidywania i antycypowania zmian społecznych i ekonomicznych; (3) rozwijania badań nad efektywnością programów kształcenia i ich realizacją w systemie edukacji szkolnej, równoległej i edukacji dorosłej; (4) zmian teleologii edukacyjnej i eksponowania w procesach edukacyjnych zadań nauczycieli związanych z kształtowaniem osobowości uczących się przez dominację uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego oraz przygotowania się do wolności, demokracji oraz realizacji hasła »rozumieć świat – kierować sobą«”¹.

Dysponowanie odpowiednimi kwalifikacjami jest warunkiem koniecznym do podjęcia aktywności zawodowej, ale niewystarczającym, aby być profesjonalistą. Wiedza akademicka zdobyta podczas studiów to ważna podstawa dla nauczyciela. Jednak prawdziwe mistrzostwo w zawodzie nauczyciela osiąga poprzez ustawiczne doksztalcanie się i doskonalenie zawodowe. Zgodnie z art. 12 ust. 3. ustawy Karta nauczyciela – „nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa

Jedyną drogą rozwoju jest ciągle podnoszenie poprzeczki, jedyną miarą sukcesu jest wysiłek, jaki włożyliśmy [w to], aby go osiągnąć.

BRUCE LEE

1 J. Szempruch, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie przemian*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2001, t. 8–10, s. 789–796.

we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”².

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe są nieodłącznymi elementami rozwoju zawodowego nauczyciela, przechodzenia od etapu nowicjusza do mistrza w swoim fachu. Nauczyciele mogą się dokształcać i doskonalić od momentu podjęcia pracy w swojej profesji, a także w toku trwania całej pracy zawodowej.

Oba terminy: *dokształcanie* i *doskonalenie*, choć znaczeniowo wydają się podobne i zazwyczaj w literaturze przedmiotu są opisywane łącznie, w rzeczywistości jednak istotnie się różnią. Dokształcanie to „proces podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych – w stosunku do poziomu posiadanego”³. Według Tadeusza Nowackiego ten proces skupia się na podwyższaniu formalnych kwalifikacji zawodowych, co ma miejsce w „przechodzeniu z jednego szczebla zawodowego na następny, a ich miejscem – podobnie jak w procesie kształcenia – są szkoły głównego systemu oświaty”⁴. Z kolei doskonalenie to proces aktualizowania i pogłębiania wiedzy oraz umiejętności związanych z wykonywanym zawodem, umożliwiający osiągnięcie mistrzostwa. „Najczęściej jest utożsamiane z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem [...] ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji [...] zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej”⁵. Wincenty Okoń uważa doskonalenie za „ważny składnik systemu kształcenia pozaszkolnego nauczycieli,

- 2 Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, z późn. zm.
- 3 K.M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1986, s. 34.
- 4 T.W. Nowacki, *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983, s. 24.
- 5 G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, t. 24, nr 2 (47), s. 124.

polegający na: 1) udzielaniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji do zawodu, 2) w okresie samodzielności zawodowej – na aktualizowaniu i pogłębianiu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, zaznajamianiu się z postępem nauki, udzielaniu pomocy w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji, 3) organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego nauczycieli [...]”⁶.

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe mogą być inicjowane zarówno przez pracowników, którzy sami decydują się na rozwijanie swoich umiejętności, jak i przez pracodawców, którzy nakładają obowiązek doskonalenia na pracowników. Oba podejścia mają swoje znaczenie i korzyści. Jeśli pracownik sam decyduje się na uczestnictwo w formach doskonalenia, może to wynikać z rozpoznania rozbieżności między posiadanymi kompetencjami a wymaganiami obecnego rynku pracy. Potrzeba rozwoju i zdobycia nowych umiejętności jest naturalną konsekwencją zmian w otoczeniu zawodowym i rozwijających się technologii. Pracownik zdaje sobie sprawę, że aby być skutecznym i konkurencyjnym, konieczne są aktualizowanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Z drugiej strony, pracodawcy również mogą wprowadzać obowiązek doskonalenia zawodowego dla pracowników. Wynika to z potrzeby utrzymania konkurencyjności firmy, dostosowania się do zmieniających się trendów i zapewnienia wysokiej jakości usług lub produktów. Pracodawcy mogą organizować szkolenia, kursy lub inne formy doskonalenia, aby pracownicy byli na bieżąco z najnowszymi osiągnięciami w swojej dziedzinie. Niezależnie od tego, czy jest to inicjatywa pracownika czy pracodawcy, doskonalenie zawodowe ma na celu wyrównanie rozbieżności między posiadanymi kompetencjami a wymaganiami rynku pracy. Daje możliwość rozwinięcia umiejętności, zdobycia nowej wiedzy i doskonalenia warsztatu pracy, co z kolei przyczynia się do wzrostu efektywności, konkurencyjności i satysfakcji zawodowej. Stąd też doskonalenie oraz nabywanie nowych umiejętności

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 78–79.

przez nauczycieli są niezwykle istotne dla ich samorozwoju, pracy i szkoły, w której funkcjonują.

W literaturze przedmiotu dotyczącej rozwoju zawodowego nauczycieli wyodrębnia się wiele powodów, dla których powinni się oni doskonalić i dokształcać. Doskonalenie zawodowe umożliwia nauczycielom aktualizację i rozwijanie już nabytych umiejętności, wiedzy i kompetencji. Pozwala to na lepsze dostosowanie się do zmieniających się potrzeb uczniów i wymagań edukacyjnych. Dzięki zaangażowaniu w doskonalenie zawodowe nauczyciela mają możliwość podnoszenia umiejętności w zakresie komunikacji i efektywnej współpracy z innymi członkami rad pedagogicznych, co przekłada się na lepszą organizację pracy szkoły i skuteczniejsze osiąganie celów. Ponadto doskonalenie zawodowe umożliwia nauczycielom zapoznanie się z najnowszymi osiągnięciami teorii i praktyki w swojej dziedzinie nauczania, a poprzez to – stosować nowe metody i techniki nauczania, lepiej odpowiadające na potrzeby i oczekiwania uczniów. W kontekście rozważań nad walorami doskonalenia zawodowego, należy również podkreślić, że umożliwia ono nauczycielom refleksję nad procesami uczenia się i zmianą rzeczywistości szkolnej, identyfikację i rozwiązywanie problemów, wprowadzanie pozytywnych zmian w organizacji własnej pracy i w szkole oraz współpracę i wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami, zarówno w swojej placówce, jak i z innymi szkołami. Ta współpraca pozwala na wzajemne wsparcie, inspirowanie się, poszerzenie wiedzy i umiejętności.

Według Tadeusza Nowackiego doskonalenie i dokształcanie zawodowe pełnią następujące funkcje:

1. adaptacyjną lub wdrożeniową – występującą wtedy, gdy podejmuje się pierwszą pracę lub gdy zmieniają się jej warunki. Wdrożeniowa wystąpi, gdy zaistnieje konieczność przeorganizowania dotychczasowych doświadczeń i umiejętności stosownie do wymagań stanowiska;
2. wyrównawczą – związaną z uzupełnianiem wiedzy (wykształcenia) i umiejętności do wymagań formalnych (określonych w odpowiednich aktach prawnych) dotyczących zajmowanego stanowiska;

3. renowacyjną – będącą wynikiem szybszego rozwoju nauki i techniki. Polega ona na aktualizacji wiedzy po upływie pewnego czasu od ukończenia szkoły;
 4. rekonstrukcyjną – dotyczącą kształtowania postaw i zdolności innowacyjnych, podejmowaniu wysiłków twórczych, których celem jest wprowadzenie nowatorskich rozwiązań w pracy;
 5. rekwalifikacyjną – która ma prowadzić do zmiany specjalności zawodowej bądź uzyskania dodatkowej specjalności⁷.
- Jak pisze Ewa Kochanowska, „dla prawidłowego rozwoju nauczyciela i praktyki pedagogicznej nie jest bez znaczenia, która z wyżej wymienionych funkcji zdominuje jego wysiłki w zakresie doskonalenia zawodowego, ta zaś zależy od wielu czynników, do których zaliczyć można: przygotowanie nauczyciela do pracy w czasie studiów, staż pracy, aspiracje i plany zawodowe i osobiste, sytuację zawodową w szkole itd.”⁸.

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli mogą odbywać się w różnych instytucjach zewnętrznych, w miejscu pracy nauczyciela oraz indywidualnie, jako samokształcenie. Instytucje zewnętrzne, takie jak uczelnie wyższe, oferują nauczycielom wykłady, konferencje, seminaria i studia podyplomowe. Te instytucje zapewniają możliwość pogłębiania wiedzy i zdobywania nowych kwalifikacji związanych z nauczaniem konkretnych przedmiotów lub zawodów. Istnieją również specjalne placówki doskonalenia zawodowego, powołane do wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli. Mogą one być tworzone przez:

- 7 T.W. Nowacki, *op. cit.*, s. 29.
- 8 E. Kochanowska, *Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji. Komunikat z badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ddcf6649-e259-4736-95bc-8b76276bc2b9> [29.12.2022].

- ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania,
- ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego – dotyczy szkół artystycznych,
- ministra właściwego do spraw rolnictwa i rozwoju wsi – dotyczy szkół rolniczych,
- jednostki samorządu terytorialnego,
- osoby prawne lub fizyczne⁹.

Te placówki oferują różnorodne formy doskonalenia, takie jak kursy, warsztaty, szkolenia i doradztwo zawodowe.

Doskonalenie w miejscu pracy nauczyciela może przyjąć postać Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN), pracy w zespołach przedmiotowych lub zadaniowych. WDN to forma doskonalenia oparta na współpracy nauczycieli danej szkoły, którzy sami określają wizję, cele i zadania placówki, a następnie realizują je poprzez uczestniczenie w – prowadzonych na terenie szkoły – spotkaniach z konsultantami, z edukatorami, z liderami zmian lub z innymi specjalistami dysponującymi odpowiednią wiedzą i przygotowaniem metodycznym do pracy z osobami dorosłymi. Wiadomości i umiejętności zdobyte w ten sposób nauczyciele wykorzystują w praktyce¹⁰. Celem WDN jest współdziałanie wszystkich nauczycieli na rzecz zmiany szkoły od wewnątrz. Między rozwojem szkoły a WDN powinna istnieć ścisła współzależność. Zaplanowane doskonalenie nauczycieli musi mieć wyraźne odniesienie do planu rozwoju szkoły i być ciągiem połączonych działań, w którym istnieje wewnętrzna spójność i logika. WDN jest nastawione na rozwiązywanie problemów szkoły, a więc ma charakter ciągły i nigdy się nie kończy. Jest aktywnym podejściem nauczycieli (kadry kierowniczej) do rozwiązywania problemów istniejących w szkole i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych w takim zakresie, aby umieć im stawiać czoła. Wymaga od nauczycieli poczucia autonomii i zrozumienia, że odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły spoczywa w ich rękach.

⁹ A. Król, T. Miszke, *Model doskonalenia kadr szkół zawodowych w trzech krajach partnerskich*, [Kraków] 2013, s. 6.

¹⁰ *Ibidem*, s. 6–7.

Preferuje dialog i akceptuje zespołowe uczenie się, w którym ważne są nie tylko efekty, lecz także sam proces zmiany u osób biorących w nim udział. Jest jednym z wielu podejść do doskonalenia nauczycieli, które – jeśli zostaną umiejętnie wykorzystane – mogą i powinny wzajemnie się uzupełniać oraz wzbogacać. WDN nie wyklucza doskonalenia nauczycieli poza murami szkoły lub w szkole, ale z udziałem innych osób: moderatorów, edukatorów, trenerów czy ekspertów, a także we współdziałaniu z nauczycielami z innych placówek. Jeśli szkoła nie jest w stanie sama poradzić sobie z organizacją WDN oraz rozwiązywaniem problemów powstałych w jego toku, powinna skorzystać z pomocy. Następstwem doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli powinna być zmiana praktyki szkolnej. Jest to miarą efektywności WDN. Jeśli nauczyciele będą wykazywali ustawiczne zainteresowanie doskonaleniem swojej pracy, autorefleksją, gotowością do współdziałania w zespole i dążeniem do ciągłej odnowy całej organizacji, wówczas WDN ma szansę stać się strategią rozwoju szkoły¹¹.

W skład zespołów przedmiotowych wchodzi nauczyciele danej szkoły uczący tego samego przedmiotu, przedmiotów pokrewnych lub zawodu. Ich głównym celem jest współpraca w celu podnoszenia jakości pracy szkoły i osiągnięcia jak najlepszych efektów kształcenia¹². Nauczyciele tworzący zespół przedmiotowy wspólnie opracowują programy nauczania dla swojego przedmiotu lub zawodu. Ta współpraca pozwala na dopasowanie treści programowych do potrzeb uczniów, uwzględnienie różnorodnych metod i strategii dydaktycznych oraz wypracowanie wspólnego podejścia do nauczania. Nauczyciele mogą dzielić się materiałami dydaktycznymi, pomysłami na lekcje, zadaniami, testami itp. – wspólna baza materiałów ułatwia przygotowanie i prowadzenie lekcji oraz zwiększa różnorodność i jakość dostarczanych materiałów edukacyjnych. Mogą też wspólnie planować lekcje, testować różne podejścia i metody nauczania. Po przeprowadzeniu lekcji mają możliwość wspólnie przeanalizować

¹¹ R. Miller, *Czym jest WDN?*, „Forum Nauczycielskie” 1997, nr 1, s. 4–7.

¹² A. Król, T. Miszke, *op. cit.*, s. 7.

jej przebieg, ocenić efektywność zastosowanych metod i podejść oraz wyciągnąć wnioski na przyszłość. W zespole przedmiotowym nauczyciele mogą się wspierać, dzielić się wiedzą i doświadczeniem. Mogą również organizować szkolenia, warsztaty czy prezentacje dotyczące konkretnej dziedziny nauczania, aby rozwijać umiejętności zawodowe. Współpraca w zespole przedmiotowym pozwala na systematyczne monitorowanie postępów uczniów, wymianę informacji o ich osiągnięciach, trudnościach czy potrzebach. To umożliwi nauczycielom dostosowanie swojej pracy do indywidualnych potrzeb uczniów i podejmowanie działań mających na celu wszechstronny rozwój podopiecznych.

W odniesieniu do nauczycieli klas I–III zazwyczaj w jednej placówce wszyscy nauczyciele edukacji początkowej wchodzi w skład jednego zespołu. Przykładowe kierunki pracy zespołu nauczycieli klas I–III to:

1. „Wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia.
2. Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej poprzez organizowanie dodatkowych zajęć, kół zainteresowań, konkursów.
3. Badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów i podejmowanie działań przyczyniających się do poprawy wyników nauczania.
4. Organizowanie i realizacja imprez i uroczystości w oparciu o współpracę między nauczycielami.
5. Doskonalenie warsztatu pracy poprzez samokształcenie i wymianę uzyskanych wiadomości i [nabytych] umiejętności.
6. Czuwanie nad prawidłową i zgodną z podstawą programową realizacją programów nauczania.
7. Kształtowanie postaw i wychowanie do wartości.
8. Współpraca z rodzicami, organizowanie różnych form pedagogizacji¹³.

¹³ A. Dominiak, *Plan pracy zespołu przedmiotowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Żelechlinek 2020.

Zespoły zadaniowe powołuje dyrektor szkoły do wykonania konkretnego zadania związanego z pracą placówki. Nauczycielskie „zespoły zadaniowe powołuje się celem:

1. planowania i organizacji procesów;
2. koordynowania działań w szkole;
3. zwiększenia skuteczności działania;
4. ułatwienia wykonywania zadań stojących przed szkołą i nauczycielami;
5. doskonalenia umiejętności indywidualnych;
6. zapewnienia nauczycielom bezpośredniego wpływu na podejmowane decyzje;
7. doskonalenia współpracy zespołowej;
8. wymiany doświadczeń między nauczycielami;
9. wykorzystania potencjału członków grupy dla poprawy jakości nauczania, wychowania i organizacji;
10. ograniczenia ryzyka indywidualnych błędów i pomoc tym, którzy mają trudności w wykonywaniu zadań;
11. zwiększenia poczucia bezpieczeństwa nauczycieli¹⁴.

Zespół po wykonaniu zadania prezentuje wyniki swojej pracy oraz formułuje wnioski do dalszej pracy¹⁵.

W zależności od sytuacji, w szkole powołuje się zespoły stałe i doraźne. Zespół stały funkcjonuje od chwili jego powołania do rozwiązania. Dyrektor szkoły może – w przypadku zmian kadrowych na stanowiskach nauczycieli – corocznie zmieniać skład zespołu stałego lub zmieniać rodzaj przydzielonych zajęć. Zespoły doraźne (problemowe i zadaniowe) powołuje dyrektor do wykonania okresowego zadania lub rozwiązania problemu. Po zakończeniu pracy zespół ulega rozwiązaniu¹⁶.

14 *Procedura powoływania zespołów nauczycielskich w Szkole Podstawowej w Zespole Szkół Nr 1 w Jugowie*, <https://spjugow.szkolnastro-na.pl/index.php?c=getfile&id=168> [29.12.2022].

15 R. Miller, *op. cit.*

16 *Procedura powoływania zespołów nauczycielskich...*, *op. cit.*

W procesie doskonalenia zawodowego ogromne znaczenie przypisuje się również samokształceniu nauczycieli. W literaturze pedagogicznej nie ma jednoznaczności w kwestii zarówno nazewnictwa, jak i definiowania tego pojęcia. Często jest ono zamiennie określane terminami: samouctwo, autodydaktyka, proces samodzielnej zdobywania wiedzy, operowanie wiedzą w praktyce, rozwijanie dyspozycji poznawczych, samodoskonalenie się, samorozwój. Te pojęcia jednak nie są synonimami. Każde z nich kładzie akcent na nieco inny aspekt samodzielnej nauki.

Wincenty Okoń samokształcenie określa jako „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treści, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągając wyższy stopień świadomości, [uczący się] dokonuje często ich przewartościowania i udoskonalania. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie do kształcenia ustawicznego”¹⁷.

Zofia Matulka uważa, że samokształcenie to „ciąg świadomie podjętych, logicznie [...] powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu dobrowolne i samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswojenie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami oraz sprawności intelektualnych i manualnych, a także wyrobienie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia”¹⁸. Rezultatem tak rozumianego samokształcenia powinny być także zainteresowania, zamiłowania i poglądy.

Czesław Maziarz uznaje samokształcenie za „swoisty proces oświatowo-wychowawczy” i pojmuje je szeroko – jako „proces obejmujący wszystkie sfery życia i działalności człowieka”¹⁹, „proces nieustanny, celowy i świadomie zamierzony, w trakcie którego człowiek

¹⁷ W. Okoń, *op. cit.*, s. 348.

¹⁸ Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 78.

¹⁹ C. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 89.

samodzielnie się kształci i doskonali, aby lepiej spełniać swoje zadania w społeczeństwie, rozwiązywać problemy życiowe”²⁰. W myśl tej koncepcji samokształcenie spełnia dwie zasadnicze funkcje: adaptacyjną i rekonstrukcyjną. Przystosowanie się człowieka do zmiennych warunków rzeczywistości (funkcja adaptacyjna) musi być sprzężone z jego działalnością twórczą (funkcja rekonstrukcyjna). Brak równowagi tych funkcji zakłóca procesy samokształcenia i wychowania. Samokształcenie wywołuje określone zmiany w osobowości człowieka. Ich zasięg, głębokość i trwałość zależą od samego uczącego się²¹. Są one „ostatecznie następstwem działania trzech zasadniczych grup czynników: własnej pracy jednostki nad swoim duchowym rozwojem, jej aktywności i działania na polu zawodowym, politycznym, społecznym, kulturalnym oraz wpływów środowiska społecznego. Wszystkie te grupy czynników są ze sobą ściśle sprzężone”²².

Z kolei Stanisław Karaś określa samokształcenie jako „proces oświatowy prowadzony świadomie i aktywnie przez osoby podejmujące określone zadania poznawcze i kształcące. Jest to samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych”²³. Nauczyciele zaangażowani w samokształcenie powinni się rozwijać w zakresie wielu obszarów wiedzy, które są istotne dla ich pracy. Oprócz pogłębionej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i innych dziedzin ważne jest operowanie wiedzą metodyczną dotyczącą organizacji procesu nauczania – uczenia się. Samokształcenie nauczycieli powinno obejmować również inne nauki współpracujące z pedagogiką. Może to być wiedza z socjologii, antropologii, filozofii, historii czy nauk przyrodniczych. Poszerzenie horyzontów nauki pozwala nauczycielom lepiej rozumieć kontekst, w którym działają, i wypracować interdyscyplinarne podejście do nauczania.

²⁰ *Ibidem*, s. 101.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa – Poznań 1994, s. 45.

Korzystanie z szerokiego zakresu wiedzy merytorycznej, metodycznej, pedagogiczno-psychologicznej oraz innych nauk jest istotne dla rozwoju nauczycieli i efektywnego nauczania. Zapewnia lepsze przygotowanie do pracy z uczniami, tworzenie innowacyjnych i interdyscyplinarnych praktyk.

Na jakość procesu doskonalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem samokształcenia, wpływa co najmniej kilka czynników. Nauczyciele powinni umieć identyfikować swoje potrzeby edukacyjne i formułować jasne cele ogólne i szczegółowe, które chcą osiągnąć poprzez samokształcenie. To umożliwia skoncentrowanie się na konkretnych obszarach rozwoju, planowanie działań oraz monitorowanie postępów. Samokształcenie wymaga solidnego zrozumienia podstaw teoretycznych i praktycznych danego zawodu. Nauczyciele powinni mieć wiedzę na temat swojej dziedziny, trendów w jej obszarze, metod nauczania i oceny, a także umiejętności operacyjnych i instrumentalnych niezbędnych do efektywnej pracy. Silne i atrakcyjne motywy są kluczowe do podjęcia samokształcenia i kontynuowania go pomimo napotkanych trudności. Motywacja może wynikać również z osobistych ambicji, chęci poszerzenia wiedzy i umiejętności oraz pasji do nauczania. Nauczyciele powinni być świadomi korzyści wynikających z rozwoju zawodowego, takich jak poprawa jakości nauczania, większa satysfakcja zawodowa czy możliwość awansu. Doskonalenie zawodowe wymaga także opanowania praktycznych umiejętności operacyjnych i instrumentalnych. Nauczyciele powinni być biegli w korzystaniu z nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także potrafić efektywnie zarządzać czasem i zasobami. Kluczowym celem samokształcenia jest możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Nauczyciele powinni potrafić przenosić teorię na praktykę, dostosowywać swoje metody i strategie do potrzeb uczniów, tworzyć innowacyjne scenariusze lekcyjne i skutecznie wspierać rozwój swoich wychowanków.

Władysław Puślecki wyróżnia szczegółowe zasady samodzielnego uczenia się:

1. Motywacja i planowanie – samokształcenie daje pożądane rezultaty, jeśli towarzyszą mu właściwe motywy oraz jeśli ta czynność jest odpowiednio zaplanowana.
2. Funkcjonalność miejsca i środków uczenia się – ta zasada dotyczy właściwej organizacji miejsca pracy samokształceniowej oraz wykorzystywania środków w tym procesie.
3. Higiena i rekreacja – jednym z istotnych czynników wpływających na przebieg i rezultaty samokształcenia jest znajomość i przestrzeganie wskazań higieny, ze szczególnym uwzględnieniem higieny pracy umysłowej.
4. Rytmiczność i terminowość – samokształcenie jest efektywne i skuteczne, jeśli jest realizowane systematycznie, zgodnie z przyjętymi planami i terminami ich ukończenia.
5. Odpowiedzialność i dyscyplina – pozytywne wyniki samokształcenia są w dużej mierze uzależnione od uświadomienia sobie odpowiedzialności i obowiązkowości w procesie samodzielnego uczenia się.
6. Wytrwałość i zaufanie – powodzenie w samokształceniu osiąga ten, kto uczy się wytrwale i ufa we własne możliwości.
7. Oszczędność i wydajność – samokształcenie jest wydajne wówczas, gdy jest sprawne ekonomicznie (cele uzyskuje się przy optymalnym wkładzie czasu, sił i środków) oraz skuteczne.
8. Aktywność i samodzielność – aktywność w samokształceniu oznacza czynną postawę w tym procesie (z dużym przekonaniem i zaangażowaniem koncentruję uwagę, energię i środki na zadaniu, które wykonuję).
9. Wszechstronność i trwałość – wszechstronność w samokształceniu zakłada ujmowanie rzeczy, zjawisk i zdarzeń w ich różnorodnych aspektach, wymaga związku poznania zmysłowego i umysłowego w tym procesie.
10. Współdziałanie – samodzielne uczenie się wcale nie wyklucza współdziałania z innymi osobami w tym procesie, korzystania z ich pomocy przy rozwiązywaniu zadań teoretycznych i praktycznych.

11. Samokontrola i samoocena – samokontrola to umiejętność sprawdzania własnych sądów, działań i postępów, umiejętność dostrzegania błędów, analizowania ich przyczyn i pokonywania własnymi siłami, bez czekania na pomoc z zewnątrz.
12. Racjonalizacja – ta zasada wymaga od uczącego się nieustannego usprawniania organizacji, metod i środków samodzielnego uczenia się²⁴.

Zasadą profesjonalizmu nauczycielskiego jest nieustające uczenie się nauczycieli. Dzięki temu implikuje się możliwość odnowienia szkoły²⁵. Komu zależy na efektywnej działalności zawodowej, nie może poprzestać na tym, co zdobył wczoraj. Ustawiczne dokształcanie się i doskonalenie są zatem nakazem czasu, w którym przychodzi nam żyć i z konsekwencją planować swój rozwój. Dlatego w tej części opracowania starano się ukazać doskonalenia się w kontekście rozwoju profesjonalnego z perspektywy najpierw teorii, a następnie praktyki (rzeczywistości), a na koniec przedstawiono propozycje niektórych rozwiązań, udoskonaleń i pozytywne aspekty. Słusznie stwierdza Jolanta Szempruch, kiedy analizuje wieloaspektowość doskonalenia się nauczycieli, że we współczesnym systemie edukacji nie można jednoznacznie rozgraniczyć kształcenia zawodowego, rozwoju indywidualnego (samokształcenia) i rozwoju społecznego. Łącznie stanowią one swoistą płaszczyznę profesjonalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela²⁶. W XXI wieku, w erze dynamicznych zmian i postępującej globalizacji, nieustanne doskonalenie się i podnoszenie kwalifikacji stało się niezwykle istotne. Firmy i instytucje zdają sobie sprawę z konieczności utrzymania konkurencyjności i efektywności poprzez inwestowanie w rozwój osób zatrudnionych. Wiedzą,

24 W. Puślecki, *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Opole 1996, s. 90.

25 J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum” 2014, nr 1 (32), s. 2.

26 J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 155–156.

że dobrze wykwalifikowani pracownicy są kluczem do osiągnięcia sukcesu organizacji. To samo dotyczy szkół na wszystkich poziomach edukacyjnych. Świadomość roli doskonalenia zawodowego nauczycieli stale rośnie. Szkoły starają się zapewnić nauczycielom dostęp do szkoleń, warsztatów, programów rozwojowych i innych form podnoszenia kwalifikacji. Wdrażane są również mechanizmy oceny i ewaluacji nauczycieli, które mają na celu identyfikację obszarów wymagających doskonalenia oraz dostosowanie oferty szkoleniowej do ich potrzeb.

Rozwój nauczycieli jest nieodzowny, ponieważ świat się zmienia, a wraz z nim – wymagania stawiane przed pracownikami we wszystkich dziedzinach. Technologia, nowe metody nauczania, różnorodność społeczna i kulturowa, rozwój badań naukowych – wszystkie te czynniki sprawiają, że pracownicy muszą być elastyczni, otwarci na zmiany i stale zdobywać nowe umiejętności. Wincenty Okoń sugeruje, że doskonić się trzeba ustawicznie – tak długo, jak długo jest się nauczycielem²⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Czarnecki K.M., *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
- Jacewicz A., *Kluczowe kompetencje współczesnego nauczyciela*, www.omep.org.pl. [29.12.2022].
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Sorus, Warszawa – Poznań 1994.
- Kochanowska E., *Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji. Komunikat z badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ddcf6649-e259-4736-95bc-8b76276bc2b9> [29.12.2022].

²⁷ Za: A. Jacewicz, *Kluczowe kompetencje współczesnego nauczyciela*, www.omep.org.pl. [29.12.2022].

- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, t. 24, nr 2 (47).
- Król A., Miszke T., *Model doskonalenia kadr szkół zawodowych w trzech krajach partnerskich*, [Kraków] 2013.
- Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum” 2014, nr 1 (32).
- Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Maziarz C., *Proces samokształcenia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Miller R., *Czym jest wdn?*, „Forum Nauczycielskie” 1997, nr 1.
- Nowacki T.W., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2001.
- Procedura powoływania zespołów nauczycielskich w Szkole Podstawowej w Zespole Szkół Nr 1 w Jugowie*, <https://spjugow.szkolnastrona.pl/index.php?c=getfile&id=168> [29.12.2022].
- Puślecki W., *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1996.
- Samorozwój, doskonalenie się, eliminowanie słabości*, <http://poczuc-usmiech-swiata.blogspot.com/p/motywuujace-cytaty.html> [29.12.2022].
- Szempruch J., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie przemian*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2001, nr 8–10.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, z późn. zm.

Socjologiczno-pedagogiczne aspekty profesjonalizmu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

- 63 ROZDZIAŁ 4. Rola nauczyciela w niwelowaniu trudności adaptacyjnych dzieci rozpoczynających naukę w szkole
- 77 ROZDZIAŁ 5. Zabawy integracyjne jako narzędzie budowania zgranego zespołu uczniów w nauczaniu początkowym
- 91 ROZDZIAŁ 6. Pozytywny klimat w zespole klasowym kluczem do budowania podmiotowych relacji: uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń
- 105 ROZDZIAŁ 7. Nauczyciel w dialogu z uczniem, czyli jak skutecznie osiągać cele edukacji wczesnoszkolnej
- 119 ROZDZIAŁ 8. Nauczyciel klas I–III jako znaczący dorosły w procesie budowania poczucia własnej wartości dzieci
- 135 ROZDZIAŁ 9. Wykorzystanie fizycznej przestrzeni sali lekcyjnej w procesie rozwijania kluczowych kompetencji uczniów edukacji wczesnoszkolnej
- 149 ROZDZIAŁ 10. Rola nauczyciela we wspieraniu samodzielności uczniów klas początkowych

Rola nauczyciela w niwelowaniu
trudności adaptacyjnych
dzieci rozpoczynających naukę
w szkole

To tylko w człowieku
jest silne i trwałe, czym
nasiąknę najwcześniejsze
dzieciństwo.

JAN AMOS KOMEŃSKI

Adaptacja jest nieodłączną częścią życia człowieka, w różnych obszarach jego funkcjonowania. Termin „adaptacja” pochodzi od łacińskiego *adaptatio* i oznacza przystosowanie, dopasowanie. Człowiek musi stale dostosowywać się do zmieniającego się środowiska, do nowych sytuacji społecznych i do życiowych wyzwań. W obszarze nauk społecznych wypracowano wiele definicji tego pojęcia. W klasycznym – i wciąż aktualnym – ujęciu zaproponowanym przez Floriana Znanieckiego adaptacja w kontekście społecznym polega na tym, że jednostka działa zgodnie z normami i wartościami systemów kulturowych, w których uczestniczy. To oznacza, że człowiek dostosowuje swoje zachowanie do społecznych oczekiwań, norm i reguł obowiązujących w jego otoczeniu. Przystosowanie można zatem rozumieć jako internalizację tych norm i postępowanie zgodnie z nimi. Floriann Znaniecki podkreśla, że adaptacja społeczna polega jednak nie tylko na dostosowaniu jednostki do norm, lecz także na wpływaniu jednostki na otoczenie społeczne. Człowiek kształtuje się w sposób normatywnie uporządkowany, poprzez interakcje z innymi jednostkami i ze społecznymi grupami, których jest częścią¹. Z kolei Kazimierz Obuchowski uważa, że „przystosowanie zależy od zharmonizowania sprawności i motywów jednostki z wymaganiami otoczenia, prowadząc w efekcie do osiągnięcia równowagi pomiędzy potrzebami człowieka a warunkami zewnętrznymi”². Wspólną cechą powyższych definicji jest rozumienie adaptacji jako procesu, w którym jednostka dąży do uzyskania równowagi między sobą a środowiskiem społecznym. W przypadku ucznia tym środowiskiem jest szkoła. Adaptacja to dynamiczny proces, w którym jednostka dostosowuje się do nowych warunków, wymagań i oczekiwań społecznych, aby móc funkcjonować efektywnie i osiągać swoje cele.

1 F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, s. 301–302.

2 K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966, s. 98.

W teorii adaptacji społecznej zaproponowanej przez Jana Szczepańskiego proces przystosowania się jednostki do nowej sytuacji przebiega w czterech etapach. Są to:

1. Rozeznanie się w nowej sytuacji (reorientacja psychologiczna) – ten etap polega na uczeniu się nowych wzorców zachowań, oceniania rzeczywistości społecznej i adaptacji. Jednostki muszą nabyć wiedzę i zrozumieć nowe środowisko, aby móc dostosować swoje zachowanie.
2. Tolerancja – czyli uznawanie istnienia innych norm zachowań, ale nietraktowanie ich na równi z własnymi. Jednostki zaczynają akceptować różnice kulturowe i społeczne, jednak zachowują odrębność i preferują własne wzorce.
3. Akomodacja – to wzajemne przystosowanie się stron, które podlegają adaptacji. Na tym etapie strony akceptują pewne wzorce postępowania i jednocześnie zachowują odrębność – zarówno na poziomie działań, jak i wartości. To rodzaj kompromisu, w którym obie strony idą na ustępstwa.
4. Asymilacja – ostatni etap charakteryzuje się tym, że jednostki przystosowujące się przyjmują wszystkie wzorce zachowań i wartości od strony, do której się adaptują. W pełni asymilują dominujące normy i wzorce kulturowe obecne w danym środowisku społecznym³.

W kontekście szkoły adaptacja polega na dostosowaniu się ucznia do nowego środowiska szkolnego, do zasad, do relacji i do wymagań. Jednostka stara się znaleźć równowagę między swoimi potrzebami, umiejętnościami i oczekiwaniami a tym, co wymagają od niej szkoła i społeczność szkolna. Ten proces może obejmować różne aspekty, takie jak nawiązywanie relacji, zdobywanie nowych umiejętności, przystosowanie się do rutyny szkolnej, budowanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej itp. Proces adaptacji dziecka do warunków szkolnych jest procesem dwukierunkowym,

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 187.

podczas którego zarówno środowisko szkolne, jak i samo dziecko wpływają na siebie. Szkoła jest środowiskiem, które wymaga od ucznia przystosowania się do panujących reguł, do obowiązujących norm, do wymagań edukacyjnych i społecznych. Jednocześnie uczniowie swoim zachowaniem, indywidualnymi potrzebami i umiejętnościami oddziałują na klimat i dynamikę szkolnego środowiska. Karolina Oleksa słusznie zauważa, że „[z]achowanie równowagi między dostosowaniem a możliwością regulacji środowiska sprzyja prawidłowemu procesowi adaptacji ucznia. Niestety zdarza się, że uczeń nie czuje, aby mógł wpłynąć na środowisko, a przystosowanie się do niego wydaje mu się trudnym, uciążliwym procesem. I chociaż szkoła, miejsce celowo zaprojektowane, powinna być środowiskiem umożliwiającym adaptację przeciętnemu uczniowi, okazuje się często przestrzenią, w której aktywują się rozmaite trudności”⁴. Wiążą się one przede wszystkim z realizacją zadań wynikających z założeń programu dydaktyczno-wychowawczego i z koniecznością sprostania przez siedmiolatka wielu oczekiwaniami. Od młodego ucznia wymaga się podjęcia – w określonym czasie – różnorodnych form aktywności: zaangażowania się w zdobywanie informacji (dziecko powinno wykazywać inicjatywę w poszerzaniu wiedzy, w zadawaniu pytań, w poszukiwaniu informacji i w rozwiązywaniu problemów), aktywnej realizacji zadań zespołowych, słuchania innych, współpracy w grupie, komunikowania się z członkami zespołu i wiele innych⁵.

Danuta Waloszek twierdzi, że kiedy absolwent przedszkola rozpoczyna naukę w szkole, pragnieniem rodziców jest, aby ich dziecko polubiło szkołę i było dobrym uczniem. Dla małego dziecka pójście

⁴ K. Oleksa, *Trudności z adaptacją szkolną uczniów*, <https://www.zycieszkoły.com.pl/artukul/trudnosci-z-adaptacja-szkolna-uczniow> [29.12.2022].

⁵ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły i realia realizacji obowiązków szkolnego*, Białystok 2010, s. 12–13.

do szkoły jest ważnym krokiem w jego rozwoju i edukacji⁶. Jest to niemal „ziemia obiecana”, na której czeka wiele nowości, propozycji, atrakcji, ról do podjęcia i obowiązków, jeszcze nie w pełni zrozumiałych, lecz oczekiwanych, zapowiadających sukces⁷. Większość współczesnych siedmiolatków jest tego świadomych i sami bardzo chcą rozpocząć szkolną karierę. Jednak przejście z przedszkola do szkoły rzeczywiście stanowi istotną zmianę w życiu dziecka i całej rodziny. Dziecko może nie do końca rozumieć, dlaczego teraz musi poświęcać więcej czasu na naukę i na zadania szkolne, a zabawa staje się mniej dostępna i ograniczona. Odrabianie zadań okazuje się ważniejsze niż potrzeba zabawy, a czas pobytu na podwórku ograniczany jest ich liczbą. Swoboda działania zostaje zastąpiona nakazem działania⁸. Dlatego naturalne jest, że – z jednej strony – mały uczeń jest podekscytowany nowościami, a z drugiej – może odczuwać lęk przed rozstaniem z rodzicami, przed nieznaną sytuacją i przytłoczeniem obowiązkami. Wraz z pójściem do szkoły dziecko musi ponadto odnaleźć się w grupie rówieśniczej i podjąć w niej określoną rolę. Zespoły klasowe zazwyczaj są większe niż grupy, z którymi dzieci miały do czynienia w domu lub w przedszkolu. Duże zespoły klasowe mogą okazać się wymagające pod względem interakcji społecznych. Dzieci muszą sobie radzić z nawiązywaniem nowych znajomości, stosowaniem się do zasad i do norm obowiązujących w grupie, negocjowaniem i rozwiązywaniem konfliktów. Dla wielu pierwszoklasistów, którzy jeszcze się uczą społecznych umiejętności, może to być prawdziwe wyzwanie, ponieważ będą musiały adaptować się do sytuacji wykraczających poza sferę ich dotychczasowych

6 D. Waloszek, *Czy dzieci sześćioletnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4, s. 12.

7 *Idem*, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014, s. 105.

8 *Ibidem*.

doświadczeń⁹. Obraz szkoły oraz sposób, w jaki dziecko ją subiektywnie ocenia, istotnie wpływają na jego emocje. Pozytywne nastawienie, w tym radość i zaangażowanie, może sprzyjać motywacji do nauki i osiągnięciom szkolnym. Dzieci, które mają pozytywne odczucia w stosunku do szkoły, do uczenia się i do rówieśników, często lepiej radzą sobie z przystosowaniem się do nowego środowiska szkolnego i osiągają lepsze wyniki. Z kolei negatywne nastawienie może prowadzić do skrajnie odmiennej sytuacji. Dzieci, które wiążą ze szkołą nieprzyjemne emocje, mogą odczuwać stres, niechęć do nauki i mieć niższą motywację. A to z kolei może źle wpływać na ich osiągnięcia szkolne oraz na ogólny rozwój.

Przystosowanie się dziecka do wymagań szkolnych jest zależne od poziomu jego dojrzałości szkolnej, który obejmuje rozwój fizyczny, rozwój intelektualny i rozwój emocjonalny. W kontekście rozwoju fizycznego dziecko musi być gotowe do wykonywania czynności związanych z nauką, takich jak pisanie, czytanie, trzymanie ołówka czy korzystanie z podręczników. Musi także mieć odpowiednio rozwinięte motorykę, koordynację i wytrzymałość fizyczną. Rozwój intelektualny odnosi się do zdolności poznawczych dziecka, takich jak myślenie logiczne, myślenie abstrakcyjne, zapamiętywanie, umiejętność koncentracji, rozwiązywania problemów i nabywania nowych informacji. Siedmiolatek powinien być w stanie zrozumieć treści nauczania i sprostać wymaganiom programowym. Aspekt emocjonalny odgrywa również istotną rolę w dojrzałości szkolnej. Chodzi tutaj o radzenie sobie ze stresem, z emocjami i z interakcjami społecznymi w szkole. Umiejętność współżycia i współdziałania w zespole klasowym, nawiązywanie relacji z rówieśnikami i nauczycielem, podołanie sytuacjom konfliktowym i rozwijanie umiejętności społecznych są istotne dla

⁹ B. Muchacka, *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wrocław 2008, s. 113.

adaptacji dziecka w szkolnym środowisku¹⁰. „Wszystkie te umiejętności bez wątpienia ułatwiają mu bezkolizyjne przyjęcie nowej roli – roli ucznia. Konsekwencją nowej roli jest także przyjęcie nowych funkcji i zadań, których nie było w przedszkolu”¹¹. Niektóre dzieci szybko adaptują się do szkolnej rzeczywistości: łatwo wchodzą w nowe role, a obowiązki z nimi związane nie sprawiają im wielkiej trudności. Inne potrzebują więcej czasu i stopniowego osvajania się z nowym środowiskiem. Ważne jest, aby nauczyciele i opiekunowie zrozumieli ten proces i pomogli uczniom w nabyciu orientacji i zaakceptowaniu nowych oczekiwań. W takich sytuacjach istotne staje się zapewnienie dzieciom wsparcia emocjonalnego i stworzenie przyjaznej atmosfery, w której czułyby się one akceptowane i bezpieczne¹².

Proces adaptacji w okresie pierwszego etapu szkolnego jest wyjątkowy i wymaga uwzględnienia sformalizowanych działań dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel, jako osoba odgrywająca istotną rolę w procesie adaptacji dziecka do środowiska szkolnego, powinien być świadomy, że każde dziecko jest jednostką o indywidualnych potrzebach i możliwościach adaptacyjnych. Renata Michalak i Elżbieta Misiorna podkreślają, że „podstawowym zadaniem nauczyciela w zakresie organizowania warunków rozwoju dziecka jest konieczność uwzględniania nie tylko jego aktualnych możliwości, lecz również i tych, które warunkują przejście na kolejny, wyższy etap jego rozwoju. Każda bowiem nowa forma zachowania dziecka wynika z jego uprzednich doświadczeń i jest zarazem rezultatem jego aktywnej interakcji z otoczeniem, w czym oddziaływania edukacyjne [odgrywają] rolę stymulatorów”¹³.

- 10 P. Huget, *Dojrzałość szkolna dziecka w świadomości rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2005, s. 79.
- 11 M. Radwiłowicz, Z. Morawska, *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1986, s. 52.
- 12 A.I. Brzezińska, G. Lutomski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994, s. 52.
- 13 R. Michalak, E. Misiorna, *Konteksty gotowości szkolnej*, Warszawa 2006, s. 22.

W celu zrozumienia i rozwiązania problemów adaptacyjnych nauczyciel może stosować różne strategie, przy czym szczególnie uwagę powinien poświęcić budowaniu relacji opartych na zaufaniu, dostosowaniu tempa i sposobu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, tworzeniu klarownych i przewidywalnych struktur w klasie, a także współpracy z rodzicami. Ewa Kochanowska dodaje, „że niezależnie od etiologii problemów adaptacyjnych dziecka, niezwykle ważna jest wśród kompetencji nauczyciela [jego] wrażliwość na potrzeby i oczekiwania dziecka”¹⁴. Powinna się ona przejawiać w dawaniu emocjonalnego wsparcia dziecku poprzez tworzenie bezpiecznego klimatu do zabawy, nauki, poznawania i badania, respektowanie autonomii dziecka, a więc powstrzymywanie się od zbędnej interwencji w trakcie aktywności dziecka, zarysowanie linii postępowania, gdy dziecko jest niepewne co do sposobu działania i potrzebuje zachęty, udzielanie niezbędnych informacji o sytuacji, gdy dziecko natrafia na trudność nie do pokonania podczas rozwiązywania zadań¹⁵.

Do tworzenia pozytywnych relacji między dziećmi a dorosłymi (w relacji nauczyciel – uczeń) w procesie kształcenia i wychowania zachęca również Josh McDowell, który kładzie duży nacisk na afirmację uczuć dziecka, a więc na współodczuwanie, utożsamianie się i dzielenie uczuć i emocji, które obecnie ono przeżywa, na bezwarunkową akceptację dziecka, takim jakim ono jest, na docenianie dziecka i ciągle podkreślanie mocnych stron jego osobowości, na dostępność, która zawiera się w byciu z dzieckiem zawsze wtedy, gdy ono potrzebuje nauczyciela, na okazywanie pozytywnych uczuć poprzez bliskość fizyczną, np. patrzenie w oczy, oraz na gotowość

¹⁴ E. Kochanowska, *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześćo-siedmioletnich [sic!] do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny Moja szkoła – mój drugi dom*, Bielsko-Biała 2012, s. 42.

¹⁵ J.J. van Kuyk, za: *ibidem*.

dorosłego do rozliczeń¹⁶. Oprócz dobrego słowa, zrozumienia i akceptacji, nauczyciel ma do dyspozycji różne możliwości współdziałania z dzieckiem w celu minimalizowania negatywnych skutków przekroczenia progu szkolnego i obniżenia poziomu stresu, którym pierwszoklasista może być obciążony. Indywidualizacja pracy z dzieckiem odgrywa istotną rolę w tym procesie¹⁷.

Pierwsze dni pobytu dziecka w szkole mają ogromne znaczenie dla procesu adaptacji. Właściwe przygotowanie i organizacja tych godzin są kluczowe dla budowania pozytywnego początku szkolnej przygody. Aby podnieść efektywność procesu adaptacji małego ucznia, niezbędne stają się m.in.:

- „wspomaganie dziecka w procesie przystosowania do życia w nowych warunkach [...],
- kształtowanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej w klasie,
- sukcesywne nabywanie umiejętności korzystania z różnych przedmiotów, sprzętów i pomieszczeń,
- poznawanie osób pracujących w szkole – umiejętność zachowania się w stosunku do nich,
- wyrabianie orientacji czasowej w rozkładzie dnia w szkole,
- przygotowanie rodziców do udzielania dziecku wsparcia psychicznego i pomocy w procesie przystosowania [...],
- ograniczenie w środowisku szkolnym liczby bodźców utrudniających dziecku adaptację”¹⁸,

¹⁶ Za: R. Michalak, *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 215–216.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Szkolny program pomocy w adaptacji do nowych warunków szkolnych i wspierania rozwoju dziecka młodszego na pierwszym etapie edukacyjnym*, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Janusza Korczaka w Czersku, https://www.sp1.czersk.pl/sp1/pobieralnia/uploads/dla_rodzicow/program_adaptacji_uczniow_klas_1_2014.pdf [29.12.2022].

- integracja zespołu klasowego,
- wypracowanie wspólnych norm i zasad.

Przemyślane podejście dydaktyczno-wychowawcze pozwala na płynne przejście dziecka z przedszkola do szkoły. Ważne jest kontynuowanie i rozwinięcie dotychczasowych doświadczeń przedszkolnych, aby dziecko czuło się pewnie i komfortowo w nowej rzeczywistości. Nawiązanie pierwszych kontaktów między nauczycielem, dziećmi a rodzicami okazuje się istotne dla budowania zaufania i dobrych relacji. Nauczyciel powinien wspierać dziecko i jego rodzinę w procesie adaptacji, dostosowywać się do indywidualnych potrzeb i oczekiwań. Przekształcenie środowiska szkolnego w otwarte i przyjazne miejsce jest ważne, aby dzieci czuły akceptację i komfort. Włączanie dzieci w życie szkoły, jej tradycje i zwyczaje sprzyja poczuciu przynależności i integracji z grupą rówieśniczą. Profesjonalne wsparcie ze strony nauczyciela jest niezbędne do skutecznej adaptacji dziecka. Dbłość o dobre nastawienie dzieci, utrzymanie ich zapału i chęci do nauki to kluczowe elementy tego procesu, zwłaszcza na początku szkolnej drogi¹⁹.

Tworzenie warunków w przestrzeni szkolnej umożliwiających dziecku zaspokojenie potrzeb jest zgodne z teorią Abrahama Masłowa. Autor wyróżnił pięć poziomów potrzeb, które wzrastają hierarchicznie. Na samym dole piramidy znajdują się potrzeby fizjologiczne, nad nimi – potrzeby bezpieczeństwa, dalej – potrzeby miłości i przynależności, potrzeby uznania i szacunku, a na szczycie – potrzeba samorealizacji. Szkoła i nauczyciele powinni czuwać nad zaspokajaniem potrzeb podopiecznych. Na poziomie fizjologicznym należy dbać o zdrowie ucznia, zapewniać mu odpowiednie posiłki, sen i higienę. Na poziomie bezpieczeństwa istotne jest, aby dziecko czuło się chronione i bezpieczne w szkole. Stąd nacisk kładzie się na tworzenie odpowiedniej atmosfery, przestrzeganie zasad i norm, zapewnienie

¹⁹ H. Matusiak, J. Gil, M. Kocjan, *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, <http://www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty> [25.03.2021].

opieki i wsparcia emocjonalnego. Potrzeby miłości i przynależności mogą być zaspokajane poprzez tworzenie przyjaznej i wspierającej społeczności w klasie, umożliwianie interakcji i współpracy z rówieśnikami, a także nawiązywanie bliskich relacji z nauczycielem. Aby realizować potrzebę uznania i szacunku, nauczyciele powinni również doceniać i uznawać osiągnięcia ucznia, wspierać go w rozwijaniu poczucia własnej wartości i szacunku, dawać dziecku informacje zwrotne dotyczące jego pracy i postępów. Wreszcie, umożliwienie samorealizacji jest kluczowe dla stymulowania rozwoju ucznia. Dziecko powinno mieć szansę i sposobność wykorzystywania zdolności i talentów, podejmowania wyzwań, rozwijania kreatywności i samodzielności. Z kolei zadaniem nauczycieli jest dostarczenie różnorodnych i interesujących zadań, które umożliwią uczniowi wyrażanie siebie i realizowanie pasji²⁰. Wymienione działania mają na celu stworzenie warunków, w których dziecko będzie mogło płynnie przystosować się do nowej przestrzeni szkolnej i rozpocząć edukację z optymizmem i zapałem.

Leokadia Wiatrowska słusznie podkreśla, że niezależnie od tego, z jakim bogactwem zasobów wkracza dziecko do szkoły, jak korzystne ma wyobrażenia o nauczycielu, rówieśnikach, szkole oraz o czekających je obowiązkach, z jakim entuzjazmem staje się pierwszoklasistą, nie można zapominać, że wraz ze zmianą środowiska (z przedszkolnego na szkolne) pojawiają się przed dzieckiem nowe wymagania, obowiązki i wyzwania. Przebywanie w grupie przez dłuższy czas, wynikający z trwania lekcji, to trudne zadanie dla małego ucznia. Powstaje wtedy wiele nowych sytuacji i problemów, z którymi nie zawsze potrafi ono sobie poradzić²¹. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z trudności, jakie dzieci mogą napotkać w tym okresie, oraz być przygotowanym do pomocy im w pokonywaniu

²⁰ H. Dmochowska, *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Kraków 2013, s. 82.

²¹ L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci...*, *op. cit.*, s. 69.

tych barier. Dla ucznia stawiającego pierwsze kroki w szkole nauczyciel jest nie tylko osobą przekazującą wiedzę, lecz także przewodnikiem i wsparciem w przystosowaniu się do szkolnej rzeczywistości. Osiągnięcie sukcesu lub doświadczenie porażki może mieć istotny wpływ na dalsze postępowanie szkolne oraz zachowanie adaptacyjne ucznia. Jeśli dziecko odniesie sukcesy w adaptacji, czyli poradzi sobie z nowymi wymaganiami, nawiąże relacje z rówieśnikami, poczuje się komfortowo w szkolnym środowisku, pozytywnie wpłynie to na jego funkcjonowanie szkolne przez następne lata. Z kolei doświadczenie porażki, którymi będą – przykładowo – trudności w nawiązywaniu relacji czy problemy z opanowaniem nowych umiejętności, może prowadzić do nieprawidłowego zachowania adaptacyjnego. Dziecko będzie wykazywać frustrację, niechęć do szkoły, niezdyscyplinowanie lub wycofanie, co z kolei negatywnie uwarunkuje jego osiągnięcia szkolne i ogólny rozwój. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel i rodzice byli świadomi znaczenia procesu adaptacji i podejmowali działania mające na celu wspieranie dziecka w pokonywaniu trudności, takie jak indywidualne wsparcie, dodatkowe zajęcia, rozmowy i monitorowanie postępów ucznia. Istotne okazuje się także budowanie atmosfery zaufania i akceptacji w szkole, aby dziecko czuło się komfortowo i miało poczucie przynależności do grupy rówieśniczej. W przypadku trudności adaptacyjnych warto skonsultować się z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, którzy mogą pomóc w zidentyfikowaniu przyczyn i zaproponować odpowiednie strategie wspomagające. Dziecko, które otrzyma wsparcie emocjonalne i spotka się ze zrozumieniem ze strony dorosłych, łatwiej poradzi sobie z trudnościami, co w rezultacie przełoży się na budowanie pozytywnego podejścia do szkoły²².

22 D. Maś, *Adaptacja szkolna dzieci 7-letnich*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2017, nr 2, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1d570966-8977-4222-b924-b2a7a1c5c0cf> [29.12.2022].

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A.I., Lutomski G., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Dmochowska H., *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Huget P., *Dojrzałość szkolna dziecka w świadomości rodziców i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza AFM, Warszawa 2005.
- Jaszczyszyn E., *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły i realia realizacji obowiązku szkolnego*, Trans Human, Białystok 2010.
- Kochanowska E., *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześć-cio-siedmioletnich [sic!] do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny Moja szkoła – mój drugi dom*, Wydawnictwo ATH w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2012.
- Matusiak H., Gil J., Kocjan M., *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, <http://www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty> [25.03.2021].
- Maś D., *Adaptacja szkolna dzieci 7-letnich*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2017, nr 2, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1d570966-8977-4222-b924-b2a7a1c5c0cf> [29.12.2022].
- Michalak R., *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. B. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Michalak R., Misiorna E., *Konteksty gotowości szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Muchacka B., *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Oleksa K., *Trudności z adaptacją szkolną uczniów*, <https://www.zycieszkoły.com.pl/artykul/trudnosci-z-adaptacja-szkolna-uczniow> [29.12.2022].
- Radwiłowicz M., Morawska Z., *Metodyka nauczania początkowego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

- Szkolny program pomocy w adaptacji do nowych warunków szkolnych i wspierania rozwoju dziecka młodszego na pierwszym etapie edukacyjnym*, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Janusza Korczaka w Czersku, https://www.sp1.czersk.pl/sp1/pobieralnia/uploads/dla_rodzicow/program_adaptacji_uczniow_klas_1_2014.pdf [29.12.2022].
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Waloszek D., *Czy dzieci sześciolatnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4.
- Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Wiatrowska L., *Współczesny sześciolatek*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Żegnałek K., *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/seria_pedagogika_1/tom_i_artykul_2.pdf [29.12.2022].

Zabawy integracyjne
jako narzędzie budowania
zgranego zespołu uczniów
w nauczaniu początkowym

Zgrana grupa uczniów tworzy bezpieczne środowisko, w którym dzieci mogą razem przeżywać sukcesy i porażki, bez obawy przed wykluczeniem czy ośmieszeniem.

Silne więzi między uczniami sprzyjają pozytywnym interakcjom i wzajemnej akceptacji. To z kolei prowadzi do większej chęci podjęcia nowych, coraz trudniejszych zadań, ponieważ uczniowie wiedzą, że nie są sami i czują wsparcie swoich kolegów. W zgranej grupie dzieci mają okazję ciągłego rozwijania umiejętności społecznych, takich jak asertywność, komunikacja czy rozwiązywanie konfliktów. Każdy wnosi do klasy unikatowy zestaw doświadczeń, który warunkuje sposób, w jaki dany uczeń zachowuje się w grupie i komunikuje się z innymi. Mogą to być doświadczenia społeczne, kulturowe, emocjonalne czy edukacyjne. Niektóre dzieci są bardziej otwarte i potrafią łatwo nawiązywać kontakty, podczas gdy inne mogą być bardziej nieśmiałe i mieć trudności z wyrażaniem swoich myśli i emocji. Rolą nauczyciela jest stworzenie atmosfery zaufania, akceptacji i wspierania każdego z uczniów. Poprzez przemyślane inicjatywy może on kreować bezpieczną przestrzeń, w której dzieci czują się swobodnie i chcą wyrażać swoje myśli, potrzeby oraz uczucia.

Sami możemy zrobić
tak niewiele;
razem możemy zrobić
tak wiele.

HELEN KELLE

Odpowiednio przeprowadzone działania integracyjne uczą tolerancji, zrozumienia i empatii, co wpływa na powstawanie szacunku i zrozumienia dla odmiennego sposobu życia kolegów oraz kształtują umiejętność prawidłowej współpracy i obcowania z innymi. Daje to możliwość uzyskania wsparcia klasy w trudnych sytuacjach. Mali uczestnicy zajęć integracyjnych mają szansę nabycia przydatnych umiejętności interpersonalnych z zakresu komunikacji, asertywności i rozwiązywania konfliktów.

Może to być również okazja na rozwijanie u uczniów nowych metod zespołowego podejmowania decyzji¹.

W realizacji działań służących integracji grupy szkolnej szczególnie pomocne są zabawy służące m.in. przełamaniu onieśmienia, budowaniu zaufania, doskonaleniu, uczeniu poprawnej komunikacji, odczytywaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych, rozwijaniu empatii i zrozumienia, a także ćwiczenia uczące poprawnych relacji społecznych. Dzięki zaangażowaniu się w zabawy zaproponowane przez nauczyciela uczniowie mogą poznać swojego wychowawcę i siebie nawzajem, co pozwoli im znacznie lepiej funkcjonować w szkole. W praktyce oznacza to budowanie udanych, pozytywnych relacji z kolegami, naukę w serdecznej i przyjacielskiej atmosferze oraz akceptację w zespole klasowym.

W zintegrowanej klasie uczniowie mają lepsze warunki do nauki i do rozwoju. Czują się swobodnie, gdy chcą poprosić kolegów o pomoc, a także nie boją się podejmować ryzyka i popełniać błędów. Świadomość, że mają wsparcie i są rozumiani przez kolegów, sprawia, że stają się bardziej otwarci na naukę i chętniej angażują się w różne działania edukacyjne. W zgranej klasie uczniowie są bardziej skłonni do podejmowania trudniejszych zadań, ponieważ czują się wspierani i mają poczucie, że mogą liczyć na swoich kolegów. Atmosfera zaufania i wsparcia sprzyja eksploracji i rozwojowi umiejętności intelektualnych, ponieważ uczniowie są gotowi podejmować wyzwania. W dodatku korzyści wynikające z dobrej atmosfery w klasie nie ograniczają się tylko do życia szkolnego. „Dobre doświadczenia ze szkoły, zwłaszcza w zintegrowanej i zgranej klasie, budują kapitał społeczny i emocjonalny, który jest cennym zasobem w przyszłym, dorosłym życiu. Uczeń, który miał pozytywne doświadczenia we

¹ M. Pławska, A. Kosowicz, *Znaczenie i rola integracji zespołów klasowych*, https://www.pppstaszow.staszowski.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=105:znaczenie-i-rola-integracji-zespolow-klasowych&catid=79&Itemid=492 [29.12.2022].

współpracy i pracy w grupie, będzie bardziej kompetentny w budowaniu relacji i [we] współdziałaniu w różnych grupach i zespołach w przeszłości”² – twierdzi Joanna Misiarz.

Przed rozpoczęciem integracji klasy istotne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, czym jest grupa (klasowa) i jakie są etapy jej formowania. Jerzy Wiatr definiuje grupę jako „dwie lub więcej jednostek, między którymi istnieje określony stosunek społeczny”, a zachodzi on „wtedy, gdy jej członkowie wchodzą ze sobą w jakiś typ kontaktu”³. Inne ujęcie przedstawia Florian Znaniecki. Jego zdaniem „grupą społeczną nazywamy każde zrzeszenie ludzi, które w świadomości samych tych ludzi stanowi odrębną całość”⁴. Proces budowania zespołu jest kompleksowy i długotrwały. Według modelu Bruce’a Tuckmana obejmuje kilka faz⁵. Warto jednak zauważyć, że nie zawsze występują one w czystej sekwencji i że mogą się przenikać. Również czas trwania każdej fazy może się różnić w zależności od specyfiki zespołu i kontekstu.

W początkowej fazie – tworzenia (*forming*) członkowie zespołu dążą do poznania siebie nawzajem oraz ustalenia początkowych zasad współdziałania. Zazwyczaj są wtedy ostrożni i trzymają się swoich ról. Stosunki między nimi są jeszcze słabo zdefiniowane, a członkowie często czują się niepewnie. Dominującym czynnikiem w tej fazie jest orientacja na lidera zespołu. W zakresie struktury zespołu następuje wzajemne testowanie się członków i ustalenie relacji zależności między podmiotami w zespole, natomiast w zakresie aktywności

- 2 J. Misiarz, *Jak zbudować zgraną klasę?*, <https://cdw.edu.pl/jak-zbudowac-zgrana-klase/> [29.12.2022].
- 3 J. Wiatr, *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1975, s. 95.
- 4 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 38.
- 5 Zob. m.in. A. Ledzińska, A. Pecka, *Etapy tworzenia zespołu*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy_tworzenia_zespo%C5%82u [29.12.2022].

zadaniowej – wprowadzenie do zadań⁶. Kiedy członkowie zespołu stopniowo poznają się nawzajem i pojawia się między nimi współpraca, zaczyna się wtedy kształtować atmosfera w grupie. W miarę jak relacje stają się bardziej komfortowe i przyjazne, również komunikacja między podmiotami staje bardziej swobodna. Uczniowie zaczynają rozpoznawać, w czym są dobrzy, jakie umiejętności i talenty mogą przyczynić się do sukcesu grupy. To pomaga im określić swoje role i miejsce w zespole oraz pozwala na wykorzystanie indywidualnych mocnych stron. Współpraca i osiąganie wspólnych sukcesów w grupie mogą prowadzić do doświadczania przyjemnych emocji. Aby pokierować zespołem do kolejnego etapu, nauczyciel wspólnie z uczniami powinien jasno określić cele i zasady współpracy.

W kolejnej fazie – konfliktu (*storming*) – często pojawiają się spory między członkami zespołu. To naturalne zjawisko, gdy jednostki próbują ustalić swoje pozycje, przedstawić własne pomysły i zdobyć akceptację. Jest to okres, w którym grupa musi nauczyć się radzić sobie z różnicami, aby przejść do kolejnej fazy. „Pomiędzy członkami zespołu może pojawić się wzajemna wrogość wynikająca z chęci pokazania swojej indywidualności i swojej wagi, a przez to [-] opór w stosunku do struktury pracy”⁷. Mogą oni przeżywać wewnętrzny konflikt między zachowaniem bezpiecznej pozycji dystansu a chęcią podjęcia ryzyka związanego z głębszym zaangażowaniem się. Grupa (uczniowie) obserwuje lidera (prowadzącego) i ocenia, czy jest on godny zaufania. Próbuje rozpoznać własne emocje: i te negatywne, i te pozytywne⁸.

W fazie normowania (*norming*) członkowie zespołu zaczynają rozwijać wspólne normy i wartości. Tworzą się zasady współpracy i akceptowane wzorce zachowań. Grupa zaczyna budować więź i rozwijać poczucie wspólnoty. „W fazie trzeciej komunikacja przebiega

6 A. Dziurzańska, *Model tworzenia zespołu*, [w:] *Zespół, kultura, projekt*, red. W. Olejniczak, Szczecin 2009.

7 *Ibidem*.

8 M. Pławska, A. Kosowicz, *op. cit.*

w sposób otwarty, uczestnicy rozwijają dokładnie to[,] czego doświadczają, interakcje są swobodne. Uczniowie dostrzegają sytuacje konfliktowe i rozwiązują problemy. Dominuje atmosfera wsparcia, gotowości do pracy poza klasą, zmiany własnego zachowania, zmniejsza się poziom agresji, zwiększa się chęć niesienia pomocy”⁹.

Czwarta faza „charakteryzuje się zmniejszoną aktywnością zadaniową, uczniowie koncentrują się na emocjach, pojawia się smutek, niepokój. Następuje przygotowanie do przeniesienia zdobytej wiedzy i umiejętności, doświadczeń do codziennego życia. Im bardziej grupa jest zintegrowana, tym łatwiej jest żyć członkom poza nią, następuje ocena i analiza doświadczeń”¹⁰. Zespół wykonuje swoje zadania płynnie i efektywnie, bez niepotrzebnych konfliktów i bez konieczności ciągłego nadzoru. Członkowie grupy potrafią zgodnie współistnieć i współpracować.

Następna faza jest nazywana fazą działania (*performing*). W tej fazie zespół jest już dobrze zintegrowany i skoncentrowany na osiągnięciu celów. Członkowie działają sprawnie jako jednostka, mają do siebie zaufanie i szacunek. Wzajemne wsparcie, elastyczność i zdolność do rozwiązywania problemów są widoczne w działaniach zespołu.

Ostatnia faza – rozwiązywania (*adjourning*) – występuje, gdy zadanie zespołu zostało ukończone lub zespół jest rozwiązywany. Członkowie mogą odczuwać smutek lub nostalgię związane z rozstaniem, zwłaszcza jeśli nawiązali silne więzi. W tej fazie refleksja nad osiągnięciami i procesem zespołowym jest często obecna¹¹.

Dynamika powstawania grupy zależy od kilku istotnych warunków. Grupa społeczna powstaje, gdy jednostki są zjednoczone i tworzą względnie trwałą strukturę. Członkowie grupy muszą mieć wspólny cel lub zadanie do wykonania oraz regularnie współpracować. Wzajemne zaangażowanie i poczucie jedności są kluczowe do efektywnej pracy grupy. Każdy członek ma przypisaną określoną

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ A. Ledzińska, A. Pecka, *op. cit.*

rolę lub funkcję oraz związane z nią zadania. Podział zadań i odpowiedzialności pomaga w skutecznym działaniu grupy. Każda osoba wnosi pewne umiejętności i dzięki nim grupa realizuje swoje cele. Grupa ustala oczekiwania wobec poszczególnych członków. Wysokie oczekiwania motywują jednostki do zaangażowania i efektywnej pracy. Grupa działa jako jedność, a zadania są równomiernie rozłożone między jej członków. Wszyscy pracują wspólnie w kierunku osiągnięcia celu grupy. Zintegrowanie czynności pozwala na skoordynowane działanie i wzajemne wsparcie. Ostatnim czynnikiem warunkującym powstanie grupy jest akceptacja ze strony jej członków czynności wykonywanych przez poszczególne jednostki. Oznacza to, że osoby będące w danej grupie, muszą wyrazić zgodę na określone działania, aby mogła ona funkcjonować.

Integracja grupy odnosi się do procesu, w którym jednostki wchodzące w skład grupy społecznej dostosowują do niej swoje zachowania, komunikują się i starają się osiągnąć porozumienie. Jest to proces, w którym członkowie grupy nawiązują więzi, tworzą wspólne normy i wartości oraz uczą się współpracować. Jak podaje *Słownik języka polskiego*, integracja jest to „proces dostosowywania się do siebie zachowań ludzi w grupie”¹². Oznacza ona spontaniczny, stymulowany lub sterowany proces tworzenia więzi między jednostkami na podstawie ich zainteresowań, postaw, potrzeb i emocji¹³.

Nauczyciel ma ogromny wpływ na proces integracji grupy. Jego rola jako osoby prowadzącej zajęcia jest kluczowa w budowaniu przyjaznej i wspierającej atmosfery w klasie. Nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także odgrywa rolę mentora i lidera, który wpływa na interakcje między uczniami i buduje relacje.

Aby wspomagać proces integracji grupy, nauczyciel może podjąć różne działania. Przede wszystkim powinien być aktywnie

¹² *Integracja*, [hasło w:] *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/integracja.html> [29.12.2022].

¹³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 356.

zaangażowany w interakcje z uczniami, słuchać ich opinii i uwzględniać ich potrzeby. Nauczyciel może także stosować różnorodne strategie, takie jak praca w grupach, projekty zespołowe czy indywidualne wsparcie, aby pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych. Należy jednak pamiętać, że choć dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym zabawa nie jest już dominującą formą aktywności, to nadal jest dla nich atrakcyjna. W artykule 31. Konwencji o prawach dziecka czytamy: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym”¹⁴. Ten ogólnościowy dokument podkreśla prawo dziecka do zabawy i rekreacji. Samo słowo *zabawa* wywodzi się od łacińskiego *ludus* i oznacza beztroską, swobodną aktywność ruchową oraz figlowanie. Najczęściej jest kojarzona z przyjemnością¹⁵.

Zabawa jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka w każdym wieku. Pojawia się w różnych fazach rozwoju i pełni różną w nich rolę. Przyczyniając się do rozwoju, sama także temu rozwojowi podlega. Jednak najpełniej rozwija się w okresie dzieciństwa i dlatego jest uważana za taki rodzaj aktywności, bez którego rozwój dziecka po prostu nie może przebiegać prawidłowo. Prawdziwa zabawa, czyli stworzona przez dziecko od początku do końca, występuje głównie

¹⁴ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.

¹⁵ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995, s. 10.

w wieku przedszkolnym, który nazywany bywa czasem po prostu wiekiem zabawy¹⁶.

Ivana Rochovska wskazuje – za Iwoną Roszkiewicz – że „zabawa zwiększa orientację w świecie oraz ćwiczy umiejętności, sprzyja rozwojowi myślenia, wiedzy, spostrzegania oraz poszczególnych sprawności czynnościowych [...], uczy kierowania, planowania, rozwija zdolności organizacyjne, wzbogaca osobowość dziecka [...], rozwija sferę emocjonalną życia, pogłębiając ją [...], stanowi jeden z najlepszych środków psychoterapeutycznych i często bywa stosowana jako metoda oddziaływania na dzieci z różnymi trudnościami i zaburzeniami rozwoju”¹⁷.

Zabawa jest nie tylko przyjemnością dla dzieci, lecz także stanowi ważne narzędzie w procesie edukacyjnym. Podczas zabawy dzieci tworzą swoją strefę komfortu, w której czują się swobodnie i są otwarte na naukę. Zabawy mogą być doskonałą okazją do przekazywania zasad społecznych i ułatwiania ich przyswojenia. Zabawy polegające na odtwarzaniu lub projekcji sytuacji problemowych pozwalają dzieciom wybrać i przyjąć różne role społeczne. Dzięki temu dzieci mają możliwość eksperymentowania z różnymi zachowaniami i uczenia się odpowiednich schematów postępowania w konkretnych sytuacjach. Na podstawie dostarczonych informacji i kontekstu dzieci mogą rozwijać umiejętności rozwiązywania problemów, komunikacji, współpracy i empatii. Zabawa daje dzieciom przestrzeń do eksplorowania, twórczego myślenia i rozwijania umiejętności społecznych. Poprzez angażowanie się w różnorodne role i scenariusze, dzieci mogą eksperymentować, uczyć się zasad współżycia społecznego i zrozumieć konsekwencje różnych zachowań. Zabawa

¹⁶ A.I. Brzezińska *et al.*, *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10, s. 5–13.

¹⁷ I. Rochovska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 2–3, s. 19. Zob. też I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa 1983.

stanowi naturalny kontekst, w którym dzieci mogą ćwiczyć i utrwaląć społeczne normy i wartości¹⁸.

Zabawy są pomocne we wspieraniu socjalizacji poprzez wzmacnianie procesów integracyjnych w grupie. Głównym celem zabaw integracyjnych jest lepsze poznanie się członków grupy, rozwijanie umiejętności współpracy, dochodzenie do wspólnych rozwiązań, zawieranie kompromisów i nawiązywanie głębszych relacji, które przyczyniają się do lepszego funkcjonowania grupy jako jednostki w szkole lub w innym środowisku. Integracja nie jest ona jednorazowym wydarzeniem, ale procesem, który może być długi i wymagający. W kontekście szkolnym nauczyciel i uczniowie powinni wspólnie pracować nad eliminacją przeszkód w komunikacji, które prowadzą do braku zaufania i niemożności akceptacji wspólnych zasad. Im lepiej zintegrowana jest grupa, tym łatwiej osiąga zamierzony cel, a członkowie czują się bezpieczniej.

Udział w zabawie jest dobrowolny, brak przymusu wprowadza atmosferę bezpieczeństwa. Kiedy dzieci same podejmują decyzję, czy brać udział w zabawie czy – nie, łatwiej otwierają się emocjonalnie i pozbywają się barier ochronnych przed innymi członkami grupy. Dzięki temu wzrastają wzajemna akceptacja i tolerancja oraz możliwe staje się wspólne ustalenie zasad, które potem bezwzględnie obowiązują w grupie. Przebywanie w takiej atmosferze, sprzyjającej wyrażaniu własnej kreatywności, daje dzieciom poczucie komfortu oraz prowadzi do zaspokajania ich potrzeb. Dzięki temu dzieci stają się aktywne, wyrozumiałe, samodzielne, doceniają każdego członka zespołu i jego zdanie¹⁹. Rozumieją, że każde z nich na swój sposób pomaga grupie. Zabawa może przybierać różne formy: swobodnej aktywności, odgrywania ról, śpiewania, tańca, rysowania, muzykowania. Można umilać czas grami planszowymi, układaniem puzzli,

¹⁸ I. Czaja-Chudyba, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Kraków 2006, s. 11–30.

¹⁹ E. Kędzior-Niczyporuk, *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*, http://dlibra.bs.katowice.pl/Content/10086/Kedzior_Pedagogika_zabawy.pdf [29.12.2022].

bawieniem się lalkami lub budowaniem z klocków. Przyjemność przynoszą też gry słowne i logiczne, coraz częściej gry komputerowe. Wyodrębnia się zabawy manipulacyjne, konstrukcyjne, tematyczne, badawcze, ruchowe i dydaktyczne²⁰.

Zadaniem zabaw integracyjnych, jak wynika z ich nazwy, jest integracja osób mających stać się grupą. Głównym celem tych zabaw jest tworzenie pozytywnej atmosfery, wzmacnianie relacji między uczestnikami oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, empatii i współpracy. Uczestnicy zabaw integracyjnych mają szansę nabycia przydatnych umiejętności interpersonalnych z zakresu komunikacji, uczą się asertywności i rozwiązywania konfliktów. Działania integracyjne sprzyjają kształtowaniu się u uczniów postaw prospołecznych, bowiem częściej udzielają oni sobie pomocy. Mają poczucie odpowiedzialności za innych i widzą efekty wspólnie podejmowanych działań. „Większe poczucie bezpieczeństwa, akceptacji ze strony klasy oraz wiedza o tym, że łatwiej jest razem pokonywać trudności, ułatwiają funkcjonowanie w wielu sytuacjach szkolnych, głównie dotyczących nowych, nieznanymi warunków”²¹.

Zabawy integracyjne można podzielić na trzy kategorie: zabawy wprowadzające, zabawy ogólnorozwojowe i zabawy końcowe. Każdy rodzaj zabawy ma swoje miejsce i rolę w strukturze zajęć, w odpowiednich momentach (wstęp, zasadnicza część zajęć i zakończenie). Zabawy wprowadzające są przeznaczone do rozpoczęcia zajęć integracyjnych. Mają na celu złagodzenie atmosfery, uwolnienie energii i zaangażowanie uczestników. Zabawy ruchowe stosuje się dla rozluźnienia uczestników i zawiązania między nimi więzi. Zabawy ogólnorozwojowe stanowią główną część zajęć integracyjnych. Ich celem jest rozwijanie różnorodnych umiejętności i kompetencji u uczestników. Mogą to być zabawy, które wspierają

²⁰ A.I. Brzezińska *et al.*, *op. cit.*, s. 15.

²¹ M. Oleśniewicz, *Integracja klasy. Po co i komu to potrzebne?*, s. 1, <http://www.ppp.powiat-lubin.pl/publikacje/olesniewicz.pdf> [6.04.2021].

komunikację, współpracę, kreatywność, rozwiązywanie problemów, budowanie zaufania i empatii. Przykłady zabaw ogólnorozwojowych to gry zespołowe, projekty grupowe, zadania problemowe, symulacje społeczne itp. Zabawy końcowe służą podsumowaniu, refleksji i integracji zdobytych doświadczeń. Mogą to być zabawy relaksacyjne, wspólne refleksje, podziękowania czy celebrowanie osiągnięć grupy.

Podczas organizacji zabaw integracyjnych należy również zwrócić uwagę na odpowiednią przestrzeń edukacyjną. Może nią być zarówno wnętrze pomieszczenia, jak i teren na zewnątrz. Ważne jest, aby było to miejsce bezpieczne i komfortowe, umożliwiające spędzenie określonego czasu zgodnie z potrzebami grupy. Czas trwania zabaw może się różnić w zależności od wieku uczestników, na przykład w klasie pierwszej wynosi około 30–40 minut, w klasie drugiej – około 40–50 minut, a w klasie trzeciej – około 60 minut²².

Należy pamiętać o tym, że działania integracyjne odniosą zamierzony skutek, jeśli zostaną przeprowadzone w odpowiedni sposób. Ważnymi elementami wpływającymi na przebieg i skuteczność zabaw integracyjnych są: właściwy dobór części składowych zaplanowanych zajęć, atmosfera relaksu i rozluźnienia, radość, zadowolenie ze wspólnego odkrywania i przeżywania pewnych treści, współdziałanie. Planowanie zabaw integracyjnych wymaga dostosowania treści i formy zabaw do wieku, preferencji oraz poziomu rozwoju poznawczego i fizycznego grupy. Ponadto należy uwzględnić preferencje dzieci, ich zainteresowania, style uczenia się i poziom zaawansowania. Każde dziecko jest jedyne w swoim rodzaju i ma własne preferencje co do rodzaju zabaw i aktywności, które najbardziej go interesują. Dopasowanie zabaw do tych preferencji sprawi, że dzieci będą bardziej zaangażowane i chętne do udziału. Poziom rozwoju poznawczego i fizycznego również odgrywa istotną rolę. Zbyt trudne lub zbyt łatwe zadania mogą przekładać się na frustrację lub zniechęcenie dzieci.

²² J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Suwałki 1998, s. 48.

Zrozumienie i uwzględnienie różnic indywidualnych w grupie jest kluczowe dla zapewnienia, że zabawy będą odpowiednie i atrakcyjne dla wszystkich uczestników.

Jak pisze Halina Wrońska, „struktury klasowe powstają doraźnie, trwają, rozpadają się lub zmieniają. Nielubiący się dotychczas uczniowie raptem odkrywają wzajemną atrakcyjność dla siebie, a wspólna wycieczka ujawnia nieznane dotąd czyjeś talenty organizacyjne. Trwałość struktur klasowych decyduje o spójności zespołu klasowego, o jego zwartości i integracji”²³. W zintegrowanej klasie atmosfera panująca podczas procesu edukacyjnego automatycznie staje się przyjemna i bezpieczna oraz wywiera ogromny wpływ na poziom skuteczności przedsięwzięć dydaktycznych nauczyciela w ramach realizacji podstawy programowej, a dobrze zaplanowane zajęcia integracyjne lub ich elementy mogą być przydatnym przerywnikiem, dopełnieniem, a nawet aktywizacją codziennego szkolnego procesu przyjmowania wiedzy. Uczniowie lepiej funkcjonują w warunkach szkolnych, kiedy pracują w atmosferze wzajemnego zrozumienia, mają poczucie bezpieczeństwa, są współtwórcami ustalonych reguł, zasad, czują się ważnymi członkami grupy – klasy. Integracja zespołu to zatem kluczowe wyzwanie dla nauczyciela profesjonalisty. Zadaniem wychowawcy jest bowiem stworzyć taki zespół klasowy, w którym każdy uczeń będzie miał swoje miejsce i prawo do swobodnego wypowiedzania się (zajmowania stanowiska w różnych sprawach według własnego uznania). Pozytywne relacje w grupie klasowej sprzyjają współpracy, wymianie pomysłów i wspólnemu rozwiązywaniu problemów. Kiedy uczniowie poczują się zaakceptowani i bezpieczni, nie będą bać się podejmować nowych wyzwań i eksperymentować edukacyjnie. Momenty radości i śmiechu umocnią więzi w grupie, stworzą przyjazną atmosferę, sprzyjającą dalszemu rozwojowi uczniów. Warto zatem inwestować czas i uwagę w organizację zabaw integrujących zespół klasowy.

²³ H. Wrońska, *Znaczenie wychowawcze grup szkolnych*, „Przegląd Uniwersytecki” 1996, nr 1, s. 10.

BIBLIOGRAFIA

- Affde Marketing, <https://www.affde.com/pl/great-teamwork-quotes-to-foster-collaboration-in-the-workplace.html> [29.12.2022].
- Brzezińska A.I. et al., *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10.
- Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Dziurzańska A., *Model tworzenia zespołu*, [w:] *Zespół, kultura, projekt*, red. W. Olejniczak, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin 2009.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Integracja*, [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/integracja.html> [29.12.2022].
- Kędzior-Niczyporuk E., *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*, http://dlibra.bs.katowice.pl/Content/10086/Kedzior_Pedagogika_zabawy.pdf [29.12.2022].
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Wydawnictwo Omega, Suwałki 1998.
- Misiarz J., *Jak zbudować zgraną klasę?*, <https://cdw.edu.pl/jak-zbudowac-zgrana-klase/> [29.12.2022].
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Oleśniewicz M., *Integracja klasy. Po co i komu to potrzebne?*, <http://www.ppp.powiat-lubin.pl/publikacje/olesniewicz.pdf> [6.04.2021].
- Pławska M., Kosowicz A., *Znaczenie i rola integracji zespołów klasowych*, https://www.pp-pstaszow.staszowski.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=105:znaczenie-i-rola-integracji-zespolow-klasowych&catid=79&Itemid=492 [29.12.2022].
- Rochowska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 2–3.
- Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Wiatr J., *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Wrońska H., *Znaczenie wychowawcze grup szkolnych*, „Przegląd Uniwersytecki” 1996, nr 1.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

Pozytywny klimat w zespole
klasowym kluczem do budowania
podmiotowych relacji:
uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń

Szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą, której głównym celem jest realizacja procesu kształcenia, wychowania i opieki nad uczniami w różnym wieku – od dzieci po dorosłych. Szkoła ma za zadanie zapewnić edukację i rozwój intelektualny, społeczny, emocjonalny i fizyczny uczniów. Jej najmniejszym elementem organizacyjnym jest klasa, która w myśl rozporządzenia ministra edukacji narodowej ma stały skład z określoną liczbą uczniów (w oddziale klas I-III szkoły podstawowej wynosi ona nie więcej niż 25 osób). Ma również formułowane przepisy funkcjonalno-organizacyjne, określony cel i plan działania oraz grupę nauczycieli¹.

„W znaczeniu strukturalnym szkoła to grupa społeczna, system społeczny, układ organizacyjny, struktura, w obrębie której i poprzez który dokonują się nowoczesne procesy przekazu kulturowego”². Jest to pewien sposób zespolenia reprezentantów dwóch środowisk – nauczycieli i uczniów³. Magdalena Malik pisze: „W polu szkoły wyróżniamy następujące społeczności [...]: świat uczniów, nauczycieli i klasy szkolnej. Dwie pierwsze ustalają własne zasady postępowania w obrębie swojej i drugiej grupy. Oba światy spotykają się w klasie szkolnej”⁴.

Pójście do szkoły powszechnie jest uważane za ważne i szanowane działanie społeczne, a stanie się uczniem wiąże się z powagą,

Nauczyciel... to przewodnik i lider, sternik łodzi. Jednakże energia, która tę łódź napędza, musi pochodzić od uczących się.

TAYLOR MACKENZIE

- 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019, poz. 502.
- 2 P. Kowolik, *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2 (18–19), s. 91.
- 3 *Ibidem*.
- 4 M. Malik, *Klasa szkolna – lustro wychowawcy dla jego osiągnięć i porażek*, [w:] *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, red. J. Krukowski, A. Włoch, Kraków 2013, s. 373, https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/192/0051_20150303_mg_ra_klasa_szkolna_lustro_m_malik.pdf [29.12.2022].

nobilitacją⁵. Szkoła to niemal „ziemia obiecana”, na której czeka wiele nowości, propozycji, atrakcji, ról do podjęcia i obowiązków, niezrozumiałych jeszcze w pełni, lecz oczekiwanych, zapowiadających sukces⁶. „Większość współczesnych 6-latków jest tego świadomych i sami bardzo chcą rozpocząć swoją szkolną karierę. Chcą się uczyć, chcą się uczyć w szkole, »bo, proszę pani, szkoła to taka ważniejsza jest od przedszkola. Tu jest fajnie, ale tam to idą duże dzieci, a ja taka już jestem«⁷. „W przedszkolu wszystko było na niby, w szkole dopiero jest prawdziwa nauka”⁸.

Szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie czują się komfortowo, gdzie panuje atmosfera wzajemnego szacunku, zaufania i współpracy. To mikrośrodkowisko dydaktyczno-wychowawcze, niemalże drugi dom dzieci wykonujących zadania wynikające z roli ucznia. Aby współczesna szkoła mogła spełnić te wymagania, musi się zmieniać, stawać się miejscem, gdzie młodzi ludzie dobrze się czują, pomagają sobie wzajemnie, a także darzą szacunkiem i zaufaniem nauczycieli. Budowanie dobrej atmosfery w szkole zależy to w dużym stopniu od nauczyciela – wychowawcy. Nauczyciel poprzez układanie relacji z uczniami kształtuje specyficzny edukacyjny klimat.

Kiedy dziecko wraca do szkoły, rodzice (opiekunowie) zastanawiają się, jaki będzie wychowawca, jacy będą koledzy i koleżanki. Rzadko myślą o klasie jako całości, a przecież najważniejszym środowiskiem społecznym w młodszym wieku szkolnym jest właśnie klasa szkolna, w obrębie której zachodzą rozmaite relacje. Przynależność do grupy, czyli konkretnej klasy, umożliwia dziecku zaspokojenie

- 5 D. Waloszek, *Czy dzieci sześćioletnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4, s. 12.
- 6 *Idem*, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014, s. 105.
- 7 *Idem*, *Czy dzieci sześćioletnie...*, *op. cit.*, s. 14.
- 8 Taką opinię wygłosiło po kilku dniach pobytu w szkole moje dziecko, które rozpoczęło edukację w wieku 6 lat.

jego podstawowych potrzeb psychicznych, a także dostarcza okazji do poznania konsekwencji płynących ze swego postępowania. Już w klasach młodszych dziecko uczy się współbicia z rówieśnikami. Jego samopoczucie zależy od tego, jakie stosunki panują między nim a kolegami z klasy⁹. Mogą być one pozytywne lub negatywne. Uczeń pozytywnie nastawiony do zespołu, w którym przebywa, przestrzega norm grupowych, solidaryzuje się z kolegami. Takie postępowanie spotyka się zazwyczaj z wzajemnością, tzn. przejawia się pozytywnym stosunkiem grupy do jednostki. Z kolei uczeń negatywnie ustosunkowany do grupy nie nawiązuje bliższych kontaktów z kolegami, nie potrafi współdziałać – sam wyłącza się z życia grupy lub jest przez nią izolowany, czy nawet odrzucony.

W pierwszych tygodniach nauki nowa klasa jest tylko grupą formalną. Składają się na nią uczniowie i nauczyciele jako osobne podmioty. Gdy pojawiają się pierwsze relacje, struktura klasy spontanicznie zmienia się w grupę nieformalną. Uczniowie przychodzą do niej już nie tylko po wiedzę – zaczynają tworzyć małą wspólnotę. Mieczysław Łobocki podkreśla, że „klasa jest zespołem składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziaływujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach”¹⁰.

Andrzej Cichocki wymienia fundamentalne cechy społeczne klasy, odkryte przez Waltera Doyle’a, którymi są:

1. „Wielowymiarowość. Klasa to zatłoczone pomieszczenie, w którym wielu ludzi z własnymi upodobaniami i zdolnościami współzawodniczy o jakieś dobra. Trzeba zaplanować i zgrać wiele czynności, gromadzić dane, utrzymać się w harmonogramie, dostarczyć materiałów, zebrać i ocenić prace uczniów.

⁹ M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 89.

¹⁰ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985, s. 90.

2. Jednoczesność. Wiele spraw dzieje się jednocześnie. Nauczyciel w chwili, gdy pomaga uczniowi pracującemu na swoim miejscu nad jakimś zadaniem, musi jednocześnie nadzorować resztę uczniów, radzić sobie z zakłóceniami i czuwać nad upływem czasu [...].
3. Gwałtowność. Zdarzenia w klasie toczą się wartko. Nauczyciel codziennie wchodzi z uczniami w setki interakcji. Gwałtowność zdarzeń pozostawia nauczycielowi mało czasu do namysłu.
4. Nieprzewidywalność. Zdarzenia w klasie często przyjmują niespodziewany obrót. Ciągłe coś przeszkadza i odrywa od normalnej pracy. Zdarzenia następują jednocześnie i trudno jest przewidzieć, jak potoczą się sprawy w ciągu dnia w tej klasie.
5. Jawność. Klasa jest miejscem publicznym, a świadkami zdarzeń – tych zwłaszcza, w których uczestniczy nauczyciel – są uczniowie.
6. Przeszłość. Przez pięć dni w tygodniu w ciągu wielu miesięcy uczniowie spotykają się w swojej klasie, narasta zatem zasób ich wspólnych doświadczeń, zwyczaje i normy¹¹.

Relacje występujące między członkami tworzą się w specyficznej atmosferze i same tworzą charakterystyczną atmosferę, zwaną często klimatem klasy. Jest to złożone, wielowymiarowe zjawisko, które może mieć różne aspekty i wpływać na doświadczenia uczniów. Klimat w klasie kształtują interakcje między uczniami i nauczycielami a kontekstem szkolnym i społecznym. W literaturze przedmiotu pojęcie klimatu w klasie jest ujmowane jako ton, atmosfera, czy też ogólna jakość interakcji i zachowań występujących w klasie. Autorzy badający ten temat piszą, że klimat w klasie jest to „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub

¹¹ A. Cichocki, *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 353–354.

nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania¹², a także – „odzwierciedlenie doświadczanych przez uczniów właściwości klasowego środowiska”¹³. Można go rozumieć również jako „determinant określonego tonu, atmosfery nauki i zachowania[,] bądź bardziej szczegółowo: klimat klasy wyraża, w jakim stopniu jest uczeń w klasie zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest wśród nich stopień współzawodniczenia i konkurencji i na ile klasa jest zwarta i solidna”¹⁴. Krzysztof Konarzewski definiuje klimat klasy jako „wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych”¹⁵. Klimat to z jednej strony zjawisko, a z drugiej – także proces, gdyż wbrew jego względnej stabilności uczestnicy znajdują się we wzajemnych relacjach, które z kolei wpływają na ich zachowania – twierdzi Erich Petlák¹⁶. Do takiego rozumienia klimatu nawiązuje także Richard Arends, który dodaje, że jest to „ogólna atmosfera lub etos charakteryzujący daną klasę; powstaje w wyniku oddziaływania na siebie potrzeb poszczególnych uczniów oraz instytucjonalnych norm i ról”¹⁷. Mieczysław

- 12 K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012, nr 4 (120), za: J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa 2015, s. 3.
- 13 M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź 2011, za: J. Przewłocka, *op. cit.*, s. 3.
- 14 A. Kwitok, *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania dziecka w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Lifelong learning*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2015, s. 163.
- 15 K. Konarzewski, *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania*, t. 2, *Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 134.
- 16 E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. D. Branna, Warszawa 2007, s. 14–15, za: M. Rozenbajgier, *Klimat w klasie szkolnej w percepcji uczniów szkół podstawowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 9, s. 72.
- 17 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 502.

Łobocki uważa, że atmosfera jest wypadkową istniejących w niej stosunków społecznych. Chodzi tu – z jednej strony – o stosunki zachodzące między uczniami, a z drugiej – między uczniami a nauczycielem¹⁸. Autorzy przywołanych definicji przedstawiają wiele elementów, przez pryzmat których starają się odszyfrować, czym jest klimat klasy. Wyraźnie widać, że jest on tak unikatowy i nie sposób wymienić wszystkich zmiennych, które go budują.

W literaturze klimat klasy ujmuje się całościowo i określa się go jako „pozytywny” lub „negatywny”. Spotkać się też można z innymi dwubiegunowymi ujęciami, np. wyróżnia się klimat „optymalny i wyzwalaający dla twórczych poszukiwań” vs. „klimat arbitralnego sterowania” [...] albo klimat „sprzyjający identyfikacji z klasą (przewaga emocji pozytywnych, brak sytuacji konfliktowych, unikanie represji, przewaga nagród nad karami, sprawiedliwość, przewaga więzi osobowych, bezpośrednich i nieformalnych) vs. klimat utrudniający identyfikację (przewaga emocji negatywnych, sytuacje konfliktowe, zachowania represyjne, przewaga kar, protekcjonizm, przewaga więzi sformalizowanych)[”]¹⁹.

Niektórzy badacze analizujący klimat klasowy proponują różne jego typologie. Krzysztof Konarzewski wymienia cztery typy klimatyczne klas (z perspektywy relacji i władzy): autokratyczno-życzliwy (bezosobowy profesjonalizm), demokratyczno-życzliwy

¹⁸ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 106.

¹⁹ J. Przewłocka, *op. cit.*, s. 9. Zob. też: B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 34.

(interpersonalna zgoda), autokratyczno-wrogi (instytucjonalny porządek), obojętny leseferyzm²⁰. Typy relacji interpersonalnych, zwłaszcza relacja nauczyciel – uczeń, mogą mieć istotny wpływ na motywację i zaangażowanie uczniów w proces edukacji. Szczególnie dla małych dzieci bliskość i zależność w relacji z nauczycielem są ważne, ponieważ oznaczają ciepło, otwartość i zaufanie w komunikacji. Dzieci, które odczuwają bliskość z nauczycielem, czują się bezpieczne i mają większą ochotę dzielić się swoimi uczuciami i doświadczeniami. Bliskość może sprzyjać tworzeniu pozytywnych uczuć i dobrego nastawienia wobec szkoły. Nauczyciele, którzy oferują wsparcie i bliskość, mogą zwiększać motywację uczniów i ich zaangażowanie, co z kolei zachęca do nauki i pomaga w osiągnięciu lepszych wyników. Zależność w relacji oznacza, że dziecko jest silnie uzależnione od nauczyciela i ma trudności w samodzielnej adaptacji szkolnej. Jednak w procesie zdrowej adaptacji szkolnej optymalne jest stopniowe zmniejszanie się zależności, przy jednoczesnym rozwijaniu więzi. Podczas gdy dziecko stopniowo rozwija niezależność i samodzielność, relacja z nauczycielem nadal powinna pozostawać wspierająca.

Pozytywny klimat w klasie, zdaniem badaczy, wyznaczają: „charakterystyka emocjonalna tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły; charakterystyka panujących w danym środowisku wychowawczym norm i wartości; opis subiektywnie odbieranych środowisk nauczania”²¹.

Trudno wyobrazić sobie realizację zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem bez wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniem. Można stwierdzić, że są one gwarantem właściwego procesu wychowawczego na sposób szkolny i w warunkach szkolnych²².

²⁰ K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 136.

²¹ R. Otręba, *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2014, s. 248.

²² K. Węgrzyn-Białogłowicz, *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, nr 3, s. 103.

Klimat klasy – zdaniem Ericha Petláka – należy stale tworzyć, kreować i udoskonalać. Aby móc tego dokonać, należy wpiąć, za pomocą odpowiednich metod badawczych, go zdiagnozować²³. Grupa klasowa różni się pod względem stopnia zżycia i integracji między jej członkami. Wewnątrz klasy można zauważyć trzy kategorie uczniów, które odzwierciedlają różne poziomy akceptacji i relacji. Pierwsza to uczniowie powszechnie akceptowani i mile widziani w grupie. Są łatwo akceptowani przez innych i mają zdolność do włączania się w różne podgrupy w klasie. Często cieszą się popularnością i pozytywnie wpływają na atmosferę. Drugą grupę tworzą uczniowie, którzy są postrzegani pozytywnie przez większość osób w klasie, ale mogą spotykać się z niechęcią lub z negatywnymi uczuciami ze strony niektórych uczniów. Powodem tej niechęci mogą być odmienne zainteresowania, typ osobowości lub inne czynniki, które wpływają na relacje w grupie. Wreszcie – do trzeciej grupy zalicza się dzieci odrzucane przez wszystkich i wykluczone społecznie. To uczniowie różniący się od reszty grupy, traktowani jako obcy, doświadczający trudności społecznych. Odrzucenie może prowadzić do poczucia izolacji, niskiej samooceny i innych negatywnych konsekwencji. Ważne jest, aby nauczyciele i opiekunowie byli świadomi tych różnic i poświęcali uwagę budowaniu pozytywnego klimatu w klasie, to znaczy klimatu akceptacji, szacunku, tolerancji oraz interakcji między uczniami. Praca nad budowaniem umiejętności społecznych, empatii i rozwiązywania konfliktów może również znacząco wpływać na poprawę relacji w klasie²⁴.

Ważne jest, aby nauczyciele tworzyli atmosferę, w której dzieci czują się bezpieczne i wspierane, a także zachęcane do rozwijania swoich umiejętności i niezależności. Dobra relacja nauczyciel – uczeń, oparta na bliskości i wsparciu, może mieć pozytywny wpływ na adaptację szkolną, motywację ucznia i efektywność procesu edukacyjnego.

23 E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. D. Branna, Warszawa 2007, s. 14.

24 M. Malik, *op. cit.*, s. 373.

To prawdziwy sukces. I wcale nie jest łatwo go osiągnąć. Nauczyciel nawiązuje przecież relacje z małym człowiekiem, dla którego rozpoczęcie nauki w szkole, zmagania z zadaniami, stosowanie się do reguł rządzących rzeczywistością instytucjonalnej edukacji może powodować stres, nasilać reakcje lękowe, być przyczyną buntu.

Joanna Szymańska i Joelle Timmermans udzielają kilku praktycznych porad niezbędnych do tworzenia przyjaznych relacji nauczycielsko-ucznio-wskich, których aranżerem byłby profesjonalny nauczyciel – wychowawca. Nauczyciel powinien okazywać zainteresowanie uczniem, zwracać się do niego po imieniu, słuchać go uważnie i przejawiać ciepło w komunikacji. Ważne jest, aby uczniowie czuli, że nauczyciel dba o nich i szanuje ich indywidualne cechy. Nauczyciel profesjonalista uznaje różnice między wychowankami, zapewnia im wsparcie, daje zachęty i pozytywne informacje zwrotne. Uczniowie potrzebują świadomości, że nauczyciel jest z nimi związany i troszczy się o ich rozwój, a jednocześnie respektuje ich autonomię. Nauczyciel powinien stworzyć jasne normy dotyczące zachowań społecznych w klasie, aby uczniowie znali konsekwencje swoich działań, mieli poczucie stabilności i przewidywalności. On sam powinien być wzorcem pożądanego zachowań. Wśród priorytetowych celów powinno być dla niego również rozwijanie – zarówno u siebie, jak i u swoich uczniów – umiejętności z zakresu komunikacji i rozwiązywania konfliktów. Konstruktywna relacja między nauczycielem a uczniem ma kluczowe znaczenie dla redukcji stresu i udanej adaptacji szkolnej. Poprzez tworzenie pozytywnych relacji oraz skuteczne zarządzanie problematycznymi zachowaniami w klasie nauczyciel może zwiększyć koncentrację uczniów na nauce. Ważne jest, aby uczniowie czuli się w klasie bezpiecznie i komfortowo, ponieważ takie warunki sprzyjają efektywnemu uczeniu się²⁵. Profesjonalne zachęty i inspiracje nauczycieli, którym uczniowie

25 J. Szymańska, J. Timmermans, *Złote obszary. Budowanie relacji*, s. 5, <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/pl/2BuildingRelationsPL.pdf> [29.12.2022].

ufają i chętnie za nimi podążają, często wyzwają motywację wewnętrzną oraz inicjują proces efektywnej nauki²⁶.

Człowiek nie może funkcjonować w oderwaniu od swojego otoczenia, regulacja zachowania jednostki zachodzi w interakcji z nim. Dla ucznia edukacji wczesnoszkolnej podstawowym środowiskiem obok rodziny jest szkoła, w której przebywa znaczną część dnia, w grupie koleżanek i kolegów, w określonym klimacie tych relacji. Charakter indywidualnych doświadczeń szkolnych może być pozytywny lub negatywny.

Należy pamiętać, że edukacja to proces, w którego centrum jest kontakt (spotkanie) różnych osób. Niezależnie od tego, czy to kontakt spontaniczny czy aranżowany zgodnie z określonymi regułami pedagogicznymi, powstaje konkretna sytuacja interpersonalna, której forma i treść powinny być obiektem szczególnego zainteresowania nauczycieli pierwszego etapu kształcenia. Klasa, w której panuje pozytywny klimat, to miejsce, gdzie uczeń zaspokaja swoje potrzeby, nie jest zagrożony upokorzeniem, szyderstwem czy ironią ze strony nauczycieli i rówieśników. W takich warunkach łatwo o dobre samopoczucie i o radość z przebywania w gronie kolegów. Przyjazna atmosfera sprzyja uzyskiwaniu sukcesów. Dzięki rzetelnej, twórczej pracy ucznia występującego w roli badacza, którą inspirował nauczyciel, uczeń chętnie korzysta z różnych źródeł informacji. Nie ma oporów przed ujawnianiem posiadanej wiedzy z zakresu prowadzonych zajęć i sygnalizowaniem potrzeby zmiany, pogłębienia i uzupełnienia ich tematyki. Wykazuje też zaangażowanie w zakresie konstruowania i odkrywania wiedzy, jej restrukturalizacji oraz stosowania w poszerzonych kontekstach dotyczących życia codziennego.

W ten oto sposób pozytywny klimat środowiska uczenia się daje dzieciom możliwość samorozwoju, a jednocześnie jest wsparciem w procesie tworzenia nowej wiedzy, jej pogłębiania oraz

26 E. Musiał, *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 3 (17), s. 222.

restrukturyzacji. Nie tylko uczniowie oddychają dobrym klimatem swojej klasy – dotyczy on całej szkoły. Oczywiście uczniom zależy na tym, aby czerpać przyjemność z bycia w tej właśnie klasie, z tymi właśnie uczniami i z tym nauczycielem²⁷. I choć nie do końca mogą być tego świadomi, klimat panujący w klasie wpływa na chęć do nauki, na ich osobiste zaangażowanie w proces konstruowania wiedzy w czasie zajęć edukacyjnych i poza nimi. Jednym z priorytetowych celów nauczyciela profesjonalisty powinno stać się zatem zbudowanie dobrych i bezpiecznych relacji z uczniami swojej klasy, opartych na wzajemnym szacunku i zaangażowaniu.

Pozytywne relacje z nauczycielami to ważny element służący promowaniu sukcesów kilkuletnich uczniów w szkole i poza nią. Ponieważ szkoły osiągające najlepsze wyniki w nauce to te, w których uczniowie czują się przywiązani do nauczycieli i przez nich szanowani, rola nauczyciela ma decydujące znaczenie. Wspomniane wcześniej autorki – Joanna Szymańska i Joelle Timmermans – podkreślają, aby być „złotym” nauczycielem, nauczycielem profesjonalistą, który potrafi zbudować pozytywny klimat w relacji z uczniem, potrzeba nie tylko profesjonalnej wiedzy z zakresu zasad i reguł komunikacji interpersonalnej, lecz także umiejętności wykorzystywania ich w praktyce dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Cichocki A., *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009.

27 J. Wieremiejewicz-Podkościelna, *Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie*, „Życie Szkoły” 2019, nr 51, s. 4.

- Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania*, t. 2, *Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Kowolik P., *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2 (18–19).
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kwitok A., *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania dziecka w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Lifelong learning*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2015.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Malik M., *Klasa szkolna – lustro wychowawcy dla jago osiągnięć i porażek*, [w:] *Szkoła twórcza w odwrotnym świecie*, red. J. Krukowski, A. Włoch, Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2013, https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/192/0051_20150303_mg_ra_klasa_szkolna_lustro_m_malik.pdf [29.12.2022].
- Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Musiał E., *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 3 (17).
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012, nr 4 (120).
- Otręba R., *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Pachla J., [blog], <https://joannapachla.com/kultura/cytaty-o-nauczycielach/> [29.12.2022].
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. D. Branna, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Rozenbajgier M., *Klimat w klasie szkolnej w percepcji uczniów szkół podstawowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 9.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019, poz. 502.
- Szymańska J., Timmermans J., *Złote obszary. Budowanie relacji*, <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/pl/2BuildingRelationsPL.pdf> [29.12.2022].
- Waloszek D., *Czy dzieci sześciolatnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4.
- Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Węgrzyn-Białogłowicz K., *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, nr 3.
- Wieremiejewicz-Podkościelna J., *Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie*, „Życie Szkoły” 2019, nr 51.

Nauczyciel w dialogu z uczniem,
czyli jak skutecznie osiągać cele
edukacji wczesnoszkolnej

W obszarze edukacji dialog odgrywa istotną rolę. Jest to proces komunikacji i interakcji między nauczycielem a uczniem, a także między uczniami. Umożliwia on dzielenie się wiedzą, doświadczeniami, poglądami i uczuciami. Jest narzędziem, które wspiera rozwój uczniów, buduje więzi i tworzy atmosferę wzajemnego szacunku. Jak twierdzi Jan Legowicz, „świadomość uczestnictwa zaangażowanego w byciu ludzkim wymaga wzajemnego kontaktu i czynienia zeń sprawy powszechnej i na co dzień”¹. Ten sam autor pisze, że „dialog, który byłby urealnieniem świadomego współuczestnictwa pomiędzy ludźmi, musi być dialogiem całego człowieka z człowiekiem, być przemawianiem tego, czym na zewnątrz i wewnątrz człowiek jest i co jakościowo sobą znaczy”². Istnieją zatem podstawy ku temu, by człowieka określić mianem *homo dialogicus*³.

Słowo *dialog* może mieć różne znaczenia w zależności od kontekstu, w jakim jest używane. Wywodzi się od greckiego *di logos*, które powstało z połączenia przyimka *przez* (*diá*) i rzeczownika *słowo* (*logos*). W etymologicznym sensie dialog oznacza więc ‘przez słowo’ i wskazuje na sposób komunikacji, który opiera się na wymianie słów i wzajemnym porozumieniu⁴. W tradycyjnym znaczeniu dialog jest postrzegany jako rozmowa między dwiema lub więcej osobami, w której obie strony mają możliwość słuchania i wyrażania swoich myśli, poglądów i uczuć. W takiej interakcji istotne jest zarówno mówienie, jak i słuchanie ze zrozumieniem. Dialog umożliwia ludziom porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów, budowanie relacji

- 1 J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 111.
- 2 *Ibidem*.
- 3 N. Witkowska, *Idea spotkania osób i dialogu w procesie wychowania*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Kraków 2003, s. 80.
- 4 „*Dialog jest naturalnym środowiskiem przebywania z dzieckiem*”. Wywiad z Zofią Żuczkową, rozmawia Krystyna Zabawa, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 29, nr 3, s. 79.

i pogłębianie wzajemnego zrozumienia. „[B]ędąc zatem formą wymiany językowej między ludźmi, społecznym używaniem języka, jest praktycznie rzecz biorąc warunkiem wszelkiej działalności ludzkiej, jest w życiu społecznym wszechobecny”⁵.

Obecnie pojęcie dialogu jest rozumiane szerzej i może być interpretowane na trzy sposoby, czyli jako: metoda, proces i postawa społeczna⁶. Jako metoda dialog odnosi się do specyficznego podejścia do komunikacji, które stawia nacisk na wzajemne słuchanie, szacunek dla różnych perspektyw i dążenie do osiągnięcia porozumienia. Jest to strukturalny proces komunikacji, który umożliwia uczestnikom wyrażanie poglądów, zadawanie pytań, a także docieranie do głębszych poziomów rozumienia poprzez aktywne słuchanie i refleksję. Metoda dialogu ma na celu promowanie otwartej i konstruktywnej wymiany myśli oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych.

Jako proces dialog odnosi się do dynamicznego przebiegu interakcji między uczestnikami, w którym obie strony aktywnie uczestniczą i angażują się w komunikację. Jest to ciągły tok wymiany myśli, idei oraz emocji, który prowadzi do głębszego zrozumienia, rozwiązywania problemów oraz tworzenia nowych perspektyw. Jak pisze Ewa Kochanowska – „[a]by dialogowanie w szkole, rozumiane jako proces, działanie, umożliwiała uczniom i nauczycielom osiągnięcie celu, jakim jest wzajemna otwartość i zrozumienie, należy wziąć pod uwagę poszczególne jego składniki, takie jak: cel dialogowania, podmioty dialogujące, [...] metody dialogowania i warunki, w których dialog się odbywa. Celem dialogu powinno być przede wszystkim właściwe ukierunkowanie zmian w osobowościach uczniów prowadzące do uświadomienia sobie przez nich swoich możliwości, potrzeb, wiedzy i umiejętności, a także odkrycie własnych ograniczeń. Prawdziwy dialog powinien otwierać uczniowi drogę

- 5 P. Łukasiewicz, *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1979, nr 5 (47), s. 105.
- 6 J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 148.

do doskonalenia siebie w relacji z nauczycielem i innymi uczniami – podmiotami dialogu”⁷.

Natomiast postawa dialogowa jest istotną cechą osobowości człowieka, która wyraża się w gotowości do nawiązywania dialogu z innymi ludźmi. Osoby mające taką postawę są otwarte na komunikację, słuchają uważnie i szanują perspektywy innych. Interesują się poznawaniem ludzi poprzez rozmowę, budowaniem porozumienia i tworzeniem relacji opartych na wzajemnym zrozumieniu. Okazuje się to szczególnie ważne w odniesieniu do relacji nauczyciel – uczeń. Poprzez dialog nauczyciele tworzą przestrzeń do wymiany myśli, inspiracji i refleksji – atmosferę sprzyjającą rozwojowi uczniów, umożliwiającą im wyrażanie swoich poglądów i angażowanie się w proces nauki. Mają także możliwość słuchania potrzeb i opinii społeczności, podejmowania decyzji na podstawie konsultacji oraz budowania zaufania i współpracy⁸.

Ewa Kochanowska zwraca uwagę, że „wymienione aspekty dialogu mają charakter komplementarny, a współwystępowanie poszczególnych elementów decyduje o tym, z jakim rodzajem, typem dialogu mamy do czynienia w edukacji”⁹. Marian Śnieżyński akcentuje, że „prawdziwy, autentyczny dialog może wyrosnąć tylko na podłożu właściwych relacji interpersonalnych”¹⁰. Z kolei Tadeusz A. Gadacz twierdzi, że „aby wychowanie stało się pełną rzeczywistością, musi się realizować w dialogu, w spotkaniu nauczyciela-mistrza i ucznia”¹¹. Na dialogiczny charakter procesów edukacyjnych zwraca również

- 7 E. Kochanowska, *Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2015, t. 1, nr 4, s. 56.
- 8 A. Horbowski, *Edukacja do dialogu potrzebą społeczną*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 1–2, s. 43–44.
- 9 E. Kochanowska, *op. cit.*, s. 50.
- 10 M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005, s. 13.
- 11 A. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 107.

uwagę Joanna Rutkowiak, dla której wychowanie to „droga opanowywania umiejętności dialogowania, na której nauczyciel powinien być równocześnie teoretykiem, praktykiem i uczniem w jednej osobie”¹². Docenienie dialogu jako czynnika sprzyjającego edukacji rekomenduje również Wincenty Okoń. Zdaniem autora, dialog to „forma likwidowania konfliktów wychowawczych [...] i poszukiwania wspólnego stanowiska. [...] wymaga poznania i rozumienia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przewyciężenia postawy egoistycznej”¹³. Michał J. Kawecki dodaje: „dialog, a zwłaszcza dialog z dzieckiem[,] jest czymś więcej niż zwyczajną rozmową. Jest świadectwem bliskości i wierności drugiego człowieka[,] zwłaszcza kiedy dziecko czuje się zagubione w sprawach dla niego niezrozumiałych i budzących lęk”¹⁴.

Dialog w edukacji jest nie tylko dwukierunkowym przekazem informacji między nauczycielem a uczniem, lecz także wzajemną interakcją między uczniami. Właśnie poprzez dialog jego uczestnicy mają szansę wyrazić swoje myśli, zadawać pytania, wyrażać wątpliwości, rozwijać umiejętność logicznego myślenia, lepiej rozumieć potrzeby i oczekiwania kolegów i koleżanek. Proces dialogu wymaga aktywnego słuchania, otwartości na różnorodne punkty widzenia i gotowości do współpracy. Zdaniem Ewy Kochanowskiej, „[p]rawdziwy dialog edukacyjny w procesie kształcenia pełni wiele bardzo istotnych funkcji, m.in.:

- uczy kultury rozmowy,
- wyzwała wiarę w znalezienie odpowiedzi na nurtujące pytania,
- mobilizuje do zadawania pytań,
- uczy partnerstwa i współdziałania w grupie,
- uczy odpowiedzialności za słowo,
- pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne między nauczycielem a uczniem,

¹² J. Rutkowiak, *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 47.

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 73.

¹⁴ M.J. Kawecki, *Obszar dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 5, s. 12.

- wyzwala niepokój intelektualny,
- pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka,
- wytwarza więzi społeczne w zespole¹⁵.

Ponadto dialog w edukacji uczy dzieci konstruktywnej rozmowy, uważnego słuchania, wyrażania swoich myśli w sposób jasny i zrozumiały, z poszanowaniem zdania innych. Stymuluje do zadawania pytań, rozwijania ciekawości i dociekliwości, poszerzania wiedzy, stawania przed wyzwaniami. Zachęca do krytycznego myślenia i refleksji. Pomaga zrozumieć, że nie ma jednej właściwej odpowiedzi, ale jest wiele perspektyw i sposobów rozumienia. Dialog w edukacji także angażuje uczniów do współdziałania. Uczy ich budowania relacji na mocnych stronach i uzupełniania się. Umożliwia nauczycielowi i uczniom lepsze poznanie drugiego człowieka, zrozumienie jego perspektyw, doświadczeń i wartości. Wreszcie – dialog pomaga w budowaniu więzi społecznych między uczniami. Tworzy atmosferę wzajemnego zaufania, akceptacji i współpracy w grupie.

Komunikacja edukacyjna oparta na dialogu jest niezbędna jako początek drogi do nawiązania bliższego kontaktu z uczniem. Od nauczyciela w dużej mierze zależy, jakie będzie to spotkanie: czy będzie ono jedynie formalne i przypadkowe, czy też – autentyczne i pełne zaangażowania. To on decyduje, czy spotkanie z uczniem będzie jedynie wymuszone przez system edukacyjny, czy też stanie się prawdziwym spotkaniem dwóch osobowości, które wzajemnie się ubogacają. „Zbudowanie bliższego kontaktu z dzieckiem zapewni nawiązanie relacji interpersonalnych, a kontakt interpersonalny nauczyciela z uczniem jest koniecznym warunkiem dialogu, ale i społecznego i emocjonalnego rozwoju¹⁶. Dialog jest bowiem w sposób naturalny wpisany w proces kształcenia. Marian Śnieżyński podkreśla znaczenie dialogu w szkole – autor twierdzi, że „[p]otrzeba przygotowania uczniów do dialogu staje się niezbywalną koniecznością związaną nierozzerwalnie z procesem kształcenia dzieci i młodzieży. Nauka negocjowania,

¹⁵ E. Kochanowska, *op. cit.*, s. 60.

¹⁶ M. Śnieżyński, *op. cit.*, s. 95.

stawiania pytań, kultury dyskusji, obrony swoich racji, szanowania poglądów drugiej osoby, może z powodzeniem procentować w życiu dorosłym”¹⁷. W programach wychowawczych zwraca się uwagę nauczycieli, że zadaniem szkoły jest, aby uczniowie „kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów”¹⁸.

Dialog jest niezwykle ważnym narzędziem w procesie edukacyjnym i stanowi szansę rozwoju zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Istotne jest, aby dialog był oparty na wartościach prawdziwości, słuszności, szczerości i intencji osiągnięcia porozumienia. Prawdziwy dialog jest prowadzony z poszanowaniem godności drugiego człowieka oraz z uwzględnieniem jego inności, niepowtarzalności i różnorodnych doświadczeń, zdolności, pasji, motywacji do nauki, a także trudności czy problemów, z jakimi on się boryka. Mimo zarysowanych przeszkód w sens dialogu warto wierzyć i – jak słusznie zauważa Monika Lewicka – „wprowadzać go w życie, osłabiając pojawiające się na drodze trudności i bariery”¹⁹. Dialog wymaga pewnego wysiłku, uczenia się go i ciągłego podejmowania, nawet mimo pewnych porażek na tym polu. „Podmiotowe traktowanie uczniów, stanowiące fundament dialogu pedagogicznego, to postawa wolności obydwu partnerów dialogu”²⁰. Tą drogą w największym stopniu rozbudza się zainteresowania, zamiłowania i kształtuje motywację do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów²¹.

17 *Ibidem*, s. 6.

18 *Program wychowawczy szkoły i jego realizacja*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1417> [29.12.2022].

19 M. Lewicka, *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5–6, s. 105.

20 J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2 (29), s. 11.

21 Z. Matulka, *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, red. J. Półturzycki, E.A. Weśółowska, Toruń 1994, s. 34.

Według Mariana Śnieżyńskiego, aby można mówić o pełniejszych i trwalszych relacjach, a co za tym idzie – o dialogu, pedagodzy muszą respektować dwie zasady – jak się wydaje – niezwykle trudne do realizacji: zasadę miłości i zasadę podmiotowości. Zasada miłości odnosi się do postawy otwartości, życzliwości, cierpliwości, sprawiedliwości, partnerstwa i optymizmu w działaniu pedagogicznym. Miłość w tym kontekście oznacza troskę, zainteresowanie, empatię i wsparcie, które pedagodzy powinni okazywać uczniom. Ważne jest również bycie konsekwentnym, odpowiedzialnym i stanowczym, co pomaga w budowaniu zdrowych relacji opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Natomiast zasada podmiotowości odnosi się do uznania, że każda osoba, w tym każdy uczeń, jest wyjątkowa i niepowtarzalna. Każdy uczeń jest traktowany jako jednostka myśląca, czująca, wolna i odpowiedzialna, mająca prawo do godności i szacunku. Ważne jest uwzględnianie indywidualnych potrzeb, zdolności i zainteresowań uczniów, a także dawanie im prawa do eksperymentowania i popełniania błędów. Zrozumienie, że w każdym człowieku jest ukryte dobro, pozwala na traktowanie ucznia z nadzieją i pozytywnym podejściem²².

Również Janusz Bielski wspomina o istotnych wyznacznikach dialogu z uczniami, do których zalicza: umiejętność dostosowania się do odbiorcy, szacunek dla odmiennego zdania ucznia, umiejętność słuchania i empatii, pozytywne nastawienie i akceptację, kulturę posługiwania się słowem oraz poczucie humoru nauczyciela²³. Na uwarunkowania jakości dialogu nauczyciel – uczeń zwraca również uwagę Stanisław Palka, który jako priorytety stawia:

- wzajemną otwartość i szczerłość partnerów dialogu (otwarcie się na drugiego człowieka, odrzucenie „maski”),
- partnerstwo i zaufanie,

²² M. Śnieżyński, *op. cit.*, s. 17–19.

²³ J. Bielski, *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu. Warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Kraków 2017, s. 57–58.

- prawo do podmiotowości partnerów oraz poszanowanie tego prawa,
- autonomię partnerów,
- prawo do własnych poglądów,
- równość partnerów (symetria stosunku),
- przyjęcie wymiany ról nadawcy i odbiorcy,
- szacunek wobec partnera i cierpliwość,
- tolerancję (uznanie prawa partnera do wyrażania innych poglądów niż nasze),
- akceptację inności,
- respektowanie wartości innych ludzi,
- umiejętności empatyczne partnerów,
- odpowiedzialność partnerów,
- wolność i autonomię poznawczą,
- myślenie z punktu widzenia innych,
- odrzucanie absolutyzacji własnego punktu widzenia,
- przewyżnianie postawy egoistycznej,
- wzajemne przejmowanie respektów poznawczych,
- poznanie i zrozumienie przedmiotu dialogu, zdefiniowanie podstawowych pojęć,
- swobodę wewnętrzną i zewnętrzną w wygłaszaniu poglądów²⁴.

Dialog jest możliwy tylko wtedy, gdy nauczyciel potrafi naprawdę wysłuchać ucznia i uwzględnić jego punkt widzenia. To wymaga empatii, otwartości i gotowości do akceptacji różnych perspektyw. Inicjowanie, prowadzenie i podtrzymywanie dialogu jest ważnym zadaniem nauczyciela, często jednak – niestety – niedocenianym, choć to niezwykle cenny przywilej. Prawdziwy dialog może prowadzić do głębszego zrozumienia, współpracy i wzajemnego rozwoju. Dialog nauczyciela z uczniem oparty na szacunku dla różnic i zainteresowaniu różnorodnością jest kluczowy dla wspierania sukcesu ucznia.

²⁴ S. Palka, *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 483.

Dialog nauczyciela z uczniem (uczniami) może napotykać na różnego rodzaju trudności, wynikające z pozycji, doświadczeń i emocji obu stron. W tradycyjnym systemie edukacyjnym istnieje hierarchiczna struktura, w której nauczyciel zajmuje pozycję autorytetu, a uczniowie są podwładnymi. Taka nierówność może utrudniać otwartość i równorzędność w dialogu i być przyczyną jego zakłóceń. Maria Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę na asymetrię relacji między nauczycielem a uczniem. Ta relacja jest układem formalnych, zorganizowanych i podporządkowanych danemu celowi interakcji, w którym brakuje miejsca na samodzielność, swobodę i spontaniczność ucznia. Cechuje ją brak ekwiwalentnej wymiany dwupodmiotowej, wyrażającej się w koherencji sprawstwa, realizacji własnych preferencji i ponoszenia odpowiedzialności. Nie oznacza to jednak, że relacja osobowa w sytuacjach edukacyjnych jest zawsze zniewalająca, utrudniająca doświadczanie wolności i dialogu. O tym, na ile umożliwi ona wolność i dialog, decyduje sposób, w jaki cele i wiedza, które kierują poszczególnymi działaniami, są rozdzielone między nauczycielem a uczniem²⁵. Nie mniej ważnym czynnikiem, utrudniającym nawiązywanie kontaktu i budowanie relacji z dzieckiem, okazuje się nastawienie nauczyciela do ucznia (i odwrotnie). „Często jest ono uwarunkowane sytuacją, jaka miała miejsce przed podjęciem rozmowy i rzutuje na sposób widzenia dziecka przez pedagoga. Dużą rolę odgrywa tu dodatnie lub ujemne zabarwienie emocjonalne, które sprzyja zgodnemu z nim dostrzeganiu w większości pozytywów lub negatywów w zachowaniach uczniów. Może się również wiązać z pewnym schematem myślowym wychowawcy dotyczącym np. wyglądu, sposobu bycia uczniów i ogólnie klasyfikowania ludzi według określonych typów, przykładowo: cichy = spokojny, sympatyczny = otwarty. Taki sposób myślenia nauczyciela o innych sprzyja wybiórczemu odbieraniu informacji

25 M. Czerepaniak-Walczak, *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik dla szkół średnich*, red. J. Jarco, Z. Kalita, M. Semp, Warszawa – Wrocław 1993, s. 127–129.

usłyszanych od uczniów i etykietowaniu ich, zwanym potocznie »szufladkowaniem uczniów«²⁶. Dodatkowo uczniowie, mimo że jest to dopiero etap edukacji wczesnoszkolnej, mogą już mieć negatywne doświadczenia związane z wcześniejszymi sytuacjami dialogu, gdzie ich głos był ignorowany lub bagatelizowany. A to może wpływać na ich gotowość do aktywnego uczestnictwa w dialogu i zaufania nauczycielowi. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie bywają obciążeni negatywnymi emocjami, takimi jak frustracja, niezadowolone czy złość, które z kolei przekładają się na sposób komunikacji i jakość dialogu. Emocje nierzadko prowadzą do konfliktów i utrudniają wzajemne zrozumienie. Poważną barierą w dialogu nauczyciela z uczniem mogą okazać się różnice w stylach komunikacji, utrudniające efektywny dialog. Nauczyciele muszą być świadomi różnych stylów uczenia się i komunikacji uczniów, aby móc dostosować się do ich indywidualnych potrzeb. Inną przeszkodą może być ograniczony czas na przeprowadzenie zajęć i rozmowy z uczniami.

Warto mieć na uwadze, że współczesna rola nauczyciela nie polega już tylko na przekazywaniu wiedzy, ale na pełnieniu funkcji przewodnika i interpretatora w świecie nauki i kultury. Nauczyciel nie jest już arbitralnym autorytetem, który dyktuje prawdy, ale staje się partnerem w procesie uczenia się, wspierającym ucznia w samodzielnym odkrywaniu i konstruowaniu wiedzy. W dialogu nauczyciel pomaga uczniowi zrozumieć otaczającą rzeczywistość kulturową i odnaleźć sens w tym, czego dziecko się uczy. Nie narzuca swojej wiedzy, ale stwarza warunki do wspólnego jej poszukiwania i konstruowania. Przedstawia propozycje, stawia pytania, a uczniowie mają możliwość wyrażania swoich opinii, zadawania pytań i współtworzenia procesu edukacyjnego. Dialog staje się zatem istotnym narzędziem komunikacji między nauczycielem a uczniem, w którym obie strony są aktywnymi uczestnikami.

26 M. Mądry-Kupiec, *Przeszkody i nieporozumienia w rozmowie nauczyciela z uczniem*, [w:] *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne*, red. I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz, Kraków 2015, s. 106.

Z uczniami trzeba rozmawiać – podkreśla Janusz Kordziński, który zwraca szczególną uwagę na to, że szkoła powinna być miejscem, gdzie dialog jest praktykowany i pielęgnowany. Autor słusznie akcentuje, że dialog to nie tylko forma komunikacji, lecz także postawa i sposób bycia w relacjach. Dialog w szkole ma na celu rozwijanie umiejętności słuchania, wzajemnego szacunku, empatii i budowania porozumienia. Kordziński podkreśla potrzebę stworzenia warunków sprzyjających dialogowi w szkole, takich jak otwarta i akceptująca atmosfera, wzajemne zaufanie i szacunek między nauczycielami a uczniami. Dodaje: „jeśli nie będziemy tego robić, to uczniowie nie będą ani mówić do nas, ani tym bardziej nas słuchać. Rozmowa polega właśnie na tym, że dwie strony dzielą się ze sobą ważnymi dla siebie treściami. Wymieniają się po trosze wiedzą, lecz przede wszystkim doświadczeniem, emocjami, refleksją, marzeniami. Ale dzielą się nimi rzeczywiście tylko wtedy, kiedy rozmówców coś ze sobą łączy”²⁷. Przygotowanie uczniów do dialogu, rozwijanie tej sztuki to długi i złożony proces, którego należy uczyć w szkole, i to na wszystkich szczeblach edukacji – począwszy od etapu edukacji wczesnoszkolnej (a nawet już wychowania przedszkolnego)²⁸. Oczywiście ten proces na ogół nie jest zadaniem łatwym. Wymaga on od nauczyciela odpowiedniego przygotowania i pamiętania o tym, że „dialog może okazać się niezwykle istotnym sprzymierzeńcem w pedagogicznym postępowaniu nauczycieli”²⁹.

BIBLIOGRAFIA

Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu. Warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

- 27 J. Kordziński, *Szkoła dialogu czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Warszawa 2016, s. 9–10.
- 28 Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005, s. 51.
- 29 M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 144.

- Czerepaniak-Walczak M., *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik dla szkół średnich*, red. J. Jarco, Z. Kalita, M. Semp, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1993.
- „Dialog jest naturalnym środowiskiem przebywania z dzieckiem”. Wywiad z Zofią Żucz-kowską, rozmawia Krystyna Zabawa, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 29, nr 3.
- Gadacz A., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1993.
- Horbowski A., *Edukacja do dialogu potrzebą społeczną*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 1–2.
- Kawecki M.J., *Obszar dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 5.
- Kochanowska E., *Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2015, t. 1, nr 4.
- Kordziński J., *Szkoła dialogu czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Lewicka M., *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5–6.
- Łukasiewicz P., *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1979, nr 5 (47).
- Matulka Z., *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, red. J. Póiturzycki, E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Mądry-Kupiec M., *Przeszkody i nieporozumienia w rozmowie nauczyciela z uczniem*, [w:] *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne*, red. I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Palka S., *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2003.
- Program wychowawczy szkoły i jego realizacja*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU-1417> [29.12.2022].
- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.

- Szulakiewicz M., *Filozofia jako dialog. Nadzieje i złudzenia nowego myślenia*, [w:] *Człowiek z przełomu wieków w refleksji filozofii dialogu*, red. J. Baniak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Witkowska N., *Idea spotkania osób i dialogu w procesie wychowania*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurakowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2 (29).

Nauczyciel klas I-III jako znaczący
dorosły w procesie budowania
poczucia własnej wartości dzieci

Przekonanie jednostki o własnej wartości i wyjątkowości jest jedną z najcenniejszych rzeczy, jakie możemy posiadać.

ANTHONY STORR

Poczucie własnej wartości jest niezwykle istotnym aspektem rozwoju człowieka. Odnosi się ono do subiektywnego przekonania osoby o swojej war-

tości, o kompetencjach i o znaczeniu dla innych ludzi. Poczucie własnej wartości kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie i ma wpływ na wszystkie sfery życia jednostki, w tym na jej zachowanie, samopoczucie, relacje z innymi oraz na osiągnięcia szkolne. To wymóg kształtowania się u jednostki poczucia pewności, że jest kimś szczególnie cennym dla otoczenia. Taka pewność – jak podkreśla Dorota Pankowska – „jest podstawowym źródłem dobrego samopoczucia, a także warunkiem utrzymania równowagi psychicznej”¹.

Poczucie własnej wartości to pojęcie, którego często używamy w życiu codziennym. Łączy się ono z pozytywnym myśleniem, auto-prezentacją i budowaniem wizerunku. Jest to ocena samego siebie, która może wpływać na sposób, w jaki się prezentujemy, myślimy o sobie i zachowujemy w relacjach z innymi. To także uogólniona postawa człowieka wobec samego siebie, na którą składają się trzy komponenty: intelektualny, emocjonalny i behawioralny. Pierwszy komponent dotyczy sposobu, w jaki człowiek postrzega sam siebie intelektualnie, jak ocenia swoje umiejętności, sukcesy, osiągnięcia i ogólnie to, kim jest. To również przekonania na temat swojej wartości i kompetencji. Komponent emocjonalny odnosi się do uczuć i emocji, jakie jednostka żywi wobec samej siebie. Czy odczuwa miłość, szacunek, akceptację, ma poczucie własnej wartości i zasługiwania na dobro. Emocjonalne aspekty poczucia własnej wartości mogą obejmować również samopoczucie, pewność siebie i satysfakcję. Z kolei komponent behawioralny dotyczy sposobu, w jaki człowiek zachowuje się wobec samego siebie. Jak traktuje samego

1 D. Pankowska, *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków 2008, s. 35.

siebie, jak się o siebie troszczy, jak dba o swoje potrzeby fizyczne, emocjonalne i psychiczne².

Poczucie własnej wartości jest pojęciem wieloznacznym i pojmowanym rozmaicie. Używa się go zamiennie z terminami: *samoocena*, *szacunek dla samego siebie*, *poczucie godności własnej*, *mniemanie o sobie*, *pojęcie o sobie*, *dobrze samopoczucie*, *samoakceptacja*, *obraz siebie*, *samowiedza*, *obraz Ja*. Leon Niebrzydowski zauważa, że co prawda te pojęcia są pokrewne, ale nie tożsame. Wszystkie odnoszą się do sposobu, w jaki jednostka postrzega, ocenia i akceptuje samego siebie, oraz dotyczą kształtowania pozytywnego postrzegania samego siebie i zdrowego poczucia własnej wartości³. Iwona Korcz pisze, że „poczucie własnej wartości uświadamia nam unikatowe wyposażenie człowieka w przyrodzie, umożliwiające mu samoakceptację i samorealizację oraz życie nie tylko w wymiarze fizycznym czy społecznym, lecz – co znacznie ważniejsze dla poczucia jego spełnienia – w wymiarze emocjonalnym i duchowym”⁴. Zatem gdy jednostka jest doceniana przez innych, ma większą tendencję do pozytywnego oceniania samej siebie i budowania poczucia własnej wartości. Z kolei gdy doświadcza braku uznania, dewaluacji ze strony innych i spotyka się z ich krytyką, może to negatywnie wpływać na jej samoocenę⁵. Po-

- 2 M. Goetz, M. Łuba, *Doradztwo zawodowe w szkole ponadpodstawowej*, Poznań 2019, s. 7, <https://www.cen.gda.pl/download/2020-07/3874.pdf> [29.12.2022].
- 3 L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976.
- 4 I. Korcz, *Poczucie własnej wartości jako klucz do rozwoju potencjału ludzkiego, osiągnięcia prawdziwych sukcesów i szczęścia*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 3, red. R. Pęczkowski, Warszawa 2005, s. 377.
- 5 A. Marzec, *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.3.3._marzec.pdf [29.12.2022].

czucie własnej wartości to jedna z podstawowych potrzeb człowieka. Zdaniem Leona Niebrzydowskiego „poczucie własnej wartości (*self-esteem*) stanowi poczucie własnej godności, szacunku wobec siebie oraz pewność siebie, determinującą efektywne działanie jednostki, zdolność podtrzymywania określonych ról zarówno w rodzinie, jak i w środowisku społecznym, a także stopień wolności osobistej”⁶. To przekonanie jednostki, że potrafi poradzić sobie z wyzwaniem. Według Iwony Majewskiej-Opiełki na owo „przekonanie (uświadamiane i nieuświadamiane) składają się dwie wartości: poczucie szacunku dla siebie i swojego ciała, prawo do uszanowania własnej godności i do szacunku innych, miłość do siebie oraz świadomość swoich mocnych stron, zalet i cech pozytywnych”⁷.

Poczucie własnej wartości może być adekwatne lub nieadekwatne w stosunku do rzeczywistości. Adekwatne poczucie własnej wartości odzwierciedla realistyczną ocenę siebie: uwzględnia zarówno mocne strony, jak i obszary, w których należy się rozwijać. Jest to zdrowe i zrównoważone spojrzenie na samego siebie. Natomiast zawyżone poczucie własnej wartości występuje, gdy jednostka przecenia swoje umiejętności, sukcesy lub znaczenie w społeczeństwie. Może to prowadzić do sytuacji, w których jednostka nie jest w stanie realistycznie ocenić swoich możliwości i ograniczeń. Osoby o zawyżonym poczuciu własnej wartości mogą podejmować zadania ponad swoje umiejętności, być skłonne do ryzyka i unikać porażek, ponieważ nie przyjmują do wiadomości swoich prawdziwych ograniczeń. W rezultacie mogą doświadczać frustracji, agresji lub rozczarowania, gdy napotykają na trudności czy niepowodzenia. Wysokie poczucie własnej wartości czasami prowadzi do niepożądanych zachowań lub postaw szkodzących zarówno jednostce, jak i jej relacjom z innymi. Osoba o wysokim poczuciu własnej wartości może zachowywać się arogancko i okazywać innym lekceważący stosunek, co wynika z przekonania o swojej wyższości. Wysokie poczucie własnej wartości może

⁶ L. Niebrzydowski, *op. cit.*, s. 15.

⁷ I. Majewska-Opiełka, *Wychowanie do szczęścia*, Poznań 2006, s. 148.

prowadzić do wyznaczania nierealnych celów, przeceniania swoich możliwości i do oczekiwania nieosiągalnych rezultatów, a w konsekwencji – do frustracji i rozczarowania. Człowiek o przesadnie wysokim poczuciu własnej wartości unika przyjęcia odpowiedzialności za własne błędy lub niedociągnięcia, a winą za swoje niepowodzenia obarcza ludzi wkoło siebie. Niektóre osoby o wysokim poczuciu własnej wartości mogą wykazywać negatywne i wrogie nastawienie do innych, być złośliwe, wygłaszać krytyczne uwagi oraz okazywać pogardę wobec tych, których uważają za mniej wartościowych. Wysokie poczucie własnej wartości prowadzi niekiedy do przekonania o własnej nieomyślności i niepopelnianiu błędów. Kolejną cechą jest upór w stosunku do własnych przekonań i niezdolność do zaakceptowania innych punktów widzenia. Niektórzy ludzie o wysokim poczuciu własnej wartości zachowują się egoistyczne, skupiają się głównie na własnych potrzebach i korzyściach, nie biorą pod uwagę potrzeb innych ludzi, mają skłonności do zachowywania się w sposób roszczeniowy⁸.

Z kolei zaniżone poczucie własnej wartości polega na niedoszacowaniu siebie i negatywnym ocenianiu swoich możliwości. Osoby z zaniżonym poczuciem własnej wartości są niepewne siebie, unikają wyzwań i osiągnięć, nierzadko poddawają się przed rozpoczęciem prób, mają niską motywację, odczuwają bezradność, cierpią na depresję⁹. Niskie poczucie własnej wartości może prowadzić do wielu negatywnych konsekwencji i trudności w funkcjonowaniu. Osoby z niskim poczuciem własnej wartości często doświadczają negatywnych emocji, takich jak smutek, złość, frustracja czy poczucie bezwartościowości. Niskie poczucie własnej wartości bywa także przyczyną braku motywacji oraz trudności w wyznaczaniu i realizacji celów. Kolejnymi cechami osób z zaniżoną samooceną są brak wiary w siebie i w swoje zdolności, co hamuje ich postępy, trudności z wyrażaniem

⁸ D. Pankowska, *op. cit.*, s. 37.

⁹ P. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość*, [w:] *Psychologia akademicka*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2015, s. 651.

potrzeb, opinii i uczuć, a także brak asertywności i pewności siebie w kontaktach z innymi. Niskie poczucie własnej wartości może prowadzić do trudności w podejmowaniu decyzji. Wiąże się to z obawą przed popełnieniem błędów lub niespełnieniem oczekiwań innych. Ponadto niskie poczucie własnej wartości może skłaniać do działania w sposób perfekcjonistyczny – w nadziei na uzyskanie akceptacji i zdobycie uznania. Dążenie do doskonałości może jednak prowadzić do chronicznego niezadowolenia i niewłaściwej samooceny. Ludzie z niskim poczuciem wartości często doświadczają stałego poczucia winy, bez względu na to, czy jest to uzasadnione czy nie. Mają również trudności z przyjmowaniem konstruktywnej krytyki, którą odbierają bardzo osobiście i traktują jako potwierdzenie swojej bezwartościowości. Zaniżona wartość własnej osoby zaniża parametry wiedzy o sobie, stąd też osoby jej doświadczające przyjmują postawę nieustannej rezygnacji, wycofują się z działania i nie podejmują inicjatywy¹⁰. Jak piszą Mirosław Kofta i Dariusz Doliński, „osoby posiadający negatywną samoocenę nie wykorzystują szans na osiągnięcie sukcesów tam, gdzie mają ku temu obiektywne możliwości, poza tym często generalizują konsekwencje porażki na wszelkie aspekty swego funkcjonowania. Co gorsza, pragnąc dobrze wypaść w porównaniu z innymi, oczerniają ich i przypisują im negatywne atrybuty. Swoje porażki tłumaczą wrogością zewnętrznego świata społecznego, demonstrowają negatywne postawy wobec innych ludzi i zamykają się przed nimi”¹¹.

Szkoła odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości u uczniów. W trakcie edukacji szkolnej dzieci zdobywają nowe umiejętności, poznają swoje możliwości i ograniczenia oraz porównują się z innymi. W tym procesie nauczyciele mają kluczowy udział w przekazywaniu komunikatów wartościujących, które mogą

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2004, s. 581.

wpływać na samoocenę i samoakceptację dziecka. W okresie wczesnoszkolnym głównym źródłem informacji o sobie samym – w coraz większym stopniu – zaczyna być refleksja nad sobą i nad swoimi działaniami, przez co samoocena staje się bardziej realistyczna i niezależna od zmiennych opinii otoczenia. Pozytywne komunikaty i wsparcie ze strony nauczycieli mogą podwyższać poczucie własnej wartości ucznia. Pochwały, uznanie za osiągnięcia, a także konstruktywna krytyka przyczyniają się do wzrostu pewności siebie i pozytywnego postrzegania samego siebie. Z kolei negatywne komunikaty wartościujące, takie jak krytyka, odrzucenie, wyśmiewanie czy ignorowanie, obniżają poczucie własnej wartości dziecka. Takie zachowania mogą prowadzić do negatywnych emocji, poczucia bezwartościowości oraz trudności w akceptacji samego siebie¹².

Nauczyciele klas I-III odgrywają kluczową rolę we wspieraniu rozwoju poczucia własnej wartości u uczniów. Powinni zatem traktować wszystkich uczniów z szacunkiem i uprzejmością. Ich zachowanie i komunikacja powinny przekazywać informację, że szkoła jest miejscem, w którym szanuje się godność i uczucia dzieci. Ważne jest, aby stosować te same zasady i mieć takie same oczekiwania wobec wszystkich uczniów, niezależnie od ich poziomu inteligencji, aktywności czy innych czynników. Zapewnienie uczniom równego traktowania jest istotne dla budowania ich poczucia własnej wartości. Nauczyciele powinni również pomagać uczniom dostrzegać i rozwijać swoje mocne strony. Poprzez identyfikację i wsparcie w obszarach, w których uczniowie są dobrzy, nauczyciele mogą pomóc uczniom budować pewność siebie i poczucie własnej wartości. Ważne jest, aby konsekwentnie egzekwować ustalone zasady i normy w klasie. Dobre zarządzanie klasą i utrzymanie porządku pomaga uczniom poczuć się bezpieczniej i bardziej zmotywować się do osiągania sukcesów. Warto podkreślić, że nauczyciele powinni być inspirujący i motywujący

12 G. Rudkowska, *Samooceny a oceny rówieśników dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 2, s. 61–71.

dla uczniów. Poprzez ciekawe lekcje, angażujące metody nauczania i wsparcie w realizacji celów nauczyciele mogą pomóc uczniom rozwijać swoje umiejętności i wiarę we własne możliwości¹³. Jak pisze Małgorzata Supińska, „podejmując działania, które budują przekonanie ucznia o własnej wartości, [powinni] zacząć od wdrożenia zasady akceptacji w relacji z uczniami. Sprzyja temu troska o tworzenie właściwej (bezpiecznej) atmosfery. Istotne są zatem działania nauczyciela w kierunku wzmacniania dodatniej samooceny wszystkich dzieci, zwłaszcza nieakceptowanych. Warto, by okazywali im przyjazny stosunek, by koncentrowali się na ich mocnych stronach, wykorzystywali pozytywne cechy i umiejętności, wskazywali przykłady czynności, tworzyli w klasie atmosferę tolerancji. Powinni zapewnić niezbędną pomoc uczniom nieakceptowanym, którzy mają słabe wyniki w nauce”¹⁴. Dorota Pankowska podkreśla, że zadaniem nauczycieli jest wykazywanie zainteresowania uczniami jako jednostkami i dostrzeganie ich indywidualności. Chodzi tu o świadomość unikatowych cech każdego ucznia oraz uwzględnianie potrzeb z nich wynikających. Szczególnie istotna okazuje się troska o zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych uczniów, takich jak poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i przynależności społecznej, oraz respektowanie zasady podmiotowości dziecka, czyli traktowanie uczniów jako aktywnych uczestników procesu edukacyjnego, uwzględnianie ich zdania i wyborów. Nauczyciele powinni także praktykować aktywne słuchanie, czyli umiejętność empatycznego słuchania i rozumienia ucznia. W codziennej pracy nauczyciela dużą rolę odgrywa stosowanie właściwych procedur oceniania uczniów, które uwzględniają różnorodność umiejętności i postępy każdego dziecka. Ważne jest, aby unikać porównywania i tworzenia atmosfery rywalizacji. Nauczyciele powinni promować współpracę uczniów, dzięki której

¹³ P. Jankowski, *Dzieci a poczucie własnej wartości*, 12.02.2020, <https://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/rady-i-inspiracje/4940-dzieci-a-poczucie-wlasnej-wartosci> [29.12.2022].

¹⁴ M. Supińska, *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2, s. 67.

uda się zbudować pozytywny klimat w klasie. Kolejnym zadaniem nauczycieli jest umiejętne diagnozowanie ewentualnych problemów uczniów i podejmowanie współpracy ze specjalistami (np. z pedagogiem, z psychologiem) w celu zapewnienia wychowankom odpowiedniej pomocy i potrzebnego wsparcia. Dodatkowo uwaga nauczycieli klas I–III powinna być skoncentrowana na towarzyszeniu uczniom w poznawaniu siebie. Działania w tym obszarze obejmują:

- pomoc w kształtowaniu umiejętności diagnozowania własnej osoby (Ja dziś), czyli pomoc uczniom w rozpoznawaniu i rozwijaniu swoich mocnych stron i pozytywnych cech;
- pomoc w kształtowaniu umiejętności projekcji (Jakim chcę być), czyli wspieranie uczniów w planowaniu i przewidywaniu swojego rozwoju oraz własnych działań;
- pomoc w kształtowaniu umiejętności i dokonywaniu wyborów (Ja w przyszłości), czyli wspieranie uczniów w rozważaniu i wybieraniu stylu życia oraz systemu wartości zgodnego z ich indywidualnymi potrzebami i aspiracjami¹⁵.

W literaturze można znaleźć wiele propozycji i wskazówek budowania poczucia własnej wartości dzieci, młodzieży i dorosłych. Osoba zainteresowana tym zagadnieniem może wybrać właściwe metody, skorzystać z gotowego scenariusza zajęć, a nawet sięgnąć po całe programy edukacyjne poświęcone omawianemu zagadnieniu. Wśród nich warto wymienić program Andrzeja Kołodziejczyka i Ewy Czermierowskiej „Spójrz Inaczej”¹⁶ oraz program profilaktyczny „Jak żyć z ludźmi”¹⁷.

¹⁵ D. Pankowska, *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, Charaktery – magazyn psychologiczny, 4.11.2015, <https://charaktery.eu/artukul/podloga-wazniejsza-od-ucznia-czyli-o-ukrytym-programie-szkoly> [29.12.2022].

¹⁶ Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sosnowcu, *Spójrz Inaczej*, <https://cdnsosnowiec.edupage.org/a/spojrz-inaczej> [29.12.2022].

¹⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *„Jak żyć z ludźmi” (umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe*, Warszawa 2002.

Trening pozytywnego myślenia, afirmacje i autosugestia są skutecznymi metodami budowania poczucia własnej wartości u dzieci. Oto krótkie omówienie tych technik:

- Trening pozytywnego myślenia polega – z jednej strony – na kierowaniu uwagi na pozytywne aspekty siebie i swojego życia, a z drugiej – na zmniejszaniu skupienia na negatywnych myślach. Uzupełnianie niedokończonych zdań, jak w przykładach podanych poniżej, pomaga dzieciom identyfikować i doceniać swoje mocne strony oraz pozytywne cechy. W ten sposób wzmacnia się pozytywne myślenie o sobie. Doskonaleniu pozytywnego myślenia służy uzupełnianie niedokończonych zdań (np. „Jestem fajny, bo.....”, „Jestem wartościowa, gdyż.....”)¹⁸.
- Afirmacje to powtarzanie w myślach lub pisemne formułowanie pozytywnych i konstruktywnych zdań, które opisują pożądane cechy, postawy lub osiągnięcia. Często są używane do wzmacniania pozytywnego przekonania o sobie i budowania pewności siebie. Ważne jest regularne powtarzanie afirmacji, aby wzmocnić ich wpływ na podświadomość. Afirmacjami są zdania typu: „Dzisiaj będę miała udany dzień”, „Jestem coraz lepiej zorganizowany”, „Mam ciekawe pomysły”¹⁹.
- Autosugestia to technika, w której osoba wpływa na swoje przekonania, nastawienie i zachowanie poprzez powtarzanie twierdzeń w celu wprowadzenia pożądanych zmian. Dzieci mogą stosować autosugestię poprzez powtarzanie w myślach stwierdzenia, które pomagają im przezwyciężać lęki, zwiększać pewność siebie i zmieniać negatywne przekonania na pozytywne. Autosugestia pomaga wpływać na zmianę nastawienia w różnych

¹⁸ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Formy pracy wychowawczej w szkole*, Lublin 1988, s. 53.

¹⁹ *Ibidem*.

momentach, np. „Nie boję się odpowiadać ustnie”, „Jestem całym spokojny”²⁰.

Wszystkie wymienione techniki są skoncentrowane na wzmacnianiu pozytywnego obrazu siebie, budowaniu pewności i zmianie negatywnych przekonań na pozytywne. Regularne praktykowanie tych metod może przyczynić się do zwiększenia poczucia własnej wartości u dzieci. Jak pisze Mariola Chomczyńska-Miliszkievicz: „budowaniu poczucia własnej wartości sprzyja praca nad »monologiem wewnętrznym«. Rozwija ona umiejętność dostrzegania i przekształcania zdań, które obniżają poczucie własnej wartości. Wśród myśli, które pozbawiają pewności siebie, wyróżnia się: zdania negatywne na własny temat (»Jestem niezdarna«), zdania katastrofizujące (»Dzisiaj będę się ze mnie śmiać«) oraz zdania samokarzące (»Jak zwykle zrobiłem z siebie durnia«). Konieczna jest zamiana tych zdań na formy budujące poczucie własnej wartości, np.: »Cóż, nie zawsze popiszę się zręcznością«, »Często tak myślę, a potem okazuje się, że nikt się ze mnie nie śmiał«, »Byłem zaskoczony, że nie wiedziałem, jak się zachować«²¹.

Kształtowanie poczucia własnej wartości jest procesem długoterminowym i opiera się na informacji zwrotnej, którą dziecko otrzymuje od ważnych osób w swoim życiu, takich jak nauczyciele. Dlatego ważne jest, aby okazywali oni empatię, zrozumienie i w odpowiedni sposób komunikowali się z uczniami, a przez to tworzyli atmosferę akceptacji, szacunku i wsparcia. Szczególnie istotne jest także docenianie i wyrażanie uznania za osiągnięcia, co pomaga dzieciom poczuć się ważnymi i potrzebnymi. Nauczyciele powinni stymulować uczniów do dalszej aktywności i rozwoju, dając im do zrozumienia, że są zdolni do osiągnięcia sukcesów i skuteczni w podejmowanych działaniach. Oprócz zwracania uwagi na ewentualne braki ważne jest również podkreślanie mocnych stron i osiągnięć

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*, s. 61.

uczniów. Wskazywanie na ich sukcesy i umiejętności buduje wiarę w siebie i poczucie skuteczności. Informacja zwrotna kierowana przez nauczyciela do ucznia powinna być konstruktywna i pomagać uczniom zrozumieć, co mogą poprawić, a także podkreślać ich postępy i osiągnięcia. To daje im motywację do dalszej nauki i rozwijania się.

Prawidłowo rozwinięte poczucie własnej wartości ma ogromne znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka, które z odpowiednim poziomem wiary w siebie doświadcza pozytywnych emocji i unika negatywnych stanów, takich jak zwątpienie czy przygnębienie. Poczucie własnej wartości pozwala na budowanie pozytywnych przekonań o sobie i o swojej przyszłości, co blokuje autodestrukcyjne myśli. Adekwatne poczucie własnej wartości sprzyja konstruktywnemu myśleniu i podejmowaniu działań. Dziecko o pozytywnej samoocenie łatwiej podejmuje edukacyjne wyzwania, ustala ambitne cele i jest bardziej zmotywowane oraz wytrwałe w ich osiągnięciu. Pozytywne poczucie własnej wartości ułatwia nawiązywanie kontaktów i zawieranie przyjaźni. Dzieci pewne siebie są odważniejsze, bardziej śmiałe, co ułatwia im radzenie sobie w nowych sytuacjach. Potrafią również zachować zdrowy dystans w konfliktach i wykażać się asertywnością²². W kontekście edukacji szkolnej znaczenie poczucia własnej wartości jest szczególnie istotne, bowiem wpływa na stosunek dziecka do nauki. Dla ucznia z adekwatną samooceną nawet trudne szkolne zadania nie stanowią zagrożenia, a wręcz przeciwnie – okazują się wyzwaniem. Dają mu okazję do sprawdzenia się w działaniu, w rozwiązywaniu problemów. Efektywne wykonanie zadania wzbudza w dziecku poczucie zadowolenia i satysfakcję z podejmowanej aktywności. Wzmacnia także poczucie

22 M. Giers, M. Giers, *Kształtowanie poczucia własnej wartości dzieci – prezentacja wybranych narzędzi terapeutycznych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2017, t. 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6aff2b68-6757-4430-8575-9c86e09de6ea> [29.12.2022].

sensu własnych działań i swojego istnienia²³. Dzieci powinny zatem rozwijać się w atmosferze, która promuje miłość, empatię, wsparcie, szacunek dla ich autonomii i prawa do przeżywania swoich emocji. Stawianie tych wartości na pierwszym miejscu w praktyce edukacji wczesnoszkolnej jest istotne dla budowania zdrowego poczucia własnej wartości. Prawidłowo rozwinięte poczucie własnej wartości jest niezwykle korzystne dla życiowego sukcesu. Pomaga w codziennym funkcjonowaniu, motywuje do osiągania celów, ułatwia radzenie sobie ze stresem, zmniejsza podatność na depresję i wpływa korzystnie na ogólny stan zdrowia psychicznego i fizycznego. Dzieci, które mają pozytywny obraz samego siebie, są bardziej skłonne do podejmowania wyzwań, eksplorowania swoich możliwości i utrzymywania zdrowych relacji z innymi. Warto, aby te założenia na co dzień występowały w praktyce edukacji wczesnoszkolnej. „Silny, pozytywny obraz samego siebie jest najlepszym możliwym przygotowaniem na życiowy sukces”²⁴. Słowa Joyce Brothers, amerykańskiej psycholog, trafnie ukazują, jak istotne jest poczucie własnej wartości w życiu człowieka. Prawidłowo rozwinięte poczucie własnej wartości ma wiele korzyści dla naszej codziennej egzystencji oraz zdrowia psychicznego i fizycznego²⁵.

BIBLIOGRAFIA

Biernat R., *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2016.

- 23 M. Kiełańska, *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 123, s. 90.
- 24 Rośnij w siłę, <https://rosnijwsile.pl/obraz-siebie-jak-postrzegasz-samego-siebie/> [29.12.2022].
- 25 R. Biernat, *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, Płock 2016, s. 153.

- Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sosnowcu, *Spójrz Inaczej*, <https://cdnsosnowiec.edupage.org/a/spojrz-inaczej> [29.12.2022].
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., *Formy pracy wychowawczej w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1988.
- Giers M., Giers M., *Kształtowanie poczucia własnej wartości dzieci – prezentacja wybranych narzędzi terapeutycznych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2017, t. 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6aff2b68-6757-4430-8575-9c86e09de6ea> [29.12.2022].
- Goetz M., Łuba M., *Doradztwo zawodowe w szkole ponadpodstawowej*, Forum Media Polska, Poznań 2019, <https://www.cen.gda.pl/download/2020-07/3874.pdf> [29.12.2022].
- Jankowski P., *Dzieci a poczucie własnej wartości*, 12.02.2020, <https://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/rady-i-inspiracje/4940-dzieci-a-poczucie-wlasnej-wartosci> [29.12.2022].
- Kielańska M., *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 123.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Korcz I., *Poczucie własnej wartości jako klucz do rozwoju potencjału ludzkiego, osiągnięcia prawdziwych sukcesów i szczęścia*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 3, red. R. Pęczkowski, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.
- Majewska-Opielka I., *Wychowanie do szczęścia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2006.
- Marzec A., *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.3.3._marzec.pdf [29.12.2022].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *„Jak żyć z ludźmi” (umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe*, Agencja Informacji Użytkowej, Warszawa 2002.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Oleś P., Drat-Ruszczak K., *Osobowość*, [w:] *Psychologia akademicka*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.

Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Pankowska D., *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, *Charaktery* – magazyn psychologiczny, 4.11.2015, <https://charaktery.eu/arttykul/podloga-wazniejsza-od-ucznia-czyli-o-ukrytym-programie-szkoly> [29.12.2022].

Rośnij w siłę, <https://rosnijwsile.pl/obraz-siebie-jak-postrzegasz-samego-siebie/> [29.12.2022].

Rudkowska G., *Samooceny a oceny rówieśników dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 2.

Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2.

Wykorzystanie fizycznej
przestrzeni sali lekcyjnej
w procesie rozwijania kluczowych
kompetencji uczniów edukacji
wczesnoszkolnej

Szkoła jest to „organiczny element systemu oświatowego, mający do spełnienia szczególnego rodzaju zadania”¹. Podstawowe funkcje edukacji szkolnej

Fizyczne i mentalne kotwiczenie ucznia w ławce szkolnej skutecznie hibernuje jego aktywność poznawczą i wzmacnia submisywność zachowań.

SALMAN KHAN

to funkcja socjalizacyjna i funkcja wyzwalająca. Funkcja socjalizacyjna odnosi się do przygotowania uczniów do życia społecznego, uczenia ich zasad porządku społecznego, norm i wartości społecznych. W ramach tej funkcji szkoła ma za zadanie kształtować u uczniów umiejętność funkcjonowania w grupie, gotowość do współpracy, szacunek dla innych, odpowiedzialność, uczciwość. Funkcja wyzwalająca dotyczy organizowania warunków działania w szkole w taki sposób, aby potencjał uczniów mógł się rozwijać. Oznacza to, że szkoła powinna zapewniać odpowiednie środowisko, metody i narzędzia do nauki, aby umożliwić uczniom odkrywanie i rozwijanie zdolności, zainteresowań i pasji. Powinna również stwarzać różnorodne możliwości uczenia się, zachęcać do kreatywności, samodzielności i inicjatywy, aby uczniowie mogli rozwijać się na różnych płaszczyznach. Ważne jest, aby szkoła nie tylko przygotowywała uczniów do konkretnych zawodów, lecz także uczyła ich umiejętności uniwersalnych, które mogą być stosowane w różnych kontekstach. Dzięki temu uczniowie będą bardziej elastyczni i gotowi na zmiany, niezależnie od tego, jakie zawody wybiorą w przyszłości. Proces nauczania już na etapie edukacji wczesnoszkolnej musi być zogniskowany wokół rozwijania kompetencji kluczowych, czyli takich, które umożliwią odnalezienie się w zmiennych realiach w kontekście integracji z różnymi grupami społecznymi przy zachowaniu autonomii oraz umiejętności działania w zarówno znanym, jak i nieznanym otoczeniu².

- 1 R. Schulz, *Szkoła instytucja system rozwój*, Toruń 1992, s. 123.
- 2 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [29.12.2022].

W rozporządzeniu dotyczącym podstawy programowej podkreślono: „Nauczyciel odpowiada za taką aranżację sali do zajęć, która umożliwi i zachęca dzieci do samodzielnego poszukiwania i odkrywania wiedzy. Wystrój sali ma charakter zmienny, odzwierciedla aktualną tematykę pracy dzieci. Zawiera elementy przygotowane przez nauczyciela i uczniów. Nauczyciel usuwa zbędne elementy dekoracji sali i pomoce dydaktyczne, które aktualnie nie służą realizacji programu. Dbą, aby wystrój sali stwarzał optymalne warunki uczenia się. Aranżacja wnętrza, począwszy od ustawienia mebli, a także elementów dekoracji, umożliwia pracę metodą wybraną przez nauczyciela”³.

Współczesne rozumienie przestrzeni rzeczywiście ewoluowało i nie jest już postrzegane jako coś uniwersalnego, regularnego i neutralnego. Przestrzeń została zrewidowana jako kategoria, która jest aktywnie kształtowana i wytwarzana przez różne siły i procesy społeczne, polityczne, kulturowe i ekonomiczne. Ważne jest, aby „wiedzieć, po co, jak i dla kogo się te przestrzenie wytwarzają, jak mamy do nich docierać, w jaki sposób przemierzać i co swym istnieniem nam w danym momencie komunikują”⁴.

Bohdan Jałowiecki uważa, że „[p]rzestrzeń jest abstrakcyjną ideą (matematyczna), własnością materii (fizyczna). Środowiskiem naturalnym, wykształconym w określony sposób w toku ewolucji (przyrodnicza, geograficzna), jest wreszcie tworem ludzkim, antropogenicznym, kulturowym i społecznym, a więc wytworzonym przez

- 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- 4 E. Rewers, *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań 1996, s. 42.

jednostki, grupy i zbiorowości ludzkie (społeczna, kulturowa)”⁵. Na gruncie pedagogiki przestrzeń jest rozumiana jako obszar, w którym zachodzi proces edukacyjny, a jednostka przyswaja wiedzę, sposoby działania, myślenia, kształtuje swoje postawy i poglądy. Tworzy to system wiedzy i wartości, który wpływa na tożsamość jednostki. Stanisław Juszczyk definiuje przestrzeń jako „obszar, w którym we wzajemnych oddziaływaniach jednostka przyswaja trwale elementy wiedzy, sposoby działania, myślenia, kształtuje swoje postawy i poglądy”⁶. Z kolei Jadwiga Izdebska używa sformułowania „pole psychofizyczne”, które jest tworzone przez jednostki i ich interakcje z otoczeniem. Podkreśla różnorodność istniejących przestrzeni, takich jak przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna, symboliczna, psychologiczna, moralna, transcendencji i informacyjna, w których dziecko rośnie i uczy się poruszać się oraz odkrywać różne wymiary przestrzeni⁷. To podejście podkreśla znaczenie kontekstu społecznego, kontekstu kulturowego i kontekstu emocjonalnego dla procesu edukacyjnego oraz to, jak jednostki wchodzą w interakcje z różnymi aspektami przestrzeni, aby kształtować swoją tożsamość i rozwijać się jako jednostki.

Wielu wybitnych pedagogów, takich jak Rudolf Steiner, Maria Montessori czy Célestin Freinet, podkreślało znaczenie dostosowania przestrzeni klasy do potrzeb i rozwoju dziecka, zamiast wymuszania na dziecku dostosowania się do istniejącej przestrzeni. Badacze zwracali uwagę na potrzebę indywidualnego podejścia do edukacji i uwzględniania różnorodnych stylów uczenia się. Rozumienie przestrzeni w kontekście sali lekcyjnej można ograniczyć do fizycznego pomieszczenia, szkoły jako instytucji oraz najbliższego lokalnego środowiska. W takim ujęciu przestrzeń sali lekcyjnej

- 5 B. Jałowiecki, *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański et al., Warszawa 2000, s. 301.
- 6 *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, red. S. Juszczyk, Warszawa 2004, s. 16.
- 7 J. Izdebska, *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 9.

obejmuje również przedmioty materialne i obiekty związane z procesem uczenia się, takie jak pomoce naukowe, podręczniki, różnego typu sprzęty.

Odpowiednio zaprojektowana i zagospodarowana przestrzeń może sprzyjać twórczości, interakcjom społecznym i rozwojowi dzieci. Zapewnienie uczniom z klas I–III warunków do nauki i rozwoju, adekwatnych do ich możliwości i potrzeb, wymaga mądrej aranżacji przestrzeni sali lekcyjnej. Najbardziej optymalny dla tego założenia jest podział pomieszczenia na część edukacyjną, przeznaczoną do zajęć dydaktyczno-wychowawczych, i na część relaksacyjną, przeznaczoną do wypoczynku i zabawy. Porządek przestrzeni edukacyjnej w sali lekcyjnej zapewniają kąciki tematyczne, których idea opiera się na modelu nauki przez działanie. Podział materiałów dydaktycznych zgromadzonych w poszczególnych kącikach powinien odpowiadać kategoriom zgodnym z podstawą programową⁸.

Aby ułatwić proces edukacyjny, zagospodarowanie klasy, w tym układ mebli i innych elementów organizacji przestrzeni, powinno być zgodne z celami programowymi i metodyką nauczania. Eksperci zajmujący się proksemiką klasową, czyli badaniem przestrzeni w kontekście relacji społecznych, podkreślają, że rozmieszczenie miejsc w klasie przekłada się na relacje między nauczycielem a uczniami oraz na proces nauczania i uczenia się. Czynniki takie jak wielkość pomieszczenia, kolorystyka ścian i sufitów, oświetlenie czy wyposażenie wpływają na atmosferę w klasie i na samopoczucie uczniów. Ustawienie mebli ma znaczenie dla dynamiki grupowej, interakcji między uczniami, a także efektywności procesu nauczania. Odpowiedni sposób rozstawienia biurka nauczyciela, stolików (np. w małe grupy lub w formie półokręgu), ławek i krzeseł nie tylko sprzyja współpracy, komunikacji i interakcji między uczniami, lecz także zachęca do aktywnego dialogu, wymiany pomysłów i pracy

⁸ *6-latki w szkole. Aranżacja przestrzeni w klasach I–III*, Łódź, <https://docplayer.pl/4480961-6-latki-w-szkole-aranzacja-przestrzeni-w-klasach-i-iii.html> [29.12.2022].

w grupach. Ważne jest, aby ustawienie mebli umożliwiała swobodny przepływ uczniów po klasie. Unikanie zbyt ciasnego rozmieszczenia mebli i zapewnienie odpowiedniej przestrzeni ułatwi poruszanie się uczniów, co jest istotne podczas pracy w grupach, prezentacji lub innych aktywności. Przemysłane ustawienie mebli powinno również uwzględniać potrzebę różnych stref w klasie, takich jak miejsce do pracy indywidualnej, miejsce na spotkania grupowe, kąciok do relaksu czy do czytania. Stworzenie tych stref będzie pomocne dla uczniów preferujących różnorodne style uczenia się i umożliwi im wybór odpowiedniej przestrzeni dla swoich potrzeb. Ustawienie biurka nauczyciela również ma znaczenie. Może ono sprzyjać interakcji między nauczycielem a uczniami oraz ułatwiać obserwację i monitorowanie pracy uczniów. Nauczyciel powinien mieć dostęp do wszystkich uczniów i być w stanie efektywnie prowadzić lekcje i udzielać wsparcia. Oczywiście nie ma jednego idealnego układu mebli, który pasuje do każdej klasy. Nauczyciel powinien mieć jednak możliwość dostosowania ustawienia mebli do swoich preferencji, stylu nauczania i indywidualnych potrzeb uczniów. Istotne jest również uwzględnienie bezpieczeństwa i dostosowanie mebli do wieku uczniów⁹.

Aby móc zmieniać przestrzeń, kształtować ją zgodnie z potrzebami edukacyjnymi w odpowiedzi na potrzeby uczniów, należy zwrócić uwagę na przystosowanie sprzętu znajdującego się w klasie. Praca w grupach wymaga większej wolnej przestrzeni, niekiedy przeniesienia pomocy naukowych z jednego końca sali na drugi. Czasami nie jest to możliwe ze względu na gabaryty sprzętów czy ich ciężar. Należy zatem zwrócić uwagę na dostępność lekkich, w miarę możliwości mobilnych elementów wyposażenia sali, łatwych do przesuwania i ustawiania. Chodzi o to, aby zapewnić dzieciom możliwość siedzenia w miejscach najlepiej dostosowanych do ich stylu uczenia się, a w efekcie – skupienie się na pracy. Dobrze dopasowana

9 W. Sikorski, *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3 (123), s. 92.

przestrzeń nauki pozwoli im również kreować twórcze metody rozwiązania zadań, przed którymi stoją, zmotywuje do poszukiwania eksperymentalnych dróg samorozwoju.

Sala do zajęć [powinna być] wyposażona w urządzenia techniczne, których parametry informują o możliwości stosowania urządzenia w edukacji, np. tablica interaktywna o charakterze pasywnym, oświetlenie zbliżone do naturalnego światła. Sala do zajęć [powinna być] wyposażona także w narzędzia i środki dydaktyczne ze szczególnym uwzględnieniem dużej liczby atrakcyjnych elementów manipulacyjnych, przeznaczonych do samodzielnego eksperymentowania i uczenia się zgodnego z preferowanymi zdolnościami poznawczymi¹⁰.

Uczniowie przebywają w szkole kilkadziesiąt godzin tygodniowo. Z tego powodu szkoła to często ich drugi dom. To powiedzenie może jest banalne, ale z drugiej strony – zgodne z rzeczywistością. Dlatego warto zaaranżować salę lekcyjną na wzór przestrzeni domowej, aby dzieci czuły komfort i bezpieczeństwo, tym bardziej że uczniowie w wieku wczesnoszkolnym dobrze lubią scenografie domowego pokoju. Dobrze sprawdzą się zatem przedmioty znane z domu: stojąca lampa, półki zwiększające dostęp do różnorodnych materiałów. Dodatkowo dzieci powinny mieć możliwość trzymania swoich rzeczy na otwartych półkach i w pudełkach (z czym wiąże się

¹⁰ *Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

odpowiedzialność za utrzymanie tam porządku)¹¹. Oczywiście regały i szafki także muszą mieć właściwą wysokość, aby umożliwić dzieciom samodzielne korzystanie z pomocy edukacyjnych i zabawek.

Kolejnym elementem aranżacji przestrzeni w klasie jest wybór odpowiednich kolorów, pozytywnie wpływających na motywację do nauki, na koncentrację, na relaksację i na ogólny nastrój w klasie. W salach lekcyjnych warto zwrócić uwagę na oddziaływanie następujących kolorów:

- Odcienie błękitu i zieleni – działają łagodząco na układ nerwowy i pomagają w tworzeniu atmosfery relaksu. Są często stosowane w przestrzeniach, gdzie wymagane jest skupienie, np. w salach do czytania czy pracowniach komputerowych.
- Kolor niebieski – jest znany z uspokajającego działania i obniżania poziomu lęku oraz agresji. Może być szczególnie pomocny dla dzieci nadpobudliwych lub łatwo rozpraszać się.
- Jasne, ciepłe odcienie żółtego – pozytywnie wpływają na motywację, koncentrację i pamięć. Żółty jest kojarzony z radością i ze szczęściem. Należy jednak używać go z umiarem, ponieważ zbyt intensywny odcień może działać za bardzo pobudzająco.
- Odcienie pomarańczowego, czerwonego i różowego – stwarzają dobry nastrój, dodają pomieszczeniom przytulności, zachęcają do interakcji i zabawy. Należy jednak stosować je umiarkowanie, ponieważ zbyt intensywne mogą być drażniące lub prowokować nadmierną ekscytację.
- Błękity, biele i szarości – są barwami chłodnymi, które mogą wpływać na uspokojenie uczniów i sprawiać, że pomieszczenie będzie wydawać się przestronniejsze. Mogą być szczególnie odpowiednie dla mniejszych sal, gdzie optycznie powiększają przestrzeń.

Ostatecznie decyzja dotycząca kolorystyki ścian sali lekcyjnej powinna być dobrze przemyślana i dostosowana do potrzeb uczniów oraz

¹¹ K.S. Wennerstrom, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków 2007, s. 102.

celów edukacyjnych. Ważne jest uwzględnienie preferencji uczniów i stworzenie równowagi między kolorami. Warto również używać dodatków, takich jak plakaty, prace uczniów czy rośliny, aby ocieplić i urozmaicić przestrzeń¹².

Nauczyciel profesjonalista musi jednak mieć na uwadze, że „zbyt bogato udekorowane sale mogą rozpraszać uczniów i obniżać ich zdolność poznawczą [...]. Najlepiej zatem – po pierwsze – pozwolić uczniom zagospodarować swoją przestrzeń, ale – po drugie – nie dopuścić do „przesytu” wizualnego. Lepiej mniej niż więcej [...]. Chociaż najczęściej nauczyciele i dzieci (a czasem też ich rodzice) mają dobre intencje, aby w klasie było »ładnie« i »przytulnie«, warto spojrzeć na taką przestrzeń krytycznie [...]”¹³. Marcin Polak wskazuje rekomendacje płynące z różnych badań nad przestrzenią klasy:

- „przede wszystkim pokazujemy prace uczniów (zwłaszcza te, które mają kontekst edukacyjny i sprzyjają zapamiętywaniu treści),
- wykorzystajmy cytaty i krótkie wypowiedzi osób (także bliskich uczniom różnych bohaterów i herosów),
- pozostawmy od 20 do 50% ścian pustych, a pomiędzy różnymi dekoracjami wprowadzajmy przerwy,
- wieszajmy wizualne pomoce dydaktyczne – pomagają zapamiętywać treści (mapy, grafy, mapy myśli, diagramy itp.),
- unikajmy pokazywania ocenionych prac uczniów jako formy stymulowania współzawodnictwa w klasie,
- nie ograniczajmy dostępu światła poprzez dekorowanie szyb w oknach”¹⁴.

¹² *Kolory ścian w pokoju przedszkolaka sprzyjające nauce i zabawie*, <https://www.magnatfarby.pl/pl/ekspert-radzi/kolory-ścian-w-pokoju-przedszkolaka-sprzyjajace-nauce-i-zabawie> [29.12.2022].

¹³ M. Polak, *O dekorowaniu sal lekcyjnych*, Edunews.pl, 16.12.2018, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/4480-o-dekorowaniu-sal-lekcyjnych> [29.12.2022].

¹⁴ *Ibidem*.

Przestrzeń, w której odbywają się zajęcia, istotnie wpływa na zaangażowanie uczniów w naukę, na jakość interakcji między uczniami oraz na relacje między nauczycielem a uczniami. Zadaniem nauczycieli jest zorganizowanie przestrzeni w taki sposób, aby sprzyjała ona interakcji, dyskusji, pracy w grupach i innym formom aktywności, które angażują uczniów. Gdy sala lekcyjna jest odpowiednio zagospodarowana i atrakcyjna, aktywność uczniów i ich inicjatywa wzrastają. Przestrzeń, która jest dostosowana do różnorodnych stylów uczenia się i która oferuje różnorodne narzędzia, materiały i zasoby, sprzyja zarazem twórczemu myśleniu, współpracy i aktywnemu uczestnictwu w procesie edukacyjnym. Pusta i nudna przestrzeń może negatywnie wpływać na atmosferę w klasie oraz na motywację uczniów do nauki. Jeśli uczniowie czują się zniechęceni do otoczenia, w którym się znajdują, mogą mieć trudności w skoncentrowaniu się, zaangażowaniu się w zajęcia i nawiązywaniu więzi z innymi uczniami. Ważne jest, aby stworzyć przestrzeń, która jest przyjazna, inspirująca i wspierająca, aby uczniowie czuli się swobodnie i komfortowo w procesie nauki.

„Przestrzeń klasy szkolnej zawiera w sobie pewne przekazy, będące ważnym, niestety często ignorowanym czy niedocenianym źródłem ukrytych informacji, adresowanych zarówno do uczniów, jak i [do] nauczycieli”¹⁵. Istnieje tendencja do utrzymania tradycyjnego układu klasowego i stonowanej kolorystyki w klasach szkolnych. Jednak warto zauważyć, że przestrzeń klasowa może znacząco wpływać na jakość relacji między uczniami a nauczycielami, a także na proces nauczania i uczenia się. Ustalanie jednego stałego układu krzeseł i stonowanej kolorystyki może ograniczać uczniów i utrudniać dostosowanie przestrzeni do ich indywidualnych potrzeb. „Być może z tego właśnie powodu, dość często sale lekcyjne robią wrażenie chłodnych, surowych i formalnych, typowych dla miejsc, w których

¹⁵ J. Świtła, *Wygląd klasy szkolnej wpływa na zachowanie i wyniki uczniów*, <https://www.psychologiawygladu.pl/2015/08/wyglad-klasy-szkolnej-wpywa-na.html> [8.12.2020].

nie oczekuje się przyjemnych doznań. Dodatkowo, nieodpowiednia architektura wnętrza lub jego wystrój stwarza niepotrzebny dystans pomiędzy jej użytkownikami, trudności w budowaniu zaufania i zdrowych partnerskich relacji[,] tak potrzebnych w procesie zdobywania wiedzy”¹⁶.

Odpowiednio zaprojektowana przestrzeń klasowa stymuluje uczniów do większego zaangażowania się w proces nauki. Bardziej interaktywny układ mebli, który umożliwia pracę w grupach, współpracę i wymianę pomysłów, pozytywnie wpływa na aktywności uczniów. Przestrzeń klasowa może służyć jako inspiracja dla kreatywności i innowacyjności. Zastosowanie różnorodnych kolorów i elementów dekoracyjnych pobudza wyobraźnię uczniów i twórcze myślenie. Jasne, ciepłe kolory pomagają w tworzeniu przyjemnej atmosfery w klasie, sprzyjającej koncentracji, komfortowi i dobremu samopoczuciu uczniów. Dzięki temu rośnie motywacja dzieci do nauki i zwiększa się chęć przebywania w szkole. Różnorodne i zmieniające się środowisko jest bardziej zbliżone do rzeczywistości, w której uczniowie będą funkcjonować po opuszczeniu szkoły. Możliwość dostosowywania się do różnych sytuacji i przestrzeni pomoże im lepiej przygotować do przyszłych wyzwań. Należy jednak pamiętać, że decyzje dotyczące aranżacji klasy i kolorystyki ścian powinny być podejmowane z uwzględnieniem pedagogicznego i psychologicznego kontekstu, potrzeb i preferencji uczniów oraz celów edukacyjnych. Dodatkowo, dając uczniom pewną swobodę w organizacji przestrzeni, można sprzyjać ich indywidualnym stylom uczenia się i preferencjom. Tworzenie przyjaznego i inspirującego środowiska jest kluczowe dla wspierania efektywnego procesu nauczania i uczenia się, a także dla budowania zdrowych relacji między uczniami a nauczycielami.

Jak podkreślają Barbara Dudel i Małgorzata Głowska-Sołdatow, „[i]nstitucja szkoły i to wszystko, co się w niej dzieje, wymaga ciągłej reinterpretacji i nieustającej konieczności poszukiwania

16 *Ibidem.*

»lepszego« z myślą o dziecku, wspólnie z dzieckiem i dla dziecka”¹⁷. Zatem przestrzeń sali lekcyjnej powinna być stale analizowana i modyfikowana, aby odpowiadać zmieniającym się potrzebom i oczekiwaniom uczniów. Ten proces wymaga od nauczycieli profesjonalizmu, otwartości na zmiany i refleksji nad własnym podejściem do organizacji przestrzeni edukacyjnej. Przełamanie tradycyjnego sposobu myślenia i podjęcie inicjatywy w tworzeniu przestrzeni, która sprzyja uczeniu się i rozwojowi uczniów, może przynieść znaczące korzyści dla wszystkich zaangażowanych stron. Nauczyciele, którzy podejmują inicjatywę w celu przeprojektowania sali lekcyjnej jako przestrzeni edukacyjnej, dają uczniom możliwość uczestnictwa w procesie tworzenia i organizacji przestrzeni, co przyczynia się do większego zaangażowania i odpowiedzialności uczniów za swoje miejsce nauki.

BIBLIOGRAFIA

- 6-latki w szkole. Aranżacja przestrzeni w klasach I-III*, Nowa Szkoła, Łódź, <https://docplayer.pl/4480961-6-latki-w-szkole-aranzacja-przestrzeni-w-klasach-i-iii.html> [29.12.2022].
- Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/2738> [29.12.2022].
- Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, red. S. Juszczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 2004.
- Izdebska J., *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009.
- Jałowiecki B., *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański et al., Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Khan S., *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Media Rodzina, Poznań 2012.

¹⁷ B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia...*, op. cit., s. 182.

- Kolory ścian w pokoju przedszkolaka sprzyjające nauce i zabawie*, <https://www.magnat-farby.pl/pl/ekspert-radzi/kolory-scian-w-pokoju-przedszkolaka-sprzyjajace-nauce-i-zabawie> [29.12.2022].
- Polak M., *O dekorowaniu sal lekcyjnych*, Edunews.pl, 16.12.2018, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/4480-o-dekorowaniu-sal-lekcyjnych> [29.12.2022].
- Rewers E., *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1996.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1992.
- Sikorski W., *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3 (123).
- Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].
- Światała J., *Wygląd klasy szkolnej wpływa na zachowanie i wyniki uczniów*, <https://www.psychologiwygladu.pl/2015/08/wyglad-klasy-szkolnej-wplywa-na.html> [8.12.2020].
- Wennerstrom K.S., Smeds M.B., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [29.12.2022].

Rola nauczyciela
we wspieraniu samodzielności
uczniów klas początkowych

Samodzielność jest ważną właściwością psychiczną jednostki. To cecha myślenia i działania pozytywnie wpływająca na różne sfery życia, determinująca poziom aktywności człowieka i jego

osiągnięć we wszystkich obszarach funkcjonowania. Jest kluczowa dla regulacji stosunków ze światem oraz sterowania własną aktywnością. Okazuje się również istotna dla efektywnego wykonywania zadań, które człowiek sam chce lub powinien wykonywać.

Osoby samodzielne mają zdolność podejmowania inicjatywy, są w stanie lepiej planować i organizować swoje działania oraz podejmować odpowiednie decyzje w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Posiadanie tej cechy pomaga w efektywnym wykorzystywaniu własnych zasobów. Warto pamiętać, że „zanim pojawią się pierwsze małe sukcesy i niezależność, droga do samodzielności może być usłana błędami, próbami, ciągłymi pytaniami. Jest to [jednak] droga rozwoju indywidualnego, której przejście prowadzi – najpierw w wymiarze dziecięcym, później dorosłym – do zwiększenia kontroli nad własnym życiem”¹.

Samodzielność – najogólniej – to „gotowość do podejmowania zadań opartych na osobistej aktywności, a jej źródłem jest wola działania i akceptacja celu”². W klasycznym ujęciu definicyjnym, które do dziś nie straciło na aktualności, samodzielność określa się jako „zdolność do dysponowania i kierowania sobą niezależnie od czynników zewnętrznych i organicznych”³. Tadeusz Tomaszewski twierdzi, że „samodzielność człowieka nie jest cechą daną mu przez naturę,

Pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko, i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia.

DOROTA KLUS-STAŃSKA

MARZENNA NOWICKA

- 1 K. Szczepkowska-Szczęśniak *et al.*, *Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2006, s. 4.
- 2 *Ibidem*.
- 3 S. Szuman, *Z zagadnień rozwoju psychicznego*, [w:] *Fragmety psychologii*, red. J. Pieter, Katowice 1958, s. 90.

lecz umiejętnością korzystania z posiadanych możliwości”⁴. Z kolei Andrzej Buczel, w ślad za Zenonem Uchnastem, postrzega samodzielność jako „ujawniającą się w konkretnych sytuacjach umiejętność dysponowania i kierowania sobą oraz spełniania swych zadań życiowych [...]”⁵.

Istotnymi cechami samodzielności są dynamiczność, spontaniczność i odwaga. Dzięki pierwszej z wymienionych właściwości samodzielność staje się aktywnym procesem, podlegającym ciągłym zmianom. Obejmuje on zarówno sferę poznawczo-intelektualną, jak i umiejętność podejmowania działań. Spontaniczność – druga właściwość samodzielności – jest związana z naturalnością i autentycznością wykonywanych czynności. Ta cecha sprawia, że czyny samodzielne są wykonywane samoistnie, z pełnym zaangażowaniem i z wewnętrznym zadowoleniem⁶. Osoba samodzielna jest aktywna bez zewnętrznego przymusu. Jej działania są wynikiem wewnętrznej motywacji i wolnego wyboru. Odwaga natomiast odgrywa istotną rolę w samodzielności, ponieważ pomaga przełamać strach i konfrontować się z trudnościami czy z groźnymi sytuacjami. Samodzielność wymaga zdolności do podjęcia ryzyka oraz działania mimo ewentualnych przeciwności czy niepewności. Odwaga pozwala osobie samodzielnej angażować się w aktywność przedsiębiorczą, wykorzystywać swoje zasoby psychiczne i energię w celu osiągnięcia zamierzonych celów. „Dzięki odwadze samodzielność charakteryzuje się zdolnością do wysoce aktywnej przedsiębiorczości, wymagającej zawsze jakiejś formy walki w sensie wydatkowania dużych zasobów energii psychicznej. Jakość i rozmiar tejże odwagi, potrzebnej do działań samodzielnych, są bardzo różne stosownie do treści i społecznych uwikłań danego działania czy też działalności długotrwałej”⁷.

4 T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 66.

5 A. Buczel, *Samodzielność jako cecha osobowości*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1993, nr 29 (1), s. 117.

6 *Ibidem*, s. 118.

7 *Ibidem*.

Kinga Kuszak podkreśla, że „samodzielność nie jest dana od urodzenia, lecz jest procesem stopniowego nabywania kontroli nad czynnikami determinującymi działanie”⁸. Zmienia się ona w poszczególnych okresach życia człowieka, może mieć różny zakres ze względu na formy i rodzaje podejmowanych działań. U dzieci rozwój samodzielności to proces stopniowy: rozpoczyna się w rodzinie i jest kontynuowany w placówkach oświatowych. Wprowadzanie dzieci w nowe obszary życia, dawanie im możliwości podejmowania decyzji i działania samodzielnie oraz wspieranie ich w rozwoju samodzielności to czynniki przyczyniające się do budowania pewności siebie, odpowiedzialności i skuteczności w różnych dziedzinach życia. Ważne jest, aby dziecko dążące do niezależności próbowało podczas swoich doświadczeń samodzielnie poszukiwać rozwiązań i nie zawsze korzystać z pomocy innych.

Anna Mikler-Chwastek zwraca uwagę, jak wielu obszarów życia dziecka dotyczy samodzielność. Można ją rozpatrywać w aspektach takich jak: sprawność motoryczna, samoobsługa, posługiwanie się narzędziami, działanie (umiejętność wybierania celu, środków i metod), myślenie, mowa i komunikacja, kontakty społeczne, wyrażanie ocen moralnych czy zdolność do panowania nad emocjami⁹. W procesie osiągania samodzielności można wyróżnić trzy etapy: symbiozy, separacji i indywiduacji. Każdy z nich jest związany z pojawieniem się jednej z podstawowych potrzeb człowieka, które będą ważne przez całe życie, choć sposób ich realizacji ulegnie przemianom rozwojowym. W początkowym etapie rozwoju, zwłaszcza w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa, istotne jest nawiązywanie bliskiej więzi emocjonalnej z opiekunami, przede

- 8 K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, s. 16.
- 9 A. Mikler-Chwastek, *Samodzielność życiowa oraz kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Obszary wychowania przedszkolnego. Najnowsze ustalenia teoretyczne i praktyczne*, red. A. Mikler-Chwastek, Warszawa 2014, s. 1.

wszystkim – z matką. Dziecko potrzebuje poczucia bezpieczeństwa, opieki i wsparcia emocjonalnego, co znacząco wpływa na rozwój jego poczucia wartości i zaufania do innych ludzi. To etap symbiozy, a jego pomyślne przejście jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa w świecie, wśród innych ludzi. Następny etap przypada na okres przedszkolny i wczesnoszkolny. Dziecko zaczyna dążyć do wyrażania swojej niezależności i autonomii. Mówi się wtedy o okresie separacji, który wiąże się z potrzebą określenia tożsamości, wyodrębnienia swojego ja i budowania granic psychicznych. Dziecko chce samo podejmować decyzje, wykonywać czynności, odkrywać świat i rozwijać swoje umiejętności. Ważne jest, aby otoczenie wspierało dziecko w zdobywaniu samodzielności, dawało mu możliwość stawiania przed wyzwaniem, podejmowania decyzji i angażowania się w różnorodne aktywności. W kolejnym etapie rozwoju – adolescencji i dorosłości – ujawnia się potrzeba autentyczności i indywidualności. To znak, że zaczyna się proces indywiduacji, w którym człowiek staje przed zadaniem odnalezienia tożsamości, określenia swoich wartości, celów i ról społecznych. Jednostka dąży do bycia sobą, wyrażania swoich potrzeb i pragnień, a także realizowania swojego potencjału. Te potrzeby pojawiają się kolejno, przekształcają w toku rozwoju, a ich ekspresja jest uzależniona od sytuacji¹⁰.

Od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole rozwój jego samodzielności polega na zdobywaniu różnorodnych informacji, planowaniu i organizowaniu własnej pracy, stałym ocenianiu siebie i uzyskiwanych efektów. Samodzielne wykonywanie zadań wymaga od dzieci skupienia uwagi, koncentracji, podzielnej i selektywnej uwagi. Poprzez samodzielne działanie dzieci mają możliwość eksploracji, eksperymentowania i budowania wiedzy na podstawie własnych doświadczeń. To sprawia, że są bardziej zaangażowane i aktywne w procesie nauki, a jednocześnie rozwijają umiejętność

¹⁰ E. Małkiewicz, *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka. Wykład wprowadzający*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. K. Sujak-Lesz, Warszawa 2002, s. 16–19.

zapamiętywania. Kiedy dziecko wykonuje zadania samodzielnie, doświadcza efektów swojej aktywności. To z kolei pomaga mu rozpoznać swoje możliwości i nauczyć się, w jakich sytuacjach może sobie poradzić samodzielnie, a kiedy potrzebuje wsparcia i pomocy innych. W ten sposób wzrasta jego poczucie sprawczości oraz kontroli nad własnym życiem i podejmowanymi decyzjami. Samodzielne dzieci mają większe szanse stać się samodzielnymi dorosłymi, którzy radzą sobie z różnymi wyzwaniami życia. Wyrastają z nich osoby, które dobrze znają siebie i są świadome swoich możliwości, mocnych stron i słabości. Dzięki doświadczeniom i konfrontacji z różnymi trudnościami rozwijają umiejętność radzenia sobie z przeciwnościami i adaptowania się do zmian. Nie boją się nowych sytuacji i nowych doświadczeń: akceptują je i się w nie angażują. Są ciekawe i chętne do uczenia się, poszerzania wiedzy i nabywania nowych umiejętności. Podejmują różnorodne aktywności, które pozwalają im rozwijać się na wielu płaszczyznach życia. I wreszcie – osoby, które w pełni wykorzystują swój potencjał rozwojowy, są bardziej świadome siebie i swoich celów. Mają wyższy poziom samoświadomości i są zmotywowane do osiągnięcia sukcesów. Dążą do realizacji marzeń i aspiracji, nie boją się trudności czy wyzwań. Są elastyczne, kreatywne i gotowe na ciągłe doskonalenie się. Ewa Kochanowska – za Wiesławem Adrukowiczem – słusznie podkreśla, że „[k]ształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne uczyć się samodzielnie, stanowi szczególnie ważne zadanie na etapie wczesnej edukacji, którego nie można odkładać na późniejsze lata i etapy edukacji, ponieważ spóźniony proces wdrażania uczniów do samodzielności poznawczej może »w znacznej mierze utrudnić przełamanie nabytych nawyków pracy pod kontrolą«¹¹. W młodszym wieku szkolnym uczenie się samodzielności w edukacji ma zatem ogromne

¹¹ E. Kochanowska, *Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)pozorne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d529c6b6-e19e-4c6d-b0e4-99c7559828de> [29.12.2022].

znaczenie dla przyszłego rozwoju uczniów, pod kątem zarówno aktywnego oraz efektywnego uczenia się, jak i umiejętności radzenia sobie z różnymi sytuacjami w życiu społecznym i zawodowym.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego uwzględnia potrzebę organizacji zajęć wspierających aktywności dzieci i rozwijających umiejętności, które są związane z poznawanymi wartościami, takimi jak bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku¹². W dokumencie podkreślono rolę szkoły we wszechstronnym rozwoju dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem tych aspektów, które są istotne dla przyszłego życia kilkulatków. Zatem szkoła powinna być nie tylko miejscem, gdzie przekazywana jest wiedza, lecz także przestrzenią, w której uczniowie rozwijają swoje umiejętności życiowe i społeczne już od pierwszego etapu kształcenia.

Widać wyraźnie, że problematyka samodzielności w młodszym wieku szkolnym obejmuje zarówno aspekt dydaktyczny, jak i aspekt społeczny. Aspekt dydaktyczny koncentruje się na aktywizacji poznawczej poprzez przeniesienie ciężaru pracy dydaktycznej z nauczyciela na uczniów. Współczesna teoria kształcenia podkreśla potrzebę aktywnego angażowania uczniów w proces nauki, w którym to oni sami, w trakcie własnych poszukiwań i eksploracji, zdobywają nową wiedzę i umiejętności. To podejście umożliwia uczniom lepsze zrozumienie materiału, rozwija ich myślenie krytyczne i umiejętność rozwiązywania problemów. Samodzielność w nauce daje uczniom także większe poczucie odpowiedzialności za swój rozwój intelektualny. Z kolei aspekt społeczny odnosi się do potrzeby wyposażenia uczniów w umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy, które są istotne także w życiu społecznym i zawodowym. Umożliwiają one ponadto ciągły rozwój, również po zakończeniu formalnej edukacji. W dzisiejszym świecie, w którym wiedza i umiejętności szybko się

¹² *Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

zmieniają, samodzielność w zdobywaniu wiedzy staje się kluczowa do osiągnięcia sukcesu w różnych dziedzinach życia¹³.

Aby możliwe było osiągnięcie tych zamierzeń, potrzebna jest odpowiednia działalność pedagogiczna podczas rozwoju dziecka. Wychowanie do samodzielności to proces, którego celem jest rozwijanie w dziecku umiejętności i postaw sprzyjających samodzielności. Dziecko powinno być zachęcane do podejmowania coraz to większych wyzwań, które są dostosowane do jego obecnych umiejętności. Wsparcie i motywacja ze strony dorosłych pomagają dziecku rozwijać się i przekraczać własne granice. Ważne jest przy tym, aby wspierać dziecko i upewniać je, że jest zdolne do osiągania celów i rozwiązywania trudności. Uznanie dla wysiłków dziecka pomaga budować jego pewność siebie i wiarę we własne możliwości. Te działania wzmocni stawianie przed dzieckiem angażujących zadań – interesujących i pobudzających chęć do samodzielnego działania. Korzystnie dla dziecka byłoby, gdyby miało ono możliwość podejmowania różnorodnych zadań, które rozwijają jego umiejętności i dają mu poczucie sukcesu, a przy tym umożliwiają eksperymentowanie i doświadczanie konkretnych rezultatów. „Wychowanie do samodzielności to:

- rozwijanie w dziecku ufności we własne możliwości,
- wzmacnianie tendencji do rozwiązywania trudności w oparciu o to, co dziecko już wie i potrafi,
- motywowanie, by dziecko podejmowało coraz ambitniejsze, ale jeszcze leżące w granicach jego możliwości zadania,
- stawianie przed dzieckiem [angażujących] zadań [...],
- budowanie umiejętności przekładania słów na czyny,
- uczenie pracy samodzielnej i współpracy z innymi¹⁴.

Jak pisze Ewa Jędrzejowska, wychowanie do samodzielności to „[e]dukacja skoncentrowana na indywidualnych potrzebach jednostki [...], aktywności i działaniu (rozwoju poczucia sprawstwa),

¹³ M. Jakowicka, *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 1989, nr 5, s. 18.

¹⁴ K. Szczepkowska-Szczyńskiak *et al.*, *op. cit.*, s. 10.

zaangażowaniu emocjonalnym i przeżywaniu, elastycznym planowaniu sytuacji, które są dostosowane do możliwości jednostki i akcentują wspieranie indywidualnego rozwoju oraz twórczych doświadczeń dziecka¹⁵. Jest procesem stopniowym, który wymaga cierpliwości, wsparcia i odpowiedniego dostosowania do indywidualnych potrzeb i umiejętności dziecka. Przez rozwijanie pewności siebie, motywację do działania i angażujące zadania można pomóc dziecku stawać się coraz bardziej samodzielnym i gotowym na wyzwania życiowe. Warto też zaznaczyć, że samodzielność nie oznacza całkowitego braku współpracy. Ważne jest, aby umieć zarówno radzić sobie samodzielnie, jak i pracować w grupie – i tego należy uczyć dzieci.

„Wychowanie do samodzielności jest drogą indywidualnego rozwoju, prowadzącą do kontroli nad własnym życiem, jest edukacją »nastawioną na proces rozwojowy, a nie [-] na produkt, na osobiste potrzeby, a nie [-] na materiał przedmiotowy, na sens psychologiczny, a nie [-] na wysiłki poznawcze, na elastyczne planowanie sytuacji dydaktycznych, a nie [-] na sytuacje z góry określone, niedostosowane do realnych możliwości ucznia«¹⁶. Rola nauczyciela we wspieraniu samodzielności uczniów klas I-III jest kluczowa, jest on przecież organizatorem pracy szkolnej i kreatorem warunków szkolnych sprzyjających samodzielnemu uczeniu się. Może on skutecznie inspirować uczniów do podejmowania aktywności i samodzielnych poszukiwań. Zachęcać do zadawania pytań, samodzielnego rozwiązywania problemów i poszukiwania odpowiedzi, co pozwala rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i samodzielności. Tworzyć atmosferę zaufania, w której uczniowie będą chcieli swobodnie dzielić się swoimi myślami, zadawać pytania i eksplorować bez obaw, że będą oceniani, choćby

- 15 E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1 (9), s. 359.
- 16 *Ibidem*; S. Włoch, *Edukacja ku samodzielności podstawą rozwoju współczesnego człowieka*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000, s. 293.

poprzez negatywne komentarze¹⁷. Wskazane działania są ważne ze względu na szacunek do dziecka, który – jak piszą Agnieszka Lasota i Emilia Pisarzowska – polega na „traktowaniu go jako człowieka, a więc uznawaniu jego prawa do samodzielnego myślenia, braku nadmiernego ograniczania, umożliwianiu samodzielnego postrzegania świata oraz dokonywania suwerennych wyborów”¹⁸. Warto zatem, aby nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przy wspieraniu rozwoju samodzielności dzieci pamiętał o kilku zasadach, które ten proces ułatwią. W związku z tym powinien on:

- stworzyć otoczenie, w którym dziecko czuje się bezpieczne i swobodnie podejmuje samodzielne działania. Zapewnienie odpowiedniego wyposażenia, narzędzi i materiałów edukacyjnych, które są dostępne dla uczniów, pozwala im na eksplorację i odkrywanie świata;
- umożliwiać uczniom podejmowanie własnych decyzji nawet w prostych sprawach, takich jak wybór zadania do wykonania czy organizacja czasu. To pomaga rozwijać samodzielność i odpowiedzialność;
- stymulować uczniów do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów, zamiast od razu udzielać gotowych odpowiedzi. Zachęcanie do eksperymentowania, zadawania pytań i poszukiwania rozwiązań pozwala rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia;
- stopniowo zwiększać stopień trudności zadań i oczekiwań, aby zachęcać uczniów do podejmowania coraz samodzielniejszych działań. Stopniowy wzrost wyzwań pomaga uczniom rozwijać pewność siebie i umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Nie należy przy tym wyręczać ucznia i podejmować za nie-

¹⁷ J. Nowak, *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] *Współczesne problemy pedagogii i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, Radom 2007, s. 5.

¹⁸ A. Lasota, E. Pisarzowska, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1, s. 81.

go decyzji. Dzieci muszą mieć możliwość samodzielnej aktywności i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. Nauczyciel może oczywiście udzielać wsparcia i pomocy, ale powinien zachować równowagę między wspieraniem a pozostawieniem miejsca na samodzielność¹⁹.

W odgrywaniu nowych ról społecznych tradycyjne przepisy nie dają już gwarancji sukcesu. Jak podkreśla Ewa Jędrzejowska: „[o]siągnięcie samodzielności jest ważnym czynnikiem sukcesu edukacyjnego i życiowego jednostki. Wspieranie rozwoju dziecka ku samodzielności to kształtowanie jego odporności psychicznej, uczenie pokonywania trudności. Jest to zarazem jedno z najważniejszych zadań wczesnej edukacji, zadanie złożone i czasochłonne, które powinno doprowadzić do samodzielności i niezależności w życiu dorosłym”²⁰. Człowiek samodzielny staje się twórczy. Nie boi się zaryzykować podejmowania nowych rozwiązań, próbować na wiele sposobów, ponosić konsekwencje własnych działań. Tego wymaga współczesny świat, który podlega ciągłym zmianom. Wychowujemy więc nie do zastanej rzeczywistości, ale do nieznannej przyszłości. Ludzie dorośli muszą być elastyczni, gotowi do poszukiwania wyjaśnień i nowych rozwiązań, twórczy. Tacy są tylko ludzie samodzielni.

BIBLIOGRAFIA

- Buczel A., *Samodzielność jako cecha osobowości*, „Studia Philosophiae Christianae” 1993, nr 29 (1).
- Jakowicka M., *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 1989, nr 5.
- Jędrzejowska E., *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1 (9).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2005.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ E. Jędrzejowska, *op. cit.*, s. 356.

- Kochanowska E., *Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)po-
zorne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Hu-
manitas. Pedagogika” 2017, nr 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d529c6b6-e19e-4c6d-b0e4-99c7559828de> [29.12.2022].
- Kuszek K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Lasota A., Pisarzowska E., *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1.
- Małkiewicz E., *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka. Wykład wprowadzający*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. K. Sujak-Lesz, Warszawa 2002.
- Mikler-Chwastek A., *Samodzielność życiowa oraz kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Obszary wychowania przedszkolnego. Najnowsze ustalenia teoretyczne i praktyczne*, red. A. Mikler-Chwastek, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Nowak J., *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytut Badawczy, Radom 2007.
- Szczepkowska-Szczeńiak K. et al., *Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa-I-III> [29.12.2022].
- Szuman S., *Z zagadnień rozwoju psychicznego*, [w:] *Fragmenty psychologii*, red. J. Pieter, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Katowice 1958.
- Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Włoch S., *Edukacja ku samodzielności podstawą rozwoju współczesnego człowieka*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.

Psychologiczno-pedagogiczne aspekty profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

- 163 ROZDZIAŁ 11. Potencjał rozwojowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym jako wyznacznik kierunków pedagogicznej aktywności nauczyciela
- 179 ROZDZIAŁ 12. Osiągnięcia szkolne uczniów klas I–III jako wyzwanie edukacyjne
- 193 ROZDZIAŁ 13. Metody aktywizujące w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej
- 207 ROZDZIAŁ 14. Perspektywa rozwoju społecznego uczniów w czasie pracy w grupie w klasach I–III
- 223 ROZDZIAŁ 15. Inspirowanie rozwoju aktywności poznawczej uczniów klas początkowych
- 237 ROZDZIAŁ 16. Stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci w praktyce edukacji wczesnoszkolnej
- 249 ROZDZIAŁ 17. Wspieranie rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym w ramach edukacji zdrowotnej
- 265 ROZDZIAŁ 18. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych u uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Potencjał rozwojowy dziecka
w wieku wczesnoszkolnym
jako wyznacznik kierunków
pedagogicznej aktywności
nauczyciela

Całe życie człowieka, niezależnie od etapu, jest związane z rozwojem. Rozwój to „proces zmian wskazujących zróżnicowanie się danego obiektu pod określonym względem”¹. Słowo rozwój najczęściej kojarzy się z pojęciem zmiany i jest powszechnie używane zarówno w ramach różnych dyscyplin naukowych, jak i w mowie potocznej. Krystyna Zamiara pisze, że „o rozwoju mówi się wtedy, gdy obserwowane zmiany jakiegoś układu (obektu) mają jednocześnie charakter stały, stopniowy oraz jednokierunkowy, są nieodwracalne, postępują w kierunku większej złożoności i integracji wewnętrznej oraz dokonują się pod wpływem czynników powiązanych z tym układem”².

Maria Tyszkowa wyróżnia trzy wyraźnie odrębne tendencje dotyczące rodzaju i charakteru aktywności w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Jedną z tendencji jest zmiana rodzaju aktywności, w jakie angażują się dzieci i młodzież. Autorka używa określenia „różnicowanie”, które odnosi się do coraz częstszego pojawiania się nowych form i odmian aktywności najmłodszego pokolenia. W przeszłości dominującą formą aktywności były zabawa na podwórku, gry zespołowe na świeżym powietrzu i inne tradycyjne formy rozrywki. Współczesny świat oferuje dzieciom coraz więcej różnorodnych sposobów wykorzystywania czasu i rozwijania zainteresowań. Coraz większą rolę odgrywają aktywności związane z technologią, takie jak korzystanie z komputerów, smartfonów czy gier wideo. Różnicowanie

Wychowawca zależnie od tego, co przygotował na tę chwilę w ciągu długiego szeregu lat, bacznie przyglądając się dziecku, może dać mu program, jak poznać siebie, jak siebie zwyciężać, jakiego użyć wysiłku, jak poszukiwać własnej drogi życia.

JANUSZ KORCZAK

- 1 L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2012, s. 138.
- 2 K. Zamiara, *W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu*, [w:] *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, red. J. Kmita, Warszawa 1977, s. 47.

może pomóc dzieciom i młodzieży odkrywać swoje pasje i talenty oraz rozwijać się w różnych obszarach. Kolejną tendencją jest zmiana w charakterze aktywności podejmowanych przez dzieci i młodzież. W przeszłości te aktywności często były bardziej spontaniczne i nieustrukturyzowane. Współcześnie często można zauważyć wzrost aktywności zorganizowanych, takich jak zajęcia pozalekcyjne, kursy, treningi sportowe czy aktywności edukacyjne. Wprowadzają one większą strukturyzację w życie dzieci. Druga tendencja, określona przez Marię Tyszkową jako „porządkowanie”, odnosi się do eliminacji aktywności, które są uważane za nieprzydatne lub wręcz szkodliwe dla rozwoju młodych jednostek. Porządkowanie ma na celu stworzenie bardziej bezpiecznego i korzystnego środowiska dla rozwoju młodego pokolenia. Trzecia tendencja – integrowanie – odnosi się do możliwości tworzenia coraz bardziej złożonych form aktywności, łączących różne obszary zainteresowań i umiejętności oraz naukę z praktyką. Przykładem są programy edukacyjne, projekty interdyscyplinarne czy inicjatywy społeczne, które promują zaangażowanie młodych ludzi we wspólnotach. Integracja może pomóc w rozwijaniu kompetencji społecznych, kreatywności i zdolności rozwiązywania problemów. Wymienione tendencje można traktować jako swoiste kryteria oceny tego, czy obserwowane u jednostki zmiany w danym okresie jej życia podążają we właściwym kierunku, przy czym należy pamiętać, że układem odniesienia jest tutaj swoście pojęta norma wiekowa – norma w sensie statystycznym, typu „tak zdarza się najczęściej”, „dotyczy to znacznej liczby osób”³. „Celem zmian rozwojowych jest samorealizacja, czyli spożytkowanie potencjału genetycznego. [...] Osiągnięcie tego celu przez jednostkę zależy od trudności, jakie napotyka, i od tego, czy potrafi pokonać te trudności”⁴.

- 3 M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996, s. 45.
- 4 E.B. Hurlock, *Zasady rozwoju*, [w:] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Warszawa 1985, s. 57.

Choć rozwój dotyczy człowieka jako całości, analizie podlegają poszczególne obszary funkcjonowania (oceniać można rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny). Zdaniem Barbary Woynarowskiej szeroko rozumiany rozwój jest „genetycznie zaprogramowanym, złożonym, wieloetapowym procesem zmian ilościowych i jakościowych[,] dokonujących się w całym okresie życia człowieka [...]”⁵. Autorka słusznie zauważa, że proces rozwoju człowieka obejmuje różne obszary, które są powiązane i na siebie wpływają, na przykład rozwój biologiczny może mieć wpływ na rozwój psychiczny i społeczny, a rozwój społeczny może wpływać na rozwój seksualny⁶. To powiązanie podkreśla również Danuta Waloszek, która twierdzi, że „człowiek jest całością, a nie sumą procesów, cech niezależnie od siebie się rozwijających”⁷. Rozwijanie się w sposób holistyczny oznacza dbanie o równowagę i harmonię między różnymi sferami życia, takimi jak zdrowie fizyczne, relacje społeczne, rozwój intelektualny, rozwój duchowy i cele życiowe. To integracyjne podejście pozwala na kompleksowe zrozumienie człowieka i wspieranie jego rozwoju na wielu płaszczyznach. „Edukacja musi takiemu ujęciu odpowiadać. Inaczej będzie działaniem szkodliwym indywidualnie i społecznie. Nie będzie służyć rozwojowi, lecz przeszkadzać”⁸.

Cykl życia człowieka można podzielić na etapy. Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska nazywają je erami (jest to określenie zapożyczone od Daniela Levinsona). „[E]ra I obejmuje rozwój w okresie prenatalnym i do końca 1. roku życia; era II dotyczy rozwoju w okresie dzieciństwa, to jest od ukończenia 1. roku życia do około 10.–12. roku życia; era III to wiek dorastania, czyli od 10.–12.

5 B. Woynarowska, *Rozwój osobniczy człowieka – zagadnienia ogólne*, [w:] B. Woynarowska et al., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Warszawa 2010, s. 23–24.

6 *Ibidem*.

7 D. Waloszek, *Wstęp*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 7.

8 *Ibidem*.

do 20.–25. roku życia; era IV to dorosłość – od 20.–25. roku życia aż po jego kres”⁹. Z perspektywy rozpatrywanego w tekście zagadnienia szczególną uwagę poświęcić należy erze drugiej. Obejmuje ona „całe dzieciństwo człowieka, to jest dzieciństwo wczesne, zwane też wiekiem poniemowlęcym, dzieciństwo środkowe, czyli wiek przedszkolny, oraz dzieciństwo późne, czyli wiek szkolny. Górna granica tej ery, czyli 10–12 lat, to już początek wczesnej fazy dorastania, ponieważ jednak większość dzieci w tym wieku uczy się w ostatnich klasach szkoły podstawowej”¹⁰.

Każdy człowiek ma własną, unikatową ścieżkę rozwojową. Choć istnieją pewne ogólne wzorce i wspólne etapy, sposób, w jaki jednostka przez nie przechodzi, zawsze wygląda inaczej. Wpływają na to indywidualne doświadczenia, predyspozycje, środowisko i interakcje społeczne. „Tradycyjnie psychologowie wiązali proces rozwoju z wiekiem. [...] Ostatnie studia nad rozwojem człowieka, wskazały wagę ekologii rozwoju lub rozwoju w kontekście. Przez »ekologię« rozumie się środowiskowe uwarunkowania, jakich doświadcza osoba lub pod wpływem których bezpośrednio lub pośrednio znajduje się”¹¹. Współcześnie, gdy rozważa się istotę rozwoju człowieka, bierze się pod uwagę nie tylko aspekt biologiczny procesu, lecz także wszechstronne uwarunkowania społeczno-kulturowe¹². W dzieciństwie i w młodości otoczenie społeczne, które tworzą rodzina, szkoła i społeczność, ma szczególne znaczenie dla kształtowania tożsamości, wartości, norm społecznych oraz zdobywania umiejętności społecznych i kulturowych. Niezmiernie ważne jest to, by tzw. osoby

9 A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziólkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016, s. 67.

10 *Ibidem*, s. 70.

11 A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 2011, s. 10–12.

12 A.I. Brzezińska, *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. eadem, Gdańsk 2005, s. 18.

znaczące, czyli te z najbliższego otoczenia, dzięki swojej wrażliwości trafnie rozpoznawały potrzeby rozwojowe charakterystyczne dla danego okresu życia człowieka i swoim działaniem inicjowały ich zaspokojenie¹³. Jak podkreśla Elizabeth B. Hurlock, „pomyślny rozwój dziecka wymaga pewnego pokierowania nim”¹⁴ przez rodziców i nauczycieli. Zatem jakość ścieżki rozwojowej jest wynikiem interakcji między wrodzonymi właściwościami człowieka a wpływem środowiska, w którym przychodzi mu zaspokajać różne swe potrzeby.

Motorem rozwoju są tzw. zadania rozwojowe, możliwe do podjęcia na każdym z etapów. Są one postrzegane jako całościowe sekwencje działań, które jednostka podejmuje w celu zdobycia kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości. Havighurst zadaniem rozwojowym nazywa „zadanie, które pojawia się w danym lub w przybliżonym okresie życia jednostki, a pomyślne zrealizowanie go zapewnia jej szczęście oraz powodzenie w późniejszych zadaniach, podczas gdy niepowodzenie prowadzi do braku zadowolenia, do dezaprobaty ze strony społeczeństwa i do trudności w późniejszych zadaniach”¹⁵. Opanowanie tych zadań przyczynia się do rozwoju jednostki oraz umożliwia jej lepsze radzenie sobie z różnymi sytuacjami i wyzwaniem życiowymi. Istotną rolę w realizacji zadań rozwojowych odgrywa sama jednostka. To ona, ze swoimi wartościami, kompetencjami i aspiracjami, jest źródłem aktywności i motywacji do podołania tym zadaniom. Ważne jest, aby była motywowana wewnętrznie do podejmowania działań rozwojowych poprzez mechanizmy regulacyjne, takie jak ciekawość, dążenie do samodoskonalenia, potrzeba autonomii i osiągnięcia sukcesów.

Aby dobrze opisać potencjał rozwojowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym w kontekście pedagogicznego wezwania dla nauczyciela

13 A.I. Brzezińska *et al.*, *Portrety psychologiczne człowieka – szanse i zagrożenia rozwoju*, <http://spolecznosc.targowek.waw.pl/page/data/other/sejmik.pdf> [30.01.2021].

14 E.B. Hurlock, *op. cit.*, s. 55.

15 Za: *ibidem*, s. 89.

profesjonalisty, warto najpierw ustalić kontekst znaczeniowy kluczowego pojęcia, którym jest dziecko. Zdefiniowanie tego, kim jest dziecko, wydaje się łatwe, jednak odszukanie definicji, która cieszyłaby się powszechnym uznaniem, przysparza sporo problemów, ponieważ różne kultury, systemy prawne i dyscypliny naukowe stosują odmienne definicje. W ogólnym rozumieniu dziecko to istota ludzka w fazie rozwoju przypadającej między okresem niemowlęcym a dorosłością. Danuta Waloszek na kartach *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* definiuje dziecko jako 1) człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania; potomka ludzkiego; niezależnie od pochodzenia i wieku – syna lub córkę; lub jako 2) charakterystycznego reprezentanta jakiejś epoki, np. dzieci-kwiaty, dzieci komputerowe, lub przypisanego do idei, wyznania, np. dzieci boże, dzieci pokoju, dzieci szczęścia, globalne dzieci itp.¹⁶ Natomiast podstawowym aktem prawnym, który zawiera definicję analizowanego pojęcia, jest Konwencja o prawach dziecka, uchwalona 20 listopada 1989 roku¹⁷. Zgodnie z art. 1. tego dokumentu dziecko to „każda osoba w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem danego kraju osiąga pełnoletniość wcześniej”¹⁸. Ta definicja uwzględnia wiek jako podstawowy czynnik rozgraniczający dzieci od dorosłych. Pewne doprecyzowanie tego zapisu można odnaleźć w preambule, w której podkreślono, że „dziecko [...] wymaga szczególnej opieki i troski, a zwłaszcza właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu”¹⁹.

Wiek wczesnoszkolny, inaczej zwany młodszym wiekiem szkolnym, jest okresem, który trwa od siódmego do dziesiątego roku życia. Stanowi on swego rodzaju pomost między dzieciństwem a okresem wzrastania ku dojrzałości. Karolina Appelt pisze, że wiek szkolny „jest

16 D. Waloszek, *Dziecko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 883.

17 Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

ostatnim etapem dzieciństwa w rozwoju człowieka. [...] Choć etap ten wyraźnie przynależy do dzieciństwa, z pewnej perspektywy można go także ująć jako pierwszy krok w świecie dorosłych. Nie tak dramatyczne w przebiegu, jak w przypadku dorastania, wejście w wiek szkolny wiąże się z »opuszczeniem« przez dziecko domu rodzinnego, większym uniezależnieniem się od rodziców, znacznie większą samodzielnością i dominacją aktywności odmiennej od beztrioskich zabaw przedszkolaków, którą jest nauka²⁰. Dziecko – dodaje autorka – podejmuje najważniejszą dla tego wieku zupełnie nową rolę, czyli rolę ucznia²¹.

Potencjał rozwojowy dziecka odnosi się do jego zdolności do nabywania nowych umiejętności, osiągnięcia postępów i rozwijania się w różnych sferach życia. Jest on całkowicie zindywidualizowany. Można jednak dla każdego etapu życia człowieka określić pewne uniwersalne właściwości budujące ten niepowtarzalny dobrostan. W tym okresie dzieci rosną szybko, ich zdolności motoryczne i koordynacja ciała ulegają znacznemu rozwojowi. Poprawia się ich sprawność fizyczna, a także umiejętności manipulacyjne, takie jak pisanie, rysowanie czy korzystanie z narzędzi. Uczą się one dbać o zdrowie, wyrabiać odpowiednie nawyki żywieniowe i higieniczne. Rozwijają świadomość swojego ciała i uczą się akceptować zmiany, jakie zachodzą w okresie wzrostu. Karolina Appelt zwraca jednak uwagę, że „zmiany fizyczne nie są tak wyraźne, jak w poprzednich okresach rozwojowych, kontynuowane są tendencje, które można było zauważyć w wieku przedszkolnym”²².

W następstwie doświadczeń zdobytych we wcześniejszych okresach rozwoju oraz ze względu na proces dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i nowe wymagania, które są kierowane wobec

20 K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259.

21 *Ibidem*.

22 *Ibidem*, s. 261.

małego ucznia, zdobywa on liczne zdolności związane z asymilacją i przetwarzaniem informacji o sobie i otaczającym go świecie. Uczeń zaczyna dowolnie koncentrować uwagę, jego pamięć zaczyna mieć charakter pamięci logicznej, dzięki czemu zamiast mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania poznawanych faktów, następuje rozumienie treści i ich analizowanie²³. Zdobyte umiejętności czytania, pisania, liczenia i rozwiązywania prostych problemów matematycznych umożliwiają aktywny i świadomy udział w procesie szkolnego nauczania.

„U dzieci szkolnych następuje dalszy postęp w kształtowaniu kontroli emocjonalnej, wiedzą [one] jak zachować się adekwatnie do sytuacji i jak wyrazić swoje emocje w sposób akceptowany społecznie”²⁴. Dzieci w klasach I-III nabywają umiejętności społeczne, takie jak współpraca, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów i nawiązywanie relacji z rówieśnikami. Poprzez interakcje – nie tylko z rówieśnikami, lecz także z uczniami starszymi, a także z dorosłymi w szkole – uczą się współdziałania, empatii i budowania zdrowych relacji. Poznają zasady funkcjonowania grup społecznych, takich jak rodzina, szkoła, społeczność lokalna, oraz zaczynają rozwijać świadomość społeczną i odpowiednie postawy wobec nich. Wraz z rozwojem umiejętności społecznych stają się bardziej świadome siebie jako jednostki, bardziej zdolne do samodzielnego myślenia, refleksji i podejmowania decyzji. Rozwijają zdolność do rozróżniania między dobrem a złem, kształtują moralne wartości i uczą się odpowiedzialności za swoje czyny, a także rozwijają umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, wykonywania prostych zadań i odpowiedzialności za siebie. Uczą się pojęć związanych z ich codziennym życiem, dotyczących przestrzeni, czasu, kultury itp.

Aktywność człowieka zależy nie tylko od jego możliwości, lecz także – co stanowi jeden z istotnych przejawów podmiotowości – od indywidualnych preferencji. To one „decydują o wybiórczości

²³ *Ibidem*, s. 267.

²⁴ *Ibidem*, s. 272.

stosunku do otaczającego świata – sprawiają, że człowiek jest skłonny zwracać uwagę przede wszystkim na jakieś określone przedmioty, zjawiska czy problemy i z nimi w pierwszej kolejności wiązać swą aktywność”²⁵ – zwraca uwagę Anna Matczak. W młodszym wieku szkolnym często można u uczniów zaobserwować ujawnianie się różnych zdolności i predyspozycji. Dlatego ważne jest tworzenie różnorodnych sytuacji dydaktycznych umożliwiających rozwijanie pasji, talentów i zainteresowań, w których uczniowie wykazują szczególne zdolności. Realizowanie projektów zadań czy warsztatów, które są związane z zainteresowaniami dzieci, pozwala im na zgłębianie tematów w sposób bardziej pogłębiony i angażujący. Indywidualizacja procesu nauczania sprawia, że uczniowie czują się docenieni, zmotywowani i mają możliwość doświadczania sukcesów w dziedzinach, które ich interesują. Ważne jest, aby nauczyciele stwarzali przestrzeń, w której uczniowie mogą być aktywni i kreatywni, a jednocześnie doceniali ich wysiłki i osiągnięcia. Wprowadzanie różnorodnych metod pracy, takich jak projekty, badania, prezentacje czy grupowe zadania, daje uczniom szansę wykorzystania swoich umiejętności i talentów. Warto również pamiętać, że rozwijanie pasji i talentów nie dotyczy tylko przedmiotów szkolnych, lecz także innych dziedzin, takich jak sport, sztuka czy muzyka. Zadaniem szkoły jest optymalizacja środowiska edukacyjnego, w którym możliwe byłoby rozwijanie różnorodnych uczniowskich pasji. Dzięki takim działaniom dzieci miałyby szansę odkrycia swoich mocnych stron i zdolności, co z kolei wpływałoby na ich samoocenę i motywację do nauki, na pozytywne postrzeganie szkoły i – co najważniejsze – na dalszy rozwój. Tworzenie różnorodnych sytuacji dydaktycznych, które uwzględniają talenty i zainteresowania uczniów, jest kluczowe dla osiągnięcia przez nich sukcesów, nabierania wiary we własne siły do mierzenia się ze szkolnymi sytuacjami (problemami) dla nich nowymi, trudnymi. Kiedy dzieci są zachęcane do dzielenia się wiedzą i odgrywają rolę

25 A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 42.

liderów w danej dziedzinie, wzmacnia to ich poczucie własnej wartości i pewności siebie. Stawianie uczniów w roli ekspertów może mieć wiele pozytywnych efektów. Po pierwsze, umożliwia pogłębienie wiedzy na tematy, którymi się interesują. Po drugie, jest to dla nich okazja do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami z innymi, dzięki czemu rozwijają się umiejętności komunikacyjne i społeczne. Po trzecie, daje szansę na doświadczenie zadowolenia z osiągnięć, co pozytywnie wpływa na aktywne zaangażowanie się w naukę szkolną. Gdy uczniowie widzą, że są w stanie poradzić sobie z wyzwaniem w roli eksperta, rośnie ich pewność siebie i przekonanie, że są dobrymi uczniami. To z kolei przekłada się na ich postawę wobec edukacji i skłania ich do podejmowania kolejnych wyzwań oraz rozwijania swoich umiejętności.

Klasy początkowe szkoły podstawowej są kluczowym okresem w rozwoju dziecka, dlatego realizacja różnorodnych projektów edukacyjnych w tym czasie może przynosić istotne korzyści. Wczesne lata edukacji są okresem, w którym dziecko ma ogromną zdolność do absorbowania wiedzy i rozwoju umiejętności. Jest to czas, kiedy mózg dziecka jest najbardziej plastyczny, co oznacza, że jest podatniejsze na naukę i rozwój w różnych obszarach. Aby jak najlepiej wykorzystać ten „złoty okres”, warto pamiętać o dostosowywaniu projektów edukacyjnych do indywidualnych uwarunkowań rozwojowych dzieci w tym wieku. Uczniowie w klasach początkowych rozwijają się we wszystkich obszarach: poznawczym, emocjonalnym, społecznym, motorycznym i językowym. Projektowanie działań edukacyjnych uwzględniających te różne obszary pozwala na wszechstronny rozwój dziecka w przyjazny dla niego sposób. Gdy temat projektu jest dopasowany do zainteresowań i poziomu rozwoju dzieci, są one bardziej zaangażowane i zmotywowane do nauki. To tworzy przyjemne środowisko, w którym dzieci chętnie uczą się i rozwijają swoje umiejętności. Należy też pamiętać, że wiek szkolny, a zwłaszcza jego pierwszy okres (wczesnoszkolny), to w rozwoju dzieci kumulacja wielu trudnych momentów. Opuszczenie przedszkola, „oswojonego” miejsca i zamienienie go na nieznaną przestrzeń szkoły, zastąpienie aktywności zabawowej aktywnością

związaną z realizacją obowiązków szkolnych, konieczność opanowania w stosunkowo krótkim czasie wielu nowych umiejętności, nawiązywanie wielu relacji społecznych nie tylko z rówieśnikami, lecz także z dorosłymi – to tylko niektóre z nich. „Jednocześnie to czas bogaty w różnorodne, ważne dla dzieci zdarzenia, czas odkryć i fascynacji i lepszego rozumienia świata”²⁶.

Jak pisze Irena Adamek (za Anną Chmielewską-Długosz), „[z]adania stawiane pedagogom należy rozpatrywać w kategoriach zadań niedokończonych, wymagających ciągłego stawiania czoła pojawiającym się wyzwaniom, do których do końca nie można się przygotować”²⁷. W odniesieniu do edukacji uczniów w klasach I-III warto kierować się ogólnymi wskazówkami sformułowanymi przez autorkę, która zwraca uwagę na:

- wykorzystanie najnowszych badań psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych w modelach edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w których postuluje się dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści, a także rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego;
- projektowanie edukacji na czas obecny i na przyszłość, z naciskiem na odnoszenie zdobytych umiejętności i wiedzy do praktyki oraz na nabywanie potrzebnych doświadczeń i nawyków;
- koncentrowanie się na problemach, aplikacjach alternatyw, poprzez skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach oraz rozwiązywanie problemów w sposób twórczy;
- modyfikacje refleksji (nad jakością edukacji) i zmiany schematów działania przyjętych w dotychczasowych rozwiązanych edukacyjnych²⁸.

26 P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety...*, op. cit., red. A.I. Brzezińska, s. 343.

27 I. Adamek, *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016, s. 9.

28 *Ibidem*.

Erik H. Erikson podkreśla, że „[...] dzieci w tym wieku lubią być łagodnie, lecz stanowczo zmuszane do przygody odkrywania”²⁹. Irena Adamek zwraca uwagę na ogromną rolę szkoły w zaspokajaniu tej dziecięcej potrzeby (oczekiwania). Autorka pisze: „Szkoła jest niezwykłym miejscem, gdzie można poczuć, jak używać głowy, jak traktować innych, a więc uczyć się refleksyjnie i twórczo, poszukując sensu i rozumienia otaczającego świata, dzieląc się z innymi swoją wiedzą i korzystając z wiedzy rozproszonej”³⁰. Niesamowite możliwości wspierania rozwoju uczniów w wieku wczesnoszkolnym ma też nauczyciel, który w tym okresie naturalnie staje się dla nich znaczącym dorosłym. Zwłaszcza że pierwszy rok w szkole podstawowej – przede wszystkim dla najmłodszych uczniów – może być trudnym okresem przejściowym. Przyzwyczajeni do swobodnej zabawy i eksploracji w przedszkolu, muszą się przystosować do nowych oczekiwań i struktur szkolnych. Jednym z głównych wyzwań jest siedzenie w ławce i skupienie się przez dłuższy czas. W przedszkolu dzieci często miały większą swobodę ruchu i możliwość zabawy na dywanie, a w szkole muszą się uczyć koncentrowania uwagi na lekcji. Ważne jest, aby nauczyciele klas I-III zapewniali odpowiednie przerwy ruchowe i różnorodne aktywności, które pomogą dzieciom rozładować energię. Dodatkowo pierwsze dni w szkole mogą być trudne dla dzieci i związane z silnymi emocjami, ponieważ opuszczają swoje przedszkole i panie nauczycielki, które były dla nich bliskie i otwarte na potrzeby każdego dziecka. W szkole relacja uczniów z nauczycielami może mieć inny charakter, skoncentrowany głównie na funkcji dydaktycznej. Niemniej istotne jest również to, aby nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, zdawali sobie sprawę z tych trudności i starali się łagodzić przemiany oraz zachowywali równowagę między funkcją dydaktyczną a troską o dobrostan emocjonalny uczniów. Warto, by umożliwiali dzieciom wyrażanie emocji, stwarzali

29 E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 79. Za: K. Appelt, *op. cit.*, s. 279.

30 I. Adamek, *op. cit.*, s. 105.

okazje do interakcji społecznych i budowania relacji – z rówieśnikami oraz z nauczycielami.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Brzezińska A.I. et al., *Portrety psychologiczne człowieka – szanse i zagrożenia rozwoju*, <http://spolecznosc.targowek.waw.pl/page/data/other/sejmik.pdf> [30.01.2021].
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziólkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Brzezińska A.I., *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Hurlock E.B., *Zasady rozwoju*, [w:] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & co, Warszawa 1998.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Tyszkowa M., *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Waloszek D., *Dziecko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

- Waloszek D., *Wstęp*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2005.
- Wojnarowska B., *Rozwój osobniczy człowieka – zagadnienia ogólne*, [w:] B. Wojnarowska et al., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zamiara K., *W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu*, [w:] *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, red. J. Kmita, Wydawnictwo Naukowe Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

Osiągnięcia szkolne uczniów klas I-III jako wyzwanie edukacyjne

To, co wiemy, to tylko kropelka.

To, czego nie wiemy, to cały ocean.

ISAAC NEWTON

System edukacyjny w Polsce, podobnie jak wiele innych systemów na świecie,

jest przedmiotem dyskusji dotyczących zmieniających się społecznych potrzeb i wymagań. W odpowiedzi na wyzwania współczesności podejmuje się różne inicjatywy (reformy) mające na celu podniesienie jakości kształcenia i lepsze dostosowanie programów nauczania do rzeczywistych potrzeb uczniów. Nowoczesne propozycje rozwiązań edukacyjnych obejmują m.in. wprowadzenie nowych metod nauczania, większe skoncentrowanie na umiejętnościach praktycznych i na kreatywnym myśleniu, wykorzystanie nowych technologii w procesie nauczania i oceny oraz zwiększenie roli ucznia jako aktywnego uczestnika w procesie edukacyjnym, już od pierwszego jej etapu¹. Współczesna edukacja wczesnoszkolna kładzie zatem nacisk na wszechstronny rozwój ucznia, który nie ogranicza się jedynie do przyswajania informacji i faktów, ale obejmuje również rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy w zespole, komunikacji czy kreatywności. Edukacja wczesnoszkolna stawia na aktywne zaangażowanie ucznia w proces zdobywania wiedzy, zachęcanie go do samodzielnego poszukiwania i odkrywania informacji, a także do eksplorowania otaczającego świata. Osiągnięcia szkolne uczniów są kluczowym wskaźnikiem efektywności działania szkoły i nauczycieli. Programy kształcenia, zgodnie z obowiązującą podstawą programową, określają cele edukacyjne, które uczniowie powinni osiągnąć w danym przedmiocie lub dziedzinie. Cele są precyzyjnie opisane, co pozwala nauczycielom jasno określić, jakie umiejętności i jaką wiedzę powinni przekazać uczniom i w jakim stopniu uczniowie osiągnęli założone efekty uczenia się².

1 C. Langier, *Cyberdziecko – nowe wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3 (25), s. 228.

2 A. Bogaj, *Stan i uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów szkół ponadpodstawowych – diagnoza*, Warszawa 1989, s. 90.

Na początku nauki szkolnej większość dzieci ma pozytywne nastawienie do osiągnięcia dobrych wyników w nauce, które często wynika z ich naturalnej ciekawości świata i z chęci poznawania nowych rzeczy. Niestety nie wszystkim udaje się utrzymać entuzjazm w trakcie dalszej edukacji. Istnieje wiele czynników, które mogą wpływać na to, dlaczego tylko nielicznym dzieciom udaje się osiągnąć oczekiwane wyniki w nauce, a większość z nich może odczuwać stres i doświadczać poczucia niepowodzenia.

Osiągnięcia szkolne uczniów są wielopłaszczyznowym tematem, dlatego stały się przedmiotem wielu naukowych i publicystycznych analiz. Osiągnięcia szkolne mogą być rozumiane jako wynik zdobywania i opanowywania wiedzy, umiejętności i kompetencji określonych w podstawie programowej. Często są utożsamiane z przejawem adaptacji ucznia do środowiska szkolnego oraz wskazują na stopień opanowania przez niego wiedzy i nabycia umiejętności. Dobre wyniki w nauce wpływają na samopoczucie ucznia w szkole. Sukcesy w nauce mogą przyczynić się do zwiększenia pewności siebie, podniesienia samooceny oraz pozytywnego postrzegania przez nauczycieli i rówieśników. Uczeń otrzymuje potwierdzenie swoich umiejętności oraz wysiłku, co może motywować go do dalszego zaangażowania i wysiłku w nauce.

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele wyjaśnień terminu *osiągnięcia szkolne*. Definicja zaproponowana przez Wincentego Okonia uwzględnia różnorodne aspekty rozwoju uczniów w szkole. Zdaniem autora, osiągnięcia szkolne to „wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw [...]”³. Znamienne w definicji Wincentego Okonia jest stwierdzenie, że „uczniowie zawdzięczają szkole”, z czym trudno się zgodzić. Stanisław Witkowski zauważa, że „o osiągnięciach możemy mówić również wtedy, gdy ktoś opanował nowe dla niego

3 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 277.

czynności poza środowiskiem szkolnym, na przykład umie zachować się w określonej sytuacji celowo i skutecznie, lecz nauczył się tego dzięki własnemu wysiłkowi, korzystając z odpowiednich środków i ewentualnej pomocy innych osób”⁴. Takie podejście podkreśla wartość pracy ucznia, a pomoc osób trzecich stanowi jedynie niezbędne wsparcie. Według Krystyny Kuligowskiej osiągnięcia szkolne to „korzystne zmiany zarówno w sferze instrumentalnej ucznia (w zasobach informacji, w sprawnościach intelektualnych, umiejętności korzystania z tych informacji w działaniu), jak i w sferze kierunkowej (w motywacji do działania, w aspiracjach, uczuciach oraz postawach)”⁵. Aspekt instrumentalny odnosi się do zdolności intelektualnych i umiejętności, które uczniowie nabywają w szkole. Chodzi tutaj o dysponowanie odpowiednim zasobem informacji, a także o umiejętność korzystania z tych informacji oraz sprawności intelektualnych, które umożliwiają skuteczne działanie w procesie nauki. Aspekt kierunkowy dotyczy sfer emocjonalnej i motywacyjnej oraz postaw ucznia. Osiągnięcia szkolne obejmują zmiany aspiracji, uczuć, zachowania uczniów oraz ich motywacji do działania. Istotne w tej kwestii jest rozwijanie pozytywnego podejścia do nauki, rozbudzanie zainteresowań, rozwijanie poczucia własnej skuteczności i wiary we własne możliwości. Zacytowana definicja podkreśla, że korzystne zmiany w obu sferach – instrumentalnej i kierunkowej – są ważne dla osiągnięć szkolnych. Oznacza to, że sukcesy uczniów nie polegają tylko na zdobywaniu wiedzy, lecz także na rozwijaniu umiejętności, motywacji i pozytywnych postaw, które wpływają na całościowy rozwój ucznia. Uogólniając, można przyjąć, że sukces jest satysfakcjonującym zakończeniem wysiłku, a ta satysfakcja płynie z osiągnięć, które w pełni odzwierciedlają posiadane możliwości. Choć szkoła odgrywa istotną rolę we wspieraniu uczniów w osiągnięciu sukcesu szkolnego, to nie może zagwarantować sukcesu ani zastąpić zaangażowania i wysiłku samego ucznia. Na tę prawidłowość

4 S. Witkowski, *Psychologia sukcesu*, Warszawa 1994, s. 16.

5 K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa 1984, s. 67.

zwraca uwagę Christina Buchner, która wymienia wskaźniki osiągnięcia sukcesu w szkole. Są to m.in.:

- poczucie postępów w nauce: uczeń ma świadomość, że stara się rozwijać i zdobywać nowe umiejętności. Odczuwa, że jego wysiłki przynoszą pozytywne rezultaty, co motywuje go do kontynuowania nauki;
- radość z postępów: uczeń czerpie przyjemność i satysfakcję z osiągania sukcesów w nauce. Pozytywne emocje związane z naukowymi osiągnięciami stymulują go do dalszego wysiłku;
- gotowość do wysiłku: uczeń jest skłonny włożyć wysiłek w naukę i podejmuje trudności jako wyzwanie, a nie – powód do rezygnacji;
- wytrwała praca nad zadaniem: uczeń potrafi konsekwentnie pracować nad wyznaczonym zadaniem, nie poddaje się w obliczu trudności i kontynuuje wysiłek, aż osiągnie zamierzony cel;
- rezultaty adekwatne do uzdolnień: uczeń osiąga wyniki odpowiednie do swojego poziomu umiejętności i zdolności, co jest efektem odpowiedniego wysiłku i zaangażowania;
- organizacja nauki: uczeń potrafi odpowiednio zorganizować swoją naukę, radzi sobie z obowiązkami szkolnymi i potrafi zarządzać swoim czasem;
- postrzeganie nauki jako sensownego działania: uczeń widzi sens w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, rozumie znaczenie nauki dla swojego rozwoju i dla swojej przyszłości;
- porządek i dbałość o przybory szkolne: uczeń dba o zeszyty, podręczniki i przybory szkolne, co wpływa na efektywność nauki i organizację pracy;
- wykorzystywanie wiedzy poza szkołą: uczeń potrafi zastosować zdobyte umiejętności i wiedzę w innych sytuacjach życiowych, nie tylko w szkole, co jest przejawem funkcjonalnego nauczania⁶.

⁶ Ch. Buchner, *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, tłum. M. Jałowicz, Kielce 2004, s. 13–14.

W każdej szkole obok uczniów, którzy robią postępy w nauce i osiągają dobre wyniki, są również uczniowie, którzy nie realizują założeń programowych. Nie odnoszą sukcesów, mają mniejsze szanse na pokonanie kolejnych progów szkolnych, trudność sprawia im osiągnięcie wymaganych efektów kształcenia, często doświadczają frustracji, poczucia nieadekwatności i niższej samooceny. Skazani są zatem na niepowodzenia. Zagadnienia sukcesów i niepowodzeń szkolnych należy rozpatrywać łącznie, „w nauczaniu bowiem, kiedy kończy się powodzenie, wówczas zaczyna się niepowodzenie – i odwrotnie”⁷. Różnorodność wymagań stawianych uczniom przez szkołę sprawia, że niepowodzenia szkolne mogą przejawiać się na różne sposoby. Niepowodzenia mogą dotyczyć zarówno aspektów behawioralnych i emocjonalnych, jak i osiągnięć ucznia w nauce. Mogą wynikać z trudności w przestrzeganiu zasad i norm szkolnych, ze słabej motywacji do nauki, z problemów emocjonalnych czy z braku odpowiednich umiejętności i wiedzy potrzebnych do osiągnięcia wymaganych rezultatów⁸. Halina Spionek proponuje rozumienie niepowodzeń szkolnych jako „rozbieżność pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni [oni] opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów”⁹. Kazimierz M. Czarnecki poszerza to (klasyczne) ujęcie o element wysiłku skierowanego na osiągnięcie przez ucznia sukcesu. Według autora, „niepowodzeniem jest rozbieżność ocen między wysiłkiem wkładanym w uczenie się a jego sukcesami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela”¹⁰. Niepowodzenia szkolne mają różny stopień widoczności, dlatego

- 7 J. Konopicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 14.
- 8 K. Misiotek, *Niektóre przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3), s. 61–69.
- 9 H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, s. 15.
- 10 K.M. Czarnecki, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, Kraków 1998, s. 127.

uczniowie, nauczyciele i rodzice mogą być ich mniej lub bardziej świadomi. Niepowodzenie w fazie ukrytej często jest trudniejsze do zidentyfikowania ze względu na brak jasnych sygnałów (objawów) wskazujących na trudności ucznia. Niepowodzenie w fazie jawnej staje się już zauważalne (pojawiają się oceny niedostateczne, wagarowanie), jednak wtedy zdecydowanie trudniej pomóc dziecku, którego ono dotyczy, stąd też maleje skuteczność takiej pomocy. Jeśli w tym okresie uczeń nie uzyska skutecznej pomocy, niepowodzenie może skutkować drugorocznością, a następnie – przerwaniem nauki¹¹.

Wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej znajdują się też dzieci, których osiągnięcia szkolne są poniżej ich możliwości. Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS) odnosi się do sytuacji, w której uczniowie nie osiągają wyników szkolnych współmiernych do potencjału intelektualnego i twórczego. Jest to zjawisko, w którym uczniowie nie wykorzystują w pełni swoich możliwości i nie rozwijają się tak, jak by mogli. Uznaje się że SNOS obejmuje nawet ponad połowę dzieci zdolnych¹². Iwona Czaja-Chudyba pisze: „Niższe od możliwych osiągnięcia dziecka mogą dotyczyć jednego przedmiotu lub pojawiać się we wszystkich przedmiotach, mieć charakter chroniczny lub sytuacyjny”¹³. Czynniki ryzyka powstawania SNOS mogą być np. cechy (niskie poczucie wartości, lęk, nieufność, nieśmiałość, wycofanie), czynniki społeczne i środowiskowe (samotność i odrzucenie dzieci przez dorosłych, atmosfera panująca w klasie), przyczyny edukacyjne, które ogólnie wiążą się ze złym traktowaniem ucznia zdolnego w szkole przez nauczycieli i rówieśników, co może doprowadzić do izolacji lub całkowitego odrzucenia dziecka w grupie¹⁴.

Uczniowie z SNOS często mają wysokie zdolności intelektualne, ale nie osiągają w nauce oczekiwanych wyników. Mogą być słabo

¹¹ J. Konopicki, *op. cit.*, s. 17–20; W. Okoń, *op. cit.*, s. 263.

¹² I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Warszawa 2009, s. 80.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

zmotywowani, nie wykorzystywać swojego potencjału, nie wykazywać zainteresowania lub nie angażować się w wyzwania intelektualne. Mogą równocześnie doświadczać poczucia frustracji, niewłaściwej samooceny, braku satysfakcji z nauki. W celu identyfikacji uczniów, u których występuje SNOS przyjmuje się, że jest to „niewykorzystywanie możliwości przejawiające się w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi dziecka a jego wysokim potencjałem, takim jak: inteligencja, twórczość, mierzonym za pomocą testów, opinii nauczyciela i rodziców”¹⁵.

W badaniach dotyczących osiągnięć szkolnych uczniów często wyróżnia się trzy główne grupy czynników: osobowościowe, środowiskowe i pedagogiczne. Te czynniki są uważane za istotne determinanty sukcesu szkolnego. Czynniki osobowościowe odnoszą się do cech danego dziecka wpływających na jej osiągnięcia szkolne. Mogą to być takie aspekty jak inteligencja, motywacja, samoocena, umiejętność radzenia sobie z trudnościami, zdolności interpersonalne czy koncentracja. Czynniki natury środowiskowej wiążą się z warunkami zewnętrznymi, w jakich uczniowie się rozwijają, takich jak rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, kultura i dostęp do zasobów edukacyjnych. Wpływają one na otoczenie ucznia, a przez to tworzą różne warunki i możliwości rozwoju. Z kolei czynniki pedagogiczne odnoszą się do procesów nauczania i uczenia się, jakie zachodzą w szkole. Dotyczą one metod nauczania, programów nauczania, relacji nauczyciel – uczeń, stymulacji poznawczej i motywacyjnej, oceniania i opinii na temat osiągnięć ucznia. Istotne jest odpowiednie dostosowanie tych czynników pedagogicznych do każdego ucznia. Podmiotowe traktowanie uczniów, czyli rozpoznawanie ich indywidualnych potrzeb, zdolności i zainteresowań oraz angażowanie ich w procesy edukacyjne, jest istotnym elementem efektywnego nauczania. Ustawienie działań dydaktyczno-wychowawczych

¹⁵ D. Ekiert-Grabowska, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne*, „Życie Szkoły” 1994, nr 3, s. 131.

na uczniach jako na aktywnych jednostkach, które mają określone potrzeby, pomysły i możliwości, sprzyja motywacji do nauki i tworzy pozytywną atmosferę szkolną. Optymalizowanie procesów rozwojowych poprzez uwzględnianie uczniów jako partnerów oraz emocjonalne wiązanie ich z tym, co dzieje się w szkole, przyczynia się do tworzenia pozytywnego środowiska edukacyjnego. Uczniowie czują się bardziej zaangażowani i motywowani, co przekłada się na lepsze rezultaty w nauce. To podejście sprzyja również budowaniu więzi uczniów z placówką edukacyjną, a oni sami stają się bardziej chętni do uczestnictwa w zajęciach szkolnych i pozytywnie odbierają swoje doświadczenia związane z nauką szkolną¹⁶.

Aby wspierać osiągnięcia szkolne uczniów, istotne jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które inspiruje do osiągania sukcesów. Treści kształcenia odgrywają kluczową rolę w tym procesie, ponieważ mogą wywoływać pozytywne emocje, zainteresowanie i chęć do nauki. Jeśli uczniowie dostrzegają, że treści są ciekawe, praktyczne i związane z ich codziennym życiem, bardziej angażują się w proces nauki. Możliwości pozytywnych przeobrażeń wiążą się ze stosowaniem szerokiego wachlarza metod nauczania i form pracy z uczniem¹⁷. Realizacja nowej podstawy programowej wymaga od nauczycieli innego spojrzenia na nauczanie oraz poszukiwania nowej koncepcji pracy. Może ona obejmować:

- indywidualizację nauczania, poprzez uwzględnienie różnych stylów uczenia się i tempa pracy uczniów. Nauczyciele mogą dostosowywać treści i metody nauczania, aby zaspokoić indywidualne potrzeby i zainteresowania uczniów;
- interaktywne zajęcia edukacyjne, w czasie których nauczyciele mogą wykorzystywać różne narzędzia i technologie, takie jak multimedia, prezentacje multimedialne, symulacje komputerowe

¹⁶ S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, tłum. D. Ekiert-Grabowska, Warszawa 1994, s. 26–44.

¹⁷ M.J. Długozima, *Uczeń z szansą na sukces*, Portal Pomocy Psychologicznej Psychotekst, 24.01.2003, www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=42 [29.12.2022].

- we, filmy edukacyjne itp., aby uczynić je bardziej interesującymi i angażującymi dla uczniów;
- projektowanie zadań związanych z rzeczywistymi problemami i sytuacjami, które uczniowie mogą napotkać w swoim życiu. Celem tych zadań jest wzbudzenie w dzieciach większego zainteresowania tematem i motywowanie do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi;
 - stosowanie pracy w grupach, umożliwiającej uczniom rozwijanie umiejętności współpracy, komunikacji i rozwiązywania problemów. Wspólne rozwiązywanie zadań może być również źródłem motywacji i wzajemnego wsparcia;
 - wykorzystywanie zasobów zewnętrznych, w ramach których nauczyciele mogą zapraszać gości z różnych dziedzin, organizować wycieczki, warsztaty lub współpracować z lokalnymi instytucjami, aby wprowadzić uczniów w różnorodne obszary wiedzy i doświadczeń¹⁸.

Przedstawione propozycje to wyzwanie dla kreatywności nauczyciela, który powinien umożliwić uczniom rozwój, a przy tym uwzględniać ich zainteresowania i zdolności. Wdrożenie tych działań wymaga nie tylko zaangażowania i pasji, lecz także podjęcia refleksyjnego namysłu nad opracowaniem skutecznej strategii metodycznej w pracy z uczniami. Bogaty repertuar rozwiązań dydaktycznych sprzyja wykorzystywaniu możliwości tkwiących w dziecku, podtrzymuje jego aktywność i ciekawość poznawczą, emocjonalnie wiąże dziecko z pracą w szkole, sprzyja podtrzymaniu jego motywacji do uczenia się, co tym samym potęguje jego szanse na sukces¹⁹. Przekształcenie nauki w przygodę angażuje uczniów w proces edukacyjny.

¹⁸ Zob. I. Fechner-Sędzicka, *Ciekawe i skuteczne metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Trendy – Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2011, nr 3, http://bc.ore.edu.pl/Content/447/Trendy_nr3_2011_IFechner-S%C4%99dzicka.pdf [6.04.2021].

¹⁹ J. Pólturzycki, *Wielostronność w realizacji procesów edukacyjnych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005, s. 36.

Zamiast biernego odbierania informacji, uczniowie są zachęceni do aktywnego odkrywania, eksplorowania i rozwiązywania problemów. To może wzmacniać ich motywację i chęć do nauki. Przygoda w nauce pobudza ciekawość i aktywność uczniów. Korzystanie z różnorodnych treści, narzędzi i metod edukacyjnych, takich jak gry, projekty, eksperymenty czy interaktywne lekcje, sprawia, że nauka staje się bardziej interesująca i atrakcyjna, a uczniowie – bardziej zaangażowani i skupieni na zadaniach. Takie podejście stymuluje twórcze myślenie uczniów. Poprzez rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, eksperymentowanie i tworzenie uczniowie rozwijają umiejętności krytycznego myślenia, analizy, syntezy i rozwiązywania trudności. To rozwija ich umiejętności poznawcze i umysłowe. Tworzenie środowiska stymulującego uczniów do rozwoju i udział w ich przygodzie, jaką jest przecież nauka, może przynieść satysfakcję nauczycielom. Dostrzeganie postępów uczniów, ich zaangażowania i zainteresowania, a także sukcesów w nauce skutecznie motywuje do dalszej pracy²⁰.

Kreowanie optymalnego środowiska edukacyjnego dla uczniów klas I–III wymaga wielotorowej strategii działania nauczyciela, która obejmuje profilaktykę pedagogiczną, diagnozę pedagogiczną oraz terapię pedagogiczną. Każda z tych dziedzin ma swoje istotne znaczenie we wsparciu rozwoju uczniów w tym wieku²¹. Profilaktyka pedagogiczna to działania podejmowane przez nauczyciela w celu zapobiegania trudnościom edukacyjnym i rozwojowym uczniów. W przypadku uczniów klas I–III ważne jest tworzenie warunków sprzyjających nauce, rozwijanie umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz budowanie pozytywnej atmosfery w klasie. W tym celu nauczyciel może stosować różne metody pracy, takie jak gry dydaktyczne, zabawy integracyjne, ćwiczenia rozwijające koncentrację i pamięć, oraz dbać o odpowiednie relacje między uczniami. Diagnoza

²⁰ I. Fechner-Sędzicka, *op. cit.*, s. 14.

²¹ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 298.

pedagogiczna polega na monitorowaniu postępów i trudności uczniów oraz rozpoznawaniu ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Ocenie umiejętności uczniów w różnych obszarach (np. czytanie, pisanie, matematyka czy zachowanie społeczne) służą odpowiednie formy diagnozy: obserwacja, rozmowy, testy, zadania pisemne itp. Na podstawie diagnozy nauczyciel może dostosowywać swoje metody nauczania do danego ucznia oraz indywidualizować proces edukacyjny. Z kolei terapia pedagogiczna obejmuje zindywidualizowane działania wspierające uczniów w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych. Nauczyciel może sięgać po różne metody terapeutyczne, takie jak specjalistyczne ćwiczenia, techniki kompensacyjne, strategie motywacyjne. W przypadku uczniów klas I–III terapia pedagogiczna może dotyczyć różnych obszarów, np. rozwijania umiejętności czytania, pisania, liczenia, koncentracji czy zarządzania emocjami²².

Odpowiedzialność za dobro ucznia, rozwijanie jego potencjału i przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania są kluczowymi aspektami pracy nauczyciela. Powinien on dążyć do tworzenia inspirowanego i wspierającego środowiska, w którym uczniowie czują się bezpieczni i zachęceni do rozwijania swojego potencjału. Poprzez wykorzystywanie różnorodnych metod i narzędzi, wspieranie samodzielności, kreatywności i rozwijanie umiejętności społecznych nauczyciel może podsycać w uczniach zainteresowanie nauką oraz motywację do ciągłego rozwijania się. Rola nauczyciela będącego dla uczniów twórczym i inspirowującym wzorem również ma znaczenie. Kiedy nauczyciel jest przykładem empatii, życzliwości, uczciwości, odpowiedzialności czy zaangażowania, uczniowie mogą się od niego uczyć i naśladować te wartości. Przykładanie dużej wagi do wzorców pozytywnych może pomóc uczniom w rozwijaniu właściwych postaw, w budowaniu relacji społecznych i w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami. Ponadto nauczyciel jako twórczy wzór może inspirować

22 E. Kumik, *Sukcesy i niepowodzenia w kształceniu muzycznym w ocenie studentów Akademii Muzycznej w Łodzi*, „Wartości w Muzyce” 2014, nr 6, s. 290–300.

uczniów do myślenia kreatywnego, poszukiwania nowych rozwiązań i rozwijania własnych pasji i zainteresowań. Poprzez pokazywanie swojego entuzjazmu, ciekawości i otwartości na nowe idee nauczyciel może rozbudzić w uczniach chęć do odkrywania, eksploracji i twórczego myślenia, niezbędnych do osiągnięcia przez uczniów sukcesów.

BIBLIOGRAFIA

- Bogaj A., *Stan i uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów szkół ponadpodstawowych – diagnoza*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
- Buchner Ch., *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, tłum. M. Jałowiec, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Czarnecki K.M., *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Długozima M.J., *Uczeń z szansą na sukces*, Portal Pomocy Psychologicznej Psychotekst, 24.01.2003, www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=42 [29.12.2022].
- Ekiert-Grabowska D., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne*, „Życie Szkoły” 1994, nr 3.
- Fechner-Sędzicka I., *Ciekawe i skuteczne metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Trendy. Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2011, nr 3, http://bc.ore.edu.pl/Content/447/Trendy_nr3_2011_IFechner-5%C4%99dzicka.pdf [6.04.2021].
- Konopicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Kumik E., *Sukcesy i niepowodzenia w kształceniu muzycznym w ocenie studentów Akademii Muzycznej w Łodzi*, „Wartości w Muzyce” 2014, nr 6.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Langier C., *Cyberdziecko – nowe wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3 (25).
- Misiótek K., *Niektóre przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3).

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pótturzycki J., *Wielostronność w realizacji procesów edukacyjnych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin 2005.
- Rimm S.B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, tłum. D. Ekiert-Grabowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Rośnij w siłę, <https://rosnijwsile.pl/uczymy-sie-cale-zycie-lista-top-cytaty-aforyzmy-na-uka-edukacja-wiedza-madrosz-najlepsze-cytaty-o-nauce-edukacji-wiedzy-madroszci/> [29.12.2022].
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Witkowski S., *Psychologia sukcesu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Metody aktywizujące
w pracy nauczyciela edukacji
wczesnoszkolnej

Jak pisze Irena Adamek, „[n]auka i rozwój to dwa procesy ze sobą związane – rozwój wpływa na naukę i odwrotnie. Nauka przyspiesza rozwój. W pewnych dziedzinach dziecko musi się najpierw nauczyć, zanim nastąpi rozwój lub jakościowe zmiany. Gdybyśmy upierali się, że rozwój musi nastąpić wcześniej, musielibyśmy redukować nauczanie do materiału, które dziecko już zna”¹. Autorka dodaje: „Podczas budowania wiedzy zintegrowanej uczeń analizuje, wymyśla, próbuje, interpretuje, tworzy nowe charakterystyki i strategie działania. Szczególne miejsce zyskuje wstępne uporządkowanie wiedzy – jest to porównanie wiedzy uprzedniej i wiedzy przewidzianej do opanowania”².

Powinnością nauczyciela współczesnej szkoły, w myśl obecnie obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, jest stworzenie uczniom warunków do rozwoju, czemu służy wypracowanie różnych umiejętności, m.in.: planowania, organizowania i oceny własnej nauki oraz przyjmowania za nią odpowiedzialności, skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, efektywnego współdziałania w zespole, pracy w grupie, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł³. Efektywna realizacja takich założeń mobilizuje nauczycieli do organizacji procesu nauczania, tak aby uczeń miał praktyczną i rzeczywistą możliwość podejmowania aktywności ukierunkowanych na te cele. Bożena Kubiczek słusznie zauważa, że wiąże się to z koniecznością stosowania

Najlepsza lekcja to nie ta, o której tak sądzi nauczyciel, ani ta, o której tak myślą uczniowie...

Najlepsza lekcja to taka, o której ani nauczyciel, ani uczeń nie myślą, że to była lekcja.

KLEMENS STRÓŻYŃSKI

1 I. Adamek, *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016, s. 50.

2 *Ibidem*, s. 51.

3 *Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

przez nauczyciela innych niż dotychczas metod pracy z grupą – metod aktywizujących⁴.

Podczas organizowania procesu efektywnego nauczania i uczenia się w szkole nauczyciel wykonuje wiele metodycznych czynności, m.in. planuje metody, czyli sposoby, które pomagają w osiągnięciu zamierzonych celów kształcenia. „Metody stanowią szczególnie ważny element pracy z uczniami, są one bowiem nie tylko wyznacznikiem efektywności nauczania – uczenia się, ale również jego atrakcyjności”⁵.

Termin *metoda* pochodzi od greckiego słowa *methodos*, które dosłownie oznacza ‘drogę’ lub ‘sposób postępowania’⁶. W kontekście nauczania metoda odnosi się do wybranych strategii, które nauczyciel stosuje, aby ułatwić proces osiągnięcia zamierzonych efektów uczenia się. Wybór odpowiednich metod zależy od wielu czynników, takich jak temat lekcji, cele nauczania, styl uczenia się oraz dostępne zasoby. Metody stosowane w nauczaniu mają na celu rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, analizy, refleksji i zdobywania wiedzy. Nauczyciel stara się udostępnić uczniom narzędzia, które pomogą im zgłębiać i rozumieć świat wokół nich, rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji i budowania własnego spojrzenia na rzeczywistość. Każda ze stosowanych metod nauczania może być skuteczna, jeżeli odpowiada specyficznym potrzebom ucznia. Według Wincenty Okonia metoda nauczania to „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, inaczej mówiąc, jest to wypróbowany układ czynności nauczycieli i uczniów realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”⁷. Z kolei Czesław Kupisiewicz definiuje metodę nauczania jako „[...] celowo i systematycznie stosowany sposób pracy

4 B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2006, s. 10–11.

5 I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 60.

6 M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6.

7 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 233.

nauczyciela z uczniami, umożliwiającą uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych⁸.

W procesie edukacyjnym nauczanie i uczenie się są wzajemnie powiązane i przebiegają równocześnie. Nie można zatem ich odzielić. Istnieje silna interakcja między nauczycielem a uczniami, która polega na tym, że nauczyciel dostarcza narzędzi, środowiska i wsparcia dla procesu uczenia się, a uczniowie aktywnie uczestniczą w tym procesie. Ważne jest, aby metoda nauczania angażowała uczniów, rozwijała ich umiejętności, stymulowała myślenie krytyczne i współpracę. Metoda nauczania powinna zachęcać uczniów do aktywnego udziału, samodzielnego odkrywania i budowania wiedzy oraz do twórczego myślenia. Współdziałanie i interakcja między nauczycielem a uczniami są kluczowe dla skutecznego procesu nauczania i uczenia się. W związku z tym metody nauczania nie powinny być postrzegane jako sztywna rutyna, ale jako elastyczne i responsywne sposoby organizacji procesu edukacyjnego. Nauczyciel stosujący różnorodne metody nauczania wywołuje, ukierunkowuje i wspomaga te wszystkie operacje ucznia, dzięki którym następuje uczenie się, a w wiadomościach, w umiejętnościach i w systemie wartości ucznia zachodzą planowe zmiany. I to jest wartość pedagogicznej refleksji oraz dydaktycznego wysiłku. Ma bowiem rację Anna Szulc, która podkreśla, że „lekcja szkolna w tradycyjnym kształcie ma niewiele wspólnego z efektywną nauką. Stoi w sprzeczności z wiedzą o mózgu człowieka, sprowadza uczenie się do przekazywania wiedzy, sprawdzania poziomu opanowanego materiału i zadania kolejnej jego porcji do przyswojenia w domu”⁹.

Maria Tyszkowa pisze: „Aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia. Człowiek przychodzi na świat jako osoba aktywna”¹⁰. Aktywność własna jest fundamentalną

8 C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 198.

9 A. Szulc, *Nowa szkoła*, Łódź 2019, s. 51.

10 M. Tyszkowa, *op. cit.*, s. 6.

podstawą wszelkich zachowań i jest istotna dla rozwoju jednostki. Wpływa na proces uczenia się, adaptacji społecznej, zdobywanie nowych umiejętności i osiągnięcie celów życiowych. Jest rozumiana jako wrodzona i indywidualna cecha, która przejawia się w częstszych i intensywniejszych działaniach w porównaniu z innymi osobami. Jest to stan, zdolność i właściwość jednostki, która manifestuje się w samodzielnym i spontanicznym podejmowaniu działań¹¹. Wincenty Okoń wielokrotnie podkreślał, że jedną z podstawowych prawidłowości uczenia się jest wielostronna aktywność, obejmująca aktywność intelektualną, emocjonalną i praktyczną¹². Metody nauczania powinny zatem zachęcać uczniów do aktywnego udziału i współpracy, stymulować ich chęć współdziałania i rozwijać umiejętności potrzebne do efektywnego uczenia się. Cecylia Langier za najlepsze metody uznaje te, które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i w swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy¹³, a ponadto – łączą proces edukacyjny z zabawą, zwiększając jego atrakcyjność, wzbudzają motywację do działania, pozwalają maksymalnie aktywizować dziecko, a jednocześnie zapewniają wysoką skuteczność nauczania. Te warunki spełniają metody aktywizujące. To właśnie zrozumienie i utrwalenie wiedzy dzięki własnej aktywności, przyjmujące formę twórczych zadań z zaangażowaniem wielu zmysłów¹⁴, jest w edukacji dziecka najbardziej efektywne.

Metody aktywizujące, zwane również metodami poszukującymi, metodami problemowymi, nauczaniem aktywizującym czy

¹¹ A. Zellma, *Wielostronne aktywizowanie katechetycznej młodzieży do bycia wychowawcą samego siebie*, „Forum Katechetyczne” 2002, t. 3, s. 118–119.

¹² W. Okoń, *op. cit.*, s. 196–197.

¹³ C. Langier, *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękala, Częstochowa 2008, s. 179.

¹⁴ A. Szulc, *op. cit.*, s. 98.

aktywizacją, odnoszą się do różnych metod pracy i nauczania stosowanych na wszystkich poziomach edukacyjnych. Ich cechą charakterystyczną jest to, że przenoszą one akcent na aktywność uczniów, którzy stają się aktywnymi podmiotami procesu kształcenia, a mniejszą rolę odgrywa aktywność nauczyciela. Istotne w tych metodach jest zaangażowanie uczniów w proces uczenia się poprzez różnorodne formy działania i interakcji. Zamiast jednostronnego przekazywania wiedzy przez nauczyciela, uczniowie są zachęceni do samodzielnego myślenia, odkrywania i eksplorowania tematów. Głównym celem metod aktywizujących jest rozwijanie umiejętności poznawczych, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, komunikacji, współpracy oraz samodzielności i inicjatywy uczniów. Te metody, poprzez aktywne zaangażowanie uczniów w proces uczenia się, mają na celu budowanie motywacji, zainteresowania, samodyscypliny i odpowiedzialności za własną naukę, a także – lepsze rezultaty edukacyjne i rozwój umiejętności, które są przydatne w życiu codziennym. W metodach aktywizujących uczniowie są angażowani w różnorodne działania, takie jak badania, eksperymenty, zadania problemowe, projekty grupowe itp. Dzięki temu mogą oni lepiej zrozumieć i przyswoić wiedzę, rozwijać umiejętności i kompetencje, a także budować pozytywne postawy wobec nauki.

Zdaniem Urszuli Ordon, metody aktywizujące pobudzają aktywność ucznia w sposób wielostronny i różnorodny. Poprzez odpowiednie działania metodyczne nauczyciela te metody kształtują kreatywność, samodzielność oraz pomysłowość ucznia, a także dają mu okazje do poszukiwania interesujących rozwiązań w trudniejszych sytuacjach. Metody aktywizujące angażują uczniów w różne formy działania, interakcji i eksploracji. Dzięki temu uczniowie mają możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, co stymuluje ich myślenie twórcze, rozwija umiejętności rozwiązywania problemów i pobudza ich inicjatywę. W ramach tych metod nauczyciel tworzy sytuacje i zadania, które wymagają od uczniów wysiłku intelektualnego i angażują ich w aktywne poszukiwanie rozwiązań. Poprzez konfrontację z nowymi i w trudnymi sytuacjami uczniowie mają możliwość rozwijania pomysłowości, kreatywności

i samodzielności. Metody aktywizujące nie dostarczają gotowych rozwiązań, ale zachęcają uczniów do samodzielnego myślenia, eksperymentowania i odkrywania. Dzięki metodom aktywizującym uczniowie mają szansę na większą autonomię w procesie uczenia się. Zamiast biernego odbierania wiedzy, uczą się aktywnie, uczestniczą w różnorodnych działaniach, projektach, eksperymentach i dyskusjach. To daje im okazje do rozwijania umiejętności samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji i współpracy z innymi¹⁵.

Praca z uczniem przyniesie rezultaty, jeśli odpowiednio dobierze się metodę i technikę. Jadwiga Krzyżewska uwzględniła różnorodne aspekty aktywizacji uczniów i dostarczyła nauczycielom konkretne propozycje metod, które mogą być stosowane w procesie nauczania, aby stymulować aktywność i zaangażowanie uczniów. Autorka wyróżniła m.in.:

- metody integracyjne, które mają na celu łączenie różnych treści i umiejętności, tworzenie powiązań między nimi oraz ukazywanie ich znaczenia w praktyce;
- metody tworzenia i definiowania pojęć, których celem jest rozwijanie umiejętności poznawczych i logicznego myślenia oraz umożliwienie uczniom zrozumienia i konkretnego określenia znaczenia różnych pojęć;
- metodę hierarchizacji, polegającą na wdrażaniu treści i umiejętności w sposób stopniowy, według rosnącego poziomu trudności, co umożliwi sukcesywne przyswajanie wiedzy i rozwijanie umiejętności;
- metody twórczego rozwiązywania problemów, w których uczeń jest stawiany przed zadaniami i problemami wymagającymi od niego kreatywnego myślenia, poszukiwania nowych rozwiązań i podejmowania decyzji;

¹⁵ U. Ordon, *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3, s. 132.

- metody ewaluacyjne, polegające na ocenie osiągnięć ucznia i analizie postępów w nauce, co umożliwia mu świadome kontrolowanie procesu uczenia się¹⁶.

Metody aktywizujące odgrywają szczególną rolę w nauczaniu młodszych dzieci, co podkreśla także Jolanta Karbowniczek. Choć tradycyjnie te metody były kojarzone głównie z nauczaniem na wyższych etapach kształcenia, to w rzeczywistości mają duże znaczenie również w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Głównym przesłaniem tych metod jest stwarzanie przez nauczyciela odpowiednich warunków, które umożliwią najmłodszym uczniom samodzielne uczenie się. Zamiast dostarczania gotowej wiedzy i schematów postępowania nauczyciel poprzez aktywne działanie i doświadczanie prowadzi dzieci do samodzielnego odkrywania rozwiązań. Współczesna pedagogika podkreśla konieczność budzenia inicjatywy, aktywności i samodzielności u dzieci. Metody aktywizujące są idealnym sposobem do realizacji tych celów w edukacji młodszych dzieci, ponieważ okazują się zgodne z naturalnymi potrzebami kilkulatek i sposobem postrzegania przez nich świata. Zamiast pasywnego odbierania informacji dzieci są zachęcane do aktywnego eksplorowania otoczenia, zadawania pytań, podejmowania działań i poszukiwania odpowiedzi. Metody aktywizujące dają dzieciom szansę na bezpośrednie doświadczanie, manipulację przedmiotami, współpracę z innymi dziećmi, co sprzyja ich rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu¹⁷.

Przygotowanie nauczyciela do pracy metodami aktywnymi jest procesem ciągłym i wymaga zaangażowania oraz otwartości na nowe podejścia i doświadczenia. W kontekście metod aktywizujących rola nauczyciela ulega zmianie. Nauczyciel staje się doradcą i pomocnikiem wspierającym dzieci w rozwiązywaniu problemów, udzielającym wsparcia i wyjaśnień, gdy są potrzebne. Jest także animatorem, który

¹⁶ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Suwałki 1998, s. 10.

¹⁷ K. Dmitruk-Sierocińska, *Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3, s. 30.

wprowadza zadania i cele nauki, a także – słuchaczem i obserwatorem, dzielącym się spostrzeżeniami i reagującym na potrzeby uczniów. W pierwszej kolejności musi on zadbać o zaplanowanie i organizację zajęć w taki sposób, aby praca odbywała się w małych grupach. Formy grupowej pracy mogą być różne, np. tworzenie plakatów, prezentowanie dramy, dialogu, opowiadanie historii, czy też granie w gry edukacyjne. Po zakończeniu pracy każda grupa prezentuje efekty swojej pracy na forum klasy. Nie mniej ważne jest zadbanie o odpowiednie materiały edukacyjne, narzędzia, pomoce dydaktyczne i zasoby, które umożliwią aktywne działanie uczniów. Może to obejmować przygotowanie eksperymentów, gier edukacyjnych, materiałów do projektów itp. Ważne jest też odpowiednie zaplanowanie i przygotowanie przestrzeni, w której będą się odbywać zajęcia. Nauczyciel powinien stworzyć środowisko sprzyjające aktywnościom uczniów, które będzie zachęcać do współpracy, eksploracji i kreatywnego myślenia. Praca metodami aktywnymi może wymagać od nauczyciela pokonania wewnętrznych obaw, takich jak strach przed eksperymentowaniem czy niepewność związana z prowadzeniem bardziej interaktywnych zajęć. Nauczyciel musi być gotowy do wyjścia poza swoją strefę komfortu i otwarcia się na nowe doświadczenia. Powinien stale rozwijać swoje umiejętności z zakresu metod aktywizujących. Może to obejmować uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach, czytanie literatury pedagogicznej i dzielenie się doświadczeniami z innymi nauczycielami. Doskonalenie tych umiejętności pozwoli nauczycielowi skutecznie i świadomie stosować metody aktywizujące. Jako uczestnik procesu dydaktycznego musi on pokazać, że jest gotowy na współpracę i na dialog z uczniami. Partnerstwo oznacza gotowość do modyfikowania i dostosowywania przygotowanych zajęć w zależności od potrzeb i reakcji grupy uczniów. Elastyczność jest kluczowa dla efektywnego stosowania metod aktywizujących, które mogą wymagać dopasowania się do zmiennych sytuacji i kontekstu¹⁸.

18 E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2011, s. 4.

Praca nauczyciela powinna być oparta na zrozumieniu potrzeb i możliwości uczniów w danym wieku. Poprzez odpowiednie organizowanie zajęć i tworzenie sytuacji edukacyjnych nauczyciel może wspierać rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny ucznia. Działania oparte na aktywności i szeroko pojętym działaniu stanowią idealne podstawy pracy nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Współczesne podejście do nauczania małego ucznia wymaga odejścia od tradycyjnego modelu, w którym uczniowie są biernymi odbiorcami wiedzy, i skoncentrowania się na rozwijaniu ich aktywności, kreatywności, autonomii i umiejętności krytycznego myślenia. Nauczyciel powinien być odpowiedzialny za organizowanie, inspirowanie i kierowanie działalnością poznawczą dziecka, tworzyć sytuacje, w których dziecko może manipulować przedmiotami, dotykać, eksplorować, porównywać i klasyfikować. Zrozumienie przez nauczyciela, że aktywność własna ucznia może być pobudzana zarówno przez wewnętrzne (potrzeby), jak i zewnętrzne (zadania) czynniki, okazuje się kluczowe. Ważne jest, aby zadania stawiane uczniom były przez nich postrzegane jako własne, co z kolei pobudzi ich aktywność i zaangażowanie¹⁹.

Leokadia Wiatrowska i Halina Dmochowska podkreślają potrzebę aktywizowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Kilkulatki mają naturalną ciekawość i chęć eksplorowania świata, dlatego nauczyciel powinien uwzględnić tę aktywność i potrzebę poszukiwania, odkrywania, poznawania i doświadczania otaczającej rzeczywistości. Poprzez angażowanie dzieci w różnorodne aktywności, eksperymentowanie, zadawanie pytań, pobudzanie ich ciekawości nauczyciel wspiera rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i motoryczny uczniów²⁰. To z kolei przygotowuje ich do dalszego etapu edukacji. Jak pisze Marzena Żylińska, „wykorzystanie potencjału

¹⁹ R. Bryła, *Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej*, „Edukacja” 2000, nr 3, s. 18.

²⁰ L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 135.

współczesnego małego ucznia wymaga »nowej kultury uczenia (się)«, odejścia od traktowania go jako biernego odbiorcy, a postrzegania jako aktywnego, kreatywnego, autonomicznego i krytycznie myślącego podmiotu²¹. „W tym wieku potrzeba aktywności i szeroko pojętego działania powinna stać się podłożem pracy nauczyciela. Odpowiednio organizując, inspirując i kierując działalnością poznawczą dziecka, stwarza się sytuacje do operowania przedmiotami, dotykania, eksplorowania, porównywania, klasyfikowania”²².

Wszechstronna aktywizacja uczniów wymaga odpowiedniej atmosfery w szkole, która sprzyja ich pracy i rozwojowi. Istotne jest, aby nauczyciel stworzył klimat autentyczności i wzajemnego zaufania, w którym uczniowie czują się swobodnie, nie boją się popełniać błędów i mogą wyrażać swoje myśli, zadawać pytania, dzielić się pomysłami i aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się. Powinien on być autentycznym wzorem dla uczniów, wykazywać zainteresowanie tematem i zaangażowanie w pracę. To wzmacnia zaufanie i motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa. Również budowanie poczucia bezpieczeństwa przez nauczyciela jest kluczowe dla rozwijania pełnego potencjału osobowościowego ucznia. To pozwala uczniom na eksplorowanie, ryzykowanie i rozwijanie swoich umiejętności bez obaw przed oceną czy krytyką. W takim klimacie uczniowie czują się docenieni, akceptowani i zmotywowani do podejmowania wyzwań. To sprzyja rozwijaniu ich samodzielności, kreatywności, inicjatywy i odpowiedzialności za własne uczenie się²³. Ważne jest, aby placówki oświatowe nie pozostawały obojętne wobec tych założeń. Powinny one angażować się w rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich u uczniów, stwarzać im odpowiednie warunki do rozwoju i aktywnego działania.

21 M. Żylińska, *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 90.

22 K. Dmitruk-Sierocińska, *op. cit.*, s. 35.

23 U. Ordon, *op. cit.*, s. 135.

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji, ponieważ to oni mają bezpośredni kontakt z uczniami i mogą wpływać na ich rozwój. Nauczyciele powinni inspirować uczniów do podejmowania inicjatyw, kreatywnego myślenia i poszukiwania nowych, twórczych rozwiązań. Powinni również angażować uczniów w projekty i działania społeczne, które pozwolą im doświadczać i uczyć się przez działanie. Pracując w takim duchu, placówki oświatowe i nauczyciele wspierają młodych ludzi w stawaniu się aktywnymi, świadomymi i zaangażowanymi członkami społeczeństwa. To ważny aspekt współczesnego systemu edukacji, który ma na celu przygotowanie młodych ludzi do życia w dynamicznym i zmieniającym się świecie. Kazimierz Denek trafnie zauważa, że dobra szkoła jest podstawą edukacji przyszłości. Taka szkoła powinna być miejscem, w którym promuje się twórczą, poszukującą i aktywną działalność uczniów. Powinna ona także wprowadzać uczniów w życie zbiorowe i społeczne, umożliwić im czynne uczestnictwo we wszystkich aspektach edukacji. Ważne jest również, aby szkoła zapewniała indywidualne traktowanie każdego ucznia. W kontekście metod aktywizujących w przedszkolu, często przywoływane jest konfucjańskie przysłowie: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. To przysłowie podkreśla znaczenie aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się. Wskazuje, że najlepszym sposobem przekazywania wiedzy i umiejętności jest umożliwienie uczniom samodzielnego działania i doświadczenia. Poprzez praktyczne działanie uczniowie lepiej rozumieją i zapamiętują omawiany materiał. Choć to przysłowie stało się pewnym truizmem, jest w nim ukryta prawda. Metody aktywizujące, które angażują uczniów w działanie, eksperymentowanie, samodzielne rozwiązywanie problemów i twórcze myślenie, mają potencjał skutecznie wspierać proces uczenia się. Umożliwiają one doświadczenie i rozumienie poprzez aktywne działanie, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności. W podsumowaniu nasuwa się wniosek, że aktywność uczniów i ich aktywne uczestnictwo w procesie edukacyjnym są kluczowe dla skutecznego uczenia się i rozwijania. Dobra szkoła i odpowiednie metody aktywizujące dają

uczniom szansę na samodzielne działanie, eksplorację i budowanie wiedzy oraz zdobywanie umiejętności²⁴.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2011.
- Bryła R., *Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej*, „Edukacja” 2000, nr 3.
- Dmitruk-Sierocińska K., *Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, cz. 1*, Wydawnictwo Omega, Suwałki 1998.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2006.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszy wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękala, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2001.
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3.
- Stańdo J., Spławska-Murmyło M., *Aktywizacja procesu dydaktycznego w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji matematycznej, z. 1, Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

24 J. Stańdo, M. Spławska-Murmyło, *Aktywizacja procesu dydaktycznego w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji matematycznej, z. 1, Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2017, s. 17.

- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].
- Szulc A., *Nowa szkoła*, Wydawnictwo Natuli, Łódź 2019.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Zellma A., *Wielostronne aktywizowanie katechetycznej młodzieży do bycia wychowawcą samego siebie*, „Forum Katechetyczne” 2002, t. 3.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Perspektywa
rozwoju społecznego uczniów
w czasie pracy w grupie
w klasach I–III

Człowiek – z jednej strony – ma swoją indywidualność, własne potrzeby, cechy i tożsamość, a z drugiej – stanowi część większej całości, jaką jest społeczeństwo, grupa czy wspólnota. Te dwa aspekty – indywidualność i przynależ-

ność społeczna – wpływają na rozwój społeczny jednostki. W tym procesie jednostka musi znaleźć harmonijny sposób balansowania między indywidualnymi potrzebami i cechami a wymogami i zasadami panującymi w społeczności. Oznacza to zdolność dostosowania się do pewnych norm społecznych, wartości, oczekiwań i zasad postępowania, jednak bez zatracenia swojej indywidualności. Wręcz przeciwnie – rozwój społeczny zachęca do rozwijania odrębności, wolności i twórczości. Poprzez zdobywanie doświadczeń, uczenie się i interakcje społeczne jednostka staje się coraz bardziej świadoma swojego potencjału. To pozwala na rozwijanie unikatowych cech, zdolności, pasji i wkładu w społeczność. Jednostka może wprowadzać nowe idee, innowacje, perspektywy i pozytywne zmiany do społeczeństwa, w którym funkcjonuje¹.

Rozwój społeczny to złożony proces, który obejmuje zarówno dostosowywanie się do społeczeństwa, jak i rozwijanie tożsamości, autonomii i kreatywności. Jest to wyzwanie, które wymaga od jednostki negocjowania, współpracy, empatii oraz wyrażania potrzeb i poglądów w kontekście wspólnych wartości społecznych. Rozwój społeczny polega na zdobywaniu dojrzałości i umiejętności współżycia w społeczeństwie. Maria Kielar-Turska analizuje rozwój społeczny dzieci z dwóch perspektyw. Po pierwsze, jako integrowanie się dzieci w grupę społeczną, zwane socjalizacją. Socjalizacja to proces, w którym jednostka nabywa umiejętności, wartości, normy i wzorce zachowań społecznie akceptowane przez daną grupę lub

Praca w grupie jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczepia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów.

MARCO LEGUMI

1 M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999, s. 11–13.

społeczność. Dzieci uczą się, jak funkcjonować w społeczeństwie, jak komunikować się z innymi, jak nawiązywać relacje społeczne i jak przestrzegać społecznych zasad i norm. Po drugie, rozwój społeczny jest również rozpatrywany jako proces kształtowania jednostki w grupie. Oznacza to, że jednostka będąca częścią grupy społecznej doświadcza interakcji, które wpływają na jej wyobrażenia, myślenie, zachowanie i reakcje emocjonalne w różnych sytuacjach społecznych. Przez uczestnictwo w grupie, jednostka nabywa unikatowe wzorce doświadczania, myślenia i działania, które kształtują jej tożsamość i sposób funkcjonowania w społeczeństwie. Obie te perspektywy – socjalizacja i kształtowanie się jednostki w grupie – są ważne dla zrozumienia rozwoju społecznego. Socjalizacja umożliwia jednostce integrowanie się ze społeczeństwem, przyswajanie społecznych norm i wartości, a także rozwijanie umiejętności społecznych. Jednocześnie proces kształtowania się jednostki w grupie pozwala na wykształcenie indywidualnych cech, postaw i wzorców zachowań, które stanowią unikatową tożsamość jednostki w społeczeństwie².

Heliodor Muszyński podkreśla, że rozwój społeczny dzieci zachodzi na trzech płaszczyznach: poznawczej, wolicjonalnej i emocjonalnej. Te aspekty są powiązane i współdziałają w kształtowaniu postaw społecznych. Płaszczyzna poznawcza odnosi się do zdolności poznawczych dziecka, takich jak myślenie, rozumowanie, zapamiętywanie i przetwarzanie informacji. Poprzez zdobywanie wiedzy, doświadczeń i naukę rozwija ono umiejętności poznawcze, które są istotne dla rozwoju społecznego. Poznanie określonych zasad i norm jest ważne dla skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Płaszczyzna wolicjonalna łączy się z wolą, motywacją, celami i umiejętnością podejmowania decyzji. Rozwój wolicjonalny obejmuje rozwijanie umiejętności samokontroli, odpowiedzialności, podejmowania wyborów zgodnych z wartościami społecznymi. Dzieci uczą się, jak angażować

2 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Gdańsk 2005, s. 83.

się w interakcje społeczne, rozwiązywać konflikty, przejawiać empatię i współdziałać z innymi. Płaszczyzna emocjonalna dotyczy rozwijania zdolności rozpoznawania, rozumienia i regulacji własnych emocji oraz empatii i zrozumienia emocji innych osób. Dzieci nabywają umiejętności identyfikowania, wyrażania i kontrolowania swoich emocji, a także zrozumienia, jak uczucia wpływają na relacje społeczne. Rozwinięta inteligencja emocjonalna pomaga dziecku nawiązywać zdrowe i satysfakcjonujące relacje społeczne³.

Rozwój społeczny, nierozzerwalnie związany z naturą społeczną jednostki, rozpoczyna się od najwcześniejszych etapów życia. Już od momentu narodzin jesteśmy wprowadzani w świat relacji społecznych, początkowo głównie w ramach rodziny. To w tym pierwotnym środowisku, czyli w życiu rodzinnym, jednostka nabywa pierwsze umiejętności społeczne, poznaje wzorce zachowań, wartości i normy społeczne. Życie rodzinne stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko społeczne, w którym dziecko doświadcza interakcji z najbliższymi członkami rodziny. Związki rodzinne pozostają ważne przez całe życie, a ich jakość wpływa na rozwój jednostki. Następnie, w miarę dorastania, jednostka zaczyna uczestniczyć w różnych grupach społecznych, takich jak grupy rówieśnicze, szkolne, sąsiedzkie itp. W przedszkolu dzieci nabierają nowych umiejętności społecznych. Uczą się: działać (działania mają charakter twórczy) i współdziałać (traktować swoje potrzeby na równi z potrzebami innych), porozumiewać się, odkrywać własne, indywidualne cechy, poznawać siebie, odkrywać wewnętrzny potencjał dla zdobywania pewności siebie, patrzeć w głąb siebie (próby uświadamiania swoich pragnień, uczuć, myśli, przekonań i marzeń oraz próby rozumienia słów, którymi je nazywamy), empatii⁴. W szkole zakres i jakość tych kontaktów jeszcze bardziej się zwiększa. Dzieci, które wstępują do szkoły, po ukończeniu przedszkola są już w pewnym stopniu rozwinięte na tle społecznym, natomiast wiek szkolny

³ H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1976, s. 200.

⁴ R. Folejewska, I. Zarzycka, *Spróbujmy inaczej. Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 2005, s. 25.

jest najbardziej istotną fazą życia w aspekcie społecznym⁵. Ewa Sosnowska-Bielicz słusznie powtarza za Elizabeth B. Hurlock, że „dzieci uczą się i bawią wśród innych i z innymi, a o tym, jak będzie przebiegał rozwój społeczny w dzieciństwie, decyduje liczba kontaktów, jakie dzieci mają z innymi dziećmi”⁶.

Pojęcie grupy należy do kategorii pojęć socjologicznych i oznacza zbiór jednostek połączonych ze sobą określoną więzią. „Innymi słowy grupa jest zbiorem jednostek pozostających ze sobą mniej lub bardziej określonych pozycjach i rolach, która posiada własny system wartości i norm regulujących zachowanie poszczególnych członków. [...] Grupa określa styl postępowania poszczególnych jednostek ludzkich zarówno wewnątrz niej, jak i wzajemne interakcje społeczne między innymi jednostkami działającymi poza nią [...], określa wzór postępowania dla swoich członków”⁷. Bożena Kubiczek podkreśla, że „grupa jest czymś więcej niż przypadkową zbiorowością ludzi, jeśli charakteryzuje się następującymi cechami:

- członkowie grupy są świadomi swojej przynależności i odrębności od innych grup,
- członkowie przyłączają się do grupy w nadziei na zaspokojenie ważnych dla nich potrzeb i uzyskanie oczekiwanych gratyfikacji,
- członkowie grupy połączeni więzią wynikającą ze wspólnych celów i dążeń,
- członkowie grupy są zależni od siebie na tyle, na ile wczuwają się w to, co przytrafia się któremuś z członków,

- 5 P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 304.
- 6 E. Sosnowska-Bielicz, *Co kryje się pod pojęciem gotowości społeczno-emojonalnej dzieci sześciolletnich do rozpoczęcia edukacji szkolnej*, [w:] *Oblicza gotowości szkolnej*, red. K. Kusiak, B. Bednarczuk, Gdańsk 2015, s. 214.
- 7 R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, s. 260–261.

- grupa może być postrzegana jako twór społeczny, posiadający własne normy, role, status, strukturę władzy oraz związki emocjonalne,
- członkowie mają poczucie identyfikacji z grupą również wtedy, gdy nie znajdują się w jednym miejscu,
- członkowie grupy komunikują się ze sobą pośrednio lub bezpośrednio, wpływając wzajemnie na siebie,
- członkowie grupy chcą być razem i przyczyniać się do rozwoju grupy oraz realizacji celów,
- członkowie aktywnie uczestniczą w pracach grupy⁸.

Wchodzenie w grupy umożliwia rozwijanie umiejętności społecznych, budowanie więzi, a także identyfikowanie się z różnymi społecznościami czy kulturami. Przynależność do różnych grup społecznych jest istotna dla rozwoju tożsamości jednostki i określenia jej miejsca w społeczeństwie. Poprzez odgrywanie różnorodnych ról społecznych, takich jak rodzic, przyjaciel, uczeń, pracownik, lider grupy, jednostka kształtuje swoją tożsamość i zdobywa umiejętności potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie. Lew S. Wygotski w opisie dynamiki rozwoju człowieka podkreśla, że najważniejszym aspektem do zrozumienia są stosunki łączące jednostkę z jej otoczeniem społecznym. Te relacje są niepowtarzalne i specyficzne dla każdego etapu rozwojowego jednostki. Autor nazywa je „społeczną sytuacją rozwoju”⁹.

Jak pisze Klaus W. Vopel, „zdolność współpracy w grupie jest jedną z ważniejszych umiejętności, która pozwala nam funkcjonować. Cechy pomocne w nawiązywaniu kontaktów to zaufanie, gotowość do udzielania pomocy, społeczna wrażliwość, kulturowa kompetencja, tolerancja i szacunek do siebie. Wszystkich tych cech potrzebujemy, jeżeli chcemy budować związki oparte na wzajemnym

8 B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2006, s. 42.

9 L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 78.

szacunku, komunikować się ze sobą i współpracować z innymi¹⁰. Zatem umiejętność współpracy w grupie jest kluczowym aspektem, który powinien być kształtowany i rozwijany u uczniów już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie wiele problemów i zadań związanych z rozwojem cywilizacyjnym, zarówno w szerokiej, jak i w wąskiej skali, wymaga współpracy zespołowej. Dlatego już na etapie edukacji wczesnoszkolnej warto kształtować i rozwijać umiejętności współpracy wśród uczniów.

Współczesna szkoła coraz bardziej zdaje sobie sprawę z roli współpracy i aktywności zespołowej w procesie dydaktycznym. Organizowanie działań w grupach umożliwia uczniom rozwijanie różnorodnych umiejętności społecznych, emocjonalnych i poznawczych, które są nie tylko istotne w szkole, lecz także w życiu dorosłym. Przybywanie w grupie rówieśników jest naturalną potrzebą dzieci, która sprzyja rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu. Jednak samo przebywanie razem nie gwarantuje skutecznej współpracy ani wydajnego uczenia się. Właśnie dlatego nauczyciele powinni wspierać rozwijanie umiejętności z zakresu organizowania zespołowych aktywności i współpracy. Nauczyciele mogą włączyć uczniów w projekty grupowe, zadania problemowe czy różnorodne gry i zabawy zespołowe.

Praca grupowa w szkole oznacza sposób organizacji pracy, w którym uczniowie tworzą zespoły (grupy) mające za zadanie wspólnie pracować nad określonym projektem, zadaniem czy problemem. W pracy grupowej każda osoba w zespole ma swoje unikatowe role i zadania do wykonania, które przyczyniają się do osiągnięcia celu grupy. Uczniowie muszą współpracować, komunikować się, dzielić się pomysłami, rozwiązywać problemy i podejmować decyzje jako zespół. Dzięki pracy grupowej uczniowie mają okazję uczyć się od siebie nawzajem, wspólnie tworzyć nowe pomysły i rozwiązania, a także rozwijać umiejętności społeczne, takie jak empatia, negocjacje, słuchanie i respektowanie opinii innych. Podczas pracy grupowej nauczyciel

10 K.W. Vopel, *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz. 1, Kielce 2002, s. 9.

może podzielić klasę na kilka małych grup, zazwyczaj składających się z od trzech do pięciu uczniów. Każda grupa otrzymuje wspólne zadanie lub projekt do wykonania, który wymaga współpracy i wkładu każdego członka zespołu. Gabriel Łasiński i Piotr Głowicki trafnie zauważają, że praca grupowa jest specyficznym instrumentem wspierającym procesy zmian i rozwoju. Ważne jest jednak odróżnienie pracy grupowej od innych form aktywności realizowanych w grupie, takich jak współpraca czy współdziałanie.

Współpraca i *współdziałanie* to terminy, które odnoszą się do działania w grupie, ale niekoniecznie prowadzą do twórczego i innowacyjnego rozwiązywania problemów. *Współpraca* często wiąże się z podziałem zadań, wspólnym działaniem i wzajemnym wsparciem, ale nie musi się koncentrować na tworzeniu nowych pomysłów czy poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań. *Współdziałanie* może polegać na dzieleniu się obowiązkami i wykonywaniu przydzielonych zadań, ale niekoniecznie wymaga głębokiej interakcji i wspólnego myślenia. Praca grupowa natomiast ma na celu twórcze i innowacyjne rozwiązywanie problemów, wykorzystywanie różnorodnych perspektyw, kreatywność i wzajemne wsparcie w grupie. Polega na wspólnym konstruowaniu, eksplorowaniu i opracowywaniu nowych idei i rozwiązań. Praca grupowa angażuje uczestników do aktywnego udziału w procesie, wymaga dialogu, wymiany pomysłów, argumentacji i krytycznego myślenia. Ważne jest zrozumienie tych różnic, ponieważ nie każda aktywność grupowa prowadzi do twórczych efektów. Praca grupowa wymaga odpowiednich metod i technik, które wspierają dialog, refleksję, tworzenie pomysłów, analizę, ocenę i selekcję najlepszych rozwiązań. Jest to proces, który promuje aktywność poznawczą, interakcję i współpracę na głębszym poziomie niż sama współpraca czy współdziałanie¹¹. Piotr Zamojski dodaje, że jest to „wspólna praca nad zadaniem, powiązana siecią

¹¹ G. Łasiński, P. Głowicki, *Praca grupowa jako efektywne narzędzie rozwijania kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwach*, „Studia Ekonomiczne” 2013, nr 161, s. 45–48.

stosunków komunikacyjnych zachodzących między członkami grupy, które mogą stawać się ważniejsze niż pierwotne zadanie postawione przed grupą”¹².

Okres edukacji wczesnoszkolnej odgrywa istotną rolę w rozwoju kompetencji społecznych dzieci. W tym czasie uczniowie mają możliwość zabawy, nauki i pracy z rówieśnikami. Ważne jest, aby te doświadczenia były zarówno liczne, jak i wysokiej jakości. Szkoła ma za zadanie zapewnić dzieciom bezpieczne i przyjazne warunki do nauki oraz indywidualnego i zespołowego rozwoju. Prawidłowe ukierunkowanie pracy w grupach na współpracę, a nie – na rywalizację czy na współzawodnictwo, jest istotne dla efektywności i pozytywnego rozwoju uczniów.

Współpraca w grupie przynosi wiele korzyści, ale mogą się pojawiać liczne wyzwania, zwłaszcza jeśli uczniowie nie mają doświadczenia w pracy grupowej lub mieli nieudane próby wcześniej. Uczniowie muszą znać cele, do których dążą w ramach pracy grupowej. Nauczyciel powinien wyjaśnić, dlaczego praca w grupie jest ważna i jakie przynosi korzyści. Zadaniem nauczyciela jest także przyporządkowanie zadań zgodnie z umiejętnościami i potencjałem poszczególnych uczniów, aby każdy członek grupy mógł wykorzystać swoje umiejętności i wnieść wkład w sposób, który jest dla niego najbardziej satysfakcjonujący. Uczniowie powinni być wspierani w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, które są kluczowe dla skutecznej pracy grupowej. Należy uczyć ich słuchania, zgłaszania pomysłów, zadawania pytań i rozwiązywania konfliktów. Organizowanie ćwiczeń, które rozwijają te umiejętności, może być pomocne. Nauczyciel powinien stworzyć atmosferę zachęcającą uczniów do aktywnego uczestnictwa i angażowania się w pracę grupową. Motywowanie uczniów poprzez docenianie ich wkładu, nagradzanie osiągnięć i tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi może pomóc w budowaniu pozytywnego podejścia do pracy grupowej.

12 P. Zamojski, *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 803.

Niestety praca grupowa ma też potencjalne negatywne strony, które należy brać pod uwagę przy planowaniu i prowadzeniu takich zajęć. W grupie może dochodzić do występowania konfliktów, zwłaszcza wtedy, gdy różni uczestnicy mają odmienne poglądy, wyznają inne wartości lub reprezentują różne osobowości. Uczniowie o odmiennych poglądach mogą czuć się wykluczeni z grupy lub mieć trudności z zaakceptowaniem norm i wartości przyjętych przez grupę. Uczniowie z gorzej wypracowanymi umiejętnościami mogą czuć się zdominowani przez bardziej zdolnych uczestników, co może wpływać na ich poczucie wartości i samoocenę. W dodatku niektórzy członkowie grupy mogą mieć uprzedzenia wobec innych, co również przełoży się na jakość współpracy. Członkowie grupy mogą mieć różne tempo pracy. Część uczniów będzie mieć problem z nadążeniem, podczas gdy inni będą się nudzić. Takie sytuacje występują jednak rzadko, zwłaszcza gdy zajęcia w grupach są dobrze zaplanowane i przeprowadzone. W większości przypadków nauczyciel zna swoich uczniów i wie, jak dla nich zorganizować zajęcia grupowe, aby – z jednej strony – wykorzystać umiejętności i charakter dzieci, a z drugiej – wykorzystać cechy zajęć grupowych jako elementu rozwoju intelektualnego i społecznego. Działanie zespołowe jest świetnym sposobem na uspołecznienie uczniów, udoskonalenie ich kompetencji społecznych oraz zwiększenie ich akceptacji w grupie i w klasie szkolnej. Działanie w grupie powoduje także zdecydowane zmniejszenie zachowań agresywnych, które utrudniają współdziałanie i przyczyniają się do powstawania konfliktów, natomiast zwiększa empatię uczniów – rozumienie sytuacji innych osób we wspólnie podjętym działaniu¹³.

Przygotowanie zajęć edukacyjnych zawierających elementy pracy grupowej wymaga od nauczyciela bardzo dokładnego zaplanowania wszystkich elementów lekcji, czyli: doboru odpowiedniej formy pracy grupowej, opracowania tematów do realizacji przez uczniów,

¹³ S. Wlazło, *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, Warszawa 2008, s. 10.

wyboru metody tworzenia grup, zaplanowania etapów pracy grupowej, określenia formy prezentacji wyników, sposobu oceny uczniów, przygotowania wszystkich potrzebnych materiałów, przewidywaniu czasu trwania poszczególnych elementów zadania. Nie wolno ich traktować jako luźnych zajęć będących odpoczynkiem dla nauczyciela, ponieważ wówczas uczniowie potraktują je podobnie i uznają, że to czas swobodnych rozmów z kolegami, a nie – wytężonej pracy. Na wstępie nauczyciel powinien jasno określić swoje oczekiwania dotyczące pracy grupowej oraz ustalić granice tolerancji. Uczniowie powinni wiedzieć, czego od nich oczekuje nauczyciel i jakie są zasady współpracy. Na początku, jeszcze przed rozpoczęciem pracy grupowej, należy dokładnie opracować instrukcję, która jasno określi zadanie i zachęci uczniów do wymiany poglądów. W pierwszej kolejności nauczyciel powinien też opracować instrukcję, która zachęci uczniów do wymiany poglądów, pomoże osiągnąć lepsze efekty. Irena Adamek podkreśla, że należy przy tym uwzględnić:

- „dobór zadań – zróżnicowane (między grupami) i jednakowe; [...] mogą to być problemy złożone, prace wytwórcze dyskusje interpretacyjne;
- ustalenie obowiązujących sposobów komunikowania się (negocjacje mediacje itp.); zwrócenie uwagi na to, że mogą wystąpić konflikty jako coś naturalnego w pracy zespołowej;
- prezentację wyników dotyczących efektów pracy, przebiegu pracy zgodności we współdziałaniu, np. gdy grupy będą mieć takie same zadania;
- formy (wybór otwiera wiele możliwości), np. scenki dramatyczne, wystawa prac, sprawozdania;
- aranżację przestrzeni edukacyjnej do pracy grupowej¹⁴.

Praca musi być dobrze zorganizowana, żeby uczniowie zajmowali się wyznaczonym, jasno sprecyzowanym zadaniem i nie odchodzili od tematu. Każde dziecko powinno mieć dostęp do niezbędnych

14 I. Adamek, *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016, s. 116.

materiałów, odpowiednią ilość miejsca i czasu na wykonanie zadania, a potem – na weryfikację wyników. Wszyscy uczniowie powinni być traktowani jednakowo i sprawiedliwie. Ważne jest, aby zapewnić, że każdy ma równe szanse i możliwości udziału oraz przyczyniania się do pracy grupy. Przy tworzeniu grup nauczyciel powinien uwzględnić różne typy osobowości uczniów, aby zapewnić równowagę i różnorodność w grupie. Rola lidera w klasie niekoniecznie musi być odzwierciedlona w pracy grupowej, dlatego wskazane jest uwzględnienie umiejętności i zdolności poszczególnych uczniów. Dodatkowo warto zadbać o grupy mieszane pod względem płci, aby chłopcy i dziewczynki mogli wspólnie pracować. To sprzyja integracji i wzajemnemu zrozumieniu (chyba że opracowywany temat wymaga niekoedukacyjnego zespołu). Optymalna liczba uczestników w grupie wynosi od czterech do sześciu osób. W takiej konfiguracji grupa pracuje najlepiej, ponieważ ma możliwość na skuteczną komunikację i interakcję. Większe grupy są trudniejsze do zarządzania, ponadto spada w nich aktywność uczniów.

Praca grupowa powinna angażować wszystkich uczestników, a ocena – dotyczyć wyników wspólnych. Niestety często nauczyciele rezygnują ze stosowania pracy grupowej ze względu na dylematy związane z jej ocenianiem. Znacznie łatwiej jest ocenić pracę indywidualną ucznia: odpowiedź, sprawdzian czy kartkówkę. Nauczyciel zlecający pracę grupową nie ma możliwości tak jednoznacznej oceny pracy wszystkich uczniów, gdyż nie wie, jaki był dokładny wkład pracy każdego członka grupy w rezultaty osiągnięte zbiorowo. Trzeba wciąż poszukiwać dobrej metody oceniania ucznia podczas pracy w grupie, aby uniknąć sytuacji, w której uczniowie zdolni pracują na ocenę całej grupy, a reszta zbiera żniwo w postaci dobrych ocen, na które nie zasłużyli. Aby uniknąć takich problemów, nauczyciel powinien uwzględnić wzajemną ocenę członków grupy oraz ich samoocenę. Zakres i wyniki oceny powinny zostać przedyskutowane z członkami grupy, aby zwiększyć trafność i sprawiedliwość wystawianych ocen. Uczniowie stosujący samoocenę i ocenę koleżeńską wyrabiają w sobie zdolność autorefleksji oraz poznają swoje mocne i słabe strony.

Trzeba pamiętać, że wiek szkolny, w tym także czas edukacji wczesnoszkolnej, to okres w życiu człowieka o bardzo dużym – jeśli nie największym – znaczeniu dla rozwoju kompetencji społecznych. Pierwsze lata w szkole to dla dziecka czas zabawy, nauki i pracy zarówno wśród innych dzieci, jak i z nimi. To nagromadzenie nowych doświadczeń, przy czym ważne jest, aby znacząca była nie tylko ich ilość, lecz także jakość. Zadaniem szkoły jest zapewnienie dzieciom bezpiecznych i przyjaznych warunków do nauki oraz rozwoju zarówno indywidualnego, jak i zespołowego. Przebywanie ucznia w przyjaznej grupie rówieśników przynosi wyłącznie korzyści dla jednostkowego rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka: poprzez wspólne działania ma ono możliwość pomagania i okazywania troski, uczenia się empatii oraz tolerancji.

Jak słusznie zauważa Ewa Bąk, „celem pracy w grupie jest zarówno badanie zjawisk, których uczestnicy są świadomi, jak również odkrywanie i rozumienie nieświadomych procesów, które w nich zachodzą i mają wpływ na ich funkcjonowanie. Odbywa się to przez wspólną rozmowę [...]”¹⁵. Praca grupowa stanowi zatem istotne narzędzie pedagogiczne, które rozwija umiejętności społeczne, emocjonalne i poznawcze uczniów, a także wspomaga efektywność uczenia się. Zasadniczo różni się od tradycyjnych form zajęć. Po pierwsze, angażuje uczniów do aktywnego udziału w procesie uczenia się. Uczniowie nie pozostają bierni, ale są zaangażowani w rozwiązywanie problemów, wymianę pomysłów i dyskusje. Uczniowie pracują wspólnie jako zespół, co pozwala im rozwijać umiejętności współpracy i komunikacji. Są zachęceni do słuchania i szanowania opinii innych. Nie rywalizują ze sobą, wręcz przeciwnie – praca grupowa uczy udzielania pomocy, wspierania się nawzajem i ponoszenia współodpowiedzialności za innych. Grupa umożliwia uczniom o różnym poziomie wiedzy i umiejętności wspólną pracę. Uczniowie zdolni mogą podzielić się swoimi

¹⁵ E. Bąk, *Praca z klasą – praca z grupą*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 98.

umiejętnościami, podczas gdy uczniowie, którzy potrzebują wsparcia, mogą się rozwijać w mniej stresującym środowisku. Dla wielu uczniów praca grupowa jest mniej stresująca niż wystąpienie przed całą klasą. Pozwala nieśmiałym uczniom na prezentowanie swoich pomysłów w mniejszym, bardziej zaufanym środowisku. „W dużej mierze od umiejętności kierowniczych nauczyciela – jego zdolności do budowania z uczniów zgranego zespołu, wydobywania potencjału drzemiącego tak w grupie, jak i w pojedynczych osobach, wskazywania uczniom celu oraz motywowania do jego osiągnięcia – zależy skuteczność procesu dydaktycznego i wychowawczego”¹⁶.

Praca w grupach powinna dawać dzieciom swobodę i przestrzeń do samodzielnego odkrywania siebie i rozwijania swoich możliwości, zdolności, pasji i wartości. W ten sposób uczniowie mogą kształtować swoją tożsamość i być aktywnymi uczestnikami w procesie własnego rozwoju. Podkreślenie roli potencjału tkwiącego w każdym dziecku podnosi rangę indywidualności każdej jednostki. To podejście wymaga od nauczycieli i wychowawców zrozumienia i szacunku dla różnorodności dzieci oraz dostarczania im odpowiednich warunków i wsparcia do rozwijania talentów i umiejętności¹⁷. Jak słusznie podkreślają Hanna Krauze-Sikorska i Kinga Kuszak, „warunków ważnych dla stawania się osobą aktywnie zmieniającą siebie i otaczającą rzeczywistość [...]”¹⁸. Praca w grupie daje temu więcej możliwości niż przeważające w polskiej szkole, również już w klasach I-III, nauczanie frontalne. Niestety, jak donosi Marzenna Nowicka, działania o charakterze współpracy w grupie mają często charakter pozorowany. Autorka wspomina o dwóch wymiarach tego zjawiska: „nieobecności, bo jest okazjonalnie stosowana przeciwko bylejakości wynikającej

16 K. Czekaj, D. Świech, *Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką. Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku B opracowane w ramach projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa”*, Warszawa 2016, s. 47.

17 H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole*, Poznań 2010, s. 18.

18 *Ibidem*.

głównie z niedoceniaenia ucznia we współpracy, [oraz o] braku umiejętności organizowania rozwijającej poznawczo i społecznie zespołowej działalności i niezrozumienia jej sensu edukacyjnego”¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Bąk E., *Praca z klasą – praca z grupą*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Czekaj K., Świech D., *Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką. Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku B opracowane w ramach projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa”*, Instytut Nauk Ekonomicznych, Warszawa 2016.
- Folejewska R., Zarzycka I., *Spróbujmy inaczej. Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kielar-Turska, M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005,
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Poznań 2010.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2006.
- Legumi M., *Techniki i sposoby animowania grup*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.
- Łasiński G., Głowicki P., *Praca grupowa jako efektywne narzędzie rozwijania kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwach*, „Studia Ekonomiczne” 2013, nr 161.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

¹⁹ M. Nowicka, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość?*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006, s. 126.

- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Nowicka M., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość?*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Sosnowska-Bielicz E., *Co kryje się pod pojęciem gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci sześciolatków do rozpoczęcia edukacji szkolnej*, [w:] *Oblicza gotowości szkolnej*, red. K. Kusiak, B. Bednarczuk, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2005.
- Wlazło S., *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Vopel K.W., *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz. 1, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Zamojski P., *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Inspirowanie rozwoju
aktywności poznawczej
uczniów klas początkowych

Aktywność jest wrodzoną właściwością każdego człowieka. Polega ona na większej niż u innych częstości i intensywności wykonywania różnego rodzaju działań. Jest nastawiona na tworzenie warunków, które pozwa-

lają zaspokoić potrzeby zarówno społeczne, jak i biologiczne. Aktywność ma autonomiczny charakter i jest niezbędnym przymiotem bycia żywym. Jej ukierunkowanie wynika z orientacji na cel, którym może być osiągnięcie stanu zaspokojenia potrzeb o różnym pochodzeniu. Porządkuje i służy regulowaniu relacji organizmu z jego środowiskiem. W odniesieniu do człowieka aktywność może przybierać różne formy, takie jak aktywność fizyczna, intelektualna, emocjonalna czy społeczna. Każda z tych form służy różnym potrzebom. Na przykład aktywność fizyczna ma na celu zadbanie o zdrowie i kondycję fizyczną, aktywność intelektualna – rozwijanie umiejętności poznawczych, a społeczna – budowanie i utrzymywanie relacji z innymi ludźmi¹.

Maria Tyszkowa uważa, że aktywność jest podstawową właściwością istot żywych i sposobem ich istnienia. Jako nieodłączny element życia jest kluczowa dla funkcjonowania organizmu i umożliwia realizację potrzeb biologicznych i społecznych². Z kolei Jan Strelau definiuje aktywność jako cechę temperamentu, która wpływa na ilość i zakres podejmowanych działań o określonej wartości stymulacyjnej. Oznacza to, że aktywność jest cechą indywidualną i ma tendencję do utrzymania względnie stałych różnic. W tej definicji aktywność jest

Nie zmuszaj dzieci do aktywności,
lecz wyzwalaj ich aktywność.

Nie każ myśleć, lecz twórz warunki
do myślenia.

Nie żądaj, lecz przekonuj.

Pozwól dziecku pytać i powoli
rozwijaj jego umysł tak, aby samo
chciało wiedzieć.

JANUSZ KORCZAK

- 1 A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, *Wprowadzenie*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 12.
- 2 M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6.

utożsamiana z cechą temperamentu, która wpływa na zachowanie jednostki i jej reakcje na różne bodźce³.

Szczególną cechą aktywności ludzkiej jest udział w zmienianiu otoczenia zarówno przyrodniczego, jak i społeczno-kulturowego. Ludzie mają zdolność do świadomego wpływania na swoje otoczenie w celu dostosowania go do swoich potrzeb, celów i ideałów. Procesy zmian zachodzą zarówno w samej jednostce, jak i w jej otoczeniu. Istnieje dynamiczna relacja między jednostką a światem, która prowadzi do ciągłej wymiany wpływów i oddziaływań. Ze względu na dynamiczny charakter relacji, procesy równoważenia tych zmian mają charakter aktywny. Oznacza to, że jednostka podejmuje działania i wysiłek w celu utrzymania równowagi między sobą a otoczeniem. Nabywanie doświadczenia, korzystanie z niego, porozumiewanie się z innymi, stawianie pytań sobie i światu oraz realizowanie siebie jako podmiotu są niezbędne dla człowieka i jego istnienia we współczesnym świecie. W ten sposób zdobywa on wiedzę i umiejętności, które mogą być wykorzystane do rozwoju i osiągnięcia celów. Porozumiewanie się z innymi umożliwia budowanie relacji społecznych, wymianę informacji i idei. Stawianie pytań jest sposobem na poszukiwanie rozwiązań i rozwijanie się intelektualnie. Realizowanie siebie jako podmiotu oznacza wyrażanie swoich potrzeb, wartości i aspiracji poprzez działanie i działanie w zgodzie z nimi.

Stefan Szuman zwraca uwagę na rolę aktywności własnej jako swoistego autostymulatora rozwoju dziecka⁴. Według autora, aktywność własna, czyli samoistne działanie i eksploracja świata, dostarcza cennych doświadczeń, które stanowią podstawowy materiał w procesie rozwoju. Dziecko poprzez aktywność własną ma możliwość eksperymentowania, odkrywania, uczenia się i zdobywania nowych umiejętności. Maria Tyszkowa z kolei zauważa, że sam rozwój dziecka polega na organizowaniu się jego indywidualnego doświadczenia

³ J. Strelau, *Temperament – osobowość – działanie*, Warszawa 1985, s. 78.

⁴ S. Szuman, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełto-Jarża, Warszawa 1985.

w wewnętrzne struktury psychiczne. Ten proces jest nieustannie restrukturyzowany i modyfikowany pod wpływem ciągle napływających nowych doświadczeń. Oznacza to, że aktywność własna dziecka, która obejmuje jego działania, eksplorację i interakcję z otoczeniem, stanowi główne źródło rozwoju. Irena Adamek podkreśla, że „[d]zieci w wieku wczesnoszkolnym, podobnie jak dzieci młodsze, uczą się przez manipulowanie, badanie i działanie; skupiają swoją uwagę głównie na tym, co je zaciekawia i zainteresuje. Zdobywają doświadczenia głównie poprzez własną działalność i kontakty z innymi ludźmi”⁵.

Aktywność poznawcza jest istotną formą aktywności, którą człowiek podejmuje w trakcie swojego życia. Jest to indywidualna właściwość człowieka, która służy zaspokajaniu potrzeb w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności lub wykonywaniu zadań o charakterze poznawczym. Wyraża się w dążeniu jednostki do rozumienia, poznawania i zgłębiania otaczającej rzeczywistości. Człowiek jako istota poznawcza ma wewnętrzny system poznawczy, który obejmuje wiedzę, przekonania, umiejętności i strategie. Aktywnie angażuje się on w procesy myślowe, obserwację, analizę, wnioskowanie, pamiętanie, rozwiązywanie problemów i uczenie się. Poprzez aktywność poznawczą człowiek zdobywa nowe informacje, pogłębia swoją wiedzę, rozwija umiejętności intelektualne i poszerza horyzonty. Aktywność poznawcza jest zatem ważna dla rozwoju jednostki, ponieważ umożliwia jej lepsze zrozumienie świata, funkcjonowanie w nim i adaptację do zmieniających się warunków. Poprzez ten rodzaj zaangażowania człowiek może zdobywać nowe umiejętności, kształtować przekonania i rozwijać się intelektualnie. W rezultacie aktywność poznawcza przyczynia się do rozwoju osobistego i samorealizacji, dzięki której osiąga satysfakcję⁶.

System poznawczy człowieka odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu, m.in. umożliwia percepcję otaczającej rzeczywistości,

5 I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 167.

6 A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczyciela*, Warszawa 2003, s. 207.

myślenie symboliczne, rozumienie i refleksję. Percepcja otaczającej rzeczywistości jest jedną z fundamentalnych funkcji systemu poznawczego. Dzięki niej jednostka odbiera informacje sensoryczne z otoczenia: dźwięki, obrazy, smaki czy dotyk. Pozwala jej to na zdobywanie wiedzy o świecie zewnętrznym i orientację w nim. „Dziecko poznaje otaczający świat w całości. Dlatego też nauczanie powinno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów, rozwijanie ich twórczych postaw i skłanianie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych, zaznajamianie z pożądanym społecznie systemem wartości i kształtowanie przekonań o konieczności postrzegania ich we własnym postępowaniu”⁷.

Myślenie symboliczne to kolejna ważna funkcja systemu poznawczego. Polega na zdolności do formułowania myśli, tworzenia reprezentacji umysłowych, przeprowadzenia rozumowań i manipulowania symbolami. Dzięki myśleniu symbolicznemu człowiek jest w stanie rozwiązywać problemy, planować, tworzyć abstrakcyjne pojęcia, modele i wiedzę – zarówno teoretyczną, jak i praktyczną. Z kolei rozumienie jest to zdolność do przetwarzania informacji, przyswajania znaczenia i interpretowania rzeczywistości. Poprzez rozumienie jesteśmy w stanie przyswajać wiedzę, odkrywać związki przyczynowo-skutkowe, analizować sytuacje i syntetyzować informacje. Refleksja to również istotna funkcja systemu poznawczego. Obejmuje ona zdolność do analizy własnych myśli, emocji, przekonań i doświadczeń. Refleksja umożliwia nam zgłębianie naszego wnętrza, zrozumienie siebie i podjęcie działań zmierzających do rozwoju osobistego. Wszystkie te funkcje systemu poznawczego są powiązane i współdziałają, co umożliwia przetwarzanie informacji, konstruowanie wiedzy i interakcje ze światem. Dzięki nim jednostka ludzka jest zdolna do poznawania, rozumienia i adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości⁸.

⁷ I. Adamek, *op. cit.*, s. 167.

⁸ R. Poczobut, *Wielowymiarowość umysłu*, „Filozofia Nauk” 2004, R. 12, nr 3–4, s. 123.

Warto dodać, że „o złożoności aktywności poznawczej człowieka decyduje suma wiedzy dotyczącej fizycznych aspektów świata, obiektów społecznych i ich zmienności, symboli uznawanych i wspólnych w obrębie tej samej kultury, a także procesów korzystania z tej wiedzy”⁹. Motywy podejmowania aktywności poznawczej mogą wynikać z dwóch głównych źródeł: pobudek wewnętrznych i wpływu zewnętrznego. Pobudki wewnętrzne obejmują różne czynniki, takie jak konflikt informacyjny, konflikt poznawczy i ciekawość poznawcza. Konflikt informacyjny może wystąpić, gdy pojawiają się sprzeczne informacje lub brakujące elementy w naszej wiedzy, co przekłada się na potrzebę poszukiwania i zrozumienia nowych informacji, zaś konflikt poznawczy polega na niespójności między naszymi przekonaniem, wartościami lub zadaniami, co prowadzi do aktywności poznawczej w celu rozwiązania tego konfliktu. Z kolei ciekawość poznawcza jest motywacją wewnętrzną, wynikającą z naturalnej ciekawości i dążenia do eksploracji oraz do zdobywania nowych doświadczeń. Wpływ zewnętrzny, czyli kontakty z wybranymi dziedzinami rzeczywistości, również może motywować do aktywności poznawczej. Na przykład zainteresowanie daną dziedziną (sztuką, literaturą czy historią) może wynikać z inspirujących doświadczeń, kontaktu z utalentowanymi jednostkami, ekspozycją na informacje z danej dziedziny lub pozytywnych wzorców zachowań. Zwłaszcza w okresie dzieciństwa zainteresowania mogą być krótkotrwałe i zmienne, ponieważ dzieci są bardziej podatne na wpływy zewnętrzne i eksplorują różne dziedziny i tematy. Kierunki ich aktywności poznawczej często zależą od dostępności bodźców, zainteresowań rówieśniczych, wpływu rodziny i otoczenia edukacyjnego. W rezultacie zarówno pobudki wewnętrzne (konflikty poznawcze i ciekawość), jak i wpływ zewnętrzny (kontakty z różnymi dziedzinami rzeczywistości) mogą kształtować i pobudzać zainteresowania, które popychają jednostki do podejmowania aktywności poznawczej. Ważne jest, aby dostarczać różnorodne bodźce i zachęty do rozwoju poznawczego oraz aby

⁹ K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1981, s. 89.

wspierać rozwój ciekawości i zainteresowań, zarówno u dzieci, jak i u dorosłych¹⁰. Człowiek aktywny poznawczo przejawia silne dążenie do poznawania zjawisk, które go zaintrygowały. Kiedy coś go zainteresuje, angażuje się w intensywną analizę i organizację materiału spostrzeżeniowego w celu zgłębienia danego zjawiska¹¹.

Aktywność poznawcza dziecka może się łączyć z wartością emocjonalną i stanowić podstawę rozwoju potrzeby poznawania. Gdy angażuje się ono w aktywności poznawcze, które zaspokajają jego ciekawość lub redukują konflikt poznawczy, pojawiają się pozytywne emocje i satysfakcja. Ciekawość jest przecież naturalną motywacją do eksploracji i zdobywania nowych doświadczeń. Kiedy dzieci są zainteresowane konkretnym tematem lub zagadnieniem, aktywność poznawcza dostarcza im radości. Odkrywają wtedy świat wokół siebie, zadają pytania, poszukują odpowiedzi i rozwiązują problemy, co prowadzi do rozwoju ich potrzeby poznawania. Podobnie dzieje się, gdy doświadczają konfliktu poznawczego, wtedy aktywność poznawcza służy rozwiązaniu tego konfliktu. Przez angażowanie się w działania poznawcze dzieci podejmują wysiłek w celu zrozumienia, usystematyzowania i pogodzenia różnych informacji lub przekonań. Gdy konflikt zostaje rozwiązany, pojawia się poczucie ulgi, satysfakcji i wzrostu poznawczego. Pozytywne emocje związane z aktywnością poznawczą są istotne dla dalszego rozwoju potrzeby poznawania. Przeżywanie pozytywnych emocji podczas eksploracji i zdobywania wiedzy będzie motywować do kontynuacji aktywności poznawczej, poszerzania horyzontów i rozwijania umiejętności poznawczych. Dlatego ważne jest, aby dostarczać dzieciom inspirujących i satysfakcjonujących doświadczeń, wspierać ich ciekawość, stwarzać warunki do eksploracji i angażować je w aktywności poznawcze¹². Jak pisze Hanna Krauze-Sikorska, „bodźcem, dzięki któremu powstaje zainteresowanie, jest określona sytuacja, w której tkwi coś nowego,

¹⁰ A. Matczak, *op. cit.*, s. 207.

¹¹ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 38.

¹² *Ibidem*.

niespotykanego, zaskakującego, co nie tylko zwróci uwagę dziecka, ale pobudzi je do czynności poznawczych”¹³.

Okres edukacji wczesnoszkolnej wiąże się z różnorodnymi zadaniami rozwojowymi, które są istotne dla holistycznego rozwoju dziecka. W tym okresie dzieci rozwijają zdolności fizyczne, takie jak koordynacja ruchowa, zręczność i sprawność motoryczna. Poprzez gry i zabawy sprawnościowe uczą się kontrolować swoje ciało, rozwijać siłę i wytrzymałość. Dzieci w tym wieku zaczynają zauważać związek między działaniem a osiąganymi rezultatami. Poprzez dostrzeganie sukcesów i porażek rozwijają realistyczną samoocenę i zdolność do oceny umiejętności. Uczą się budować relacje społeczne, współpracować z rówieśnikami, rozwiązywać konflikty, wspólnie podejmować decyzje i dzielić się zadaniami. Uczniowie klas I-III poznają pojęcie ról społecznych i oczekiwania związane z płcią męską lub żeńską. Są zaznajamiani z pojęciami związanymi z codziennym życiem, takimi jak czas, pieniądze, jedzenie, mieszkania itp., oraz uczą się korzystać z tych pojęć w praktyce. Rozwijają zdolność do rozróżniania działań właściwych i niewłaściwych. Uczą się o zasadach moralnych, kształtują sumienie i swoją skalę wartości, rozwijają umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji i działań. Uczą się brania odpowiedzialności za swoje zadania i obowiązki oraz wykonywania prostych czynności codziennego życia bez pomocy dorosłych. Te wszystkie zadania rozwojowe są istotne dla dalszego rozwoju dziecka w obszarze poznawczym, społecznym, emocjonalnym i moralnym¹⁴.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym przejawiają silne potrzeby poznawcze, które są istotne dla ich rozwój intelektualnego i zdobywania wiedzy o świecie. Odczuwają intensywną potrzebę rozumienia otaczającej rzeczywistości i zdobywania informacji na jej temat. Ta

¹³ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 247.

¹⁴ H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002, s. 23.

potrzeba manifestuje się przede wszystkim poprzez zadawanie dużej liczby pytań. Dzieci w tym wieku są ciekawe świata i aktywnie szukają odpowiedzi na nurtujące ich problemy. Zadawanie pytań jest dla nich sposobem na zdobywanie wiedzy i zrozumienie świata. W dodatku przejawiają silną potrzebę zaspokajania ciekawości, eksperymentowania i zdobywania nowych doświadczeń. Chcą odkrywać, badać i uczyć się poprzez bezpośrednie doświadczenia. Ich ciekawość może czasami przewyższać zasady i reguły, którym powinny się podporządkować. Dzieci często w celach poznawczych podejmują spontaniczne działania, które mogą być nieakceptowane przez dorosłych, ale służą rozwijaniu ich wiedzy i umiejętności. Warto też pamiętać, że tym okresie rozwija się ich poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu. Dzieci chcą być zdolne do wykonywania różnych zadań, osiągania sukcesów i rozwijania umiejętności. Podnoszenie kompetencji jest dla nich ważne, ponieważ daje im poczucie pewności siebie i sprawczości¹⁵. Renata Stefańska-Klar zwraca uwagę, że „możliwości [...] realizowania [sprawczości dzieci] wynikają z podejmowania celowej aktywności związanej z nauką szkolną, obowiązkami domowymi i rozwojem zainteresowań oraz intensywnego uczenia się i ćwiczenia różnych sprawności w działaniach indywidualnych i grupowych”¹⁶. Szkoła powinna zatem stymulować ciekawość dzieci poprzez różnorodne formy edukacji (eksperymenty, projekty, wycieczki, prezentacje), a także wspierać rozwój samodzielności u dzieci poprzez umożliwianie im podejmowania decyzji, samodzielnego rozwiązywania problemów i wykonywania zadań. Dzieci należy również uczyć odpowiedzialności za siebie, za innych ludzi i za środowisko. Jednym z priorytetowych działań tej placówki oświatowej jest zapewnienie warunków do aktywności badawczej dzieci, eksploracji, doświadczania, obserwowania i analizowania świata. Dzieci powinny mieć okazję

¹⁵ *Ibidem*, s. 90.

¹⁶ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 132.

do samodzielnego badania różnych tematów, wdrażania metod badawczych i prezentowania wyników swoich badań¹⁷.

Ważną rolę procesie stymulowania aktywności poznawczej uczniów klas I-III odgrywa nauczyciel. Jego głównym zadaniem jest wyzwolenie w młodych osobach dążenia do samorealizacji, wyrażanego poprzez ciekawość, pragnienie poznania, poczucie sprawstwa. Pierwszym krokiem prowadzącym ku temu jest tworzenie przestrzeni do działania. Nauczyciel powinien zapewniać dzieciom optymalne warunki do działania poprzez organizację czasu, przestrzeni i dostarczenie odpowiednich materiałów w celu podtrzymania procesu zmian rozwojowych, umożliwienia dziecku eksploracji i angażowania się w aktywności poznawcze. Warto, aby podejmował on działania mające na celu przyspieszenie i ułatwienie zmian rozwojowych dziecka. Może to obejmować dostarczanie nowych informacji, ułatwianie rozwiązywania zadań, organizowanie dodatkowych zajęć wspomagających rozwój umiejętności, uwzględnianie potrzeb i zainteresowań dziecka w planowaniu zajęć oraz zapewnienie wsparcia emocjonalnego. Nie mniej ważne jest zachęcanie dziecka do podejmowania nowych rodzajów działań, stawianie w sytuacjach problemowych, ograniczanie dostępu do gotowych metod działania, wspieranie dziecka w poszukiwaniu własnych rozwiązań oraz organizowanie sytuacji wymagających współpracy z innymi osobami o różnym poziomie kompetencji. Jak stwierdza Jolanta Bonar, „zadania są bowiem czynnikiem wyzwalamym aktywność i przez to pobudzającym rozwój. Są jednym z podstawowych środków oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych umożliwiających dokonywanie zmian w uczniu na wszystkich szczeblach procesu kształcenia, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej. To już wtedy musi wykształcić się u uczniów orientacja zadaniowa polegająca na gotowości do realizacji zadań, niezależnie od tego, czy są one atrakcyjne lub czy odpowiadają

¹⁷ *Szkoła podstawowa I-III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].

odczuwanym potrzebom. Dziecko musi zatem nauczyć się oddzielać swoje uczucia i potrzeby od tego, co rzeczywiście musi zrobić¹⁸. Akceptowanie i pobudzanie inicjatywy uczniów oraz rozwijanie ich autonomii są istotnymi elementami aktywnego uczenia się. Nauczyciel przestaje być jedynym źródłem wiedzy, a staje się animatorem, organizatorem i przewodnikiem w procesie uczenia się. Poprzez zachęcanie uczniów do samodzielnego formułowania hipotez, projektowania działań weryfikujących oraz stawiania pytań poznawczych nauczyciel wspiera ich rozwój myślenia krytycznego, refleksyjnego i twórczego. Uczniowie są zachęceni do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania i rozwiązywania problemów, co stymuluje ich aktywność poznawczą. Dzięki temu uczą się krytycznego myślenia, samodzielnego uczenia się i odpowiedzialności za własny rozwój. Nabywają umiejętności samokontroli i samoregulacji, co pozwala im monitorować i oceniać postępy w uczeniu się¹⁹.

Należy przyznać rację Gabrieli Kapicy, która podkreśla, że aktywna współpraca dorosłego (nauczyciela) z dzieckiem jest kluczowa w procesie rozwoju i uczenia się. Interwencja dorosłego powinna mieć charakter antycypacyjny, co oznacza, że nauczyciel powinien angażować dziecko w zadania wykraczające poza umiejętności, którymi dziecko już operuje. Powinien stwarzać sytuacje, w których dziecko będzie musiało rozwijać nowe zdolności i poszerzać horyzonty. Poprzez dostarczanie odpowiedniej pomocy i wsparcia nauczyciel może pomóc dziecku w przezwyciężaniu trudności, rozwiązywaniu problemów i osiągnięciu postępów w nauce. Pomoc dorosłego może obejmować udzielanie wskazówek i podpowiedzi, dodatkowy materiał edukacyjny, a także modelowanie i demonstrację konkretnych umiejętności²⁰. Ignorowanie tego założenia

18 J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008, s. 90.

19 G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986, s. 32.

20 *Ibidem*.

może czynić edukację nieadekwatną i mijającą się z wymaganiami społecznego funkcjonowania człowieka. „Dziś uczeń, chcąc mierzyć się ze skalą przyspieszenia, musi się uczyć nie tylko szybciej, ale przede wszystkim inaczej. Środki przez niego podejmowane najczęściej są zorientowane na opanowanie informacji, tymczasem potrzebna mu jest nowa jakość wiedzy, wytwarzana na podstawie przyswojonych treści. Niezbędne jest opanowanie przez ucznia metodologii tworzenia nowej wiedzy »w biegu«. Informacje, nawet dobrze opanowane i zapamiętane, w miarę upływu czasu starzeją się, dezaktualizują, tracą użyteczność, aby w końcu zasilić zasoby »bezwiedzy«”²¹.

Literatura przedmiotu wyraźnie podkreśla, że w nowoczesnym procesie kształcenia nauczyciel nie może ograniczać się do przekazywania gotowej wiedzy, a uczeń do biernego jej opanowywania. Przeciwnie – postuluje się konieczność organizowania pracy ucznia w sposób, który pozwoli mu poznawać rzeczywistość poprzez samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie suwerennych wyborów. Pedagog ma inspirować do aktywności badawczej i rozwijać twórczy potencjał młodego człowieka. Kształcenie nie może zostać zredukowane do zaopatrzenia ucznia w wiedzę, ale powinno być pojmowane jako proces „kształtowania kompetencji umożliwiających i wspierających proces wychodzenia poza dostarczone informacje”²².

We współczesnym podejściu do nauczania nauczyciel odrywa rolę inspiratora i organizatora, który pobudza aktywność badawczą ucznia i rozwija jego twórczy potencjał. Zamiast jednostronnego przekazywania wiedzy staje się on przewodnikiem, który wspiera proces poznawczy ucznia, angażuje go do samodzielnego poszukiwania, analizowania i syntezy informacji. W tym modelu kształcenie nie jest już tylko suchym przekazywaniem informacji, ale bardziej

21 H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 204.

22 T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 140.

procesem kształtowania kompetencji, które umożliwiają uczniowi aktywne i efektywne działanie w różnych kontekstach życiowych. Chodzi o to, aby uczniowie nie tylko przyswajali dostarczoną wiedzę, lecz także umieli ją zastosować, rozwiązywać problemy, podejmować decyzje i wychodzić poza ramy określone z góry. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów do samodzielnego myślenia i działania, rozwijanie ich umiejętności krytycznego myślenia oraz wspieranie rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych. Nauczyciel ma wspierać uczniów w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów i tworzeniu nowych pomysłów, a także tworzyć inspirujące środowisko, w którym uczniowie są motywowani i zaangażowani w proces nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B., *Wprowadzenie, [w:] Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & co, Warszawa 1998.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kwiatkowska, H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Poczobut R., *Wielowymiarowość umysłu*, „Filozofia Nauk” 2004, R. 12, nr 3–4.
- Skarżyńska K., *Spostrzeżenie ludzi*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Sowińska H., Misiorna E., Michalak R., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Strelau J., *Temperament – osobowość – działanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].
- Szuman S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Stymulowanie rozwoju
inteligencji emocjonalnej dzieci
w praktyce edukacji wczesno-
szkolnej

Inteligencja emocjonalna to kompetencje osobiste, na które składa się kilka składników: świadomość emocjonalna (rozumienie własnych emocji), umiejętność radzenia sobie z emocjami, rozpoznawanie i rozumienie emocji innych osób, umiejętność wyrażania emocji w sposób konstruktywny, umiejętność zarządzania relacjami społecznymi, empatia, samoregulacja emocjonalna i motywacja, radzenie sobie ze stresem i z konfliktami, samokontrola oraz świadome podejmowanie decyzji. Każdy z tych składników odgrywa ważną rolę w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej i przyczynia się do ogólnego dobrostanu emocjonalnego jednostki, który warunkuje osiągnięcia spełnienia i szczęścia w życiu społecznym, osobistym i zawodowym¹.

Rozwijanie i doskonalenie umiejętności emocjonalnych są istotnym elementem w procesie osobistego rozwoju i osiągania satysfakcji przez człowieka, wpływającym na efektywne działanie, zdrowie psychiczne i jakość relacji społecznych. Zrozumienie samego siebie jest kluczowe dla budowania poczucia tożsamości, samoświadomości i autentyczności. Wiedza na temat własnych emocji, potrzeb i wartości pozwala jednostce na podejmowanie decyzji zgodnych z jej autentycznymi celami i pragnieniami. Umiejętność właściwego wykorzystywania własnych emocji jest istotna dla efektywnego funkcjonowania w różnych sytuacjach zadaniowych. Pozwala ona na skuteczne radzenie sobie z emocjami, zarządzanie stresem i presją oraz podejście do wyzwań w sposób konstruktywny. Zaś umiejętność rozpoznawania, akceptacji i regulacji swoich emocji pozwala na utrzymanie równowagi emocjonalnej i lepsze dostosowanie się do zmieniających się warunków. Rozpoznawanie emocji innych i radzenie sobie z tymi emocjami okazuje się niezbędne do budowania efektywnej

Czego nie można zmienić,
trzeba zaakceptować.
Widzimy świat przez
pryzmat własnych emocji.
Zmień emocje, zmieni się
rzeczywistość.

EWA NOWAK

1 B. Płaczkiwicz, *Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2020, t. 25, nr 2, s. 73.

komunikacji i zdrowych relacji oraz do rozwiązywania konfliktów. Empatia, czyli zdolność do wczuwania się w emocje i perspektywę innych ludzi, pozwala na lepsze zrozumienie ich potrzeb i reakcji. Umiejętność komunikowania się i współpracy z innymi z uwzględnieniem ich emocji przyczynia się do tworzenia głębszych i bardziej satysfakcjonujących więzi społecznych. Rozumienie emocji, akceptowanie ich oraz właściwe zarządzanie nimi pomaga zredukować stres, lepiej radzić sobie z trudnościami oraz budować pozytywne podejście do życia. Umiejętność radzenia sobie z emocjami innych osób i budowanie harmonijnych relacji społecznych sprzyja poczuciu wsparcia społecznego i wzmacnia zdrowie psychiczne.

Istnieje wiele definicji inteligencji emocjonalnej. Jan Strelau przez inteligencję emocjonalną rozumie „zbiór sprawności umożliwiających wykorzystanie procesów emocjonalnych do skutecznego radzenia sobie w sytuacjach społecznych”². Według badacza inteligencja emocjonalna „przejawia się w pięciu podstawowych zdolnościach, tj. znajomości własnych przeżyć, kierowaniu emocjami, zdolnościami motywowania się, rozpoznawaniu emocji u innych (empatia), nawiązywaniu i podtrzymywaniu związków z innymi”³. Katarzyna Knopp, za Danielem Golemanem, opisuje inteligencję emocjonalną jako odmienny rodzaj mądrości, który obejmuje różne cechy i umiejętności. Dodaje, że inteligencja emocjonalna składa się z kilku kluczowych aspektów, które są istotne dla naszego funkcjonowania i podejmowania decyzji życiowych⁴. Z kolei Irena Przybylska trafnie zauważa, że pojęcie inteligencji emocjonalnej jest wyrazem holistycznego i wieloaspektowego podejścia do człowieka i jego zdolności. To koncepcja łącząca obszary umysłu, które przez wieki były uznawane za przeciwstawne, tj. poznanie, emocje i wola⁵. Warto zauważyć, że badacze

2 J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002, s. 221.

3 *Ibidem*.

4 K. Knopp, *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*, „Studia Psychologica” 2005, nr 6, s. 232.

5 I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, nr 1, s. 92.

podkreślają różne aspekty inteligencji emocjonalnej, takie jak rozpoznawanie i rozumienie emocji, sterowanie nimi, empatia, umiejętności społeczne. Wspólnym mianownikiem jest rozumienie inteligencji emocjonalnej jako zdolności do skutecznego zarządzania emocjami, zarówno u siebie, jak i u innych osób, oraz wpływania na swoje zachowanie i relacje z innymi w sposób konstruktywny i adaptacyjny.

Zgodnie z poglądem Klaudii Mikołajczyk, uproszczonym odpowiednikiem pojęcia inteligencji emocjonalnej może być termin *kompetencje emocjonalne*, którego używamy na określenie zdolności jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i z cudzymi emocjami w interakcjach społecznych. Istotą kompetencji emocjonalnych jest umiejętność świadomego wykorzystywania wiedzy o emocjach. Osoba mająca kompetencje emocjonalne potrafi rozpoznać i zrozumieć emocje innych, a także wyrazić swoje emocje w sposób odpowiedni do danej sytuacji. Kompetencje emocjonalne umożliwiają skuteczne komunikowanie się, budowanie zdrowych relacji, rozwiązywanie konfliktów, wspieranie innych w sytuacjach, w których pojawia się duży ładunek emocjonalny, oraz adaptację zachowań emocjonalnych w zależności od sytuacji i celów interpersonalnych. Według autorki, kompetencje emocjonalne obejmują umiejętność rozpoznawania i rozumienia własnych emocji oraz emocji innych osób. Osoba mająca kompetencje emocjonalne potrafi przyjmować empatyczną perspektywę i rozumieć, jak emocje wpływają na zachowanie i komunikację. Kompetencje emocjonalne to także umiejętność konstruktywnego zarządzania własnymi emocjami (regulowania ich). Osoba o wysokich kompetencjach emocjonalnych jest w stanie kontrolować i wyrażać swoje emocje w sposób odpowiedni i efektywny w różnych sytuacjach społecznych⁶.

Inteligencja emocjonalna nie jest wrodzona i niezmienna, ale rozwija się i kształtuje w ciągu życia jednostki. Istnieje konsensus wśród

6 K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 257–258.

badaczy, że okresy dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości są szczególnie istotne dla dynamicznego rozwoju inteligencji emocjonalnej. W tym okresie jednostka zdobywa doświadczenie, uczy się rozpoznawania i rozumienia swoich własnych emocji, a także emocji innych osób. Nabywa i doskonali umiejętności społeczne: empatię, asertywność, umiejętność nawiązywania i utrzymywania zdrowych relacji. Jednocześnie uczy się radzenia sobie z wyzwaniami emocjonalnymi, takimi jak stres, konflikty czy trudne sytuacje życiowe⁷.

Rozwój inteligencji emocjonalnej jest procesem stopniowym i indywidualnym. Poprzez doświadczenia, edukację i refleksję możemy rozwijać te umiejętności na różnych poziomach. Rozwinięta inteligencja emocjonalna jest niezwykle ważna dla naszego dobrostanu psychicznego, radzenia sobie z trudnościami i budowania satysfakcjonujących relacji z innymi. Najniższy poziom – percepcji, oceny i ekspresji emocji – obejmuje naukę rozpoznawania, oceniania i wyrażania emocji. Na tym poziomie jednostka nabywa umiejętność identyfikowania różnych emocji u siebie i u innych osób. Kolejny poziom – emocjonalnego wspomagania myślenia – dotyczy związków emocjonalnych z procesami myślowymi. Emocje towarzyszą jednostce w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji. Następny poziom – rozumienia i analizowania emocji – umożliwia rozwijanie zdolności do głębszego ich zrozumienia. Jednostka potrafi nazywać stany emocjonalne, rozpoznawać związki między nimi i wysuwać wnioski o emocjach w określonych sytuacjach. Ostatni poziom to rozwój świadomej regulacji emocji. Obejmuje on umiejętność tolerowania i akceptacji swoich reakcji emocjonalnych, otwartość na różnorodne emocje i świadome zaangażowanie się w nie lub dystansowanie się od nich w zależności od kontekstu zewnętrznego⁸.

- 7 A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013, s. 59.
- 8 M. Kowalik-Olubińska, *Społeczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 1, s. 20–22.

Człowiek, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, przyswaja wzorce przeżyć emocjonalnych i sposoby ich wyrażania głównie poprzez mechanizmy naśladowania, modelowania i identyfikacji. Modelowanie odnosi się do procesu, w którym dzieci uczą się na podstawie zachowań i reakcji innych osób. Dzieci podczas obserwowania, jak inni ludzie radzą sobie z emocjami i wyrażają je, tworzą swoje własne wzorce zachowań. Kilkulatki również uczą się wyrażania emocji poprzez identyfikację z innymi ludźmi. Mogą szukać osób, z którymi się utożsamiają, takich jak postacie z bajek, bohaterowie filmów czy ich rówieśnicy, a także ważne dla nich osoby dorosłe. Poprzez identyfikację z osobą i z zachowaniem obiektu obserwacji dziecko może przyjąć jej wzorce emocjonalne i sposoby wyrażania emocji jako swoje⁹. Dlatego ważne jest, aby już w dzieciństwie wokół młodych ludzi istniało zdrowe, pozytywne i odpowiednie dla wieku środowisko, które dostarcza im pozytywnych wzorców emocjonalnych i umożliwia rozwijanie zdrowych strategii radzenia sobie z emocjami.

Początkowo to rodzice odgrywają kluczową rolę jako pierwsi i najważniejsi dostawcy wzorców emocjonalnych dla dziecka. Ich reakcje emocjonalne i sposoby wyrażania emocji mają głęboki wpływ na rozwój emocjonalny dziecka, na jego sposób rozumienia i radzenia sobie z emocjami. Jednak wraz z rozwojem dziecka krąg osób dla niego znaczących się poszerza i nauczyciele zaczynają odgrywać coraz większą rolę w dostarczaniu wzorców emocjonalnych i w większym stopniu wpływają na rozwój zdolności emocjonalnych dziecka. Poprzez swoje zachowanie, mówienie i interakcje nauczyciele mogą prezentować postawę radzenia sobie z emocjami i budowania pozytywnych relacji. Obserwowanie pozytywnych wzorców reagowania ze strony nauczycieli wpływa na sposób, w jaki uczniowie sami reagują emocjonalnie. Dodatkowo nauczyciele mogą

⁹ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1996, s. 57–84.

aktywnie wspierać rozwój emocjonalny uczniów poprzez rozmowy, ćwiczenia i aktywności, które angażują i rozwijają umiejętności emocjonalne. Zadaniem nauczycieli jest stworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogą wyrażać swoje emocje, zadawać pytania, szukać wsparcia i rozwiązywać problemy związane z emocjami. Poprzez takie działania nauczyciele dostarczają dzieciom nowe modele zachowań i wspierają ich rozwój emocjonalny¹⁰.

Edukacja szkolna ukierunkowana na kształtowanie inteligencji emocjonalnej ma dwa istotne konteksty: osobisty i społeczny. Oba konteksty są ważne, ponieważ umożliwiają uczniom lepsze radzenie sobie z samym sobą oraz rozwijanie zdolności funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi. W kontekście osobistym kształtowanie inteligencji emocjonalnej pomaga uczniom w lepszym poznaniu i zrozumieniu siebie. Poprzez rozwijanie samoświadomości emocjonalnej uczniowie stają się bardziej świadomi swoich emocji, potrafią je dostrześć, zrozumieć i wyrażać. Autorefleksja umożliwia im analizowanie reakcji emocjonalnych i zastanawianie się nad tym, jak wpływają one na ich zachowanie i samopoczucie. Samokontrola i samoregulacja uczą ich panowania nad trudnymi emocjami i kierowania nimi w sposób konstruktywny. Wewnątrzsterowność natomiast pomaga uczniom rozwijać zdolność do samodzielnego kierowania swoim rozwojem emocjonalnym i osobistym. W kontekście społecznym uczniowie dzięki zajęciom dotyczącym inteligencji emocjonalnej uczą się, jak lepiej funkcjonować w relacjach z innymi ludźmi. Umiejętności społeczne, takie jak asertywność, empatia, tolerancja, odpowiedzialność za innych i współpraca, są kluczowe dla budowania zdrowych i satysfakcjonujących relacji. Asertywność pomaga uczniom wyrażać swoje potrzeby i poglądy w sposób pewny i szanujący innych. Empatia jest potrzebna, by zrozumieć emocji innych osób, co sprzyja również lepszym relacjom w klasie. Tolerancja uczy otwartości na różnice i szacunku wobec innych. Odpowiedzialność

¹⁰ A. Matczak, *Rola inteligencji emocjonalnej*, „Studia Psychologiczne” 2007, t. 45, z. 1.

za innych i współpraca przyczyniają się do budowania zdrowego klimatu społecznego i rozwoju umiejętności pracy w zespole¹¹.

Rozwój umiejętności emocjonalnych u dzieci w klasach I–III wymaga szczególnego zaangażowania i świadomości nauczycieli. Pierwszym krokiem jest tworzenie atmosfery w klasie, w której uczniowie czują się bezpieczni, akceptowani i mogą swobodnie wyrażać emocje. To zachęca do otwartości i współpracy, a dzięki temu – do rozwoju inteligencji emocjonalnej. Istotną rolę odgrywa też styl interakcji między nauczycielem a dziećmi. Preferowany jest styl podmiotowy, który sprzyja wzajemnemu uczeniu się. Podczas wspólnych działań zarówno nauczyciel, jak i dziecko mają możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń życiowych. Nauczyciele mogą uczyć się od dzieci, a dzieci – wzbogacać swoją wiedzę i umiejętności emocjonalne. Taki styl interakcji służy wzajemnemu rozwojowi i tworzeniu pozytywnego środowiska, w którym dzieci mogą rozwijać się emocjonalnie i społecznie. Współpraca i komunikacja z rówieśnikami pomogą uczniom zdolnym w nawiązywaniu relacji i uczeniu się empatii, asertywności, tolerancji i odpowiedzialności za innych.

Wzmacnianie pozytywnych zachowań uczniów poprzez chwalenie i nagradzanie ma istotne znaczenie dla rozwoju inteligencji emocjonalnej oraz tworzenia dobrych relacji w klasie. Chwalenie uczniów za konstruktywne wyrażanie emocji, współpracę i wsparcie dla innych osób nie tylko motywuje ich do dalszego rozwoju tych umiejętności, lecz także wzmacnia ich poczucie własnej wartości i pozytywnego patrzenia na siebie. To przyczynia się do budowania przyjaznej atmosfery w klasie, sprzyjającej więziom społecznym i jeszcze lepszej współpracy. Dzięki temu uczniowie czują satysfakcję z wyrażania emocji we właściwy sposób oraz zaczynają dostrzegać korzyści wynikające ze współpracy i wsparcia innych osób.

¹¹ W. Hawash, *Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia warunkiem jego osobowościowego i umysłowego rozwoju*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2015, nr 3, s. 95.

Szacunek i docenienie różnic indywidualnych uczniów są niezwykle istotne w stymulowaniu rozwoju inteligencji emocjonalnej. Każdy uczeń ma swoją własną tożsamość, zdolności i potrzeby, które powinny być respektowane i doceniane przez nauczycieli. Właściwe uwzględnienie tych różnic pozwala uczniom rozwijać pozytywne relacje z otoczeniem i jednocześnie zachować swoją indywidualność. Nauczyciele powinni dostosowywać formę aktywności i zadania do indywidualnych możliwości uczniów, aby ich zaangażowanie było inspirujące i motywujące. Każdy uczeń ma unikatowe umiejętności, tempo uczenia się i preferencje, dlatego nauczyciel musi dostosowywać do nich swoje metody nauczania, aby sprostać tym różnicom. Dzięki temu uczniowie odczują wsparcie i pewność siebie, co sprzyja rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Warto pamiętać, że dzieci chętnie angażują się w różnorodne aktywności, jeżeli wychowawca dostosowuje ich formę do indywidualnych możliwości każdego ucznia. Inspirujące dla dzieci są zabawy, ćwiczenia, gry umożliwiające zdobywanie wiedzy, uczenie się nowych sposobów myślenia, reagowania i zachowania. Ważne jest także przygotowanie różnorodnych i atrakcyjnych propozycji zabaw, które umożliwią dzieciom zdobywanie doświadczeń w sferze emocjonalnej, pomogą uczyć się rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania ich, a także – nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi.

W programach nauczania powinny być uwzględnione treści i formy, które sprzyjają nabywaniu i doskonaleniu zdolności dzieci do dostrzegania, ekspresji i rozumienia emocji oraz do włączania ich w proces myślenia. Jest to skuteczna strategia edukacyjna. Dzieci mają największe szanse na rozwijanie umiejętności emocjonalnych poprzez uczestnictwo w sytuacjach społecznych i w zadaniach, w które są zaangażowane. Zatem warto skupić się na obszarach takich jak komunikacja emocjonalna, rozwijanie poczucia własnej wartości oraz kształtowanie umiejętności społecznych¹².

¹² M. Kowalik-Olubińska, *op. cit.*, s. 26.

Czynnikiem kluczowym w procesie stymulowania rozwoju emocjonalnego dzieci będzie również współpraca nauczyciela z rodzicami, aby tworzyć spójne środowisko zarówno w szkole, jak i w domu. Komunikacja z rodzicami na temat rozwoju emocjonalnego ucznia oraz wymiana informacji na temat jego indywidualnych potrzeb może przyczynić się do skutecznego stymulowania inteligencji emocjonalnej.

Rozwój inteligencji emocjonalnej dzieci w klasach I–III jest ważnym celem edukacji wczesnoszkolnej. Szanowanie indywidualności i stwarzanie przyjaznego środowiska, wspieranie emocjonalne i angażowanie uczniów w różnorodne aktywności stanowią istotę edukacji na pierwszym etapie kształcenia. Działania nauczycieli w tym zakresie mają kluczowe znaczenie, aby uczniowie mogli zdobywać doświadczenia, rozwijać kompetencje emocjonalne i osiągać pozytywne rezultaty w swoim rozwoju i kształceniu. Każdy uczeń, zwłaszcza na tym wczesnym etapie edukacji, potrzebuje wsparcia, aby skutecznie wykorzystać swój potencjał. W procesie wychowania dzieci istotne jest szanowanie ich indywidualności i wrodzonego potencjału oraz tworzenie optymalnych warunków do edukacji w przyjaznym środowisku. W tym czasie nauczyciel może dostrzec i określić indywidualne zdolności, które dziecko mogłoby rozwijać w przyszłości dzięki umiejętnościom emocjonalnym. Dlatego profesjonalne działania pedagogiczne wspierające rozwój inteligencji emocjonalnej dziecka powinny rozpocząć się jak najwcześniej, już w klasach początkowych. Wiek ma znaczenie, ponieważ wiąże się z większą ilością doświadczeń społeczno-emocjonalnych, które sprzyjają nabywaniu umiejętności emocjonalnych.

Nauczanie początkowe, czyli pierwszy etap edukacyjny, jest odpowiednim czasem, aby nauczyciel dostrzegł i rozwijał indywidualne zdolności każdego dziecka poprzez umiejętności emocjonalne. Wspieranie rozwoju emocjonalnego w szkole przynosi korzyści na kolejne lata życia i edukacji ucznia. Daje możliwość samodzielnego zaspokajania potrzeb i wpływa na ogólne samopoczucie, co przekłada się na lepsze efekty kształcenia na wyższych szczeblach edukacji. Właśnie dlatego rozwijanie inteligencji emocjonalnej ma

duże znaczenie w nauczaniu początkowym. Nowoczesna szkoła powinna dążyć do zapewnienia uczniom możliwości zdobywania doświadczeń i przekształcania ich w kompetencje poprzez aktywność własną. Wspieranie rozwoju emocjonalnego uczniów klas I–III jest kluczowe dla ich dalszego rozwoju i samodzielności. To właśnie wczesne lata życia mają ogromne znaczenie dla kształtowania umiejętności emocjonalnych, które będą miały wpływ na dalsze etapy edukacji¹³.

BIBLIOGRAFIA

- Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Hawash W., *Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia warunkiem jego osobowościowego i umysłowego rozwoju*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2015, nr 3.
- Lubimy czytać, <https://lubimyczytac.pl/cytat/81304>.
- Knopp K., *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*, „Studia Psychologica” 2005, nr 6.
- Kowalik-Olubińska M., *Społeczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 1.
- Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013.
- Matczak A., *Rola inteligencji emocjonalnej*, „Studia Psychologiczne” 2007, t. 45, z. 1.
- Mikołajczyk K., *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Płaczekiewicz B., *Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2020, t. 25, nr 2.

¹³ M. Czub, J. Matejczuk, *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa 2015, s. 167.

Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:]

M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, nr 1.

Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Wspieranie rozwoju dzieci
w młodszym wieku szkolnym
w ramach edukacji zdrowotnej

Gram zapobiegania jest
więcej wart niż tona leczenia.

HENRY DE BRACTON

Zdrowie jest fundamentalnym
elementem naszego życia. Jak
pisze Paweł F. Nowak: „zdrowie

jest niekwestionowaną wartością, silnie umocowaną w kulturze europejskiej. Podkreśla to World Health Organization (WHO, Światowa Organizacja Zdrowia) w licznych dokumentach i publikacjach. Zdrowie i życie ludzkie, powszechnie rozumiane jako wartość autoteliczna i instrumentalna, chronione jest – i zawsze było – w sposób szczególny przez system ustanowionego prawa¹. Dalej autor dodaje: „to ogólne dobro bywa różnie definiowane i rozumiane². Wpływa ono na nasze samopoczucie, zdolność do działania, realizację celów i relacje społeczne. Dlatego warto w nie inwestować poprzez zdrowy styl życia, regularne badania, aktywność fizyczną, właściwą dietę, dbanie o zdrowie psychiczne i inne praktyki promujące zdrowie. Barbara Woynarowska trafnie zauważa, że zdrowie to zdolność człowieka do normalnego funkcjonowania w różnych obszarach życia, takich jak wykonywanie zadań i odgrywanie ról społecznych. To także umiejętność adaptacji do zmieniającego się środowiska. Zdrowie obejmuje również osiągnięcie szczytu własnych możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych, wszechstronny rozwój i stawianie sobie wymagań. Może być postrzegane jako potencjał fizyczny i psychiczny człowieka, który daje możliwość rozwijania różnych aktywności, takich jak samorealizacja i twórcze życie. Zdrowie to także utrzymywanie równowagi i harmonii między możliwościami fizycznymi, psychicznymi a społecznymi jednostki oraz między zasobami jednostki a obciążeniami, które wynikają z wymagań otoczenia. Zdrowie jest związane z osiągnięciem wysokiej jakości życia, dobrego samopoczucia, szczęścia i zadowolenia z życia oraz możliwością samorealizacji. Wszystkie te aspekty zdrowia są istotne i wzajemnie powiązane. Dążenie do zdrowia wymaga uwzględnienia zarówno sfery fizycznej, jak i psychicznej,

1 P.F. Nowak, *Aksjologiczna refleksja nad zdrowym stylem życia w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 153.

2 *Ibidem*.

a także aspektów społecznych i duchowych. Odpowiednie dbanie o zdrowie i podejmowanie zdrowych wyborów prowadzi do osiągnięcia pełni możliwości i satysfakcji z życia³.

Badania wykazują, że istnieje silna korelacja między wyższym poziomem wykształcenia a lepszym zdrowiem. Wyższy poziom wykształcenia często wiąże się z większą wiedzą i świadomością na temat zdrowia oraz z umiejętnościami niezbędnymi do podejmowania świadomych decyzji dotyczących zdrowego stylu życia. Edukacja dostarcza ludziom wiedzy na temat zdrowia dotyczącej m.in. przyczyn chorób, profilaktyki, objawów i skutecznych strategii leczenia. Operowanie tą wiedzą pozwala jednostkom na szybsze rozpoznanie potencjalnych zagrożeń zdrowotnych i podejmowanie odpowiednich działań profilaktycznych⁴.

Edukacja zdrowotna jest procesem ciągłym i systematycznym, który trwa przez całe życie i opiera się na dobrowolnym uczeniu się. Jej głównym celem jest zwiększanie kompetencji, które umożliwiają poprawę jakości życia⁵. Andrzej Krawański za edukację zdrowotną uważa „proces pedagogiczno-społeczny wykorzystujący metody i techniki stosowane w naukach społecznych (pedagogice, psychologii, socjologii, ekonomii, prawodawstwie itd.) w kierunku zmiany zachowań o charakterze prozdrowotnym osób i grup społecznych”⁶. Zofia Słońska proponuje trzy modele edukacji zdrowotnej, które są skoncentrowane na różnych celach. Przedstawienie tych modeli pomaga lepiej zrozumieć różnorodność działań podejmowanych

- 3 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008, s. 20.
- 4 *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2011, s. 9.
- 5 P. Majewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przedmiot, cele i zadania*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, red. W. Piłecka, Kraków 2011, s. 133.
- 6 A. Krawański, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z konferencji naukowej. Kamień Śląski, 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Warszawa 2001, s. 32.

w obszarze edukacji zdrowotnej. Model zorientowany na eliminację określonych jednostek chorobowych skupia się na działaniach edukacyjnych ukierunkowanych na czynniki ryzyka związane z tymi chorobami. Jego głównym celem jest zapobieganie określonym chorobom i kontrolowanie ich poprzez zwiększenie świadomości, rozpoznawanie czynników ryzyka i wprowadzanie zmian w zachowaniu, które mogą zmniejszyć ryzyko wystąpienia tych chorób. Model zorientowany na eliminację poszczególnych czynników ryzyka koncentruje się na identyfikacji i redukcji tych czynników, które przyczyniają się do wystąpienia różnych chorób. Celem tego modelu jest promowanie zdrowego stylu życia i podejmowanie działań, które zmniejszą ryzyko występowania wielu chorób jednocześnie. Z kolei model zorientowany na zdrowie promuje zdrowie jako integralną część edukacji zdrowotnej. Jego celem jest nie tylko eliminacja konkretnych chorób lub czynników ryzyka, lecz także wprowadzanie zdrowego stylu życia oraz trwałej zmiany postaw i zachowań. W tym modelu ważne jest wdrażanie w konkretnych środowiskach i w grupach społecznych takich programów edukacyjnych, które są ukierunkowane na zwiększenie potencjału zdrowia i na poprawę jakości życia. Każdy z tych modeli ma swoje unikatowe cechy i cele, wszystkie jednak dążą do promowania zdrowia i zapobiegania chorobom poprzez działania edukacyjne. Wybór konkretnego modelu może zależeć od kontekstu, celów i potrzeb społeczności, które są adresatami działań edukacji zdrowotnej. Ważne jest przy tym uwzględnianie różnorodnych aspektów zdrowia i dostosowywanie podejścia do konkretnych sytuacji, aby osiągnąć jak największy pozytywny wpływ na zdrowie jednostek i społeczności⁷.

Każde dziecko ma prawo do zdrowia, a szkoła odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postawy prozdrowotnej uczniów. Przekazywanie wiedzy o zdrowiu, kształtowanie umiejętności i formowanie postaw prozdrowotnych stanowią istotne elementy pracy nauczycieli

7 Z. Słońska, *Wychowanie dla zdrowia, [w:] Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, red. J.B. Karski, Z. Słońska, B. Wasilewski, Warszawa 1994, s. 325–327.

w przygotowaniu dzieci i młodzieży do zdrowego stylu życia. Dzieci mogą nauczyć się zdrowych nawyków, które będą wpływać na ich dalsze życie. Edukacja zdrowotna w szkole może pomóc w rozwoju umiejętności społecznych u uczniów. Efektami kształcenia powinny być radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, budowanie zdrowych relacji, komunikacja i podejmowanie świadomych decyzji dotyczących zdrowia. Te umiejętności są ważne dla ogólnego samopoczucia i dobrego zdrowia psychicznego. Edukacja zdrowotna może zwiększyć świadomość na temat zdrowia psychicznego i zmniejszyć stygmatyzację z nim związaną. Jej celem jest pomoc dzieciom i młodzieży w rozpoznawaniu oznak problemów zdrowotnych, takich jak depresja czy lęki, oraz dostarczenie im informacji na temat dostępnych zasobów i wsparcia. Podejmowanie pedagogicznych inicjatyw na rzecz kształtowania postaw prozdrowotnych powinno być ukierunkowane na promowanie pozytywnych wartości związanych z dbałością o zdrowie: akceptację siebie, szacunek dla ciała, umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji dotyczących zdrowia i wzajemne wsparcie w dbaniu o zdrowie. Wprowadzenie edukacji zdrowotnej w szkole może przyczynić się do podnoszenia świadomości młodych osób, które będą lepiej wyposażone w wiedzę na temat zdrowego stylu życia i będą czuły się za niego odpowiedzialne.

W myśl rozporządzenia ministra edukacji „ważnym zadaniem szkoły jest [...] edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyków (postaw) dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętność tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu”⁸. Barbara Woynarowska słusznie podkreśla: „Istnieje wiele dowodów, że zdrowie

- 8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

(definiowane przez WHO jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie tylko niewystępowanie choroby lub niepełnosprawności) i edukacja (wychowanie, kształcenie, uczenie się) są wzajemnie [...] powiązane. Lepsze zdrowie umożliwia lepszą edukację i odwrotnie⁹.

Poprzez wprowadzenie edukacji zdrowotnej do programów nauczania szkoły dążą do zapewnienia uczniom kompleksowego podejścia do zdrowia, obejmującego zarówno aspekty fizyczne, jak i psychiczne. Dzieci w trakcie zajęć szkolnych uczą się, jak podejmować odpowiedzialne decyzje dotyczące zdrowia, jak radzić sobie ze stresem i jak dbać o dobre samopoczucie. Samo włączenie edukacji zdrowotnej do preambuły podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej podkreśla również rolę szkoły jako środowiska sprzyjającego zdrowiu. Ta regulacja sankcjonuje realizację edukacji zdrowotnej w szkołach poprzez obowiązek systematycznych działań mających na celu utrzymywanie i wzmacnianie zdrowia uczniów. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz stwierdza, że aby edukację zdrowotną w szkole można było uznać za wszechstronną i skuteczną, musi ona spełniać cztery podstawowe warunki, czyli:

- „Uwzględniać całościowe, holistyczne podejście do zdrowia oraz związku między zdrowiem a czynnikami, które je warunkują.
- Wykorzystywać wszelkie formalne i nieformalne okoliczności dla edukacji zdrowotnej, a także korzystać ze wszystkich służb i możliwości zarówno w szkole, jak i poza nią.
- Dążyć do ujednoczenia informacji o zdrowiu, jakie uczeń otrzymuje od rodziny i rówieśników oraz ze środków masowego przekazu, reklam, społeczności lokalnej.
- Zachęcać dzieci i młodzież do prowadzenia zdrowego stylu życia oraz stwarzać warunki wspierające zdrowie¹⁰.

⁹ *Organizacja i realizacja...*, op. cit., s. 7.

¹⁰ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, [w:] E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009, s. 111–112.

Działania związane z edukacją zdrowotną w nauczaniu początkowym są systematyczne i zamierzone. Mają one na celu przekazywanie wiedzy o zdrowiu i sposobach jego doskonalenia. Poprzez regularne i skoordynowane działania nauczyciele i inne osoby odpowiedzialne za edukację zdrowotną w szkole dążą do zapewnienia, że dzieci zdobędą niezbędne informacje i umiejętności potrzebne do podejmowania świadomych decyzji dotyczących zdrowia. Działania z zakresu edukacji zdrowotnej dla dzieci obejmują szeroki zakres tematów, takich jak zdrowe odżywianie, aktywność fizyczna, higiena osobista, profilaktyka chorób, zdrowie psychiczne, zdrowe relacje interpersonalne, radzenie sobie ze stresem, szkodliwe substancje (np. palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu) i inne aspekty zdrowia. Poprzez przekazywanie tej wiedzy dzieci zyskują umiejętność podejmowania świadomych wyborów dotyczących zdrowia, rozumieją znaczenie zdrowych nawyków i zachowań oraz zdobywają umiejętności potrzebne do utrzymania zdrowego stylu życia. Według Jerzego B. Karskiego, „[e]dukacja zdrowotna i rozwijanie umiejętności dotyczących promocji zdrowia adresowana jest do jednostek lub grup społecznych i ma na celu: zwiększenie wiedzy na temat zdrowia, zmianę postaw, uzyskiwanie samowystarczalności oraz osiągnięcie indywidualnej zdolności dokonywania zmian”¹¹. Przedstawione cele edukacji zdrowotnej nawiązują do założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego i koncentrują się na różnych aspektach zdrowia i rozwoju uczniów. Obejmują one poznanie siebie, identyfikowanie i rozwiązywanie problemów zdrowotnych, zrozumienie znaczenia zdrowia oraz dbanie o nie, rozwijanie poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych, wzmacnianie poczucia własnej wartości i wiary we własne siły i możliwości, rozwijanie umiejętności osobistych oraz kompetencji społecznych. W ramach edukacji zdrowotnej uczniowie uczą się, jak dbać o swoje zdrowie, jak radzić sobie z problemami zdrowotnymi, jak działać

11 J.B. Karski, *Promocja zdrowia dziś i perspektywy jej rozwoju w Europie*, Warszawa 2009, s. 19.

w przypadku choroby lub niepełnosprawności i jak tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu. Ważnym aspektem jest również rozwijanie umiejętności osobistych, takich jak podejmowanie świadomych decyzji zdrowotnych, zarządzanie stresem, radzenie sobie z emocjami, a także rozwijanie kompetencji społecznych, które pozwalają uczniom aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i wpływać na swoje zdrowie oraz na zdrowie innych. Wskazane cele edukacji zdrowotnej odzwierciedlają holistyczne podejście, które uwzględnia fizyczne, psychiczne oraz społeczne aspekty zdrowia. Dążenie do tych celów ma na względzie nie tylko dostarczenie wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności, postaw i kompetencji, które umożliwią uczniom podejmowanie odpowiedzialnych decyzji zdrowotnych, radzenie sobie z wyzwaniami zdrowotnymi i promowanie zdrowego stylu życia.

Nauczyciele mają zatem ważne zadanie w przygotowaniu uczniów do kultury fizycznej i zdrowotnej już na pierwszym etapie kształcenia, a nawet wcześniej, w ramach wychowania przedszkolnego. W dzisiejszych czasach, kiedy dzieci są narażone na różnorodne wpływy kulturowe, media, zachowania destrukcyjne i negatywne przykłady, edukacja zdrowotna staje się jeszcze bardziej istotna. Zadaniem nauczycieli jest znalezienie skutecznej drogi dotarcia do świadomości uczniów już w klasach I-III i przekazanie im istotnych wartości, które pozwolą osiągnąć efekty w perspektywie całego życia¹². Wskazane jest, aby na co dzień inspirowali młode pokolenie do zainteresowania się sprawami zdrowia oraz pogłębiali jego wiedzę o potrzebach zdrowotnych, łącznie z wdrażaniem do korzystania z pomocy służby zdrowia. Działania nauczycieli powinny również odnosić się do kwestii zdrowia otoczenia ucznia, czyli jego rodziny, kolegów szkolnych, osób towarzyszących podczas zabawy i odpoczynku.

¹² A. Kostencka, *Edukacja zdrowotna – oczekiwania, priorytety, wskazówki*, [w:] *Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym. Realizacja podstawy programowej. Opracowanie kierowane do studentów i nauczycieli wychowania fizycznego*, red. A. Kostencka, M. Śmiglewska, M. Szark-Eckard, Bydgoszcz 2012, s. 15.

Według Rady Wspólnoty Europejskiej, edukacja zdrowotna jest to „proces oparty na naukowych zasadach, stwarzający sposobność planowanego uczenia się, zmierzający do umożliwienia jednostkom podejmowania świadomych decyzji dotyczących zdrowia i postępowanie zgodnie z nimi”¹³. „Prowadzi [ona] do zmiany świadomości człowieka i kształtowania osobowości sprzyjającej dbałości o własne zdrowie, a także uświadamiania związków między człowiekiem a jego stylem życia oraz środowiskiem fizycznym i społecznym”¹⁴. Z kolei MEN nazywa edukację zdrowotną „procesem dydaktyczno-wychowawczym, w którym uczniowie uczą się jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych ludzi oraz tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu, a w przypadku choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki”¹⁵. To założenie jest zbieżne z głównym celem edukacji wczesnoszkolnej, ukierunkowanej na integralny rozwój ucznia w czterech sferach indywidualnego rozwoju: fizycznego, psychicznego, społecznego i moralnego.

Edukację zdrowotną na etapie edukacji wczesnoszkolnej można realizować na wiele sposobów. Można włączyć ją w codzienne zajęcia zintegrowane, które obejmują różne przedmioty i tematy. Na przykład można zaplanować dzień wielokierunkowej aktywności ucznia, podczas którego dzieci będą miały okazję uczestniczyć w różnych zajęciach i doświadczeniach promujących zdrowie. Mogą to być zajęcia dotyczące zdrowego odżywiania, aktywności fizycznej, higieny osobistej, relacji międzyludzkich, radzenia sobie ze stresem itp. Innym sposobem jest zintegrowanie edukacji zdrowotnej z programem nauczania wczesnoszkolnego. Oznacza to, że treści i cele

13 Rezolucja 89/C3/01.

14 N. Cybulska, *Edukacja zdrowotna w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007, s. 337.

15 Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja zdrowotna*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-zdrowotna> [29.12.2022].

edukacji zdrowotnej są uwzględniane we wszystkich obszarach edukacyjnych, a nie – traktowane jako oddzielny przedmiot. Nauczyciele mogą włączać treści dotyczące zdrowia w naukę języka polskiego, matematyki, przyrody, sztuki, zajęć plastycznych itp. na podstawie odpowiednich tematów i treści. Ważne jest, aby edukację zdrowotną w klasach I-III szkoły podstawowej dostosować do wieku i rozwoju uczniów oraz aby używać odpowiednich metod i materiałów edukacyjnych. Powinna być ona interaktywna, angażująca i dostosowana do poziomu rozumienia i zainteresowań dzieci. Praktyczne ćwiczenia, gry, dyskusje, rysowanie, zabawy i inne formy aktywności mogą być wykorzystane do przekazywania ważnych informacji i umiejętności związanych z zachowaniem zdrowia i dbaniem o siebie¹⁶.

Wskazane kierunki działań wskazują na potrzebę przyjęcia przez szkołę (nauczycieli) odpowiedniego podejścia dydaktyczno-wychowawczego, zgodnie z którym edukacja zdrowotna będzie realizowana jako integralna część ogólnego procesu edukacji dziecka. Oznacza to, że tematy związane ze zdrowiem i zachowaniami prozdrowotnymi powinny być wplecione we wszystkie dziedziny nauczania i traktowane jako ważny element całościowej edukacji ucznia. Dzięki temu kształcenie szkolne będzie uwzględniać zarówno aktualne potrzeby i wyzwania zdrowotne ucznia, jak i przygotowanie go do troski i ochrony zdrowia w przyszłości. Podstawowym źródłem celów wychowawczych w edukacji zdrowotnej są wartości istotne dla osobowego rozwoju ucznia. Wychowanie zdrowotne powinno bowiem wspierać budowanie wewnętrznego światopoglądu, opartego na wartościach takich jak zdrowie, dobro, prawda, piękno, miłość, akceptacja siebie i innych, szacunek do ciała i odpowiedzialność. Te wartości przyczyniają się do kształtowania postaw prozdrowotnych i wpływają na podejmowanie odpowiednich decyzji. W końcu, edukacja zdrowotna prowadzona w szkołach ma nadawać zdrowiu wymiar aksjologiczny. Oznacza to, że zdrowie powinno być postrzegane

¹⁶ B. Wolny, *Edukacja zdrowotna w szkole Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2019, s. 21

jako wartość, o którą dbanie jest samoistnym celem i które wpływa na jakość życia i dobrostan jednostki. Podejście dydaktyczno-wychowawcze uwzględniające wskazane aspekty może przyczynić się do skutecznej edukacji zdrowotnej w szkole. Ważne jest, aby treści edukacji zdrowotnej były zintegrowane z całościowym programem nauczania, koncentrowały się na wartościach i budowały umiejętności oraz postawy prozdrowotne uczniów. Taka holistyczna i wartościowa edukacja zdrowotna może pozytywnie wpływać na zdrowie i dobrostan uczniów, zarówno w teraźniejszości, jak i w przyszłości¹⁷.

Edukacja zdrowotna jest integralną częścią edukacji i nie działa w izolacji. Jej cele i działania są ściśle powiązane z ogólnymi założeniami edukacji, której priorytetem jest wspieranie rozwoju całej osobowości człowieka. Jak pisze Katarzyna Wojciechowska, „nowocześnie podjęta edukacja związana z promocją zdrowia powinna wykorzystywać pojęcie pozytywnego zdrowia, stosować innowacje w technologii uczenia, ukierunkować się na społeczne uczestnictwo i działania nieprofesjonalne, stosować wieloaspektowe i interdyscyplinarne podejścia, rozwijać nowe strategie dotyczące różnych poziomów działania, uwzględniać społeczne i środowiskowe czynniki wpływające na decyzje zdrowotne”¹⁸.

Rodzina i szkoła są kluczowymi miejscami realizacji edukacji zdrowotnej. Rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze odgrywa istotną rolę w kształtowaniu nawyków, postaw i wartości związanych ze zdrowiem. To w rodzinie dzieci zdobywają podstawową wiedzę i umiejętności dotyczące zdrowia, a także uczą się wartościowania zdrowia jako istotnego elementu życia. Z kolei szkoła to miejsce, gdzie można systematycznie przekazywać wiedzę na temat zdrowia, rozwijać

17 M. Barlak, *Propozycja programu wychowania zdrowotnego w Salezjańskiej Organizacji Sportowej (w kontekście integralnego wychowania)*, [w:] *Personalistyczna wizja sportu*, red. M. Barlak, Warszawa 1994, s. 196.

18 K. Wojciechowska, *Zdrowi w szkole*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna warunkach przemian początku XXI wieku*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2004, s. 126.

umiejętności i formować postawy prozdrowotne. Poprzez programy edukacyjne, zajęcia wychowania fizycznego oraz projekty zdrowotne szkoły mogą dostarczać uczniom kompleksowej edukacji zdrowotnej. Nauczyciele mają możliwość wpływania na postawy i zachowania uczniów oraz pokazania im narzędzi do podejmowania świadomych decyzji zdrowotnych. Współpraca między rodziną a szkołą jest kluczowa dla skuteczności wychowania zdrowotnego. Obie instytucje powinny wspólnie działać, aby promować zdrowie i wspierać uczniów w rozwoju zdrowego stylu życia. Wymiana informacji, wzajemne wsparcie i koordynacja działań są niezbędne, aby zapewnić spójność przekazywanych treści i wartości¹⁹. Znaczenie edukacji zdrowotnej we współczesnej szkole podkreśla Andrzej Pawłucki, który twierdzi, że „udział uczniów w programach edukacyjnych promujących wartości naturalne (ciało, zdrowie, natura) przesądza o powodzeniu w życiu, zaś zaniechanie aktywności edukacyjnej, w następstwie której rodzi się uczniowska niekompetencja, wywołuje zdarzeń splot – niepowodzeń – stając się źródłem niejednej porażki, a nawet życiowego fiaska”²⁰.

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw uczniów wobec zdrowego stylu życia i radzenia sobie z różnymi zagrożeniami zdrowotnymi. Mogą być dla uczniów wzorem do naśladowania i mentorami. Poprzez swoje zachowanie, słowa i działania mogą inspirować i motywować uczniów do podejmowania zdrowych wyborów i dbania o zdrowie. Jako partnerzy działań edukacyjno-wychowawczych, które zostały zapoczątkowane w rodzinie, mogą kontynuować i rozwijać te wartości w szkolnym środowisku. Dzięki odpowiedniemu podejściu, dostarczaniu wiarygodnych informacji, tworzeniu zachęcającej i wspierającej atmosfery nauczyciele mogą wspierać rozwój postawy prozdrowotnej na uczniów, a przez to przyczyniać się do rozwijania ich świadomości zdrowotnej i zdrowego stylu życia. Jest

19 I. Kropińska, *Szkoła jako środowisko wspierające zdrowie w opiniach licealistów*, [w:] *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, red. D. Bilski, Łódź 2010, s. 81.

20 A. Pawłucki, *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Gdańsk – Olsztyn 2007, s. 85.

istotne, aby sami byli dobrze przygotowani do prowadzenia edukacji zdrowotnej. Pisze o tym Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz: „Należy jednak pamiętać, że nauczyciele podejmujący się trudu realizacji edukacji zdrowotnej muszą mieć nie tylko chęć i zapał, ale także rzetelną wiedzę teoretyczną i metodyczną na temat zdrowia, jego uwarunkowań oraz sposobów kształtowania prozdrowotnego stylu życia. Jest to bowiem konieczny warunek skuteczności podejmowanych działań”²¹. Dodatkowo nauczyciele powinni być w stanie efektywnie komunikować się z uczniami na temat zdrowia. Ważne jest, aby przekazywać proste i zrozumiałe informacje, dostosowane do wieku i rozwoju uczniów, być otwartym na pytania i dyskusje, a także tworzyć przyjazne i bezpieczne środowisko, w którym uczniowie mogą swobodnie dzielić się swoimi obawami i pytaniami dotyczącymi zdrowia.

W procesie wspierania rozwoju prawidłowej postawy uczniów klas I-III wobec zdrowia niezbędne są diagnoza dzieci, odpowiednia (dopasowana do diagnozy) oferta edukacyjna, dobór celów, metod i form pracy oraz zaplanowanie i prowadzenie ewaluacji wdrożonych działań. W pracy z dziećmi należy wykorzystywać różne formy pracy, począwszy od zajęć z udziałem całego zespołu uczniowskiego, poprzez aktywność w grupach, po pracę indywidualną. Warto, aby nauczyciel stosował różnorodne metody aktywizujące i interaktywne. W celu wzmacniania poczucia własnej wartości uczniów powinien sięgać po zabawy edukacyjne, elementy dramy, gry symulacyjne, konkursy plastyczne, muzyczne czy literackie. W pracy z uczniem warto wdrażać różne strategie, np. informacyjną – jako przekazywanie wiedzy, czy edukacyjną – najbardziej wskazaną w edukacji uczniów najmłodszych. Ponadto należy aranżować wiele sytuacji edukacyjnych inspirujących uczniów do działań zdrowotnych, np. wspólnego przyrządzania zdrowych posiłków, albo zachęcać ich do zabaw edukacyjnych. Na aspekty te zwraca uwagę Barbara Woynarowska²².

21 K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*, Kraków 2006, s. 7.

22 Zob. B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008.

BIBLIOGRAFIA

- Barlak M., *Propozycja programu wychowania zdrowotnego w Salezjańskiej Organizacji Sportowej (w kontekście integralnego wychowania)*, [w:] *Personalistyczna wizja sportu*, red. M. Barlak, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1994.
- Borzucka-Sitkiewicz B., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, [w:] E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Cybulska N., *Edukacja zdrowotna w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczył-Krotla, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2007.
- Karski J.B., *Promocja zdrowia dziś i perspektywy jej rozwoju w Europie*, CeDeWu Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 2009.
- Kostencka A., *Edukacja zdrowotna – oczekiwania, priorytety, wskazówki*, [w:] *Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym. Realizacja podstawy programowej. Opracowanie kierowane do studentów i nauczycieli wychowania fizycznego*, red. A. Kostencka, M. Śmiglewska, M. Szark-Eckard, Instytut Kultury Fizycznej ukw, Bydgoszcz 2012.
- Krawański A., *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z konferencji naukowej. Kamień Śląski, 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001.
- Kropińska I., *Szkoła jako środowisko wspierające zdrowie w opiniach licealistów*, [w:] *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, red. D. Bilski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Majewicz P., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przedmiot, cele i zadania*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, red. W. Pilecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja zdrowotna*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-zdrowotna> [29.12.2022].
- Namysłowska I., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*, „Postępy Nauk Medycznych” 2016, t. 26, nr 1.
- Nowak P.F., *Aksjologiczna refleksja nad zdrowym stylem życia w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6.

- Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, red. B. Woynarowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Pawłucki A., *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego, Gdańsk – Olsztyn 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2018, poz. 1679.
- Stońska Z., *Wychowanie dla zdrowia*, [w:] *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, red. J.B. Karski, Z. Stońska, B. Wasilewski, Wydawnictwo IGNIS, Warszawa 1994.
- Wojciechowska K., *Zdrowi w szkole*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna warunkach przemian początku XXI wieku*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Wolny B., *Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Kształtowanie
kompetencji międzykulturowych
u uczniów na etapie edukacji
wczesnoszkolnej

Troska o wzajemne zrozumienie i promowanie kompetencji międzykulturowych są niezwykle ważne w dzisiejszym wie-

lokulturowym społeczeństwie. Międzykulturowość staje się kluczowym aspektem wychowania i edukacji, ponieważ osoby należące do różnych grup kulturowych żyją razem na tym samym terytorium, co wymaga otwartej, regularnej i trwałej interakcji między nimi. Kompetencje międzykulturowe obejmują umiejętność rozumienia, akceptowania i szanowania różnic kulturowych. Wychowanie w duchu międzykulturowości polega na promowaniu dialogu i wzajemnego poszanowania, opartego na zrozumieniu różnych stylów życia, wartości i norm. W społeczeństwie wielokulturowym taka postawa jest kluczowa dla zachowania harmonii i pokoju, a także dla budowania pozytywnych relacji między różnymi grupami społecznymi. Podejście międzykulturowe zakłada, że różnice kulturowe są naturalne i normalne, a jednostki i grupy kulturowe traktuje się z szacunkiem i ze zrozumieniem. Wartością jest tutaj akceptacja różnorodności i gotowość do współpracy oraz uczenia się od siebie. Wiedza o innych kulturach i umiejętność porozumiewania się na różnych poziomach kulturowych stają się kluczowe dla efektywnej komunikacji i współpracy w międzykulturowym społeczeństwie. Anna Młynarczyk podkreśla że „budowanie międzykulturowości staje się dziś priorytetem edukacyjnym. Z logicznego punktu widzenia jest to misja trudna do realizacji, gdyż wymaga kształtowania wrażliwości międzykulturowej, pełnych i zintegrowanych postaw tolerancji z trzema ich elementami: poznawczym, afektywnym, behawioralnym, oraz umiejętności prowadzenia dialogu, czego efektem ma być życie ze sobą a nie obok siebie”¹.

Fundamentem edukacji międzykulturowej jest wizja świata, w którym prawa człowieka są powszechnie przestrzegane.

GERHARD NEUNER

1 A. Młynarczyk, *O potrzebie kształtowania wrażliwości międzykulturowej u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010, s. 375.

Większość społeczeństw zawsze charakteryzowała się różnorodnością kulturową. Homogeniczne społeczeństwa stanowiły rzadkość, a wiara w ich istnienie wynikała częściej z niezdolności do dostrzeżenia faktycznej różnorodności niż z jej braku. Niekiedy ideologia państwa narodowego prowadziła do oporu wobec różnorodności i tworzenia homogenicznych społeczeństw. Edukacja międzykulturowa jest ściśle powiązana z życiem społecznym i zmieniającymi się realiami. Zjawiska polityczne, funkcjonowanie instytucji, różnorodność grup społecznych i wiele innych czynników wpływają na kontekst, w którym odbywa się edukacja międzykulturowa. To sprawia, że teoria i praktyka edukacji muszą być elastyczne i gotowe na adaptację do nowych okoliczności. Zmieniające się społeczne uwarunkowania, takie jak migracje, globalizacja, kulturowe i religijne zróżnicowanie, a także wydarzenia polityczne, mogą wpływać na sposób pojmowania i realizacji edukacji międzykulturowej².

W edukacji międzykulturowej istotne jest nie tylko uświadamianie różnorodności kulturowej, lecz także rozwijanie umiejętności radzenia sobie z różnicami wynikającymi z odmiennych aspektów życia, takich jak czynniki materialne, intelektualne, duchowe i emocjonalne. Edukacja międzykulturowa ma na celu promowanie otwartości, tolerancji i umiejętności porozumiewania się między różnymi grupami kulturowymi³. W miarę jak społeczeństwa stają się coraz bardziej zróżnicowane i wielokulturowe edukacja staje się jeszcze istotniejszym narzędziem w kształtowaniu postaw, wartości i kompetencji potrzebnych do zrozumienia osób z różnych kultur i religii, okazywania im szacunku i współpracowania z nimi. Wartościowe staje się krytyczne podejście do teorii i praktyki edukacji międzykulturowej, które pozwala na dostosowywanie i udoskonalanie działań edukacyjnych do zmieniających się kontekstów społecznych. Otwartość na analizę,

2 G. Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, red. F. Brotto et al., tłum. M. Kositorny, Warszawa 2014, s. 20.

3 *Ibidem*.

refleksję i podejmowanie odpowiednich działań z uwzględnieniem nowych okoliczności może przyczynić się do bardziej skutecznej edukacji międzykulturowej, która odpowie na potrzeby i wyzwania współczesnego społeczeństwa⁴.

W kontekście edukacji promowanie kompetencji międzykulturowych jest niezwykle istotne w szkołach. Nauczyciele i edukatorzy powinni starać się tworzyć otwarte, przyjazne i tolerancyjne środowisko, które umożliwi dzieciom i młodzieży poznanie różnych kultur i kultywowanie wzajemnego szacunku. Troska o wzajemne zrozumienie oraz umiejętność porozumiewania się na wielu poziomach kulturowych przyczyniają się do budowy spójnego i zróżnicowanego społeczeństwa, w którym różnice kulturowe są traktowane jako wartość, a nie – jako problem. Poprzez edukację międzykulturową uczniowie uczą się być wrażliwi na potrzeby i dobro drugiego człowieka, a także rozwijają empatię i umiejętność wspierania innych. Dzięki temu mogą budować pozytywne relacje i współpracować w harmonijny sposób, pomimo różnic kulturowych. Włączenie edukacji międzykulturowej do praktyk edukacyjnych już w klasach I-III, a nawet wcześniej – w ramach wychowania przedszkolnego, jest zatem nie tylko koniecznością, lecz także szansą na kształtowanie tolerancyjnego, otwartego i rozumiałego społeczeństwa. Dzięki edukacji międzykulturowej uczniowie mogą stać się bardziej świadomymi i zaangażowanymi obywatelami, gotowymi do współpracy z różnymi grupami społecznymi.

Edukacja międzykulturowa zakłada twórczy i ustawiczny dialog między różnymi kulturami. Celem tego procesu jest wzajemne poznawanie się i zrozumienie, zbliżenie emocjonalne, współdziałanie i wspieranie się. Jest to proces, który wymaga stałej otwartości na różnorodność kulturową i akceptację inności. Ważnym aspektem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie szacunku do własnego

⁴ T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Wprowadzenie*, [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2, *Problemy praktyki oświatowej*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, s. 11.

dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym uświadamianiu istnienia uniwersalnych wartości i norm, które są wspólne dla wszystkich ludzi, niezależnie od kultury. Wprowadzanie uczniów w środowisko dialogu międzykulturowego pozwala im dostrzec, że różnorodność jest naturalną częścią naszego społeczeństwa, i zachęca do budowania harmonijnych relacji z ludźmi o odmiennym pochodzeniu kulturowym. Jednym z kluczowych elementów edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wrażliwości na drugiego człowieka, troski o jego dobro oraz empatii wobec innych kultur. Dzieci uczą się rozumieć perspektywy innych ludzi, co umożliwia pokojowe współistnienie i budowanie wspólnoty opartej na szacunku i zrozumieniu. Jerzy Nikitorowicz trafnie zauważa, że edukacja międzykulturowa jest odpowiedzią na istnienie społeczeństw wielokulturowych, gdzie różnorodność kulturowa jest faktem, a migracje oraz zmiany w systemie wartości stwarzają wyzwania dla jednostek i grup społecznych. W takich warunkach konieczne jest wypracowanie podejścia, które umożliwi efektywne współdziałanie i współistnienie różnych kultur⁵. Autor zwraca również uwagę, że potrzebne są tu nie tylko działania dostosowawcze, lecz bardziej aktywny proces, w którym ludzie uczą się od siebie nawzajem i wzbogacają swoje spojrzenie na świat. Edukacja międzykulturowa przygotowuje bowiem do pełnej partycypacji w społeczeństwie wielokulturowym, w którym różnorodność jest akceptowana i szanowana. Rozumienie, akceptacja i współpraca między różnymi kulturami nie przychodzi łatwo, ale warto podjąć to wyzwanie, aby budować lepsze i bardziej świadome społeczeństwo, w którym każdy może się rozwijać i uczestniczyć pełnią życia obywatelskiego⁶.

- 5 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 292.
- 6 *Idem, Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, s. 25.

Edukacja międzykulturowa jest kluczowym narzędziem do budowania bardziej inkluzywnego i zjednoczonego społeczeństwa. Dąży do rozwijania postaw, umiejętności i świadomości, które przyczyniają się do wzajemnego zrozumienia i akceptacji różnych kultur oraz współistnienia w pokojowy i harmonijny sposób. Przemysław P. Grzybowski wskazuje szczegółowe cele edukacji międzykulturowej z podziałem na trzy obszary. W sferze postaw edukacja międzykulturowa stawia sobie za zadanie kształtowanie tolerancji i szacunku wobec różnicy kulturowej. Wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etniczizmów oraz przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji i wrogości wobec innych kultur jest kluczowe dla budowania społeczeństwa opartego na wzajemnym poszanowaniu i zrozumieniu. W sferze umiejętności edukacja międzykulturowa kładzie nacisk na rozwijanie zdolności dostrzegania, rozumienia i akceptacji odmienności kulturowych. Ważne jest również kształtowanie umiejętności postrzegania inności jako czegoś wzbogacającego i interesującego, a nie – zagrażającego czy wrogiego. Komunikacja międzykulturowa, rozpoznawanie nierówności i działania na rzecz wzajemnego porozumienia są również istotne dla edukacji międzykulturowej. W sferze świadomości edukacja międzykulturowa skupia się na promowaniu równorzędności i równouprawnienia wszystkich kultur oraz kształtowaniu tożsamości i więzi grupowych na różnych poziomach. Uwzględnienie ekologii (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa) w celach edukacji międzykulturowej wskazuje na związek między ludźmi z różnych kultur a środowiskiem, w którym wspólnie żyją⁷.

Włączenie edukacji międzykulturowej i wielokulturowości w proces kształcenia szkolnego powinno iść w parze z rozwijaniem krytycznego myślenia oraz szacunku dla różnych perspektyw. To kluczowy aspekt edukacji międzykulturowej, ponieważ uczy dzieci empatii wobec innych ludzi bez względu na różnice kulturowe czy

7 P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Kraków 2011, s. 59.

narodowość. Krytyczne myślenie pomoże im spojrzeć na różnorodność kulturową z odmiennych perspektyw i zrozumieć, że istnieje wiele prawidłowości i wartości, które różnią się w zależności od kontekstu kulturowego. Uczy również podejścia krytycznego do stereotypów i uprzedzeń oraz zachęca do samodzielnego badania i poznawania innych kultur. Szacunek dla różnych perspektyw oznacza akceptację i docenienie odmiennych punktów widzenia, wartości i norm. Uczy szacunku wobec inności i akceptacji zróżnicowania jako naturalnej cechy ludzkiej egzystencji. Włączenie edukacji międzykulturowej w kształcenie szkolne ma również na celu zachęcać uczniów do refleksji nad swoją tożsamością, własnymi wartościami i przekonaniami, a także do zrozumienia, że inni również mają swoje tożsamości i wartości, które trzeba szanować.

W świetle powyższego szczególnej wagi nabiera dalsze kształtowanie (ten proces został zapoczątkowany w przedszkolu) u uczniów klas I-III kompetencji międzykulturowych. Kompetencje międzykulturowe mogą być rozumiane wielorako, ale na potrzeby niniejszego artykułu przyjmujemy, że składa się na nie „[...] zespół kompetencji, które pozwalają na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielo- czy międzykulturowym”⁸. Tak rozumiane kompetencje międzykulturowe mogą stać się przyczynkiem dla przeciwstawienia się modelu relacji ja – inny, w ramach której pomija się lub wymazuje różnicę. Chodzi zatem o tzw. równość w różnicy⁹. Michael Byram precyzuje pojęcie kompetencji międzykulturowej poprzez zidentyfikowanie jej czterech głównych obszarów. Są nimi:

- wiedza (*knowledge*), która obejmuje informacje na temat różnych kultur, wytworów kultury, praktyk społecznych, zwyczajów i norm obowiązujących w różnych kontekstach kulturowych. To także zrozumienie różnic międzykulturowych i znajomość procesów interakcji społecznych między kulturami;

⁸ B. Mazur, *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie” 2012, nr 1, s. 183.

⁹ P. Savidan, *Wielokulturowość*, Warszawa 2012, s. 31.

- świadomość (*awareness*) umożliwiająca rozpoznanie istnienia różnic i podobieństw między kulturami oraz zrozumienie, jak te różnice wpływają na interakcje społeczne i komunikację. To także zdolność do uświadamiania sobie własnych uprzedzeń, wartości i norm kulturowych oraz ich wpływu na sposób postrzegania innych kultur;
- umiejętności (*skills*), takie jak obserwacja rzeczywistości, skuteczna komunikacja międzykulturowa, interpretacja i rozumienie różnych wzorców zachowań kulturowych. To także zdolność do analizowania kultur w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym;
- postawy (*attitudes*), czyli gotowość do komunikacji międzykulturowej, której towarzyszą takie postawy jak dociekliwość, otwartość na różnice kulturowe, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń, szacunek i tolerancja wobec innych kultur. To także zdolność do empatii i akceptacji inności¹⁰.

Jak pisze Anna Młynarczuk, „szkoła[,] realizując funkcję wychowawczą, dydaktyczną i kulturową, powinna wspierać proces rozwijania wrażliwości międzykulturowej, zainicjowany w domu rodzinnym. Wyzwaniem dla współczesnej szkoły w kontekście przemian społeczno-kulturowych jest wykroczenie poza realizację treści ukazujących jedną wersję rzeczywistości kulturowej”¹¹. Karina Pastuszka podkreśla, że dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują nauczyciela, który będzie ich zachęcał do odkrywania i rozumienia różnorodności oraz różnorodności kulturowej. Ważne jest, aby nauczyciel poprzez swoje działania stymulował dzieci do rzetelnego, sumiennego i entuzjastycznego podejścia do wykonywanych zadań. Skuteczna motywacja wymaga od nauczyciela kreatywności w przygotowaniu i przeprowadzeniu lekcji, tak aby utrzymać zainteresowanie uczniów na wysokim poziomie i umożliwić im wglądanie się w tajniki innej

¹⁰ Za: A. Szczurek-Boruta, *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, Katowice 2013, s. 90.

¹¹ A. Młynarczuk, *op. cit.*, s. 375.

kultury. Aby wprowadzić dzieci w świat wielokulturowości poprzez interesujące zajęcia, nauczyciel musi wykorzystać odpowiednie zadania aktywizujące i środki dydaktyczne, które staną się pomostem między światem zjawisk a światem słów. Jest to szczególnie istotne w pracy z dziećmi, które potrzebują konkretnych doświadczeń i wrażeń, aby lepiej zrozumieć i docenić różnorodność kulturową¹².

Rola nauczycieli w edukacji międzykulturowej jest zatem kluczowa, ponieważ to od nich zależy w dużej mierze, jakie kompetencje międzykulturowe rozwijają się u uczniów. Nauczyciele są wzorcami dla uczniów. Poprzez swoje postawy i zachowania mogą promować szacunek, tolerancję, empatię i otwartość na różnorodność kulturową. Mają oni również obowiązek stworzyć zespół klasowy, w której każdy uczeń czuje się akceptowany i szanowany, niezależnie od swojego tła kulturowego, ponieważ tylko takie środowisko zachęca uczniów do wyrażania swoich myśli, przekonań i doświadczeń. W tym celu nauczyciele powinni stymulować rozmowy na temat różnorodności kulturowej, pozwalać uczniom dzielić się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami. Dialog międzykulturowy może pomóc w zrozumieniu innych kultur i wyzwań związanych z różnorodnością. Nauczyciele mogą podczas zajęć integrować wiedzę na temat różnych kultur, aby pomóc uczniom zrozumieć, jak różnorodność kulturowa wpływa na różne dziedziny życia. Przydatne w tym celu będą materiały i źródła informacji (książki, filmy, gry edukacyjne) przybliżające inne kultury, ich historię i tradycje.

Wśród konkretnych działań w ramach edukacji międzykulturowej pozwalających na uzyskanie opisanych celów na uwagę zasługują:

- wprowadzenie treści dotyczących wielokulturowości w ramach nauczania języka obcego, które mogą się skupiać na przedstawianiu tradycji, norm, wartości, zwyczajów i zachowań ludzi

¹² K. Pastuszka, *Edukacja wielokulturowa na lekcjach języka obcego w klasach niższych. Propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 1 (6), s. 199.

pochozących z różnych kultur. Dzięki temu uczniowie mają szansę poszerzyć swoje horyzonty myślowe, zrozumieć istnienie różnic i podobieństw międzykulturowych oraz potrzebę tolerancji, zrozumienia i szacunku wobec innych kultur¹³;

- wdrażanie w praktykę kształcenia zintegrowanego pakietów metodycznych, oferujących gotowe materiały dydaktyczne i propozycje zajęć, które integrują różne dziedziny wiedzy i umożliwiają holistyczne podejście do edukacji międzykulturowej¹⁴;
- wykorzystanie aktywizujących metod w edukacji międzykulturowej, mających na celu pogłębienie przemyśleń uczniów, pracy nad ich zachowaniami i zmianą sposobu postrzegania innych osób, które różnią się od nich kulturowo¹⁵;
- włączenie do oddziaływań edukacyjnych bajek międzykulturowych, które pomogą uczniom zrozumieć, że istnieje wiele sposobów myślenia, wyrażania się i postrzegania świata. Czytanie bajek o różnych kulturach pozwala wczuć się w sytuacje i emocje bohaterów, co sprzyja rozwijaniu empatii i zrozumienia cudzych doświadczeń. Bajki są wartościowym narzędziem do rozpoczęcia rozmowy dotyczącej różnorodności kulturowej i zachęcania uczniów do wyrażania myśli i refleksji na ten temat¹⁶;

¹³ *Ibidem*, s. 198.

¹⁴ Zob. np. K. Braun *et al.*, *Barwy integracji. Pakiet metodyczny do prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej*, Lublin 2013, <http://wolontariat.org.pl/wp-content/uploads/PODR%C4%98CZNIK-METODYCZNY-BARWY-INTEGRACJI.pdf> [29.12.2022].

¹⁵ P.P. Grzybowski, *op. cit.*, s. 67–68.

¹⁶ K. Potoniec, *Bajki w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2011, s. 12. Wartościowe bajki znaleźć można na stronie Fundacji Edukacji Międzykulturowej: <http://międzykulturowa.org.pl/czytelnia/bajki/>.

- włączenie historii nauczycieli i uczniów jako elementu edukacji międzykulturowej. To działanie tworzy ciekawe i angażujące doświadczenia, które pomagają uczniom w lepszym zrozumieniu siebie i innych, w rozwijaniu postaw akceptacji i szacunku oraz w budowaniu świadomości różnic kulturowych. Ukazuje również, że każdy ma coś unikatowego do przekazania i że różnorodność jest bogactwem, które warto docenić i celebrować¹⁷;
- wprowadzenie grywalizacji, czyli zastosowanie elementów gier i technik ich projektowania do problemów z nimi niezwiązanych, takich jak wyzwania wpływu społecznego (np. zdobywanie punktów, konkurowanie z innymi, zasady gry)¹⁸. Anna Młynarczuk podkreśla, że „z metodycznego punktu widzenia w procesie kształtowania wrażliwości międzykulturowej, niezwykle efektywne jest uczenie poprzez gry i zabawy symulacyjne. Symulowanie sytuacji, które skłaniają do wczuwania się w położenie innych ludzi, gdzie nauczyciele prowadzący skupiają się na odczuciach dzieci oraz analizują ich konkretne stanowiska, pozwala na zniwelowanie negatywnych wyobrażeń dotyczących odmiennych grup kulturowych. Tego typu ćwiczenia wpływają również na redukcję nieufności i lęku wobec innego, a także sprzyjają społecznemu rozwojowi dziecka”¹⁹.

Edukacja międzykulturowa powinna być oparta na pluralizmie, szacunku dla różnorodności oraz otwartości na wielość stanowisk i perspektyw. Na te ważne aspekty zwraca uwagę Marzena Rafalska, która pisze, że „[i]dea edukacji międzykulturowej nie jest aksjologicznie neutralna. Odwołuje się do pojęcia niezbywalnej godności osoby

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Metody nauczania kompetencji międzykulturowych poprzez sztukę i działanie*, <https://www.dkkadr.waw.pl/wp-content/uploads/2016/12/e-book.pdf> [6.04.2021].

¹⁹ A. Młynarczuk, *op. cit.*, s. 381.

ludzkiej – godności, która jest źródłem wolności i praw człowieka. Ponadto – w myśl wieloaspektowych rozważań o pojęciu wartości wywodzących się z etycznej koncepcji dobra – różnorodność kulturowa i złożone tożsamości kulturowe cenione są jako istotne wartości²⁰. Zatem nauczanie nie powinno polegać na jednostronnym przekazywaniu gotowych wzorców myślenia i postępowania, ale raczej na rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących wychodzenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w relacjach międzyludzkich i międzykulturowych. Nauczyciele powinni stworzyć otoczenie, w którym uczniowie czują się swobodnie, co sprzyja wyrażaniu opinii i wątpliwości, a w efekcie pomaga rozwijać osobowość, zdolności intelektualne i społeczne.

Problematyka międzykulturowości, edukacji międzykulturowej stanowi istotne zjawisko społeczne. Szczególną rangę ma to zagadnienie dla nauczycieli i pedagogów, którzy są współtwórcami procesu edukacji i wychowania kolejnych pokoleń. Większość dzieci, prędyż czy później, zetknie się w swoim życiu z osobą różniącą się od nich pod względem religii lub kultury. Zatem warto, aby nauczyciel klas I-III profesjonalnie podjął tę problematykę w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Trzeba przyznać, że proces edukacji międzykulturowej jest czasochłonny. Nauczyciel ma za zadanie pokazać różnorodność jako naturalne zjawisko w dzisiejszym świecie. Aby umacniać pozytywne postawy u dzieci, nie wystarczą jednak jedne zajęcia – potrzebny jest cały przemyślany cykl. Zadanie, choć z pozoru nie wydaje się trudne, wymaga szerokiej wiedzy i licznych umiejętności zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Warto je odkryć i rozwijać.

Edukacja międzykulturowa jest zatem ważnym narzędziem w rozwijaniu tolerancji i zrozumienia wśród uczniów. Badania²¹ potwierdzają, że dzieci uczestniczące w takich zajęciach wykazują niższy

²⁰ M. Rafalska, *Rama Kompetencji Międzykulturowych w polskim systemie edukacji. Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych*, [w:] D. Misiejuk et al., *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Warszawa 2016, s. 11.

²¹ P.P. Grzybowski, *op. cit.*, s. 192 i n.

poziom dystansu wobec osób o odmiennej kulturze lub religii. Integracja treści wielokulturowych i wykorzystanie różnorodnych metod nauczania pomagają rozbudzić świadomość różnorodności, promować zrozumienie i akceptację różnic, a także rozwijać kompetencje międzykulturowe. Wychowanie oparte na otwartości, tolerancji i odpowiedzialności jest kluczowe do przygotowania młodych ludzi do lepszego współistnienia w otaczającym świecie. Otwartość na różnorodność i zdolność do współpracy z osobami o różnych kulturach i przekonaniach są niezbędne w dzisiejszym globalnym społeczeństwie. Dlatego też edukacja międzykulturowa jest nie tylko ważna, lecz także nieodzowna dla budowania harmonijnego i zrozumiałego świata.

Edukacja międzykulturowa wymaga od nauczycieli pogłębionej wiedzy o różnych kulturach i religiach, a także umiejętności komunikacji międzykulturowej. Nauczyciele muszą być gotowi do otwartego dialogu, rozmowy o różnicach i wspólnej eksploracji różnych perspektyw. Tworzenie takiego środowiska w klasie może pomóc uczniom w zrozumieniu, że różnorodność jest naturalną i cenną częścią naszego świata. Nauczyciele zatem muszą podejść do tej problematyki profesjonalnie, z wykorzystaniem odpowiednich metod i narzędzi, które pomogą uczniom zrozumieć i docenić różnorodność kulturową. Wzmacnianie pozytywnych postaw wobec innych kultur i religii wymaga kontynuacji, powtarzania i utrwalania przekazywanych treści. Przygotowanie cyklu zajęć międzykulturowych może pomóc w osiągnięciu tego celu. Samo wdrażanie edukacji międzykulturowej jest ważnym krokiem w kierunku budowania społeczeństwa opartego na szacunku, akceptacji i współpracy. Gerhard Neuner, słusznie powtarza za Michaelem Byramem, że „dzisiejsze relacje między ludźmi są powszechne w odróżnieniu od nawiązywanych jeszcze pokolenie temu. W ograniczonym przestrzennie i czasowo świecie współczesnym ludzie muszą, wchodząc w interakcje, osiągać porozumienie, co wymaga okazywania sobie wzajemnego szacunku i nabycia kompetencji międzykulturowych”²². Dlatego warto inwestować

22 G. Neuner, *op. cit.*, s. 14.

czas i wysiłek w rozwijanie kompetencji międzykulturowych u nauczycieli i uczniów, aby stworzyć bardziej zrozumiały, tolerancyjny i harmonijny świat.

BIBLIOGRAFIA

- Braun K. *et al.*, *Barwy integracji. Pakiet metodyczny do prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej*, Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu w Lublinie, Lublin 2013, <http://wolontariat.org.pl/wp-content/uploads/PODR%C4%98CZNIK-METODYCZNY-BARWY-INTEGRACJI.pdf> [29.12.2022].
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Wprowadzenie*, [w:] *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2, *Problemy praktyki oświatowej*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
- Mazur B., *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie” 2012, nr 1.
- Metody nauczania kompetencji międzykulturowych poprzez sztukę i działanie*, <https://www.dkkadr.waw.pl/wp-content/uploads/2016/12/e-book.pdf> [6.04.2021].
- Młynarczuk G., *O potrzebie kształtowania wrażliwości międzykulturowej u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Trans Humana, Białystok 2010.
- Neuner G., *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, red. F. Brotto *et al.*, tłum. M. Kositorny, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999.
- Pastuszka K., *Edukacja wielokulturowa na lekcjach języka obcego w klasach niższych. Propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 1 (6).

- Potoniec K., *Bajki w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Trans Humana, Białystok 2011.
- Rafalska M., *Rama Kompetencji Międzykulturowych w polskim systemie edukacji. Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych*, [w:] D. Misiejuk et al., *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Zakończenie

Są spotkania trwające krótką chwilę, pozostawiające ślad na całe życie, na całą wieczność.

DARIUSZ DOLIŃSKI

Edukacja szkolna odgrywa istotną rolę w rozwoju jednostki, ponieważ pomaga w odkrywaniu własnych możliwości, aspiracji

i indywidualnych potrzeb. Odpowiednio organizowany i realizowany proces edukacyjny przez zaangażowanych dorosłych daje uczniom szansę na osiągnięcie osobistego szczęścia poprzez rozpoznanie i realizację swojego własnego planu życiowego. Dobra organizacja edukacji szkolnej uczy niezależności i podejmowania świadomych wyborów. Pozwala na zdobywanie wiedzy, rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie. W ten sposób edukacja szkolna staje się narzędziem umożliwiającym jednostce świadome uczestnictwo w społeczeństwie oraz wpływanie na społeczne zmiany.

Przestrzeń edukacyjna w szkole jest nie tylko fizycznym miejscem, lecz także płaszczyzną interakcji i wzajemnych relacji między uczestnikami procesu edukacyjnego. Jest to przestrzeń, w której uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy szkoły współlistnieją, współdziałają i są zależni od siebie. Tektonika przestrzeni edukacyjnej odnosi się do układu relacji i kompozycji emocji, zdarzeń i procesów, które mają miejsce w szkole. Wzajemne oddziaływania uczniów, nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej kształtują atmosferę i klimat edukacyjny, a także wpływają na rozwój osobisty i edukacyjny każdej jednostki. Relacje między uczniami a nauczycielami odciskają piętno na motywacji uczniów, ich postawach wobec nauki i na ich rozwoju intelektualnym oraz emocjonalnym¹. Szkoła powinna stwarzać odpowiednie warunki dla przyjaznych interakcji. Pozytywne doświadczenia w przestrzeni szkolnej oraz wsparcie ze strony nauczycieli i rówieśników przełożą się na motywację uczniów do dalszej nauki, rozwijanie zainteresowań i osiąganie sukcesów w przyszłości. Two-

¹ K. Lorek, *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji. Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*, Kalisz 2011, s. 55–56.

zenie wspierającej i włączającej przestrzeni edukacyjnej ma kluczowe znaczenie dla rozwoju uczniów i ich przyszłej ścieżki życiowej.

Rozwój człowieka zawsze domaga się wsparcia ze strony środowiska. Niniejsze opracowanie jest próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na profesjonalizm zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy, jaką daje kreowanie warunków wszechstronnego rozwoju uczniów klas I-III. Intencją autorki książki jest zachęcenie zarówno studentów przygotowujących się do roli zawodowej, jak i samych nauczycieli do autentycznej refleksji nad istotą mistrzostwa zawodowego, możliwościami i ograniczeniami w tym zakresie. Obszar wiedzy, wokół którego koncentruje się niniejsza monografia, nie jest jednoznacznie zdefiniowany w literaturze socjologicznej ani w publikacjach poświęconym kompetencjom nauczycieli. Istnieje wiele interpretacji pojęć, które są tutaj omawiane, a ich niejasność wynika zarówno z ich społecznego charakteru, jak i z korelacji z różnymi dziedzinami nauki. Pojęcie *profesjonalizmu* odnosi się do stanu posiadania specjalistycznej wiedzy, umiejętności i kompetencji oraz wykonywania zawodu zgodnie z określonymi standardami etycznymi i zawodowymi. *Profesjonalizacja* natomiast dotyczy procesu, w którym dana dziedzina działalności staje się profesją, czyli ma własne regulacje, standardy, organizacje zawodowe i rozwija się jako samodzielny obszar pracy. Z kolei *profesjonalność* łączy się z cechami, postawami i zachowaniami, które charakteryzują profesjonalistę i są związane z wysokim poziomem jakości wykonywanej pracy oraz z profesjonalnym podejściem do wykonywania obowiązków. *Rozwój profesjonalny* dotyczy doskonalenia i poszerzania kompetencji, wiedzy i umiejętności zawodowych w trakcie wykonywania pracy. Jest to ciągły proces uczenia się, który może obejmować zdobywanie nowej wiedzy, rozwijanie umiejętności interpersonalnych, refleksji nad praktyką zawodową oraz adaptację do zmieniających się wymagań zawodu. Język formalnych dokumentów często upraszcza i ogranicza potencjał znaczeniowy tych pojęć, w efekcie skupia się na cechach osobowych i umiejętnościach warsztatowych. Jednocześnie język formalny może nie oddawać pełnego kontekstu (społecznego i refleksyjnego) tych pojęć. Dlatego istnieje potrzeba uważnej analizy i interpretacji

terminów, z uwzględnieniem różnorodności kontekstów i perspektyw związanych z pracą i z profesjonalizmem². Urszula Szuścik, Ewa Kochanowska i Rafał Majzner słusznie zauważają, że „w kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela staje się zatem przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca jego otwartość na podmiotowość i wszechstronny rozwój ucznia, na nowości i innowacje, a także twórcze podejście do problemów dydaktyczno-wychowawczych, których źródła często tkwią w dynamicznie zmieniającej się przestrzeni życia wychowanków”³.

Praktyka nauczania zintegrowanego choć bywa wymagająca, przynosi wiele korzyści zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Bycie profesjonalistą w nauczaniu zintegrowanym oznacza dysponowanie specjalistyczną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, które pozwalają na skuteczne integrowanie różnych dziedzin w ramach procesu nauczania. Liczę, że przemyślenia Czytelników, inspirowane treścią tej książki, będą skutkować licznymi pytaniami (np. Jak stać się profesjonalistą w nauczaniu początkowym? Czy warto o to zabiegać? Jakie mogą być czynniki stymulujące i hamujące rozwój mistrzostwa zawodowego nauczycieli klas I-III? Jakie są korzyści z profesjonalnego podejścia do nauczania zintegrowanego?), na które znajdą odpowiedź, wdrożeniem pragmatycznych rozwiązań proponowanych w poszczególnych rozdziałach do własnej praktyki nauczycielskiej oraz podtrzymaniem zapału i nierezygnowania z trudnej, krętej drogi stawania się coraz lepszym refleksyjnym praktykiem.

Nowe wymagania kulturowe, społeczne i technologiczne oraz związane z nimi wyzwania płynące z raportów edukacyjnych implikują nowe spojrzenie na rolę i kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. We współczesnej szkole „[n]auczyciele to nie tylko emisariusze wiedzy – ta dzisiaj jest wszędzie. Nauczyciele to dorośli

- 2 B.D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wrocław 2014, s. 20.
- 3 U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner, *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, Kraków 2014, s. 7.

»pomocnicy biograficzni« czy »opiekunowie na trajektorii«⁴. Mirosława Nowak-Dziemianowicz pisze: „Nauczyciel – Mistrz to przewodnik po świecie problemów i znaczeń, trudnych sytuacji i ważnych wartości, to ktoś, kto wprowadza w życie i wyprowadza z błędów, to ktoś, kto zna drogę, wie, jak po niej iść i [–] co najważniejsze: zna cel tej wędrówki. To strażnik przeszłości i znawca współczesności, tradycyjny i pragmatyczny, sprawiedliwy i po ludzku mądry. To oczywiście unikat, rzadkość, prawie wyjątek w naszej szarej, sztamkowej szkolnej rzeczywistości”⁵. Takim nauczycielem–wychowawcą (Panią Gabrysią) los obdarzył moje dziecko, gdy uczęszczało do klas I–III. Takich nauczycieli życzę wszystkim uczniom.

BIBLIOGRAFIA

- Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Wydawnictwo Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum, Wrocław 2000.
- Gołębniak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Lorek K., *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji. Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz 2011.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Szuścik U., Kochanowska E., Majzner R., *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2014.

4 M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław 2014, s. 213.

5 *Ibidem*, s. 216.

Bibliografia

- 6-latki w szkole. Aranżacja przestrzeni w klasach I–III, Nowa Szkoła, Łódź, <https://docplayer.pl/4480961-6-latki-w-szkole-aranzacja-przestrzeni-w-klasach-i-iii.html> [29.12.2022].
- Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Affde Marketing, <https://www.affde.com/pl/great-teamwork-quotes-to-foster-collaboration-in-the-workplace.html> [29.12.2022].
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Barlak M., *Propozycja programu wychowania zdrowotnego w Salezjańskiej Organizacji Sportowej (w kontekście integralnego wychowania)*, [w:] *Personalistyczna wizja sportu*, red. M. Barlak, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1994.
- Bąk E., *Praca z klasą – praca z grupą*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu. Warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Biernat R., *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2016.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Bogaj A., *Stan i uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów szkół ponadpodstawowych – diagnoza*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

- Borzucka-Sitkiewicz B., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, [w:] E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Braun K. et al., *Barwy integracji. Pakiet metodyczny do prowadzenia zajęć z edukacji międzykulturowej*, Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu w Lublinie, Lublin 2013, <http://wolontariat.org.pl/wp-content/uploads/PODR%C4%98CZNIK-METODYCZNY-BARWY-INTEGRACJI.pdf> [29.12.2022].
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy sfs, Kielce 2011.
- Bryła R., *Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej*, „Edukacja” 2000, nr 3.
- Brzezińska A.I., *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Brzezińska A.I., Lutomski G., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B., *Wprowadzenie*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Brzezińska A.I. et al., *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10.
- Brzezińska A.I. et al., *Portrety psychologiczne człowieka – szanse i zagrożenia rozwoju*, <http://spolecznosc.targowek.waw.pl/page/data/other/sejmik.pdf> [30.01.2021].
- Buchner Ch., *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, tłum. M. Jałowiec, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.
- Buczel A., *Samodzielność jako cecha osobowości*, „Studia Philosophiae Christianae” 1993, nr 29 (1).
- Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sosnowcu, *Spójrz Inaczej*, <https://cdnsosnowiec.edupage.org/a/spojrz-inaczej> [29.12.2022].
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., *Formy pracy wychowawczej w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1988.

- Cichoński A., *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009.
- Cybulska N., *Edukacja zdrowotna w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczyła-Krotka, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2007.
- Cytaty.info, <https://www.cytaty.info/cydat/nauka-umacnia-wrodzona-sile.htm> [29.12.2022].
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Czarnecki K.M., *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
- Czarnecki K.M., *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Czekaj K., Świech D., *Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką. Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku B opracowane w ramach projektu „Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa”*, Instytut Nauk Ekonomicznych, Warszawa 2016.
- Czerepaniak-Walczak M., *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Etyka. Świat wartości moralnych. Podręcznik dla szkół średnich*, red. J. Jarco, Z. Kalita, M. Semp, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1993.
- Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- „Dialog jest naturalnym środowiskiem przebywania z dzieckiem”. Wywiad z Zofią Żuczrowską, rozmawia Krystyna Zabawa, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 29, nr 3.
- Długozima M.J., *Uczeń z szansą na sukces*, Portal Pomocy Psychologicznej Psychotekst, 24.01.2003, www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=42 [29.12.2022].

- Dmitruk-Sierocińska K., *Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3.
- Dmochowska H., *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Wydawnictwo Towarzystwo Przyjaciół Osolineum, Wrocław 2000.
- Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/2738> [29.12.2022].
- Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, red. S. Juszczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 2004.
- Dziurzańska A., *Model tworzenia zespołu*, [w:] *Zespół, kultura, projekt*, red. W. Olejniczak, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin 2009. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Ekiert-Grabowska D., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne*, „Życie Szkoły” 1994, nr 3.
- Fechner-Sędzicka I., *Ciekawe i skuteczne metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Trendy. Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2011, nr 3, http://bc.ore.edu.pl/Content/447/Trendy_nr3_2011_IFechner-S%C4%99dzicka.pdf [6.04.2021].
- Folejewska R., Zarzycka I., *Spróbujmy inaczej. Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Gadacz A., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1993.
- Giers M., Giers M., *Kształtowanie poczucia własnej wartości dzieci – prezentacja wybranych narzędzi terapeutycznych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2017, t. 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6aff2b68-6757-4430-8575-9c86e09de6ea> [29.12.2022].
- Goetz M., Łuba M., *Doradztwo zawodowe w szkole ponadpodstawowej*, Forum Media Polska, Poznań 2019, <https://www.cen.gda.pl/download/2020-07/3874.pdf> [29.12.2022].
- Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.

- Gołębiak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
- Hawash W., *Kształtowanie inteligencji emocjonalnej ucznia warunkiem jego osobowościowego i umysłowego rozwoju*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2015, nr 3.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Horbowski A., *Edukacja do dialogu potrzebą społeczną*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 1–2.
- Huget P., *Dojrzałość szkolna dziecka w świadomości rodziców i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza AFM, Warszawa 2005.
- Hurlock E.B., *Zasady rozwoju*, [w:] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Integracja*, [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/integracja.html> [29.12.2022].
- Izdebska J., *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009.
- Jacewicz A., *Kluczowe kompetencje współczesnego nauczyciela*, www.omep.org.pl [29.12.2022].
- Jakowicka M., *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 1989, nr 5.
- Jałowiecki B., *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański et al., Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Jankowski P., *Dzieci a poczucie własnej wartości*, 12.02.2020, <https://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/rady-i-inspiracje/4940-dzieci-a-poczucie-wlasnej-wartosci> [29.12.2022].
- Jaszczyszyn E., *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły i realia realizacji obowiązku szkolnego*, Trans Human, Białystok 2010.
- Jędrzejowska E., *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1 (9).

- Kalwajtys B., *Kilka słów o wychowaniu bez porażek*, <http://www.przedszkole.kozmice.org/?słow-kilka-o-wychowaniu-bez-porazek,386> [6.04.2021].
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechniej, Sorus, Warszawa – Poznań 1994.
- Karski J.B., *Promocja zdrowia dziś i perspektywy jej rozwoju w Europie*, CeDeWu Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 2009.
- Kawecki M.J., *Obszar dialogu*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 5.
- Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości*, [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Peczka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Kędzior-Niczyporuk E., *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*, http://dlibra.bs.katowice.pl/Content/10086/Kedzior_Pedagogika_zabawy.pdf [29.12.2022].
- Khan S., *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Kiełańska M., *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 123.
- Kielar-Turska, M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierata, J. Trempała, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005,
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2005.
- Knopp K., *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*, „Studia Psychologica” 2005, nr 6.
- Kochanowska E., *Rozwijanie samodzielności poznawczej dziecka jako działanie (nie)pożorne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 14, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d529c6b6-e19e-4c6d-b0e4-99c7559828de> [29.12.2022].
- Kochanowska E., *Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2015, t. 1, nr 4.
- Kochanowska E., *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześć-cio-siedmioletnich [sic!] do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny Moja szkoła – mój drugi dom*, Wydawnictwo ATH w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2012.
- Kochanowska E., *Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji. Komunikat z badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ddcf6649-e259-4736-95bc-8b76276bc2b9> [29.12.2022].

- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Kolory ścian w pokoju przedszkolaka sprzyjające nauce i zabawie*, <https://www.magnat-farby.pl/pl/ekspert-radzi/kolory-scian-w-pokoju-przedszkolaka-sprzyjajace-nauce-i-zabawie> [29.12.2022].
- Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania*, t. 2, *Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Konopicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Korcz I., *Poczucie własnej wartości jako klucz do rozwoju potencjału ludzkiego, osiągnięcia prawdziwych sukcesów i szczęścia*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 3, red. R. Pęczkowski, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & co, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_internat.pdf [29.12.2022].
- Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Kordziński J., *Szkoła dialogu czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, t. 24, nr 2 (47).
- Kostencka A., *Edukacja zdrowotna – oczekiwania, priorytety, wskazówki*, [w:] *Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym. Realizacja podstawy programowej. Opracowanie kierowane do studentów i nauczycieli wychowania fizycznego*, red. A. Kostencka, M. Śmiglewska, M. Szark-Eckard, Instytut Kultury Fizycznej UKW, Bydgoszcz 2012.
- Kowalik-Olubińska M., *Społeczno-edukacyjne konteksty rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 1.
- Kowolik P., *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2 (18–19).

- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Poznań 2010.
- Krawański A., *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z konferencji naukowej. Kamień Śląski, 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001.
- Kropińska I., *Szkoła jako środowisko wspierające zdrowie w opiniach licealistów*, [w:] *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, red. D. Bilski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Król A., Miszke T., *Model doskonalenia kadr szkół zawodowych w trzech krajach partnerskich*, [Kraków] 2013.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Wydawnictwo Omega, Suwałki 1998.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2006.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Kumik E., *Sukcesy i niepowodzenia w kształceniu muzycznym w ocenie studentów Akademii Muzycznej w Łodzi*, „Wartości w Muzyce” 2014, nr 6.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

- Kwitok A., *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania dziecka w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Lifelong learning*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2015.
- Langier C., *Cyberdziecko – nowe wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3 (25).
- Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękała, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.
- Lasota A., Pisarzowska E., *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Legumi M., *Techniki i sposoby animowania grup*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.
- Lewicka M., *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Form Dydaktyczne” 2009, nr 5–6.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Wprowadzenie*, [w:] *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2, *Problemy praktyki oświatowej*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009.
- Lorek K., *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji. Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz 2011.
- Lubimy czytać, <https://lubimyczytac.pl/cytat/81304>.
- Łasiński G., Głowicki P., *Praca grupowa jako efektywne narzędzie rozwijania kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwach*, „Studia Ekonomiczne” 2013, nr 161.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Łukasiewicz P., *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1979, nr 5 (47).
- Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum” 2014, nr 1 (32).
- Majewicz P., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przedmiot, cele i zadania*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, red. W. Pilecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

- Majewska-Opiełka I., *Wychowanie do szczęścia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2006.
- Malik M., *Klasa szkolna – lustro wychowawcy dla jago osiągnięć i porażek*, [w:] *Szkoła twórcza w odwórczym świecie*, red. J. Krukowski, A. Włoch, Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2013, https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/192/0051_20150303_mg_ra_klasa_szkolna_lustro_m_malik.pdf [29.12.2022].
- Małkiewicz E., *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka. Wykład wprowadzający*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. K. Sujak-Lesz, Warszawa 2002.
- Marzec A., *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.3.3._marzec.pdf [29.12.2022].
- Maś D., *Adaptacja szkolna dzieci 7-letnich*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2017, nr 2, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1d570966-8977-4222-b924-b2a7a1c5c0cf> [29.12.2022].
- Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013.
- Matczak A., *Rola inteligencji emocjonalnej*, „Studia Psychologiczne” 2007, t. 45, z. 1.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Matulka Z., *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, red. J. Póiturzycki, E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Matusiak H., Gil J., Kocjan M., *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, <http://www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty> [25.03.2021].
- Maziarski C., *Proces samokształcenia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Mazur B., *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów*, „Współczesne Zarządzanie” 2012, nr 1.

- Mądry-Kupiec M., *Przeszkody i nieporozumienia w rozmowie nauczyciela z uczniem*, [w:] *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne*, red. I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015.
- Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Metody nauczania kompetencji międzykulturowych poprzez sztukę i działanie*, <https://www.dkkadr.waw.pl/wp-content/uploads/2016/12/e-book.pdf> [6.04.2021].
- Michalak R., *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. B. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Michalak R., Misiorna E., *Konteksty gotowości szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Mikler-Chwastek A., *Samodzielność życiowa oraz kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Obszary wychowania przedszkolnego. Najnowsze ustalenia teoretyczne i praktyczne*, red. A. Mikler-Chwastek, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Mikołajczyk K., *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Miller R., *Czym jest WDN?*, „Forum Nauczycielskie” 1997, nr 1.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja zdrowotna*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-zdrowotna> [29.12.2022].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *„Jak żyć z ludźmi” (umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Ćwiczenia grupowe*, Agencja Informacji Użytkowej, Warszawa 2002.
- Misiarz J., *Jak zbudować zgraną klasę?*, <https://cdw.edu.pl/jak-zbudowac-zgrana-klase/> [29.12.2022].
- Misiółek K., *Niektóre przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3).
- Młynarczuk G., *O potrzebie kształtowania wrażliwości międzykulturowej u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Trans Humana, Białystok 2010.
- Muchacka B., *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w pro-*

- cesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Musiał E., *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 3 (17).
- Musiał E., *Ustawiczna autokreacyjność*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2019, nr 4, s. 41.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Namysłowska I., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*, „Postępy Nauk Medycznych” 2016, t. 26, nr 1.
- Neuner G., *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, red. F. Brotto et al., tłum. M. Kositorny, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999.
- Nizankowska-Półtorak B., *Poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu w grupie nauczycieli o różnym stażu pracy a ich poczucie sensu życia*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E.J. Laska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Nowacki T.W., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Nowak J., *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki i edukacji*, red. E. Sałata, S. Ośko, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2007.
- Nowak P.F., *Aksjologiczna refleksja nad zdrowym stylem życia w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Nowak-Łojewska A., *O integracji inaczej, czyli w poszukiwaniu nowych możliwości integralnego rozwoju dzieci*, [w:] *Wymiary edukacji zintegrowanej*, red. I. Kopaczyńska A. Nowak-Łojewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

- Nowicka M., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość?*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Oleksa K., *Trudności z adaptacją szkolną uczniów*, <https://www.zycieszkoły.com.pl/artykul/trudnosci-z-adaptacja-szkolna-uczniow> [29.12.2022].
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Oleś P., Drat-Ruszczak K., *Osobowość*, [w:] *Psychologia akademicka*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.
- Oleśniewicz M., *Integracja klasy. Po co i komu to potrzebne?*, <http://www.ppp.powiat-lubin.pl/publikacje/olesniewicz.pdf> [6.04.2021].
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 37, nr 3.
- Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, red. B. Woynarowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012, nr 4 (120).
- Ostrowska B., *Przepis na nauczyciela XXI wieku*, „Meritum” 2013, nr 4 (31).
- Otręba R., *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Pachla J., [blog], <https://joannapachla.com/kultura/cytaty-o-nauczycielach/> [29.12.2022].
- Pakiet do samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3296> [29.12.2022].
- Palka S., *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2003.

- Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Pankowska D., *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, *Charaktery* – magazyn psychologiczny, 4.11.2015, <https://charaktery.eu/arttykul/podloga-wazniejsza-od-ucznia-czyli-o-ukrytym-programie-szkoly> [29.12.2022].
- Pastuszka K., *Edukacja wielokulturowa na lekcjach języka obcego w klasach niższych. Propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 1 (6).
- Paśko I., *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1 (7), s. 19.
- Pawłucki A., *Osoba w pedagogice ciała. Prawo pokoju olimpijskiego*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego, Gdańsk – Olsztyn 2007.
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. D. Branna, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Płaczekiewicz B., *Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2020, t. 25, nr 2.
- Pławska M., Kosowicz A., *Znaczenie i rola integracji zespołów klasowych*, https://www.pppstaszow.staszowski.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=105:znaczenie-i-rola-integracji-zespolow-klasowych&catid=79&Itemid=492 [29.12.2022].
- Poczobut R., *Wielowymiarowość umysłu*, „Filozofia Nauk” 2004, R. 12, nr 3–4.
- Polak B., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013.
- Polak M., *O dekorowaniu sal lekcyjnych*, *Edunews.pl*, 16.12.2018, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/4480-o-dekorowaniu-sal-lekcyjnych> [29.12.2022].
- Potoniec K., *Bajki w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Trans Humana, Białystok 2011.
- „*Praktyka czyni mistrza*”, *czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Raporty – opinie – propozycje zmian*, red. B. Pikuła, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2014.
- Pólturzycki J., *Wielostronność w realizacji procesów edukacyjnych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin 2005.

- Procedura powoływania zespołów nauczycielskich w Szkole Podstawowej w Zespole Szkół Nr 1 w Jugowie*, <https://spjugow.szkolnastrona.pl/index.php?c=getfile&id=168> [29.12.2022].
- Program wychowawczy szkoły i jego realizacja*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1417> [29.12.2022].
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Przetacznikowa M., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, nr 1.
- Puślecki W., *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1996.
- Radwiłowicz M., Morawska Z., *Metodyka nauczania początkowego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Rafalska M., *Rama Kompetencji Międzykulturowych w polskim systemie edukacji. Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych*, [w:] D. Misiejuk et al., *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Rewers E., *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1996.
- Rimm S.B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, tłum. D. Ekiert-Grabowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Rochowska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2011, nr 2–3.
- Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Rośnij w siłę, <https://rosnijwsile.pl/obraz-siebie-jak-postrzegasz-samego-siebie/> [29.12.2022].
- Rozenbajgier M., *Klimat w klasie szkolnej w percepcji uczniów szkół podstawowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 9.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej

- kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2018, poz. 1679.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019, poz. 502.
- Rudkowska G., *Samooceny a oceny rówieśników dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 2.
- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Samorozwój, doskonalenie się, eliminowanie słabości*, <http://poczuc-usmiech-swiata.blogspot.com/p/motywuujace-cytaty.html> [29.12.2022].
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1992.
- Sikorski C., *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Sikorski W., *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3 (123).
- Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Skrzetuska E., *Kształcenie zintegrowane – wprowadzenie do wspólnoty ludzkiej*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Słońska Z., *Wychowanie dla zdrowia*, [w:] *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, red. J.B. Karski, Z. Słońska, B. Wasilewski, Wydawnictwo IGNIS, Warszawa 1994.

- Sosnowska-Bielicz E., *Co kryje się pod pojęciem gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci sześcioletnich do rozpoczęcia edukacji szkolnej*, [w:] *Oblicza gotowości szkolnej*, red. K. Kusiak, B. Bednarczuk, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
- Sowińska H., Misiorna E., Michalak R., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Stańdo J., Spławska-Murmyło M., *Aktywizacja procesu dydaktycznego w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji matematycznej*, z. 1, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Strelau J., *Temperament – osobowość – działanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Szczepkowska-Szczęśniak K. et al., *Osiągnięcie samodzielności. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Szempruch J., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w okresie przemian*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2001, nr 8–10.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Szempruch J., *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2.
- Szkolny program pomocy w adaptacji do nowych warunków szkolnych i wspierania rozwoju dziecka młodszego na pierwszym etapie edukacyjnym*, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Janusza Korczaka w Czersku, https://www.sp1.czersk.pl/sp1/pobieralnia/uploads/dla_rodzicow/program_adaptacji_uczniow_klas_1_2014.pdf [29.12.2022].
- Szkoła podstawowa I–III. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [29.12.2022].
- Szulakiewicz M., *Filozofia jako dialog. Nadzieje i złudzenia nowego myślenia*, [w:] *Człowiek z przełomu wieków w refleksji filozofii dialogu*, red. J. Baniak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002.
- Szulec A., *Nowa szkoła*, Wydawnictwo Natuli, Łódź 2019.
- Szuman S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Szuman S., *Z zagadnień rozwoju psychicznego*, [w:] *Fragmenty psychologii*, red. J. Pieter, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Katowice 1958.
- Szućlik U., Kochanowska E., Majzner R., *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2014.
- Szymańska J. Timmermans J., *Złote obszary. Budowanie relacji*, <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/pl/2BuildingRelationsPL.pdf> [29.12.2022].
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Światała J., *Wygląd klasy szkolnej wpływa na zachowanie i wyniki uczniów*, <https://www.psychologiawygladu.pl/2015/08/wyglad-klasy-szkolnej-wplywa-na.html> [8.12.2020].
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Tyszkowa M., *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, z późn. zm.

- Vopel K.W., *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz. 1, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Waloszek D., *Czy dzieci sześciolatnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4.
- Waloszek D., *Dziecko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Wstęp*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
- Wennerstrom K.S., Smeds M.B., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Węgrzyn-Białogłowicz K., *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, nr 3.
- Wiatr J., *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Wiatrowska L., *Współczesny sześciolatek*, [w:] *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, red. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Wieremiejewicz-Podkościelna J., *Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie*, „Życie Szkoły” 2019, nr 51.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2005.
- Witkowska N., *Idea spotkania osób i dialogu w procesie wychowania*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurakowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

- Witkowski S., *Psychologia sukcesu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Wlazło S., *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
- Włoch S., *Edukacja ku samodzielności podstawą rozwoju współczesnego człowieka*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
- Włodarski Z., *Nauczyciel, relacje między nauczycielami a uczniami*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Wojciechowska K., *Zdrowi w szkole*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna warunkach przemian początku XXI wieku*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Wolny B., *Edukacja zdrowotna w szkole Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Wojnarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Wojnarowska B., *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Wojnarowska B., *Rozwój osobniczy człowieka – zagadnienia ogólne*, [w:] B. Wojnarowska et al., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Wrońska H., *Znaczenie wychowawcze grup szkolnych*, „Przegląd Uniwersytecki” 1996, nr 1.
- Wygotki L.S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [29.12.2022].
- Zamiara K., *W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu*, [w:] *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, red. J. Kmita, Wydawnictwo Naukowe Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Zamojski P., *Praca grupowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Zellma A., *Wielostronne aktywizowanie katechetycznej młodzieży do bycia wychowawcą samego siebie*, „Forum Katechetyczne” 2002, t. 3.

- Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2 (29).
- Znanięcki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Żegnałek K., *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/seria_pedagogika_1/tom_i_artykul_2.pdf [29.12.2022].
- Żylińska M., *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Indeks osobowy

Indeks obejmuje nazwiska z tekstu głównego oraz z przypisów (nie obejmuje nazwisk z bibliografii).

A

Adamek Irena 174, 175, 194, 195, 217, 226, 227
 Adamski Franciszek 108
 Adrjan Beata 97
 Adrukowicz Wiesław 154
 Appelt Karolina 166, 169–171, 175
 Arends Richard 96

B

Bakiera Lucyna 164
 Barlak Marianna 259
 Bąk Ewa 219
 Bednarczuk Beata 211
 Bereźnicki Franciszek 188
 Bielski Janusz 112
 Biernat Renata 131
 Bilski Dobrosław 260
 Birch Ann 167
 Bogaj Andrzej 180
 Bokszański Zbigniew 138
 Bonar Jolanta 232–233
 Borzucka-Sitkiewicz Katarzyna 254, 261
 Branna Danuta 96, 99
 Braun Katarzyna 274
 Bronk Dorota 221
 Brothers Joyce 131
 Brotto Francesca 267
 Brudnik Edyta 201
 Bryła Ryszard 202
 Brzezińska Anna Izabela 69, 85, 87, 166–167,
 170–171, 174, 211, 224
 Buchner Christina 183

Buczel Andrzej 151
 Byram Michael 271–272, 277

C

Carr David 35–36
 Chmielewska-Długosz Anna 174
 Chomczyńska-Miliszkievicz Mariola 128–129
 Cichocki Andrzej 94–95
 Cieślak Aleksandra 94
 Cybulska Nadzieja 257
 Czaja-Chudyba Iwona 86, 185
 Czarnecki Kazimierz M. 45, 184
 Czekaj Katarzyna 220
 Czemirowska Ewa 127
 Czerepaniak-Walczak Maria 114

D

Day Christopher 37
 Denek Kazimierz 188, 204
 Długozima Maria Jolanta 187
 Dmitruk-Sierocińska Katarzyna 200, 203
 Dmochowska Halina 73, 202
 Doliński Dariusz 123–124
 Dominiak Aneta 51
 Doyle Walter 94
 Drat-Ruszczak Krystyna 123
 Dudel Barbara 145–146
 Dziurzańska Agnieszka 81

E

Ekiert-Grabowska Dorota 186, 187
 Erikson Erik H. 175

F

Fechner-Sędzicka Iwona 188, 189
 Folejewska Ryta 210
 Freinet Célestin 138

G

Gadacz Tadeusz Antoni 108–109
 Giers Magdalena 130
 Giers Marcin 130
 Gil Joanna 72
 Głowska-Soldatow Małgorzata 145–146
 Głowicki Piotr 214
 Goetz Magdalena 121
 Goleman Daniel 239
 Gołębiak Bogusława Dorota 34, 284
 Grabowska Barbara 268
 Grzybowski Przemysław Paweł 270, 274, 276
 Gurycka Antonina 229

H

Harwas-Napierała Barbara 209, 231
 Havighurst Rober J. 168
 Hawash Wanda 244
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 234
 Horbowski Adam 108
 Hornowski Bolesław 165
 Hugel Patrycja 69
 Hurlock Elizabeth B. 165, 168, 211

I

Izdebska Jadwiga 138, 146

J

Jacewicz Agata 58
 Jakowicka Maria 156

Jakubowicz-Bryx Anna 259
 Jałowiecki Bohdan 137–138
 Jankowski Piotr 126
 Jarco Jerzy 114
 Jaszczyszyn Elżbieta 66, 266
 Jędrzejowska Ewa 156–157, 159
 Juszczyk Stanisław 138

K

Kalita Zdzisław 114
 Kapica Gabriela 233–234
 Kapica Marian 251
 Karaś Stanisław 54
 Karbowniczek Jolanta 200
 Karpińska Anna 113
 Karski Jerzy Bohdan 252, 255
 Karwowska-Struczyk Małgorzata 219
 Kawecki Michał Józef 109
 Kazubowska Urszula 40
 Kędzior-Niczyporuk Elżbieta 86
 Kielańska Monika 131
 Kielar-Turska Maria 208–209
 Klus-Stańska Dorota 94, 221
 Kmita Jerzy 164
 Knopp Katarzyna A. 239, 241
 Kochanowska Ewa 48, 70, 107, 107–108,
 109–110, 154, 284
 Kocjan Małgorzata 72
 Kofta Mirosław 124
 Kołodziejczyk Andrzej 127
 Konarzewski Krzysztof 96, 97
 Konopicki Jan 184, 185
 Kopaczyńska Iwona 18
 Korczak Janusz 40
 Korcz Iwona 121

Korczyński Stanisław 32, 32–33
 Kordziński Janusz 116
 Kosiba Grażyna 45
 Kositorny Maciej 267
 Kosowicz Alina 79, 81–82
 Kostencka Alicja 256
 Kowalik-Olubińska Małgorzata 241, 245
 Kowolik Piotr 92
 Krauze-Sikorska Hanna 220, 229–230
 Krawański Andrzej 251
 Kropińska Irena 260
 Król Alina 49, 50
 Królicza Maria 257
 Krukowski Jan 92
 Kruszewski Krzysztof 96
 Krzyżewska Jadwiga 88, 199–200
 Kubiczek Bożena 194–195, 211–212
 Kulesza Marek 96
 Kuligowska Krystyna 182
 Kumik Ewa 190
 Kupisiewicz Czesław 189, 195
 Kusiak Krystyna 25–26, 211
 Kuszak Kinga 152, 220
 Kuyk Jef Johannes van 70
 Kwaśnica Robert 30, 38
 Kwiatkowska Henryka 38–40, 234
 Kwieciński Zbigniew 30
 Kwitok Agnieszka 96

L

Langier Cecylia 180, 197
 Laska Eugenia Iwona 31
 Lasota Agnieszka 158–159
 Ledzińska Anna 80, 82
 Legowicz Jan 106

Levinson Daniel 166
 Lewandowska Kinga 165
 Lewicka Monika 111
 Lewowicki Tadeusz 268
 Lorek Kamila 282
 Lutomski Grzegorz 69, 224

Ł

Łasiński Gabriel 214
 Łobocki Mieczysław 94, 96–97, 116, 208
 Łuba Małgorzata 121
 Łuczynski Jan 167
 Łukasiewicz Piotr 107

M

Madalińska-Michalak Joanna 57
 Majewicz Piotr 251
 Majewska-Opiełka Iwona 122
 Majzner Rafał 284
 Makiełto-Jarża Grażyna 225
 Malik Magdalena 92, 99
 Malim Tony 167
 Małkiewicz Elżbieta 153
 Marek Zbigniew 116
 Marzec Agata 121
 Masłow Abraham 72
 Maś Dominika 74
 Matczak Anna 171–172, 226, 229, 241, 243
 Matulka Zofia 53, 111
 Matusiak Hanna 72
 Maziarz Czesław 53–54
 Mazur Barbara 271
 Mazurkiewicz Grzegorz 98, 103, 300
 Mądry-Kupiec Małgorzata 115
 McDowell Josh 70

Mendel Maria 94
 Michalak Joanna 37
 Michalak Renata 69, 71, 230, 231
 Mikler-Chwastek Anna 152
 Mikołajczyk Klaudia 240
 Miller R. 52
 Miłkowska-Olejniczak Grażyna 157
 Misiarz Joanna 79–80
 Misiejuk Dorota 276
 Misiótek Kazimierz 184
 Misiorna Elżbieta 69, 230, 231
 Miszke Teresa 49, 50
 Młynarczuk Anna zob. Młynarczuk-Sokołowska Anna
 Młynarczuk-Sokołowska Anna 266, 272, 274–275
 Montessori Maria 138
 Morawska Zofia 69
 Moszyńska Anna 201
 Muchacka Bożena 68
 Musiał Emilia 101
 Musiał Ewa 34
 Muszyński Heliodor 209–210

N

Neuner Gerhard 267, 277
 Niebrzydowski Leon 121, 122
 Nikitorowicz Jerzy 269
 Niżankowska-Półtorak Barbara 31
 Nowacki Tadeusz Wacław 45, 47–48
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 284–285
 Nowak Jolanta 158
 Nowak-Łojewska Agnieszka 18
 Nowakowska-Buryła Ilona 25–26
 Nowak Paweł Fryderyk 250

Nowicka Marzenna 220–221

O

Obuchowski Kazimierz 64
 Ocetkiewicz Iwona 115
 Okoń Wincenty 45–46, 53, 58, 84, 109, 181, 195, 197
 Olejniczak Wojciech 81
 Olejnik Marian 167
 Oleksa Karolina 66
 Oleksyn Tadeusz 35
 Oleśniewicz Maria 87
 Oleś Piotr 123–124
 Ordon Urszula 197, 198–199, 203
 Ostaszewski Krzysztof 96
 Ostrowska Barbara 37
 Ośko Stanisława 158
 Otręba Rafał 98
 Owczarska Beata 201

P

Palka Stanisław 112–113
 Pankowska Dorota 120, 123, 126–127
 Pastuszka Karina 272–273, 274
 Paśko Ingrid 8
 Pawłucki Andrzej 260
 Pecka Aleksandra 80, 82
 Perzycka Elżbieta 40
 Petlák Erich 96, 99
 Pęczkowski Ryszard 121
 Pękala Anna 197
 Pieter Józef 150
 Pikuła Beata 37
 Pilch Tadeusz 83, 169, 215
 Pilecka Władysława 251

Pisarzowska Emilia 158–159
 Piwowarska Ewa 257
 Płaczekiewicz Beata 238
 Pławska Małgorzata 79, 81–82
 Poczobut Robert 227
 Polak Barbara 37
 Polak Marcin 143
 Potoniec Katarzyna 274–275
 Pólturzycki Józef 111, 188
 Przetacznik-Gierowska Maria 165, 242
 Przetacznikowa Maria 38, 225
 Przewłocka Jadwiga 96, 97
 Przybylska Irena 239
 Puślecki Władysław 55–57, 68

R

Radwiłowicz Maria 69
 Rafalska Marzena 275–276
 Rewers Ewa 137
 Rimm Sylvia B. 187
 Rochowska Ivana 85
 Rosemann Barbara 165
 Roszkiewicz Iwona 85
 Rozenbajgier Małgorzata 96
 Rudkowska Grażyna 125
 Rutkowiak Joanna 109

S

Sałata Elżbieta 158
 Savidan Patrick 271
 Schulz Roman 136
 Semp Marian 114
 Sikorski Czesław 34
 Sikorski Wiesław 140
 Skarżyńska Krystyna 228

Skoczylas-Krotla Edyta 257
 Skrzetuska Ewa 25–26
 Stońska Zofia 251–252
 Smeds Mari Bröderman 142
 Smykowski Błażej 224
 Sobecki Mirosław 269
 Sobierańska Dorota 219
 Sosnowska-Bielicz Ewa 211
 Sowińska Halina 71, 230, 231
 Spionek Halina 184
 Spławska-Murmyło Monika 205
 Stańdo Jacek 205
 Starik Natasza 121
 Stawinoga Renata 25–26
 Stefańska-Klar Renata 231
 Steiner Rudolf 138
 Stelter Żaneta 164
 Strelau Jan 123, 124, 224–225, 239
 Sujak-Lesz Krystyna 153
 Supińska Małgorzata 126
 Syrek Ewa 254
 Szada-Borzyszkowska Jolanta 266
 Szark-Eckard Mirosława 256
 Szatan Ewa 221
 Szczepański Jan 65
 Szczepkowska-Szczeńniak Katarzyna 150, 156
 Szczepska-Pustkowska Maria 94
 Szczurek-Boruta Alina 268, 272
 Szempruch Jolanta 31–32, 35–36, 39, 44, 57
 Szewczuk Włodzimierz 31
 Szostak-Król Katarzyna 274–275
 Szpotowicz Magdalena 219
 Szulc Anna 196
 Szuman Stefan 150, 225
 Szućcik Urszula 284

Szymanowska Joanna 138, 146

Szymańska Joanna 100, 102

Ś

Śliwerski Bogusław 30, 107

Śmiglewska Mirosława 256

Śnieżyński Marian 108, 110, 112

Świech Dominika 220

Świrko-Pilipczuk Janina 188

Świtała J. 144–145

T

Tanaś Violetta 96

Tarnowski Janusz 107

Timmermans Joelle 100, 102

Tomaszewski Tadeusz 150–151

Trempała Janusz 209, 231

Tuckman Bruce 80

Tyszkowa Maria 164–165, 195, 196, 224,
225–226, 242

U

Uchnast Zenon 151

Uzdziński Kazimierz 157

V

Vopel Klaus W. 212

W

Waloszek Danuta 32, 66–67, 93, 166, 169

Wasilewski Bohdan 252

Welskop Wojciech 96

Wennerstrom Kristina Skjöld 142

Wesołowska Eugenia Anna 111

Węgrzyn-Białogłowicz Krystyna 98

Wiatr Jerzy 80

Wiatrowska Leokadia 73, 202

Wieremiejewicz-Podkościelna Joanna 102

Więckowski Ryszard 211

Wiliński Piotr 174, 211

Witkowska Natalia 106

Witkowski Stanisław 181

Wlazło Stefan 216

Włoch Anna 92

Włoch Stanisława 157

Włodarski Ziemowit 31

Wnęk-Gozdek Joanna 115

Wojciechowska Katarzyna 259

Wolny Barbara 258

Woynarowska Barbara 166, 250–251,
253–254, 261

Wrońska Halina 89

Wrzeszcz Natalia 115

Wygotski Lew S. 212

Z

Zamiara Krystyna 164

Zamojski Piotr 214–215

Zamorska Beata 284

Zarzycka Irena 210

Zduniak Andrzej 121

Zellma Anna 197

Zieliński Jerzy 111

Ziółkowska Beata 166

Znaniński Florian 64, 80

Żebrowska Maria 17

Żurakowski Bogusław 106

Żylińska Marzena 202–203

ISBN 978-83-967997-4-6

