

REDAKCJA NAUKOWA:

Janina Uszyńska-Jarmoc  
Katarzyna Nadachewicz

# Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży

Praktyka edukacyjna

Wydawnictwo Akademickie Żak

**Kompetencje  
kluczowe  
dzieci i młodzieży**

---

**Praktyka edukacyjna**

**REDAKCJA NAUKOWA:**

**Janina Uszyńska-Jarmoc  
Katarzyna Nadachewicz**

# **Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży**

---

**Praktyka edukacyjna**



Wydawnictwo Akademickie Żak



Fundacja Centrum Transferu Wiedzy  
i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych

Recenzent:

dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM

Redaktor prowadzący:

Ewa Różycka

© Copyright by Wydawnictwo Akademickie Żak

Warszawa 2015

Wydanie publikacji współfinansowała

Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych

Opracowanie graficzne: Mercurius

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

ISBN 978-83-62015-93-1

Wydawnictwo Akademickie Żak

Jacek Śnieciński

ul. Gizów 6, p. 304

01-249 Warszawa

tel. 22 886 72 30

[redakcja@wydawnictwozak.com.pl](mailto:redakcja@wydawnictwozak.com.pl)

[www.wydawnictwozak.com.pl](http://www.wydawnictwozak.com.pl)

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	7
---------------------------	---

## CZĘŚĆ I

### Rozwijanie kompetencji kluczowych. Podstawy teoretyczne

<b>Monika Wiśniewska-Kin</b> — Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy — konieczność mentalnych przewartościowań .....	13
<b>Katarzyna Borawska-Kalbarczyk</b> — Umiejętność indywidualnego zarządzania informacjami jako kompetencja kluczowa w społeczeństwie wiedzy .....	28
<b>Kinga Kuszak</b> — Werbalne kompetencje komunikacyjne w społeczeństwie wiedzy .....	45
<b>Anna Kienig</b> — Gotowość szkolna a przejście edukacyjne do szkoły. Konceptualizacja i implikacje praktyczne .....	64
<b>Marianna Styczyńska</b> — Wybrane elementy przestrzeni edukacyjnej przedszkola a przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej .....	79
<b>Agnieszka Kapuścińska, Kamila Wichrowska</b> — Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny .....	95
<b>Monika Miczka-Pajestka</b> — Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy. Problem nauczania do pełnego uczestnictwa w kulturze .....	105
<b>Małgorzata Chojak</b> — Rozwijanie kluczowych kompetencji u „dzieci sieci” w odniesieniu do najnowszych badań nad mózgiem .....	117
<b>Anna Buła</b> — Możliwości rozwijania myślenia naukowego i filozoficznego u uczniów w młodszym wieku szkolnym .....	131

<b>Bożena Grzeszkiewicz</b> — Uwarunkowania kompetencji emocjonalnych dziecka .....	143
<b>Dorota Radzikowska</b> — Lektury dziecięce jako źródło budowania kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym .....	154
<b>Emilia Jakubowska</b> — Wychowanie obywatelskie w klasach I–III szkoły podstawowej .....	164
<b>Zofia Redlarska</b> — <i>Serce</i> Edmunda de Amicisa — przykład możliwości wykorzystania literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów .....	174

## CZĘŚĆ II

### Rozwijanie kompetencji kluczowych. Przykłady dobrych praktyk

<b>Jolanta Andrzejewska</b> — Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci .....	191
<b>Ewa Skrzetuska</b> — Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej .....	217
<b>Mateusz Warchał</b> — Kształtowanie komunikatywności dziecka za pomocą korpusów tekstowych — wstępny zarys problematyki .....	234
<b>Barbara Kurowska</b> — Przygotowanie do nauki czytania i pisania jako kluczowych kompetencji w prymarnej edukacji .....	249
<b>Małgorzata Bilewicz</b> — Trudności dzieci z niepełnosprawnością wzroku w nabywaniu kompetencji kluczowych i sposoby ich przewyższania ...	261
<b>Katarzyna Nadachewicz</b> — Stopniowe włączanie dzieci o profilu autystycznym do nabywania kompetencji społecznych .....	274
<b>Janina Karoń</b> — Coaching jako edukacyjna alternatywa w pracy z małym dzieckiem .....	289
<b>Noty o autorach</b> .....	303

# Wprowadzenie

Prezentowana publikacja to druga z serii książek<sup>1</sup> poświęconych kompetencjom kluczowym człowieka. Jest próbą odpowiedzi na wyzwania edukacyjne wynikające z przemian cywilizacyjnych i kulturowych, odsłania różne spojrzenia na edukację dzieci i młodzieży, zwłaszcza w kontekście rozwijania kompetencji, które są niezbędne „tu i teraz” oraz w przyszłości.

Celem opracowania jest prezentacja rozważań, wymiana poglądów i doświadczeń związanych z problematyką wspierania dzieci, młodzieży i dorosłych w procesie nabywania kompetencji kluczowych. Teksty dotyczą różnych kompetencji określanых mianem kluczowych, nie tylko tych, które są wymienione w dokumencie Rady Europejskiej z 2006 roku.

W części pierwszej czytelnik znajdzie teksty powstałe jako wynik własnej refleksji autorów i rezultat analizy polskiej i światowej literatury naukowej poświęconej problemom kompetencji kluczowych człowieka w społeczeństwie wiedzy. Ta część tomu rozpoczyna się od próby odpowiedzi na pytanie: jak zaprojektować warunki do rozwijania uczniowskich kompetencji kluczowych w szkole oraz na czym miałyby polegać zmiana szkoły w społeczeństwie wiedzy? Kolejno zostały poddane analizie problemy funkcjonowania człowieka we współczesnym społeczeństwie, cechującym się nadprodukcją informacji, biorąc pod uwagę fakt, że umiejętności zarządzania informacjami badacze włączają w kategorie kluczowych kompetencji współczesnego człowieka. Następnie dyskusja zmierza w kierunku rozwijania kompetencji kluczowych dzieci w przedszkolu. Czytelnik ma możliwość poznania stanowisk teoretycznych i propozycji praktycznych podkreślających, jak ważne

---

<sup>1</sup> Pierwsza książka z tej serii to: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.) (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

jest właściwe podejście nauczyciela w procesie nabywania przez dzieci wymienianych kompetencji, jak może on najefektywniej je rozwijać we współpracy z rodzicami wychowanków. Jako ważny wątek dyskursu podjęto problem przygotowania człowieka do życia w wielości i różnorodności kultur, religii, ideologii, nabywania kompetencji do pełnego uczestnictwa w kulturze w perspektywie społeczeństwa opartego na wiedzy. Szeroko omówione zostały kwestie kluczowych kompetencji współczesnych dzieci w odniesieniu do badań nad mózgiem oraz propozycje rozwiązań, które pomogą zwiększyć efektywność procesu edukacji „dzieci sieci”. Każdy z autorów tej części ukazuje czytelnikowi złożoną interpretację pojęcia kompetencji kluczowych, przedstawiając szeroki wachlarz sposobów analizy tego problemu.

W części drugiej zostały pokazane różnorodne przykłady tzw. dobrych praktyk, które mogą inspirować czytelnika do podejmowania autorskich działań edukacyjnych w szkole i poza nią. Zarówno badaczy, jak i praktyków zainteresują przykłady rozwijania kompetencji społecznych oraz komunikacyjnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Zaprezentowano również sprawdzone sposoby organizowania pracy w małych grupach, zalety tej formy organizacji pracy na zajęciach oraz utrudnienia wskazywane przez nauczycieli podczas prowadzenia takich zajęć. Przedstawiona została także propozycja nowego spojrzenia na metodę coachingu i omówiono możliwości, jakie ten proces stwarza w pracy z dziećmi. Natomiast osoby zainteresowane pracą z dziećmi niepełnosprawnymi mogą poznać wyniki analizy uwarunkowań nabywania poszczególnych kompetencji przez dzieci niewidome i słabowidzące oraz omówienie działań nauczyciela w tym procesie, jak również konkretne rozwiązania szkoleniowe, które okazały się skuteczne w pracy z uczniami z ASD (ang. *autism spectrum disorder* — zaburzenia ze spektrum autyzmu).

Zgromadzone w tym tomie prace autorów z całej Polski stanowią ważny przyczynek do rozwoju myśli nad przemianami w praktyce edukacyjnej oraz budowania modeli teoretycznych w obszarze szeroko pojętego uczenia się jako warunku nabywania kluczowych kompetencji człowieka XXI wieku. Wyrażamy jednocześnie przekonanie, że teksty znajdujące się w tym tomie zainspirują czytelników do projektowania innowacji w zakresie stymulowania rozwoju ważnych kompetencji człowieka w społeczeństwie wiedzy. Prezentowana publikacja jest wynikiem zaproszenia do dyskusji wielu badaczy, głównie pedagogów i psychologów reprezentujących różne ośrodki akademickie w Polsce, którym składamy słowa podziękowania za zaangażowanie naukowe i wysiłek twórczy.

Przedstawiona książka adresowana jest do szerokiego grona odbiorców, nauczycieli akademickich i studentów, kandydatów na nauczycieli, a także



czynnych zawodowo nauczycieli w klasach I–III oraz nauczycieli różnych przedmiotów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, ponadto rodziców oraz wszystkich dorosłych, którzy pragną wpływać na kształt edukacji i zmieniać ją na miarę wyzwań XXI wieku. Wyrażamy nadzieję, że monografia ta będzie stanowić dobre wprowadzenie do studiowania bardziej zaawansowanych i wymagających lektur, a także będzie zachęcać do refleksji nad sposobami wspierania dzieci, młodzieży i dorosłych w nabywaniu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się w instytucjach i poza nimi.

Serdecznie dziękujemy Pani Profesor Marzennie Nowickiej za wnikliwą recenzję tekstów, życzliwe uwagi i cenne wskazania, które sprawiły, że wartość tej publikacji znacznie wzrosła.

*Katarzyna Nadachewicz, Janina Uszyńska-Jarmoc*

CZĘŚĆ I  
Rozwijanie  
kompetencji kluczowych.  
Podstawy teoretyczne

Monika Wiśniewska-Kin

# Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań

## Wprowadzenie

Problem kompetencji kluczowych człowieka w społeczeństwie wiedzy uruchamia myślenie wokół pytań: jak zaprojektować warunki do rozwijania uczniowskich kompetencji kluczowych w szkole oraz na czym miałyby polegać zmiana szkoły w społeczeństwie wiedzy?

Mówiąc o zmianie, mam na myśli zmianę wewnętrzną, głęboką, rzeczywistą, a nie zewnętrzną i powierzchowną. Warto przy tym nadmienić, że zmiany mentalne nie zachodzą masowo, w sposób automatyczny, i nie należą do aktów łatwych i przyjemnych. Wymagają pracy nad sobą, stanowią raczej wynik długotrwałych procesów, które muszą skutkować poczuciem odpowiedzialności za dokonywane wybory, podjęte decyzje, wykonane działania (Brzeziński, Witkowski 1994; Daniecki 2004; Forgas, Williams, Wheeler red. 2005; Jakubowska, Skarżyńska red. 2005; Kwieciński 2007; Kłakówna 2014).

Rozważając problem kompetencji kluczowych uczniów z pedagogicznego punktu widzenia, zwrócę uwagę na trzy zagadnienia: zakres znaczeniowy pojęcia „kompetencje”, obszary napięć i uwikłań w procesie rozwijania uczniowskich kompetencji kluczowych oraz spróbuję wskazać środki zaradcze dla szkoły w rzeczywistości terażniejszej i przyszłej.

## Magiczna moc słów czy nieunikniona konieczność

Przed posługiwaniem się pojęciem „kompetencje” przestrzegają poloniści (Patrzalek 1998, 1999; Żuchowska 1999). Ostrożność ta wynika zapewne z braku wykładni sensu używanego pojęcia oraz niejasności zakresu znaczeniowego słowa. Nadużywane w działaniach związanych z reformą edukacji, a zwłaszcza w publikacjach towarzyszących różnym przedsięwzięciom reformatorskim i quasi-reformatorskim, jak chociażby w tak zwanych testach kompetencji, pojęcie zaczęło robić karierę charakterystyczną dla słów modnych. Obecnie bardzo często zdarza się, że używane jest powszechnie, choć oczywiście w sposób niejasny, nieostry i niekonsekwentny, często jako synonimiczne określenie „osiągnąć”, „sumy umiejętności”, „umiejętności zintegrowanych” czy „umiejętności wyższego rzędu”, a także jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw”.

Nie zamierzam szczegółowo analizować zakresów znaczeniowych wymienionych pojęć i wyrażań, pragnę jedynie zwrócić uwagę na sens i odmiennność pojęcia „kompetencje”. Pojmuję je jako ciąg zmian jakościowych, dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2002). Kompetencje w moim przekonaniu nie są strukturą statyczną, sumą trzech dyspozycji psychicznych. Nie rozumiem, na czym miałyby polegać połączenie wiedzy, umiejętności i o jakie postawy chodzi. Kompetencje mają charakter dynamiczny: nie tylko przybywa ich w procesie uczenia się, ale jakościowo się zmieniają. „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się” (Żuchowska 1999, s. 35–36).

## Marzenia o zupełnym przekształceniu społeczeństwa

W *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się* (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) mówi się bez wątpienia słusznie, że edukacja powinna trwać przez całe życie człowieka. Człowiek wyposażony w kompetencje kluczowe ma możliwość szybszego dostosowania się do stałych zmian w świecie, staje się bardziej innowacyjny, produktywny i konkurencyjny, a ponadto zwiększa się jego motywacja i zadowolenie z pracy. O nową jakość podej-

nowanych wyzwań troszczy się społeczeństwo wiedzy. W społeczeństwie wiedzy możliwe staje się projektowanie środowiska wychowawczego pomagającego uczniom poznawać świat w różnych jego wymiarach. Społeczeństwo wiedzy bowiem wymaga edukacji nowego rodzaju. U podstaw nowoczesnej edukacji leży założenie, że każdy uczeń (student, słuchacz) ma w każdej chwili dostęp do niezmiernych zasobów informacji dostępnych w Internecie i może, a nawet powinien z nich w pełni korzystać. Więcej, wobec niezmiernych zasobów informacji podejmuje owocną współpracę z innymi nad wydobyciem użytecznej wiedzy (Dz.U. L 394 z 30.12.2006). Z zapisów wyłania się utopijna wizja: rozwijanie kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy ma w konsekwencji doprowadzić do tego, że ludzie w wymiarach indywidualnych i wspólnotowych będą przyjmować za siebie i za państwo odpowiedzialność.

Po wnikliwej lekturze tych wzorcowych zaleceń jawi się pożądany obraz świata, niezależnie od tego, że jest to obraz daleki od rzeczywistości, świat, którego tak naprawdę nie ma. O edukacji szkolnej mówi się bowiem z coraz większym przekonaniem, że traci znaczenie na rzecz innych form kształcenia i kształcenia się (Klus-Stańska 2010), że mimo coraz lepszych statystyk rezultaty edukacji mamy coraz gorsze (Kłakówna 2014), wreszcie, że opisywane w *Zaleceniach* zmiany najbardziej spektakularne, choćby tzw. rewolucja informatyczna nie uwzględnia złożonych i dalekosiężnych skutków: nadmiaru i rozproszenia informacji, unifikacji zachowań, tego, że wybory i poglądy kształtują się pod dyktando mass mediów, że ich konsumenci bezrefleksyjnie przebywają w świecie ułudy i pozorów (Spitzer 2013). Cywilizacyjna zmiana mediów, która oznacza natychmiastowość, bezwysiłkowość, powierzchowność i jednowartościowość dowolnych informacji zaprzecza temu, co szkołę istotowo charakteryzuje, czyli poszukiwanie, cierpliwość, czekanie na rezultaty, namysł.

Myślenie o kompetencjach kluczowych w społeczeństwie wiedzy wyraża się więc w swe przeciwieństwo. Wszystko w oderwaniu od myśli, że współczesny kontekst kulturowo-cywilizacyjny wymaga samodzielnego konstruowania modelu świata i samodzielnego wartościowania informacji, zjawisk i zdarzeń. Brak namysłu nad wymogami rozwijania kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy umożliwia narzucanie i przyjmowanie rozwiązań, które stanowią jego zaprzeczenie.

Gdyby jednak wyobrazić sobie, że rozwój kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy jest możliwy? Mogłoby się okazać, że zapisy trzeba przekładać na konkrety, konsekwentnie i odpowiednio projektować proces konstruowania wiedzy. Mogłoby się okazać wreszcie, że w ogóle trzeba się

zastanawiać, czy cały projekt jest wewnętrznie spójny i adekwatny do zewnętrznych uwarunkowań, w jakich działa szkoła, bo z pewnością wpływają one na różne wykonania projektu.

Poszukując środków zaradczych dla współczesnej szkoły, myślenie zogniskuję wokół kilku wątków stwarzających dogodny klimat do zainicjowania zasadniczych przekształceń. Zdiagnozowane słabości mogą się przyczynić do określenia na nowo zamierzeń szkoły i wszechstronnej rewizji wszystkich jej obszarów działania, czy szerzej: iluzoryczną adekwatność oddziaływań dzisiejszej edukacji pozwolą skonfrontować z realnymi wyzwaniami współczesności i przewidywanymi kierunkami jej przeobrażeń.

### **Próba wskazania środków zaradczych**

Sprawą największej wagi jest zminimalizowanie siły czynnika inercyjnego, który można by określić jako błogostan odgradzający od przemian ogólnokulturowych. Długotrwałe złudzenie, że szkoła miękko zaadaptuje się do zjawisk zachodzących w kulturze bez dogłębnych przekształceń w sferze koncepcji edukacji, czyni ją miejscem, w którym odbywa się swoisty trening bezdusznej rywalizacji oraz bezkrytycznie akceptuje się płytki indywidualizm (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak red. 2007). Tymczasem wyzwaniem współczesności okazuje się wspólnotowość i solidarność (w miejsce egoistycznego wyścigu po sukces), twórcza oryginalność (w miejsce unifikacji), otwartość i empatia (zamiast bezrefleksyjnie przejmowanych uprzedzeń, stereotypów i bezlitosnego wykluczania).

Sztuczność, zwłaszcza organizacyjne odizolowanie od intensywności świata pozaszkolnego, inercyjne pozostawanie w strategiach działania nieadekwatnych do złożoności życiowych problemów i niejednoznaczności aksjologicznej, czynią szkołę instytucją ułomną, a co gorsza, generującą równie ułomne, upraszczające postrzeganie świata. Trening mentalny — narzucony, ale też oportunistycznie podejmowany przez uczniów pod presją wymogów kariery szkolnej — zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego — ogranicza poczucie odpowiedzialności za własny rozwój i potrzebę twórczego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Wyuczony w szkole zachowania kształtują ludzi o umysłach i postawach zewnątrzsterownych, podatnych na wszelkie manipulacje i bezkrytycznych wobec światopoglądowych stereotypów (Kwieciński 1992, 2007). Cały system szkolny — od podręczników przez piśmiennictwo metodyczne po koncepcję egzaminów — jest nastawiony na doraźne korzyści, bezpieczną przeciętność i zgodę na pozory. Warunkiem oczekiwanych zmian jest więc rzeczywiste upodmiotowienie kształcenia, co

pozwole pomóc uczniom w budowaniu kompetencji, dzięki którym potrafią określić swoje miejsce w zmieniającym się świecie kultury i zrozumieć zawarte w niej znaczenia.

Najistotniejszy aspekt koniecznych przekształceń dotyczy nie samego systemu edukacji, artykułowanych oficjalnie i nieartykułowanych otwarcie celów, ale strategii, która złagodziłaby napięcia między utrwalonym modelem kształcenia a zjawiskami rodzącymi się w polifonicznej sferze różnorodnych, często sprzecznych oddziaływań, otaczających zewsząd ucznia. Zewnętrzne projektowanie edukacji musi współbrzmieć z wewnętrznymi, indywidualnymi oczekiwaniami, osobistymi doświadczeniami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią podmiotów procesu kształcenia. Wymaga to „przeformatowania” świadomości twórców oferty edukacyjnej, zmiany fundamentów myślenia o roli edukacji wczesnoszkolnej we wspieraniu rozwoju poznawczego dziecka.

Możliwość wprowadzenia postulowanych zmian, koniecznych do przebudowania szkoły, upatruję w edukacji aksjologicznej. Zaproponowany projekt edukacji zorientowanej na wzrastanie ku wartościom jest próbą stworzenia warunków do interioryzacji wartości składających się na wspólny, elementarny i nieredukowalny kodeks ludzkiej egzystencji<sup>1</sup>. Kodeks ten ma charakter osobisty, a nie narzucony — staje się etycznym wyposażeniem, busołą, nie zaś dyscyplinującym regulaminem, składającym się z nakazów i zaleceń.

Szkoła stoi przed koniecznością zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:

- poznawania siebie, rozumnego pielęgnowania indywidualności sprzężonej z empatią, odpowiedzialnością i troską o dobro ogólne;
- budowania własnej tożsamości w dialogu z innymi, przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnotcie;
- roztropnego wykorzystywania czasu i przestrzeni oraz radzenia sobie z przeciwnościami losu.

Zaproponowany w badaniach projekt edukacji odwołującej się do aksjologii czyni problematykę zawartą w twórczości literackiej bazą do rozwijania uczniowskich kompetencji. Dzięki takim doświadczeniom fikcyjne problemy nabierają osobistego znaczenia, z wolna przeistaczając się w trwałe, indywidualny system wartości.

---

<sup>1</sup> W tym fragmencie omówiłam część założeń teoretycznych projektu, które w całości zaprezentowałam w monografii: M. Wiśniewska-Kin (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

## **Rozumne pielęgnowanie indywidualności sprzężonej z empatią, odpowiedzialnością i troską o dobro ogólne**

Nie wymaga obszerniejszych uzasadnień przekonanie, że w świecie pozbawionym jednoznaczności i kierunkowskazów, hołdującym indywidualizmowi i preferującym hedonizm, wartością najbardziej odległą, a jednocześnie nieodzowną w budowaniu ładu moralnego, jest empatia. Jej przeciwny biegun, egoizm, jest cechą przyrodzoną.

Skoro empatia nie tkwi w ludzkiej naturze i nie można jej wydobyć ani nie ujawnia się samoczynnie, potrzebne są szczególne, pieczołowite starania, by mogła zaistnieć nie jako odruch, ale jako świadoma postawa. Trudno ją kształtować, wyznając sielankową wizję dzieciństwa i zawierając pedagogice nakazów. Absurdem byłoby celowe aplikowanie dzieciom realnych doświadczeń wspomagających formowanie postawy empatycznej, a także usilna ochrona dzieci od sytuacji trudnych i bolesnych, których nie oszczędza im świat. Pozostają wtedy bezradne i złamane lub obojętne i egoistyczne.

Wychowanie w klimacie beztroski, wesołości, nieustannej zabawy nie tylko rysuje przed dzieckiem fałszywy obraz rzeczywistości, rzekomo bezkonfliktowej. Umacnia iluzję, że w życiu wystarczy być grzecznym i podporządkowanym, by uniknąć kłopotów. Powstaje próg nie do pokonania, niepozwalający dziecku przyjrzeć się własnym błędom i słabościom, skonfrontować wyobrażenie samego siebie z wymaganiami, oczekiwaniami, wyzwaniem. Dziecko częściej styka się z pojęciem kary i doświadcza jej jako skutku, rzadko bierze pod uwagę konsekwencje swoich zachowań.

W rejestrze wartości, które powinno się kształtować możliwie wcześnie, jest odpowiedzialność. Poczucie odpowiedzialności, będąc częścią moralnego wyposażenia, konstituowane jest przez wiele złożonych elementów: dobrą wolę człowieka, zmysł moralny, sumienie, świadomość oraz możliwości działania (Janion 1996; Tischner 1995). Człowiek odpowiedzialny za siebie staje się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków; czynem, za który odpowiada, jest jego własny czyn, podjęty świadomie i dobrowolnie (Krapiec 1990). Nie można powiedzieć, że sprawca czynu postępuje odpowiedzialnie, jeżeli nie wie, co robi, ani też pociągnąć kogoś do odpowiedzialności za czyny, które zostały na nim w jakiś sposób wymuszone (Gałkowski 2003).

Odpowiedzialność wiąże się też z byciem wśród innych. Poczucie odpowiedzialności za innych wskazuje na postawę, którą można by nazwać „poczuciem koleżeństwa, wyobrażonym utożsamieniem czy sympatią; z całą



jednak pewnością wybór tej postawy nie wynika z posłuchu wobec przepisu lub przykazanania, czy to wynikającego z rozumu, czy analizy danych doświadczenia, czy nakazu Boga, czy normy prawnej” (Bauman 1995, s. 267). Odpowiedzialne, czyli mądre i wrażliwe bycie wśród innych wynika więc nie z nakazu, ale z uwewnętrznionej postawy, którą trzeba wypracowywać cierpliwie, wytrwale. Jest próbą charakteru, świadomym i mądrym budowaniem JA w relacji do TY i INNI. Wiąże się z poznawaniem świata, w którym istnieje zło, w którym czyni się rzeczy niewłaściwe (Tischner 1998). Mogę wyrazić wobec nich sprzeciw, mogę nie uczestniczyć, mogę się nie zgodzić. Mogę czynić dobro i zapobiec złu. Tak rozumiana odpowiedzialność nie potrzebuje regulaminów, nakazów, a jedynie woli, świadomej decyzji, a więc rodzi się od wewnątrz. Bez wątplenia wymaga pracy nad sobą, stawania się kimś innym, lepszym, pokonywania lęku, nieunikania trudności, gotowości do pogodzenia się z niepowodzeniem, umiejętności rezygnowania z nagród, wierności przyjętym zasadom. To wyraz troski i poczucia, że jest się częścią większej całości.

Prawdziwa odpowiedzialność (w wymiarze noetycznym) (Popielski 1994, s. 32) wyprzedza działania, pozwala zapobiegać niechcianym lub krzywdzącym czynom. Nie jest podszyta strachem, lecz zasadza się na wyobraźni i wrażliwości: jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za to, co zrobiliśmy, ale również za to, jacy jesteśmy (tzn. za normy i postawy, które określają nasze zachowanie), gdyż to, jacy jesteśmy teraz, określa w dużej mierze naszą przyszłość. Odpowiedzialność *ex post* nie ustanawia celów działania, a tylko jest cechą związaną ze sprawstwem czynów, stwierdzeniem tego, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny i ich skutki (Filek 1996, s. 32).

Stanowiąc permanentne wyzwanie dla człowieka uwikłanego w relacje z innymi, odpowiedzialność jest zarazem odczuwana jako dotkliwość, ciężar, z czego wynika chęć ucieczki, uniknięcia tej odpowiedzialności (Tchorzewski red. 1998). Obawa przed odpowiedzialnością różni się jednak zdecydowanie od obawy przed karą. Kara jest związana z władzą dorosłych i to oni decydują o jej postaci i wymiarze. Kara niekoniecznie czyni dziecko lepszym. Kary można uniknąć za pomocą sprytu, kłamstwa. Ale konsekwencje dziecko może przewidzieć, a my możemy mu w tym pomóc. Konsekwencje (dobre lub złe) są nieuchronne, to w tym kierunku trzeba kształtować świadomość. Odpowiedzialność zaś jest wartością, nie skutkiem. Nie powinna być rozpatrywana jedynie w ujęciu negatywnym, jako gotowość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i zachowań. Unikanie kary lub powstrzymywanie się ze względu na wymierne skutki nie jest przejawem poczucia odpowiedzialności, choć może wynikać z poczucia obowiązku.

Wychowanie powinno więc być inspirowaniem do odpowiedzialności, współtworzeniem, współmyśleniem i współodkrywaniem wartości przez wychowawcę i wychowanka. Empatii i odpowiedzialności nie można wyuczyć ani nakazać. Można jedynie stworzyć warunki, w których taka postawa wyrasta i dojrzewa.

## **Budowanie własnej tożsamości w dialogu z innymi, przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie**

Refleksja wokół zagadnień wolności i odpowiedzialności skłania do postawienia pytań o sposoby pielęgnowania dziecięcej inności i odmienności we wspólnotach rówieśniczych. Spojrzenie na dziecko z perspektywy Innego odsłania sposób, w jaki nadaje ono sens fundamentalnym wartościom: inności i odmienności, akceptacji i tolerancji, oraz pozwala lepiej zrozumieć dziecko doświadczające we wspólnotach nie tylko pozytywnych bodźców, ale też sytuacji naszpikowanych konfliktami i przesiąkniętych ambiwalencją.

Rodzą się także pytania o to, w jakim stopniu szkoła powinna otworzyć się na wychowanie ku akceptacji, gdy ciągle pogłębiają się odmienności (wieku, płci, przynależności narodowej i etnicznej, poziomu sprawności i zdrowia); w jakiej mierze powinna wyzwolić namysł nad rozumieniem siebie oraz Innych, jak również celów i działań własnych i Innych, rozwijać umiejętność zauważania inności także w sobie, wzbudzać potrzeby poznawcze i emocjonalne (zdziwienia, odkrywania, dialogu, negocjacji, wymiany wartości i tolerancji) w sytuacji gwałtownych i niepohamowanych przemian więzi międzyludzkich, często uniemożliwiających wzajemne porozumienie.

Z pedagogicznego punktu widzenia celem pierwszorzędym jest kształcenie szacunku dla inności. Warunkiem jest traktowanie jej jako cechy pozytywnej, ponieważ zarówno inność z natury (etniczna), jak też inność z wyboru (kulturowa) czy z konieczności (np. kalectwo, niepełnosprawność, choroba) tworzą bogatą paletę różnorodności. Ludzka różnorodność nie jest przecież niczym nadzwyczajnym w niebywale zróżnicowanym świecie przyrody. Odmiennosc jest więc naturalna, chodzi jednak o Prawo do Odrębności — a to już jest kwestia kulturowa i wymaga konstruowania wiedzy o Innym (Bauman 2008; Godlewski, Kolankiewicz, Mencwel, Pęczak 2001; Maffesoli 2008; Castells 2008; Urry 2009; Beck, Giddens, Lash 2009; Olcoń-Kubicka 2009; Elliott 2011).

Wychowanie do poszanowania odmienności należałoby rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ kreowanie tożsamości nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale pojawia się w procesie twórczego wysiłku łagodzenia napięć i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i w społeczności lokalnej, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych (Nikitorowicz 2005; Nowak-Dziemianowicz 2012).

Najważniejszym wątkiem prowadzącym do budowania takiej świadomości i postawy uczyniłam kwestię uprzytomnienia sobie własnej odmienności (każde Ja jest również Innym dla Drugiego) oraz potrzeby akceptacji i szacunku mimo odrębności.

Następną kwestią, którą rozważałam razem z uczniami, była otwartość związana z zaciekawieniem: On, jako Inny, może mi zaoferować coś, czego nie wiem, pokazać coś, czego nie znam. Włącza się tu zasada wzajemności: co Ja mogę mu przedstawić, zaproponować, pokazać, czym zaciekawić, co jest we mnie interesującego?

Innym zagadnieniem było skierowanie uwagi na to, co nas w tej różnorodności bardziej łączy, niż dzieli, uprzytomnienie, że więcej między nami podobieństw niż różnic. Ważniejsze jest więc to, co wspólne. Równie ważne okazało się doświadczenie najpierw pozytywnych aspektów bycia we wspólnocie: na przykład podobnych zainteresowań u rówieśników, poczucia bezpieczeństwa we wspólnocie rodzinnej, sąsiedzkiej, społecznej. Wraz z powstawaniem warunków do akceptacji bycia we wspólnocie pojawiła się refleksja, że niesie to niewątpliwe korzyści, ale też wiąże się z ustąpieniem z części własnej, zwłaszcza egoistycznej, wolności, przede wszystkim zaś z dostrzeganiem potrzeb innych i angażowaniem się w sprawy wspólnoty. Nieuchronne rozdźwięki i napięcia nie mogą zatruwać mentalności i usztywniać zachowań. Konflikty trzeba rozwiązywać w dialogu i przez negocjowanie.

Tak ujmowane wychowanie do poszanowania inności we wspólnocie wydaje się niezbędnym podłożem do kształtowania postawy współpracy i solidarności — idei tyleż wzniosłych i odległych, co domagających się włączenia w repertuar oddziaływań pedagogicznych.

## **Roztropne wykorzystywanie czasu i przestrzeni**

Budowanie własnej tożsamości w dialogu i wśród pytań o fundamentalne wartości: rozumne korzystanie z wolności, dorastanie do empatii, odpowie-

działności i poszanowania inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie, narażone jest na chaotyczne doświadczanie współczesnej czasoprzestrzeni (Cackowski 1990, s. 29–37), dla której znamienne jest z jednej strony ciągle dążenie do zsynchronizowania działania z ramami czasu obiektywnego lub nawet przejęcia kontroli nad czasem, z drugiej zaś bezrefleksyjne marnotrawienie go (Skarga 1997).

Czasu i przestrzeni dziecko doświadcza najwcześniej, choć zrazu bezrefleksyjnie, nie odnosząc tych pojęć abstrakcyjnych bezpośrednio do siebie. Nie odczuwa ich w sposób podobny jak bliskość czy miłość. A przecież różnie — w czasie; pragnie być dorosłe, ma jakieś pragnienia — czeka. Jego życiowa przestrzeń poszerza się: początkowo jest zamknięta bezpieczną granicą, ale w miarę jak dziecko się rozwija — jego życie staje się wołaniem ze świata, próbą samodzielności i swobody, odkrywania nowych horyzontów; wtedy jest już przestrzenią, w której człowiek przebywa wespół z innymi.

Świadome przeżywanie czasu i przestrzeni jest ważnym elementem samowychowania. Uprzytomnienie sobie nieubłaganego upływu czasu jest dotknięciem transcendencji — burzy naiwne wyobrażenia, że wszystko, co nas otacza, jest oczywiste i namacalne. Ważne jest, by dziecko zrozumiało, że w jednostkowej egzystencji może się stać „więźniem” swego czasu lub — nie marnotrawiąc go na cokolwiek i nie poddając się nudzie — jego „panem” (Lakoff, Johnson 2014, s. 91).

Dążenie do panowania nad czasem przerodziło się w permanentny i wszechobecny pośpiech. Z jednej strony wymuszany globalizacją, z drugiej jest to tylko konsekwencja hedonizmu i konsumpcjonizmu. Tworzy się „kultura” szybkości i skuteczności, które mają zapewnić natychmiastowe, choćby krótkotrwałe, zadowolenie i zaspokoić pragnienie posiadania (Tarkowska 2001).

W miejsce trwałości zadomowiła się na stałe przemijalność, której przejawami są starania ludzi do przystosowania się do zmian następujących w szybkim tempie (przyspieszyło niemal wszystko) (Gleick 2003). Zadowolenie musi być natychmiastowe — w przeciwnym razie robimy się niecierpliwi, powszechny staje się „syndrom niecierpliwości” (Bauman 2003, 2004).

Takie „utowarowienie” czasu jest zgubne z pedagogicznego punktu widzenia. Słabną zjawiska ważne dla życia wspólnotowego: zakotwiczenie w tradycji i potrzeba kontynuacji. Dewaluują się takie cechy, jak cierpliwość i wytrwałość, konieczne w odpowiedzialnym projektowaniu siebie. Skracą się perspektywa i skala: przywiązujemy większą wagę do tego, co pilne, niż do tego, co ważne, przedkładamy błahe, byle przyjemne, nad to, co trudne, ale istotne. Wymuszony, pozbawiony racjonalności wyścig z czasem czyni ludzi niewolnikami samych siebie (Brach-Czaina 1992).

Refleksja nad „wychowawczą mocą czasu” w projekcie zorientowanym na wzrastanie ku roztropnemu spożytkowaniu czasu i przestrzeni okazała się ważna co najmniej z kilku powodów:

- uwrażliwia na racjonalne gospodarowanie czasem wolnym, zapewniając przykłady wypełniania go sensownymi treściami i formami zachowań;
- wyzwala namysł nad doświadczaniem wolności (albo przymusu) wykonywania określonych działań oraz doświadczaniem wolności od konieczności ich wykonywania;
- pozwala rozpoznać zagrożenia wynikające z nadmiernego zawłaszczania czasu wolnego przez iluzoryczną rzeczywistość wirtualną, osłabiającą doświadczanie samodzielności oraz chęć podejmowania ryzyka i przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne wybory i czyny (Czerepaniak-Walczak 2007).

Świadomość bezapelacyjnego uwikłania w czasie, który jest atrybutem egzystencji, powinna zaowocować roztropnym rozporządzaniem nim. Potrzebne jest tu kształcenie nawyków wspólnie z pobudzaniem refleksji nad tym, jak mądrze nie ulec zniewoleniu pośpiechem, ale też nie marnotrawić danego nam czasu.

Kwestią wyboru jest również organizacja przestrzeni, która przesądza o możliwościach dziecięcego uczestnictwa w kulturze. W przestrzeni bowiem można się czuć jak w klatce lub rzeczywiście pozostać w zamkniętym kręgu łatwych przyzwyczajzeń, lenistwa umysłu i wyobraźni. W ten sposób tworzy się przestrzeń wewnętrzną, której szkodzi uleganie wygodnym lub modnym stereotypom i wieczny pośpiech, gdy brakuje czasu, by wejrzeć w siebie, ale także pomyśleć o innych i o tym, co się dzieje wokół. W pielęgnowanej przestrzeni wewnętrznej nie może się zagnieździć egoizm i krótkowzroczność, destrukcyjne dla przestrzeni realnej, którą powinniśmy współtworzyć przez różne aktywności.

U podstaw tych założeń leży przekonanie o znaczeniu miejsc odpowiedzialnych za zmianę i za każdą życiową aktywność ucznia. Kategoria miejsca może bowiem stymulować, wspierać procesy interpretacji, twórczej reinterpretacji oraz kreacji uaktywniających/wyzwalających się w miejscach znaczących. Jeśli miejsca mają pedagogiczny sens (pedagogiczność przestrzeni), to szczególnego znaczenia nabiera pytanie o *pedagogikę miejsca*, czyli o wychowanie, które będąc ingerencją, zawsze dokonuje się „gdzieś” i ma swoje „miejsce”, zapewnia nasiąkanie znaczeniami w otaczającej wychowanka przestrzeni. „Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje, i utożsamia je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o »miejscu wychowującym«” (Mendel red. 2006, s. 26) oraz o znaczeniach zapo-

średniczonych przez miejsce. Miejsce więc nie tylko jest „kawałkiem geografii”: przede wszystkim „pozwala” na coś, „dopuszcza”, „umożliwia” coś; miejsca coraz wyraziściej mówią o tym, kim jest człowiek, bo nie istnieją bez znaczeń, które człowiek im nadaje.

Dla pedagoga świadomego roli miejsca głównym motywem staje się potrzeba badawczego działania, które wywoła autokreację ucznia: diagnozuje środowisko, projektuje zmianę i współrealizuje zamierzenia. Dba o rozwijanie partnerstwa pomiędzy rodziną, szkołą i lokalną społecznością, tym samym przyczynia się do współtworzenia wspólnot ludzi kreowanych przez miejsce i kreujących miejsce. „Bazuje w tym na edukacji, która integruje wymienione mikrosystemy (spoiwem wspólnoty rodziny, szkoły i gminy są »sprawy« związane z uczeniem się) i która stanowi treść animacyjnego działania (uczenie się razem, przez siebie, dla siebie ożywia społeczność)” (Mendel red. 2006, s. 32; Szkudlarek 1997, s. 152).

Miejscem, które pozwala się pedagogom wypełniać określonymi znaczeniami, a także pozwala im otworzyć się na znaczenia ważne dla dzieci, jest przestrzeń prywatna (podwórka, centrum handlowego, placu zabaw, środków komunikacji, basenu, lodowiska). Uważna obecność pedagoga w różnych praktykach kulturowych dzieci umożliwia mu wniknięcie w dziecięce sposoby uzgadniania znaczeń, konstruowania wiedzy osobistej, systemu wartości, jak również stwarza szansę racjonalnego zaaranżowania przestrzeni do spotkań. Grupy podwórkowe bywają wartościowym miejscem socjalizacji, w którym dzieci zróżnicowane ze względu na wiek i płeć uczą się współpracy i współdziałania, nabywają doświadczenia w związku z odgrywaniem określonych ról społecznych (Zwiernik 2009).

Uchwycony obraz dziecięcej codzienności odsłania różne wymiary środowiska lokalnego i jego możliwości w stwarzaniu najmłodszemu pokoleniu szans na to, aby mogło zdobywać i kreować doświadczenia społeczne, odkrywać wartości środowiska naturalnego, pozyskiwać miejsca do zabaw, poznawać świat czy racjonalnie postrzegać role osób dorosłych. Sprzyja diagnozie środowiskowo-instytucjonalnych wymiarów dzieciństwa, a więc tych doświadczeń, które budują kulturę dziecięcą, wynikają z codziennego życia w przestrzeni prywatnej.

Wychowanie do mądrego korzystania z czasu i przestrzeni jest istotnym wyzwaniem pedagogicznym, szczególnie w warunkach demokratyzacji życia społecznego, w których „o miejsca toczy się walka, miejsca są okupowane. Można je i można nimi wygrać lub przegrać” (Mendel red. 2006, s. 271–281). Z badań Marii Mendel wynika, że współcześnie dla coraz większej liczby dzieci przestrzenią, w jakiej lubią przebywać, stają się miejsca wo-



kół szkolnych automatów i sklepików, poza szkołą zaś — centra handlowe, bary szybkiej obsługi, przestrzenie wirtualne. Zgodnie z interesem wielkich korporacji dokonuje się, jak mówi Mendel, „ometkowanie”, zawłaszczenie, kolonizacja miejsc tętniących uczniowskim życiem społecznym oraz urabianych w nich i za ich pośrednictwem tożsamości.

Nie godząc się na zastany kształt rzeczywistości, pedagog animator miejsca ma obowiązek świadomie ingerować w obszary będące zagrożeniem dla uczniowskiej tożsamości. Kształcenie w tym zakresie — jak każdy proces — wymaga czasu i metody, a więc działań przemyślanych, zorganizowanych i celowych.

Zaprezentowane rozważania wskazują kierunek dalszych poszukiwań — nowe możliwości rozwijania uczniowskich kompetencji w procesie nauczania rozumianego nie jako kierowanie procesem przyswajania wiadomości, rozwijania umiejętności i wykształcania nawyków, lecz jako wyzwianie i rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie postaw badawczych, a nade wszystko wzbudzanie gotowości do określania własnego miejsca w świecie realnym i w świecie wartości, dzięki któremu dziecko staje się świadomym swej egzystencji indywiduum.

## **Key competences of pupils in the knowledge-based society and the need for mental revaluation**

### **Abstract**

The problem of key competences of a man in the knowledge-based society induces pondering upon the following questions: “How to design conditions facilitating developing pupils’ key competences at school?” and “What would it involve to change the school in the knowledge-based society?”

While considering the issue of key competences of pupils from the pedagogical point of view, I will highlight three issues: the scope of the meaning of the term “competences”, the areas of tension and involvements in the process of developing pupils’ key competencies, and identification of the remedies for the school in the present and future reality.

**Keywords:** pupil’s key competences, knowledge-based society, process of changing the school, educational environment

### **Bibliografia**

- Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna*, PWN, Warszawa.  
Bauman Z. (2003), *Razem, osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa.
- Brach-Czaina J. (1992), *Szczeliny istnienia*, PIW, Warszawa.
- Brzeziński J., Witkowski L. (1994), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Cackowski Z. (1990), *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia*, [w:] Z.J. Czarnecki (red.), *Czas, wartości i historia. Studia nad aksjologią czasu historycznego*, UMCS, Lublin.
- Castells M. (2008), *Siła tożsamości*, PWN, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, GWP, Gdańsk.
- Daniecki W. (2004), *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2010), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, GWP, Gdańsk.
- Elliott A. (2011), *Współczesna teoria społeczna*, PWN, Warszawa.
- Filek J. (1996), *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków.
- Forgas J.P., Williams K.D., Wheeler L. (red.) (2005), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, GWP, Gdańsk.
- Gałkowski S. (2003), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, KUL, Lublin.
- Gleick J. (2003), *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Godlewski G., Kolankiewicz L., Mencwel A., Pęczak M. (oprac.) (2001), *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, cz. 1, UW, Warszawa.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Jakubowska U., Skarżyńska K. (red.) (2005), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- Janion M. (1996), „*Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*”, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kłakówna Z.A. (2014), *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Krąpiec M.A. (1990), *Suwerenność... czyja?*, Diecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE TWP, Wrocław.
- Lakoff G., Johnson M. (2014), *Metafory w naszym życiu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.



- Maffesoli M. (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, PWN, Warszawa.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, DSWE TWP, Wrocław.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Inni, różni, odmienni. Dziewczynki i chłopcy w wychowaniu rodzinnym i edukacji szkolnej*, [w:] R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja — polityka oświatowa — kultura*, UP, Kraków.
- Olcoń-Kubicka M. (2009), *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Patrzalek T. (1998), *Kompetencje niekompetentnych*, „Polonistyka”, nr 5 (dodatek specjalny).
- Patrzalek T. (1999), *Jeszcze o „kompetencjach”*, „Nowa Poliszczyna”, nr 3.
- Popielski K. (1994), *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, KUL, Lublin.
- Skarga B. (1997), *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Szkudlarek T. (1997), *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, UMCS, Lublin.
- Tarkowska E. (2001), *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura czasu wolnego*, t. 7, Warszawa.
- Tchorzewski A.M. (red.) (1998), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz.
- Tischner J. (1995), *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak”, nr 10.
- Tischner J. (1998), *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Urry J. (2009), *Socjologia mobilności*, PWN, Warszawa.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Żuchowska W. (1999), *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna”, nr 1.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

# **Umiejętność indywidualnego zarządzania informacjami jako kompetencja kluczowa w społeczeństwie wiedzy**

## **Wprowadzenie — od społeczeństwa informacyjnego ku społeczeństwu wiedzy**

Spółeczeństwo informacyjne, którego jesteśmy członkami, rozwija się głównie pod hasłem podaży informacji — jej obfitości, szybkości, dostępności. W tym kontekście „spółeczeństwo informacyjne jest powszechnie rozumiane jako społeczeństwo, w którym informacja jest kluczowym produktem, a wiedza niezbędnym bogactwem” (Gwynn [za:] Lubański 2004, s. 14). Informacja staje się nadrzędną kategorią, która generuje wiele jego istotnych cech. Należą do nich: wytwarzanie, przechowywanie, przekazywanie, pobieranie i wykorzystanie informacji (Nowina-Konopka 2006, s. 20–21). Wywarzanie informacji wskazuje na masowość generowanych w społeczeństwach pokładów informacyjnych; przechowywanie ma związek z technicznymi możliwościami jej gromadzenia; przekazywanie wynika z potężnych osiągnięć zdobyczy technologii informacyjno-komunikacyjnej umożliwiającej przekaz informacji, pokonując bariery czasowo-przestrzenne; pobieranie informacji — odwołuje się do możliwości odbioru informacji przez wszystkich zainteresowanych; oraz jej wykorzystanie. Informacja w tym ujęciu jest wartością, która pozwala działać sprawnie i celowo oraz podejmować optymalne decyzje. Wraz z towarzyszącymi jej technologiami informacyjnymi znajduje się w centrum rozwoju, jest siłą wytwórczą i istotnym czynnikiem rozwoju cywilizacyjnego. Jak stwierdzają Kazimierz Krzysztofek i Marek S. Szczepański, „wszystko, co żyje, funkcjonuje między

innymi dzięki informacji” (2002, s. 176). Informacja, współcześnie, w epoce postprzemysłowej, jest traktowana na równi z innymi żywiołami wyznaczającymi paradygmaty cywilizacyjne — energią i materią, których znaczenie zmalało. W opinii Tomasza Gobana-Klasa jest to społeczeństwo „przygotowane do odbioru informacji (...), umiejące selekcjonować i wykorzystywać informacje z różnych źródeł, a także korzystać z multimediów we wszelkich aspektach życia indywidualnego i zbiorowego” (2004, s. 12–13).

Zakładając, że społeczeństwo informacyjne rozwija się głównie pod hasłem podaży informacji, to przejście od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy — jak przewiduje Lech Zacher — wymaga „jakiejs regulacji informacji, jakiegoś rozumnego ładu informacyjnego” (2004, s. 108). W miejsce płynącego często bezładnie strumienia informacji autor proponuje wprowadzenie „nadążnego systemu wiedzy, (...) którego warunkiem jest specyficzny społeczny i jednostkowy system uczenia się”. Taka koncepcja społeczeństwa musi zakładać „tworzenie się nowego substratu intelektualnego jednostek, grup, społeczności, narodu, ludzkości” (Goćkowski, Machowska 2003, s. 106). Można powiedzieć, że w społeczeństwie informacyjnym stawia się na aspekty ilościowe, liczy się ilość informacji, szybkość jej przetwarzania, powszechny do niej dostęp. Natomiast w społeczeństwie wiedzy wielką rangę zdobyłyby aspekty jakościowe. Społeczeństwo wiedzy byłoby pewnego rodzaju społeczeństwem poszukującym prawdziwych wyobrażeń, społeczeństwem roztropnym, rozważnym i mądrym (Zacher 2004). W takim społeczeństwie wiedza staje się towarem, od którego w coraz większym stopniu zależy nie tylko poziom dobrobytu całych społeczeństw, ale również sytuacja życiowa poszczególnych jednostek (Sysło 2004). W opinii Janusza Goćkowskiego i Katarzyny M. Machowskiej społeczeństwo wiedzy wykorzystuje kulturę opartą na nauce. Autorzy proponują objąć tą nazwą takie społeczeństwo, w którym „większość ludzi, którzy wykonują zawody ważne ze względu na globalny system podziału pracy społecznej oraz odgrywają role znaczące w teatrach ważnych dla globalnego życia kulturalnego, swą ocenę rzeczywistości i dalsze jej rozeznawanie zawdzięcza znajomości wiedzy typu naukowego i regułom posługiwania się taką wiedzą, a po drugie większość ważnych problemów poznawczych typu teoretycznego i typu technicznego rozwiązuje się dzięki posługiwaniu się wiedzą typu naukowego” (Goćkowski, Machowska 2003, s. 106). W analizowanym tu kontekście na uwagę zasługują poglądy Petera F. Druckera, który określenie „społeczeństwo wiedzy” przeznaczył na formację, w której wiedza decyduje o pozycji zawodowej i społecznej. Wiedza stanowi podstawowy zasób ekonomiczny. W społeczeństwie takim każdy pracownik

wnosi do firmy znaczący element swojego warsztatu pracy, jakim jest jego wiedza, która jest ceniona wyżej od elementów materialnych (Drucker 1999, s. 13–14).

Wszystkie te charakterystyki mogą rzutować na nowy podział klasowy w społeczeństwie informacyjnym. Mając świadomość, że najważniejsza w tym społeczeństwie jest informacja, można mówić o pewnym jej podziale: informacje mogące przynieść najwięcej profitów są zarezerwowane dla dość wąskiej grupy, mniej ważne lub zdezaktualizowane są przedmiotem działania grupy szerszej, która nie zdaje sobie sprawy z wagi informacji w nowym typie społeczeństwa. Najbardziej liczna grupa osób może doświadczyć ryzyka szumu informacyjnego, czy zakłóceń przekazu, który nie ma wartości poznawczej i nie wzbogaca wiedzy odbiorców.

Na odmienny poziom umiejętności związanych z obróbką informacji — mających znaczenie przy nowym podziale klasowym — wpływać będzie wiele czynników. Prawdopodobnie najważniejszym z nich będzie stosunek samych ludzi do zmian. Aprobata, obojętność, czy też opór wobec przemian mogą być istotnym wyznacznikiem miejsca w nowej drabinie społecznej (Bulik 2011). Konsekwencją tego może być zróżnicowane uczestnictwo we wszystkich ważnych obszarach społecznych. Jak zauważa Jan van Dijk, przestarzałe technologie i środki komunikacji mogą okazać się niewystarczające do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, co sprawi, że określone grupy ludzi będą wykluczane z danego wymiaru egzystencji (2010, s. 257). W tym ujęciu społeczeństwo wiedzy wymaga solidnego procesu zdobywania wiedzy. Wyróżnikiem społeczeństwa wiedzy jest taka edukacja i taka technika, które wspólnie „pozwalają mówić o trwaniu w kulturze opartej na nauce” (Goćkowski, Machowska 2003, s. 143). Taka sytuacja kreuje nowy model człowieka — ustawicznie uczącego się. Według Janusza Morbitzera bezpieczniej jest mówić o społeczeństwie ludzi uczących się niż społeczeństwie wiedzy. Uczenie się, traktowane jako autonomiczne zachowanie ludzi zorientowanych na wiedzę, staje się istotnym programem odpowiedzialnej postawy jednostki za swój los, życie czy sukces zawodowy. Przekształca się w swoistą koncepcję istnienia w świecie, w którym wiedza, kwalifikacje, umiejętności stają się zasobem najważniejszym (Morbitzer 2010, s. 50).

## **Kompetencje kluczowe w obliczu przeobrażeń współczesności**

Zasygnalizowane wyzwania społeczeństwa informacyjnego i wiedzy oraz świadomość wielorakich korzyści, jakie można czerpać z możliwości ofero-

wanych przez społeczeństwo informacyjne powinny stać się wyznacznikiem formułowania najistotniejszych celów edukacyjnych współczesnych systemów kształcenia. W dobie intensywnych globalnych przemian społecznych oczekuje się od szkoły, że będzie instytucją otwartą, wzmacniającą szanse awansu edukacyjnego ucznia, jego rozwoju osobowego i przyszłego zawodu. Wartościowy proces kształcenia prowadzący do zdobycia przez uczniów kompetencji poznawczych niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie i jego rozumienia traktuje się jako korzystną inwestycję w przyszłość. Wykształcenie jest odbierane jako zwiększenie szans jednostki na rynku pracy — wysokie kwalifikacje świadczą o atrakcyjności dla pracodawcy i stanowią gwarancję zabezpieczenia przed bezrobociem. Poprzez działalność edukacyjną szkoły wiedzie droga do kształtowania takich kompetencji, które umożliwiają odpowiedzialne i świadome uczestniczenie we wszystkich wymiarach dorosłego życia. W związku z tym „społeczeństwo wiedzy ma wyraźną orientację humanistyczną” (Morbitzer 2010, s. 51), co wyraża się w akcentowaniu rozwoju człowieka i jego komponentów poznawczych. Jakość procesu edukacyjnego rzutuje na przyszłą kondycję jednostki na rynku pracy w społeczeństwie wiedzy. Zdaniem Kazimierza Wenty w takiej formacji społecznej „nie wystarczy przedmiotowo-zawodowo wiedzieć, umieć, ale także dążyć do zobiektywizowanej prawdy oraz mądrości w swoich zachowaniach na co dzień, tzn. chronić się przed zagrożeniami, utrzymywać kondycję zdrowotną, moralną i społeczną”, a w związku z tym praca „staje się i coraz bardziej będzie inna aniżeli na przełomie obu tysiącleci i w minionym dziesięcioleciu XXI wieku” (2012, s. 22). Wyróżniającymi ją cechami autor czyni: dobrowolność, podmiotowość, moralność postulatyczną i funkcjonalną, twórczość, wysoką jakość wytwórczą i usługową, zespołowość, konkurencyjność, zmienność funkcji, samoocenie i samokontrolę, nastawienie na podnoszenie kwalifikacji. W związku z tym w analizowanym tu społeczeństwie wiedzy „oczekuje się na ludzi wydatkujących przede wszystkim energię intelektualną, mądrych w swych wyborach i decyzjach” (Wenta 2012, s. 22).

Dynamizm współczesnych przemian edukacyjnych powoduje, iż celem kształcenia nie może być wyposażenie ucznia w daną z góry wiedzę, ale wykształcenie umiejętności i nawyku ciągłego zdobywania informacji i ich samodzielną transformację w wiedzę. Edukacja staje zatem przed wielkim wyzwaniem, jakim jest wyposażenie uczniów w kompetencje istotne dla przyszłego dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym. Ważnym aspektem edukacyjnym każdego szczebla kształcenia stają się kompetencje kluczowe. Epitet „kluczowe” wskazuje na ich wagę i wyjątkową korzyść, jaką wnoszą w rozwój każdego uczącego się człowieka, pozwalając na pomyślną integra-

cję z „różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania, zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu” (*Kompetencje kluczowe...* 2006, s. 14). Biorąc pod uwagę, iż żyjemy w świecie zmian permanentnych, kluczowe kompetencje powinny także umożliwić efektywną adaptację do przeobrażeń otaczającej jednostki rzeczywistości. Ważne jawią się także kryteria, jakimi należy kierować się w doborze kluczowych kompetencji. Poza wzmiankowaną potrzebą samodzielnego i odpowiedzialnego życia, należy mieć na uwadze potencjalne korzyści dla społeczeństwa, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, języka; zgodność z ogólnoludzkimi wartościami i prawami etyki. Ważny jest też kontekst ich użycia, w sensie sytuacji, w jakich możliwe będzie posługiwanie się owymi kompetencjami. Biorąc pod uwagę wymienione kryteria, Parlament Europejski i Rada 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych wypracowała dokument o nazwie „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie — europejskie ramy odniesienia”, wymieniając w nim listę kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dorosłym życiu. Zaliczono do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz świadomość i ekspresja kulturalna (*Kompetencje kluczowe...* 2006). Ze względu na zasięg ich oddziaływania można mówić o kompetencjach międzyprzedmiotowych (dotyczą sprawności absolutnie niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie — czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne), czy kompetencjach przekrojowych (obejmują umiejętności ogólne, niezwiązane z żadną konkretną dziedziną wiedzy, np. umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, praca w zespole). Ponadto pamiętając, że jednym ze składowych pojęć kompetencje są postawy — wyróżnia się także ciekawość poznawczą, motywację, kreatywność, odpowiedzialność, wytrwałość itp. (Jurkiewicz 2005, s. 6).

W analizowanej tu perspektywie kształtowania kompetencji kluczowych, jakim jest społeczeństwo informacyjne i wielorakie jego charakterystyki — szczególnego znaczenia nabiera informacja oraz procesy jej użytkowania przez człowieka.

## Człowiek jako odbiorca informacji

Informacja to bez wątpienia istotny czynnik kreatywności i innowacyjności, podstawowe źródło wiedzy ludzkiej i narzędzie w procesie uczenia się,



kluczowy zasób w procesie tworzenia społeczeństwa wiedzy, czynnik umożliwiający obywatelom osiągnięcie lepszych rezultatów w ich działalności akademickiej lub w odniesieniu do zdrowia czy pracy, ważny czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego (Lau 2011). Stanowi jeden z najważniejszych elementów podejmowania decyzji. Brak odpowiedniej informacji wiąże się z sytuacją niepewności. Informacje w środowisku życia człowieka stanowią podstawę budowania wiedzy wszystkich osób zaangażowanych w proces jej pozyskiwania i wykorzystywania. Kształtują świadomość o zjawiskach zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości i umożliwiają dostosowywanie jednostki do zmieniających się warunków świata zewnętrznego, jak również przekształcanie tej rzeczywistości w celu sprawnego funkcjonowania. Wśród funkcji informacji wymienia się także jej znaczenie w sensie budulca wiedzy — wielorakie związki między informacją a wiedzą były i są przedmiotem rozlicznych analiz i dyskursów.

W społeczeństwie informacyjnym współczesny człowiek przebywa w środowisku nadmiaru informacji, których często nie potrafi skutecznie i trafnie wybierać. Codziennie zasypują nas informacje, które bywają fałszywe, bezwartościowe, niedokładne, czy też zbędne. Informacja jest wszechobecna i – co najważniejsze — nadmiarowa. Odwołując się do liczbowych zestawień, można zauważyć, że w ciągu ostatnich 35 lat wyprodukowano więcej informacji niż przez ostatnie pięć tysiącleci (Fish 2012). Ogromna ilość informacji, jakich dostarcza dzisiejszy świat, powoduje, że użytkownik nie jest w stanie przeczytać, zapamiętać, zrozumieć, przetworzyć i zdecydować, które z nich będą najbardziej przydatne i wartościowe. Coraz tańsza i powszechniejsza komunikacja sprzyja bezustannemu napływowi informacji, co przyczynia się do tego, że wiedza zdobyta wcześniej jest szybko wypierana, tłumiona lub zalewana przez potok następnych, nowych doniesień (Bauman 2000, s. 22). Skutki zalewu informacyjnego opisywane są dzięki takim pojęciom, jak: smog informacyjny, przeciążenie informacyjne, *brain overload* (sytuacja „przerostu” stworzonego przez człowieka świata nad mocą przerobową neuronów), efekt puzzla (przekonanie o powierzchowności poznawania, doświadczenie typu, wiem, że coś wiem), paradoks dostępności (łatwemu dostępowi do wielkiej liczby danych nie towarzyszą ułatwienia w poszukiwaniu treści), *attention crash* (obrona przed natłokiem, zamykanie kanałów percepcyjnych) (Ledzińska 2012, s. 65). Przeładowanie informacyjne tworzy nowe wyzwania na czterech głównych płaszczyznach: „dla współczesnej nauki i jej metod badawczych oraz dyscyplin zajmujących się informacją; dla techniczno-programowych środków gromadzenia i przetwarzania informacji; dla systemu edukacji, zwłaszcza w zakresie

kształtowania umiejętności filtrowania zbiorów informacji; dla metod wartościowania i gospodarowania informacją” (Czaja, Becla 2010, s. 300–301).

Pozostając na płaszczyźnie kompetencji kluczowych, należy na plan pierwszy wysunąć znaczenie kompetencji umożliwiających sprawne poruszanie się w nadmiarze otaczających człowieka zewsząd informacji. W świecie szybkiego wytwarzania i powstawania informacji, łatwego do niej dostępu, znacząco zmniejsza się rola ich zapamiętywania, a wzrasta zapotrzebowanie na odpowiednie kompetencje do jej selekcjonowania, przetwarzania i stosowania. Nasuwa się myśl, iż człowiek znajdujący się pod wpływem oddziaływania procesów infosfery, pamiętając o zagrożeniach wynikających z nadmiaru informacji, powinien otoczyć troską umiejętność korzystania z dynamicznego i bogatego zasobu źródeł informacji. W nawiązaniu do powyższych rozważań ważną właściwością poznawczą młodych ludzi, wymuszoną przez zmiany informacyjne współczesności, jest umiejętność pracy z informacjami, których natłok jest doświadczeniem każdego chyba człowieka (Borawska-Kalbarczyk 2015). Jak słusznie zauważa Wojciech Cellary, „trafność decyzji podejmowanych przez danego człowieka zależy od posiadanych przez niego informacji, wiedzy, która pozwala mu te informacje odpowiednio zinterpretować, umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy oraz systemu wartości” (2013, s. 22). Niesłuchanie łatwego obecnie dostępu do informacji nie można w żadnym razie utożsamiać z ich wartościowym odbiorem, interpretacją i wykorzystaniem. Uwagę tę formułuję zwłaszcza w odniesieniu do młodych użytkowników internetu, wzrastających w przeświadczeniu, że wszystko można „wygooglować”. Bez „kompasu na środku oceanu, w którym w dodatku ścierają się przeciwstawne prądy” (Cellary 2013, s. 21) trudno jest mówić o właściwym zdobywaniu i wykorzystywaniu informacji. Z tego względu „na ilość informacji dostępnych w trybie online, za kompetencje kluczowe zaczęto uważać umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania oraz wykorzystywania danych” (*Kompetencje kluczowe...* 2006, s. 17). W związku z tym umiejętność konstruktywnego i krytycznego korzystania z informacji uważana jest za klucz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym.

## **Koncepcja indywidualnego zarządzania informacjami**

Funkcjonowanie współczesnego użytkownika informacji w środowisku informacyjnym dotyka trzech koncepcji dotyczących operowania informacją oraz wiedzą. Należą do nich koncepcje: indywidualnego zarządzania informacją (*personal information management*, PIM), indywidualnego zarzą-



dzania wiedzą (*personal knowledge management*, PKM) oraz kompetencji informacyjnych (*information literacy*, IL). W swych założeniach wychodzą one naprzeciw kwestiom sprawności jednostki w zakresie pracy z informacjami (traktowanych jako kompetencje kluczowe) — co jest niezwykle istotne w obliczu konieczności efektywnego wykorzystywania przez wszystkich członków społeczeństwa jego informacyjnych zasobów, korzystając z własnych umiejętności przetwarzania informacji. W artykule skoncentruję się głównie na koncepcji indywidualnego zarządzania informacją i kompetencjach informacyjnych (jako w zasadzie podobnych), ale poczynię też odniesienia do koncepcji zarządzania wiedzą jako nadrzędnej względem dwóch wcześniej wymienionych.

W koncepcji indywidualnego (osobistego) zarządzania informacją (PIM) na pierwszy plan wysuwa się pojęcie zarządzania, definiowane w literaturze ekonomicznej jako „zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi, i kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny” (Griffin 2004, s. 6). Termin ten stał się popularny na gruncie rozwoju nauk ekonomicznych, gdzie łączony jest z takimi działaniami, jak: planowanie, organizowanie, motywowanie czy kontrolowanie. Za twórcę zarządzania w sensie niezależnej dyscypliny naukowej uważa się Petera Druckera. Z chwilą dostrzeżenia znaczenia informacji dla efektywnego funkcjonowania organizacji i jednostki pojęcie zarządzania objęło także zasoby informacyjne. „Zarządzanie zawsze związane jest z obiektem (czym zarządzać), celem (dlaczego zarządzać) oraz środkami i metodami (w jaki sposób i za pomocą czego zarządzać)” (Stefanowicz 2007, s. 22). Jednym z dóbr (obiektów), bez którego przedsiębiorstwo funkcjonować nie może, jest informacja, w związku z tym zarządzanie odnosi się także do informacji (Roman 2012, s. 35).

Wśród wielu definicji terminu „zarządzanie informacją” można przytoczyć słowa Briana Detlora, według którego oznacza to „zarządzanie procesami i systemami, które są związane z tworzeniem, zdobywaniem, organizowaniem, przechowywaniem, dystrybuowaniem i wykorzystaniem informacji. Celem zarządzania informacją jest pomoc ludziom i organizacjom w dostępie, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji w sposób skuteczny i efektywny. Pomaga to organizacjom działać bardziej konkurencyjnie i strategicznie, pomaga też ludziom lepiej wykonywać zadania i być lepiej poinformowanym” (Detlor 2010, s. 103–105). Według Wojciecha Babika zarządzanie informacją oznacza „zespół takich działań, które prowadzą do

tego, aby informacja dotarła tam, gdzie powinna, tj. do odpowiedniej osoby/instytucji w odpowiednie miejsce, o odpowiedniej porze, o odpowiedniej jakości, w odpowiedniej postaci/formie lub była potencjalnie dostępna dla określonych użytkowników, w określonej cenie. Zarządzanie informacją na rynku informacyjnym dotyczy realizacji procesów informacyjnych takich, jak: generowanie i pozyskiwanie informacji, gromadzenie i przechowywanie informacji, przetwarzanie informacji, udostępnianie i dystrybucja informacji” (Babik 2011, s. 8).

Warto wskazać, że ze względu na przyjęty punkt odniesienia można mówić o zarządzaniu na poziomie organizacji, grupy lub poziomie indywidualnym. W dalszej części artykułu będę odwoływać się do zarządzania informacjami w wymiarze jednostkowym (indywidualnym).

Koncepcja indywidualnego (osobistego) zarządzania informacją „odnosi się zarówno do praktyki, jak i badania aktywności jednostki podejmowanych w celu zdobycia lub stworzenia, przechowywania, organizowania, zachowania, wyszukiwania, użytkowania i rozpowszechniania informacji potrzebnej do wykonania zadań (związanych z pracą lub nie) oraz wypełniania różnorodnych ról i obowiązków (np. jako rodziców, pracowników, przyjaciół czy członków społeczności)” (Jones, [za:] Świgoń 2012, s. 193). Określenie „informacja osobista” nie odnosi się wyłącznie do danych osobowych, takich jak data urodzenia, stan cywilny, zawód, PESEL itd., lecz do wszelkich informacji, jakie gromadzi użytkownik, np. różnego typu dokumentów (tekstowych, graficznych, dźwiękowych), adresów stron WWW, czy korespondencji elektronicznej (Tomaszczyk 2008, s. 135). Termin ten pojawił się po raz pierwszy w latach 80. ubiegłego wieku, w obliczu zafascynowania możliwościami komputerów osobistych w zakresie przetwarzania, organizowania i wyszukiwania informacji. Wśród najważniejszych elementów składowych w procesie indywidualnego zarządzania wiedzą zalicza się: szukanie i ponowne przeszukiwanie zasobów, które prowadzi od potrzeby informacyjnej do informacji; zachowywanie (gromadzenie) informacji, prowadzące od informacji do potrzeby; aktywności na metapoziomie (związane z zarządzaniem i organizowaniem zgromadzonej kolekcji informacji) (Materska 2012, s. 67). Koncepcja *personal information management* koncentruje się na umiejętności efektywnego gromadzenia i przechowywania różnych relewantnych dla danej osoby informacji, problemy zaś poruszane na jej gruncie dotyczą budowania indywidualnych kolekcji informacji i technologicznych kwestii z nimi związanych (Świgoń 2012, s. 194).

Koncepcja PIM wchodzi w zakres wspomianej koncepcji zarządzania wiedzą — *personal knowledge management* (PKM). Nadrzędność koncepcji

PKM nad PIM wyjaśnia fakt, że gromadzenie i organizowanie informacji to czynności wiodące ku konstruowaniu wiedzy jednostki. W procesie tym informacje są wykorzystane do podjęcia określonego działania. Bogatą listę definicji koncepcji zarządzania wiedzą przedstawia w swoich analizach Marzena Świgoń (2012, s. 202–203). Opisy tego terminu wskazują, że teoria ta może być rozumiana jako zarządzanie oraz wspieranie osobistej wiedzy i informacji w taki sposób, aby były one dostępne, znaczące i wartościowe dla jednostki; to strategia radzenia sobie z nadmiarem informacji; kolekcja procedur, które jednostka musi znać, aby zbierać, klasyfikować, gromadzić, poszukiwać i wyszukiwać wiedzę na potrzeby własnej, codziennej aktywności. W szerokim ujęciu definicyjnym zarządzanie wiedzą rozumiane jest jako „zespół umiejętności, zdolności i wiedzy, który pozwala jednostce przeżyć, prosperować w burzliwym, skomplikowanym i ciągle zmieniającym się środowisku organizacyjnym i społecznym” (Jung 2009, s. 627–633, [za:] Świgoń 2012, s. 203).

Jak zauważa Katarzyna Materska, „celowo wyszukana lub przypadkiem napotkana informacja zmusza użytkownika do nieustającej oceny jej przydatności, ważności, celowości jej zatrzymania, umieszczenia we właściwym miejscu, itd., co przysparza wielu użytkownikom niemało trudności i prowadzi do gromadzenia sporych dawek informacji i wiedzy »na zapas«, »na wszelki wypadek« i byle gdzie. Często staje się to pułapką, w którą sami wpadają, tonąc w powodzi zebranej i nieuporządkowanej informacji” (2012, s. 67–68).

Należy zauważyć zatem, że w XXI w. kluczową umiejętnością każdego z nas, niezależnie od wieku czy doświadczenia, powinno być kształcenie umiejętności posługiwania się informacjami — zarówno w aspekcie ich wielostronnego wykorzystywania, jak i tworzenia nowych. Zatem omawiane wcześniej zarządzanie wiedzą i informacją należy ujmować jako pojemny zbiór różnorodnych aktywności informacyjnych jednostki, obejmujących zarówno poszukiwanie, lokalizowanie, pozyskiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, organizowanie i przetwarzanie informacji, jak i tworzenie, rozpowszechnianie oraz dzielenie się wiedzą i informacjami (Borawska-Kalbarczyk 2015). Wymienione kategorie zachowań informacyjnych jednostki są integralną składową kompetencji informacyjnych człowieka. Wynika z tego, iż koncepcja kompetencji informacyjnych (*information literacy*) wchodzi w zakres omawianych wcześniej koncepcji PIM oraz PKM. W powyższym ujęciu *information literacy* jest zespołem umiejętności potrzebnych w indywidualnym zarządzaniu zarówno informacją, jak i wiedzą. Trzy koncepcje łącznie zajmują ważną rolę w rozumieniu procesów

tworzenia i posługiwania się informacją, umiejętności uczenia się zarządzania informacją i jej wykorzystania, a także w modyfikacji sposobów uczenia i docenienia roli informacji w tym procesie. W tym kontekście uczenie się jest rozumiane jako ciągłe poszukiwanie znaczenia poprzez zdobywanie informacji, refleksję nad nimi, zaangażowanie oraz aktywne zastosowanie informacji w różnorodnych kontekstach (*The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy*).

## Kompetencje informacyjne jako podstawa umiejętności zarządzania informacjami

Pierwsze próby określenia *information literacy* mają swoje źródło w działalności i badaniach organizacji bibliotekarskich. Jedną z powszechnie akceptowanych oraz adaptowanych do późniejszych określeń jest definicja Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich (American Library Association, ALA) z 1989 r., zgodnie z którą *information literacy* jest zespołem umiejętności niezbędnych do rozpoznania, kiedy informacja jest potrzebna oraz zlokalizowania, oceny i efektywnego wykorzystania potrzebnej informacji. Osoby wykształcone w zakresie IL wiedzą, jak się uczyć, znają organizację wiedzy, dysponują wiedzą, jak znaleźć informację oraz jak ją wykorzystać, kształcą się przez całe życie, potrafią znaleźć potrzebną informację do wykonania danego zadania czy podjęcia określonej decyzji (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2005).

W definicjach o rodowodzie anglosaskim interpretuje się umiejętność posługiwania informacją w kontekście rozwoju globalnego społeczeństwa informacyjnego i funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy. W polskiej literaturze często można odnaleźć pojęcie kompetencji informatycznych, którego znaczenie akcentuje techniczne umiejętności korzystania z nowych narzędzi teleinformatycznych (Kędzierska 2007, s. 13). Ujęcie to przyczynia się do zamieszania terminologicznego wokół takich pojęć, jak: kultura informacyjna — kultura informatyczna, technologia informacyjna lub technologie informacyjne — technologie informatyczne, alfabetyzacja informacyjna — alfabetyzacja informatyczna, umiejętności informacyjne — umiejętności informatyczne. Klarowne uporządkowanie większości z wymienionych terminów przedstawia Albert K. Boekhorst. Wyróżnia on trzy zasadnicze grupy definicji organizujące się wokół realizacji odmiennych koncepcji:

— koncepcja ICT (*information and communications technologies*): *information literacy* odnosi się do kompetencji wykorzystania ICT do wyszukiwania i rozpowszechniania informacji;

- koncepcja źródeł informacji: *information literacy* odnosi się do kompetencji wyszukiwania i wykorzystania informacji, samodzielnie lub za pomocą pośredników;
- koncepcja przetwarzania informacji: *information literacy* odnosi się do procesu rozpoznania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpowszechniania informacji w celu zdobywania wiedzy, podejmowania decyzji, dla własnego rozwoju i poszerzania zasobu wiedzy; ta koncepcja zawiera w sobie dwie powyższe (Boekhorst 2003, s. 299).

Trzecia koncepcja jest najbardziej wyczerpująca i użyteczna, ponieważ odnosi się zarówno do ICT, jak i koncepcji źródeł informacji. Według niej osoba jest uważana za system informacyjny, który pozyskuje, wartościuje, przetwarza i szerzy informacje w celu podejmowania decyzji, własnego rozwoju i poszerzenia zasobów wiedzy (Boekhorst 2003, s. 299). Wynika z tego, że *information literacy* nie jest tylko praktyczną umiejętnością stosowania narzędzi informacyjnych i nie może być utożsamiana z określeniami wykorzystującymi tego typu pojęcia pokrewne. Takie stanowisko podziela przywoływana Hanna Batorowska, specjalistka w dziedzinie kultury informacyjnej, podkreślająca, że „*information literacy* jako kompetencja informacyjna skupia się na zawartości informacji, komunikacji, analizie, wyszukiwaniu informacji i jej ocenie i jest terminem szerszym w stosunku do terminów *computer literacy* oraz *technology literacy*” (Batorowska 2009, s. 39). *Information literacy* różni się od wszystkich wymienionych umiejętności jednym zasadniczym aspektem. „Podczas gdy wszystkie te umiejętności koncentrują się na uczeniu określonej rzeczy, *information literacy* koncentruje się na umożliwieniu ludziom osiągnięcia sukcesu w bogatym w informację, dzisiejszym społeczeństwie” (Breivik 1999, [za:] Torlińska 2004, s. 371).

Troską o kształtowanie i propagowanie idei kompetencji informacyjnych zajmuje się wiele znaczących organizacji na świecie. Przejawem ich działalności jest wiele programów, dokumentów, konferencji czy sympozjów. Jedną z bardziej znanych międzynarodowych organizacji, której obszarem zainteresowań w dziedzinie kultury, sztuki i nauki są także problemy kompetencji informacyjnych, jest UNESCO. Jako przykład zainteresowania tej organizacji zagadnieniem *information literacy* można podać, iż w czerwcu 2012 r. w Moskwie odbyła się międzynarodowa konferencja pt. „Media and Information Literacy for Knowledge Societies” („Edukacja informacyjna i medialna w społeczeństwach opartych na wiedzy”), współorganizowana przez UNESCO oraz Międzynarodową Federację Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (International Federation of Library Associations and In-

stitutions, IFLA). W konferencji uczestniczyli delegaci z 40 krajów, w tym z Polski, efektem zaś ich obrad jest dokument pt. *Deklaracja Moskiewska*. Odświeżono w niej częściowo rekomendacje zawarte we wcześniejszych dokumentach wydanych w celu pobudzenia debaty nad kompetencjami informacyjnymi, m.in. *Deklaracji Praskiej* (2003) i *Proklamacji Aleksandryjskiej* (2005) (Rozkosz 2013). *Deklaracja Moskiewska* zawiera apel skierowany do rządów, organizacji międzynarodowych, trzeciego sektora, biznesu, instytucji i organizacji naukowych, kulturalnych i edukacyjnych, wzywający do uznania kompetencji informacyjnych i medialnych jako kluczowych umiejętności dla rozwoju społeczeństw oraz do promowania edukacji informacyjnej i medialnej oraz włączenia jej do systemów kształcenia obywateli na wszystkich poziomach, a także podkreślono rolę kompetencji informacyjnych i medialnych obywateli w rozwoju społeczeństw opartych na wiedzy (<http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/2067>, dostęp 10.08.2012).

## **Zakończenie – edukacyjne wyzwania i kierunki przeobrażeń**

Mając świadomość znaczenia propagowania idei *information literacy* w wielu środowiskach życia człowieka, należy wyraźnie podkreślić, iż osoby mające kompetencje informacyjne potrafią samodzielnie zarządzać informacją i tworzyć wiedzę, dysponują wiedzą, jak się uczyć, wiedzą, jak znaleźć informację oraz jak ją wykorzystać w taki sposób, aby inni mogli też się z niej uczyć. Można ich nazwać ludźmi kształcącymi się przez całe życie, zawsze znajdującymi potrzebne informacje dla rozwiązania postawionego przed nimi problemu. W obecnej rzeczywistości szkoła przestaje być wyłącznym monopolistą na dostarczanie informacji i przekazywanie wiedzy. Trafnie konkluduje to Janusz Morbitzer: „zapominamy o tym, że (...) szkoła zatem, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy” (2012, s. 222–223). Obecnie trudno jest nadal w taki sposób postrzegać miejsce i rolę nauczyciela w szkole jako osoby przekazującej informację i wiedzę. Nauczyciel jest ważnym, ale jednym z licznych źródeł informacji. Pociąga to za sobą jego nowe funkcje polegające na uczeniu uczniów, jak znaleźć informację, przetworzyć ją i wykorzystać, jak przekształcać informację w wiedzę, a wiedzę w działanie. Wielostronne umiejętności w zakresie pracy z informacją, tzn. w zakresie ich wyszukiwania w zróżnicowanych źródłach, na-



stępnie magazynowania, przetwarzania, kodowania i dekodowania, selekcji i wartościowania, przesyłania, odbierania, wykorzystywania w określonych okolicznościach, interpretacji i twórczego wykorzystania, dzielenia ich na potrzebne i aktualne są niezbędną częścią kluczowych kompetencji członka społeczeństwa informacyjnego.

Będąc świadkami obfitości, szybkości, dostępności, a więc też nieuchronnie informacyjnego zalewu i jej erozji jakościowej oraz w obliczu wielorakich zakłóceń jakości procesów edukacyjnych, warto mieć na uwadze troskę o rozwój kompetencji informacyjnych uczniów jako priorytetowe zadanie edukacyjne.

## Information management as a key skill in a knowledge society

### Abstract

The article discusses the problem of living in a contemporary society which is characterized by overproduction of information. In the time of widespread information boom and erosion of good quality information, information becomes practically useless if it cannot be stored, selected, found, transmitted, spread and understood in the right way. Information becomes useful when it can be transformed into knowledge and wisdom, which requires skills based on selection, reception, interpretation and verification of data. The article presents the concept of information management as a strategy to handle excess of information. The concept focuses on the skills of effective collection, storage and processing of different information which are relevant for an individual. Problems with information management are mainly related to creating individual information collection, including technological issues involved in the process. According to the author, information management is a key skill for people living in a contemporary world.

**Keywords:** personal information management, information literacy, key competencies, information society, knowledge society

### Bibliografia

- Babik W. (2011), *Ekonomika informacji jako element zarządzania informacją w społeczeństwie informacji i wiedzy — perspektywa infologiczna*, „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, t. XIX, nr 1–2.
- Batorowska H. (2005), *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa.

- Boekhorst A.K. (2003), *Becoming information literate in the Netherlands*, „Library Review”, t. 52(7); <http://www.emeraldinsight.com/0024-2535.htm>, dostęp 02.12.2013.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2015), *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Breivik S.P. (1999), *Background paper*, [w:] *Information literacy: Advancing opportunities for learning in the digital age*. A report of the Aspen Institute Forum on Communication and Society, Washington DC 1999, [za:] B. Torlińska (2004), *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Bulik J. (2011), *Podział klasowy społeczeństwa informacyjnego*, „Zagadnienia Informatyki Naukowej” nr 1, Warszawa.
- Cellary W. (2013), *Tablet to tylko narzędzie, myślenia nie zastąpi*, „Gazeta Wyborcza”, 20 maja.
- Czaja S., Becla A. (2010), *Zjawisko „bezradności wobec źródła informacji” i wykluczenia informacyjnego jako zagrożenie społeczeństwa informacyjnego*, [w:] P. Setlak, P. Szulich (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego, Tarnobrzeg.
- Deklaracja Moskiewska w sprawie edukacji informacyjnej i medialnej*; <http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/2067>, dostęp 10.08.2012.
- Detlor B. (2010), *Information management*, „International Journal of Information Management”, t. 30.
- Dijk J. van (2010), *Spółeczne aspekty nowych mediów*, PWN, Warszawa.
- Drucker P.F. (1999), *Spółeczeństwo postkapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fisch K., *Did You Know 3.0* (Officially updated for 2012) HD Youtube Video.
- Goban-Klas T. (2004), *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Goćkowski J., Machowska K.M. (2003), *Spółeczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*, [w:] B. Chyrowicz (red.), *Spółeczeństwo informatyczne. Szansa czy zagrożenie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Griffin R.W. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gwynn J. (1997), *Europa przygotowuje się do ery informacyjnej*, „Dialog Europejski” marzec-kwiecień, [za:] M. Lubański (2004), *Spółeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna*, [w:] A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informacyjnej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries (2005); <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>, dostęp 19.05.2005.
- Jones W., *Personal information management*, „Annual Review of Information Science and Technology”, t. 41, nr 1, s. 453–504, [za:] M. Świgoń (2012), *Zarzą-*



- dzanie informacją i wiedzą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Jung J.J. (2009), *Knowledge distribution via shared context between blog-based knowledge management systems: A case study of collaborative tagging*, „Expert Systems with Applications”, t. 36, wyd. 7, s. 10627–10633, [za:] M. Świgoń (2012), *Zarządzanie informacją i wiedzą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Jurkiewicz E. (2005), *Różne możliwości osiągnięcia kompetencji kluczowych*, „Gazeta Szkolna” nr 27–28.
- Kędzierska B. (2007), *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie — europejskie ramy odniesienia* (2006), załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r., <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl>, dostęp 15.06.2015.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S. (2002), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Lau J. (2011), *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytoczne*. Tłumaczenie „Guidelines for Information Literacy for Lifelong Learning” powstało w ramach współpracy Komisji SBP ds. Edukacji Informacyjnej z Sekcją Information Literacy: E. Hajdasz, M. Filas, J. Jasiewicz, R. Piotrowska, E. Rozkosz, G. Winnicki, Z. Wiorogórska (koordynatorka przekładu); [http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje\\_komisje/komisja\\_ds\\_educacji\\_informacyjnej/Wytoczne.pdf](http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Wytoczne.pdf), dostęp 12.04.2013.
- Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Materska K. (2012), *Wymiary zarządzania informacją indywidualną*, [w:] B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro (red.), *Społeczeństwo i sieć informacyjna*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Morbitzer J. (2010), *Metafory współczesnego społeczeństwa*, [w:] J. Migdałek, M. Zając (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Morbitzer J. (2011), *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] E. Musiał, I. Pulak, *Człowiek, media, edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków.
- Nowina-Konopka M. (2006), *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Białobłocki, J. Moroz, M. Nowina Konopka, L. Zacher (red.), *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Roman W.K. (2012), *Podstawy zarządzania informacją*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Rozkosz E. (2012), *Deklaracja Moskiewska*, <http://www.edukacjainformacyjna.pl/2012/07/deklaracja-moskiewska.html>, dostęp 10.11.2013.

- Stefanowicz B. (2007), *Informacyjne systemy zarządzania. Przewodnik*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa.
- Sysło M.M. (2004), *Model rozwoju kompetencji informatycznych*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski, *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Świgoń M. (2012), *Zarządzanie informacją i wiedzą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Tomaszczyk J. (2008), *Zarządzanie informacją osobistą*, [w:] D. Pietruch-Reizes (red.), *Zarządzanie informacją w nauce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=16624&from=publication>, dostęp 19.12.2013.
- The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model For Higher Education*, SCONUL Working Group on Information Literacy, April 2011, <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>, dostęp 23.03.2011.
- Wenta K. (2012), *Uczyć się przez całe życie, aby być i mieć nadzieję na dobrą pracę* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, Polish Journal of Continuing Education, nr 2(77).
- Zacher L.W. (2004), *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy tranzycyjne: między informacją, wiedzą i wyobraźnią)*, [w:] R. Tadeusiewicz (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?*, t. I, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.

Kinga Kuszak

# Werbalne kompetencje komunikacyjne w społeczeństwie wiedzy

## Wprowadzenie

W ramach interdyscyplinarnych dyskusji podejmowanych nad teraźniejszością i przyszłością społeczeństw żyjących w różnych obszarach naszego globu za wiodący należy uznać dyskurs konstruktywistyczny, w którym eksponuje się kwestie indywidualnego oraz wspólnego (negocjowanego) nadawania znaczeń i konstruowania osobistego systemu wiedzy, a także negocjowania tej wiedzy i współpracy w jej indywidualnym konstruowaniu. Źródeł tego ujęcia upatruje się w koncepcjach Jeana Piageta, Jerome'a Brunera, Lwa Wygotskiego, uzupełnionych aktualnymi odkryciami z dziedziny genetyki i neuropsychologii, w szczególności pracami nad budową i funkcjonowaniem mózgu. W konsekwencji tych osiągnięć naukowych nastąpiło „przesunięcie zainteresowań” od pojęcia „nauczania” do pojęcia „uczenia się”. Tę kwestię wyeksponowali w swojej pracy Gordon Dryden i Jeanette Vos, formułując następujące tezy: „Świat dotarł do punktu zwrotnego w swojej historii. Przeżywamy obecnie rewolucję, która zmienia sposób naszego życia, porozumiewania się, myślenia i osiągania dobrobytu (...) Po raz pierwszy w dziejach niemal wszystko jest możliwe (...) Konieczna jest rewolucja w podejściu do ustawicznego kształcenia, przebiegająca równoległe do rewolucji informatycznej, tak aby wszyscy mogli korzystać z czasów potencjalnego dobrobytu (...)” (Dryden, Vos 1999, s. 17).

W dyskursie nad współczesnością podkreśla się, że wiedza jest i prawdopodobnie będzie najcenniejszym zasobem zarówno poszczególnych jednostek, jak i grup społecznych. Zwraca się uwagę na jej dynamiczny przyrost

w ostatnich kilkudziesięciu latach, poszerzenie możliwości jej gromadzenia i upowszechniania dzięki nowoczesnym technologiom i stworzonym przez współczesnego człowieka nośnikom informacji. Wskazuje się na konieczność nieustannego aktualizowania wiedzy, która ulega gwałtownej dezaktualizacji. Wśród cech zaś, którymi charakteryzuje się wiedza, wymienia się następujące fakty:

- jest kreowana wyłącznie przez ludzi,
- stanowi zasób dysponujących nią osób,
- może być wielokrotnie rozprzestrzeniana i przekazywana,
- im bardziej jest wykorzystywana, tym bardziej zyskuje na wartości,
- niewykorzystywana zanika (Kolarz 2005, s. 78).

Podkreśla się ponadto, że system wiedzy składa się z następujących elementów:

- wiedzy (jawnej, niejawnej, ukrytej) o faktach, procesach, prawach natury, itp.,
- umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce,
- metawiedzy, czyli wiedzy typu „wiem, że wiem”.

W związku z dostrzeżeniem znaczenia wiedzy deklaratywnej (wiedzieć „że”) i proceduralnej (wiedzieć „jak”) upowszechnia się ideę ustawicznego kształcenia, którego efektem ma być systematycznie aktualizowana wiedza, ale też systematycznie rozwijane nowe umiejętności oraz refleksja nad stanem własnej wiedzy i umiejętności.

## **Edukacja dla społeczeństwa wiedzy na przełomie wieków XX i XXI w świetle wybranych raportów**

Za przełomowy dla rozumienia istoty i roli edukacji dla społeczeństwa opartego na wiedzy uważa się opublikowany w 1972 roku Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji pod przewodnictwem Edgara Faure'a pt. *Uczyć się, aby być*. Opisano w nim aktualny stan edukacji, wskazano niedostatki w zakresie wychowania społecznego i naukowego. Zwrócono uwagę na to, że nauka i technika powinny stać się podstawą rozwoju edukacji, której celem jest rozwijanie naukowego myślenia. Naczelną zasadą polityki oświatowej ma być uczenie się całościowe jednostek. Proces ten powinien zostać zapoczątkowany na etapie edukacji przedszkolnej. Dostrzeżono, że koniecznością w procesie budowania uczącego się społeczeństwa jest tworzenie możliwości dostępu do edukacji od najwcześniejszych etapów. Postulowano zatem, że edukacja elementarna powinna zo-

stać zapewniona każdej jednostce w pełnym wymiarze czasu. Nauczanie zaś na kolejnych etapach ma być dostosowane do ucznia, który powinien stać się centralnym punktem każdego działania wychowawczego i oświatowego. Tylko taki zindywidualizowany proces może pobudzić w jednostce wewnętrzne procesy aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia do odpowiedzialnego uczestnictwa (Faure 1972) i edukacji całościowej. W dokumencie podkreślono, że uczenie się całościowe powinno być podstawą budowania strategii oświatowych.

Konieczność podjęcia ukierunkowanych działań związanych z budowaniem społeczeństwa bazującego na wiedzy wskazano za jedno z zadań edukacyjnych sformułowanych przez Radę Klubu Rzymskiego w 1991 roku. Już wówczas wśród zadań dla edukacji wymieniono:

- ukształtowanie inteligencji i rozwinięcie zmysłu krytycznego;
- lepsze rozpoznanie samego siebie i świadome rozpoznanie własnych zdolności i uzdolnień;
- opanowanie zdolności pokonywania własnych niepożądanych popędów i destrukcyjnych zachowań;
- trwałe rozbudzenie zdolności twórczych i wyobraźni;
- zdobycie umiejętności pełnienia odpowiedzialnej roli w życiu społecznym;
- zdobycie umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi;
- pomaganie innym w przystosowaniu się do tych zmian i przygotowanie ich do życia;
- umożliwienie każdemu człowiekowi wyrobienia sobie własnego, jak najwszelchstronniejszego i całościowego poglądu na świat;
- wyrobienie w ludziach większej operatywności i gotowości do rozwiązywania licznych i nowych problemów (Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 78–79; Hejnicka-Bezwińska 2000a, s. 49–51).

W niedługim czasie, bo w 1995 roku, opublikowano kolejny dokument *Komisja Europejska. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* nazwany w skrócie *Białą Księgą Komisji Europejskiej*. Autorzy raportu przestrzegali przed niebezpiecznym podziałem społeczeństwa europejskiego „na tych, którzy wiedzą i tych, którzy nie wiedzą”, czyli włączonych i wyłączonych z kultury (Hejnicka-Bezwińska 2000a, s. 52). Pierwszą grupę tworzą ludzie, którzy dzięki dostępowi do wiedzy potrafią skutecznie uczestniczyć w świecie i efektywnie komunikować się z innymi. Drugą grupę stanowią osoby, które mogą uczestniczyć we współczesnej rzeczywistości jedynie w sposób bierny. Ta grupa, bez udziału we właściwie zorganizowanej edukacji (na pozio-

mie Unii Europejskiej, na poziomie narodowym i lokalnym) może stanowić „łatwy łup i przedmiot manipulacji dla demagogów, fundamentalistów i różnego typu ortodoksji” (Hejnicka-Bezwińska 2000a, s. 52). Zwrócono wówczas uwagę na konieczność zachęcania jednostek do zdobywania nowej wiedzy oraz określenia procedur uznawania kompetencji kluczowych (podstawowych i społecznych), technicznych i zawodowych.

Rok później opublikowano Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa pt. *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, w którym zwrócono uwagę na cztery zasadnicze filary edukacji.

1. *Uczyć się, aby wiedzieć.* Postulat ten wskazywał na opanowanie narzędzi uczenia się, poszerzanie wiedzy zaś miało sprzyjać rozumieniu różnorodnych aspektów otoczenia, służyć rozbudzaniu zainteresowań intelektualnych oraz krytycyzmu wobec rzeczywistości.

2. *Uczyć się, aby działać* wskazuje na konieczność wykształcenia człowieka kompetentnego, dysponującego nie tylko kwalifikacjami technicznymi i zawodowymi, ale też charakteryzującego się określoną postawą społeczną, umiejętnościami pracy w zespole, porozumiewania się z innymi, regulowania konfliktów i ich rozwiązywania. Jak widać, podkreślono w tym postulatcie znaczenie kompetencji komunikacyjnych jednostek podejmujących aktywność na nowoczesnym rynku pracy.

3. *Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi.* Zwrócono uwagę na znaczenie współdziałania z innymi na rzecz realizacji wspólnych celów, edukacja zaś „powinna obrać dwie dopełniające się drogi: na pierwszym poziomie — stopniowe odkrywanie innego, na następnym poziomie i przez całe życie — zaangażowanie się we wspólne projekty jako skuteczną metodę unikania konfliktów” (Delors, <http://www.unesco.pl>, dostęp 12.08.2014).

4. *Uczyć się, aby być,* zakłada, że edukacja powinna przyczynić się do rozwoju każdej jednostki. „Ten rozwój istoty ludzkiej, który trwa od narodzin do kresu życia, jest procesem dialektycznym, rozpoczynającym się poznaniem samego siebie, aby następnie otworzyć się na relacje z bliźnim. W tym ujęciu edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości” (Delors, <http://www.unesco.pl>, dostęp 12.08.2014).

Warto zauważyć, że w raporcie zwrócono uwagę, iż „systemy edukacji formalnej mają tendencję do uprzywilejowania dostępu do wiedzy, ze szkoda dla innych aspektów kształcenia, ważne jest, aby rozpatrywać edukację całościowo. Ta wizja powinna w przyszłości inspirować i ukierunkowywać



reformy edukacyjne, czy to w zakresie opracowywania programów, czy definiowania nowej polityki pedagogicznej” (Delors, <http://www.unesco.pl>, dostęp 12.08.2014). Jak zaznacza Teresa Hejnicka-Bezwińska (2000a), raport nie proponuje gotowych rozwiązań, ale analizuje zasadnicze zmiany, jakie dokonały się w świecie i wskazuje na nowe zjawiska. Szczególną wagę przywiązuje do kształcenia na poziomie podstawowym. Temu poziomowi kształcenia przypisano dwa cele:

- wyposażenie dzieci w narzędzia uczenia się (czytanie, pisanie, komunikowanie, liczenie, rozwiązywanie problemów);
- wyposażenie w fundamentalne treści edukacyjne (wiadomości, umiejętności, postawy, wartości), niezbędne do godnego życia, rozwoju, pracy, tworzenia satysfakcjonujących relacji z innymi (Hejnicka-Bezwińska 2000a, s. 57).

W podpisanej w 1999 roku w Bolonii *Wspólnej Deklaracji Europejskich Ministrów Edukacji* w obszarze zainteresowań i działań krajów członkowskich wspólnoty europejskiej usytuowano wzmocnienie wymiarów intelektualnego, kulturowego, społecznego, naukowego i technologicznego. Jak zapisano w deklaracji „Europa wiedzy” jest „uznawana za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i ludzkiego oraz za niezbędny element wzmocnienia i wzbogacania tożsamości europejskiej, dającej obywatelom Europy umiejętności niezbędne do stawienia czoła wyzwaniom nowego tysiąclecia wraz ze świadomością wspólnych wartości oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społeczno-kulturalnej” (<http://www.ekspertbolonscy.org.pl>, dostęp 06.08.2014). Także w dokumencie zatwierdzonym przez Radę Europy określonym mianem *Strategii Lizbońskiej do 2010 roku* podkreślono, iż państwa Unii Europejskiej powinny stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką świata, zdolną do trwałego wzrostu gospodarczego. Jednym z ważniejszych filarów tej strategii był rozwój społeczeństwa informacyjnego, który miał pomóc w przekształceniu gospodarki, w gospodarkę opartą na wiedzy. Kolejny dokument *Europa 2020*, który stanowi kontynuację *Strategii Lizbońskiej*, ale jednocześnie jest próbą poszukania bardziej efektywnych rozwiązań w sytuacji kryzysu gospodarczego, który „ujawnił poważne słabości strukturalne gospodarek europejskich” (*Europa 2020*, <http://www.mg.gov.pl>, dostęp 06.08.2014), wśród głównych celów formułuje podniesienie poziomu wykształcenia, w efekcie umożliwienie młodym ludziom wchodzenia na rynek pracy (także dzięki programom stażowym i praktykom zawodowym), oraz aktywność na rynku pracy osób w wieku między 20 a 64 lata. Wzrost poziomu wykształcenia współczesnego społeczeństwa będzie wiązał się, jak się zakłada we wspo-



mnianym dokumencie, z „utworzeniem jednolitego rynku treści i usług on-line” i ogólnym dostępem do Internetu (a więc zgromadzonych tam baz aktualnej i systematycznie aktualizowanej wiedzy). Podstawowym zaś warunkiem korzystania z wiedzy i udziału w nowoczesnej edukacji powinno być dysponowanie przez jednostki umiejętnościami informatycznymi. W komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Mobilna Młodzież” z 15.09.2010 r. zwrócono uwagę na konieczność rozwijania u młodych ludzi tzw. kompetencji kluczowych dla gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy, takich jak: umiejętność uczenia się, porozumiewania się w językach obcych, umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, zdolność do pełnego wykorzystania e-learningu oraz liczenia. Do kompetencji kluczowych zaliczono: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturalną.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego definiują kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Białach 2012, s. 10–11). Zakresy poszczególnych kompetencji pokrywają się i są ze sobą powiązane, aspekty niezbędne zaś w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innym obszarze (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006, <http://www.nettax.pl>, dostęp 06.08.2014).

## **Porozumiewanie się w języku ojczystym jako jedna z kompetencji kluczowych**

Z perspektywy dalszych rozważań należy doprecyzować, czym są kompetencje odnoszące się do porozumiewania w języku ojczystym. W dokumentach Rady Europy zdefiniowano je jako: zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie oraz nawiązywania interakcji za pośrednictwem języka w sposób kreatywny w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Wynikiem opanowania języka ojczystego jest kompetencja komunikacyjna, która wyraża się znajomością słownictwa, gramatyki i funkcji języka. Obejmuje świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość tekstów literackich, głównych cech stylów i rejestrów

języka, oraz świadomość zmienności sposobów porozumiewania w różnych kontekstach (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r., <http://www.nettax.pl>, dostęp 6.08.2014). W literaturze psychopedagogicznej podkreśla się z kolei, że kompetencja komunikacyjna jest „zdolnością do skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi za pośrednictwem języka oraz zachowań niewerbalnych kształtującą się w wyniku doświadczenia” (Twardowski 2001, s. 105). Zdolność ta nie jest pojedynczą, prostą umiejętnością, ale zdolnością złożoną z wielu elementów składowych, nabywaną stopniowo w ontogenezie. Warunkiem koniecznym do jej powstania jest zdolność do decentracji, czyli przyjmowania perspektywy innych i rozumienia ich intencji, co pozwala odkryć znaczenia wypowiedzi rozmówcy. Kompetencja komunikacyjna kształtowana jest w ciągu całego życia jednostki, w rezultacie gromadzenia różnorodnych doświadczeń i uczenia się, a także na podstawie pewnych zadatków wrodzonych i dziedzicznych. Wśród komponentów tak rozumianej kompetencji wyróżnia się:

- wiedzę, czyli zasób wiadomości dotyczących komunikowania się zdobytych dzięki uczeniu się; w zależności od posiadanej wiedzy ten sam komunikat dla różnych odbiorców może być źródłem innych informacji;
- umiejętności, które oznaczają biegłość w czymś, praktyczną realizację posiadanej wiedzy i przejawiają się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- sprawności, które osiąga się w wyniku ćwiczenia, automatyzacji czynności, tak, że mogą być realizowane poza kontrolą świadomości, przy stosunkowo niewielkim wysiłku i zaangażowaniu; taką sprawnością jest sprawność mówienia rozwijana w okresie dzieciństwa;
- motywacje i wartości, które są wyznacznikiem stopnia identyfikacji; chodzi tu np. o motywację do porozumiewania się z innymi.

W moim przekonaniu na kompetencję komunikacyjną należy spojrzeć jako na kompetencję złożoną z szeregu kompetencji składowych (Kuszak 2013; Kuszak 2011). Uważam zatem, że należy posługiwać się pojęciem kompetencji komunikacyjnych, a wśród komponentów składowych można wyróżnić: kompetencję werbalną, niewerbalną, symboliczną, poznawczą, społeczną, korekcyjną, emocjonalną, kulturową, metakomunikacyjną (Kuszak 2011). Są one ze sobą ściśle powiązane i należy je uznać za konieczne do funkcjonowania jednostki w sytuacji komunikacyjnej związanej z:

- nadawaniem komunikatu, umiejętnością formułowania jasnego, precyzyjnego komunikatu, poprawnego pod względem artykulacyjnym, składniowym, interpunkcyjnym itp., zrozumiałego dla określonego odbiorcy;
- odbiorem, selekcją danych i interpretacją komunikatu nadawanego przez inną osobę zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym;

— reakcją na otrzymaną informację (udzielanie odpowiedzi, domaganie się wyjaśnienia, uzasadnianie, itp.).

Pozwalają też na planowanie, organizowanie, regulowanie i przekazywanie posiadanej wiedzy oraz osiąganie porozumienia z innymi osobami. Porozumienie, które uzyskuje się w procesie komunikacji wymaga świadomej współpracy, której podstawą jest zdolność do rozumienia perspektywy innych osób, stosowania społecznych i kulturowych reguł. Współczesny *Homo communicus* „zabiega wytrwale o uprawianie sprawnego procesu komunikacyjnego, coraz bardziej obudowanego w narzędzia i nowoczesne technologie. Przepływ informacji i sprzężenie zwrotne, zgodnie z ideą otaczającego nas świata, mają następować coraz szybciej i przy wykorzystaniu wszystkich zmysłów” (Bocheńska-Włostowska 2009, s. 45).

## **Werbalne kompetencje komunikacyjne jako kompetencje warunkujące nadawanie, odbiór komunikatów i porozumiewanie się z drugim człowiekiem**

Werbalne kompetencje komunikacyjne rozumiem jako zespół umiejętności związanych z:

- formułowaniem komunikatów zgodnych z normą językową, tj. poprawnych pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, składniowym, ortograficznym, interpunkcyjnym (w przypadku wypowiedzi w formie pisemnej) itp.;
- konstruowaniem wypowiedzi w sposób odpowiedzialny, z zachowaniem podstawowych zasad komunikacji ujętych przez Herberta Paula Grice’a w następujące maksymy: ilości, jakości, istotności, jasności;
- formułowaniem komunikatów czytelnych dla odbiorcy, dostosowanych do jego potrzeb i możliwości odbioru oraz kontekstu społeczno-sytuacyjnego i szerszego kontekstu kulturowego;
- tworzeniem wypowiedzi płynnej, logicznej (z zachowaniem odpowiedniego tempa mówienia, akcentu i intonacji — w przypadku wypowiedzi ustnej, interpunkcji, ortografii — w przypadku wypowiedzi pisemnej), co sprzyja jej czytelności i przejrzystości;
- refleksyjnym i krytycznym odbieraniem i przetwarzaniem informacji uzyskiwanych z różnych źródeł.

Są one warunkowane:

- sprawnością i właściwą koordynacją aparatu nadawczego (w przypadku mówienia: artykulacyjnego, fonacyjnego, oddechowego), odbiorczego (słuchowego, wzrokowego) i centralnego; w wypowiedzianym wyrazie

ważne jest bowiem „nie samo brzemienne, ale różnice dźwiękowe, które pozwalają odróżnić dany wyraz od wszystkich innych, ponieważ te właśnie różnice są nosicielami znaczenia” (Ollivier 2010, s. 10);

- odpowiednim zasobem wiedzy semantycznej, czyli wiedzy zawartej w pamięci semantycznej, zorganizowanej na kilku poziomach: pojęć, sądów, oraz ich układów, odpowiadających strukturze języka; wiedza semantyczna (inaczej wiedza o symbolach językowych, słownik umysłowy) charakteryzuje się budową sieciową z węzłami i połączeniami między nimi (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008, s. 660); pojęcia jako elementy podstawowe połączone są z obrazem akustycznym (nazwą) za pomocą określonego znaku językowego;
- umiejętnością myślenia i przekładania własnych pomysłów w logiczne, spójne komunikaty, a także zdolnością do językowego interpretowanie otaczającego świata;
- właściwym poziomem krytycyzmu i refleksji nad komunikatami, które się nadaje i odbiera; kompetencje werbalne będą więc uzewnętrznieniem w postaci mowy lub pisma rezultatów myślenia krytycznego, którego celem jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka; może ona dotyczyć zarówno wytworu aktywności innych ludzi, wytworu własnej aktywności jednostki, jak i samego jej przebiegu (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008, s. 428); zdaniem Johna F. Wakefielda myślenie krytyczne pozwala sformułować pytanie lub problem, ocenić wiarygodność dowodów, albo wypracować kryteria oceny wytworów cudzej refleksji, „która polega na zastosowaniu sprawności umysłowych do oceny relacji między tym jak działamy, a tym, co jest w danej kulturze cenione jako spełniające kryteria etyczne” (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008, s. 429);
- doświadczeniem w komunikowaniu się z innymi ludźmi w różnych formach (ustnej i pisemnej), które pozwala na trafne, odpowiednie do kontekstu dobieranie środków służących wymianie informacji z innymi ludźmi, oraz budowanie z nimi relacji;
- świadomością językową jednostki rozumianą jako „zdolność refleksji nad językiem — myślenia i mówienia o nim” (Astington 2007, s. 342); Iwona Płóciennik i Daniela Podlaska podkreślają, iż świadomość językowa „to swoisty mechanizm programujący i regulujący zachowania językowe, czyli naturalna wewnętrzna norma językowa, potocznie zwana poczuciem językowym” (2008, s. 272); z kolei Tadeusz Zgółka proponuje pojęcie poczucia językowego, które definiuje jako „rodzaj wiedzy językowej posiadanej przez poszczególnych użytkowników, a dającej się

przez nich wypowiedzieć, zwerbalizować; składnikami poczucia językowego są przekonania żywione przez jednostki, a dotyczące języka” (1988, s. 28).

Kompetencje werbalne odnoszą zatem do porozumiewania się za pomocą mowy i pisma. Termin „mowa” oznacza „czynność porozumiewania się ludzi za pomocą języka, czyli społecznie wypracowanego systemu komunikacji, na który składają się słowa oraz reguły określające sposoby ich używania” (Matczak 2003, s. 103). Mowa ujmowana jest jako dźwiękowe porozumiewanie się ludzi i definiowana jest z dwóch różnych perspektyw: indywidualnej (jednostkowej) i społecznej (Minczakiewicz 1997, s. 13). Uwzględniając stanowisko społeczne, mowa jest aktem w procesie porozumiewania się, w którym uczestniczą co najmniej dwie osoby. Porozumiewanie się nadawcy z odbiorcą komunikatu możliwe jest więc tylko wówczas, gdy znają ten sam język i są zdolni do posługiwania się nim, a zatem zarówno centralny, jak i obwodowy system nerwowy funkcjonują prawidłowo, ponadto odczuwają potrzebę wymiany informacji. Z kolei ujmowanie mowy z perspektywy indywidualnej zakłada, że mowa jest budowaniem określonego komunikatu (wypowiedzi) za pomocą języka. Komunikatowi temu podporządkowany jest określony sens (znaczenie), przekazywanie komunikatu zaś odbywa się w kilku etapach:

- motywacji (ideacji), w którym powstaje ogólny zamiysł wypowiedzi, jaką nadawca zamierza zbudować;
- myślenia, czyli planowania językowego, semantycznego, który polega na dokonywaniu wyboru i odpowiednim łączeniu elementów językowych tworzących komunikat;
- regulacji motorycznej, czyli programowania sekwencji ruchów towarzyszących mówieniu;
- wykonania miodynamicznego, podczas którego dochodzi do realizacji ruchów narządów odpowiedzialnych za mówienie (Jastrzębowska 1995, s. 25).

Z kolei pismo w swojej pierwotnej funkcji było sposobem utrwalania komunikatów ustnych. „Jednak w trakcie wielowiekowego rozwoju komunikaty pisane oderwały się od swego dźwiękowego podłoża, zaczęły się rządzić odmiennymi prawami (...) W takim przypadku pismo nie jest już tylko kodem wtórnym (...), lecz staje się samoistnym sposobem kontaktu językowego” (Bugajski 1993, s. 69–70). Pismo stwarza bowiem możliwość kontaktu między osobami, które nie przebywają w tej samej przestrzeni i czasie, a komunikowanie się odbywa się za pośrednictwem nośnika komunikatu.

Mówienie, pisanie i rozumienie mowy oraz komunikatu pisemnego nie byłoby jednak możliwe bez sprawnie funkcjonującego mózgu, „w tym

zwłaszcza znajdujących się w mózgu ośrodków mowy i struktur neuronalnych odpowiedzialnych za mowę, oraz znajomości języka i wiedzy o świecie zgromadzonej przez jednostkę ludzką dzięki pamięci, która znajduje się w umyśle” (Porayski-Pomsta 2013, s. 142).

Biorąc pod uwagę te fakty, można powiedzieć, że dysponowanie werbalną kompetencją komunikacyjną pozwala na udział w komunikowaniu informacyjnym i perswazyjnym, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Bogusławę Dobek-Ostrowską na dwa typy komunikacji, różne ze względu na cel, jaki towarzyszy uczestnikom procesu komunikowania. Przy założeniu, że słowa służą albo do konstatowania rzeczy, albo do robienia innej rzeczy, np. przekonywania, obiecywania, przepraszenia, grożenia.

### **Sidla współczesnej komunikacji (na przykładzie wybranych aspektów komunikacji informacyjnej i perswazyjnej<sup>1</sup>)**

Anne Maass i Luciano Arcuri (za: Kaczmarek 2001, s. 193) podkreślają, że język odgrywa istotną rolę w: porządkowaniu i organizacji informacji, przekazywaniu stereotypów, podtrzymywaniu stereotypów, wyrażaniu tożsamości nadawcy, kształtowaniu postaw innych ludzi.

Dalsze rozważania ograniczę jednak do omówienia dwóch kwestii: przekazywania informacji i kształtowania postaw innych ludzi w wyniku formułowania komunikatów perswazyjnych. Jak podkreśla Jerzy Bralczyk, „kiedyś myśleliśmy o języku jako o czymś, co nas wyraża. Teraz myślimy o nim jako o czymś, co innych przekonuje. Zawsze do pewnego stopnia tak było, ale pod wpływem propagandy, reklamy, wszelkiego rodzaju pi-aru i wizerunkowości myślimy o języku coraz bardziej jako o narzędziu nakłaniania, skutecznej perswazji, a nie komunikacji” (*Wszystko zależy od...* 2014, s. 92). Jesteśmy oswojeni z informacją i pewnego typu komunikatami, nie na tyle jednak, aby w każdej sytuacji radzić sobie z nimi w sposób konstruktywny.

Przekazywanie i odbiór informacji to jeden z warunków skutecznej komunikacji. Informacja odnosi się zazwyczaj do opisu jakiegoś fragmentu rzeczywistości, spostrzeżeń, przemyśleń, refleksji nadawcy. Celem komunikacji informacyjnej jest uzyskanie porozumienia pomiędzy uczestnikami procesu komunikowania w wyniku: poinformowania partnera o czymś,

---

<sup>1</sup> B. Dobek-Ostrowska (2007), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław, s. 30.



uzyskania informacji od partnera, skonfrontowania informacji z partnerem, zweryfikowania dotychczasowej wiedzy na określony temat. W codziennych relacjach prywatnych, zawodowych, towarzyskich itp. jednostka formułuje i odbiera każdego dnia setki komunikatów informacyjnych, gdyż:

- informacja może zostać szybko, tanio przesłana bezpośrednio do określonego odbiorcy lub grupy odbiorców w różnej formie;
- informacja może zostać w łatwy sposób odszukana przez użytkownika języka bez konieczności czytania treści całych dokumentów czy zwracania się bezpośrednio do osób kompetentnych;
- wymiana informacji następuje niemal natychmiast, dzięki możliwości interakcyjnej pracy w sieci, itp.

Informacje, zarówno te nadawane, jak i odbierane są subiektywnie wartościowane przez uczestników procesu komunikacji. Badania wskazują, że istnieje zależność między subiektywną oceną jakości informacji a wiedzą osoby, która nadaje i otrzymuje komunikat informacyjny. Podkreślić należy, że zarówno nadawcy, jak i odbiorcy informacji to osoby o różnej kulturze informacyjnej rozumianej jako „określony sposób korzystania z informacji, ukształtowany przez świadomość informacyjną użytkownika, jego wartości, postawy i motyw. Kultura informacyjna to zespół wyselekcjonowanych zachowań użytkowników informacji, a także określony sposób korzystania z informacji oparty na etyce i charakteryzujących dojrzałych uczestników procesu informacyjnego” (Batko 2009, s. 172). W związku z powyższym dostrzega się wiele zagrożeń wynikających z braku wyraźnego określenia reguł kultury informacyjnej. Wśród aktualnych wykroczeń przeciw kulturze informacji wymienia się następujące:

- informacje docierają do odbiorców nie bezpośrednio od nadawcy w drodze komunikowania werbalnego, lecz za pośrednictwem poczty elektronicznej, telefonu, telewizji, Internetu, co wiąże się z brakiem poczucia odpowiedzialności nadawcy za formułowany komunikat;
- „W powodzi informacji nietrudno o zaśmiecenie, informację nieużyteczną, zbędną (...) jednym słowem — o szum informacyjny, który dość szybko prowadzi do patologicznej nierównowagi między ilością dostarczanych informacji a możliwością jej przetworzenia przez człowieka” (Perzycka 2007, s. 26);
- informacje mało wartościowe wypierają te ważne, cenne z perspektywy budowania indywidualnego i zbiorowego systemu wiedzy; odbiorcy koncentrują swoją uwagę na komunikatach mało istotnych, lub w sposób wybiórczy rejestrują zdarzenia; odbiorcom trudno też zweryfikować rzetelność wielu informacji; z badań prowadzonych przez Krystynę Polańską wynika, że kluczowym elementem przy ocenie wiarygodności infor-



- macji jest zaufanie do źródła ją podającego (59%), aktualność informacji (53,7%), logiczne powiązanie informacji z innymi faktami lub informacjami (45,4%), podanie tej samej informacji przez kilka niezależnych źródeł (41,7%) (Szpunar, <http://www.e-edukacja.net>, dostęp 14.08. 2014).
- pod pozorem komunikatu informacyjnego odbiorca nakłaniany jest do zmiany swojego zachowania, postawy, kreowane są potrzeby odbiorców, realnie zamiast informacji, kierowany jest w jego stronę komunikat perswazyjny;
  - „Nadmiar danych sprawia trudności z ich przekształceniem w wiedzę” (Ledzińska 2002, s. 82); sformułowano więc pojęcia: „smogu informacyjnego”, „zaczadzenia danymi” (Ledzińska 2002, s. 81), „stresu informacyjnego”, „informacyjnego przeciążenia”; „Informacyjne przeciążenie zaburza przebieg myślenia. Utrudniony jest mechanizm przewidywania. W końcu zmuszani jesteśmy do coraz szybszego podejmowania trudniejszych decyzji w rosnącej różnorodności możliwości” (Ledzińska 2002, s. 90); jednostka doświadczająca przez dłuższy czas stresu informacyjnego staje się niespokojna, zmęczona, nerwowa, jej funkcjonowanie jest zdeorganizowane; odzwierciedla się to w relacjach z innymi ludźmi; badania wskazują, że człowiek przemęczony, sfrustrowany, przeciążony częściej ma poczucie niedającego się jednoznacznie zwerbalizować zagrożenia, reaguje więc w sposób nieadekwatny lub agresywny;
  - informacje odzwierciedlają „nowomowę”, pełne są eufemizmów, słów które mają tworzyć wizerunek; w ten sposób odbiorca otrzymuje informację o „oczyszczaniu miasta”, a nie „wywozie odpadów”, „pracownikach florystycznych”, zamiast kwiaciarni, „indywidualnych konsultantach, doradcach”, zamiast pracowników banku, poczty, urzędu, itp.; zadaniem tak skonstruowanej informacji jest oddziaływanie na odbiorcę.

Komunikowanie perswazyjne „operuje perswazją jako podstawową techniką wpływania, nakłaniania, namawiania, zachęcania, tłumaczenia, łagodzenia, oczarowywania, itp. (...) Zasadniczą właściwością komunikowania perswazyjnego jest takie oddziaływanie na odbiorcę, aby nakłonić go do akceptacji oraz zaadaptowania nowych zachowań i postaw zgodnych z intencją nadawcy” (Dobek-Ostrowska 2007, s. 32–33). Celem nadawcy komunikatu perswazyjnego jest: zmiana istniejącej postawy rozmówcy, wzmocnienie postawy, lub uformowanie nowej, nieistniejącej postawy. Z komunikatami perswazyjnymi (podobnie jak z komunikatami informacyjnymi) mamy do czynienia od wczesnego dzieciństwa. Jednym z takich komunikatów jest komunikat typu: „A teraz zjemy zdrową zupkę” „dowiadujemy się, co się stanie, gdy jeść jej nie będziemy” (Bralczyk 2004, s. 440). Badania Gerarda

Marwella i Davida Schmidta wskazują, że istnieją zasadnicze strategie nakłaniania:

- strategia marchewki, czyli przedstawienie korzyści wynikających z podporządkowania się sugestiom;
- strategia kija, czyli wyeksponowanie strat będących konsekwencjami niepodporządkowania się sugestii;
- strategia zaszczytu, która ma na celu takie przedstawienie sytuacji, aby odbiorca odczuwał dumę w sytuacji podporządkowania się naciskom;
- strategia samopotępienia, w której odbiorca nie podporządkowując się naciskom, odczuwał poczucie winy, wstydu, poniżenia (Nęcki 2000, s. 65);
- strategia przenoszenia kompetencji, wiąże się z powoływaniem się na opinie ekspertów i autorytetów, prowadzi do wywołania negatywnych emocji u odbiorcy, który nie podporządkuje się opiniom autorytetów;
- strategia konformizacji odwołuje się do zachowań innych ludzi, niedostosowanie się do obowiązujących zachowań wywołuje u odbiorcy poczucie dyskomfortu (Zięba 2009, s. 111).

Każda z wymienionych tu strategii prowadzi do „interaktywnego uzależnienia”, w którym odbiorca skłonny jest podporządkować się, przyjąć sugestie, w zamian za realizację swoich życzeń i potrzeb. Anna Sokół uważa wręcz, że współcześnie perswazja nie służy temu, by mówić o czymś, co się dzieje naprawdę, ale by mówić to, czego oczekują klienci bądź odbiorcy komunikatu. „Należy zatem zahipnotyzować odbiorcę językiem”, a „każdy komunikat stworzony za pomocą odpowiednich środków językowych ma za zadanie przyciągnąć uwagę adresata i sprawić, by uwierzył w to, co przekazuje nadawca” (Sokół, <http://www.pulib.sk>, dostęp 09.08.2014).

Aleksy Awdiejew zwraca uwagę, że komunikowanie perswazyjne „obejmuje rozmaite działania przygotowujące i towarzyszące procesowi, takie jak np. hierarchizacja przekazywanej informacji, apelacja do odbiorcy, argumentacja, oraz wszelkie inne środki językowe sprzyjające skuteczności zastosowanych aktów mowy” (Zięba 2009, s. 112). W komunikacji perswazyjnej tworzonej dla potrzeb reklamy (na tym aspekcie, ze względu na ograniczenia niniejszego wywodu, skoncentruję dalsze rozważania) wykorzystuje się różne środki językowe, jak np. powtarzanie dźwięków, słów, używanie terminów dwuznacznych, antonimów, synonimów, homonimów, metafor, „pojęć nieostrzych”, neologizmów, skrótowców, niespodziewanych kontekstów syntaktycznych, zapożyczeń z języka angielskiego, które pozwalają na wywołanie u odbiorcy ściśle określonych, zaplanowanych przez nadawcę skojarzeń. Powszechnie jest tworzenie quasi-terminów w postaci skupień terminologicznych

typu: kompleks witaminowy, bloker glukozy, serum energetyzująco-dotleniające, które „im bardziej odległe od powszechnie znanych jednostek leksykalnych, im wyrazistsze, tym lepiej, tym większa siła perswazji” (Bugajski 2006, s. 457). Jak zauważają Christian Baylon i Xavier Mignot, odbiorcy bez trudu dają się uwodzić takim komunikatom, które pojawiają się w reklamie, a slogany mogą ich bawić, drażnić lub prześladować (2008, s. 294), ale nie pozostawiają ich obojętnymi. „Takie formy przyciągają uwagę, bo są nietypowe; są pomnażane i rozpowszechniane (...) niepostrzeżenie stają się potoczne, zanim ludzie zdają sobie z tego sprawę; jeśli te innowacje odpowiadają jakiejś potrzebie łatwo przechodzą wtedy do ogólnego języka” (2008, s. 295). Perswazja jest w nich zazwyczaj zakamuflowana, ukryta w tekstach niemających z pozoru nic wspólnego z „profesjonalnym” nakłanianiem, w których z zasady powinna dominować funkcja estetyczna, poznawcza, emotywna. Jak zauważa Jerzy Bralczyk, „intencjonalne kierowanie myśli odbiorcy w pożądaną stronę może być bardziej przewrotne (...). Nie popełnimy np. kłamstwa mówiąc, że coś ma właściwości, jakich nie ma nic innego, bo trudno o absolutnie identyczne właściwości. Kiedy mówimy, że coś może się wydarzyć, niemal nigdy nie oszukujemy — możliwości są rozciągliwe (...). Te manipulacyjne zabawy z prawdą przekraczają czasem granice kłamstwa” (2004a, s. 442). Dzięki wykorzystaniu potencjału języka silnie oddziałują na odbiorców, sama zaś reklama jest „poligonem dla nowych językowych rozwiązań” (*Wszystko zależy od...* 2014, s. 102), silnie oddziałuje na naszą językową świadomość.

## **W jaki sposób stymulować rozwój kompetencji werbalnych – refleksje końcowe**

Ida Kurcz zauważyła, że „komunikowanie się ludzi wywodzi się z ich zdolności do decentracji, do rozumienia intencji innych osób, a tym samym do wyodrębnienia z danej wypowiedzi znaczenia przekazywanego przez mówiącego” (2005, s. 159). Żyjemy jednak w rzeczywistości, w której nadawca komunikatu celowo ukrywa przed odbiorcą swoje intencje, a relacje komunikacyjne z innymi traktowane są w sposób instrumentalny, służący zaspokojeniu celów indywidualnych lub podyktowanych przez instytucje. Podstawą tej komunikacji jest często pozyskanie odbiorcy (klienta), jego zdezorientowanie lub ukształtowanie u niego ściśle określonej postawy, postawy „na zamówienie”. Wyraźnie daje się zauważyć regularne i wszechogarniające naruszanie zasad efektywnej komunikacji określonych przez Paula Grice’a, które jak pisał autor miały regulować relacje komunikacyjne między ludźmi. Tymczasem:

- odbiorca otrzymuje nadmiar informacji, z którymi musi sobie poradzić, co przeczy pierwszej maksymie komunikacji: mówiącej „uczyn swoją wypowiedź na tyle informacyjną, na ile wymaga tego aktualny stan dyskursu”;
- odbiorca otrzymuje informację nieprawdziwą, celowo zafałszowaną, z gąszczu docierających do niego komunikatów musi wybrać ten, który niesie informację zgodną z prawdą, co przeczy drugiej maksymie: „mów o tym, na co masz dowody i o czego prawdziwości jesteś przekonany”;
- komunikaty wypełnione są tzw. watą słowną, treści odnoszące się do istoty zagadnienia są zakamuflowane w treści nic nie znaczącej, co przeczy trzeciej zasadzie: „mów na temat”;
- w komunikatach ukryta jest perswazja, manipulacja, itp., co przeczy czwartej maksymie: „unikaj dwuznaczności, unikaj niejasności, unikaj pustosłowia. Bądź logiczny”.

W tym kontekście szczególne znaczenie zyskują słowa Witolda Doroszewskiego, że codzienność zdominowana nieustannym gwarem słów, rodzi tęsknotę za słowami trwalszymi, pięknymi swoją wewnętrzną prawdą, jasnością stylu, społeczną użytecznością i pożytecznością (1970). Koniecznością staje się więc rozwijanie takich kompetencji, których podstawą będzie świadomość językowa użytkowników i kultura komunikacji werbalnej. O świadomości językowej Andrzej Markowski pisze, iż tworzą ją sądy i poglądy na temat języka, które są charakterystyczne dla danej osoby, które muszą być względnie trwałe i powinny wpływać na zachowanie językowe jednostki. Jej elementem jest umiejętność dokonywania oceny języka w przestrzeni prywatnej i publicznej przez jego użytkowników, dostrzegania tego, co jest w nim wartościowe (2012, s. 123–126). Rozwijanie świadomości językowej powinno prowadzić do budowania wiedzy, że „język wywiera wpływ na nasze myśli, a nie tylko nazywa je dla samego nazywania” (Pinker 2005, s. 300). Zasadniczym elementem powinna być refleksyjność, która oznacza zdaniem Johna Stewarta „że jesteśmy świadomi nie tylko tego, co nas otacza, ale także świadomi własnej świadomości” (2009, s. 42). Zdajemy sobie zatem sprawę z tego, co sami przekazujemy w formie komunikatów werbalnych (także niewerbalnych, ten aspekt w niniejszych rozważaniach został całkowicie pominięty), wyrażamy się precyzyjnie oraz podejmujemy namysł nad komunikatami, które otrzymujemy. Na tej podstawie dokonujemy selekcji informacji. Koncentrujemy swoją uwagę na komunikatach dla nas istotnych, ignorując w miarę możliwości te, które są zbędne lub szkodliwe. Zdajemy sobie sprawę z tego, że pewne komunikaty mają charakter gry językowej, która ma nas uwieść i skłonić

do podjęcia działania, wyboru itp. Z refleksyjnością nieodłącznie związany jest zatem krytycyzm, który w tym przypadku polega na umiejętności „czytania między wierszami”, żeby odrzucić niezamierzone interpretacje wieloznacznych zdań, „watę słowną”, eufemizmy, itp. i zebrać poszczególne fragmenty komunikatów w spójną, istotną dla nas całość. Kultura językowa, jak zauważa Andrzej Markowski, również „zaczyna się tam, gdzie się zaczyna samoświadomość językowa, gdzie ludzie nie tylko mówią, lecz zastanawiają się nad tym, jak mówią, gdy zaczynają sprawdzać nieświadome poczucie językowe” (*Wszystko zależy od...* 2014, s. 232).

## Verbal communicative competences in the knowledge society

### Abstract

The article tackles the issue of verbal communicative competences in the knowledge society. The first part presents the results of reports on the state of education prepared at the turn of the 21st century (from Edgar Faure's report in 1972 to the so-called Lisbon Strategy "2010" and "2020" documents). The documents presented in the study point to the necessity of developing the key competences, including the ones related to interpersonal communication. The further part of the article focuses on the description of verbal communicative competences, which are displayed in the ability to create messages compliant with the linguistic norm (adhering to the basic principles of communication formulated by H.P. Grice), clear to the addressee, suited to the addressee's needs and receptive abilities, as well as matching the social and situational context and the broader cultural context. These competences are also present in the ability to receive and process information obtained from various sources in a reflective and critical way.

**Keywords:** knowledge-based society, education for knowledge-based society, verbal communicative competences, contemporary dangers related to verbal communication, stimulating verbal competences

### Bibliografia

- Astington J.W. (2007), *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk.
- Batko B. (2009), *Jakość informacji publikowanych w Internecie jako wartość wpływająca na wiarygodność instytucji*, [w:] M. Baryluk, M. Wawrzek-Chodaczek (red.), *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Baylon Ch., Mignot X. (2008), *Komunikacja*, Wydawnictwo Flair, Kraków.

- Białach M. (2012), *Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej uczniów w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] Z. Gaś (red.), *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin.
- Bocheńska-Włostowska K. (2009), *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bralczyk J. (2004), *Język na sprzedaż*, GWP, Gdańsk.
- Bralczyk J. (2004a), *Manipulacja językowa*, [w:] Z. Bauer, E. Chudziński (red.), *Dziennikarstwo i świat mediów*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Bugajski M. (1993), *Językoznawstwo normatywne*, PWN, Warszawa.
- Bugajski M. (2006), *Język w komunikowaniu*, PWN, Warszawa.
- Dobek-Ostrowska B. (2007), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Doroszewski W. (1970), *Myśli i uwagi o języku polskim*, PWN, Warszawa.
- Dryden G., Vos J. (1999), *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006, <http://www.nettax.pl>, dostęp 15.06.2015.
- Faure E. (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris, <http://www.unesco.org>, dostęp 15.06.2015.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000), *Imperatyw wykształcenia w społeczeństwie informatycznym*, [w:] I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000a), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Jastrzębowska G. (1995), *Podstawy logopedii dla studentów logopedii, pedagogiki, psychologii, filologii*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Kaczmarek B. (2001), *Język reklamy politycznej*, [w:] T. Rzepa (red.), *Psychologia komunikowania się*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Klim-Klimaszewska A. (2011), *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne”, nr 1 (V).
- Kolarz M. (2005), *Znaczenie wiedzy i kapitału intelektualnego we współczesnej gospodarce i organizacji*, [w:] B. Kozusznik (red.), *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Kuszak K. (2011), *Kompetencje komunikacyjne w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, UAM, Poznań.
- Kuszak K. (2013), *Paradoksy komunikacji szkolnej — rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura Społeczeństwo Edukacja”, nr 2 (4).
- Ledzińska M. (2002), *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 5, 2002.
- Markowski A. (2012), *Kultura języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Minczakiewicz E.M. (1997), *Mowa rozwój zaburzenia terapia*, WSP, Kraków.



- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2008), *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa.
- Nęcki Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków.
- Ollivier B. (2010), *Nauki o komunikacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Perzycka E. (2007), *Od informacji do kompetencji informacyjnych*, [w:] M. Kozielska (red.), *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pinker S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk.
- Porayski-Pomsta J. (2013), *Język i logopedia*, Bel Studio, Warszawa.
- Plóciennik I., Podlawska D. (2008), *Słownik wiedzy o języku*, Wydawnictwo Park Edukacja, Warszawa — Bielsko-Biała.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pt. *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, [www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/.../4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/.../4_Filary_Raport_Delorsa.pdf), dostęp 15.06.2015.
- Sokół A., *Perswazja czy manipulacja? Analiza wybranych aspektów językowych czasopisma „Wróżka”*, <http://www.juls.savba.sk/ediela/varia/18/pages/Sokol.pdf>, dostęp 15.06.2015.
- Stewart J. (2009), *Wprowadzenie do komunikacji interpersonalnej*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, PWN, Warszawa.
- Szpunar M., *Internet — medium informacji versus dezinformacji. O jakości i rzetelności informacji pozyskiwanych w Internecie*, [http://www.e-edukacja.net/trzecia/\\_referaty/30\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/trzecia/_referaty/30_e-edukacja.pdf), dostęp 15.06.2015.
- Twardowski A. (2001), *Jak dorośli mogą pomóc dziecku nauczyć się języka*, [w:] T. Rzepa (red.), *Psychologia komunikowania się*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Wszystko zależy od przyimka*, Jerzy Bralczyk, Jan Miodek, Andrzej Markowski w rozmowie z Jerzym Sosnowskim, Agora, Warszawa 2014.
- Zgółka T. (1988), *Język wśród wartości*, Wydawnictwo Poznański, Poznań.
- Zięba A. (2009), *Językowe środki perswazji i manipulacji w formacjach prasowych na przykładzie Targów Budownictwa BUDMA 2008*, „Język. Komunikacja. Informacja”, nr 4.



Anna Kienig

## **Gotowość szkolna a przejście edukacyjne do szkoły. Konceptualizacja i implikacje praktyczne**

Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole jest od wielu lat przedmiotem badań i analiz teoretycznych wielu badaczy, a w ostatnich latach stało się przedmiotem ożywionej, pełnej kontrowersji debaty społecznej wywołanej decyzją o obniżeniu wieku szkolnego do 6. roku życia. W literaturze przedmiotu występuje wiele pojęć związanych ze startem szkolnym dziecka. Gotowość szkolna, dojrzałość szkolna, przygotowanie do szkoły, adaptacja do szkoły, przystosowanie do szkoły i uczenie się szkolnej kultury — terminy te dotyczą wielu modeli, które koncentrują się na silnych stronach i obszarach trudności dziecka lub młodej osoby, która jest w procesie przejścia z jednego układu (środowiska) do innego (Dunlop 2014).

Dzieci, rodzice i nauczyciele wskazują zwykle różne czynniki jako istotne w procesie startu szkolnego. Dla wielu dzieci być gotowym do szkoły oznacza ukryty sens dorastania i „bycia dużym”. Nowe wyzwania stojące przed dzieckiem to: znaleźć nowych kolegów i zaprzyjaźnić się, poznać i zapamiętać zasady panujące w szkole, poznać szkolne i klasowe procedury, opanować wymagania szkolne — akademicką wiedzę i uczenie się czytania, pisania, liczenia, rysowania oraz wiedzę, jak się uczyć i pracować. Dzieci podkreślają, iż ważne jest posiadanie kolegów i nawiązywanie przyjaźni, ale zdają sobie też sprawę z konieczności opanowania reguł szkolnych. Rodzice koncentrują się na przygotowaniu akademickim (do czytania, pisania i liczenia), podobnie jak nauczyciele, którzy ponadto często wskazują też na rozwój społeczny i emocjonalny jako kluczowy dla gotowości szkolnej.

W literaturze coraz częściej proces rozpoczynania przez dziecko nauki w szkole opisywany jest w kategoriach przejścia lub przejścia edukacyjnego do szkoły.

Badania międzynarodowe nad przejściem edukacyjnym odnosiły się do wielu koncepcji teoretycznych: antropologicznej teorii *rites of passages* Arnolda van Gennepa, kulturowego rozumienia Jerome'a Brunera, teorii przywiązania Johna Bowlby'ego, modelu tranzycji w rodzinie Paula Cowana, perspektywy badania biegu życia (*life course theory*) czy też teorii stresu Richarda Lazarusa. W ostatnich kilkunastu latach głównym teoretycznym odniesieniem większości badań nad procesem przejścia jest (bio)ekologiczna teoria rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera.

Przekroczenie progu szkolnego związane jest ze zmianą statusu dziecka. Maria Mendel (2006, s. 89), nawiązując do teorii Arnolda Gennepa, wskazała, iż zmiana statusu dziecko-uczeń wymaga „rytuału przejścia granic społecznych mikrosystemów domu i szkoły”, przejściem ze sfery prywatnej (dom rodzinny) do sfery publicznej (szkoła).

W teorii Uriego Bronfenbrennera z kolei przejście do szkoły jest postrzegane jako proces przemieszczenia się do nowego układu (*setting*), jakim w tym przypadku jest szkoła (Fabian 2007). Przejście edukacyjne ma miejsce, kiedy dzieci i młodzi ludzie przechodzą z jednego kontekstu edukacyjnego do drugiego (Jindal-Snape 2010), na przykład rozpoczynają edukację formalną, przechodzą przez różne stadia edukacji, przenoszą się z jednej szkoły do innej, przechodzą ze szkoły do pracy albo przenoszą się z jednego kraju do drugiego, lub też, jak wskazuje Joan Lombardi (1992), jest to okres między różnymi typami aktywności dziecka.

Sharon L. Kagan i Michelle J. Neuman (1998) wskazywali na liczne conceptualizacje pojęcia „przejście”. Niektórzy interpretowali „przejście” jako jednorazową aktywność podejmowaną przez dzieci, rodziny i nauczycieli, na przykład pierwsza wizyta dzieci i rodziców w szkole. Dla innych były to dłuższej trwające wysiłki powiązania naturalnego środowiska dziecka (np. jego rodziny) ze środowiskiem edukacyjnym pozarodzinnym (np. przedszkola). I wreszcie niektórzy traktowali „przejście” jako manifestację rozwojowej zasady kontynuacji, kreującej nowe podejście do programów edukacyjnych.

## Przejście do szkoły a gotowość szkolna

W literaturze koncepcja „przejścia” jest bliska koncepcji „gotowości” (Pianta, Rimm-Kauffman, Cox 1999). Każda dyskusja nad przejściem do szkoły prędzej czy później dotyka problemu „gotowości”. Przekonanie, że dziecko

rozpoczynając naukę w szkole powinno być gotowe do uczenia się wymaga koncentracji na najbardziej złożonej i znaczącej zmianie, której dziecko doświadcza — przejściu do szkoły. Od końca lat 90. XX w. tradycyjny konstrukt gotowości szkolnej był krytykowany za nieproporcjonalne ukierunkowanie na umiejętności dziecka (Ramey, Ramey 1999). Wiele badań nad gotowością szkolną nie brało pod uwagę czynników kontekstualnych, które miały wpływ na ten proces. Podejście oparte na koncepcji przejścia edukacyjnego włączało te czynniki kontekstualne i dzięki temu obraz tego, jak dziecko staje się gotowe do uczenia się był pełniejszy.

W tradycji edukacji anglosaskiej (angielskiej, amerykańskiej i australijskiej) występuje wyraźna tendencja, szczególnie polityków oświatowych, do postrzegania procesu rozpoczęcia nauki w szkole w kategoriach wyłącznie „gotowości szkolnej”/ *school readiness* (Brooker 2008) lub też gotowości do uczenia się, która oznacza chęć, zainteresowanie, wytrwałość, pomimo trudności i osiąganie przez dziecko nieznaczących choćby postępów (Hurlock 1985). Podobnie jest w Polsce, gdzie proces przechodzenia do szkoły tradycyjnie był opisywany i jest określany w terminach dojrzałości szkolnej, gotowości szkolnej czy też „gotowości szkoły”. Wielu autorów od lat podkreśla, iż gotowość szkolna ma wielowymiarowy charakter, wyznaczony przez zadania rozwojowe (Brzezińska, Czub 1991; Stefańska-Klar 2000) i obszary aktywności dziecka w środowisku przedszkolnym. Zwraca się też uwagę, że, co prawda, gotowość szkolna to pojęcie związane z rozwojem dziecka, ale kryteria gotowości są pochodną systemu edukacji — zadań, programów, warunków, wymagań nauczyciela i oczekiwań rodziców (Gruszczyk-Kolczyńska 1994; Wilgocka-Okoń 2003). W ostatnich latach na wspomaganie rozwoju kompetencji kluczowych dla nauki w szkole dzieci 5–7-letnich w kontekście wspierania ich gotowości szkolnej zwróciły uwagę Anna I. Brzezińska, Joanna Matejczuk i Anna Nowotnik (2012).

Gotowość szkolna jest konstruktem teoretycznym — według Pii Vogler, Giny Crivello i Martina Woodheada (2008) — konstruktem zamkniętym zakładającym, że każde dziecko powinno być właściwie przygotowane do szkoły. Wymieniane są obszary tego przygotowania: zdrowie fizyczne i poczucie dobrostanu, kompetencje społeczne, dojrzałość emocjonalna, kompetencje językowe i komunikacyjne, rozwój poznawczy i wiedza ogólna. Podejście takie było krytykowane ze względu na pominięcie kontekstualnych elementów życia dziecka (ich rodzin, społeczności, przyjaciół), zasobów materialnych i wiedzy, z którymi dzieci przychodzą do szkoły oraz roli szkoły w definiowaniu i praktycznym zastosowaniu terminu „gotowość” (Dockett, Perry 2009; Rimm-Kaufmann, Pianta 2000).

Sue Dockett i Bob Perry (2009) podkreślają, iż gotowość szkolna jest w ostatnich latach terminem kwestionowanym i kontrowersyjnym. Jest też terminem, który regularnie pojawia się w dyskusjach o przejściu do szkoły. Rodzice i nauczyciele martwią się o to, czy dziecko jest gotowe do szkoły i starają się podjąć decyzję, która wesprze ich dziecko w rozpoczęciu formalnej edukacji. Dostrzegają jednak, że gotowość indywidualna dziecka do szkoły obejmuje tylko niektóre cechy dziecka i jest tylko jednym z elementów pomyślnego startu szkolnego. Czasami gotowość jest opisywana w odniesieniu do wieku lub stadium rozwoju. Są też opracowane zestawienia umiejętności i wiadomości, które dziecko powinno opanować, zanim pójdzie do szkoły. Istnieją też definicje gotowości szkolnej podkreślające społeczne i emocjonalne aspekty tego stanu. Wspólnym elementem tych wszystkich odniesień jest koncentracja na indywidualnym dziecku i na tym, czy osiągnęło ono w rozwoju ważny punkt, który stanowi o gotowości. W modelu gotowości szkolnej trudności związane z przejściem są określane jako deficyty dotyczące dziecka, rodziny i społeczności.

Anne Petriwskyj (2014) zwraca uwagę, że w kontekście współczesnej inkluzywnej polityki edukacyjnej (autorka posługuje się przykładem Australii) tradycyjne rozumienie dziecięcej gotowości do szkoły staje pod znakiem zapytania. Pojęcie gotowości do szkoły i praktyka odraczania w przypadku niektórych dzieci startu szkolnego nie są zgodne ze współczesną definicją inkluzji, która jest połączeniem prawa dziecka do partycypacji, jego poczucia przynależności, poczucia wartości i zrównoważonych postępów w uczeniu się. Krytyczne i poststrukturalistyczne teorie postulują rekonceptualizację przejścia do szkoły jako długoterminowego, wieloaspektowego procesu wspierania zmian, które tworzą niestygmatyzujące zabezpieczenie dla dzieci, rodzin i społeczności niezależnie od różnic między nimi. Szkoły powinny być gotowe na przyjęcie różnych uczniów, także o zróżnicowanym poziomie ich przygotowania do nauki.

Wieloaspektowy charakter gotowości szkolnej wykraczający poza umiejętności akademickie podkreślał Spencer Kagan i inni (Kagan, Robertson, Kagan 1995, s. 24), który wymienił pięć wymiarów gotowości szkolnej:

- dobrostan fizyczny i rozwój motoryczny (włączając stan zdrowia, wzrost, zdolności fizyczne);
- rozwój społeczny i emocjonalny (zdolność dziecka do interakcji z innymi, jego postrzeganie siebie, zdolność do rozumienia i reagowania na emocje innych);
- podejście do uczenia się (dziecięce dyspozycje skierowane na proces uczenia się);

- rozwój języka (wraz ze zdolnościami do efektywnego komunikowania się z innymi i pojawiającą się umiejętnością czytania);
- zdolności poznawcze i wiedzę ogólną (w tym wiedzę o specyficznych praktykach kulturowych i społecznych).

Anne Petriwskyj (Petriwskyj, Thorpe, Tayler 2005), analizując doniesienia badawcze dotyczące istoty i czynników pomyślnego startu szkolnego, zwróciła uwagę, iż w USA i Australii dotychczasowe badania koncentrowały się na koncepcji „gotowości”, w tradycyjnym ujęciu „gotowości do szkoły” każdego dziecka. Ciężar odpowiedzialności za pomyślne przejście do szkoły leżał po stronie dziecka i tych dorosłych, których zadaniem było przygotowanie dziecka do wejścia na kolejny szczebel „edukacyjnej drabiny”. Sukces edukacyjny na początku edukacji był osiąganym przez dzieci, które nabyły wymaganą wiedzę akademicką i umiejętności społeczne pozwalające im dobrze funkcjonować i uczyć się w nowym układzie.

Z tej perspektywy obarczano „winą” te dzieci, także ich rodziny i społeczności, które nie były przygotowane do nauki w szkole (według założeń amerykańskich *US National Education Goals* do 2000 roku wszystkie dzieci rozpoczynające naukę w szkole powinny być gotowe do uczenia się). Podejście to było krytykowane przez badaczy zajmujących się tą problematyką.

Gotowość szkolna dzieci rozpoczynających naukę w szkole jest aktualnie ważnym celem edukacji również w Wielkiej Brytanii (O'Connor 2013). W dyskusji pojawia się pytanie: Co to znaczy być „gotowym” do szkoły? To wcale nie oznacza, że przychodzi odpowiedni czas, kiedy dziecko jest „gotowe, chętne i zdolne” do tego, co ma nastąpić w szkole. W rzeczywistości jest to oczekiwanie od dziecka zestawu osiągnięć (umiejętności i zdolności), które są uważane za niezbędne do właściwego funkcjonowania na kolejnym etapie edukacji, a edukacja przedszkolna to jedynie przygotowanie do „prawdziwej nauki” w szkole. Sue Dockett i Bob Perry (2007) zwracają uwagę, że kiedy dziecko ma zacząć naukę w szkole, otrzymuje od otoczenia klarowny przekaz: powinno się zmienić i to zdecydowanie. Oczekuje się, że najgorzej doświadczony uczestnik procesu przejścia ma dokonać największej zmiany.

Współcześnie w literaturze przedmiotu wyraźna jest ewolucja pojęcia gotowości szkolnej — ujmowana jest dynamicznie w kategoriach interakcyjnych i analizowana jako efekt wzajemnych oddziaływań czynników intrapersonalnych i środowiskowych (Brzezińska 2002). Zamiast koncentrowania się wyłącznie na dziecku nowy model obejmuje perspektywę procesu przejścia do szkoły lub „gotowości szkoły” (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, Pianta 2008). Dziecko i jego możliwości postrzega się jako zależne

od szerszej kontekstualnej perspektywy. W tych ostatnich modelach gotowości szkolnej (np. Rimm-Kaufman, Pianta 2000) podkreśla się dynamiczną naturę relacyjnych i informacyjnych powiązań, które umożliwiają tworzenie sieci wsparcia w okresie ogromnych zmian w życiu dziecka, które niesie ze sobą rozpoczęcie nauki w szkole.

W literaturze amerykańskiej (Bohan-Baker, Little 2002), niemieckiej (Niesel, Griebel 2007) i polskiej (Wilgocka-Okoń 2003; Michalak 2011) pojawia się od wielu lat idea „szkoły gotowej dla dziecka”.

Barbara Wilgocka-Okoń po wielu latach rozważań nad dojrzałością i gotowością szkolną dzieci do nauki w szkole podjęła także problem gotowości szkoły do przyjęcia dzieci. Określiła ją jako: „osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się, możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się” (Wilgocka-Okoń 2003, s. 79). Zwróciła też uwagę na to, iż uwrażliwienie szkoły na problemy najmłodszych uczniów rozpoczynających naukę to nie tylko modyfikacja programów kształcenia, ale przede wszystkim stosunek nauczyciela do dziecka, wyrażający się w emocjonalnym wsparciu, respektowaniu autonomii dziecka, pomocy dziecku w sytuacjach trudnych czy udzielaniu informacji koniecznych do wykonania zadania. „Wrażliwość szkoły” to także uwzględnianie w swojej pracy i respektowanie zróżnicowanych dotychczasowych doświadczeń ucznia wyniesionych z różnych kontekstów jego życia (Michalak 2011).

W USA w 1997 roku zostały określone przez National Educational Goals Panel (Shore 1998) trzy komponenty przejścia do szkoły:

- przygotowanie dziecka do szkoły,
- przygotowanie szkoły do powitania dziecka i jego rodziny,
- zorganizowanie wsparcia całej społeczności dla uczenia się.

W 1998 roku również w ramach National Education Goals Panel (Shore 1998) określone zostały cele amerykańskiej edukacji — do roku 2000 wszystkie dzieci w USA powinny rozpoczynać naukę w szkole gotowe do uczenia się. Jednocześnie określonych zostało także 10 zasad „gotowości szkoły” (*ready school*) do przyjęcia uczniów. Przejawem gotowości szkoły do pracy z dziećmi jest (Shore 1998, s. 5):

- 1) ułatwianie przejścia edukacyjnego między domem a szkołą,
- 2) dążenie do zachowania kontynuacji między wczesną edukacją a nauczaniem początkowym,
- 3) pomaganie dzieciom w uczeniu się i nadawanie sensu ich złożonemu i ekscytującemu światu,



- 4) zapewnienie sukcesu każdemu uczniowi,
- 5) zapewnienie sukcesu każdemu nauczycielowi i każdemu dorosłemu, który wchodzi w interakcje z dzieckiem podczas dnia szkolnego,
- 6) wprowadzanie i rozwijanie zachęt, które będą wskazywać, jak podnosić osiągnięcia,
- 7) gotowość do zmiany praktyki i programów, jeżeli nie przynoszą one dzieciom korzyści,
- 8) służenie dzieciom w danej społeczności,
- 9) branie odpowiedzialności za rezultaty,
- 10) silne przywództwo/dobre zarządzanie.

Wśród tych zasad dwie odnoszą się do startu szkolnego:

A. szkoły powinny dążyć do zachowania kontynuacji między wczesną edukacją i nauczaniem początkowym

W krótkim okresie przerwy wakacyjnej między końcem roku przedszkolnego a początkiem szkolnego potrzeby rozwojowe dzieci nie zmieniają się radykalnie, natomiast pomieszczenia klas szkolnych często różnią się znacznie pod względem aranżacji przestrzennej od sal przedszkolnych. Dzieci mają często trudności z adaptacją do klasy szkolnej, gdzie reguły i rutynowe działania, atmosfera czy też filozofia edukacyjna różnią się znacznie od tych bardziej przyjaznych w przedszkolu. W szczególności trudności te mogą dotyczyć przystosowania się do zmiany w oczekiwaniach ze strony nauczycieli i stylu interakcji nauczyciel-dziecko, organizacji pracy w klasie czy też obniżonego nagle poziomu włączania się rodziców w aktywności szkolne.

B. szkoły powinny ułatwiać przejście z domu do środowiska szkolnego

Szkoły powinny pracować w ciągu roku szkolnego nad zmniejszeniem różnic między środowiskiem kulturowym domu rodzinnego i szkoły przez wchodzenie w bliskie kontakty z rodzicami i organizacjami społecznymi. Powinny poznać dziecko w zróżnicowanych kontekstach jego codziennego życia, tworzyć programy szkolne, wykorzystując codzienne doświadczenia dziecka, a także stosować te programy do kultywowania ustnych tradycji, które są cenione w społeczności, w której dziecko żyje.

## **Gotowość szkolna w perspektywie ekologicznej**

W akademickim dyskursie w Niemczech (Griebel, Niesel 2007) konceptualizacja „gotowości szkolnej” zmieniła się w ostatnich latach. Nickel (1992, [za:] Griebel, Niesel 2007), odnosząc się do ekologicznej koncepcji rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera opracował eko-systemowy model goto-



wości szkolnej, który integruje dziecko, mikrosystemy rodziny, przedszkola i szkoły w interakcyjny mezosystem. Gotowość szkolna nie jest już postrzegana jako poziom osiągnięć dziecka w określonym czasie, jako model kumulowania umiejętności. Opisywana jest raczej jako cel i wspólna odpowiedzialność dziecka, rodziców, nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, wskazując w ten sposób na procesy ko-konstruowania. Rozpoczęcie edukacji szkolnej może nastąpić, jeżeli dziecko ma szansę doświadczać życia szkolnego. Nieaktualna jest już więc konceptualizacja gotowości szkolnej, która polega na selekcji kryteriów rozstrzygających, które dziecko może rozpocząć naukę w szkole, a które nie. Badacze postulują więc koniec dyskusji nad gotowością szkolną w tradycyjnym rozumieniu, pytanie „czy dziecko jest gotowe do szkoły?” proponują uzupełnić o pytanie „czy szkoła jest gotowa do przyjęcia dzieci?”. Niemniej gotowość szkolna pojawia się w dyskusjach rodziców i nauczycieli nad przejściem dziecka z przedszkola do szkoły, szczególnie w debacie nad zmianami wieku startu szkolnego.

Sara E. Rimm-Kaufman i Robert C. Pianta (2000) wskazują, iż w modelu ekologicznym czynniki tkwiące w dziecku, rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej i w społeczeństwie są połączone i współzależne w trakcie okresu przejścia i w jednakowym stopniu mogą wspierać przystosowanie dziecka do edukacji szkolnej. Spójne powiązania wewnątrz i między wieloma kontekstami rozwoju dziecka prowadzą do stabilizacji w relacjach, a regularność w wymianie informacji, szczególnie między nauczycielami przedszkolnymi i szkolnymi, nauczycielami i rodzicami sprzyja szkolnemu sukcesowi dziecka.

Gotowość szkolna jest dobrym przykładem na to, jak niezbędne jest wzajemne wyjaśnienie dotyczące oczekiwań i rozumienia pojęć „uczenie się” i „edukacja” nauczycieli przedszkolnych, szkolnych i rodziców.

## **Strategie i programy przejścia edukacyjnego do szkoły**

Liz Brooker (2008) zwraca uwagę, że nauczyciele powinni postrzegać proces przejścia do szkoły raczej jako konieczność podejmowania wspólnych działań szkoły i rodziny zmierzających do zapobiegania wszelkim zakłóceniom w ciągłości dotychczasowych doświadczeń wszystkich uczestników procesu, a szczególnie dzieci, a nie traktować startu szkolnego w kategoriach „gotowości” czy „przystosowania”. Współcześnie przejście do szkoły traktuje się jako długotrwały proces obejmujący tygodnie, a nawet miesiące przed i po rozpoczęciu nauki, a nie jak dotychczas jako krótkotrwałe wydarzenie (Margetts 2014). Hilary Fabian (2007) zwraca uwagę na to, że proces ten

niekoniecznie przebiega linearnie, a raczej jest serią kompleksowych i zróżnicowanych interakcji. Te interakcje związane są z programami przejścia, przeważnie serią aktywności, których celem jest wspieranie dziecka i jego rodziny w nowej sytuacji życiowej.

Jako że przejście dziecka do szkoły jest związane z wieloma zmianami, to zadaniem dorosłych — rodziców i nauczycieli — jest uczynić to przejście łatwiejszym i złagodzić jego ewentualne negatywne skutki. Joan Lombardi (1992) wskazała próby ułatwienia dzieciom wejścia do środowiska szkolnego przez przygotowanie dzieci i ich rodzin do zmian, z którymi spotkają się w nowym środowisku. Zdaniem Stiga Brostroma (2013) oznacza to, że dziecko powinno mieć poczucie bezpieczeństwa, być zrelaksowane i wygodnie czuć się w nowym środowisku, powinno mieć poczucie dobrostanu (*well-being*) i przynależności społecznej.

Hilary Fabian i Aline-Wendy Dunlop (2006) w raporcie przygotowanym dla UNESCO (*Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*) przedstawiły propozycję rozwiązań skierowanych do władz oświatowych i nauczycieli, które mają na celu ułatwienie dzieciom startu szkolnego.

Działania szkoły ułatwiające dzieciom start szkolny są następujące:

1. W szkole funkcjonuje osoba/mały zespół odpowiedzialny za przygotowanie procesu startu szkolnego.
2. Szkoła przeprowadza wizyty przygotowujące, których celem jest włączanie dzieci i ich rodziców w życie szkoły oraz nawiązywanie przyjaznych stosunków.
3. W szkole funkcjonuje system pozwalający na wysokiej jakości komunikację i bliskie interakcje między rodziną, przedszkolem i szkołą — przekazywanie wzajemne informacji o dziecku.
4. Szkoła powinna być wrażliwa na potrzeby zarówno poszczególnych dzieci, jak i grup dziecięcych oraz mieć opracowane strategie wspierania rozwoju indywidualnego i kooperacji dzieci w klasie szkolnej.
5. Szkoła powinna opracować elastyczne procedury umożliwiające dzieciom i rodzicom wspólny, wolny wstęp do szkoły, co ułatwia pozytywne doświadczenia szczególnie w pierwszych dniach nauki.
6. Powinno się stwarzać sytuacje ułatwiające dzieciom zawieranie nowych przyjaźni w nowym środowisku i promować wspólne przydzielanie do klas dzieci, które się dobrze znają i są zaprzyjaźnione.
7. Szkoła powinna opracować strategie, jak pomóc dzieciom w radzeniu sobie ze stresem spowodowanym zmianą roli, otoczenia społecznego i materialnego.

8. Istotna jest ciągłość programowa przez wszystkie fazy edukacji, uwzględnianie wiedzy już opanowanej — sprzyja to tutoringowi rówieśniczemu (dzieci mogą się uczyć także od siebie wzajemnie).
9. Powinna być powszechna ewaluacja działań szkoły w zakresie ułatwiania startu szkolnego z perspektywy wszystkich uczestników tego procesu (dzieci, rodziców i nauczycieli).
10. Nauczyciele klas pierwszych powinni być przygotowani nie tylko w zakresie wiedzy pedagogicznej (merytorycznej i metodycznej), ale i psychologicznej do procesu przejścia edukacyjnego przyszłych swoich uczniów.

W wielu krajach powstają specjalne programy i strategie skierowane do dzieci przekraczających próg szkoły i do ich rodziców, np. australijski *Guidelines for Effective Transition to School Program* (2001), szkocki *Apprenticeship Model* (2002) składający się z różnych aktywności (*Links and Continuity, Progression in Learning*).

Programy edukacyjne ułatwiające proces przejścia dziecka do szkoły powinny być tworzone na podstawie przekonania, iż przystosowanie dziecka do szkoły jest łatwiejsze, kiedy dzieci są oswojone z nową sytuacją w ich życiu, rodzice są informowani o nowej szkole, a nauczyciele mają informacje o dotychczasowym rozwoju dziecka i jego wcześniejszych doświadczeniach, a szkolne aktywności i procedury powinny minimalizować gwałtowne i radykalne zmiany i brak kontynuacji między pracą przedszkola i szkoły (Margetts 2002). O efektywności tych programów decydują następujące cechy: pomagają ustalić pozytywne relacje między dziećmi, rodzicami i nauczycielami, ułatwiają każdemu dziecku rozwój zdolności do uczenia się, wyraźnie się różnią od programów „zorientowanych na szkołę”, włączają wszystkich zainteresowanych, są dobrze zaplanowane i poddawane właściwej ewaluacji, są elastyczne i wrażliwe, opierają się na wzajemnym zaufaniu i szacunku oraz wzajemnej komunikacji między uczestnikami oraz biorą pod uwagę kontekstualne aspekty zarówno społeczności, jak i indywidualnych rodzin i dzieci w obrębie tej społeczności (Dockett, Perry, Howard 2004). Wilfried Griebel i Renate Niesel (2007) zwracają uwagę na to, że przy opracowywaniu programów przejścia powinno brać się pod uwagę kompetencje „systemu przejścia” (systemu społecznego, który tworzą rodzice, nauczyciele przedszkolni i szkolni).

Programy przejścia edukacyjnego do szkoły (*transition programmes*) powinny sprzyjać budowaniu więzi między wszystkimi uczestnikami procesu i promować aktywne włączanie się w proces przejścia dzieci, rodziców, nauczycieli, przedszkola i szkoły jako instytucji oraz społeczności lokalne (Margetts 2004). Punktem wyjścia są informacje o dziecku: silne strony,

zainteresowania, predyspozycje, indywidualne drogi uczenia się, posiadana wiedza, wyzwania, dotychczasowe doświadczenia dziecka w domu, poza domem, w przedszkolu, ich opinie, co myślą o rozpoczęciu nauki w szkole, jak się będą przystosowywać do szkoły (Margetts 2011)

### **Przykłady programów przejścia edukacyjnego do szkoły:**

- *The Primary School Adjustment Project (PSAP)* z 1999 roku — amerykański szkolny program wczesnej identyfikacji i interwencji wzmacniającej uczenie się i umiejętności adaptacyjne w celu redukcji społecznych, emocjonalnych i związanych z adaptacją szkolną trudności u dzieci od klasy „0” do klasy III. Jest to prewencyjny projekt zdrowia psychicznego oparty na przekonaniu, że wczesna interwencja może zapobiegać rozwojowi znacznie poważniejszych trudności w późniejszych latach, która dzięki odpowiedniemu wsparciu może minimalizować potrzebę znacznie bardziej skomplikowanych i kosztownych działań w przyszłości. PSAP jest jednym z 5 wzorcowych amerykańskich programów wczesnej interwencji.

Celem programu jest rozwijanie u dzieci samowiedzy i poczucia własnej wartości oraz promowanie społecznych i innych odpowiednich umiejętności w bliskim wspierającym kontakcie. Rodzice i opiekunowie często się komunikują, aby rozwijać pozytywne relacje ze szkołą oparte na kooperacji i włączaniu.

- *Transition Kelly Bear Character And Resiliency Education Skills (C.A.R.E.S.) Program* — amerykański multimedialny uniwersalny program prewencyjny stosowany u dzieci od przedszkola do klasy III szkoły podstawowej (od 5. do 9. roku życia). Celem programu jest zapobieganie zaburzeniom zachowania u małych dzieci przez rozwijanie podstawowych umiejętności wzmacniających zdrowy rozwój. C.A.R.E.S jest programem ukierunkowanym na redukcję czynników ryzyka w dziecku (brak samokontroli, niski poziom kompetencji szkolnych, problemy z zachowaniem), rodzinie (negatywny stosunek rodziców do dziecka) i szkole (wczesne, trwałe zachowania). Istota programu polega na wzmacnianiu czynników ochronnych w rodzinie (wzmacnianie więzi rodzinnych przez wspieranie pozytywnych relacji rodzice–dziecko), szkole (wzrost prospołecznych umiejętności dziecka i wspieranie więzi między uczniem a szkołą) i dziecku (wzrost szacunku dla siebie, samokontroli, umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętności wchodzenia w interakcje społeczno-emocjonalne). Ewaluacja programu potwierdziła przyrost wiedzy, wzrost umiejętności i zmianę po-

staw uczniów w następujących obszarach: samoświadomości i szacunku dla siebie, rozumienia emocji swoich i innych ludzi, kompetencji społecznych i konstruktywnych relacji z rówieśnikami, empatii i uprzejmości wobec innych, rozwiązywania problemów i umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami, szacunku dla różnic indywidualnych, wytrwałości i odporności (*resilience*), umiejętności odmawiania, dbania o bezpieczeństwo osobiste, cech charakteru: uczciwości i odpowiedzialności.

- *Guidelines for Effective Transition to School Programs* (Docket, Perry 2001) powstał jako wynik trzyletniej współpracy grupy naukowców, przedstawicieli organizacji zajmujących się wczesną edukacją, nauczycieli wczesnej edukacji, stowarzyszeń rodziców, organizacji szkolnych oraz w ramach projektu The Starting School Research Project realizowanego w Australii na University of Western Sydney. Celem projektu było zbadanie percepcji i oczekiwań wszystkich stron zaangażowanych w proces przejścia edukacyjnego do szkoły. Z badań wynikało, iż efektywny program przejścia do szkoły powinien: ustanawiać pozytywne relacje między dziećmi, rodzicami i nauczycielami, wspierać zdolność do uczenia się każdego dziecka, różnicować programy zorientowane na szkołę i programy zorientowane na przejście do szkoły, korzystać z przeznaczonych na ten cel zasobów i funduszy, włączać w działania wszystkich zainteresowanych, być elastyczny, bazować na wzajemnym zaufaniu i szacunku, polegać na wzajemnej komunikacji między uczestnikami, brać pod uwagę kontekstualne aspekty społeczności lokalnej oraz cechy indywidualne dzieci i ich rodzin.

- *Working together for a good start at school* — duński program przejścia do szkoły opracowany przez The Danish Evaluation Institute (EVA) (2013) oparty na specjalnie przygotowanych instrumentach dialogu we współpracy między przedszkolami, szkołami i pozaszkolnymi centrami pobytu dziecka.

Przytoczone przykłady programów ułatwiających dzieciom przejście do środowiska szkolnego wyraźnie świadczą o dużym zainteresowaniu tym procesem w wielu krajach, jak również o rozumieniu konieczności wspierania dzieci w tym procesie przez podejmowanie praktycznych działań, które umożliwią dzieciom osiągnięcie poczucia dobrostanu w nowej sytuacji życiowej, a tym samym sukcesu szkolnego już od pierwszych dni pobytu w szkole. W ożywionej dyskusji toczącej się od kilku lat w Polsce nad obniżeniem wieku rozpoczynania obowiązków szkolnych wyraźnie brak jest refleksji nad strategiami wspierania dzieci w okresie rozpoczynania nauki w szkole.

## Readiness to school and educational transition to school. Conceptualisation and practical implications

### Abstract

The aim of this paper is attempt to conceptualize the process of transition to school. The analysis of different concepts related to child's school start: readiness to school, "ready school" and transition to school was made. The change of perspective related to school readiness — from traditional definition of readiness to school as a preparation duty of the child to school duties, through the idea "ready schools" very popular last years in many countries to ecological perspective of readiness to school related to the idea of transition to school was presented.

In this paper was presented also practical examples of strategies and programs supporting the child's school start in different countries.

**Keywords:** readiness to school, transition to school, ecological perspective

### Bibliografia

- Bohan-Baker M., Little P.M.D. (2002), *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*, Harvard Family Research Project, <http://www.hfrp.org>, dostęp 07.07.2015.
- Brooker L. (2008), *Supporting transition in the early years*, Open University Press Maidenhead.
- Broström S. (2013), *Play as the main road in children's transition to school*, [w:] O.F. Lillemyr, S. Docket, B. Perry (red.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education*, IAP.
- Brzezińska A. (2002), *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole*, „Biuletyn Informacyjny TPD” nr 23, Warszawski Oddział Nr 1 Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Warszawa.
- Brzezińska A., Czub T. (1991), *Trudności w adaptacji do nowego środowiska — trudności wychowawcze*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 2.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniem szkoły*, „Edukacja”, nr 1 (117).
- Dockett S., Perry B. (2001), *Starting school: Effective transitions*, „Early Childhood Research and Practice”, t. 3, nr 2.
- Dockett S., Perry B. (2007), *Children's transition to school: Changing expectations*, [w:] A.-W. Dunlop, H. Fabian (red.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*, Open University Press, Maidenhead.
- Dockett S., Perry B. (2009), *Readiness for school: A relational construct*, „Australasian Journal of Early Childhood”, nr 34 (1).
- Dockett S., Perry B., Howard P. (2004), *Young children starting school: A fine example of home — school partnership*, [w:] J.C. Lee, L.N. Lo, A. Walker (red.), *Part-*



- nership and change: Towards school development*, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Dunlop A.-W. (2014), *Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time*, [w:] B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyj (red.), *Transitions to school — International research, policy and practice*, Springer Publishing Company, New York.
- Fabian H. (2007), *Informing transitions* [w:] A.-W. Dunlop, H. Fabian (red.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*, Open University Press, Berkshire.
- Fabian H., Dunlop A.-W. (2006), *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*, *Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education transitions in the early years. Research, policy and practice*, Open University Press, Berkshire.
- Gresham F.M., Elliott S.N. (1987), *Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment*, „Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International”, nr 3(2).
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Jindal-Snape D. (2010), *Educational transitions. Moving stories from around the world*, Routledge, Taylor & Francis Group, London — New York.
- Kagan S.L., Neuman M.J. (1998), *Lessons from three decades of transition research*, „The Elementary School Journal”, nr 98(4).
- Kagan M., Robertson L., Kagan S. (1995), *Cooperative learning structures for class building*, CA: Kagan Cooperative Learning, San Clemente.
- LoCasale-Crouch J., Mashburn A.J., Downe J.T.R., Pianta R.C. (2008), *Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten*, „Early Childhood Research Quarterly”, nr 28.
- Lombardi J. (1992), *Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Margetts K. (2002), *Planning transition programmes*, [w:] H. Fabian, A.W. Dunlop (red.), *Transitions in the early years*, Routledge Falmer, London — New York.
- Margetts K. (2005), *Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours*, „International Journal of Transitions in Childhood”, nr 1.
- Margetts K. (2011), *Understanding transition to school*, „Paper at Foundation of Graduates in Early Childhood Studies Conference”, 6.08.2011.
- Margetts K. (2014), *Transition and adjustment to school*, [w:] B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyj (red.), *Transitions to school — International research, policy and practice*, Springer, Dordrecht.
- Mendel M. (2006), *Przekraczanie progu szkoły jako rite de passage*, [w:] M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław.
- Michalak R. (2011), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.



- Muchacka B. (2008), *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych — doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Niesel R., Griebel W. (2007), *Enhancing the competence of transition systems through co-construction*, [w:] A.W. Dunlop, H. Fabian (red.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*, Open University Press, Maidenhead.
- O'Connor A. (2013), *Understanding transitions in the early years. Supporting change through attachment and resilience*, Routledge, Taylor&Francis Group, London and New York.
- Petriwskyj A. (2014), *Critical theory and inclusive transitions to school*, [w:] B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyj (red.), *Transitions to school — International research, policy and practice*, Springer, Dordrecht.
- Petriwskyj A., Thorpe K.J., Tayler C.P. (2005), *Trends in construction of transition to school in three western regions 1990–2004*, „International Journal of Early Years Education”, nr 13(1).
- Pianta R.C., Rimm-Kauffman S.E., Cox M.J. (1999), *Introduction: An ecological approach to kindergarten transition*, [w:] *The transition to kindergarten*, MD: Paul H. Brookes Publishing, Baltimore.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. (1995), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji. Wybrane zagadnienia*, [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ramey C.T., Ramey S.L. (1999), *Beginning school for children at risk*, [w:] *The transition to kindergarten*, MD: Paul H. Brookes Publishing, Baltimore.
- Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2000), *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 21.
- Shore R. (1998), *Ready schools: A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*, DC: The National Education Goals Panel, Washington.
- Stefańska-Klar R. (2000), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
- Vogler P., Crivello G., Woodhead M. (2008), *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*, „Working Paper” nr 48, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Wilgocka-Okoń B. (1998), *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły — dylematy progę szkolnego*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn.
- Wilgocka-Okoń B. (2003), *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Marianna Styczyńska

## Wybrane elementy przestrzeni edukacyjnej przedszkola a przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej

Pojęcie przestrzeni jest bardzo różnie definiowane i nadaje mu się wiele znaczeń. Szybko rozwijający się świat sytuuje przemiany współczesnego społeczeństwa, określa nowe wyzwania i stwarza ryzyko we wszystkich dziedzinach społecznego funkcjonowania — kreuje nową rzeczywistość społeczną. Ma to również związek z systemem edukacji. Ciągłe zmiany społeczne składają, by zająć się analizą istoty, struktury i charakterystycznych właściwości współczesnej przestrzeni edukacyjnej (Surina red. 2010, s. 13).

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej, pomimo stosowania go na gruncie wielu dziedzin nauki, wciąż pozostaje nieo określone. Przestrzeń określana jest jako system warunków podmiotowego istnienia jednostek, wymagających identyfikacji z nimi. O ile kategoria miejsca jest istotnym punktem odniesienia dla indywidualum i sytuuje ją w świecie natury i kultury, o tyle w kategorii przestrzeni jest się wraz z innymi ze świadomością współobecności i współidentyfikacji (Basińska 2011, s. 452).

Przestrzeń w perspektywie pedagogicznej nieodłącznie przedstawia się ze współczynnikiem humanistycznym. Oznacza to, że należy postrzegać ją jako swoiste pole psychofizyczne, w którego skład wchodzi jednostki i ich otoczenie. „Taki sposób ujmowania przestrzeni determinuje sposób jej badania oraz wyznaczania jednostek analizy w zakresie poznawania przestrzennego w sensie fizycznym i społecznym” (Samborska 2012, s. 16).

W przestrzeni edukacyjnej urzeczywistniają się procesy edukacyjne. Anna Basińska powołuje się na definicję przestrzeni edukacyjnej Iriny

Suriny, która pojmuje ją jako „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej (...), u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (2011, s. 453). Według Anny Basińskiej przestrzeń edukacyjna środowiska konstytuowana jest przez podmioty środowiska lokalnego (głównie rodziców i nauczycieli) w myśl przyjmowanych przez nie wartości oraz na bazie dostępnych zasobów będących w tym środowisku. Obserwując środowisko życia i rozwoju dziecka, wyodrębnia przestrzeń środowiska, które stanowią fundament do budowy przestrzeni edukacyjnej małego ucznia. Są to przestrzenie takie, jak: fizyczno-przyrodnicza, społeczna, kulturowa oraz wirtualna (2011, s. 453).

Przeźnię fizyczno-przyrodniczą dziecka badaczka definiuje jako miejsce zamieszkania warunkujące sposób spędzania czasu wolnego oraz możliwość zaspokajania różnych potrzeb, np. ruchu, bezpieczeństwa itp. Infrastruktura miejsca zamieszkania, czyli obecność i system działania placówek, instytucji, urzędów, do których dziecko ma dostęp, ustala formy podejmowanych przez nie aktywności w czasie wolnym. Przeźnię fizyczno-przyrodnicza, w jakiej osadzona jest szkoła, warunkuje możliwość spożytkowania środowiska w toku procesu edukacyjnego. Nauczyciele mają różne możliwości kreowania sytuacji edukacyjnych w zależności od charakteru otoczenia przyrodniczego (Basińska 2011, s. 453).

Przeźnię społeczną środowiska tworzą ludzie oraz zachodzące między nimi relacje, którym służą normy społeczne oraz symbole kulturowe identyfikowane w danej społeczności. Detale te tworzą wspólnie układ relacji między ludźmi. W skład tej przestrzeni wchodzi również instytucje, które regulują stosunki społeczne. W prezentowanej przestrzeni dziecko przynależy do małych grup społecznych, takich jak rodzina, grupa klasowa itp. Grupy te utrzymują relacje z szerszymi strukturami. Przeźnię społeczna dziecka to świat mikrostruktur, z którymi wchodzi w interakcje, gdzie realizuje swoje życiowe zadania, stanowiące jego pole poznawcze. W przestrzeni edukacyjnej środowiska to szkoła i rodzina mają role pośredniczące pomiędzy instytucjami i organizacjami a jednostką.

Dziecko jest także uczestnikiem kultury, która ukazuje mu gamę określonych kategorii oraz wachlarz reguł selekcji, interpretacji i opracowania informacji na temat zjawisk, czy też zdarzeń społecznych. Dziecko w młodszym wieku szkolnym dopiero zaczyna wchodzić w świat kultury. Żyje wartościami, którymi żyją jego rodzice. W przestrzeni edukacyjnej dziecka powinny się znaleźć wytwory kultury materialnej i duchowej. Poprzez obcowanie z nimi oraz poznawanie ich, dziecko zdobywa kompetencje umożli-

liwiający mu korzystanie z kultury, zarówno jej przetwarzanie, zmienianie, jak i jej wzbogacanie.

Coraz większego znaczenia nabiera środowisko wirtualne, które można uznać za szansę edukacyjną, jednak może ono również stanowić źródło poważnych zagrożeń w funkcjonowaniu jednostki. Przestrzeń życia dzieci cały czas poszerza się o nowe multimedia, które stają się podstawowym źródłem doświadczeń i przeżyć. Od najmłodszych lat korzystają oni z innowacji technologicznych. Ich gust czy też preferencje kształtowane są właśnie przez mass media. Nauczyciel powinien umiejętnie pokierować ścieżką edukacji, wykorzystując media, gdyż jest to gwarancją efektywnego uczenia się uczniów, i są one bliskie ich pozaszkolnym doświadczeniom (Basińska 2011, s. 454–455).

W licznych opracowaniach poświęconych tej problematyce spotyka się pojęcie miejsca ujmowane w różnych znaczeniach. Mówi się o wolnej przestrzeni, pozycji kogoś w grupie, zespole, stanowisku czy funkcji. Niejednokrotnie wskazuje się przestrzeń interpersonalną, przestrzeń mentalną czy przestrzeń emocjonalną. Środowiskiem tworzącym dziecku szansę do rozwijania tychże przestrzeni jest między innymi przedszkole pozwalające funkcjonować mu zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przestrzeń społeczna i indywidualna jest wartościowym elementem zorganizowanego środowiska edukacyjnego w przedszkolu pozwalającym wyzwalać kreatywność dziecka, eliminować jego działania odtwórcze na rzecz rozwijania twórczej aktywności przedszkolaka (Dymara 2011, s. 21–22). Przestrzeń edukacyjna przedszkola tworzy dziecku optymalne środowisko do jego wszechstronnego rozwoju, a tym samym przygotowuje je do podjęcia nauki w szkole. Dzięki realizacji podstawowych funkcji (opiekuńczej, diagnostyczno-prognostycznej, kompensacyjno-usprawniającej, kształcącej, wychowawczej, poznawczej) przedszkole tworzy warunki i sytuacje, w których są realizowane cele zawarte w podstawie programowej. Czas edukacji elementarnej jest jednym z najważniejszych okresów życia dziecka, niejednokrotnie decyduje o dalszej jego karierze szkolnej. Warto zwrócić uwagę i zadbać o to, aby ceremonia oddzielenia lat beztrudnej zabawy od lat szkolnych odbyła się w przyjaznej atmosferze. Żeby jednak mogło tak się stać, trzeba najpierw odpowiednio przygotować przedszkolaka do przyszłej roli ucznia. Takie przygotowanie ułatwi mu start i pomoże w dalszym etapie edukacji. Ważna zatem w tym „wydaniu” paszportu do edukacji wczesnoszkolnej jest właściwie zorganizowana przestrzeń przedszkola zarówno w jej aspekcie materialnym, jak i społecznym. Na materialny aspekt przestrzeni edukacyjnej składa się budynek placówki wraz z jej otoczeniem, ogród

przedszkolny, sale zajęć z odpowiednim dla poszczególnych grup wiekowych wyposażeniem, pomieszczenia sanitarne, kuchnia i pomieszczenia gospodarcze, różne gabinety, a w nowo budowanych przedszkolach jadalnie i sale gimnastyczne.

W przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki w szkole poza organizacją przestrzeni edukacyjnej uwzględniającej aspekt materialny niezmiernie istotna jest również sfera społeczna, którą tworzą: nauczyciel, personel placówki, rodzice, dzieci. Zwraca się tutaj także uwagę na obowiązujące zasady związane z planowaniem pracy przez nauczyciela (Surma 2011, s. 196–203).

Współczesne przedszkole, jako placówka usługowa, powinno dbać o wysoką jakość działań edukacyjnych, otwierać przestrzeń dla nowych przedsięwzięć, różnych podejść innowacyjnych inspirujących dziecko do wyrażania własnej ekspresji i wyzwalać jego aktywności twórczej (Styczyńska 2011, s. 155). Według Barbary Wilgockiej-Okoń przedszkole powinno „zapewnić dzieciom opiekę oraz wszechstronny rozwój psychofizyczny i społeczny, a tym samym przygotować je do pokonania progu szkolnego” (1993, s. 636). Zadanie to wyznacza nauczycielom przedszkola konieczność właściwego zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej dziecka oraz „tworzenie mu takich warunków rozwoju, aby mogło ono rozwinąć i wykorzystać w procesie formowania własnej osobowości wszystkie swoje obecne i potencjalne możliwości, a także swoje indywidualne zdolności” (Lubowiecka 2006, s. 6).

## Pojęcie dojrzałości szkolnej

Ustawa o systemie oświaty z 19 marca 2009 roku mówi o tym, że każdy pięcioletek ma obowiązek odbywać roczne przygotowanie przedszkolne. Zadaniem placówki przedszkolnej jest całkowite zrealizowanie podstawy programowej dla tego szczebla edukacyjnego po to, aby przygotować dziecko do podjęcia obowiązku nauki w szkole oraz do zdobycia takiej samodzielności, aby potrafiło radzić sobie w sytuacjach życiowych (Klim-Klimaszewska 2010, s. 143). Tak więc zadaniem przedszkola jest takie kierowanie rozwojem dziecka, aby było ono dojrzałe do realizacji obowiązku szkolnego.

Dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych kl. I” (Okoń 2004, s. 81).

Pojęcie „dojrzałości szkolnej” może być stosowane zamiennie z terminami „gotowości szkolnej” czy „przygotowaniem do szkoły”. Różnica w rozumieniu tych pojęć może wynikać z pojmowania istoty oraz mechanizmów

procesu, jakim jest dojrzewanie, oraz roli, jaką pełni uczenie się w procesie rozwoju. Gdy mówimy o „dojrzałości szkolnej”, wszelkie zmiany rozwojowe zachodzące u dziecka wiążą się głównie z dojrzewaniem. Rozwój podporządkowany jest więc procesowi biologicznemu, dojrzałość jest natomiast jednym z jego etapów. Ważny jest tu fakt, że etap dojrzewania w pewnej mierze zależy od oddziaływań zewnętrznych, te zaś mogą modyfikować zarówno kierunek, jak i dynamikę zmian zachodzących w rozwoju (Wilgocka-Okoń 2003, s. 10).

Używając określenia „gotowość szkolna”, bierzemy pod uwagę fakt, że istnieje możliwość wpływania na pewne właściwości dziecka, kształtowania ich w ten sposób, aby osiągnęło ono ową gotowość. Ważny jest więc moment przygotowania do wykonywania określonych zadań szkolnych.

Granice między wskazanymi pojęciami nie są jednak wyraźne. Szczególnie dlatego, że dojrzewanie nie jest już postrzegane jako główna przyczyna rozwoju. Wpływy biologiczne w dużej mierze działają w powiązaniu z procesem uczenia się i z czynnikami zewnętrznymi — środowiskowymi (2003, s. 10–11).

Przez termin „dojrzałość szkolna” można rozumieć także taki stopień rozwoju dziecka, który jest konieczny do podjęcia wszelkiego rodzaju obowiązków, jakie będzie musiało spełniać podczas nauki w szkole. Innymi słowy jest to gotowość do ich wypełniania. Na dojrzałość szkolną składa się również chęć ucznia do wykonywania owych obowiązków, chęć uczenia się oraz taki poziom dojrzałości umysłowej, fizycznej i społecznej, który pozwoli mu na przystosowanie się do nowych warunków szkolnych, zapewni dobre samopoczucie wśród rówieśników. Na termin ten składają się także wszelakiego rodzaju umiejętności, przyzwyczajenia, które będą konieczne i pomocne uczniom podczas edukacji (Gutowska 1978, s. 15).

Na dojrzałość szkolną może zatem składać się nie tylko przygotowanie dziecka do szkoły, ale także przygotowanie szkoły na przyjęcie dziecka. „Przez gotowość szkoły rozumie się wrażliwość na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, aspiracje i możliwości rozwojowe” (Żuchelkowska 2010, s. 16). Istotnym wyznacznikiem gotowości szkoły są zmiany dotyczące kształcenia, oparte zarówno na aktywności ucznia, jak i nauczyciela zachowującego zasadę respektowania wcześniejszych doświadczeń dziecka oraz jego aktualnego rozwoju (Wilgocka-Okoń 2003, s. 12). A zatem szkoła musi być otwarta na potrzeby i oczekiwania dziecka, powinna doceniać i wykorzystywać jego doświadczenia z wcześniejszych lat życia, w szczególności z okresu przedszkolnego (Kopik 2010, s. 163). Ze względu na specyfikę rozwoju sześciolatków oraz konieczność zapewnienia im poczucia bezpieczeństwa



warto pomyśleć także o oddzielnych strefach dla tych dzieci w szatni, na boisku, placu zabaw czy świetlicy szkolnej (Brzezińska, Szymańska 2012, s. 4). W sali lekcyjnej wyraźnie powinny być wyodrębnione dwie części: edukacyjna (wyposażona w tablicę, stoliki, krzesła) oraz rekreacyjna (tworząca możliwość zabawy i odpoczynku). To gwarantuje pełną adaptację ucznia zarówno do szkoły, jak i nauki. Określając więc stopień gotowości szkolnej bierzemy pod uwagę zarówno poziom rozwoju dziecka, jak i wymagania szkoły. Stan równowagi między tymi dwoma czynnikami nazywany jest właśnie gotowością szkolną. Jednak należy zwrócić uwagę, że każde dziecko może rozwijać się w innym tempie, zgodnie z własnym, indywidualnym schematem rozwojowym, a wymogi szkoły nie są rzeczą stałą, niezmienną. Dlatego też interpretacja wyjaśnianego pojęcia może ulec zmianie (Żuchelkowska 2010, s. 16).

Zagadnieniem dojrzałości szkolnej od lat zajmują się zarówno psycholodzy, jak i pedagodzy. Problem ten leży na pograniczu psychologii rozwojowej i wychowawczej. Wraz z upływem czasu rozszerza się znaczenie tego pojęcia. Badania wykazują, że to nie wiek, ale możliwości uczenia się, które zależne są od środowiska ucznia, w głównej mierze wpływają na osiągnięcie tej dojrzałości. Wpływ środowiska może być hamujący bądź też wspierający rozwój (Wilgocka-Okon 2003, s. 11–12). Gotowość szkolną możemy rozwijać dzięki różnorodnym działaniom, jest to proces, na który składa się wiele istotnych elementów. Każdy uczeń zdobywa ją indywidualnie, według własnego, odrębnego, niepowtarzalnego schematu rozwoju. Jednak są pewne wytyczne, które umożliwiają stwierdzenie, czy dziecko osiągnęło tę dojrzałość czy też nie (Nadolna 2009, s. 45). Tak więc, aby w pełni określić gotowość szkolną dziecka powinniśmy brać pod uwagę jego:

- dojrzałość fizyczną: sprawność ruchową, wagę ciała, poprawne funkcjonowanie organów zmysłowych, zdrowie, wytrzymałość;
- dojrzałość umysłową: opanowanie ogólnej wiedzy o świecie, rozumienie pojęć, symboli, procesy myślowe, umiejętność słuchania, wypowiedzania się;
- dojrzałość społeczną: przystosowanie do grupy, umiejętność współpracy, współdziałania, zdyscyplinowanie i wykonywanie poleceń nauczyciela;
- dojrzałość emocjonalną: równowaga psychiczna, umiejętność uzewewnętrzniania i radzenia sobie z uczuciami, odporność na stres i ewentualne niepowodzenia, kontrolowanie emocji;
- dojrzałość wolicjonalną: wytrwałość i konsekwencja w pracy, doprowadzanie zadań do końca, chęć podejmowania nowych zadań, skupienie uwagi;



— dojrzałość motywacyjną: chęć uczenia się, długotrwałość zainteresowania, osiągnięcie jakichkolwiek sukcesów w nauce, kontynuowanie zadań mimo niepowodzeń (Jarosz 2004, s. 69).

Inne źródła podają jeszcze:

— gotowość do czytania: analiza i synteza wzrokowo-słuchowa, poprawna wymowa;

— gotowość do pisania: rozwinięte sprawności psychomotoryczne, zręczność (sprawność rąk), koordynacja wzrokowo-słuchowa i słuchowo-ruchowa, podporządkowanie ruchów kontroli słuchu i wzroku, orientacja w przestrzeni, pamięć ruchowa (przetwarzanie obrazu graficznego na obraz ruchu);

— gotowość do uczenia się matematyki: rozumienie i określanie stosunków przestrzennych, ilościowych i czasowych w praktyce, klasyfikacja przedmiotów pod kątem wielkości, koloru, kształtu, znajomość pojęcia liczby i wykonywanie działań dodawania i odejmowania w zakresie 0–10, posługiwanie się znakami matematycznymi mniejszości, większości, równości, plusa i minusa, porównywanie odległości;

— dojrzałość do podjęcia obowiązków szkolnych: umiejętność rozwiązywania problemów, samodzielne organizowanie sobie pracy, poczucie obowiązku, wytrwałości (Klim-Klimaszewska 2005, s. 106–114).

Rozwój dziecka w wymienionych obszarach powinien być harmonijny. Tempo rozwoju w każdym z nich musi być podobne, aby pozostały one w związku. Gotowość do podjęcia nauki w szkole jest uwarunkowana całościowym rozwojem, stąd też rozwój w każdej z tych sfer jest niezmiernie ważny (Skowrońska 2007, s. 11).

Analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, a więc tzw. diagnozę przedszkolną, musi przejść każde dziecko na rok przed rozpatrywanym pójściem do szkoły. Konieczność ta wynika z podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Kozyra-Sekulska 2010, s. 328–329). Jak już wcześniej zaznaczyłam, każdy pięciolatek ma obowiązek rocznego przygotowania do szkoły w placówce przedszkolnej. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego traktuje o tym, że przez cały rok „edukacji” w przedszkolu nauczyciele powinni obserwować rozwój dziecka, a owe obserwacje zapisywać po to, aby pomóc dziecku w osiągnięciu jak najlepszej gotowości szkolnej. Celem takiej analizy jest także przekazanie rodzicom informacji dotyczących poziomu rozwoju, jaki osiągnęło ich dziecko oraz pokierowanie ich, w jaki sposób powinni wspierać swoje dziecko w osiąganiu dojrzałości. Obserwacja ta ma

dostarczyć nauczycielowi informacji o aktualnym stanie rozwoju dziecka oraz pomóc mu w przygotowaniu indywidualnego programu wspomagania jego rozwoju. Może stanowić przyczynek kierowania dziecka do instytucji o charakterze pomocowym (poradni psychologiczno-pedagogicznej) w sytuacjach kiedy zostały rozpoznane u dziecka dysfunkcje.

W podstawie programowej zawarto także, że o rozpoczęciu nauki szkolnej decyduje nie tylko wiek, ale także poziom umysłowy dziecka. Stąd też istnieje możliwość (jeśli to konieczne) odroczenia obowiązku szkolnego — dzieci, które nie osiągnęły jeszcze odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej, powinny mieć czas i szansę na prawidłowy rozwój i zdobycie niezbędnych umiejętności oraz ukształtowanie właściwych postaw. Odroczenie obowiązku szkolnego ma służyć dobru dziecka, gdyż daje mu szansę na nadrobienie zaległości i uniknięcie wszelkiego rodzaju niepowodzeń, upokorzeń i problemów w trakcie edukacji.

W przypadku osiągnięcia wszystkich przejawów dojrzałości szkolnej przez dziecko z grupy przedszkolnej możliwe jest także przyspieszenie obowiązku szkolnego. Decyzję o przyspieszeniu bądź odroczeniu obowiązku szkolnego podejmuje dyrektor szkoły, opierając się na opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej ([http://www.naszaporadnia.eu /pdf/gotowosc\\_szkolna.pdf](http://www.naszaporadnia.eu/pdf/gotowosc_szkolna.pdf), dostęp 14.07.2015).

## **Czynniki warunkujące gotowość szkolną dziecka**

Potrzeba badania gotowości szkolnej wynika z faktu, iż każde dziecko może osiągnąć ten stan w różnym wieku i w różnym stopniu. Nie wszyscy rozwijają się jednakowo, w tym samym tempie. Dynamika rozwoju każdego dziecka już od urodzenia jest indywidualna. Jedni rozwijają się szybciej fizycznie, inni umysłowo. Między sferami rozwoju dziecka istnieją mniejsze lub większe różnice. Przyczyną owych odmienności mogą być uwarunkowania biologiczne bądź też społeczno-wychowawcze. Badając gotowość szkolną, powinniśmy brać pod uwagę czynniki, które na nią wpływają. Znaczący wpływ na rozwój dziecka i osiągnięcie przez niego dojrzałości szkolnej wywiera miejsce zamieszkania, warunki materialne, w jakich żyje, sposób wychowania, atmosfera domowa. Nie bez znaczenia jest także wykształcenie rodziców oraz to, czy dziecko uczęszczało lub nie do przedszkola. Rodzina, dom są pierwszym i najważniejszym środowiskiem, w którym rozwija się dziecko (Skowrońska 2007, s. 10).

Zdaniem Wincentego Okonia „dojrzałość szkolna zależy od warunków bytowych dziecka, wykształcenia rodziców, wychowania przedszkolnego,

zdolności dziecka i jego zdrowia. Badania nad dojrzałością szkolną mają na celu ustalenie czynników ją warunkujących, opracowanie narzędzi do masowych badań dojrzałości szkolnej oraz metod i środków psychopedagogicznych umożliwiających ogółowi dzieci osiągnięcie jeszcze przed pójściem do szkoły takiego poziomu dojrzałości szkolnej, jaki jest niezbędny do zapewnienia im pełnego powodzenia szkolnego” (2004, s. 81–82).

Psycholodzy od dawna spierają się o to, czy główny wpływ na rozwój ma dziedziczenie czy środowisko. Zgodnie z jednym stanowiskiem główną rolę w rozwoju ma dziedziczenie. Rozwój według tego ujęcia przebiega zgodnie z właściwościami, które są zaprogramowane genetycznie. To, w jaki sposób dana jednostka będzie ewoluować, tak naprawdę nie zależy od niej, ale w dużej mierze jest przesądzone już przed jej narodzinami. Pewne zmiany w zachowaniu bowiem mogą następować mimowolnie, wraz z wiekiem, co jest skutkiem uwarunkowań genetycznych. Według takiego sposobu myślenia, wszelkiego rodzaju ćwiczenia czy doświadczenia jednostki są w większości bez znaczenia. W myśl drugiego stanowiska niezmiernie istotną rolę w rozwoju człowieka ma środowisko, zwłaszcza środowisko społeczne. Tworzy ono doświadczenia jednostki, a uczenie się, a więc także rozwój, jest ściśle z nimi związane (Matczak 2003, s. 29–30). Obecnie przyjmowany jest pogląd, że rozwój zależny jest zarówno od czynników środowiskowych, jak i genetycznych. Zgodnie zaś z popularną wieloczynnikową koncepcją rozwoju na człowieka wpływa wiele czynników, które wzajemnie na siebie oddziałują. Coraz silniej dostrzega się również znaczenie m.in. wychowania i aktywności własnej jednostki.

Ogólnie rzecz biorąc, czynniki, które wpływają na rozwój przedszkolaka, także te warunkujące dojrzałość szkolną dziecka, można podzielić na czynniki biologiczne, a więc uwarunkowania osobnicze, czynniki społeczno-wychowawcze, inaczej czynniki zewnętrzne, środowiskowe uwarunkowania ucznia (Wysocka 2003, s. 724), a także wychowanie i aktywność własną jednostki (Żebrowska 1977, s. 154).

## **Przedszkole miejscem socjalizacji dziecka**

Przedszkole ma wyposażyć przedszkolaka w umiejętności poznawcze, kompetencje społeczne, fizyczne, emocjonalne, by dziecko potrafiło samo zadbać o siebie, a dzięki temu stworzyć podstawę szkolnej kariery. Tylko dobrze przygotowany uczeń może się prawidłowo rozwijać (Dąbek 2011, s. 5).

Okres przedszkolny to czas, w którym dziecko podejmuje różnorodną aktywność zabawową. Nawiązuje ono interakcje społeczne, orientuje się, ja-

kie role mają osoby dorosłe i jakie jest ich znaczenie. Jednak życie dziecka w przedszkolu nie ogranicza się tylko i wyłącznie do zabawy. Rozwijają się również i doskonala w tym czasie sprawności manualne, rysowanie, lepienie, konstruowanie, spostrzeganie i orientacja przestrzenna. Dzieci ponadto intensywnie przyswajają wybrane normy etyczne, które poznają w momencie przebywania w grupie, podczas organizacji pracy i wspólnego spędzania czasu. Często też przez wykorzystanie baśni dziecięcych lub ludowych poszerzają znajomość norm i ocen. Program pracy z dzieckiem przedszkolnym ma także na względzie rozwijanie umiejętności językowych, przygotowanie do pisania i czytania, poznawania elementów matematyki i przyrody itd. Praca według wybranego programu jest dostosowana do poziomu danego zespołu i zmierza do osiągnięcia gotowości szkolnej. Nauczyciel ma szansę stworzyć warunki do wyrównania luk rozwojowych wszystkich podopiecznych, z uwzględnieniem ich indywidualnych cech.

W przedszkolu jest rozwijana sprawność grafomotoryczna dziecka (odzworowanie kształtów, kreślenie elementów literopodobnych, wykorzystywanie różnych technik plastycznych), co pozwala właściwie przygotować przedszkolaka do podjęcia obowiązku szkolnego. Można organizować taką aktywność w czasie zabaw lub podczas dostosowanych do pór roku i realizowanych treści programowych w kąciakach przyrody. Dziecko przekraczające progi szkoły powinno umieć sprostać zadaniom, które stawia przed nim nauczyciel czy też podejmuje ono samo. Powinno także dostosować się do dyscypliny panującej w szkole i umieć zapanować nad swoimi emocjami. Przedszkole dąży przede wszystkim do tego, by dziecko było samodzielne w nowym środowisku, by było obowiązkowe, sumienne. Istotne jest, żeby miało wyrobiony nawyk doprowadzania pracy do końca, jak również, by w razie niepowodzenia potrafiło zacząć aktywność od nowa (Wojda 2001, s. 151–152).

Jednak najbardziej znaczącym faktem jest pełnienie przez przedszkole funkcji podstawowego środowiska wspierającego dziecko w drodze do sukcesu oraz warunkującego jego przyszłe efekty szkolne. Dziecko wchodzi do systemu formalnego kształcenia, co przekracza znane mu relacje z rodziną. Przedszkole jest instytucją, w której socjalizacja nie opiera się na więzach pokrewieństwa. W placówce tej tworzy się dzieciom możliwości podejmowania różnych ról społecznych (dyżurni w kąciakach, przy posiłkach, w szatni) oraz wchodzenia w interakcje społeczne. Dzieci, wkraczając w mury przedszkola, poznają nowy świat i powoli uczą się w nim żyć. To w przedszkolu dziecko utożsamia się z nauczycielką, jak z drugą mamą. A fakt, że spędza z nią połowę swojego dnia, prowadzi do przewartościowania jej osoby (Al-Khamisy 2006, s. 26).

Doświadczenia, jakie nabywa dziecko w przedszkolu, są szczególnie ważne w momencie upodabniania się do wybranych modeli osobowościowych. Dziecko w tym czasie szybko pochłania te wartości, normy, które przekazuje mu rodzina, grupa społeczna, społeczeństwo. Punktem wyjścia jest jednak nie to, jaką funkcję pełni społeczeństwo, ale to, jakie interakcje tworzą się codziennie między wychowawcą a wychowankiem.

Socjalizacja jest procesem włączania jednostki w społeczeństwo, „umożliwiającym integrację z nim, czyli zaadaptowanie przyjętego w danym społeczeństwie sposobu myślenia i odczuwania oraz zgodę na obowiązujący w nim system wartości, łącznie z powszechnie głoszonymi tam opiniami, przekonaniami, wierzeniami, ideami” (Łobocki 2004, s. 42). Jest ona zatem procesem adaptowania się dzieci do różnych warunków środowiskowych. Zdaniem Romany Miller dziecko bez kontaktów ze społeczeństwem ma utrudniony proces socjalizacji. Jak podkreśla autorka, dzieci odizolowane w pewien sposób od społeczeństwa gorzej radzą sobie w kontaktach interpersonalnych (1981, s. 13–15). Według Anthony’ego Giddensa socjalizacja to proces uczący dzieci lub innych nowych członków społeczeństwa, jak w nim funkcjonować. Jak zauważa autor, proces socjalizacji sprawia, że dziecko, będąc zależne od innych, staje się istotą świadomą, orientującą się w zasadach panujących w świecie, potrafiącą odnaleźć się w kulturze, w jakiej jest wychowywany (2008, s. 50–51). O przebiegu procesu socjalizacji w dużym stopniu decyduje rodzina oraz przedszkole. W tych obszarach dziecko zdobywa umiejętność współdziałania, nawiązuje pierwsze relacje, w przedszkolu poszerza płaszczyznę kontaktów interpersonalnych. Placówka ta przyzwyczaja dziecko do pełnienia obowiązków i związanej z nimi odpowiedzialności oraz uczy aktywności społecznej. Współdziałanie uznaje się za najistotniejszy element socjalizacji. Instytucja przedszkolna dostarcza dziecku dużo okazji do tego typu relacji, w których może zmieniać swoje nastawienie, postawę z egocentrycznej na zespołową. Jednym z podstawowych pojęć w społecznianiu jest interakcja będąca wzajemnym oddziaływaniem na siebie jednostek, rzeczy, zjawisk, czy też tworzeniem możliwości do przewidywania postępowania innych ludzi. Rozwój dziecka zależy również od tego, w jakiej przebywa ono grupie społecznej, jaki reprezentuje poziom życia, oraz od wartości przyjętych od rodziców, kolegów czy koleżanek. Ważne jest, aby przed podjęciem próby zrozumienia dziecka najpierw spróbować dowiedzieć się więcej na temat roli osób dorosłych ważnych w jego życiu, konstrukcja społeczna bowiem spełnia istotną rolę w potencjale działania jednostki (Al-Khamisy 2006, s. 27–28).

Z perspektywy psychologii kluczowe jest uspołecznienie, które powinno być traktowane ogólnie jako umiejętność funkcjonowania jako jednostki społecznej. Dzieci poznają siebie i to, co je otacza przez działanie. W przedszkolu, gdzie zachodzi socjalizacja, dziecko uczy się, jak postępować w harmonii z normami i zasadami, których jako jednostka społeczna powinno przestrzegać. Dziecko ma w przedszkolu za zadanie nauczyć się bądź przynajmniej spróbować współpracować z innymi. Wchodzi zatem w różnorodne relacje z ludźmi, nawet tymi, którzy się od niego różnią i potrafi się z nimi komunikować w sposób werbalny i niewerbalny (Al-Khamisy 2006, s. 30).

### **Gotowość szkolna a powodzenie w nauce**

To, czy dziecko odniesie sukces w szkole, nie zależy tylko od tego, czy jest odpowiednio przygotowane pod względem intelektualnym, ale także od zdolności radzenia sobie ze złymi emocjami, umiejętności zachowania się w trudnych sytuacjach, oraz od tego, czy dziecko rozumie to, co mówi do niego nauczyciel, czy dostosowuje się do zadań przez niego powierzonych. Istotny jest również zapał, z jakim te różnego rodzaju zadania wykonuje (Kwiatowska, Topińska red. 1978, s. 437– 438). Z badań nad gotowością szkolną Barbary Wilgockiej-Okon wynika, że dzieci podejmujące naukę w szkole możemy podzielić na cztery grupy:

- z bardzo dobrą,
- z dobrą,
- z dostateczną,
- z niedostateczną gotowością szkolną.

I tak, dzieci, które znalazły się w pierwszej grupie, w 95% mają szansę na to, by w pełni im się powiodło w szkole, a w 5% przewiduje się częściowe powodzenie. Dla dzieci należących do grupy z dobrą gotowością w 75% przewiduje się odniesienie powodzenia, w 24% przewiduje się powodzenie tylko częściowe, a w 1% skazuje się je na niepowodzenie. W grupie o dostatecznym przygotowaniu do podjęcia nauki w szkole na pełne powodzenie ma szansę 35% dzieci, na częściowe — 60%, a na brak powodzenia — 5%. I wreszcie o grupie z niedostateczną dojrzałością mówi się, że 15% może się powodzić w szkole, 65% tylko częściowo może mieć powodzenie, a 20% nie ma szans na powodzenie (2006, s. 63). Wynika z tego, że każde dziecko ma pewną szansę na to, by w szkole mu się powiodło. Jest to zależne w dużej mierze od tego, jaki stopień gotowości szkolnej osiągnęło, to bowiem pozwoli mu podołać obowiązkom szkolnym. Wiadomo przecież, że każde dziecko rozwija się inaczej. To, jaki szkoła posiada poziom dydaktyczno-wychowawczy ma wpływ



na możliwości rozwojowe uczniów i na to, czy we właściwy sposób będą one wykorzystane. Istotne jest, jakie zostały wybrane przez szkołę podręczniki, programy nauczania oraz jakim wyposażeniem w sprzęt i pomoce naukowe placówka dysponuje. Ważnym czynnikiem warunkującym sukcesy szkolne dziecka jest nauczyciel, jego umiejętności profesjonalne, cechy osobiste. To on przez tworzenie optymalnego środowiska rozwojowego dziecka uczy je zainteresowania nauką szkolną, angażuje poznawczo i aktywizuje w celu wykorzystania potencjału posiadanego przez dziecko. Jednak wszystkie proponowane zadania, formy czy stosowane metody służące temu, by dziecko przygotować do uczenia się, muszą być dostosowane indywidualnie do możliwości każdego wychowanka (Wilgocka-Okoń 2003, s. 65).

Bardzo istotne jest, czy między cechami świadczącymi o dojrzałości szkolnej a wymaganiami stawianymi dziecku występuje równowaga. Rozwój dziecka powinien być harmonijny, aby w każdej sferze zmiana zachodziła w sposób podobny. Jest to warunkiem utrzymywania w ścisłym związku wszystkich jego aspektów. W momencie podjęcia przez dziecko nauki szkolnej jego gotowość szkolna zależeć będzie nie tylko od poziomu jego przygotowania do podjęcia nauki czytania, pisania i liczenia, ale również od tego, jakie metody dydaktyczno-wychowawcze będą stosowane wobec niego przez szkołę. To przyjazne warunki, jakie będzie tworzył nauczyciel, oraz podmiotowe podejście do dziecka warunkować będzie efektywne zdobywanie wiadomości i umiejętności.

Dzieci w wieku przedszkolnym bardzo chętnie się uczą, chcą podejmować nowe wyzwania i odważnie angażują się w projektowane przez nauczycieli sytuacje edukacyjne. Oczekują one od swojego „przewodnika” ciekawych zajęć, potrzebują wsparcia, pomocy, zrozumienia. Nie należy zapominać, że naturalna w tym okresie potrzeba ruchu i aktywnego działania uzewnętrzniana przez dziecko stanowić powinna przyczynek do tworzenia przestrzeni edukacyjnej, w której będzie ono miało szansę na wszechstronny rozwój przez wykorzystanie kształcenia polisensorycznego. Należy mu umożliwić gromadzenie doświadczeń, opartych na różnych drogach uczenia się — przeżywaniu, przyswajaniu, odkrywaniu i działaniu. Niech poszukuje, eksperymentuje i tworzy. Rolą nauczyciela niech będzie dostarczanie dziecku bogatych i atrakcyjnych sytuacji edukacyjnych rozwijających jego ciekawość poznawczą i inteligencję wielorakie. Każdy uczeń zapamiętuje materiał w inny sposób. Nauczyciel powinien zatem zadbać o to, aby treści, z którymi zapoznaje, zapamiętali wszyscy uczniowie: wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy. Od nauczyciela wymaga się dużego zaangażowania w projektowanie zajęć, korzystania z różnych źródeł i środków dydaktycz-



nych po to, by tworzyć dziecku optymalne środowisko wspomagające rozwój i wspierające je w drodze do sukcesu (Dąbek 2011, s. 7).

Powodzenie w szkole mają zazwyczaj ci uczniowie, którzy osiągnęli gotowość szkolną. Im lepiej opiekuje się wychowawca swoimi podopiecznymi w wieku przedszkolnym, tym większe będzie ono robiło postępy w nauce i szybciej będzie się rozwijać (Brejnak 2009, s. 46–47).

Jak słusznie zauważa i podkreśla Elżbieta Jaszczyszyn, „perspektywa zmiany roli sprawia, że dziecko czuje się starsze, ważne, bardziej dorosłe. Każde dziecko chce też być mądre, zdobywać wiedzę, uczyć się nowych umiejętności” (2010, s. 15).

A zatem przestrzeń edukacyjna przedszkola uwzględniająca zarówno aspekt społeczny, jak i materialny tworzy dziecku odpowiednie szanse do jego wszechstronnego rozwoju oraz przygotowuje do podjęcia nauki w szkole. Jest ważnym miejscem budowania poczucia wartości oraz kształtowania prawidłowego obrazu siebie. Przedszkole jest środowiskiem wartościowych „spotkań” opartych na bliskich więziach emocjonalnych grupy rówieśników i nauczycieli, przygotowujących do dalszego życia i umożliwiających dziecku doświadczenie i przeżywanie okresu dzieciństwa jako ciekawej „podróży” i przycynku do dorosłości.

## **Selected elements of educational space of a kindergarten vs. child's preparation for school education**

### **Abstract**

The term “space” has been defined in different ways and multiple meanings have been applied to it. Even though, the term has been used in various disciplines and fields, it remains under defined. In pedagogical perspective, space has always been portrayed along with a human factor. Therefore, the space should be understood as a peculiar psychophysical field which consists of both individuals and their surroundings. Educational space of a kindergarten provides the children with an optimal environment for their broad development and in this way it prepares the children for school education. In this process, apart from educational space organization including the material aspect, the social domain remains increasingly important (teacher, other school workers, parents, children). Educational space of a kindergarten embracing these aspects is definitely conducive to the development of the child's self-esteem and molding of the child's self- portrait.

**Keywords:** space, educational space, kindergarten, socializing, school readiness, school successes.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2006), *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Basińska A. (2011), *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Brejnak W. (2009), *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 5.
- Brzezińska A.I., Szymańska D. (2012), *Sześciolatek w szkole — zadania rodziny i szkoły*, cz. II, „Remedium”, nr 12.
- Dąbek K. (2011), *Sześciolatek w szkole*, „Życie Szkoły”, nr 2.
- Dymara B. (2011), *Rozważania o człowieku, przedszkolu, szkole, przestrzeniach i barwach kultury*, „Bliżej Przedszkola”, nr 11.
- Giddens A. (2008), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- Gutowska H. (1978), *Rodzina i dom. Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, IWZZ, Warszawa.
- Jarosz E. (2004), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Jaszczyczyn E. (2010), *Oczekiwanie sześciolatka i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Klim-Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Erica, Warszawa.
- Kopik A. (2010), *Wsparcie sześciolatka w szkole*, [w:] J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kozyra-Sekulska M. (2010), *Wspieranie nauczycieli przedszkola w ocenie dojrzałości szkolnej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną w Leżajsku*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, WSP TWP, Warszawa.
- Kwiatowska M., Topińska Z. (red.) (1978), *Pedagogika przedszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Lubowiecka J. (2006), *Funkcje i zadania współczesnego przedszkolaka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.
- Łobocki M. (2004), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- Nadolna B. (2009), *Przygotowanie przedszkolaka do szkoły*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Warszawa.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Samborska I. (2012), *Przestrzeń i jej miejsce w świecie dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9.

- Skowrońska A. (2007), *Dojrzałość szkolna*, „Życie Szkoły”, nr 7.
- Styczyńska M. (2011), *Przedszkole, ale jakie...?*, [w:] M. J. Śmiałek (red.), *Szanse i zagrożenia w procesie integracji europejskiej przestrzeni edukacji elementarnej*, Poznań — Kalisz, UAM WPA.
- Surina I. (red.) (2010), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Surina I. (red.) (2011), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Surma B. (2011), *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wilgocka-Okoń B. (1993), *Przedszkole*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B. (2003), *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojda E. (2001), *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 3.
- Wysocka E. (2003), *Dojrzałość szkolna*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żebrowska M. (1977), *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Żuchelkowska K. (2010), *Dziecko sześciolatnie w szkole. Szansa czy zagrożenie?*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

Agnieszka Kapuścińska,  
Kamila Wichrowska

# Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny

## Wprowadzenie

Według badań Głównego Urzędu Statystycznego na rok szkolny 2007/2008 w edukacji przedszkolnej (zarówno w przedszkolach, jak i oddziałach przedszkolnych) uczestniczyło 59,4% dzieci w wieku 3–6 lat (w miastach ten odsetek wynosił 75,2%, a na wsiach 39%). Jak powszechnie wiadomo, wychowanie przedszkolne dla trzy- i czterolatków nie jest obowiązkowe. Obowiązkowe jest za to roczne przygotowanie przedszkolne — do września 2013 roku obowiązywało ono dzieci sześć- i pięcioletnie, od września 2014 roku objęte nim zostały wszystkie dzieci pięcioletnie. Realizacja obowiązku przedszkolnego, zgodnie z art. 14 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, możliwa jest w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej. Na dzień dzisiejszy wybrana placówka jest zobowiązana do realizowania podstawy programowej. Założenia nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego wcielonej w życie w roku szkolnym 2009/2010 określają aż 15 obszarów działalności przedszkola wspierających rozwój, wychowanie oraz edukację dziecka. Każdy z tych obszarów przedstawia cechy, które powinny charakteryzować dziecko znajdujące się u progu pierwszej klasy. Analizując te obszary, bezsporne jest, że wiele kompetencji kluczowych, na które kładzie się duży nacisk w szkole, jest realizowanych już na poziomie przedszkolnym. Nie chcemy analizować wszystkich z nich, lecz zwrócić uwagę na to, jakie mają one znaczenie w zdobywaniu gotowości szkolnej, jak ważne jest podejście

nauczyciela w nabywaniu przez dzieci tych kompetencji, jak może on najefektywniej je rozwijać we współpracy z rodzicami wychowanków.

## **Kompetencje kluczowe a stan gotowości szkolnej dziecka**

Edukacja przedszkolna i rozwijanie kompetencji kluczowych ma decydujący wpływ na zdobycie dojrzałości szkolnej. Na kartach *Encyklopedii pedagogicznej* czytamy, że: „dojrzałość szkolną, zwaną też gotowością szkolną, pojmuje się zazwyczaj jako osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju psychicznego, jaki pozwala mu sprostać obowiązkom szkolnym” (Pomykało 1993, s. 110). Czym zatem są obowiązki szkolne? Na to pojęcie składa się wiele czynności, do których uczeń musi być zdolny. Jedną z najważniejszych rzeczy jest umiejętność porozumiewania się zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielem. Chodzi tu zarówno o posługiwanie się językiem ojczystym na odpowiednim poziomie, jak i chęć do interakcji międzyludzkich, na co z pewnością ma wpływ kompetencja społeczna. Kolejnym bardzo istotnym aspektem jest umiejętność uczenia się. Można to odczytywać jako chęć do poznawania i zapamiętywania nowej wiedzy, odwagę w sprawdzaniu nieznanymi teorii. Ostatnim, ale jakże ważnym czynnikiem, jest otwartość na sprostanie wyzwaniom stawianym przez szkołę. Te wyzwania mają różnorodny charakter. Z jednej strony są intelektualne, bo wciąż pobudzają do chłonięcia nowej wiedzy i umiejętności. Z drugiej zaś strony jest to wejście i podporządkowanie się ścisłym regułom panującym w szkole oraz zespole klasowym.

Uczeń, aby sprostać obowiązkom szkolnym, już na progu pierwszej klasy powinien posiadać wiele kluczowych kompetencji, które ułatwią mu adaptację do nowego, szkolnego środowiska. Aby tak się stało, kompetencje te muszą być rozwijane już u przedszkolaków. W przeciwnym wypadku istnieje uzasadniona obawa, że nowy adept szkoły podstawowej będzie miał pewne trudności w odnalezieniu się i przyzwyczajeniu do coraz to nowych wyzwań stawianych przez wczesnoszkolną edukację.

## **Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji kluczowych w przedszkolu**

Europejska Sieć do spraw Wdrażania Kompetencji Kluczowych (European Policy Network on the Implementation of the Key Competences — KeyCoNet) monitoruje wszelkie działania na rzecz rozwoju kompetencji kluczowych, poszukując najlepszych rozwiązań. W kontekście rozwijania kompe-

tencji kluczowych przedmiotem zainteresowania pozostaje jednak przede wszystkim szkoła. Dlaczego pomija się rolę przedszkola? Jest to przecież odpowiednie miejsce do rozwijania i promowania określonych kompetencji kluczowych u dzieci. To właśnie na pierwszym etapie edukacji budujemy fundament pod przyszłe osiągnięcia szkolne, m.in. pozytywne nastawienie, motywację, ciekawość świata, relacje z ludźmi. To w przedszkolu, monitorując rozwój wychowanków, można dostrzec ich zdolności czy ewentualne problemy, by wspólnie z rodzicami podjąć działania wspierające rozwój dziecka, zanim rozpocznie ono edukację szkolną.

Efektywność działań nauczyciela w rozwijaniu kompetencji przedszkolaków zależy od wielu czynników — pośrednio od stylu zarządzania placówką przedszkolną (autorytarny czy demokratyczny) czy od przyjętego przez nauczyciela dyskursu wczesnej edukacji, który ma swoje odzwierciedlenie w jego działaniach. Warto zwrócić uwagę na dwa najbardziej utrwalone współcześnie i jednocześnie opozycyjne, wyróżnione przez Dorotę Klus-Stańską, dyskursy: funkcjonalno-behawiorystyczny i humanistyczno-adaptacyjny (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma 2013).

Pierwszy z nich ma źródło w funkcjonalizmie, behawioryzmie, pedagogice pozytywistyczno-konserwatywnej. Konsekwencje praktyczne wynikające z jego przyjęcia to nastawienie na realizację programu, szczegółowych konspektów zajęć bez zwracania uwagi na potrzeby i zainteresowania dzieci, czy nawet ich możliwości psychofizyczne (orientacja przedmiotowa); brak elastyczności w działaniu dydaktyczno-wychowawczym (przykład: nauczyciel realizował temat *Sporty zimowe*, bo tak zaplanował, cóż z tego, że za oknem panowała wiosenna aura; przeprowadzanie zajęć zgodnie z przygotowanym konspektem, mimo braku zainteresowania/zmęczenia ze strony dzieci); stosowanie metod podających, skupienie się na jednostronnym przekazywaniu wiedzy (nauczyciel–dziecko) ograniczającym inicjatywę i działania twórcze przedszkolaków. Najważniejsze stają się efekty kształcenia pozwalające m.in. na porównywanie wyników dzieci czy wyników pracy dydaktycznej różnych przedszkoli. Zarówno w stosunku do dzieci, jak i ich rodziców nauczyciel przyjmuje pozycję nadrzędną, dominującą, planuje wzajemne kontakty, pedagogizuje, zleca zadania do wykonania.

W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym zaś, którego teoretyczne źródła sięgają naturalizmu, psychologii humanistycznej, pedagogiki liberalnej, personalizmu, zakłada się wspieranie dziecka w samorozwoju. W tym celu stosuje się metody aktywizujące, zachęca dzieci do samodzielności, podejmowania własnej inicjatywy, zadawania pytań, odkrywania. Indywidualizuje się pracę z dziećmi, systematycznie monitorując ich rozwój. Nauczy-

ciel jest bardziej elastyczny w działaniu, podąża za dzieckiem, co wiąże się najczęściej z demokratycznym stylem zarządzania placówką przedszkolną. Niestety ten model wciąż nie jest w pełni wykorzystywany w praktyce, zdecydowanie dominuje nurt funkcjonalno-behawiorystyczny.

Nadal wśród nauczycieli przedszkolnych dominuje przekonanie, że najważniejszy jest wynik, a nie sam proces dochodzenia do wiedzy. Z badań Małgorzaty Sławińskiej (2010), których przedmiotem były sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w przedszkolu, wynika, że najmniej na zajęciach pojawia się wiedza interpretacyjnej (dzieci mają okazję wyrażać swój stosunek do zjawisk społecznych) najwięcej zaś wiedzy nazewniczej (gdzie najważniejsze jest zapamiętanie i odtworzenie nazw, typologii itd.), a wiedza wyjaśniająca (dotycząca znajomości i rozumienia zależności) często ma charakter powierzchowny. Zanalizowanie przez badaczkę przewodników metodycznych dla nauczycieli pokazuje, że właśnie poznawaniu nazw poświęca się najwięcej miejsca, mimo iż udział dzieci w konstruowaniu wiedzy nazewniczej jest tu żaden, pochodzi ona głównie z przekazu i wymaga jedynie pamięciowego odtworzenia. Wiedza interpretacyjna wymaga od nauczyciela otwartości, zgody na wyrażanie przez dziecko swoich opinii i poglądów w kwestiach społecznych. Niewątpliwie właśnie w przedszkolu jest czas i miejsce na to, aby dzieci zaczęły uczyć się formułowania własnych spostrzeżeń, analizowania, wyciągania wniosków, szacunku dla odmiennego spojrzenia na te same kwestie, czyli właściwy moment na wdrażanie i rozwijanie konkretnych kompetencji kluczowych. Tymczasem nierzadko była (i często jest) ograniczana aktywność werbalna dzieci, „przejawem tej tendencji było podejmowanie przez nauczycielki bez udziału dzieci decyzji na temat wyboru omawianych zagadnień, rozszerzenia niektórych wątków i wygaszania innych, a także sterowania wypowiedziami innych i narzucanie im swoich interpretacji” (Sławińska 2010, s. 243). Zdecydowanie są to działania hamujące nabywanie kompetencji społecznych, językowych, tak istotnych dla osiągnięcia sukcesu szkolnego.

W polskich przedszkolach pojawiają się elementy konstruktywistycznej strategii edukacyjnej (stymulowanie do samodzielnego odkrywania świata), ale najczęściej jedynie jako uzupełnienie transmisyjnego podejścia. Dla nauczycielek najważniejsze jest „dobre” przygotowanie dzieci do szkoły i pod tym względem kształcenie instrumentalne wydaje im się najważniejsze dla osiągnięcia przez dziecko sukcesu w szkole, co więcej w polskich szkołach dominuje tendencja kontynuowania tych transmisyjnych dążeń.

Nauczyciel, chcąc wspierać swoich wychowanków w nabywaniu kompetencji kluczowych, musi pozwolić dzieciom na pewien stopień samodzielności. Najważniejszy jest styl pracy nauczyciela, metody, jakie w niej wy-



korzysta, atmosfera, jaką tworzy w grupie. Z jednej strony dziecko musi czuć się bezpiecznie i czuć się akceptowane, z drugiej nauczyciel powinien dać dziecku możliwość konstruowania swojej wiedzy, musi mu pozwolić na popełnianie błędów, wykazywać cierpliwość, nie poddając się presji czasu czy tempu realizacji programu. Najważniejszy powinien być proces dochodzenia do wiedzy, a nie wynik, dziecko, a nie realizacja programu.

## **Obowiązkowa nauka języka obcego w przedszkolu a kompetencja kluczowa dotycząca porozumiewania się w języku obcym**

Zgodnie z nowymi rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej od dnia 1 września 2014 r., (jeśli tak zadecyduje dyrektor przedszkola, punktu przedszkolnego lub innej formy wychowania przedszkolnego) dzieci zostały objęte nauką języków obcych w ramach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa została rozszerzona o nowy — szesnasty — obszar: „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym”. Obowiązek nauki języków obcych dla dzieci 5-letnich ma wejść w życie od 1 września 2015 r., a dla dzieci młodszych od 1 września 2017 r. Aby zmiany mogły się urzeczywistnić bez większych przeszkód, MEN postanowiło, że nauczyciele wychowania przedszkolnego będą mieli czas na uzupełnienie wykształcenia potrzebnego do uczenia języków obcych w przedszkolu do 31 sierpnia 2020 r. Do tego czasu zajęcia językowe będą mogli prowadzić nauczyciele wychowania przedszkolnego, którzy nie mają kwalifikacji do nauczania języka obcego, ale udokumentują certyfikatem znajomość języka obcego na poziomie co najmniej B2 (FCE).

Wprowadzenie nowego obszaru do podstawy programowej ma na celu zapewnienie większej liczbie dzieci bezpłatnej nauki języka obcego. Nowelizacja ta jest w dużej części związana z wcześniejszymi obostrzeniami dotyczącymi kwestii finansowania zajęć dodatkowych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Można w nim także dostrzec ogólnoeuropejski trend do obniżania wieku rozpoczęcia nauki języka obcego (wg kluczowych danych dotyczących nauczania języków obcych w szkołach w Europie z 2012 r. w Belgii oraz w Hiszpanii dzieci rozpoczynają obowiązkową naukę języka obcego w wieku 3 lat, na Cyprze i Malcie — w wieku 5 lat).

Przyczynkiem do takich tendencji są między innymi poglądy wielu językowców, którzy twierdzą, że im wcześniej rozpocznie się naukę języka, tym będzie on lepiej opanowany przez ucznia. Tezę tę potwierdzają m.in. badania Jamesa Ashera i Ramiro Garcii (1969). Badacze przeprowadzili eks-

peryment, w którym sprawdzali dzieci kubańskich imigrantów w zakresie wymowy języka obcego (w tym przypadku był to język angielski). Asher i Garcia przebadali 71 imigrantów w wieku od 7 do 19 lat. Wyniki dały jednoznaczne potwierdzenie tego, że im niższy wiek rozpoczęcia nauki, tym osiągnięcia językowe są lepsze — szczególnie w zakresie wymowy języka obcego. Na podstawie wniosków z przeprowadzonych badań naukowcy stwierdzili, że łatwość, z którą dzieci opanowują język obcy może być związana ze sposobem jego uczenia się: dzieci uczą się przez zabawę. Aktywności ruchowe oraz połączenie ich z reprezentacjami wizualnymi (tzw. *real objects*) wzmacniają znaczenie wypowiedzianych słów, co może prowadzić do zdecydowanie łatwiejszego ich zapamiętywania (Asher, Garcia 1969). Nie ma niestety badań, które jednoznacznie udowodniłyby, że uczenie języka obcego od wczesnego dzieciństwa gwarantuje sukces w jego opanowaniu na wyższych szczeblach edukacyjnych, jednak wydaje się oczywiste, że nauka prowadzona w formie zabawy już od przedszkola zapewni pozytywne nastawienie do tego języka i w przyszłości może procentować w postaci zwiększonej motywacji do uczenia się angielskiego.

Rozpoczęcie nauki języka obcego w przedszkolu ma wpływ na zdobywanie kolejnej kompetencji kluczowej, a mianowicie: porozumiewania się w językach obcych. Dzięki wprowadzeniu zajęć z języka obcego na poziomie przedszkolnym dzieci mają okazję zapoznać się z dźwiękami języka obcego, poznają wiele pojedynczych słów (związanych z konkretnymi tematami, takimi jak ubrania, części ciała, zwierzęta, dni tygodnia) i prostych zwrotów (takich jak „hello, how are you”, „my name is...”, „this is...”, „I like...” itd.). Jednak dla samych uczniów wartością jest zabawa. Nie muszą wcale skupiać się na gramatyce, właściwej intonacji czy odpowiednich formach wyrazów. Dla nich ważne jest to, że spędzają przyjemnie czas. Co więcej, dzieci charakteryzuje pewna, dość istotna przewaga nad dorosłymi. One nie wstydzą się popełniać błędów, a wprost przeciwnie — większość z nich lubi być w centrum zainteresowania i oczekuje, że co chwilę będą wzywane do odpowiedzi. Można pójść nawet o krok dalej, stwierdzając, że czują się wręcz zawiedzione, jeśli w którymś z ćwiczeń zostaną pominięte. Dzieci lubią się chwalić tym, czego się nauczyły — chętnie powtarzają rodzicom, co działo się na zajęciach i jakie słowa zapamiętały. Mają też wewnętrzną potrzebę bycia docenianymi przez osoby im bliskie. Pewność siebie i poczucie własnej wartości budują na opiniach rodziców, nauczycieli i najbliższej rodziny. Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się także ciekawością poznawczą i często same dopytują się o nazwy słówek w obcym języku.

Z pewnością uczenie dzieci w warunkach przedszkolnych języka obcego nie sprawi, że będą płynnie się nim posługiwać. Dzieci na tym etapie edukacyjnym osłuchują się z językiem, poznają właściwą wymowę i uczą się słów oraz zwrotów, które będą w stanie rozpoznać. Ciekawe zajęcia językowe mają także wpływ na budowanie pozytywnego stosunku do języka obcego, co w przyszłości może przekształcić się w pozytywne nastawienie do nauki szkolnej tegoż języka. Pewne jest także, że zajęcia wpłyną korzystnie na dziecięce zdolności receptywne (tj. słuchanie i rozumienie) oraz będą podwaliną do dalszego doskonalenia zdolności produktywnych (tj. mówienie).

## **Rodzice i nauczyciele razem wspierają rozwój kompetencji kluczowych dzieci**

Wielu badaczy zajmujących się obszarem współpracy nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym wychowanków zwraca uwagę na znaczenie budowania przymierza na rzecz wspierania dziecka w rozwoju. Nikt nie kwestionuje potrzeby współpracy rodziców i nauczycieli, a raczej poszukuje się nowych, bardziej atrakcyjnych jej form, by zachęcać i angażować jak największą liczbę rodziców. Aby wspierać nabywanie i rozwijanie kompetencji kluczowych dzieci w wieku przedszkolnym, ta nić porozumienia najważniejszych podmiotów edukacji wydaje się niezbędna. Dlaczego? Obie strony — zarówno rodzice, jak i nauczyciele — mogą wspierać swoje działania, uzyskując dla dziecka optymalny rezultat. Różnorodne doświadczenia dziecka w obu środowiskach stanowią bazę do budowania kompetencji kluczowych, nie powinny one się wykluczać, a uzupełniać. Jak w takim razie rodzice i nauczyciele mogą wspierać dziecko w nabywaniu kompetencji kluczowych?

Mogą oni wspomagać dziecko, na przykład, przez promowanie nawyków czytelniczych w domu i przedszkolu — zachęcać je do wypowiedzania się, zadawania pytań, prezentowania własnego stanowiska wobec tekstu, problemów w nim przedstawionych, podejmowania prób formułowania argumentów, opinii.

Przez zachęcanie dziecka do współdziałania z rówieśnikami (szczególnie ważne w przypadku, gdy dziecko nie ma rodzeństwa; w przypadku gdy dziecko jest bardzo nieśmiałe, wycofane) — rodzice mogą aranżować wiele sytuacji, w których dziecko będzie miało okazję wchodzić w relacje z dziećmi w różnym wieku (np. klubiki dziecięce, place zabaw, zapraszanie dzieci do domu na wspólną zabawę). W przedszkolu podobnie — przez promowanie form pracy w małych grupach, stwarzanie różnorodnych sytuacji zabawowych, w których liczy się współpraca, umożliwienie dzieciom

podejmowania prób samodzielnego rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnego zdania czy odgrywania prostych scenek dramatycznych pozwalających spojrzeć na różne problemy z innej perspektywy. Możliwość wchodzenia w relacje z rówieśnikami to doskonałe źródło nabywania kompetencji poznawczych społecznych i emocjonalnych. „W pierwszych kontaktach z rówieśnikami małe dzieci czerpią z doświadczeń, jakie wyniosły z interakcji z rodzicami i osobami dorosłymi z najbliższego otoczenia. W tym celu uruchamiają opanowane już schematy, ale modyfikują je, gdy zaczynają dostrzegać, że obiekt zachowuje się inaczej niż spodziewało się tego dziecko. Konflikt poznawczy, który pojawia się w takich sytuacjach, mobilizuje dziecko do aktywności intelektualnej (...) Im więcej okazji dostarczymy mu do kontaktów z rówieśnikami, tym szybciej i lepiej poradzi sobie w takich sytuacjach” (Bieleń 2007, s.70).

Nauczyciele i rodzice mogą wspierać dziecko również przez zachęcanie i pomaganie mu w osiągnięciu samodzielności obejmującej różne jej płaszczyzny: w zakresie czynności samoobsługowych, posługiwania się różnorodnymi narzędziami, ale też w zakresie samodzielnej realizacji prostych zadań, czy podstawowej samodzielności w kontaktach społecznych, która przejawia się w umiejętności inicjowania i podtrzymywania kontaktów z ludźmi (Kuszak 2006). Sukces na tym polu w dużej mierze zależy od przyjęcia wspólnego frontu przedstawicieli środowiska przedszkolnego (nauczycieli, pomocy nauczyciela, pani woźnej) i obojga rodziców. Wiąże się m.in. z tworzeniem życzliwej atmosfery dla podejmowanych przez dziecko prób, motywowania, cierpliwego wspierania, pamiętając o tym, iż to wspieranie „musi wynikać z indywidualnych potrzeb i nie może poza nie wykraczać” (Kuszak 2006, s. 47). Dodatkowo w przedszkolu ma związek z wyborem określonym metod i form pracy z dzieckiem, które pozwolą mu na przejawianie inicjatywy, takich jak metoda projektów czy stymulowanie rozwoju według Marii Montessori.

Istotne jest wzajemne informowanie się i wspieranie nauczycieli oraz rodziców. Pomaga to monitorować rozwój dziecka, uwzględniać jego specyfikę rozwojową w podejmowanych działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciele mogą wykorzystywać różnorodne formy współpracy z rodzicami, takie jak zajęcia otwarte, warsztaty dla rodziców, aby ukazywać różne warianty gier i zabaw stymulujących rozwój dzieci, a także tworzyć swoistą platformę wymiany doświadczeń, pomysłów między rodzicami i nauczycielami. Są oni prawdziwą skarbnicą wiedzy, z której warto czerpać. Tylko wzajemne zaufanie i otwarcie się na siebie, które stanowi dla dziecka bezpieczną bazę rozwoju, pozwoli skutecznie wdrażać dzieci do nabywania kompetencji kluczowych tak ważnych dla osiągnięcia gotowości szkolnej.

## **Podsumowanie**

Według Manfreda Spitzera tylko najlepsi nauczyciele powinni uczyć na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż w tym okresie powstają tzw. fundamenty tworzące podwalinę i stanowiące o ostatecznym „kształcie” człowieka (Żylińska 2013). To właśnie wtedy młodzi uczniowie, pod czujnym okiem nauczyciela-przewodnika powinni pracować nad podtrzymaniem i rozwijaniem ciekawości poznawczej. Według Anny Klim-Klimaszewskiej wychowawca przedszkolny „wspomaga wysiłki dziecka i wychodzi naprzeciw jego inicjatywie, okazuje pomoc w razie potrzeby, włącza w jego działalność, udziela wyjaśnień, uczy” (2005, s. 65). Od jakości jego działań zależy w dużej mierze stopień przygotowania dziecka do szkoły.

Dla nabywania i rozwijania przez dzieci kompetencji kluczowych ważną będzie trwała zmiana metod pracy na rzecz bardziej aktywnych, pozwalających dziecku samodzielnie odkrywać, badać, sprawdzać. Wymaga to świadomego odejścia od transmisyjnego modelu nauczania, od postrzegania przez nauczyciela siebie jako głównego źródła wiedzy, kierownika nauczania. Musi on bazować na wspólnych działaniach z dzieckiem, dzieleniu z nim odpowiedzialności za uczenie się. Taka postawa otwartości i wsparcia w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji (wychowanków i ich rodziców) pozwoli skuteczniej wspierać przedszkolaki we wdrażaniu i rozwijaniu kompetencji kluczowych już na poziomie edukacji przedszkolnej.

## **Developing key competences in pre-school and a good school start**

### **Abstract**

A year of obligatory pre-school education is a time when children are gaining knowledge and skills, which will help them to find themselves in school realities. Up to September 2013 it included children aged 5 and 6. Starting from September 2014 it is compulsory for all children aged 5. The obligatory pre-school education can be held in preschools, pre-school classes in primary schools or other models of pre-school education. The important thing is for the institution to follow the core curriculum for pre-school education. The core curriculum, which has been implemented in 2009/2010 determine 15 areas of pre-school education supporting the development, upbringing and education of a child. Each of the areas contains information about specific features, which a child should gain before starting first class. Analyzing those areas, it is clearly recognized that many of key competencies vital in school, are being already implemented in pre-school education.

Our goal is to draw attention to the need of developing the key competencies from the earliest age. We want to emphasize, that it is possible, and moreover — needed to achieve school readiness. At the same time we will point out the restrictions and problems with gaining skills by students connected with: teachers working style or the lack of cooperation with parents. When pre-school education can we find a space for developing key competencies? Which of them are important for achieving school readiness? We will try to answer these and other questions.

**Keywords:** key competences, school readiness, cooperations with parents, teaching English to young learners

## Bibliografia

- Asher J.J., García, R. (May, 1969), *The optimal age to learn a foreign language*, „The Modern Language Journal”, t. 53, nr 5, Blackwell Publishing.
- Bieleń B. (2007), *Rówieśnik — partner w rozwoju*, [w:] M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, IBE, Warszawa.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2013), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Kraków.
- Klim-Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kuszak K. (2006), *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Pomykało W. (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Sławińska M. (2010), *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.



Monika Miczka-Pajestka

## **Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy. Problem nauczania do pełnego uczestnictwa w kulturze**

### **Droga edukacyjna w perspektywie wielości i różnorodności**

Perspektywa ponowoczesności nastęrcza wiele trudności w opisie rzeczywistości, ujawnia też problemy związane z kształtowaniem i prowadzeniem procesów edukacyjnych. Człowiek, wpisując się w podstawowy obraz ponowoczesności, którym — jak twierdzi Wolfgang Welsch (1998) — jest wielość, podejmuje ryzyko dostrzegania istoty świata jedynie poprzez własny horyzont poznawczy i bez szerszego kontekstu. W ujęciu Welscha wielość określa „dzisiaj coraz bardziej nasze myśli i uczucia” (1998, s. 453), a także „ucieleśnia historyczne i moralne intuicje współczesności” (1998, s. 454).

Odwołując się do założeń tego autora można stwierdzić, że w świecie naznaczonym pluralizmem, wielością i różnorodnością, a co za tym idzie różnego rodzaju transformacjami, a także w świecie pozbawionym stałego paradygmatu i stechnicyzowanym, trudno projektować własną drogę edukacyjną i własny sposób uczestnictwa w kulturze. Pojawia się zatem pytanie: Na ile możliwe jest kształtowanie świadomości bycia kompetentnym uczestnikiem rzeczywistości? Zwłaszcza w perspektywie takich zjawisk jak hybrydyzacja czy konwergencja, które są częściami ponowoczesnego świata wielości i różnorodności.

Zjawisko hybrydyzacji postrzega się często jako mieszanie się czy też przenikanie elementów różnych kultur, struktur czy schematów funkcjo-

nowania, a co za tym idzie wiąże się z kształtowaniem się i formowaniem nowych sposobów działania, a w konsekwencji kształcenia i formowania typów tożsamości. W tej perspektywie szeroko rozumiana edukacja podlega procesom i mechanizmom mieszania oraz przenikania, co sprzyja nie tylko kształtowaniu się hybrydycznych form nauczania, ale też swoistym interakcjom w obszarze tworzenia czy projektowania procesów samokształcenia.

Koncepcja hybrydowości, co zauważa Chris Barker, pozwala na dostrzeżenie sytuacji, w których ujawniają się nowe formy kulturowe oraz nowe tożsamości. Samo pojęcie może służyć za swoiste narzędzie pozwalające uchwycić zmiany kulturowe (2005, s. 295). Tym samym można za jego pomocą dokonać pewnych ustaleń czy raczej wskazań w kwestii zmian zachodzących także w przestrzeni edukacji.

Z kolei zjawisko konwergencji rozumiane jest zazwyczaj, za Henrym Jenkinsem, jako „przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpracę różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów, którzy dotrą niemal wszędzie, poszukując taniej rozrywki” (Jenkins 2007, s. 9). W jego ujęciu konwergencja to również „pojęcie opisujące zmiany technologiczne, przemysłowe, kulturowe i społeczne — w zależności od tego, kto je używa i o czym wydaje mu się, że mówi” (Jenkins 2007, s. 9). Przypisuje on również, że miesza i łączy „pojęcia z różnych pól odniesień”, zestawia różne obszary badawcze i interpretacje, co może utrudniać definiowanie zjawiska. Niemniej konwergencja jako proces dostrzegana jest najczęściej w sytuacjach, w których ujawnia się jako konwergencja oddolna (nieautoryzowany przepływ treści) czy też konwergencja korporacyjna (związana z przepływem spowodowanym względami komercyjnymi) (Jenkins 2007). Widoczne są one także w przestrzeni działań edukacyjnych, w mieszaniu się i łączeniu sposobów oraz form nauczania, a także samokształcenia, pomiędzy którymi dochodzi do przepływu różnorodnych treści stanowiących różne zakresy wiedzy.

Wiąże się to bezpośrednio z nabywaniem kompetencji do życia w wielości i różnorodności, które stanowi oś ponowoczesnej drogi edukacyjnej; z możliwością funkcjonowania w społeczeństwie ponowoczesnym, przyjmującym za podstawę funkcjonowania — jak stwierdza Lech W. Zacher — dostęp do informacji i sprawny kontakt, czyli szeroko rozumianą komunikację, a za fundamentalną zasadę — komunikowanie (Zacher 2004).

Wydaje się, że droga edukacyjna w perspektywie wielości i różnorodności musi być projektowana z uwzględnieniem wieloaspektowości i wielokontekstowości nauczania i uczenia się, a co za tym idzie traktowana jako proces transwersalny i dynamiczny. Warunkuje to sam charakter formo-

wanego dziś społeczeństwa, które określa się właśnie jako społeczeństwo oparte na wiedzy. Można uznać, że jego istotną cechą jest otwartość umysłu i ludzkich działań oraz swego rodzaju odwaga intelektualna w aktywnym i innowacyjnym wykorzystywaniu wiedzy (Pawłowski 2004).

W związku z tym, iż wyłania się ono z modelu społeczeństwa informacyjnego, którego podstawę działania stanowi pozyskiwanie informacji, wiedza ujawnia się jako obszar, w którym owa informacja oraz szeroko rozumiana edukacja, zmierzająca w stronę jej przetwarzania i skutecznego stosowania, staje się drogą do kształtowania kompetentnych uczestników przestrzeni społecznej i kulturowej.

### **Idea uczenia się przez całe życie a dążenie do nauczania otwartego**

Kształtowanie społeczeństwa informacyjnego zasadza się na pewnych ideach, mniej lub bardziej unaocznianych. Jedną z nich jest coraz częściej rozważana i dyskutowana koncepcja „uczenia się przez całe życie”, uznawana powszechnie za podstawę nowoczesnego wychowania i kształcenia. W założeniu „uczenia się przez całe życie” zwraca się szczególną uwagę na indywidualny, wieloaspektowy rozwój dokonywany zarówno w systemie formalnym, jak i nieformalnym. Jako idea przewodnia ujawnia się myśl o kształceniu w każdej dostępnej formie, także w ramach kształcenia incydentalnego, realizowanego na przykład w domu czy w pracy, a co za tym idzie dążenie do nauczania otwartego, związanego z ideą otwartości umysłu i założeniem, iż istnieje potrzeba zachęcania i przygotowywania dzieci do uczenia się przez całe życie. Myśl o nieustannym pozyskiwaniu wiedzy wydaje się właściwa dla rozwoju i kształtowania społeczeństwa opartego na czynniku intelektualnym. Niemniej obraz ponowoczesnego społeczeństwa i zachodzących w nim procesów edukacyjnych ujawnia raczej wiele problematycznych kontekstów rozwoju edukacji niż realizację wspomnianych idei.

Można za Lechem W. Zacherem postawić pytania: „Czy społeczeństwo oparte na wiedzy jest perspektywą czy mitem? Czy społeczeństwo mądrości to utopia?” (2011, s. 141). Pozostają one jednak bez ostatecznych odpowiedzi. Niemniej wskazuje on na ekonomizację i „demokratyzację” edukacji, a także chaotyczność i złożoność procesów rozwojowych związanych z jej kształtowaniem w świecie konsumpcji wiedzy. Stwierdza on również, że „Być może relacje między informacją, wiedzą, pamięcią, uczeniem się, samouczeniem, inteligencją zbiorową (*otwartą* — jak pisze de Kerckhove), zdolnościami

współpracy z różnymi »maszynami inteligentnymi«, funkcjonowaniem w przestrzeni wirtualnej, z umiejętnościami praktycznego życia (nie tylko w Sieci) będą głównym problemem do rozstrzygnięcia i jakiegoś (racjonalnego?) ułożenia” (Zacher 2011, s. 142). W zasadzie każda relacja jest wyzwaniem, zatem także owo zestawienie zasadniczo odmiennych obszarów stanowi podstawę kształtowania się pewnej nowej jakości, a co za tym idzie ujawniania się związanych z tym problemów.

Tymczasem na drodze do społeczeństwa opartego na wiedzy edukacja okazuje się istotnym czynnikiem formującym sposób czy formę przejścia ze społeczeństwa informacyjnego właśnie do społeczeństwa opartego na wiedzy. Można zatem przyjąć, iż źródła wielu problemów związanych z owym przejściem należy szukać już w sposobie funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego, które samo w sobie bywa różnie definiowane. Mówiąc o społeczeństwie informacyjnym wskazuje się zazwyczaj na fakt zastosowania technologicznie rozwiniętych środków przetwarzania informacji i komunikowania, co pozwoliło na stworzenie źródła dla dochodu narodowego (Goban-Klas, Sienkiewicz 1999). Podkreśla się również, iż w społeczeństwie informacyjnym podstawą wszelkiej produkcji czy działalności społeczno-ekonomicznej, a także źródłem wszelkich zmian, stała się po prostu informacja (Casey 2001). Z kolei Kazimierz Krzysztofek i Marek S. Szczepański zwracają uwagę na szerokie zastosowanie informacji „w codziennym życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym”, a także na to, iż społeczeństwo informacyjne zostało „wyposażone w bogato rozwinięte środki komunikacji i przetwarzania informacji, które są podstawą tworzenia większości dochodu narodowego”, a tym samym zapewniają one źródło utrzymania większości ludzi (Krzysztofek, Szczepański 2002, s. 170). Bezpośrednio przekłada się to na edukację, która — jak sugeruje Lech W. Zacher — „przybiera postać usług edukacyjnych”, ujawniającą się w tym, że „instytucje edukacyjne są traktowane jak supermarkety, w których wiedzę się nabywa »w kawałkach«, w atrakcyjnym opakowaniu, tylko bezpośrednio użyteczną” (Zacher 2011, s. 149).

Można zatem stwierdzić, iż kształtowane już w przestrzeni społeczeństwa informacyjnego modele dyskursu edukacyjnego, wsparte na informacji i „zasobach umysłowych” wszystkich uczestników owej przestrzeni, uaktualniają się w ponowoczesności jako wieloaspektowe i wielokontekstowe, przez co muszą być wciąż odczytywane na nowo. Stąd konieczność nauczania otwartego, w którym uwzględnia się funkcjonujące, w szerokiej perspektywie ponowoczesności, podmioty i ich możliwości twórcze, powszechny dostęp do informacji i wiedzy, różnorodność ścieżek edukacyj-

nych, a przede wszystkim możliwości otwartych na rzeczywistość umysłów, wkraczających na drogę poznania.

## **Łączenie nauki i edukacji jako droga do społeczeństwa opartego na wiedzy**

W takiej perspektywie społeczno-kulturowej i edukacyjnej ujawnia się potrzeba nauczania i kształcenia, którego jednym z wyższych celów powinno być przyuczanie do pełniejszego uczestnictwa w kulturze. Niemniej dotychczasowa edukacja publiczna, jak stwierdza Henry Jenkins, w pierwszej kolejności związana została z koniecznością „dystrybucji umiejętności i wiedzy niezbędnych do szkolenia dobrze poinformowanych obywateli” (2007, s. 249), co jednak okazuje się niewystarczające i prowadzi raczej do produkcji wykwalifikowanych graczy (Lyotard 1997) — na co wskazuje Jean-François Lyotard — niż kompetentnych uczestników kultury. W związku z tym wytworzona zostaje sytuacja, którą określa się jako „lukę uczestnictwa” w przestrzeni kultury. Zmusza to do poszukiwania i rozwijania nowych form i umiejętności współpracy, co z kolei składa się na ideę tworzenia tzw. obywatela monitorialnego (Jenkins, 2007, s. 249). Ale to zupełnie odrębna kwestia do rozważenia.

Niemniej w ponowoczesnej perspektywie technicyzacji i mediatyzacji przestrzeni rzeczywistości, istotna wydaje się, jak sugeruje Henry Jenkins, nie „tylko umiejętność czytania i pisania, ale też zdolność do uczestniczenia w dyskusjach o tym, jakie tematy są ważne, jaka wiedza się liczy i jakie rodzaje wiedzy zapewniają władzę i szacunek” (2007, s. 249). Ujawnia się w tym idea dążenia do kultury, którą nazywa on „kulturą wiedzy”, a która wymaga jednak przyuczania do uczestnictwa. Tymczasem — w jego przekonaniu — człowiek uczy się owego uczestnictwa raczej poza obszarem sformalizowanej edukacji, w „przestrzeniach pokrewieństwa, tworzących się wokół kultury popularnej” (Jenkins 2007, s. 249), co ukazuje dysproporcję ważności wiedzy, ale też wskazuje na jej zróżnicowany charakter i różnorodność spełnianych funkcji. Nie jest to zgodne ani z myślą o równoważności i równowartości wszelkiej wiedzy, ani z ideą interdyscyplinarności, która, jak twierdzi Jean-François Lyotard, „we właściwym sensie należy do epoki delegitymizacji i ekspansji empiryzmu” (1997, s. 146). Obecnie zaś w sytuacji, kiedy wiedza stała się jedynie „stosunkiem między użytkownikami skomplikowanych narzędzi pojęciowych i materialnych, a tymi, którzy korzystają z ich osiągnięć” (Lyotard 1997, s. 146), cel związany z wytwarzaniem wiedzy i jej przekazywaniem ukazuje się dosyć wyraźnie, co

podkreśla też Jean-François Lyotard. Mianowicie „rozwiązanie, do jakiego wszędzie na świecie faktycznie zmierzają instytucje wiedzy, polega na rozdzielaniu dwóch aspektów dydaktyki: reprodukcji »prostej« i reprodukcji »rozszerzonej«. W tym celu wyodrębnia się jednostki różnej natury, różne instytucje, różne poziomy albo różne cykle w instytucjach, różne wewnętrzne działy instytucji i różne dyscypliny, z których jedne przeznaczone są do selekcjonowania i odtwarzania kompetencji zawodowych, inne zaś do rozwijania i »rozniecania« umysłów »imaginacyjnych«” (Lyotard 1997, s. 147). Owo rozwarstwienie, a także „wszechstronna kooperacja dyscyplin”, multi- i transdyscyplinarność, o których pisze Lech W. Zacher, prowadzą do „daleko idącej perspektywności” oraz swoistego środowiskowego i instytucjonalnego „przekroczenia granic” (2011, s. 143).

Związane jest to z koniecznością uwzględnienia sytuacji, w jakiej człowiek już od momentu swej pierwszej aktywności w „kulturze wiedzy” styka się ze złożonością przekazów transmedialnych, maksymalizacją możliwości kreowania obrazu, „inteligentnymi maszynami”, poszerzeniem się terytorialności wiedzy itp. Musi on zmierzyć się nie tylko z tekstami i obrazami, ale też związaną z nimi, podawaną w nowych formach, serią znaczeń i sensów. Wiąże się z tym pytanie: Na ile możliwe jest kształtowanie świadomości bycia kompetentnym uczestnikiem rzeczywistości? Wydaje się, że możliwe jest na tyle, na ile da się właściwie skonstruować szeroko pojętą drogę edukacyjną opartą na otwartości zarówno projektujących ją umysłów, jak i instytucji, a także na idei wszechstronnego, wielokontekstowego samokształcenia i współpracy. A zatem edukacja musi stać się — jak uznaje Lech W. Zacher — „systemem na-dążnym i – co pożądané — perspektywnie zorientowanym” (2011, s. 143). Edukatorzy, jego zdaniem, „powinni stać się integralną częścią „systemu wiedzy” (nie tylko odtwarzanej czy popularyzowanej, lecz tworzonej). To postulat nowej ich funkcji i »organicznego« łączenia nauki i edukacji” (2011, s. 143). Wszystko to stanowi podstawę myślenia o potrzebie kreowania wielokontekstowej i wieloaspektowej drogi edukacyjnej.

Niemniej podstawowym kluczem na owej drodze do społeczeństwa wiedzy pozostaje wciąż język, który w każdym kształcie, i jako słowo, i jako tekst czy hipertekst, kształtuje przestrzeń porozumiewania się — jak określa to Kazimierz Krzysztofek — w „hiperspołeczeństwie”. W jego przekonaniu aktualnie dojrzewa „pokolenie ukształtowane w hiperspołeczeństwie, które przechodzi proces innej socjalizacji — pierwotnej i wtórnej. Inaczej niż starsze pokolenia rozumie ono kluczowe pojęcia, takie jak wolność, kontrola, prywatność” (Krzysztofek 2009, s. 21). Można jedynie podkreślić, iż



podejmowane dziś przez dzieci i młodzież poznanie, wsparte na kształtowaniu pojęć, klarowaniu nazewnictwa, zdobywaniu umiejętności odczytania tekstu i konwencji itd. układa się w bardziej niż kiedyś złożony proces. Stąd jednym z istotnych warunków przyuczania do pełnego uczestnictwa w kulturze jest świadome wpisanie się między innymi w takie procesy, jak: hybrydyzacja czy konwergencja, które jako zjawiska związane z tworzeniem hybrydycznych form, „łączeniem” i „mieszaniem” różnych poziomów przekazu i komunikowania, zmuszają do transwersalnego postrzegania przestrzeni rzeczywistości, a co za tym idzie także przestrzeni edukacji. Nie wszyscy badacze dostrzegają jednak taki kierunek rozwoju zjawisk społeczno-kulturowo-edukacyjnych, są tacy, którzy wyraźnie podkreślają, jak na przykład Jerzy Mikułowski-Pomorski, iż „nauka i nauczanie rozdzieliły się” (2006, s. 22).

Tym samym istotne wydaje się odnajdywanie, zarówno w przestrzeni codzienności, jak i edukacji, tego, co najbardziej podstawowe i praktyczne, czyli pragmatycznego wymiaru funkcjonowania społecznego, który pozwalałby na projektowanie przez człowieka swych działań zgodnie z danym, założonym modelem. Sprzyja temu zwrot ku interdyscyplinarności — nie przez wszystkich mile widziany — a postrzegany jako możliwość wszechstronnego rozwoju, z uwzględnieniem wielu dziedzin wiedzy. Owa interdyscyplinarność może być także rozumiana jako przejaw hybrydowości, zwłaszcza w kontekście nauczania (Miczka-Pajestka 2011). Dostrzega się bowiem konieczność kojarzenia ze sobą wiedzy z zakresu różnych dziedzin nauki, a dodatkowo podkreśla się fakt zmierzania w stronę „unaukowienia edukacji”, które — zdaniem Lecha W. Zachera — „musi postępować, jeśli społeczeństwa czy choćby ich segmenty chcą nosić miano społeczeństw wiedzy”. W jego przekonaniu „Nauka akademicka musi wejść do szkół”, a wówczas widoczny stanie się cel edukacji w społeczeństwie wiedzy, a mianowicie „dyfuzja wiedzy, która powinna być powszechna, masowa, skuteczna” (2011, s. 144).

Dyfuzja wiedzy nie jest jednak możliwa bez właściwego oglądu rzeczywistości, dostrzeżenia w niej człowieka, „jego wielostronnych uwikłań” (Zacher 2011, s. 145) i dokonania zasadnej interpretacji jego postaw oraz działań. Zadanie okazuje się trudne, zwłaszcza w odniesieniu do wielu zjawisk społeczno-kulturowych zachodzących w ponowoczesności, między innymi w perspektywie powszechnie zachodzącego procesu fragmentaryzacji, która ujawnia się często w momencie rozpadu dawnych struktur, poprzez zafunkcjonowanie wielu części w danym fragmencie rzeczywistości. Jednak samo pojęcie fragmentaryzacji jest trudne do zdefiniowania ze względu na

swój ruchomy i płynny charakter, a fragmentaryczność przypisywana przestrzeni ponowoczesnej rzeczywistości ma swe przełożenie na wizerunek ponowoczesnego człowieka, którego można określić, za Herbertem Marshalllem McLuhanem „fragmentarycznym” czy „pokawałkowanym” (Miczka-Pajestka 2006). Owa fragmentaryzacja może być postrzegana jako jeden z aspektów hybrydyzacji, dotykającej też przestrzeń edukacyjną.

Jeśli człowieka ujmuje się jako fragmentarycznego czy „sfragmentaryzowanego” trzeba dokonać pewnej rekontekstualizacji jego procesu kształcenia, w którym powinno się uwzględnić nie tylko jego możliwości samo-realizacji i potrzeby edukacyjne, ale należy zwrócić szczególną uwagę na „potrzebę rozwijania i stosowania technik indywidualnej autotransformacji” (Zacher 2011, s. 145) w projektowaniu jego nauczania.

### **Komponenty edukacji w społeczeństwie opartym na wiedzy a dalsze perspektywy**

Transformacja obejmuje bowiem wszelkie obszary ludzkiego życia, podlegają jej bowiem zarówno społeczeństwo, państwo, miasta, media itp., jak i rodzina oraz szkoła, na każdym poziomie edukacji. Jest ona również ściśle związana z procesami globalizacyjnymi, sprzyjającymi uniwersalizacji, a także tworzeniu się większych całości wyznaczanych przez konkretne obszary ludzkich działań, podobnie — prowadzącymi do kształtowania się nowych układów, struktur i tzw. sfer niszowych. W nich uobecniają się między innymi takie elementy, jak „pluralizm edukacyjny, paralelność systemu kształcenia, permanentność uczenia się, powszechność skolaryzacji, partycypacja wielostronna w poczynaniach edukacyjnych oraz innowacyjnych, przemienność elastyczna kształcenia i kształtowania osobowości” (Niemiec 2003, s. 16).

Wyznaczają one nie tylko kierunki rozwoju ponowoczesnej myśli pedagogicznej i stanowią praktyczną oś działań systemowych, ale są również czynnikami biorącymi udział w kształtowaniu kompetencji uczestników ponowoczesnej kultury. Jako kategorie uwydatnione przez procesy globalizacyjne, wpisują się również w przestrzeń edukacji naznaczonej hybrydyzacją, każda z nich bowiem bierze udział w łączeniu i mieszaniu różnych form nauczania i samokształcenia, dotykają one również obszarów działalności człowieka nieustannie podlegających zmianom.

Ujawniają się one zatem jako komponenty edukacji w społeczeństwie opartym na wiedzy, a ich aktualizacja dokonuje się w różnorodnych jej segmentach. Edukacja bowiem w dobie transformacji nie może być realizowana, co sugeruje Lech W. Zacher, jedynie w wyspecjalizowanych placówkach, ale

wymaga poszerzenia o przestrzeń rodziny. Jak pisze wspomniany autor, „Wyedukowani rodzice to podstawowa długofalowa przesłanka społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge society*)” (2011, s. 146). Problemem jest jednak to, „jak włączyć rodziców (opiekunów) do procesu modernizacji uczenia dzieci, w perspektywie kolejnych pokoleń społeczeństwa informacyjnego (czyli »dzieci cyfrowych«)?” (Zacher 2011, s. 146–147). Trudno jednoznacznie wskazać rozwiązanie, niemniej można uznać również, że istotnym komponentem drogi edukacyjnej okazują się też same instytucje, które muszą dostosować się do zaistniałych warunków, czyli do wymagań, jakie stawiają, kompetentne cyfrowo i posiadające umiejętności technologiczne, młode pokolenia. Ważna staje się także „narastająca wielokontekstowość działań edukacyjnych i okołopedagogicznych”, i jak podkreśla Lech W. Zacher „zmienia się człowiek”, a co za tym idzie „Zmienia się wszechogarniająca rama systemowa zwana obecnie turbokapitalizmem — technologicznym, cyfrowym, kognitywnym, ponowoczesnym czy nawet postkapitalizmem” (2011, s. 153). Stąd też droga przyuczania do pełniejszego uczestnictwa w kulturze musi być wielotorowa, oparta na świadomej podmiotowej relacyjności, otwarta i prowadzić powinna do zafunkcjonowania podmiotu w kulturze w sposób transwersalny.

Wydaje się to jednak tylko życzeniem, podobnie jak myśl o tym, że istotnym aspektem w nauczaniu jest refleksyjność, która miałaby stanowić pewną formę, jak sugeruje Anthony Giddens, „kontroli działań” pozwalającą na „udział w ciągłym tworzeniu samowiedzy” (2008, s. 26). Zdaniem Lecha W. Zachera to wyzwanie edukacyjne okazuje się jednak „niezbyt realistyczne wobec (...) zmian w rozwoju psychiki (...), w dezintegracji życia społecznego (...), w przeobrażaniu się jego form organizacyjnych (...) w takie »całości« jak e-stado, inteligentne tłumy, plemiona sieciowe, sieciowe quasi-społeczności, sieci społeczne, agregaty człowiek-maszyna (...), wreszcie w umasowieniu prymitywnej popkultury” (2011, s. 155). Istotna okazuje się zatem swego rodzaju poliregularność ujawniająca się w otwartym stosunku pomiędzy nauką, edukacją, mądrością i racjonalnością. Można określić to — wykorzystując terminologię Wolfganga Welscha — jako sytuację, w której potrzebne jest „ukierunkowanie na kompleksowe efekty wielości” (1998, s. 448), czyli pewne łączenie się różnych przestrzeni i elementów, krzyżowanie się kodów, przenikanie odmiennych systemów zasad i reguł, ale przy jednoczesnym ich heterogenicznym zafunkcjonowaniu jako swoista całość — inaczej mówiąc zaistnieniu jako odrębne aspekty drogi edukacyjnej, ale równoważne i działające razem.

W postmodernistycznym obrazie owej sytuacji „ukierunkowania” Wolfgang Welsch podkreśla przede wszystkim jej podstawowy wymiar co-

dzienności i doświadczania rzeczywistości przez podmioty uczestniczące w kulturze naznaczonej hybrydyzacją i konwergencją. Stwierdza on, iż „Kombinacja, krzyżowanie, przenikanie różnych systemów reguł jest źródłem dwóch komplementarnych doświadczeń: w szczególności — doświadczenia możliwości pokrywania się tego, co heterogeniczne, w całości — doświadczenia nieuchwytności” (Welsch 1998, s. 448–449), a jak zaznacza on dalej „Postmodernistyczna przestrzeń doświadczenia wielokrotnego kodowania zbliża się do postrzegania tego, co nieuchwytnie. Na tym (...) polega specyfika postmodernistycznego pluralizmu” (Welsch 1998, s. 449). Ów pluralizm stanowi wyzwanie i perspektywę dla wszystkich działań społeczno-kulturowych człowieka, zarówno tych związanych z codziennością i umiejętnością odnalezienia się w niej, jak i tych dotyczących nauczania i samokształcenia, a w konsekwencji staje się perspektywą kształtowania kompetencji do pełniejszego uczestnictwa w kulturze.

Warto jeszcze przywołać myśl Aharona Avirama, który szeroko rozpatruje między innymi problem braku celów i niestabilności działań ludzkich w ponowoczesności, a co za tym idzie kwestii chaotycznego charakteru wiedzy o rzeczywistości. Wskazuje on na rewolucję zachodzącą we wszystkich dziedzinach życia człowieka, od sfery technologicznej przez medyczną, ekonomiczną, polityczną, społeczną, kulturową, ekologiczną, po edukacyjną i mentalnościową, zwraca też uwagę na toczący się spór wokół aspiracji edukacyjnych ponowoczesnych społeczeństw i tzw. edukacji ku autonomii (Aviram 2010). Aktualną sytuację, zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw gorączkowo dążących do wiedzy, określa on mianem „dryfowania”, co dotyczy w dużej mierze instytucji edukacyjnych, starających się zapewnić jak najwyższy poziom nauczania przez wprowadzanie nieustannych reform. W jego przekonaniu prowadzi to jednak jedynie do zapętlenia modernistycznych systemów edukacyjnych i koncentrowaniu się na tworzeniu programów, sprawdzaniu efektów kształcenia i tworzeniu często sprzecznych ze sobą projektów, a w konsekwencji — do chaotycznego działania w obszarze edukacji i prowadzenia bezefektywnych dyskusji nad jej rozwojem (Aviram 2010). Obecny stan rzeczy w sposób jasny i wyrazisty opisuje użyta przez Aharona Avirama metafora „statku porwanego przez sztorm”. We wprowadzeniu do swej książki pisze on: „sztorm porywa statek w głąb oceanu, załoga, która wcześniej symulowała swoją pewność, zaczyna działać coraz to bardziej gorączkowo, a tym samym staje się coraz mniej skuteczna. Traci orientację zarówno, co do kierunku swojej podróży, jak i sposobu nawigacji (...) zbyt przerażona, aby myśleć racjonalnie, nie potrafi ustalić kierunku, w którym należałoby podążać. Zamiast znalezienia nowego roz-

wiązania, myśli wyłącznie o tym, jak zachować twarz w oczach pasażerów. Posługując się znaną sobie wiedzą i umiejętnościami, które właśnie okazały się kompletnie bezużyteczne (...), załoga lekceważy ryzyko zatonięcia statku” (Aviram 2010, s. IX–X).

Podsumowując, można jeszcze odwołać się do słów Lecha W. Zachera, który zwraca uwagę na konieczność podjęcia refleksyjnej próby „automodyfikacji oraz transformacji otoczenia zgodnie z ideami humanizmu” (2011, s. 166). Tym samym podkreśla on, iż „edukacja i edukatorzy powinni — przełamując »kulturę terażniejszości« — współtworzyć alternatywy rozwojowe i czynić to w ramach publicznego dyskursu” (2011, s. 166). Proponuje też zwrócenie się w stronę humanizmu realistycznego i perspektywnego, który pozwoliłby na dokonanie pewnych przewidywań, na myślenie o przyszłości i jej projektowanie w odniesieniu do ponowoczesnej racjonalności, aktualnie zachodzących zjawisk i zmian, z uwzględnieniem idei i wartości. Wydaje się to zasadnym działaniem w celu uniknięcia uniformizacji i pewnego spłaszczenia struktur opartych na wiedzy (spłaszczenia do przekazywania wiedzy podlegającej jedynie zasadzie skuteczności), które dotyczą już przestrzeni edukacyjnej, ale też — w oswojaniu zjawisk takich jak hybrydyzacja czy konwergencja.

## Education in a knowledge-based society. The problem of teaching to participate fully in the culture

### Abstract

In the elaboration there has been taken the problem of teaching a man to live in plurality and diversity as well as to obtain abilities of full participation in the culture, in view of the knowledge-based society. There have been considered questions of convergence and hybridization in the field of education, which, as dynamic phenomena present a challenge for teachers educators and parents. The article also has taken an attempt to answer the question: How far possible can be shaping awareness of being a competent participant of reality?

**Keywords:** education, learning, teaching, participation

### Bibliografia

- Aviram A. (2010), *Navigating through the storm. Reinventing education for postmodern democracies*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Casey M. (2001), *Europejska polityka informacyjna. Wyzwania i perspektywy dla administracji publicznej*, Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa.
- Krzysztofek K. (2009), *Zdekodowane kody*, [w:] *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe ExMachina, Katowice.
- Krzysztofek K., Szczepański M. (2002), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Liotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Miczka-Pajestka M. (2006), „Fragmentaryczny” człowiek wobec rzeczywistości wirtualnej. *Perspektywy filozoficzne*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Definiowanie McLuhana. Media a perspektywy rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, Algraf, Olsztyn.
- Miczka-Pajestka M. (2011), *Hybrydyzacja a edukacja*, „Transformacje”, nr 3–4 (70–71).
- Mikułowski-Pomorski J. (2006), *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekompozycja poprzez fragmentaryzację*, „Transformacje” grudzień, 1–4(47–50), Fundacja Edukacyjna „Transformacje”.
- Niemiec J. (2003), *Globalizacja — podmiotowość — podatność — powszechność szkoły*, [w:] W. Kojs (red.), *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn.
- Pawłowski K. (2004), *W stronę społeczeństwa wiedzy*, „Forum Akademickie”, nr 12.
- Sokołowski M. (red.) (2006), *Definiowanie McLuhana. Media a perspektywy rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, Algraf, Olsztyn.
- Welsch W. (1998), *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Zacher L.W. (2004), *Od społeczeństwa informacji do społeczeństwa wiedzy*, *Spółczesność informacyjna. Wizja czy rzeczywistość?*, Wydawnictwo Naukowe AGH, Kraków.
- Zacher L.W. (2011), *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji*, „Transformacje” nr 3–4 (70–71).

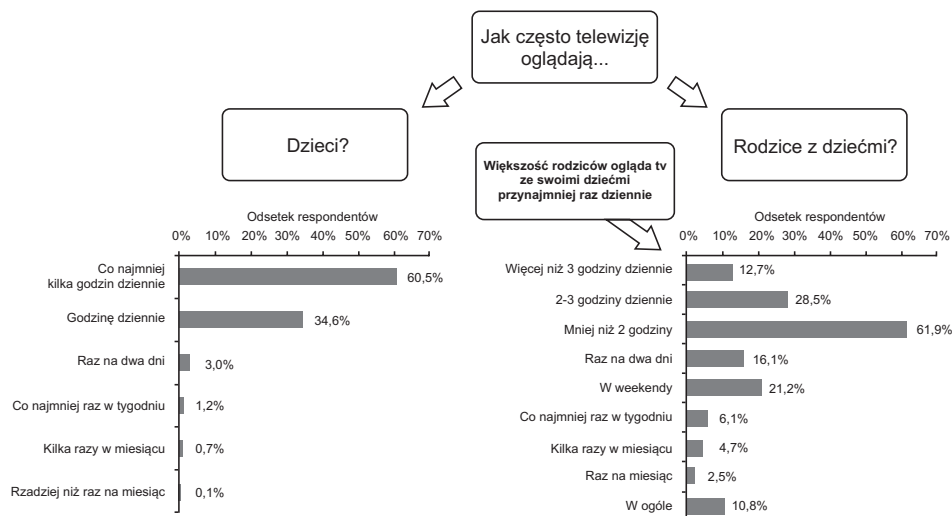


Małgorzata Chojak

## **Rozwijanie kluczowych kompetencji u „dzieci sieci” w odniesieniu do najnowszych badań nad mózgiem**

Oczywisty jest dziś fakt, że głównymi czynnikami wpływającymi na rozwój dzieci są już nie tylko rodzina czy szkoła, ale w coraz większym stopniu media: telewizja i Internet. Coraz częściej współczesne dzieci określa się mianem: „dzieci sieci” (Morbitzer 2009), „urodzonych z myszką w ręku” (Szpunar 2009), „cyfrowych tubylców” (Prensky 2012; Mortbizer 2012) czy „pokoleniem C” (Sendrowicz 2011). Korzystanie z technologii jest dziś nieodłączną częścią życia nawet bardzo małych dzieci. W Polsce jedynie ok. 3% gospodarstw nie posiada żadnego odbiornika telewizyjnego (*Analiza przygotowania...* 2012, s. 7). Ponad 95% polskich dzieci korzysta z telewizji codziennie, a 60% z nich robi to przez minimum kilka godzin dziennie (*Da Vinci Learning...* 2012) (rysunek 1).

Niewiele mniej czasu dzieci spędzają przed komputerem, korzystając z Internetu. Obecnie ponad 95% gospodarstw domowych z dziećmi jest wyposażonych w komputery (bezdzielników — 64%). Dostęp do Internetu posiada ponad 93% domów (*Społeczeństwo informacyjne...* 2013, s. 8), a dzieci w wieku 7–14 lat stanowią aż 11% wszystkich użytkowników Internetu (*Dzieci aktywne online* 2007), przy czym 45% z nich korzysta z komputera codziennie lub prawie codziennie. Internet nie stanowi dla tej generacji odrębnego świata, równoległego do otaczającej rzeczywistości. Jest raczej częścią życia, równoprawnym elementem, przestrzenią, z której nie tyle się korzysta, co w niej po prostu żyje (*Manifest dzieci sieci*). Codzienny kontakt z cyfrową technologią zmienił i zmienia nie tylko sposób komunikowania, nabywania wiedzy czy



**Rysunek 1. Częstotliwość oglądania telewizji przez dzieci w Polsce**

Źródło: *Da Vinci Learning: Czy telewizja jest dla dzieci?* (2012), [http://www.audiowizualni.pl/images/zalaczniki/tresci\\_zewnetrzne/czy\\_telewizja\\_jest\\_dla\\_dzieci\\_raport\\_da\\_vinci\\_learning\\_2012.pdf](http://www.audiowizualni.pl/images/zalaczniki/tresci_zewnetrzne/czy_telewizja_jest_dla_dzieci_raport_da_vinci_learning_2012.pdf), dostęp 02.08.2014

umiejętności, ale przede wszystkim „pobudza przemiany komórek mózgowych i uwalnianie się neuroprzekaźników, wzmacniając stopniowo nowe szlaki neuronowe (...) mózгах i osłabiając stare” (Small, Vorgan 2011, s.14). Z tego powodu współczesne pokolenie dzieci i młodzieży w wielu sferach życia funkcjonuje zupełnie inaczej niż osoby mające więcej niż 30 lat.

W świetle powyższego warto zastanowić się, jak obecnie mogą kształtować się u dzieci kompetencje, niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym społeczeństwie. Czy zmiany, jakie zaszły i nadal zachodzą w ich mózгах wspomagają czy raczej utrudniają im nabywanie wiedzy i umiejętności kluczowych dla ich kariery szkolnej i życiowej?

## Kluczowe kompetencje – czym współcześnie są?

W literaturze przedmiotu nie tylko nie ma jednoznacznej definicji pojęcia „kompetencje”, ale istnieją także rozbieżności dotyczące zakresu najważniejszych z nich, tzw. kluczowych.

Obecnie na szczycie Unii Europejskiej wskazuje się osiem kluczowych kompetencji, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia każdego człowieka (tabela 1).

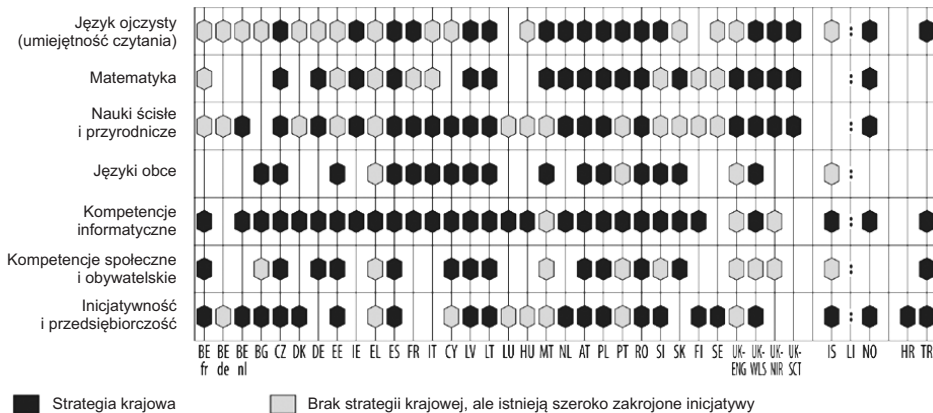
Tabela 1. Kluczowe kompetencje i ich zakres znaczeniowy

KOMPETENCJA	ZAKRES WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI
Porozumiewanie się w języku ojczystym	<ul style="list-style-type: none"> <li>— porozumiewanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych</li> <li>— rozróżnianie i wykorzystywanie różnych typów tekstów</li> <li>— poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji</li> <li>— zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi</li> </ul>
Porozumiewanie się w językach obcych	<ul style="list-style-type: none"> <li>— rozumienie komunikatów słownych</li> <li>— inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy</li> <li>— czytanie, rozumienie i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby</li> </ul>
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>— rozwijanie i wykorzystywanie myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji</li> <li>— rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz wpływu nauki i technologii na świat przyrody</li> <li>— zdolność i chęć wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach</li> </ul>
Kompetencje informatyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>— umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się (wykorzystywanie komputerów do pozyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu; wykorzystywanie narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; stosowanie ICT jako wsparcia krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji)</li> </ul>
Umiejętność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>— zdolność konsekwentnego i wytrwałego organizowania własnego procesu uczenia się, w tym przez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach</li> <li>— korzystanie z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach — w domu, pracy, a także w edukacji i szkoleniu</li> <li>— wytrwałe pokonywanie przeszkód i kontynuowanie działań mimo niepowodzeń</li> </ul>

KOMPETENCJA	ZAKRES WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI
Kompetencje społeczne i obywatelskie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii</li> <li>— zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami (krytyczna i twórcza refleksja, konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, działalność obywatelska, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób)</li> </ul>
Inicjatywność i przedsiębiorczość	<ul style="list-style-type: none"> <li>— zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn</li> <li>— kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów</li> <li>— zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami</li> </ul>
Świadomość i ekspresja kulturalna	<ul style="list-style-type: none"> <li>— docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem wielu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych</li> <li>— rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz. U. L 394, 30.12.2006), [http://meritum.mscdn.pl/meritum/pliki/cale\\_numery/2011\\_3.pdf](http://meritum.mscdn.pl/meritum/pliki/cale_numery/2011_3.pdf) (dostęp 2.08.2014).

W Polsce w procesie edukacji na różnych szczeblach uwzględniane są wszystkie kompetencje. Stanowią albo odrębny przedmiot, albo część innego. Poza ostatnimi dwoma kompetencjami zakres opanowania pozostałych jest również sprawdzany za pomocą różnorodnych egzaminów (rysunek 2).



**Rysunek 2. Występowanie krajowych strategii promujących kompetencje kluczowe w kształceniu ogólnym (szkolnictwo podstawowe i średnie), 2011/12**

Źródło: Euridice (2012), *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie: wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*, Wydawnictwo FRSE, [http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/Developing\\_Key\\_Competences\\_pl.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/Developing_Key_Competences_pl.pdf), dostęp 02.08.2014

## Kompetencje kluczowe „dzieci sieci”

Opisując pokolenie „dzieci sieci” należy zwrócić uwagę na trzy istotne sprawy:

1. Wszystko z czym mamy kontakt kształtuje w różnym stopniu i zakresie nasz mózg. Połączenia neuronowe, które są używane aktywnie — rozwijają się i utrwalają, ale te nieużywane — zanikają (Żylińska 2012).
2. W trakcie kontaktu z mediami mózg przestaje stopniowo korzystać z kory przedczołowej (Nikodemka 2014).
3. Przekaz audiowizualny stymuluje przede wszystkim prawą półkulę mózgu. Lewa nie uzyskuje wystarczających bodźców do rozwoju (Patzlaf 2008) (rysunek 3).

Młodzi ludzie, zanurzeni w internetowym świecie od dzieciństwa, coraz bardziej przypominają chorych na autyzm (Morbitzer 2012; Carr 2010; Zalewski 2012; Sartori 2007): trudności z komunikacją i relacjami społecznymi, schematyzm postępowania i mała kreatywność — to tylko niektóre cechy współczesnego pokolenia dzieci i młodzieży nadmiernie korzystających z nowych technologii. Mają one wpływ na efektywność edukacji dzieci i młodzieży w zakresie kluczowych kompetencji.

Na podstawie dostępnej literatury można dokonać prezentacji pewnych wniosków, które powinny zostać wzięte pod uwagę w procesie nauczania i uczenia się współczesnych uczniów (tabela 2).

Lewa półkula	Prawa półkula
mowa, czytanie	wizualizacja
myślenie logiczne i racjonalne	myślenie intuicyjne
analiza	synteza
szczegóły	ogład ogółu
myślenie linearne	wyobrażenia
krok po kroku	kojarzenie
myślenie abstrakcyjne	marzenia
porządek	kreatywność, twórczość
kolejność	muzyka, rytm, taniec
systematyzowanie	widzenie przestrzenne
operowanie liczbami	kolor
czas	uczucia, emocje
planowanie	spontaniczność
operowanie słowami	tworzenie obrazów
dosłowność	metaforyzowanie

**Rysunek 3. Zadania półkul mózgu u człowieka**

Źródło: <http://www.uczdziecko.pl/starszy-uczen/artykuly/artikul/zobacz/sposoby-uczenia-sie-dominacja-polkulowa.html> (dostęp 2.08.2014)

**Tabela 2. Wyniki badań mózgu a nabywanie kluczowych kompetencji przez współczesne dzieci**

KOMPETENCJA	UWAGI, dotyczące funkcjonowania mózgu współczesnych dzieci
Porozumiewanie się w języku ojczystym oraz w językach obcych	<ul style="list-style-type: none"> <li>— hipertekstowy umysł powoduje trudności w postrzeganiu linearnym (czytanie książek, gazet itp.)</li> <li>— niedostymulowanie lewej półkuli mózgu powoduje znaczne ograniczenie zasobu mowy czynnej i biernej (neologizmy, liczne błędy ortograficzne i gramatyczne, ubogie słownictwo, schematyczność wypowiedzi) oraz często zaburzony rozwój mowy (Desmurget 2012, s. 96–114)</li> <li>— coraz rzadziej używana kora przedczołowa powoduje trudności z komunikowaniem uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem relacji społecznych; spadek zainteresowania bezpośrednimi kontaktami społecznymi</li> <li>— niedostymulowanie ośrodków mowy lewej półkuli mózgu powoduje trudności z czytaniem (Spitzer 2007, s. 180)</li> </ul>
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>— dokładne liczenie wiąże się z językową reprezentacją liczb, która ma swoje odpowiedniki w płacie czołowym lewej półkuli — niedostymulowanie tej części mózgu wiąże się z nieprawidłowościami w dokonywaniu ścisłych działań matematycznych (pomimo rozumienia ogólnych reguł) (Spitzer 2007, s. 192–195)</li> </ul>



Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>— wielozadaniowość, która obniża efektywność podejmowanych czynności (Desmurget 2012, s. 140)</li> <li>— niska trwałość uwagi i trudności z kończeniem rozpoczętych czynności</li> <li>— pamięciowe dokonywanie obliczeń zostało zastąpione komputerami, uczeń nie tyle wie, jak coś rozwiązać, ale gdzie tego szukać w Internecie („uczeń z doczepionym mózgiem”) (Zalewski 2012)</li> <li>— nastawienie na szybkie uzyskanie gratyfikacji, które utrudnia efektywne przyswajanie wiedzy („neurony uczą się powoli”) (Spitzer 2007, s. 59)</li> </ul>
Kompetencje informatyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>— dobre umiejętności techniczne, ale występują trudności z formułowaniem zapytań (dobór słów kluczowych, stosowanie operatorów logicznych), selekcjonowaniem otrzymanych wyników i hierarchizowaniem źródeł (Desmurget 2012, s.109)</li> <li>— bezkrytyczne korzystanie z nowych technologii</li> </ul>
Umiejętność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>— wielozadaniowość obniżająca efektywność uczenia się</li> <li>— odbiorniki uruchamiają fale alfa odpowiedzialne za stan braku skupienia uwagi i bierność (Patzlaff 2008)</li> <li>— objawy ADD i ADHD (m.in. trudności z koncentracją, łatwe odrywanie się od zadania i niekończenie go) (LeDoux 2000, s. 105–106)</li> <li>— deficyt wideo (dzieci widzące czynność na ekranie nie powtarzają jej, nawet jeśli dorosły dołączy werbalną instrukcję) (Desmurget 2012, s.154), który wiąże się z teorią neuronów lustrzanych (odpowiedzialnych za naukę przez naśladowanie), które nie uaktywniają się podczas kontaktu z przekazem audiowizualnym</li> <li>— brak ruchu utrudnia tworzenie się spoidła wielkiego, które warunkuje współpracę obu półkul i koordynację wzrokowo-ruchową (Patzlaff 2008)</li> <li>— w czasie kontaktu z dużą ilością informacji w Internecie mózg znajduje się w stanie trwałego częściowego rozkojarzenia uwagi, tj. podwyższonego stresu, który w efekcie zaburza umiejętności poznawcze i znacznie obniża motywację</li> </ul>
Kompetencje społeczne i obywatelskie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— w trakcie kontaktu z mediami mózg odłącza korę przedczołową odpowiedzialną m.in. za empatię, altruizm, tolerancję; skutkuje to problemami z komunikowaniem uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem relacji społecznych; stan podwyższonego stresu sygnalizuje nadnerczom konieczność wydzielania kortyzolu i adrenaliny, które z czasem zaczynają zaburzać zdolności poznawcze, prowadzą do depresji i zmieniają sieć neuronów m.in. w hipokampie wpływającym na pozytywne</li> </ul>

<p>Kompetencje społeczne i obywatelskie</p>	<p>postrzeganie siebie (Small, Vorgan 2011, s. 39) i rozpoznawanie kontekstu wydarzenia oraz odpowiednią na niego reakcją (Davidson, Begley 2013, s. 101)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— dzieci coraz bardziej przypominają chorych na autyzm (np. unikają kontaktu wzrokowego, ponieważ postrzegają to jako niebezpieczeństwo i zagrożenie; brak takiego kontaktu powoduje, że nie jest pobudzany ośrodek odpowiadający za odczytywanie emocji i komunikacji niewerbalnej) (Davidson, Begley 2013, s. 180–184)</li> <li>— nastolatki nie potrafią pojąć, że ich wybory wpływają na innych, bo do decydowania używają sieci neuronów zlokalizowanych pod skroniami, starsi ludzie zaś — większego obszaru kory przedczołowej; z wiekiem ta sytuacja powinna się zmienić, ale technologia blokuje rozwój tej części mózgu i osoby dorosłe pozostają na etapie myślenia dzieci (i na tym samym poziomie odpowiedzialności); w efekcie osoba obojętnieje na to, co nie dotyczy jej osobiście (Small, Vorgan 2011, s. 57)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>— nadmierna stymulacja prawej półkuli i niedostymulowanie lewej może prowadzić do nadmiaru negatywnych emocji, a nawet depresji (Davidson, Begley 2013, s. 63); osoby z gorzej pobudzoną lewą korą przedczołową dłużej otrząsają się po przykrych czy okropnych doświadczeniach (Davidson, Begley 2013, s. 94)</li> <li>— język ciała i jego interpretacja ulegają zubożeniu (ograniczenie kontaktów społecznych skutkuje ograniczeniem interakcji) (LeDoux 2000, s. 162)</li> <li>— podatność na manipulacje i uzależnienia od komputera czy gier (podczas kontaktu z komputerem wydzielają się hormon szczęścia — dopamina), zwiększony poziom agresji i ograniczona kontrola zachowań seksualnych (Desmurget 2012)</li> </ul>
<p>Inicjatywność i przedsiębiorczość</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— wielozadaniowość, która może prowadzić do zaburzeń funkcjonowania kory czołowej, ponieważ nie ma czasu na szerszy ogląd, na refleksję i planowanie z wyprzedzeniem (Small, Vorgan 2011, s. 50–59), przez co spada efektywność wykonywanych zadań (Small, Vorgan 2011, s. 60)</li> <li>— posiadanie tzw. płycizn intelektualnych polegających na tym, że współcześni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej ilości informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej, ich wiedza staje się wrywkowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu oraz kreatywności</li> </ul>

Inicjatywność i przedsiębiorczość	— kora przedczołowa (która w trakcie kontaktu z mediami jest niejako unieruchamiana) wysyła sygnały do jądra półleżącego, które jest obszarem odpowiedzialnym za odczuwanie satysfakcji, a tym samym pozytywnego nastawienia i motywacji do dokończenia nawet trudnego zadania (Davidson, Begley 2013, s. 110); wskutek tego dzieci nie tylko nie kończą zadań, ale również często je zmieniają
Świadomość i ekspresja kulturalna	— brak czasu na relaks i działania offline (LeDoux 2000, s.170)

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kluczowe kompetencje — europejski azymut dla edukacji*, [http://www.refernet.pl/public/publikacje/\\_51.pdf](http://www.refernet.pl/public/publikacje/_51.pdf) (dostęp 2.08.2014)

## Zamiast podsumowania — praktyczne wskazówki

„Neurologiczne skanowanie mózgu nie tylko wyizolowało te sieci neuronalne, które odpowiadają za nasze człowieczeństwo, ale dowiodło, że możemy szkolić nasze mózgi, by jeszcze lepiej opanować ludzkie zachowania i umiejętności społeczne” (LeDoux 2000, s.182).

Nie wiadomo, czy nowe mózgi będą lepsze czy gorsze od starych. Wiadomo jednak, że funkcjonują one inaczej i z tego powodu należy zmienić sposób nauczania i wychowania młodego pokolenia. Nie oznacza to bynajmniej, że trzeba porzucić całość tradycyjnej dydaktyki i psychologii, a szkołę całkowicie zdigitalizować. W efekcie takich działań otrzymamy bowiem skutek odwrotny od zamierzonego.

Należy raczej znaleźć złoty środek, by za parę lat nasze dzieci potrafiły w konstruktywny sposób korzystać z nowych technologii — tworzyć je i krytycznie oceniać, a jednocześnie w satysfakcjonujący sposób funkcjonowały społecznie. Tylko takie połączenie będzie skutkowało rozwojem naszej cywilizacji.

W dobie cyfryzacji społeczeństwa należy zatem wobec dzieci i młodzieży z jednej strony podjąć działania naprawcze (terapeutyczne), a z drugiej profilaktyczne. Nie oznacza to bynajmniej zaprzestania korzystania z nowych technologii, bo one także wspierają nasz rozwój (Euridice, *Edukacja matematyczna...*; Chojnacki 2009). Trzeba raczej korzystać z nich w odpowiednim czasie i w odpowiednich dawkach w procesie edukacji. Cóż to oznacza w praktyce?

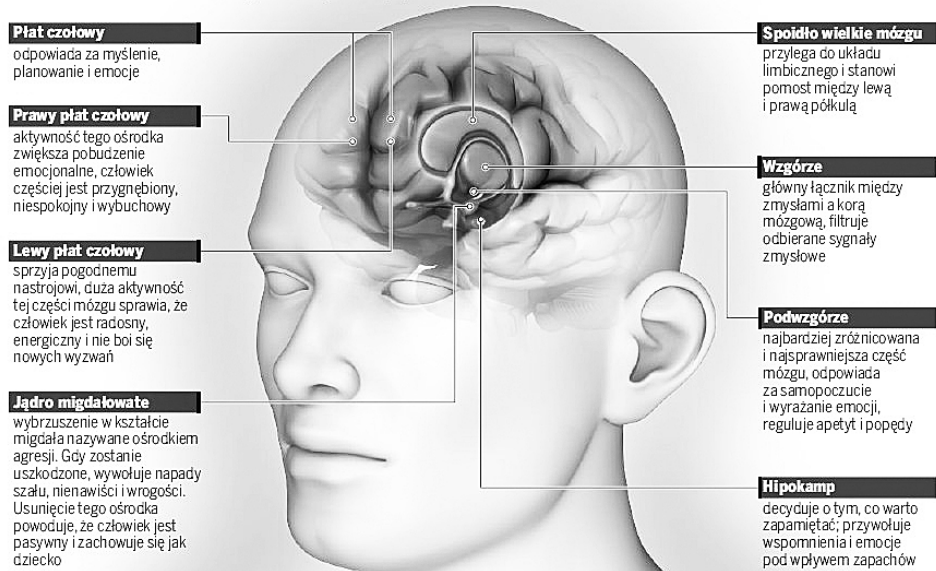
1. „Powrót do kamyczków i patyczków”, czyli trening offline, tj. korzystanie z materiałów dydaktycznych (np. Marii Montessori) w oparciu o oddziaływania polisensoryczne czy teorię inteligencji wielorakich

z ograniczeniem wykorzystania nowych technologii. W literaturze przedmiotu coraz częściej mówi się, że w obecnej sytuacji stałej i nadmiernej obecności mediów w życiu dzieci najlepszym rozwiązaniem w procesie edukacji byłoby ograniczenie ich dostępności. „W klasach od pierwszej do czwartej, komputer nie jest potrzebny, ponieważ dziecko musi opanować bardzo podstawowe umiejętności: czytanie, pisanie, liczenie, znajomość otoczenia, słuchanie i komunikacja, koncentracja, dyscyplina i współpraca. Tu ważna jest osoba nauczyciela, niezbyt liczne klasy, atmosfera i motywacja, czas i pieniądze na wycieczki. Komputer nie” (Spitzer 2007, s. 289).

2. Dodatkowe ćwiczenia wspomagające rozwój nowych połączeń w mózgu — zwłaszcza w obszarze kory przedczołowej (koncentracja uwagi, odszukiwanie danych w pamięci, uogólnienia wniosków; wyrażanie i kontrola emocji; rozumienie kontekstu sytuacji; rozumienie i przestrzeganie norm społecznych; kreatywność; poszukiwanie i rozwój pasji i zainteresowań; odracanie gratyfikacji) (zob. Pachalska 2008, s. 315–342) oraz lewej półkuli mózgu (mowa, myślenie logiczne, analiza i poszukiwanie szczegółów, systematyzowanie, planowanie, dokonywanie dokładnych obliczeń) (rysunek 4).
3. Motywacja i neurony lustrzane to klucz do sukcesu (Spitzer 2007). W nawale informacji mózg dokonuje selekcji i jego uwagę skupiają tylko te wydarzenia, które uzna za istotne z subiektywnego punktu widzenia. Dlatego najważniejszą częścią procesu nauczania czy wychowania nie jest omówienie tematu lekcji czy nauka nowych umiejętności, ale wzbudzenie w dzieciach motywacji (najpierw zewnętrznej później wewnętrznej). Trzeba także pamiętać, że hormon przyjemności, motywacji i wytrwałości w działaniu, zwany dopaminą, wydzielany jest nie tylko pod wpływem otrzymanej nagrody, ale również w trakcie oczekiwania na nią (Kostowski 2000, s. 189–212). Im jest go więcej w organizmie, tym większy poziom motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu u dziecka. Jego wydzielanie zaś powoduje już sama wizja określonej nagrody, sukcesu i osiągnięcia celu, który mózg uzna za ważny. Jasno widać zatem, że pierwsze kilka minut lekcji czy spotkania decyduje o przebiegu całej jej/jego dalszej części. Drugim istotnym elementem procesu edukacji są neurony lustrzane — grupy komórek nerwowych, które uaktywniają się podczas wykonywania pewnej czynności lub obserwowania jej u innych osób. Umożliwiają w ten sposób naukę przez naśladowanie — przy czym odbywa się to w sposób mimowolny, automatyczny i spontaniczny. Odpowiadają prawdopodobnie również za zdolność rozpoznawania cudzych emocji i in-

## KOD MÓZGU

O naszych zachowaniach nie decydują wyłącznie geny i nagromadzone doświadczenia. Znaczący wpływ ma również aktywność poszczególnych ośrodków mózgu, która może być tak indywidualna jak linie papilarne.



Rysunek 4. Funkcje wybranych obszarów mózgu

Źródło: Z. Wojtasiński (2007), *...jaki mózg zabija...*, <http://hipokrates2012.wordpress.com/2013/10/13/jaki-mozg-zabija/>, dostęp 02.08.2014

tencji wyrażanych niewerbalnie, czyli empatię oraz współczucie. Istotny jest także fakt, że te neurony się nie uruchamiają, gdy dziecko patrzy na obraz czy to na kartce papieru czy na ekranie. Niektórzy twierdzą również, że neurony lustrzane pozostają obojętne na przekaz audiowizualny. W praktyce oznacza to, że dziecko nie nauczy się mówić, oglądając programy telewizyjne, albo rysować — oglądając instrukcje na ekranie. Obserwowana na monitorze czynność nie wywołuje reakcji naśladowania. Jeśli tak się dzieje, to jest to zachowanie angażujące wolę i świadomość, czyli niedotyczące neuronów lustrzanych. Rozwój neuronów lustrzanych dokonuje się zatem jedynie przez bezpośrednie relacje międzyludzkie. Mózg jest bowiem organem społecznym. Badania dowodzą także, iż na efektywność nauki wpływa jakość relacji między dziećmi w klasie (Żylińska 2013, s.118–127).

W świetle powyższego ponadto istotna jest postawa nauczyciela. Prawdopodobnie działanie neuronów lustrzanych uwidacznia się także w sytuacjach, kiedy nastrój jednej osoby udziela się innym. To dlatego ludzie z pasją słuchamy z zapartym tchem, nawet kiedy wykładają filozofię. Jeśli zatem nauczyciel na lekcje przyjdzie zniechęcony i bez wiary w sens prze-

kazywanej wiedzy czy w zdolności uczniów — to z pewnością w ciągu kilku minut klasa będzie marzyła o przerwie.

4. Ciągłość uczenia — potrzeba współpracy z rodzicami. Ostatnia reforma oświaty nakazuje nauczycielom współpracę z rodzicami (choć głównie w kwestiach informacyjnych). Jednak wprowadzenie jednego słusznego i darmowego podręcznika (zawierającego jedynie wyselekcjonowane treści), zdecydowanie ogranicza prawo rodziców do decydowania o wychowaniu i nauczaniu ich dzieci. Osoby rozpowszechniające tematykę równouprawnienia płci, czy inaczej gender, uwrażliwiają nauczycieli, by ci nie sugerowali się zdaniem rodziców jako osób niemających odpowiedniej wiedzy i wykształcenia, by podejmować dobre decyzje dla dzieci. Pomijając kwestię ewidentnego łamania zawartych w konstytucji praw rodziców, są to działania osłabiające efektywność procesu edukacji. Już dawno psychologowie udowodnili, że tylko aktywne współdziałanie środowiska rodzinnego i szkoły warunkuje ich obopólną skuteczność pedagogiczną. Dobry nauczyciel wie, że bez wsparcia ze strony rodzica dziecko nie tylko nie nadąży z opanowaniem materiału, ale także może mieć poważne problemy psychiczne. W ostatnim czasie badania nad mózgiem potwierdziły prawdziwość tych założeń. Mózg uczy się powoli! Oznacza to, że aby przekazana wiedza została trwale przyswojona, a umiejętności nie zanikły, należy je nie tylko wielokrotnie powtarzać, ale powtarzać systematycznie, tj. nie tylko rano w szkole, ale także po południu w domu. Tylko taki system gwarantuje skuteczność nauczania i wychowania.

Podsumowując, chcę zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt: mózg pozostaje plastyczny (tj. zdolny do uczenia się, adaptacji do środowiska sensorycznego i kompensacji po uszkodzeniu) praktycznie do końca życia człowieka (Kossut red. 1994, s. 9). Nie tylko zatem zasadne jest uczenie przez całe życie, ale także stałe dostosowywanie metod owego procesu do możliwości i ograniczeń odbiorców. Wszak miejscem pracy nauczyciela jest mózg ucznia (Spitzer 2007).

## **Developing the key competences of “children of the network” in the light of the latest brain’s research**

### **Abstract**

In Poland, only about 3% of households do not have any TV. Over 95% of Polish children’s use of television daily, and 60% of them are doing it for at least a few hours a day. Access to the internet has about 93% of homes, and kids aged 7–14 years rep-



resent 11% of all Internet users — while 45% of them use the computer every day or almost every day. The main factors affecting the development of children is therefore not only the family and school, but increasingly — the media: television and the Internet. Increasingly, today’s children are referred to as “the network of children”, “born with a mouse in hand”, “digital natives” or “generation C”. Daily contact with the digital technology has changed and is changing with them not only the way we communicate, the acquisition of knowledge or skills, but above all — the brain. Therefore, in many spheres of life begin to resemble autistic people.

Article not only discusses contemporary issues of key competences of children in relation to brain research, but also suggests possible solutions that can help increase the efficiency of the educational process “children network”.

**Keywords:** core competencies, brain, children network, neuron mirror, motivation

## Bibliografia

- Analiza przygotowania gospodarstw domowych do odbioru naziemnej telewizji cyfrowej*, 2012, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2012/11/RAPORT-Badanie-przygotowania-gospodarstw-domowych-do-odbioru-naziemnej-telewizji-cyfrowej-badanie-regionalne.pdf>, dostęp 2.08.2014.
- Carr N. (2010), *The shallows: What the Internet is doing to our brains*, W.W. Norton&Company, New York.
- Davidson R.J., Begley S. (2013), *Życie emocjonalne mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Da Vinci Learning: Czy telewizja jest dla dzieci?* (2012), [http://www.audiowizualni.pl/images/zalaczniki/tresci\\_zewnetrzne/czy\\_telewizja\\_jest\\_dla\\_dzieci\\_raport\\_da\\_vinci\\_learning\\_2012.pdf](http://www.audiowizualni.pl/images/zalaczniki/tresci_zewnetrzne/czy_telewizja_jest_dla_dzieci_raport_da_vinci_learning_2012.pdf), dostęp 2.08.2014.
- Desmurget M. (2012), *Teleoślupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, Czarna Owca.
- Dzieci aktywne online*, 2007, [http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius\\_SA\\_Dzieci\\_aktywne\\_online.pdf](http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf), dostęp 2.08.2014.
- Euridice, *Edukacja matematyczna w Europie: wspólne wyzwania oraz krajowe polityki*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/132PL\\_HI](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132PL_HI), dostęp 2.08.2014.
- Furgoł S., Chojnacki L. (2009), *Informatyzacja szkoły może być krokiem wstecz*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Kluczowe kompetencje — europejski azymut dla edukacji*, [http://www.refernet.pl/public/publikacje/\\_51.pdf](http://www.refernet.pl/public/publikacje/_51.pdf), dostęp 2.08.2014.
- Kossut M. (red.)(1994), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostowski W. (2000), *Dopamina a mechanizmy nagrody i rozwój uzależnień: fakty i hipotezy*, „Alkoholizm i Narkomania” t. 13, nr 2, 55.
- LeDoux J. (2000), *Mózg emocjonalny: tajemnicze podstawy życia*, Media Rodzina, Poznań.

- Manifest dzieci sieci*, <http://www.sdp.pl/manifest-dzieci-sieci-przeglad-mediow-polityka>, dostęp 02.08.2014.
- Morbitzer J. (2009), *Dzieci sieci — inne mózgi, nowe koncepcje edukacyjne*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2038-dzieci-sieci-inne-mozgi-nowe-koncepcje-edukacyjne>, dostęp 2.08.2014.
- Morbitzer J. (2012), *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty\\_2012\\_10/morbitz.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/morbitz.pdf), dostęp 2.08.2014.
- Nikodemaska J. (2014), *Jak nas psuje Facebook*, <http://www.focus.pl/czlowiek/jak-nas-psuje-facebook-8080>, dostęp 2.08.2014.
- Patzlaff R. (2008), *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pąchalska M. (2008), *Rehabilitacja neuropsychologiczna: procesy poznawcze i emocjonalne*, UMCS, Lublin.
- Premsky M. (2012), *Digital natives, digital immigrants — A new way to look at ourselves and our kids*, <http://www.marcprensky.com/>, dostęp 15.06.2012.
- Sartori G. (2007), *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Sendrowicz B. (2011), *Między pokoleniami*, „Gazeta Wyborcza” z 17.12.2011, [http://wyborcza.pl/1,75248,10833033,Miedzy\\_pokoleniami.html](http://wyborcza.pl/1,75248,10833033,Miedzy_pokoleniami.html), dostęp 15.06.2012.
- Small G., Vorgan G. (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydawnictwo Vesper, Poznań.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Spółczesność informacyjna w Polsce* (2013), [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts\\_spolecz\\_inform\\_w\\_polsce-2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce-2013.pdf), dostęp 2.08.2014.
- Szpunar M. (2009), *Urodzeni z myszką w ręku. Wczesna adaptacja do nowych mediów* [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, UP, Kraków.
- Zalewski D. (2012), *Konektywizm, czyli człowiek z doczepionym mózgiem*, <http://blogmedia24.pl/node/40997>, dostęp 15.03.2012.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

Anna Buła

## **Możliwości rozwijania myślenia naukowego i filozoficznego u uczniów w młodszym wieku szkolnym**

Współczesna edukacja nastawiona jest na wspieranie rozwoju dziecka — ucznia przez rozwijanie ważnych umiejętności podstawowych pozwalających młodemu pokoleniu radzić sobie w nieprzewidywalnie wręcz zmieniającym się świecie. Przyjmuje się, iż dzieci będą mogły czerpać ze swojego potencjału, gdziekolwiek przyjdzie im dalej uczyć się czy żyć i pracować, jeśli systemy edukacji poradzą sobie z wyposażeniem ich we właściwe kompetencje. Wśród efektów kształcenia odnoszących się także do pierwszego etapu edukacji wskazuje się zbiór kompetencji kluczowych obejmujących m.in. umiejętność uczenia się czy umiejętność rozwiązywania problemów. Można zatem stwierdzić, że organizowanie warunków do uczenia się, wywoływanie stanów aktywności poznawczej i doskonalenie umiejętności uczenia się to rola współczesnej szkoły. Aktywność poznawczą utożsamiam z aktywnością badawczą małego dziecka i myśleniem, jest to bowiem „indywidualna właściwość człowieka wyrażająca się w dążeniu do wyjaśnienia lub zlikwidowania rozbieżności pomiędzy rzeczywistością, a wiedzą zawartą w systemie poznawczym” (Basińska 2012, s. 26). W wyniku aktywności poznawczej człowiek zarówno buduje nową wiedzę i umiejętności, jak i konfrontuje oraz przekształca tę już zdobytą oraz doskonalą różnorodne wcześniej opanowane umiejętności (Michalak 2004, s. 8). Samodzielna aktywność poznawcza warunkuje rozwój i doskonalenie procesów myślowych. Podczas uczenia się i rozwiązywania problemów uruchamia się wiele możliwości poznawczych, które ujawniają się w postaci sprawnego myśle-

nia. „W myśleniu widoczne są aspekty krytyczne i twórcze. Występują przy okazji każdej czynności formułowania i rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, rozumienia. Dzięki myśleniu odkrywamy znaczenia” (Fisher 1999, s. 21).

Współczesne osiągnięcia nauk wspierających pedagogikę nie pozwalają już przyjmować za pewnik stwierdzenia, że człowiek rodzi się, ma i w pełni wykorzystuje swój potencjał myślenia w ciągu życia, a szczególnie w toku nauki szkolnej. Obecnie dominujące stanowiska, szczególnie istotne dla pedagogiki są takie, które uznają, że potencjał myślenia można rozwijać. Aktualne zaś dla pedagogów pozostaje pytanie — kiedy i jak? Wśród odpowiedzi są takie, że „myślenie, uczenie się, wyobraźnię, twórczość, pamięć można rozwijać nie »w ogóle«, ale na znaczących treściach. (...) Tempo i jakość sił umysłowych na danym polu treściowym są tym większe, im więcej człowiek wie z danego zakresu. Ale z drugiej strony, im lepiej opanował myślenie, rozwiązywanie problemów, itd. na danych treściach, tym szybciej i lepiej tych treści się uczy” (Fisher 1999, s. 6). Myślenie jest tym rodzajem aktywności, do której zmusić nikogo nie można, a podejmowane swobodnie przebiega najsprawniej w interesującym dla dziecka przedmiocie wiedzy.

Dlatego właśnie doskonalenie myślenia (rozumianego jako podejmowanie badania rzeczywistości, podejmowanie trudu rozumienia otaczającego świata rzeczy, zjawisk i zależności, czyli jako rozwiązywanie problemów naukowych z dziedziny przyrody, fizyki czy ekologii, ale i też tych o charakterze refleksyjnym — na przykład filozoficznych) powinno stać się obiektem zainteresowań nie tylko naukowców, ale i praktyków — nauczycieli, gdyż oni właśnie poprzez zaproponowaną przez siebie ofertę edukacyjną (właściwie dobrane cele, treści i zadania dla uczniów) wprost wpływać mogą na wzrost lub zahamowanie tej podstawowej umiejętności. Aktywność poznawcza dziecka daje się zaobserwować, gdyż często jej wyrazem są zewnętrznie manifestowane działania, takie jak werbalizacja, pytania, dyskusje — negocjowanie znaczeń, wymiana informacji, formułowanie sądów, albo podjęcie czynności manipulacyjnych, eksploracyjnych z użyciem zmysłów. Jednocześnie brak jawnych obserwowalnych zachowań nie oznacza wcale braku aktywności poznawczej, która może przebiegać wewnętrznie tylko w sferze intelektualnej (Basińska 2012, s. 27).

Zagadnienie nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o etapie wczesnej edukacji w przedszkolu i w klasach początkowych, gdy pierwsze doświadczenia edukacyjne dzieci powinny porządkować ich świat, powinny pozwalać nadawać mu większy sens i znaczenie, a także rozumieć zdarzenia i ich przyczyny oraz rozumieć własne miejsce w tym świecie. Potrzeba rozu-

mienia u małych dzieci ujawnia się w postaci licznych w tym okresie pytań, począwszy od tych, na które odpowiedź znają mądrzy dorośli, a skończywszy na tych, które „nie śniły się nawet filozofom”. Pytania dziecięce oznajmiamą nauczycielowi stan gotowości poznawczej, wyrażają zaciekawienie różnymi drobiazgami (i nie tylko) spostrzeżeniami i odebranymi przez zmysły i emocje dziecka, zatrzymanymi w umyśle jako dziwne, zagadkowe, nietypowe, nowe, nieznanne, niezwykle i przez to ciekawe. Oczywiście jest, że to zaciekawienie dziecięce, zauważenie ma swoje źródło czy odbicie w tym, co już jest znane, rozumiane, stanowi wiedzę uprzednią, która ma charakter jednostkowy, indywidualny i subiektywny i jest swoistym obrazem stanu i poziomu rozwoju struktur poznawczych dziecka (Michalak 2004). Moment zaciekawienia należy uznać jako początek procesu badania. Jednak w edukacji wcale nie chodzi o to, aby wyłożyć dzieciom gotowe odpowiedzi, ale aby stworzyć im warunki do ich poszukiwania. Właśnie w tym upatruję możliwości rozwijania umiejętności myślenia u małych uczniów.

Tymczasem krytyczne analizy rzeczywistości szkolnej wskazują, że właśnie ten rodzaj aktywności dzieci jest obszarem dużych zaniedbań, a nawet zaniechań pedagogicznych. Dorota Klus-Stańska „zauważa, że ważne kompetencje” potrzebne i sprawdzające się w codziennym życiu człowieka „są pomijane lub nawet istniejące kompetencje ulegają zahamowaniu i wygaszeniu” (2008). Nazywa je umiejętnościami amputowanymi. Wśród nich wymienia: odkrywanie reguł, prowadzenie swobodnej rozmowy, doświadczenie zaciekawienia, formułowanie problemów i hipotez, eksperymentowanie, rozumienie własnych problemów, rozumienie własnej inności. Badaczka dostrzega, że szkolne zachowania poznawcze dzieci są przede wszystkim zorientowane na odbiór i przyswajanie, mówienie jest sformalizowane o charakterze sprawozdawczych wypowiedzi inicjowanych przez nauczyciela, który pozostaje w komunikacji z uczniem, z reguły pracującym samemu. W klasie raczej nie odpowiada się na dziecięce zapotrzebowanie na bodźce, preferując powściągliwość i opanowanie, a w zakresie budzącej się tożsamości dziecko posłuszne jest roli społecznej i stale jest pod kontrolą nauczyciela (Klus-Stańska 2008). Dzieci tracą sprawność, samodzielność, odwagę, pasję, zainteresowania, zdrowie i radość bycia dzieckiem, spędzając czas w szkole.

Ten niekorzystny obraz szkoły, także po okresie słabych wyników polskich uczniów w międzynarodowych badaniach wybranych umiejętności<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Badania porównujące wybrane umiejętności uczniów z krajów europejskich w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych prowadzone są w ramach

ma szansę się zmienić. Obecnie promuje się takie kreowanie środowiska edukacyjnego, by dzieci coraz pełniej, aktywniej intelektualnie uczestniczyły w procesach poznawania, uczenia się. W obowiązującej podstawie programowej podkreśla się konieczność wspierania i rozwijania czynności intelektualnych dzieci ([http://www.men.gov.pl/images/do\\_pobrania/Zalacznik\\_2.pdf](http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Zalacznik_2.pdf), dostęp 15.09.2014).

Specyficzne właściwości i predyspozycje intelektualne dziecka w okresie przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym wymagają szczególnego potraktowania w trakcie procesów wychowawczych i dydaktycznych, gdyż w żadnym innym okresie szkolnym nie będzie ono miało tyle entuzjazmu do poznawania świata, ani tyle entuzjazmu do samej szkoły, ile będąc właśnie sześć-, siedmio- czy ośmiolatkiem. O takim dziecku mówi się, że jest ono naturalnym badaczem świata i podstawowe jego potrzeby edukacyjne odnoszą się do zaspokojenia ciekawości poznawczej. Dlatego okres przedszkolny czy wczesnoszkolny należy traktować przede wszystkim poważnie, a do edukacji w tym czasie podchodzić jak do przygody intelektualnej i taką właśnie zaoferować dziecku. Przygodę najlepiej przeżywać we współdziałaniu z innymi przez wspólnie rozwijane doświadczenia, przeżycia, obserwacje, eksperymenty, a także debaty i dyskusje.

Jak zatem wspierać małego badacza i poszukiwacza i nie zaprzepaścić możliwości, jakie w nim tkwią? Sposobów jest zapewne wiele. We współczesnej dydaktyce można odnaleźć wiele koncepcji pobudzania aktywności poznawczej, badawczej, myślowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, które kładą nacisk na własny potencjał i samodzielność w dochodzeniu do wiedzy. Na pewno docenić należy model nauczania problemowego czy poszukującego, który uruchamia aktywność własną, umożliwia uczniom stawianie się odkrywcami wiedzy. Wspiera się tu dzieci w nauce stawiania pytań, poszukiwania rozwiązań i odpowiedzi, w budowaniu własnych definicji, twierdzeń, teorii. Uczeń wchodzi w rolę badacza i czynnie uczestniczy w odkrywaniu i zdobywaniu wiedzy, dzięki czemu czuje się za nią bardziej odpowiedzialny i nią zainteresowany. Rolą nauczyciela jest stworzenie atrakcyjnego środowiska uczenia się (Arends 1995).

Taki model nauczania jest szczególnie odpowiedni dla treści edukacyjnych z zakresu nauk ścisłych, przyrodniczych, umożliwia rozwijanie wskazanego w podstawie programowej myślenia naukowego, pod warunkiem



umiejętnego stworzenia środowiska uczenia się, umiejętności zastosowania i wykorzystania metod badawczych — eksperymentów, obserwacji, pomiarów czy doświadczeń albo metody projektów w pracy z dziećmi. Aby jednak w taki sposób kształcić małe dzieci, trzeba wyrażać przekonanie o możliwości rozwijania myślenia naukowego na tym etapie kształcenia.

W podstawie programowej bardzo lakonicznie zdefiniowano dwie rozważane tu umiejętności: umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji, oraz myślenie naukowe jako umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa ([http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik\\_2.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf), dostęp 25.04.2015). Nauczyciel zobowiązany jest do własnej interpretacji i rozumienia tego dokumentu. Dlatego zapytano nauczycieli z łódzkich szkół o rozumienie i sposoby rozwijania takiego rodzaju myślenia<sup>2</sup>. Deklarują oni, iż przejawy myślenia naukowego u najmłodszych uczniów (choć nie u wszystkich, raczej u chłopców niż u dziewcząt) dostrzegają podczas eksperymentowania i wykonywania doświadczeń, prowadzenia obserwacji, poszukiwania rozwiązań w różnych źródłach informacji, pracy w zespołach problemowych i ujawnia się ono w ciekawości, zainteresowaniu światem, uzasadnianiu, wnioskowaniu, analizowaniu, wytwarzaniu pomysłów, porównywaniu, zauważaniu związków przyczynowo-skutkowych, analizowaniu zjawisk przyrodniczych, stawianiu hipotez, spostrzegawczości. Są też tacy nauczyciele, którzy nie dostrzegają przejawów myślenia naukowego u swoich wychowanków i uczniów<sup>3</sup>. Nauczyciele zapytani, w jaki sposób rozwijają myślenie naukowe u dzieci, zazwyczaj odpowiadają, że: zachęcają do stawiania pytań, rozwijają zmysły, zachęcają do samodzielnej aktywności praktycznej, stosują zabawy badawcze i eksperymenty, stosują gry i zabawy matematyczne, dużo czytają i oglądają z dziećmi książek, rozwiązują zadania, w których ukryte są różnice, wykonują eksperymenty, stawiają zadania wymagające myślenia, stawiania hipotez, dzieci układają historyjki przyczynowo-skutkowe, stwarzają sytuacje do samodzielnego

---

<sup>2</sup> Badania ankietowe prowadzone przez studentki edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego w ramach seminarium licencjackiego w Katedrze Pedagogiki Przedzszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr Anny Buły w roku akademickim 2013/2014.

<sup>3</sup> Na podstawie prac licencjackich: B. Mękarska, *Przejawy myślenia naukowego u uczniów klas trzecich na przykładzie szkół podstawowych w Łodzi*, B. Wieczorek, *Przejawy myślenia naukowego u uczniów klas początkowych w szkołach podstawowych w Zgierzu*.

dochodzenia do wiedzy, organizują wycieczki, stosują specjalne ćwiczenia na rozwijanie obydwu półkul mózgowych. Jednak prawie co trzeci nauczyciel przyznaje, że nie wie lub nie ma pewności, czym jest i jak rozwijać myślenie naukowe u dzieci<sup>4</sup>.

Wśród potrzeb edukacyjnych badanych nauczycieli wyraźnie zaznacza się potrzeba uzupełnienia wiedzy (ale samodzielnie na „podstawie publikacji naukowych” i potrzeba dysponowania lepszym „wyposażeniem klas w pomoce dydaktyczne”) dla realnego zwiększenia możliwości pracy nad rozwijaniem myślenia naukowego u dzieci. Nauczycielki nie są zainteresowane doskonaleniem przez szkolenia w tym zakresie<sup>5</sup>.

Druga część badań polegająca na obserwacji zajęć dydaktycznych (w klasach początkowych w łódzkich szkołach) nastawionych na aktywność badawczą dzieci przyniosła rozczarowanie, gdyż jak się okazało znakomita większość obserwowanych czynności o charakterze badawczym: zadawanie, formułowanie pytań problemowych, wymyślanie sposobów zbadania czegoś, obmyślanie doświadczenia, przewidywanie rozwiązań i stawianie hipotez, sposób zbierania i porządkowania danych, formułowanie uogólnień, wymyślanie sposobów zastosowania własnych odkryć w praktyce były dzieciom po prostu niedostępne, nawet wtedy, gdy w klasie odbyła się obserwacja, doświadczenia lub podobna działalność badawcza i dzieci miały dostęp do słoičzków, buteleczek, misek, wody, balonów, lodu, gleby, octu, sody, atramentu, piórek, lupy, lampy i innych gadżetów małego badacza<sup>6</sup>. Nauczyciel najczęściej zastępuje dzieci we wszystkich tych czynnościach intelektualnych. Sam formułuje pytanie badawcze (nie zawsze dobre), sam proponuje, jak to zbadać (nie zawsze ciekawie, często dzieci badają to, co już znają), najczęściej pomija hipotezy i przewidywanie wyniku (czasem za sprawą niewłaściwie postawionego problemu to jest niemożliwe i dzieci to wiedzą, no bo jaką na przykład postawić hipotezę w obliczu pytania, czy powietrze istnieje). Nauczyciele przejmują pracę, którą powinny wykonywać dzieci najprawdopodobniej w trosce o stale w naszej edukacji promowaną

---

<sup>4</sup> Na podstawie prac licencjackich: K. Chroniak, *Przejawy i stymulowanie myślenia przednaukowego dzieci w wieku przedszkolnym w świetle praktyki pedagogicznej na przykładzie przedszkola miejskiego w Łodzi*, E. Wyrwas, *Przejawy myślenia naukowego u dzieci sześć-, siedmioletnich*.

<sup>5</sup> Jw.

<sup>6</sup> Badania studentek pedagogiki wieku dziecięcego w ramach seminarium magisterskiego skupionego wokół problematyki: *organizowanie warunków do uczenia się przez nauczycieli klas początkowych* w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr Anny Buły w latach akademickich 2012– 2014.

poprawność, brak błędu i obawę przed wejściem w nieznanne, przed zmianą toku zaplanowanych zajęć, pod presją czasu czy wreszcie w obawie o niezrealizowanie planu (postawionych celów). W świetle naszych obserwacji można powiedzieć, że wprawdzie w warstwie deklaratywnej nauczyciele wiedzą, że dzieci dysponują dużym potencjałem poznawczym, poprawnie rozpoznają przejawy myślenia naukowego małych uczniów, są świadomi, że należy szczególnie troszczyć się o aktywność myślową dziecka, to w warstwie proceduralnej nie za bardzo wiedzą, jak pogodzić tę wiedzę z realiami edukacyjnymi — preferowana rola nauczyciela i ucznia, ład i porządek w klasie, dyscyplina czasowa, wypełnione zeszyty pakietów edukacyjnych jako najlepszy wskaźnik efektywności pracy w szkole. „Dziecko, któremu ograniczymy możliwość badania, zadawania pytań, poszukiwania na nie odpowiedzi, w to miejsce oferując mu tłumaczenie za pomocą pogadanki, na skróty, zmienia swój umysł, wyposażając go głównie w strategię słuchania i zapamiętywania cudzej wiedzy, nie będzie jednak umiało samodzielnie wytwarzać własnej” (Klus-Stańska 2011a, s. 467).

Poszukiwanie sposobów aktywizowania myślowego dzieci wymaga odwołania się do coraz mocniej obecnej pedagogice koncepcji dyskursów edukacyjnych, „których analiza pozwala ustalić, kto jest kim w hierarchii społecznej, do kogo należy moc decydowania (...) W konsekwencji, to co dla jednych społeczności i kultur pedagogicznych jest typową lekcją, wspieraniem rozwoju ucznia, z perspektywy innych jest deformacją kształcenia, nieporadnością dydaktyczno-wychowawczą” (Klus-Stańska 2011b, s. 26–28).

Współcześnie preferuje się dyskurs konstruktywistyczny, usytuowany na przeciwległym krańcu wobec behawioryzmu, których wykładnię zawdzięczamy m.in. pracy takich polskich pedagogów, jak Dorota Klus-Stańska (2011b), Renata Michalak (2005) i innych. Konstruktywizm, u podstaw którego leżą poglądy na temat rozwoju poznawczego, źródeł i statusu wiedzy pozwala rozumieć rozwój dziecka przez „indywidualny przyrost kompetencji badawczych”, uwzględniający „błędy, chybione hipotezy i ich samodzielną rekonstrukcję”. Rolą nauczyciela jest prowokować poznawczo dziecko, ale i wspierać. Nauczyciel jest „kompetentny, wie lepiej, ale jego rola ma charakter miękki, doradczy, pomocowy” (Klus-Stańska 2011b, s. 64–65).

Naturalnej skłonności dzieci do badania należy też upatrywać w ich zdolności do filozoficznego zaciekawienia i zadziwienia światem. Mówi się nawet, że ta skłonność do zdziwienia jest charakterystyczna właśnie dla dziecka i jest większa niż u dorosłego, ale niestety z czasem zanika, do czego znacznie przyczynia się behawioralna szkoła. Zaradzić temu niekorzystne-

mu zjawisku może upowszechnianie wśród nauczycieli idei filozofujących dzieci, a konstruktywizm wyznacza doskonałe warunki do filozofowania z dziećmi.

O tym, że dzieci są naturalnymi filozofami przekonują nas filozofowie i badacze zajmujący się dzieckiem lub dziecięcą filozofią. Na gruncie pedagogiki i filozofii amerykańskiej — Matthew Lipman (2008), Gareth B. Matthews (1996), Ekkehard Martens (1996), niemieckiej — Hans Ludwig Freese (1996), holenderskiej — Berrie Heesen czy szwajcarskiej — Eva Zoller (2009). Polskiej pedagogice i filozofii także nie są obce pomysły na edukację rozumianą jako angażowanie dzieci w dociekania i dyskusje filozoficzne — Roberta Piłata (1996), Aldony Pobjewskiej (2002, 2007, 2009, 2012), Anny Łagodskiej (1996, 2013, 2014), Marii Szczepskiej-Pustkowskiej (2004, 2006, 2009), Hanny Diduszko (2001, 2004), Anny Buły (2005, 2007, 2008, 2010a, 2010b).

Filozofowanie rozumieć można jako czynność, którą mogą dzieci wykonywać, i jako szczególną metodę kształcenia, która właściwie jest nieobecna w edukacji początkowej, ani nawet na wyższych szczeblach kształcenia, ale to nie powód, by o filozofię nie walczyć i nie przekonywać o jej walorach i płynących z niej zyskach szczególnie procentujących u najmłodszych (Pobjewska 2009, s. 201). Zdaniem Aldony Pobjewskiej „filozofowanie wspomaga realizację zadań uznanych za nadrzędne w kształceniu, np. takich jak rozwijanie umiejętności samodzielnego, rzetelnego, krytycznego myślenia, czy kształcenie zdolności uczestnictwa w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, sztuki precyzyjnego formułowania sądów. (...) Mówiąc ogólnie, odpowiednio prowadzona edukacja filozoficzna sprzyja rozwojowi samodzielności intelektualnej” (2007, s. 14).

Losy filozofii w szkole, a szczególnie budowania zdrowej tradycji nauczania filozofii w naszym kraju są jeszcze w powijakach i liczyć na razie trzeba na dokonania nielicznych jeszcze praktyków entuzjastów, którzy mimo wszystko gromadzą swoje doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą na tym polu. Jedną z najbardziej dostępnych polskim nauczycielom jest koncepcja filozofii dla dzieci Matthew Lipmana (Lipman, Sharp, Oscanyan 2008) — amerykańskiego pedagoga i filozofa uznawanego za prekursora filozofii dla dzieci. W Polsce także rozwija się ruch na rzecz filozofowania z dziećmi<sup>7</sup>. Wynikiem tego ruchu jest między innymi opra-

<sup>7</sup> Przede wszystkim w 2002 roku powstało Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej PHRONESIS, które zajmuje się działalnością na rzecz propagowania tej interesującej koncepcji oraz podejmuje działania popularyzujące ideę filozoficznych dociekań, a także patronuje różnym przedsięwzięciom na tym polu.

cowanie polskiej wersji programu opartego na celach, metodyce i założeniach organizacyjnych lipmanowskiej koncepcji (Elwich, Łagodzka, Piłat 1996) stanowiącym ofertę uzupełniającą, ponieważ w „naszym systemie edukacji nie docenia się zdolności myślowych dzieci, w zbyt małym stopniu traktuje się dziecko jako osobę myślącą, która jest zdolna do zastanawiania się nad różnymi sprawami, czasem trudnymi, np. „nad sprawiedliwością” (Kucińska 2013).

Filozofowanie to szczególna przygoda edukacyjna warta zaoferowania dzieciom, przebiegająca we wzajemnej komunikacji, w dialogu i dyskusji, stwarzająca dzieciom optymalne możliwości rozwijania samodzielności poznawczej. Zdaniem Matthew Lipmana (Lipman, Sharp, Oscanyan 2008) tylko filozofia może przyczynić się do autonomicznego myślenia, ponieważ dla filozofii świat jest nowy cały czas. Anna Łagodzka (2014), jedna z pierwszych popularyzaterek dociekań filozoficznych w Polsce, podkreśla, że umożliwiają one dzieciom refleksję nad własnymi procesami myślenia i ich doskonalenie.

Obserwowanie dzieci prowadzących dialog na zajęciach w szkole dostarcza niezapomnianych przeżyć i daje nadzieję oraz świadectwo temu, że można przełamywać transmisyjną misję szkoły na rzecz samodzielności myślenia oraz aktywności poznawczej i odpowiedzialności za własną pracę. Warunkiem filozofowania z dziećmi jest stworzenie atmosfery wspólnoty społecznej dzieci siedzących w kręgu, z możliwością patrzenia na siebie, słuchania i mówienia do siebie, wspólnie pracujących nad problemami do dyskusji. Każdy, kto chce zabrać głos w dyskusji, zobowiązany jest nawiązać do wypowiedzi poprzednika i swoje zdanie zacząć od słów: *zgadzam się*, albo *nie zgadzam się*. To podkreśla, jak ważne jest uważne słuchanie, skupienie się na zrozumieniu tego, co było powiedziane. Uczniowie ćwiczą się w argumentowaniu swoich opinii, przekonują się nawzajem, uzasadniają, znajdują przykłady i kontrprzykłady. Jednak niezbędnym warunkiem tego intelektualnego badania jest pytanie postawione przez dzieci, wyrażające ich ciekawość: *Proszę pani, czy czas jest naprawdę, czy go ktoś wymyślił? Skąd mam pewność, że jest piąta jak na innym zegarku jest pięć po piątej?* Właśnie ta ciekawość poznawcza, wrażliwość na problemy, umiejętność ich wyłaniania i dobrego formułowania łączy naukowca i filozofa, nawet jeśli ma sześć czy siedem lat.

Jeśli chcemy dobrze wyposażyć dzieci na przyszłość, udostępnić im możliwość samodzielnego myślenia, uczenia się i radzenia sobie w życiu to eksperymentujemy z nimi i filozofujemy.

## Opportunities to develop scientific and philosophical thinking of pupils of young school age

### Abstract

Maintaining the natural curiosity towards the world and organizing cognitive activity of young students is the meaning of pedagogical work and a basis for the development of many key competences that ensure the effectiveness of learning and problem solving. All cognitive abilities, that manifest themselves in the form of efficient thinking, are activated while learning and problem solving. Thinking is a skill that can be improved. Among problems, which young children can, want to and should deal with there are ones truly scientific, but also those of philosophical nature. It is worth asking ourselves whether in the process of integrated education, students actually have the opportunity to develop scientific and philosophical thinking.

**Keywords:** cognitive curiosity, scientific thinking, philosophical thinking, early childhood education

### Bibliografia

- Arends R.I. (1995), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Basińska A. (2012), *Odkrywanie świata. O aktywności poznawczej dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Buła A. (2005), *Filozofowanie z dziećmi jako strategia rozwijania samodzielności myślowej w edukacji zintegrowanej*, „Forum Edukacyjne”, nr 2.
- Buła A. (2007), *Filozofowanie z najmłodszymi uczniami*, „Zeszyty Szkolne”, nr 3.
- Buła A. (2008), *Wspieranie rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym przez filozofowanie*, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Buła A. (2010a), *Dydaktyczne możliwości zastosowania dociekań filozoficznych w kształceniu zintegrowanym*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Buła A. (2010b), *Wspieranie samodzielności myślowej uczniów klas początkowych w praktyce szkolnej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka*, t.3. *Inspiracje i perspektywy*, Wydzał Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała.
- Diduszko H. (2001), *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej*, [w:] D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Częstochowa.
- Diduszko H., Elwich B., Łagodzka A., Piłat R., Tworkiewicz-Bieniaś G. (1996), *Filozofia dla dzieci w Polsce*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Diduszko H., Łagodzka A. (2004), *Filozofowanie z dziećmi*, „Twórcza Szkoła”, nr 7.



- Elwich B., Łagodźka A. (1996), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Elwich B., Łagodźka A., Piłat R. (1996), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, CODN, Warszawa.
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa.
- Freese H.L. (1996), *Wielcy filozofowie o małych filozofach*, [w:] B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat, *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.
- Freese H.L. (2008), *Nasze dzieci są filozofami*, WAM, Kraków.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.
- Klus-Stańska D. (2011a), *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2011b), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.) (2011), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Kucińska A. (2013), *Nie wiem, czy świat ma koniec? — Edukacja globalna i dociekania filozoficzne*, „Głos Nauczycielski”, nr 51–52.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (2008), *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa.
- Łagodźka A. (2013), *Filozoficzne dociekania z dziećmi — propozycja dla uczniów i nauczycieli*, <http://www.etykawszkole.pl>, dostęp 15.07.2015.
- Łagodźka A. (2014), *Filozoficzne dociekania w klasach I – III*, „Trendy” — czasopismo internetowe Ośrodka Rozwoju Edukacji, nr 1, <http://www.trendy.ore.edu.pl>, dostęp 15.07.2015.
- Martens E. (1996), *Orientować się w myśleniu. Pierwsze kroki w filozofowaniu z dziećmi*, [w:] B. Elwich, A. Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, CODN, Warszawa.
- Matthews G.B. (1996), *Z dziećmi zastanawiać się nad światem*, [w:] B. Elwich, A. Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, CODN, Warszawa.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Michalak R. (2005), *Konstruktivistyczna idea założonego modelu edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa.
- Pobojewska A. (2002), *Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*, [w:] J. Piekarski (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Pobojewska A. (2007), *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Filozoficzna”, nr 3.

- Pobojewska A. (2009), *Model edukacji filozoficznej. List inicjujący*, „Analiza i Egzystencja”, nr 10.
- Pobojewska A. (2012), *Warsztaty z dociekań filozoficznych — narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)*, [w:] A. Pobojewska (red.), *Filozofia — edukacja interaktywna. Metody — środki — scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa.
- Podstawa programowa*, [http://www.men.gov.pl/images/do\\_pobrania/Zalacznik\\_2.pdf](http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Zalacznik_2.pdf), dostęp 15.09.2014.
- Szczepska-Pustkowska M. (2004), *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szczepska-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem?*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Szczepska-Pustkowska M. (2008), *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009), *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WAiP, Warszawa.
- Zoller E. (2009), *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*, GWP, Gdańsk.

Bożena Grzeszkiewicz

## Uwarunkowania kompetencji emocjonalnych dziecka

Kompetencje emocjonalne to „zbiór nabytych umiejętności, bezpośrednio warunkujących efektywność radzenia sobie w konkretnych sytuacjach” (Jaworska, Matczak 2001, s. 10). Wielość i różnorodność tych sytuacji uzasadnia używanie terminu kompetencje w liczbie mnogiej (Matczak 2001). Kompetencje emocjonalne służą „rozwiązywaniu rzeczywistych problemów emocjonalnych, które pojawiają się w sytuacjach społecznych i zadaniowych, w które człowiek jest osobiście zaangażowany” (Matczak, Martowska 2011, s. 7), kształtują się w wyniku nabywania doświadczenia.

Według Daniela Golemana (1999) kompetencje emocjonalne są składową kompetencji osobistych (interpersonalnych) i kompetencji społecznych. Kompetencje osobiste wchodzące w skład kompetencji emocjonalnych to:

- samoświadomość, czyli wiedza o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach; tworzy ją świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie;
- samoregulacja oznaczająca panowanie nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami; w skład tej kompetencji wchodzi: samokontrola, spolegliwość, sumienność, przystosowalność i innowacyjność;
- motywacja to skłonności emocjonalne prowadzące do nowych celów lub ułatwiające ich osiągnięcie; na tę kompetencję składa się: dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm.

Kompetencje społeczne (stopień radzenia sobie z innymi) wchodzące w skład kompetencji emocjonalnych to:

- empatia — rozumienie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób;
- umiejętności społeczne — rozumiane jako umiejętność wzbudzania u innych pożądanых reakcji (Goleman 1999, s. 48–50).

Zróźnicowania poziomu kompetencji emocjonalnych poszukuje się w czynnikach o charakterze biologicznym, społecznym i środowiskowym.

## **Biologiczne podłoże rozwoju kompetencji emocjonalnych — temperament**

Zróźnicowany poziom kompetencji emocjonalnych zależy od temperamentu. Często jest on definiowany jako konstytucyjnie uwarunkowane różnice indywidualne w reaktywności i samoregulacji (Rothbart, Bates 1998). Reaktywność odnosi się do motorycznych, emocjonalnych i uwagowych odpowiedzi na zewnętrzne i wewnętrzne bodźce; z kolei samoregulacja dotyczy procesów służących modulowaniu reaktywności, takich jak przybliżanie/wycofywanie się, kontrola hamowania oraz aktywna kontrola uwagi.

Początkowa samoregulacja opiera się bardziej na reaktywności, związanej z odczuwaniem emocji, natomiast wraz z rozwojem systemu uwagi samoregulacja staje się coraz bardziej aktywna i wolicjonalna (dzięki temu możliwe jest np. przewyciężenie odczuwanego strachu ze względu na potencjalne korzyści takiego zachowania), co zachodzi około 3.–4. roku życia (Kopp 2009).

Temperament wywiera wpływ na takie cechy, jak zdolność do hamowania impulsów oraz nasilenie emocjonalnej reaktywności.

Jedną z teorii temperamentu jest teoria regulacyjna Jana Strelaua (2006), który wyróżnił sześć cech w strukturze temperamentu: żwawość (tendencja do szybkiego reagowania, utrzymywania wysokiego tempa aktywności i łatwej zmiany jednego zachowania na inne), perseweratywność (tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowań po zaprzestaniu działania bodźca, który je wywołał), wrażliwość sensoryczna (zdolność do reagowania na bodźce zmysłowe o małej intensywności), reaktywność emocjonalna (duża wrażliwość i niska odporność emocjonalna), wytrzymałość (zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności i/lub w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej), aktywność (tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub dostarczających silnej stymulacji zewnętrznej). Te cechy temperamentu mogą wpływać na preferencje, któ-

re dotyczą rodzaju sytuacji, w które człowiek się angażuje, i rodzaju aktywności, które podejmuje. I tak „duża aktywność i żwawość, oznaczające duże możliwości przetwarzania stymulacji i tendencję do jej poszukiwania, skłaniają jednostkę do angażowania się w sytuacje bogate w bodźce emocjonalne i trenowania umiejętności emocjonalnych. Silna reaktywność emocjonalna, jako czynnik intensyfikujący subiektywną wartość emocjonalną, może ograniczać gotowość do tego typu działań” (Maczak, Martowska 2011, s. 16).

„Cechy temperamentu mogą wpływać na rozwój emocjonalny bezpośrednio (przez różnice indywidualne odnoszące się do emocji czy uwagi) i pośrednio (przez poszukiwanie okazji do nauki i doskonalenia umiejętności umożliwiających radzenie sobie z konkretnymi wyzwaniami)” (Śmieja, Orzechowski 2008, s.108). Dzieci z takim samym temperamentem mogą dojść do różnych osiągnięć w zakresie socjalizacji emocji, związane jest to z różnymi strategiami stosowanymi przez rodziców, a dzieci z różnym temperamentem mogą dojść do takich samych rezultatów.

Temperament ma wpływ na zachowania emocjonalne, jednak natura tych zachowań, sposoby wyrażania emocji, sytuacje je wyzwajające, są w dużym stopniu zależne od czynników społecznych i środowiskowych.

## **Środowiskowe uwarunkowania kompetencji emocjonalnych**

Głównym kontekstem rozwoju kompetencji emocjonalnych jest rodzina, a w niej jakość wczesnych relacji. Relacje te określa się najczęściej jako przywiązanie, czyli długotrwałą emocjonalną więź z konkretną osobą (najczęściej matką) (Schaffer 2006). Ważne jest, by matka była wrażliwa na sygnały płynące od dziecka, by potrafiła je odczytać i we właściwy sposób reagować na zachowania dziecka. Można tu mówić o dostrajaniu się do reakcji emocjonalnych dziecka, akceptowaniu i odwzajemnianiu jego emocji. Wiąże się to z bezpiecznym stylem przywiązania.

Dzieci przywiązane bezpiecznie mają większą wiedzę na temat emocji, potrafią: wyrażać emocje w sposób bardziej elastyczny i akceptowany społecznie; lepiej radzić sobie z sytuacjami trudnymi emocjonalnie (Thompson 2009). „Rozwijają zdolność reakcji empatycznych, ponieważ same doświadczają wrażliwej i empatycznej opieki” (Zeidner 2008, s. 91). Natomiast brak wrażliwości ze strony matki na sygnały płynące od dziecka wpływa na nasilenie u niego negatywnych emocji, unikanie prób nawiązywania kontaktu, stosowanie nieadaptacyjnych sposobów regulacji emocji. „Długotrwały

brak dostrajania może się przyczynić do unikania przez dziecko wyrażania i odczuwania emocji” (Leopold 2000, s.18). Wówczas dochodzi do dysregulacji: emocji, procesów fizjologicznych, poziomu aktywności, snu, a nawet systemu immunologicznego (Doliński, Błaszczak 2011). Od jakości pierwszych relacji dziecka (w szczególności z matką), zależą późniejsze relacje społeczne z innymi. Doniosłą rolę w rozwoju bezpiecznego przywiązania pełni empatia okazywana przez matkę. „Empatię można okazywać innym zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, aczkolwiek najistotniejszy jest jej niewerbalny aspekt, bowiem 90% lub więcej emocji przekazywanych jest właśnie drogą niewerbalną” (Goleman 1997, s. 160–161).

Różnice w rodzaju sprawowanej nad niemowlęciem opieki prowadzą do powstawania różnic indywidualnych w zakresie zdolności do regulacji i ekspresji emocji dziecka w kontaktach z innymi. Jakość przywiązania znacząco wpływa na późniejszy rozwój emocjonalny. Dzieci w wieku przedszkolnym wywodzące się z „bezpiecznego wzorca przywiązania mają swobodę w przeżywaniu i wyrażaniu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stanów emocjonalnych i potrafią samodzielnie je regulować (bądź dowolnie korzystać z pomocy innych)” (Czub 2003, s. 64).

Rodzice jako pierwsi pomagają dziecku w identyfikowaniu emocji, ich akceptacji, wiązaniu z sytuacjami społecznymi. Na uczenie się emocjonalne wpływa nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dzieci, jak się w stosunku do nich zachowują, jak sobie radzą z własnymi emocjami i wzajemnie okazują sobie uczucia.

„Dzieci uczą się identyfikowania i nazywania emocji dzięki doświadczeniom w codziennych kontaktach, kiedy rodzice nazywają emocję (»jest smutny«) przeżywaną aktualnie przez dziecko. Obserwują reakcje rodziców na przejawy przeżywanych emocji i na tej podstawie uczą kontrolować formę ekspresji” (Smykowski 2005, s. 194). Rodzice, którzy wyrażają pozytywne emocje, modelują pozytywne sposoby reagowania na różne zdarzenia czy innych ludzi. Natomiast ci, którzy ujawniają emocje negatywne, wpływają na ich wzmacnianie u dzieci.

Wpływy rodzicielskie można podzielić na bezpośrednie i pośrednie. „Bezpośrednie wpływy socjalizacyjne stanowią intencjonalne rodzicielskie próby wpływu na emocjonalne zachowania dziecka” (Eisenberg, Fabes, Lasoya 1999, s. 253). Przykładem wpływów bezpośrednich jest instruowanie (trenowanie) lub uczenie dzieci odpowiednich sposobów wyrażania emocji. Stwierdzono, że „dzieci zachęcane przez swych rodziców do wyrażania emocji w sposoby akceptowalne społecznie, są zazwyczaj dziećmi empatycznymi i ekspresyjnymi emocjonalnie” (Brenner, Salovey 1999, s. 307).



Rozwój regulacji emocjonalnej zależy też od tego, jak wiele czasu rodzice spędzają z dzieckiem. Kluczowym sposobem socjalizacji dziecka są rozmowy. Umożliwiają one zdobywanie wiedzy o emocjach, „stanowią istotny kontekst rozwoju w zakresie rozumienia świata emocji, jak również nabywania skutecznych sposobów ich regulacji” (Stępień-Nycz 2012, s. 6). Rozmowy z dziećmi o emocjach:

- wpływają na stopień uświadomienia sobie przez dziecko własnych emocji, a także ich rozumienie;
- są okazją do poszerzania słownictwa w tym zakresie, lepszego zrozumienia przeżyć własnych i innych osób;
- służą wyjaśnianiu przyczyn emocji oraz ich konsekwencji.

Dzieci, z którymi rodzice często rozmawiają na temat emocji, wykazują o wiele więcej zdolności pojmowania różnych aspektów emocji niż dzieci, które mają mniej okazji do tego typu rozmów. „Częste rodzinne rozmowy mogą zachęcać dzieci do dyskusji o emocjach, zwiększając ich rozumienie i umiejętność wczuwania się w odmienny punkt widzenia” (Harris 2005, s. 364). Rozmowy rodziców z dzieckiem, bezpośrednie wskazówki oraz emocjonalny trening to istotne czynniki, które wpływają na stopień uświadomienia sobie przez dziecko własnych emocji, ich rozumienie, rozwój emocjonalnych kompetencji u dziecka.

Natomiast pośrednie wpływy socjalizacyjne rodziców polegają na niejawnych lub nieintencjonalnych próbach modyfikacji emocjonalnych zachowań dzieci na przykład przez obserwację sposobów wyrażania emocji przez rodziców. Dzieci, obserwując interakcje w rodzinie, uczą się różnych aspektów emocji i sposobów ich rozpoznawania i wyrażania, interpretowania przenoszonych przez nie informacji, regulowania i zarządzania nimi. Jakość emocjonalnej atmosfery w domu zależy od:

- sposobu, w jaki rodzice wyrażają emocje pozytywne i negatywne;
- wrażliwości rodziców na emocje okazywane przez dziecko.

Na uczenie się emocjonalne wpływa nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dzieci i jak się w stosunku do nich zachowują, ale także to, jak sobie radzą z własnymi emocjami i wzajemnie okazują sobie uczucia. Ekspresyjność rodzicielska, zwłaszcza pozytywna, ma związek z pozytywną emocjonalnością, zachowaniem prospołecznym oraz samooceną dziecka. Dzieci, których rodzice ujawniają konstruktywne zachowania (empatię, regulację emocji) zazwyczaj same włączają je do swojego behawioralnego repertuaru.

Z kolei te, które zwykle obserwują rodziców tłumiących emocje, najczęściej internalizują takie strategie i używają ich w regulacji własnych emocji. Natomiast dzieci, które wielokrotnie były świadkami nacechowanych

złością konfliktów rodzicielskich, mają skłonność do stosowania w rozwiązywaniu konfliktów strategii nieprzystosowawczych, np. agresji fizycznej. „Sposoby, jakimi rodzice sterują swym gniewem i konfliktami, mogą wpływać — w procesie pośredniej obserwacji — na rozwój strategii regulacji emocjonalnej u ich dzieci” (Harris 2005, s. 306).

Jak można zauważyć, rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka determinowany jest środowiskiem, w którym ono wzrasta. Postawy przejawiane przez rodziców, atmosfera panująca w domu rodzinnym, rozmowy z rodzicami wpływają na życie emocjonalne dziecka, stopień uświadomienia sobie przez dziecko własnych emocji, ich rozumienie, a także postawy wobec innych ludzi.

## Rówieśnicy

Sednem kontaktów społecznych jest umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami. Bardzo ważne ze względu na czas przebywania i możliwość doświadczania propulsywnych i repulsyjnych mechanizmów życia społecznego jest przedszkole. Dla pewnej grupy dzieci zmiana dotychczasowego trybu życia i zaspokajania potrzeb, a także nowe zadania związane z funkcjonowaniem w grupie przedszkolnej, niosą ze sobą większe napięcie emocjonalne. Dziecko podejmuje próby rozładowania tych napięć w różnych formach, także w postaci zachowań agresywnych, między innymi: kłótni, sprzeczek, obraźliwych słów, skłonności do zabierania i niszczenia zabawek, bicia kolegów, przeszkadzania, popychania, szczypania, gryzienia, dokuczania, ciągnięcia za włosy. „Napady wściekłości najczęściej zdarzają się wtedy, gdy dziecko jest zmęczone i przygnębione. Stany przygnębienia i rozdrażnienia u dzieci w wieku przedszkolnym są nieuniknione i prawdopodobnie konieczne” (Ilg, Ames, Baker 1998, s.130). Nie tylko zmęczenie i przygnębienie prowadzi do napadów wściekłości. „Czasami agresywne starcia są po to »by wygrać«: zdobyć pożądany przedmiot, wpływ, uznanie, uwagę i sympatię innych, bronić swoich praw, albo odzyskać utracony teren. Niekiedy nawet po to, by wygrać, dla samego faktu zwycięstwa” (Hang-Schnabel 2001, s. 75).

Przedszkole to także miejsce, w którym dziecko uczy się regulowania i kontrolowania swojej emocjonalności, rozpoznawania objawów zewnętrznych emocji przede wszystkim w zabawie, przez zabawę lub dla zabawy. Tej formie aktywności przypisuje się ważną rolę w nabywaniu i wzbogacaniu wiedzy o emocjach. O zadowoleniu lub niezadowoleniu z przebiegu zabawy decydują emocje. Wyznaczają one „jakość relacji między bawiącymi się dziećmi. Ponieważ zabawa jest prawdziwa, emocje w niej ujawniane »odkrywają« umiejętności ich opanowywania” (Waloszek 2006, s. 265). Dziecko w zabawie

może dokonywać powtórzeń pozytywnych wydarzeń już przeżytych, może też zapanować nad wydarzeniami negatywnymi, odtwarzając poszczególne zdarzenia w sposób czynny. Zabawa pozwala wygaszać nieprzyjemne strony pewnych doświadczeń, zapanować nad wydarzeniami, których dziecko doświadczyło lub którym musi stawić czoło, poddając im wymyślone postaci, na przykład lalki, misie. Wspólne zabawy wymuszają podejmowanie interakcji z rówieśnikami, negocjowanie celu, planu działania, przestrzeganie reguł postępowania w toku czynności. Działania te zawsze przeniknięte są emocjami pozytywnymi i negatywnymi. Zabawa umożliwia swobodę kulturowania emocji, co przybiera formy ożywiania lub wyciszania sytuacji szczególnie pobudzających emocjonalnie oraz formę ćwiczenia różnych aspektów życia uczuciowego. Pozwala rozwijać różne sposoby przeżywania emocji i reagowania w sytuacjach nasyconych emocjami, a także przewidywać, co może zrobić rówieśnik przejawiający określone emocje. Warunkiem pomyślnej realizacji zabawy jest zdolność regulowania własnych doznań emocjonalnych, a także panowanie nad działaniem związanym z emocjami. Fabuła zabawy umożliwia wyrażanie strachu, złości, cierpienia, a także „przeprowadzać eksperymenty dotyczące możliwości okazywania tych uczuć, ich przyczyn, reakcji na nie oraz pogłębiania ich intensywności i kształtowania związanych z nimi doświadczeń zamiast im się poddawać” (Shields 2004).

Zabawa stwarza okazję do:

- ćwiczenia się w „ujarzmianiu” własnych reakcji na sprzyjającą bądź przeszkadzającą obecność osoby lub rzeczy;
- uczenia się intencji drugiego człowieka, zrozumienia jego motywów działania;
- „zatrzymania” emocji dłużej, niż pozwala natura dziecka; uczy opanowania reakcji, mimo działania bodźców silniejszych;
- rozpoznawania siebie w sytuacjach wspólnego działania, dopasowywania własnej emocjonalności do emocjonalności współpartnerów (Waloszek 2006, s. 265).

Zabawa odgrywa ważną rolę w nabywaniu i wzbogacaniu wiedzy emocjonalnej dziecka. Dzieci, które dysponują większą wiedzą na temat emocji (lepiej je rozumieją), potrafią odczytywać subtelne zachowania rówieśników w interakcjach, stają się przez nich bardziej lubiane, a to z kolei zwiększa możliwości uczenia się emocji. „Dzieci odznaczające się wysokim poziomem kompetencji emocjonalnych nawiązują bardziej satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami, a także cieszą się wśród nich większą popularnością i akceptacją” (Mikołajczyk 2010, s. 269). Bycie akceptowanym przez rówieśników zwiększa możliwość uczenia się emocji. Dzieci akceptowane częściej wykazują cechy prospołecz-

ne (przyjacielskość, umiejętność współpracy, chęć niesienia pomocy, uprzejmość), mają większą wiedzę na temat emocji.

W relacjach z rówieśnikami dziecko uczy się: komunikować swoje stany emocjonalne poprzez odpowiednie sygnały; wyjaśniać za pomocą objaśnień werbalnych; motywować i wyrażać; rozumieć i oceniać emocje innych; dostrzegać ich motywy; zyskiwać przyjaciół (bądź wrogów), wobec których może odkrywać własne umiejętności wprowadzania zgody. Relacje z rówieśnikami mogą być stymulatorami rozwoju emocjonalnego, ale także mogą być źródłem deprywacji podstawowych potrzeb, prowadzić do bierności, nieśmiałości, niskiej samooceny, izolacji. Ważnym wyznacznikiem akceptacji w grupie rówieśniczej, dezaprobaty lub niechęci w stosunku do poszczególnych dzieci jest nauczyciel.

## Nauczyciel

Rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci zależy od rozpoznawania i zaspokajania ich potrzeb emocjonalnych, dlatego głównym zadaniem nauczyciela jest: likwidowanie poczucia zagrożenia i stwarzanie poczucia bezpieczeństwa, uczenie właściwego reagowania emocjonalnego w sposób proporcjonalny do danej sytuacji, bodźca, wydarzenia czy rodzaju kontaktu z drugą osobą.

Nauczyciel wpływa na rozwój dzieci dwutorowo: poprzez przekazywane treści, a także poprzez własną osobę i swą osobowość, „musi w repertuarze swych kompetencji profesjonalnych osiąść sprawność uwzględniania emocji w procesie wychowawczym” (Przybylska 2006, t.1, s. 87). Wymagając od dzieci posługiwania się kompetencjami emocjonalnymi, nauczyciel musi najpierw sam je stosować.

Wiedza, umiejętności i postawy składające się na kompetencje emocjonalne pozwalają nauczycielowi na regulowanie emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. „Stosując podejście opierające się na kompetencjach emocjonalnych umie nawiązać pozytywne relacje z dziećmi i przełamywać ich ograniczenia oraz kształtować pozytywne postawy do nauki” (Madalińska-Michalak, Góralska 2012, s.115).

Nauczyciel wpływa na rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka wówczas, gdy:

- jest kompetentny emocjonalnie;
- ma wiedzę o rozwoju emocjonalnym i potrafi ją wykorzystać do zrozumienia dzieci /uczniów i skutecznego ich motywowania;
- reaguje na emocjonalne komunikaty płynące od dziecka, zauważa je, diagnozuje, analizuje, a następnie wspiera rozwój dziecka;

- angażuje dzieci w rozmowy na temat przeżywanych przez nie emocji;
- stosuje otwarty styl komunikacji, który ułatwia dzieciom poznawcze opracowanie własnych przeżyć, lepsze ich zrozumienie, samodzielne poszukiwanie rozwiązań, jak sobie radzić z negatywnymi emocjami w przyszłości;
- wzbudza pozytywne emocje, mobilizuje dzieci do podejmowania różnych zadań;
- eliminuje sytuacje odznaczające się wysokim poziomem odczuwanego przez dzieci lęku;
- stwarza możliwości odnoszenia przez dzieci sukcesów i doznawania płynących z nich satysfakcji;
- tworzy ciepły klimat emocjonalny i redukuje lęk przed niepowodzeniem;
- potrafi: zapewnić dzieciom warunki, w których będą w stanie rozpoznawać, nazywać, wyrażać swoje emocje w odpowiedni sposób i właściwie nimi zarządzać;
- rozpoznawać, jakie emocje dziecko odczuwa, jak silne one są i dlaczego je okazuje; wykorzystywać swoje umiejętności inter-/intrapersonalne do rozpoznawania i zrozumienia własnych emocji i emocji dzieci i efektywnie nimi zarządzać, a także budować pozytywne relacje z dziećmi i dorosłymi.

## Podsumowanie

Podstawowym warunkiem powstawania kompetencji emocjonalnych jest wiedza społeczno-emocjonalna (obejmująca zarówno znajomość emocji, jak i reguł rządzących relacjami społecznymi). Wiedza ta pochodzi od rodziców, rodzeństwa, nauczycieli, rówieśników.

Dzieci kompetentne emocjonalnie potrafią dostosować się do środowiska i skutecznie w nim działać. W pracy z dziećmi w obszarze rozwijania kompetencji emocjonalnych konieczne jest tworzenie „sytuacji sprzyjających: rozpoznawaniu, różnicowaniu, nazywaniu, opisywaniu zachowań emocjonalnych” (Grzeszkiewicz 2010, s. 365). Można przygotować graficzne schematy twarzy przedstawiające na przykład radość, złość, strach, smutek, by ułatwić dzieciom rozpoznawanie, nazywanie emocji; zachęcać dzieci do mówienia o swoich emocjach; systematycznie prowadzić zajęcia na temat zachowania się w różnych sytuacjach; uczyć wyrażania emocji w sposób werbalny i niewerbalny, by dzieci zrozumiały przyczynę swoich zachowań i umiały rozpoznawać emocje nie tylko swoje, ale także innych osób; wydzielić miejsce, w którym dzieci mogą się wyciszyć, odpocząć, zrelaksować; współpracować z rodzicami w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalnej przez przekazywanie wiedzy na ten temat, a także motywowanie ich do działania w tym zakresie.

## Conditions of emotional competences of a child

### Abstract

The various level of emotional competences is sought in the biological, social and environmental factors. The main context of the emotional competences development is a family. Parents are first who support a child to identify emotions, their acceptances and bounding the emotions with social situations. Along with children growth the role of parents is getting lesser, however the peers and tutors influence are growing, the environmental factors are also influential.

**Keywords:** emotional competences, children in preschool age, biological conditions, social and environmental conditions.

### Bibliografia

- Brenner E.M., Salovey P. (1999), *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Czub M. (2003), *Spoleczna natura rozwoju emocjonalnego*, [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Doliński D., Błaszczak W. (2011), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S. (1999), *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Grzeszkiewicz B. (2010), *Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, UAM, Poznań.
- Hang-Schnabel G. (2001), *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Harris P.L (2005), *Zrozumieć emocje*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M. (1998), *Rozwój psychiczny dziecka*, GWP, Gdańsk.
- Jaworska A., Matczak A. (2001), *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kopp C.B. (2009), *Emotion-focused coping in young children; self and self-regulatory processes*, [w:] E.A. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck (red.), *Coping and the development of regulation. New directions for child and adolescent development*, Jossey-Bass, San Francisco.



- Leopold M.A. (2000), *Życie rodzinne a kompetencje emocjonalne dziecka*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Matczak A. (2001), *Temperament a kompetencje społeczne*, [w:] A. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane regulacyjną teorią temperamentu profesora Jana Strelaua*, UW, Warszawa.
- Matczak A., Martowska K. (2011), *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologiczne”, nr 11.
- Mikołajczyk K. (2010), *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, UAM, Poznań.
- Przybylska I. (2006), *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t.1.
- Rothbart M.K., Bates J.E. (1998), *Temperament*, [w:] W. Damon (red.), *Handbook of child psychology*, t.3., Wiley, New York.
- Ryś M. (2004), *Systemy rodzinne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Schaffer H.R. (2007), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schaffer H.R. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Shields S.A. (2004), *Mówiąc od serca. Płeć i społeczny wymiar uczuć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Stepień-Nycz M. (2012), *Jak rozmawiać z dziećmi o emocjach*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 11.
- Smykowski B. (2005), *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- Strelau J. (2006), *Temperament jako regulator zachowania*, GWP, Gdańsk.
- Śmieja M., Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa.
- Thompson R.A. (2009), *Relationships, stress, and memory*, [w:] J.A. Quas, R. Fivush (red.), *Emotion and memory in development. Biological, cognitive and social considerations*, Oxford University Press, New York.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna — metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Zeidner M. (2008), *Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?*, [w:] M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Dorota Radzikowska

## **Lektury dziecięce jako źródło budowania kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym**

Jednym z podstawowych zadań współczesności jest przygotowanie dziecka do satysfakcjonującego, sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż w dużej mierze decyduje to o jakości jego życia. Rada Europy zaliczyła predyspozycje niezbędne do udziału w życiu społecznym do kompetencji kluczowych, uznanych za najważniejsze dla wszystkich młodych Europejczyków (*Kompetencje kluczowe...* 2006). Kompetencje społeczne są utrwalonym doświadczeniem społecznym i powstają w rezultacie zdobywania doświadczenia życiowego jednostki. Dzięki nim człowiek może wszechstronnie uczestniczyć w różnych sferach życia społecznego, bez utraty własnej autonomii (Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głóskowska-Sołdatow 2014).

Proces uspołeczniania jest postępowaniem złożonym, rozpoczyna się w domu rodzinnym i jest kontynuowany w instytucjach oświatowych, takich jak przedszkole czy szkoła. Doświadczanie przez dziecko życia w obydwu środowiskach odbywa się jakby na dwóch poziomach. Poziom pierwszy jest związany z doświadczaniem bezpośrednim nabywanym zarówno podczas obserwacji życia codziennego, jak i aktywnego w nim udziału. I chociaż to właśnie doświadczenie bezpośrednio rodziny i szkoły wpływa decydująco na pełnienie przez dziecko roli członka rodziny w życiu dorosłym czy ucznia na wyższych szczeblach edukacji, to jednak nie jest ono jedyne.

Drugi poziom dotyczy zdobywania przez dziecko doświadczenia w sposób pośredni, poprzez przekaz zawarty w opowiadaniach innych ludzi (rodziców, członków rodziny, nauczycieli, rówieśników), filmach, programach

telewizyjnych i wreszcie — w literaturze dziecięcej. Jadwiga Kędzierska zwraca uwagę, że przekaz, o którym tu mowa, „jest jednym ze sposobów transmisji tej części kultury, która zawiera wzory zachowań. Służyć ma dwojakim celom: przejmowaniu treści pewnych przekonań dotyczących ludzi, obiektów i zdarzeń oraz kształtowaniu mechanizmów wartościowania i stosowania przekazywanych wzorów w praktyce życia codziennego” (2001, s. 154).

Wynika z tego, że kontakt dziecka z literaturą podczas zajęć szkolnych służyć może nie tylko realizacji określonych celów edukacji polonistycznej, ale — jak stwierdza Marzenna Nowicka — także do analizowania różnorodnych sytuacji społecznych, stając się jednocześnie źródłem modeli zachowań uczniów (Nowicka 2004), czy mówiąc inaczej: „propedeutyką więzi międzyludzkich” (Krasoń 2005, s. 52). Czytana, omawiana podczas zajęć książka stanowić może dla dziecka niewyczerpane źródło wiedzy o otaczającym świecie. Pokazuje ona bowiem różnorodność zachowań bohaterów w określonych sytuacjach, skłania do rozstrzygnięcia własnych dylematów, poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania. Literatura stanowić więc może uzupełnienie, a zarazem interpretację rzeczywistości, z którą dziecko obcuje na co dzień, a literackie wychowanie społeczno-moralne, dostarczając „szeregu modeli związków i relacji interpersonalnych w środowisku najbliższym czytelnikowi”, stać się może „swoistą, opartą na przenośni i własnym odkrywaniu wartości szkołą przetrwania w grupie” (Krasoń 2005, s. 53).

Praca z tekstem literackim daje okazję do konfrontowania przedstawionej w utworze artystycznej wizji świata z rzeczywistością, jaka otacza młodego czytelnika, a także zdobywania przez dziecko zastępczych doświadczeń społecznych. Dzięki temu, że dzieła literackie mogą dostarczać artystycznych wykładni rzeczywistości, odbiegających często od wykładni upowszechnionych społecznie, jawią się one — o czym pisze Leszek Jazownik — „jako odkrywczcze narzędzia poznawania świata, umożliwiające odbiorcom zmianę sposobu widzenia” (2004, s. 166).

Również Katarzyna Krasoń ujmuje rozumienie dzieła literackiego jako samorozumienie czytelnika w obliczu tekstu. Dzięki fikcji literackiej dziecko może wydobyć z utworu to, co odnosi się do świata rzeczywistego, w którym funkcjonuje (Krasoń 2005).

Oczywiście każda książka o czymś informuje, każda dostarcza pewnych moralnych czy też wychowawczych wartości. Należy tylko uświadomić sobie, że informacje te i wartości są wtopione w odrębny świat literatury, świat poza naszą rzeczywistością. Można je (i trzeba) konfrontować z życiem,

pamiętając jednak, że literatura nie zastępuje podręcznika, a utylitarne jej wykorzystanie, natrętne moralizowanie, wydobywanie jedynie użytecznych pedagogicznie wartości z utworu odziera go z atrakcyjności, czyniąc z „lektury” nieciekawym przedmiotem szkolnym.

W tym kontekście konieczne wydaje się wprowadzenie do szkolnego procesu lekturowego dialogu znaczeń, w miejsce dominującego w nim monologu. Oznacza to, że omawiany na zajęciach tekst nie może prezentować jedynie jednowymiarowego, idealnego świata, a jego opracowanie nie może polegać na rozwijaniu jedynie wiedzy nazewniczej i odgadywania „co autor miał na myśli”.

Dyskurs dialogu, przeciwnie do zamkniętego dyskursu opartego na monologu, jest otwarty na nowe znaczenia. Uczenie się oparte na dialogu zakłada, że dzieci nie otrzymują gotowych znaczeń, ale tworzą je samodzielnie poprzez włączanie się w konfrontowanie idei własnych z poglądami innych. „W konsekwencji uczniowie przekonują się do zmiany opinii, formułowania nowych pomysłów i do korzystania ze sposobności tworzenia nowych znaczeń poprzez odkrywanie sensów i osiąganie zrozumienia w interakcjach opartych na dialogu. Również oni, tak jak wszyscy konstruktorzy znaczeń, mogą stanowić autorytet dla społeczności. Im więcej interakcji opartych na dialogu, tym większa jednak skłonność do tego, by uzupełniać swoje pomysły — pomysłami, poglądami i interpretacjami innych oraz formułować je na nowo” (Jagiełło-Rusinowski 2011).

Dlatego też już na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie powinni stykać się z ważnymi, zróżnicowanymi informacjami, ideami, sposobami ujmowania świata i na tej podstawie budować swoją wiedzę. Informacje te dostępne są dzieciom nie tylko za pośrednictwem innych ludzi, ale także literatury. I właśnie tekst literacki kreuje ogromne możliwości wprowadzania do szkoły wiedzy interpretacyjnej, która zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, w warunkach szkolnych jest marginalizowana (2000).

Dla wyróżnienia kategorii „wiedza nazewnicza”, „wiedza interpretacyjna”, którymi posługuję się za Dorotą Klus-Stańską, istotne są kryteria weryfikujące jej poprawność (2000). I tak, o ile wiedza nazewnicza podlega jednoznacznym kryteriom oceny poprawności, to kategoria wiedzy interpretacyjnej wymyka się kryteriom weryfikującym jej prawdziwość. Wiąże się to, jak uważa Małgorzata Sławińska, z wielością kontekstów, jakich dotyczy (2004). Jest to wiedza, która dotyczy wartościowania, oceniania, wyrażania własnych sądów, dopuszczająca różne przekonania i odmienne stanowiska i jako taka powinna być budowana na podstawie lektury różnorodnych tekstów literackich.

Kwestią zasadniczą staje się więc uznanie indywidualności recepcji związane z podmiotowym traktowaniem sytuacji komunikacji literackiej. Lektura tylko wtedy stanie się odkrywaniem sensów dla siebie, a nawet: odkrywaniem samego siebie przez tekst (Krasoń 2005), jeśli dziecko będzie miało kontakt z tekstami wielowymiarowymi, pokazującymi różnorodność świata i jeśli znajdziemy optymalne rozwiązania dydaktyczne, które już na poziomie wczesnej edukacji uczyć będą zindywidualizowanego, podmiotowego stylu odbioru literatury.

Niestety, jak zauważa Łucja Dawid, pojawiające się w szkole sposoby pracy z tekstem literackim „nie odsłaniają ani swoistości słowa jako prymarnego tworzywa literatury, ani reguł organizacji struktury dzieła literackiego, nie pomagają też w uchwyceniu jego znaczeń. A co ważniejsze, nie zachęcają do rozpoznawania własnej podmiotowości, do konfrontowania odkrytych w utworze sensów z własną wiedzą, doświadczeniem i przeżywaniem, a więc do łączenia tego, co indywidualne, osobiste, z tym, co autorskie, literackie, a co pozwala każdemu czytelnikowi wzbogacać własne rozumienie i przeżywanie literatury jako formy artystycznego mówienia o świecie i człowieku” (2008, s. 189).

Poza sposobami funkcjonowania utworu na zajęciach sprawą pierwszoplanową jest również odpowiedni dobór lektury. Aby dziecko wykorzystało tekst literacki w celu samodzielnego odkrywania i rozumienia świata społecznego, musi być on dostosowany do jego potrzeb, zainteresowań i możliwości percepcyjnych. Tylko wtedy lektura może zostać włączona w proces kreowania OSOBY mającej własny pogląd na świat, rozwiniętą samoświadomość, potrafiącej umiejętnie dokonywać ocen, a także wchodzić w dialog z innymi i samym sobą.

Nauczyciel planujący pracę z lekturą musi zdawać sobie sprawę z tego, że współczesne dzieci żyjące w świecie szybkiego rozwoju środków informacji i komunikacji, stały się zupełnie innymi dziećmi, innym uczniami. Ich horyzonty doświadczeń kulturowych uległy znacznym przeobrażeniom. Dla „netgeneracji” (Leszczyński 2010) — pokolenia młodych, czytanie przestało być atrakcyjnym sposobem spędzania wolnego czasu, a książka podstawowym źródłem wiedzy o świecie.

Grzegorz Leszczyński podkreśla, że książka dla młodego czytelnika jest „elementem szerszej kultury, wpisuje się w krajobraz swoich czasów, w współczesne ludzkie dylematy i doświadczenia, nie pozostaje na boku cywilizacyjnych kryzysów, dynamiki procesu historiologicznego, przewartościowań w sferze światopoglądowej, moralnej, obyczajowej, estetycznej i językowej, przemian sposobów odbierania tradycji, procesu kształtowania się

wzorów i norm literackich” (Leszczyński 2003, s.7). Przemiany życia społecznego pociągają za sobą zmiany zarówno w obszarze tekstu literackiego, jak i sposobach funkcjonowania książki oraz uwarunkowaniach jej odbioru.

Iwona Konopnicka zauważa, że „nasze dzieci znacznie wcześniej pod kierunkiem nauczycieli, rodziców, poprzez media, a coraz częściej samodzielnie, wychodzą poza obszar swojego domu, szkoły i środowiska lokalnego. Poszerzają tym samym zakres własnych doświadczeń, zmieniając swoją mentalność, ucząc się po prostu życia” (2013, s. 65). Dziecko, mając kontakt z obrazem od najmłodszych lat, coraz szybciej wkracza w obszar treści kultury adresowanej do dorosłych. Jest odbiorcą, który anektuje gatunki przeznaczone zasadniczo dla dorosłych (romans, horror), który szuka tematyki „prawdziwej”, „życiowej”, często kontrowersyjnej, ale najważniejsze — własnej. Mówiąc inaczej: młody odbiorca bardzo wcześnie kontaktuje się nie tylko z kodem kultury dziecięcej, ale też uniwersalnej, która nie dzieli na to, co dziecku dozwolone i to, co mu zabronione.

Ostatecznie poddano rewizji rozpowszechniony stereotyp dziecka w młodszym wieku szkolnym „jako ucznia posiadającego znikomą wiedzę o otaczającym świecie, niezainteresowanego sprawami natury poważniejszej, czytającego wyłącznie baśnie, bajki i czytankową »grafomańską paplaninę«” (Dawid 2008, s. 187). Bycie dzieckiem nie oznacza ograniczenia umysłowego. Dziecko w codziennym życiu styka się z całą złożonością ludzkiej egzystencji, widzi, co się wokół niego dzieje. To nie z książek dowiaduje się, że rodzice się rozwodzą, że są samotne matki, widzi również choroby i śmierć.

Zmiany, jakie dokonały się u małych odbiorców żyjących w nowej rzeczywistości, ich potrzeby i zainteresowania, w dużej mierze zadecydowały o charakterze i postaci współczesnej literatury dziecięcej, która przełamała wiele tematów tabu. Powstająca obecnie literatura dla dzieci „stawia swoich bohaterów i młodego czytelnika w obliczu niepokojów i lęków egzystencjalnych, konfrontuje ze sprawami ciała i płci, ukazuje ponadto cierpienie, ale też radość towarzyszącą spotkaniom dziecka i dorosłego” (Chrobak 2008, s. 83). Pojawiają się w niej treści reprezentatywne w odniesieniu do świata życia współczesnego ucznia, wraz z jego niepewnością, niejednoznacznością, konfliktami oraz pluralizmem etycznym i poznawczym.

Stanisław Frycie podkreśla, że tematy tzw. trudne, egzystencjalne, związane z cierpieniem, śmiercią czy patologiami społecznymi zaczęto podejmować stosunkowo późno, bo dopiero na przełomie wieków XX i XXI. Do tego czasu nad młodym pokoleniem roztaczano pewien parasol ochronny, który miał zapewnić dzieciństwo pozbawione trosk, pełne szczęśliwości, bez przybliżania młodym czytelnikom trosk świata dorosłych (Frycie 2010).



Zgodnie z wcześniejszymi przekonaniem literatura adresowana do młodych czytelników nie powinna ukazywać „ciemnych” stron ludzkiej egzystencji. Jej zadaniem było tworzenie idealnych wizji domów, rodzin, szkół widzianych z perspektywy beztróskiego dzieciństwa.

Jednak zakładając, że książka „działa” tylko wówczas, gdy staje się przeżyciem, a to z kolei jest możliwe tylko wtedy, gdy jej treść odpowiada potrzebom psychicznym dziecka, konieczny wydaje się zabieg wprowadzenia do współczesnej literatury nowych wątków tematycznych zmniejszających rozbieżności pomiędzy światem realnym, w którym funkcjonuje dziecko a światem przedstawionym w lekturze. Ważne, by początkujący czytelnik znalazł w niej jakieś punkty odniesienia do własnych problemów i świata, w którym funkcjonuje, aby mógł konfrontować treść utworów literackich ze swoją wiedzą osobistą.

Dzięki takiemu rozszerzeniu tematycznemu literatura staje się dla dziecka źródłem wielu pytań i problemów, a co za tym idzie — przyczynia się do kształtowania kompetencji społecznych małego odbiorcy.

Pozytywnie oceniam fakt, że otwarcie na nową tematykę, stanowiącą przez wiele lat tabu w literaturze dla najmłodszych, staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. O tym świadczą chociażby wyniki konkursu na Książkę Roku 2013 organizowanego przez Polską Sekcję IBBY<sup>1</sup>, który traktuję jako wyznacznik pewnych trendów, tendencji pojawiających we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży. W wielu książkach finalistów pojawiły się tematy niekoniecznie łączone z literaturą dla młodego czytelnika, jak na przykład problemy starości, a zarazem międzypokoleniowych kontaktów, czy oswojenie z innością.

Wśród książek nominowanych do nagrody literackiej w 2013 znalazły się między innymi następujące pozycje prezentujące bogactwo i wielowarstwowość świata społecznego:

- G. Gortat, *Ewelina i Czarny Ptak*, Wydawnictwo Ezop  
Książka należy do popularnego na świecie nurtu mrocznej literatury posługującej się makabrą i groteską. Jest w niej atmosfera grozy, niepokój, zło, są magiczne zwroty akcji, jak również niedopowiedzenia i niejasności budujące klimat tajemniczości.  
Świat głównej bohaterki, dziewięcioletniej Eweliny, która po śmierci mamy trafia pod „opiekę” kilku osób (adwokata, dyrektorki sierocińca, doktora i pastora) z pewnością jest mroczny, ponury, początkowo rów-

---

<sup>1</sup> Konkurs literacki i graficzny Polskiej Sekcji IBBY zajmującej się promowaniem najciekawszych, wartościowych książek dla dzieci rodzimych pisarzy, ilustratorów i tłumaczy.

niez pełen smutku i łez. Opiekunowie dziewczynki okazują się ludźmi próbującymi bez skrupułów przejąć majątek dziewczynki. Kiedy wydaje się, że dziewczynka przegra ze złem, pojawia się jej tajemniczy opiekun, tytułowy Czarny Ptak. Niejednoznaczne zakończenie pozwala mieć nadzieję, że zło wcześniej czy później zostanie ukarane.

- T. Kwaśniewski, *Jedno oko na Maroko*, Wydawnictwo Czarna Owieczka  
Jest to reporterska książka dla dzieci — pozycja wyjątkowa na rynku wydawniczym literatury dziecięcej. Stanowi ona zapis rozmów z niezwykle, osobliwymi postaciami. Wśród rozmówców znalazły się osoby powszechnie znane: ksiądz Adam Boniecki, kulturysta Marcin Łopucki, ale również zupełnie anonimowe: niepełnosprawne, ekscentryczne, znajdujące się na marginesie życia społecznego albo wręcz przeciwnie: odnoszące sukcesy zawodowe, mimo, na przykład, znacznej nadwagi. Wszyscy bohaterowie, udzielając odpowiedzi na pytania dzieci, mówią o sobie bez wstydu i zahamowań, nawet gdy poruszane są sprawy intymne. Przedstawienie bohaterów, którzy są różni fizycznie, psychicznie i światopoglądowo sprawia, że dzieci poznają ludzką odmienność i – co istotne — uczą się większej otwartości wobec innych.
- I. Pierelotkin, *Ala Betka i demon miasta*, Wydawnictwo Akapit Press  
To historia dziewczynki, która w ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadza się wraz rodzicami z niedużej miejscowości do centrum stolicy. Przeżywa to, czego zazwyczaj doświadczają dzieci, których rodzice decydują się na przeprowadzkę. Ala musi zmierzyć się z zupełnie obcą przestrzenią miasta, młodymi opryszkami krążącymi po pobliskich ulicach, a przede wszystkim z nową klasą. Towarzyszem, pomocnikiem bohaterki w trudnym dla niej czasie staje się przypadkowo wywołany ze starej laurki demon, Edwin Piekielniczuk. Wraz z demonem pojawiają się rozmaite absurdalne zdarzenia, które przytrafiają się dziewczynce. Choć książka nastawiona jest przede wszystkim na zapewnienie czytelnikom rozrywki, to podsuwa ona również pomysły rozwiązania problemów, z jakimi spotykają się współczesne nastolatki.
- E. Przybylska, *Most na Missisipi*, Wydawnictwo Akapit Press  
Jest to opowieść o nietuzinkowej przyjaźni Kuby — zbuntowanego nastolatka z blokowiska i Pani Teodory — jego starszej sąsiadki. Mimo ogromnej różnicy wieku, łączy ich poczucie osamotnienia i niezrozumienia przez otoczenie. Pewnego dnia, kiedy starsza pani trafia do szpitala,

a w jej domu pojawiają się grupy ludzi łasych na jej majątek, Kuba podejmuje życiowe wyzwanie odnalezienia i uratowania swojej towarzyszki. Książka wydawać się może kolejną zwykłą powieścią kryminalną dla młodzieży, jednak jej fabuła stwarza wiele możliwości interpretacji, zmusza do myślenia, do zastanowienia nad wieloma kwestiami, m.in. dorastaniem, szukaniem siebie, dawaniem i przyjmowaniem pomocy, przyjaźnią. Pojawiają się w niej bardzo poważne pytania o funkcjonowanie świata czy o współczesny kodeks wartości.

- Z. Stanecka, *Świat według dziadka*, Wydawnictwo W drodze  
To kolejna książka o niezwykłej — choć początkowo niełatwej — przyjaźni, która połączyła wnuczka Rysia z dziadkiem Franciszką i sprawiła, że dziadek na nowo odkrył radość życia, a wnuczek, wsłuchując się w mądrość dziadka, zobaczył świat z innej perspektywy. Opowiadając historię wnuczka i dziadka, autorka podejmuje bardzo ważną problematykę trudnej relacji międzypokoleniowej i doświadczania przez dziecko kontaktu ze starością i umieraniem.

Z pewnością książki te mogą uczyć krytycyzmu, uodpornić na manipulację, uczyć samodzielnego myślenia, stać się źródłem wielu pytań. Mogą pozwolić dziecku na odkrywanie samego siebie w świecie społecznym. Niestety szkoła zdaje się nie dostrzegać, że nowa, zmieniająca się ciągle rzeczywistość oznacza również nowych czytelników. Nauczyciele nie chcą (nie potrafią?) zauważyć, że w związku ze zmianą pokoleniową młodzi czytelnicy szukają w literaturze innych przeżyć. A przecież znalezienie książek, które realnie „trafią” do najmłodszych czytelników i które staną się dla nich przewodnikiem po skomplikowanym, współczesnym świecie nie powinno nastroczać dorosłym pośrednikom większych trudności! Sprzyja temu łatwy obecnie dostęp do informacji o książce literackiej dla dzieci w prasie, Internecie, telewizji oraz do samych książek — w księgarniach, kioskach, supermarketach, na targach czy spotkaniach promocyjnych.

Konkludując: to od nas, dorosłych, w dużej mierze zależy, czy lektura stanie się dla dzieci materiałem do budowania wiedzy interpretacyjnej, szczególnie o świecie społecznym. Ważne, abyśmy pozwolili im oswajać świat i poznawać siebie poprzez literaturę zgodną z horyzontem ich oczekiwań; przyzwolili, by w szkole, obok *Plastusia*, *Anaruka*, *Jacka*, *Wacka* i *Pankracka* czy dzieci z *Bullerbyn*, pojawili się również *Ala Betka*, *Rysio*, *Kuba*, *Ewelina* i wielu innych współczesnych bohaterów, tylko bowiem teksty wywołujące emocje, pozostające w dziecięcej świadomości, mają moc wzbogacania ich społecznych doświadczeń.

## Children's literature as a source of building up social competence at early education children

### Abstract

Polish education system is accused of concentrating mainly on naming knowledge rather than other fields. This objection also concerns the earliest education stage. However, children's literature is a perfect source and material for activating the potential of their own cognitive abilities in the field of building interpreting knowledge especially of the social world.

**Keywords:** children's literature, early education children, social competence

### Bibliografia

- Chrobak M. (2008), *Niebezpieczne książki. Echa antypedagogiki we współczesnej literaturze dla dzieci i nastolatków*, [w:] A. Ungeheuer (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Dawid Ł. (2008), *Od intuicji do intelektu (o wnikliwszej lekturze tekstów literackich w klasach młodszych)*, [w:] A. Ungeheuer (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Frycie S. (2010), *Rodzina jako środowisko wychowawcze dziecka w najnowszej prozie społeczno-obyczajowej dla dzieci i młodzieży*, [w:] B. Olszewska, E. Łucka-Zajac (red.), „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Jagiello-Rusinowski A. (2011), *Dzieci w płaszczu eksperta — nauczyciele jako mediatorzy pozycji władzy*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Jazownik L. (2004), *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kędzierska J. (2001), *Zniewolony obraz świata, czyli dom i szkoła w podręcznikach szkolnych*, [w:] J. Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie — Europejskie ramy odniesienia – DG Edukacja i kultura* (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning).
- Konopnicka I. (2013), *Znaczenie słuchania w edukacji czytelnicznej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, tom 6, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Krasoń K. (2005), *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Leszczyński G. (2003), *Literatura i książka dziecięca. Słowo — obieg — konteksty*, Wydawnictwo CEBID, Warszawa.
- Leszczyński G. (2010), *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Nowicka M. (2004), *Praca z tekstem literackim dla dzieci — szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Sławińska M. (2004), *Wiedza nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna na zajęciach w przedszkolu*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (2014), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- <http://www.ibby.pl>, dostęp 27.08.2015.
- <http://www.qulturka.pl>, dostęp 27.08.2015.
- <http://www.ryms.pl>, dostęp 27.08.2015.

Emilia Jakubowska

## Wychowanie obywatelskie w klasach I-III szkoły podstawowej

*Wychowanie młodego pokolenia w duchu miłości Ojczyzny ma wielkie znaczenie dla przyszłości narodu. Nie można bowiem służyć dobrze narodowi, nie znając jego dziejów, bogatej tradycji i kultury. Polska potrzebuje ludzi otwartych na świat, ale kochających swój rodzinny kraj.*

Jan Paweł II, Łowicz, 14 czerwca 1999 r.

Przygotowanie młodego człowieka do wypełnienia roli dobrego obywatela obejmuje wzbogacenie wiedzy o rzeczywistości społecznej, budowanie systemu wartości, kształcenie umiejętności praktycznych i społecznych, nabywanie przez niego określonych postaw umożliwiających mu uczestnictwo w życiu zbiorowym (Cylkowska-Nowak 1998, s. 159). Otaczająca nas rzeczywistość zmienia się tak szybko, że większość ludzi zmuszona jest dostosowywać swoje kompetencje (zawodowe, rodzicielskie, obywatelskie) do bieżących sytuacji. Znaczną część życia ludzkiego wypełniają obecnie działania związane z nabywaniem nowych wiadomości czy kształtowaniem umiejętności (Tłuczek-Tadla 2012, s. 7). Również w wymiarze społecznym życie ulega ciągłym przemianom, dlatego niezwykle ważnym zagadnieniem staje się wychowanie obywatelskie młodego pokolenia.

Wśród głównych warunków prawidłowego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego wymienia się umiejętności świadomego i odpowiedzialnego angażowania się w życie publiczne. Charakter współczesnego życia sprawia, że wiedza i umiejętności wyniesione z domu



nie są wystarczające, by ukształtować świadomego i skutecznie działającego obywatela (Huddleston, Garabagiu red. 2005, s. 8). Tej ważnej umiejętności z perspektywy społecznego interesu trzeba się nauczyć. Dlatego ważną rolę odgrywają tu szkoła i nauczyciele.

Według osób biorących udział w badaniach przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych głównym celem wychowania obywatelskiego jest nie tyle przekazywanie informacji na temat funkcjonowania państwa i społeczeństwa, ile nauczenie obywateli aktywności na rzecz swego otoczenia i brania za nie odpowiedzialności, poczynając od rozwoju społeczności lokalnej (Ćwiek-Karpowicz 2008, s. 60).

Niezwykle istotne jest zatem stwarzanie uczniom możliwości zdobywania nie tylko rzetelnej wiedzy, ale także praktycznych obywatelskich doświadczeń. Dlatego szkoła jako instytucja oświatowa ma obowiązek organizować różnorodne formy aktywności, sprzyjające nabywaniu przez uczniów kompetencji obywatelskich (Korzeniowski, Machalek 2011, s. 14). Obowiązek ten wynika z Ustawy o systemie oświaty (1991), w preambule, do której ustawodawca zamieścił zapis: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; (...) Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Istotne wskazania co do sposobów organizacji edukacji obywatelskiej wynikają również z kolejnych zapisów ustawy. „Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności: (...)

11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej; (...)

13) dostosowanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy; kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym; (...)

15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego”.

Rozważania na temat wychowania obywatelskiego w młodszym wieku szkolnym mogą mieć istotne znaczenie naukowe i społeczne. W ostatnich latach można zauważyć wzrost rangi i znaczenia wychowania obywatel-

skiego w szkolnych programach nauczania, edukacji nastawionej przede wszystkim na budowanie więzi ze wspólnotą lokalną, regionalną, narodową i europejską. Dowodem na to jest ogłoszenie roku 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej. Decyzję tę podjęła Komisja Europejska, która za priorytet swoich działań uznała rozwijanie obywatelstwa. Kolejnym przykładem może być *Deklaracja o wychowaniu patriotycznym młodzieży* ogłoszona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego podczas Ogólnopolskiej Inauguracji Roku Szkolnego 2007/2008. W deklaracji tej podkreśla się wysoką rangę wychowania obywatelskiego młodego pokolenia i zapewnia pełne poparcie obydwu ministerstw dla inicjatyw, które służą budowaniu i umacnianiu społeczeństwa obywatelskiego. Analiza raportu *Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie* (2005) wskazuje, że wychowanie obywatelskie powinno pojawić się już w pierwszych latach nauki szkolnej.

W 2006 roku w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy (2006/962/WE) określono nowe umiejętności podstawowe zdobywane w procesie uczenia się przez całe życie. W tym celu opracowano dokument *Kompetencje kluczowe — Europejskie ramy odniesienia*, w którym kompetencje są tymi, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem oraz integracji społecznej.

Opracowano szczegółową listę wskaźników wiedzy, umiejętności, postaw i wartości składających się na kompetencje obywatelskie (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady... 2006*):

- „– wiedza: prawa człowieka i odpowiedzialność, sprawiedliwość, równość, wiedza historyczna, aktualne problemy polityczne i społeczne, świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych;
- umiejętności: świadome podejmowanie decyzji, zdolność do efektywnego zaangażowania wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, wykazywanie solidarności, rozwiązywanie konfliktów, krytyczna i twórcza refleksja, zdolność wpływania na społeczeństwo i politykę, autonomia, kreatywność, umiejętność debaty i aktywnego słuchania;
- postawy: pozytywny stosunek i zaufanie do polityki, skuteczność polityczna, autonomia i samodzielność, elastyczność, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, włączanie się do życia społecznego jako aktywnych obywateli;
- wartości: prawa człowieka, demokracja, równość płci, pokojowe nastawienie do innych obywateli, uczciwość i sprawiedliwość, zaangażowanie jako aktywnych obywateli w sprawy społeczne i polityczne”.

Kształtowanie postaw obywatelskich uczniów w młodszym wieku szkolnym to jedno z podstawowych zadań szkoły, zadanie, od którego zależy przyszłość kraju. Jego realizacja wymaga sięgania w pracy szkoły do postępowych tradycji narodu, zawartych w jego przeszłości historycznej, szerzenia umiłowania ziemi rodzinnej — jej bogactwa i piękna, a także kształtowania woli wspólnej realizacji zadań, jakie stawia przed każdym obywatelem dzień dzisiejszy kraju i perspektywa jego przyszłości (Czerwiński 1974, s. 5). Niezbędne jest więc tworzenie takich sytuacji wychowawczych, w których aktywność dzieci i młodzieży osiąga coraz wyższy poziom dojrzałości intelektualnej, moralnej i społecznej.

## Wychowanie obywatelskie jako kompetencja kluczowa

Poszczególne definicje kompetencji kluczowych warunkowane są przez kontekst kulturowy i językowy, jak również przez reprezentowaną przez ich autorów dziedzinę wiedzy oraz pełnioną przez nich rolę społeczną. Pierwsza lista kompetencji człowieka, potrzebnych w życiu, a nabywanych dzięki edukacji, stworzona została w 1921 roku przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania. W styczniu 1997 roku w Strategii Edukacji MEN opublikowano pierwszą wersję podstawy programowej kształcenia ogólnego, w której oprócz pojęcia umiejętności pojawiło się pojęcie kompetencji.

Kompetencja w ujęciu słownikowym *competenti* (z łac.) oznacza „zakres uprawnień do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji lub zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia pozwalający się wypowiadać na określony temat”. Termin „kompetencje kluczowe” powstał jako odpowiedź na pytanie o kompetencje najważniejsze dla Europejczyków i sformułowany został na sympozjum Rady Europy w Bernie w lutym w 1996 roku. Kompetencje kluczowe to zestaw najważniejszych kompetencji, bez których nie można kształtować pozostałych. Komponenty: wiedza, umiejętności i postawy, będące cechami wspólnymi wszystkich kompetencji kluczowych, stanowią ich cechy konstytutywne.

W rozporządzeniu Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, które są niezbędne w procesie uczenia się przez całe życie.

Jak wynika z dokumentu *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie — Europejskie ramy odniesienia — DG Edukacja i kultura* (2006), „kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych

i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa”. Podkreśla się, że fundamentem pozytywnej postawy obywatelskiej jest „pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych. Jest to wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach”. Postawa ta „obejmuje wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad”. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej oraz zrównoważonego rozwoju, a także gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

## Pojęcie wychowania obywatelskiego

Idee wychowania obywatelskiego sięgają okresu oświecenia, a sformułował je Charles Louis Montesquieu w dziele *O duchu praw*. Autor, łącząc wychowanie z potrzebami państwa, zasady wychowania z ustrojem politycznym, akcentuje, że ma ono na celu „nie kształtowanie biernych i posłusznych poddanych, ale przygotowanie do życia ludzi wolnych, świadomych swych celów i dążeń, a jednocześnie związanych z państwem własnym poczuciem zależności” (Jakubiak 1999, s. 92).

W Polsce początki wychowania obywatelskiego sięgają połowy XVIII wieku. Już wtedy wskazywano na konieczność i znaczenie wychowania obywatelskiego, które ma łączyć cele wychowania młodego pokolenia z celami państwa. Stanisław Staszic podkreślał, że edukacja powinna służyć interesom rządu (1948, s. 23). Bogatych tradycji i doświadczeń praktycznych w dziedzinie wychowania obywatelskiego dostarcza okres Komisji Edukacji Narodowej: reforma szkolna, działalność Szkoły Rycerskiej.

Wincenty Okoń (2001) pisze, że wychowanie obywatelskie to „składnik wychowania obejmujący ogół oddziaływań wychowawczych oraz działalność własną wychowanków w celu uświadomienia im mechanizmów funkcjonowania nowoczesnego państwa, tudzież obowiązków i praw obywateli tego państwa, a zarazem wdrożenia do realizacji czekających ich obowiązków oraz do korzystania z przysługujących im praw. Wychowanie obywatelskie obejmuje zarówno oddziaływania o charakterze poznawczo-emocjonalnym, zmierzające do ukształtowania poglądu na świat oraz uczuć

i postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych, jak i przygotowanie do działań praktycznych związanych z funkcjonowaniem obywatela w państwie, a więc jego udziałem w życiu społecznym, opartym na zasadach demokracji, relacjach z władzami i urzędami państwowymi, z prawem, ekonomiką i administracją kraju” (2001, s. 447).

Zbyszko Melosik podkreśla, że istotą dyskursywnej walki o kształt wychowania obywatelskiego jest definiowanie prawdziwej prawdy na temat obowiązującego wzoru osobowego obywatela. Wiedza ta dotyczy m.in. odpowiedzi na pytania: Kim jest obywatel?, Jakie są jego prawa i obowiązki? (1998, s. 37). Jaki zatem powinien być obywatel?, Jakimi cechami powinien charakteryzować się wzorowy obywatel? Odpowiedź na te pytania przedstawia Maria Ossowska, według której wzorowy obywatel powinien mieć: aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, wewnętrzną dyscyplinę, tolerancję, społeczną aktywność, uczciwość intelektualną, odwagę cywilną i odpowiedzialność za słowo (1946, s. 18–20).

Wychowanie obywatelskie stanowi zatem poważne wyzwanie dla uczniów, ale przede wszystkim dla nauczycieli. Ważne jest to, aby nauczyciel — wychowawca zdawał sobie sprawę z interdyscyplinarnego charakteru przedmiotu. Stanowi to warunek właściwego pobudzania intelektualnego uczniów oraz stymulowania ich postaw społecznych i obywatelskich.

## **Wychowanie obywatelskie w podstawie programowej w edukacji wczesnoszkolnej**

Autorzy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2014) jako cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wymieniają przyswojenie podstawowego zasobu wiadomości, zdobycie umiejętności ich wykorzystywania oraz kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Są to sformułowania dosyć ogólne, ale chwilę później pojawiają się bardziej szczegółowe zadania. Jako pierwszą z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole podstawowej wymienia się umiejętność czytania, postrzeganą jako „umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa” (*Podstawa programowa...* 2014, s. 1).

W ramach edukacji wczesnoszkolnej realizowanej w formie kształcenia zintegrowanego podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (*Podstawa programowa...* 2014, s. 15, 21) wymienia następujące

zadania związane z wychowaniem obywatelskim ucznia kończącego klasę pierwszą: potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc; ma rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; dostosowuje swoje oczekiwania do realiów ekonomicznych rodziny; wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej. Uczeń kończący klasę trzecią szkoły podstawowej: jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają różne prawa; zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach; zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność; wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, jaki zawód wykonują jego najbliżsi i znajomi; wie, czym zajmuje się, np. kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz; zna zagrożenia ze strony ludzi; potrafi powiadomić dorosłych o wypadku, zagrożeniu, niebezpieczeństwie; zna numery alarmowe telefonów: pogotowia ratunkowego, straży pożarnej, policji oraz ogólnopolski numer alarmowy 112; zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ma stanowić bazę podstawową do rzeczywistych działań nauczyciela, który ma wybrać lub opracować program nauczania, który będzie ją realizował, a nawet wykraczał poza zawarte w niej treści. Po przeanalizowaniu wszystkich haseł programowych uważam, że pewne elementy wiedzy obywatelskiej są zawarte w tematyce programowej, np. języka polskiego czy matematyki, ale zasób tych informacji jest dostateczny. Struktura przedmiotów artystycznych (plastyki, muzyki, wychowania fizycznego) nie obejmuje i nie może obejmować treści związanych z kształtowaniem wartości obywatelskich, natomiast organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego może pewne elementy organizacji pracy wprowadzić do świadomości ucznia w trakcie zabaw i ćwiczeń różnego rodzaju (Rittel 1998, s. 44–50). Wychowanie obywatelskie wymaga stosowania niestandardowych form organizacyjnych na zajęciach, aby nie były one jedynie gromadzeniem faktów, ale prowadziły do nabywania umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy. Odpowiedni dobór metod, form i technik pracy pozwoli nauczycielowi na pobudzenie i wykorzystanie



aktywności uczniów, a także na wzrost zainteresowania poszczególnymi zagadnieniami. Na szczególną uwagę zasługują metody aktywizujące, takie jak: dyskusja, burza mózgów, metoda sytuacyjna, studium przypadku i drama (Kosińska, Zamorska 2001, s. 8–9) oraz bogate środki dydaktyczne, różnorodne formy organizacyjne (zajęcia grupowe, ale i formy pozalekcyjne i pozaszkolne, na przykład wycieczki). Stwarzają one uczniom możliwość czynnego uczestnictwa w zajęciach, nabywanie umiejętności publicznego, kulturalnego wypowiedzania się i konfrontowania swoich poglądów, a także rozwijanie i ugruntowanie podstawowych wartości moralnych i obywatelskich, takich jak m.in. odpowiedzialność, koleżeństwo, tolerancja oraz znajomość praw i obowiązków obywatelskich w zakresie demokracji, poszanowania praw człowieka, solidarności i zaangażowania w sprawy publiczne (*Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie...*). Niektóre zagadnienia wymagają pracy z tekstem. Ta forma pracy kształtuje umiejętność czytania ze zrozumieniem i posługiwania się tekstami źródłowymi. Pobudzając uczniów do myślenia twórczego i samodzielnego, nauczyciel stymuluje aktywność intelektualną ucznia. Tradycyjne metody nauczania mogą być niewielkim, choć niekiedy koniecznym uzupełnieniem zajęć. Ciekawe, krótkie opowiadanie, analiza i interpretacja ilustracji mogą przynieść wiele korzyści i być ważnym elementem zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi.

## Zakończenie

Analiza rozwoju kompetencji kluczowych jest jednym ze sposobów pomocy dziecku w jego osobistym rozwoju. Szkoła, nauczyciele w niej pracujący, mają zapewnić warunki do nabywania przez uczniów umiejętności kluczowych.

Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego — jednostek o określonych kompetencjach, wymaga odpowiednio zorganizowanego i sprawnego prowadzenia wychowania obywatelskiego. To szkoła powinna być tym miejscem, w którym odbywa się ono w sposób zaplanowany i skuteczny.

Wychowanie obywatelskie jest jednym z działań celowego i świadomego kształtowania osobowości młodego pokolenia, postaw jednostki we własnym społeczeństwie, spraw związanych z miejscem tego społeczeństwa w świecie. Ma własną problematykę, którą stanowi poczucie przynależności do określonej grupy narodowej, wpajanie szacunku i przywiązania do tradycji własnego narodu, jego osiągnięć, kultury, języka kraju ojczystego i ludzi, którzy go zamieszkują (Nikitorowicz 2009), ale tylko skuteczna ochrona tego, co najbliższe, budzenie świadomości własnych korzeni, własnej tożsa-

mości daje szansę naturalnego dorostnięcia człowieka od „małej” do „dużej” ojczyzny. Wszelkie zadania, jakie społeczność lokalna powinna realizować to te, które zmierzają do upowszechniania wiedzy o swoim regionie i popularyzacji kultury ludowej.

## Civic education in the first, second and third grade of the primary school

### Abstract

Nowadays everyone faces the necessity to answer many question concerning the difficult and complex process of shaping one's identity. Therefore, civic education should be promoted from a young age. It can be done by passing on to children cultural heritage and regional culture and by teaching them respect for national traditions and for their country.

Shaping civic attitudes in students at early school age is one of main task of Polish school. It is recognized that the future of our country depends on that. Due to the conditions allowing comprehensive development of the students, future generations may be raised as people aware of their roots who also find their way in Europe and the world.

**Keywords:** civic education, child in the early stages of education process, civic competence

### Bibliografia

- Citizenship Education at School in Europe* (2005) (wersja dostępna w Krajowym Biurze Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji) Warszawa.
- Cylkowska-Nowak M. (1998), *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń — Poznań.
- Czerwiński J. (1974), *Patriotyczne i obywatelskie wychowanie w szkole*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa — Poznań.
- Ćwiek-Karpowicz J. (2008), *Edukacja obywatelska w Polsce*, [w:] K. E. Siellawa-Kolbowska, A. Łada, J. Ćwiek-Karpowicz (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, Fundacja Konrada Adenauera w Polsce, Warszawa.
- Huddleston E., Garabagiu A. (red.) (2005), *Edukacja obywatelska 2001–2004. Poradnik szkolenia nauczycieli edukacji obywatelskiej i praw człowieka*, Strasburg.
- Jakubiak K. (1999), *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przelomu XIX/XX wieku oraz okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Wojdyla (red.), *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie — Europejskie ramy odniesienia* — DG Edukacja i kultura (2006) (Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning).
- Korzeniowski J., Machałek M. (2011), *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kosińska E., Zamorska U. (2001), *Program nauczania. Wychowanie obywatelskie. Wiedza o społeczeństwie dla klas 1–3 gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
- Melosik Z. (1998), *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń — Poznań.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ossowska M. (1946), *Wzór obywatela w ustrojach demokratycznych*, Zarząd Główny Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 2014* (Dz.U. 18 czerwca 2014, poz. 803).
- Rittel S.J. (1998), *Podręcznik nauczyciela w Unii Europejskiej. Edukacja ekonomiczna i elementy wiedzy o pracy w klasach wczesnoszkolnych*, Wydawnictwo Atla2, Wrocław.
- Staszic S. (1948), *Wybór pism*, Spółdzielnia Wydawnicza Książka, Warszawa.
- Tłuczek-Tadla E. (2012), *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.
- Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie*, [http://www.eurydice.org/News/Communique/pl/PR055\\_PL.pdf](http://www.eurydice.org/News/Communique/pl/PR055_PL.pdf), dostęp 10.05.2013.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy UE L394/10.

Zofia Redlarska

## ***Serce* Edmunda de Amicisa – przykład możliwości wykorzystania literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów**

*Miłość jest szybka, oddana, szczęśliwa i łagodna, silna, cierpliwa, wierna, mądra, wielokoduszna, mężna i nigdy nie szukająca siebie. Bo kiedy ktoś szuka siebie, nie ma już w nim miłości. Miłość jest uważna, pokorna i prosta, ale nie miękka ani lekka, ani goniąca za błahostkami; rozumna, czysta, stała, spokojna i obwarowana od niepokoju zmysłów.*

Tomasz à Kempis

*Serce* Amicisa, począwszy od pierwszego włoskiego wydania w 1886 roku, było wielokrotnie wznawiane w wielu krajach i zawsze znajdowało wiernych odbiorców. O znaczeniu tego utworu, jego odbiorze przez czytelników i autentyczności w różnym czasie, począwszy od wieku XIX przez stulecia XX i XXI, będę rozważać w uznaniu jego walorów moralnych i społecznych. Nieprzypadkowo polskiego przekładu tej książki dokonała Maria Konopnicka, pisarka, która w swojej twórczości traktowała sprawy ludzkie z wielką wrażliwością.

Autorzy podstawy programowej wyróżnili kilka umiejętności, które są niezbędne do uzyskania kompetencji. Są to tzw. umiejętności kluczowe, czyli szczególnie ważne umiejętności, bez których nie można wykonywać określonych zadań:

- skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach, prezentować własny punkt widzenia i brać pod uwagę poglądy innych ludzi;
- efektywnie współdziałać w zespole, co przyczynia się do budowania więzi międzyludzkich oraz podejmowania grupowych decyzji.

Opanowanie tych umiejętności daje uczniom szansę na osiągnięcie kompetencji społecznych i obywatelskich jako zachowanie przygotowujące do uczestnictwa w życiu społecznym.

W tym procesie jakże ważny staje się styl pracy nauczyciela. Nauczyciela, który w literaturze pięknej odkrywa piękno duszy.

## Twórczość niezwykła *Edmunda de Amicisa*

Edmund de Amicis, choć był podróżnikiem, poetą i pisarzem włoskim, z zawodu zaś oficerem wojska, na starej fotografii przypomina polskiego szlachcica z sumiastym wąsem i siwą bujną czupryną. Jego dobroduszny wyraz twarzy ze spojrzaniem szczerym i otwartym, może nieco zawadiackim, z dalekosiężnym wzrokiem dobrego obserwatora rzeczywistości, sprawia wrażenie jakby za chwilę miał coś interesującego powiedzieć. Być może byłyby to rozpamiętywane ciekawe podróże, jakie przeżył, bądź niezwykle miejsca, jakie zwiedził. A miał co wspominać...

Edmund de Amicis przyszedł na świat 31 października 1846 roku w Oneglie w Ligurii. Niemal od dziecka marzył o służbie pod Garibaldim, o którego wielkich czynach i dokonaniach ciągle słyszał. Dlatego już jako trzynastoletni chłopiec zgłosił się do służby wojskowej. Wtedy jednak komisarz włoskiego wódza odesłał go z miejsca werbunku do domu. Swych marzeń o karierze wojskowej nie porzucił i mając lat 16 wstąpił do szkoły wojskowej w Turynie, a następnie do Akademii Wojskowej w Mediolanie. Jako oficer piechoty brał udział w walkach o wyzwolenie poszczególnych miast i prowincji włoskich, m.in. stanął z bronią w rękę w bitwie pod Cusozzą w 1866 roku i złożył ją dopiero wtedy, gdy dopełniło się zjednoczenie Włoch. Będąc jeszcze żołnierzem, rozpoczął twórczość literacką. We Florencji redagował pismo „L'Italia militare”, sam niemal zapełniając jej łamy. Bogaty, aczkolwiek nierównej wartości, dorobek literacki *Edmunda de Amicisa* otwierają tomy prostych opowiadań o tematyce wojskowej i patriotycznej: *La vita militare* (1868, *Życie żołnierskie*), *Novelle* (1872, *Nowele*), *Ricoroli del 1870–1871* (1872, *Wspomnienia z lat 1870–1871*), który cechuje już typowy dla tego pisarza patos i sentymentalizm oraz pochwała wojny nazywanej piękną. Utwory te charakteryzuje przeplatanie scen wzniosłych z realizmem codziennego życia. Obrazy z życia wojskowego autorstwa *Edmunda de Amicisa* „kreślą nam z jednej strony wizerunek oficera-patrioty, należącego do wyższych warstw społecznych, z drugiej zaś strony, z owych opowiadań tchnie głębokie zrozumienie niedoli oraz cierpień szeregowca, którym autor usiłuje zaradzić” (Nawrocki 1908, s. 11).

Porzuciwszy karierę wojskową, Edmund de Amicis zajął się uprawianiem dziennikarstwa, wiele podróżował, aż osiadł w Turynie, ochoczo i z zapałem poświęcając się pracy literackiej. Dzięki jego licznym podróżom powstały popularne zbiory obrazków — reportaży: *Spagna* (1873, Hiszpania), *Ricordi di Londra* (1873, *Wspomnienia z Londynu*), *Olanda* (1874, Holandia), które na język polski przetłumaczyła Maria Siemiradzka. Nieco później, bo w 1879 roku ukazały się *Ricordi di Parigi* (*Wspomnienia z Paryża*). We wspomnieniach z licznych wojaży m.in. do Maroka, Konstantynopola, Amicis, opisując krajobrazy, „tworzy szereg powabnych małych widoków, które jak w kalejdoskopie pozostają w naszej wyobraźni i rozwiewają się, nie pozostawiając ogólnego obrazu. Nie przenosimy się w okolice, przez autora odtwarzane, lecz oglądamy je po kolei, jak z okiem pospiesznego pociągu” (Nawrocki 1908, s. 11). Sukces tych reportaży skłonił wydawcę (Treves) do zamówienia u Amicisa „książki dla dzieci”. Po wahaniach autor wyraził zgodę. W ten sposób powstało *Cuore* (*Serce*), które zostało przetłumaczone na wszystkie niemal języki świata i zapewniło sobie stałą poczytność, a twórcy przyniosło rangę jednego z najwybitniejszych pisarzy dla dzieci i młodzieży. Wcześniej jednak, nim ukazało się *Serce*, zostały wydane *Poesie* (1881, *Poezje*) opisujące m.in. szkolne lata życia autora oraz *Ritratti letterari* (1881, 1908 *Portrety literackie*).

Późniejsza twórczość Edmunda de Amicisa kształtuje się już pod wpływem socjalizmu, do którego zbliżył się pod koniec lat osiemdziesiątych oraz wciąż żywych zainteresowań pedagogicznych, odległych jednak od sentymentalizmu *Serca* oraz jego kultu szkoły i rodziny. Ukazują się między innymi: *Sull oceano* (1889, *Na oceanie*), utwór mówiący o nędzy emigrantów, *Ill romanzo di un maestro* (1890, *Powieść nauczyciela*), utwór traktujący o okrucieństwie społecznego egoizmu, zbiór opowiadań *Fra scuola e casa* (1892, *Ze szkoły i domu*) oraz *La maestrina degli operai* (1895, *Nauczycielka robotników*). Poza tym Edmund de Amicis wygłaszał płomienne przemówienia i żarliwe referaty, pisał artykuły na temat zagadnień społecznych. Był również prekursorem noweli filmowej — jego *Cinematografo Cerebrale* (druk w 1909 roku *Kinematograf myśli*) jest przykładem nowego „filmowego” nurtu w literaturze włoskiej i wyprzedza pisarskie eksperymenty futurystyczne. W Polsce po raz pierwszy powieść Amicisa, opatrzona tytułem *Pamiętnik chłopca*, ukazała się w 1899 roku. Od tego czasu była wiele razy wznawiana. Kilkakrotnie zaś ukazała się odrębna część powieści pt. *Opowiadania miesięczne*. Stały się one tak bliskie polskim dzieciom.

Umarł 12 marca 1908 roku w Bordignese.



Edmund de Amicis jest uważany za jednego z najpopularniejszych pisarzy końca XIX wieku we Włoszech, skromny i dobroduszny, nieobojętny na losy szlachetnego Garronego, małego dobosza z Sardynii, bohaterskiego Terruccia czy dzielnego Marka wędrującego w poszukiwaniu swej matki.

Tak pisał w prostocie ducha: „Wielcy poeci budzą zachwyt i podziw, mniejsi jeno miłość i przychylność, które nieci w ludzkim sercu najtkliwsze uczucia, co już samo przez się starczy na połowę dobrego czynu” (Nawrocki 1908, s. 11). Pisarz ten zaliczany jest, obok Carla Collodiego — autora *Pino-kia* oraz Ruggera Bonghiego, Gaetana Negriego, Ferdinada Martiniego, do przedstawicieli i wyznawców tzw. pomniejszego manzonianizmu w literaturze włoskiej. Jest to kierunek prozy usiłujący bezpośrednio kontynuować pisarstwo wybitnego włoskiego romantyka Alessandra Manzoniiego (1785–1837), który stworzył wzór nowożytnej prozy narracyjnej we Włoszech, zacierając wiekowe różnice między językiem literackim a mówionym. Kierunek ten zbliżył się do kroniki codziennych wydarzeń, poszukując tematyki realistycznej i jednocześnie realizował cele moralistyczno-wychowawcze. De Amicis, będąc gorącym wielbicielem Manzoniiego, podzielał jego wiarę w wychowawczą misję literatury, a także zawdzięczał mu tajemnicę sztuki narracyjnej, prostej i harmonijnej oraz kult nieskazitelnej poprawności języka wzorowanego na dialekcie toskańskim.

Wśród wielu książek, jakie napisał Edmund de Amicis, trwała i niezapomniana sławę zapewniła mu tylko jedna książka, niezwykła, wzruszająca i piękna, *Cuore* (1886, *Serce*). Utwór ten zaliczany jest do klasycznej literatury dziecięcej i zdecydowanie wyróżnia się na tle innych dzieł tego pisarza. Kluczem do zrozumienia opowiadań Amicisa może być zdanie napisane przez samego autora: „Chciałem zostać nauczycielem wiejskim i kiedy widzę pokój szkolny z czterema ławkami, wzrusza mnie to do głębi” (Nawrocki 1908, s. 11).

Edmund de Amicis we wstępie do *Serca* pisał: „Książka ta, przeznaczona szczególnie dla chłopców uczęszczających do szkół elementarnych pomiędzy dziewiątym rokiem życia a trzynastym, powinna by właściwie nosić taki tytuł: *Dzieje roku szkolnego*, spisane przez ucznia trzeciej klasy szkoły municypalnej we Włoszech. Mówiąc wszakże, że książka napisana została przez ucznia klasy trzeciej, nie chcę utrzymywać, iż utworzył on ją tak, jak wydrukowaną została. Uczeń notował sobie odręcznie i jak umiał pisał to, co widział, co czuł, co myślał w szkole i poza szkołą, a ojciec jego, przejrzawszy w końcu roku notatki owe, spisał podług nich te karty, starając się nie zmieniać w niczym nie tylko myśli swego syna, ale owszem zachować, o ile można i słowa jego nawet. W cztery lata później, i będąc już w gimnazjum, syn odczytał ręk-

kopis i dodał do niego to i owo, w świeżej mając pamięci ludzi i zdarzenia” (de Amicis 1955, s. 7). Mimo że temat szkoły i życia w niej toczącego się był tak bliski sercu autora, praca nad książką nie postępowała tak szybko i programowo, jak głosi wersja oficjalna i sam pisarz tego pragnąłby. Utwór ten, będący więc dziełem pracy dwóch osób — ojca i syna — tworzony był przez osiem lat, a więc od 1878 roku do 1886, praca początkowa przychodziła z wielkim trudem i dwa manuskrypty zostały zniszczone. Dopiero pod koniec nieprzyjazny impas został przezwyciężony i praca bardzo szybko postępowała naprzód. W 1886 roku autor pisał do wydawcy: „*Serce* pochłania całą moją duszę. Rozdziały idą za rozdziałami. Żyję wśród moich chłopców ze szkoły powszechnej, widzę ich, czuję, rozumiem...” (Krzemińska 1963, s. 79). A to uczucie i zrozumienie duszy dziecka jest widoczne na kartach dzieła. *Serce* to jedna z tych książek, które — poznane w dzieciństwie — pamięta się przez całe życie.

Utwór ten utrzymany jest w formie pamiętnika ucznia III klasy szkoły elementarnej w Turynie i jest oparty na rzeczywistym pamiętniku syna pisarza, ucznia tej szkoły. Właściwa akcja dzieła rozgrywa się na przełomie lat 1881–1882 i obejmuje dzieje jednego roku szkolnego. Relacja Henryka Boltiniego, głównego bohatera i narratora książki, przeplatana jest „opowiadaniem miesięcznymi”, które same w sobie stanowią odrębne, wzniosłe i umoralniające historie — nowelki, mające często formę pięknych opowiadań przygodowych oraz listów otrzymywanych przez Henryka od ojca, matki i siostry, zawierających pouczenia i wskazówki moralne. Książka nasycona jest bogactwem problemów i obserwacji życia dzieci. To właśnie problematyka etyczna i filozoficzna wysuwa się na plan pierwszy w pamiętniku, uczy miłości do ludzi oraz współczucia dla cierpiących.

Janusz Termer pisał w artykule: „Edmondo de Amicis — w przeciwieństwie do wielu autorów znanych nam z lektur młodości i współczesnych opowiadań dla młodzieży — opisywanego przez siebie świata nie wymyśla: on go po prostu maluje takim, jakim był on naprawdę w swoim historycznym i społecznym kształcie. No, nie bez prób świata tego idealizacji. Czy prób łagodzenia istniejących konfliktów i sprzeczności, to racja, lecz zawsze z wyczuciem rasowego pisarza-realisty, który zna granice między zmyśleniem a prawdą, kłamliwym mimo szlachetnych intencji zamysłem, a skrzeczącą i rządzącą się swoimi nieubłaganymi prawami rzeczywistością” (Termer 1988, s. 38).

Książka ta odnosiła niebywałe sukcesy nie tylko we Włoszech, gdzie była wielokrotnie wznawiana (400 wydań do śmierci autora) i stanowiła lekturę obowiązkową. Przede wszystkim znały ją dzieci włoskie na pamięć na

równi z pacierzem, znały ją także dzieci dalekiej Rosji, czy też Japonii. To właśnie talent Edmunda de Amicisa sprawił, że mali uczniowie turyńskiej szkoły stali się na wiele dziesiątków lat najulubieńszymi przyjaciółmi całej młodzieży świata. Pisarz osiadł na stałe w Turynie i właśnie tam poświęcił się całkowicie twórczości literackiej. Pisał też poezje.

W Polsce istnieje kilka przekładów i wersji *Serca*. Po raz pierwszy powieść ukazała się w 1887 roku w tłumaczeniu Heleny z Russackich Wilczyńskiej, później w 1890 roku w tłumaczeniu Józefa Nesterowicza pt. *Dziennik ucznia* lub też tłumaczone przez Edwarda Boyé i wydane w 1936 roku czy też w tłumaczeniu Witolda Zechentera z 1946 roku. Jednakże najlepsze tłumaczenie zawdzięczamy Marii Konopnickiej, wybitnej polskiej poetce i patriotce, która doskonale rozumiała, jakie znaczenie może mieć ta książka dla polskich dzieci i młodzieży. W przedmowie do pierwszego pełnego wydania *Serca* tak pisała: „Kto przeczyta tę książkę stanie się lepszym i z większym poczuciem odpowiedzialności będzie wykonywać swe codzienne obowiązki” (Bujnik 1992, s. 6).

Po raz pierwszy w jej tłumaczeniu *Serce* ukazało się w 1906 roku, a potem było wielokrotnie wznawiane. Polskie powojenne wydanie *Serca* z 1955 roku zawiera dodatkowo piękne reprodukcje z miedziorytów włoskich. Oprócz pełnych wydań *Serca* ukazywały się opowiadania miesięczne jako osobne pozycje, np. *Moi koledzy* w 1908 roku, *Od Apeninów do Andów* w 1908 roku, *O sardyńskim doboszu* w 1920 roku, *Mały pisarczyk z Florencji* w 1954 roku, *Przy łożu taty* w 1954 roku, *Mały patryota z Padwy*, *Mała Wioleta Lombordzka*, *O sardyńskim doboszyku* w 1908 roku.

Krytycy literaccy zauważyli, iż „...nasza literatura dla wieku młodocianego poza genialną powieścią Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* nie posiadała utworów napisanych z takim talentem jak *Robinson Kruzo* — Defoego, *Chata wuja Toma* — Beecher Stowe, *Pamiętniki chłopca* — Amicisa lub nawet *Podróże Guliwera* — Swifta” (Kulka 1998, s. 288).

Przedstawiciele dawnej, polskiej krytyki literackiej i pedagogicznej, jak Stefania Sempołowska, Aniela Szcówna, Stanisław Karpowicz stawiali *Serce* za wzór polskim pisarzom. To właśnie Szcówna podkreślała, iż ten utwór może doskonale rozwijać zaniedbaną sferę uczuć.

## **Wartości pedagogiki *Serca* Edmunda de Amicisa w kontekście kompetencji społecznych i moralnych**

Amicis żył w drugiej połowie XIX wieku, gdy pozytywizm królował w całej pełni, obejmując zasięgiem wszystkie sfery ludzkiego funkcjonowania, na-

pisał jednak utwór dalece odmienny od nurtu pedagogiki pozytywistycznej. Nawet tytuł dzieła — *Serce* — jako przykazanie miłości, mógł wzbudzać u pozytywistów ogromny niepokój. Przecież tytuł wskazuje na wartość wzruszenia, delikatności, dobra, miłości, przywiązania, wdzięczności, co nie mieści się w wieku „rozumu i trzeźwości”, w epoce „pary i elektryczności”, scjentyzmu i utylitaryzmu. Rzeczywiście *Serce* napisane jest w sposób niezwykle emocjonalny i subiektywny, a niemal każde słowo utworu jest dyktowane drżeniem serca:

I dźwignął go, i w ramionach zaniósł do łóżka zbudzonej matki, rzucił go w jej objęcia i rzekł:

— Ucałuj to anielskie dziecko, które od wielu miesięcy nie sypia i pracuje po nocach za mnie, a jam zasmucał jego serce, jego, co na chleb zarabiał dla nas...

Matka przycisnęła go do piersi, nie mogąc słowa przemówić z wielkiego wzruszenia, po czym rzekła:

— Spać, droga dziecińco, spać! ... Zanieś go do łóżeczka jego...

Ojciec wziął go w ramiona, zaniósł do izdebki jego, położył go w łóżko, całując go i pieszcząc, poprawił mu poduszkę i otulił kołdrą.

— Dziękuję, tato, dziękuję! — powtarzał Julek.

— Idź już sam spać! Idź, tato! Dobranoc!

Ale ojciec pragnął go widzieć uspionym; usiadł więc przy jego pościeli, wziął rękę jego i rzekł:

— Śpij, synu, śpij!

A Julek, zmęczony, usnął wreszcie i spał długo, pierwszym od tyłu miesięcy sny cichym, spokojnym... A sny miał miłe, radosne, śmiejące. A kiedy oczy otworzył, a słońce dość już wysoko było na niebie, najpierw uczuł, a potem zobaczył, tuż przy piersiach swoich, na brzegu łóżeczka siwą głowę ojca, który tak noc całą spędził i spał jeszcze, czołem o serce syna oparty (de Amicis 1988, s. 72).

To „zauroczenie” dziecięce radością ojca, wybaczeniem ojca i tkliwością matki, daje zbawienne skutki, jest skuteczne i trwałe, kształtuje podstawy człowieczeństwa: dla ubogiej rodziny jest najcenniejszym skarbem.

Mały „pisarczyk” ukazany jest w aureoli świętości, jako dziecko o cechach franciszkańskich. On nie ma nic poza nocą spędzoną przy pisaniu. On nie ma nic poza spojrzeniem w oczy i uniesieniem serca. I one to nabierają sensów alegorycznych.

Dzieci jako bohaterowie literaccy nie mają jednoznacznie pozytywnego stosunku do świata, szkoły, nauczycieli, rodziców. Z jednej strony Amicis przywołuje obrazy ujawniające nieskrywany entuzjazm, z drugiej — obra-

zy krańcowo odmienne. A ostrość opisu i drastyczność sytuacji walczących bohaterów wśród gradu kul, dźwięku bagnetów (*Mały patriota z Padwy, Mała Wioleta lombardzka, Krew romańska, O sardyńskim doboszyku*) dowodzą dramatyzmu historii włoskiego dziecka. Ze względów społecznych i perswazyjnych (interwencyjna rola literatury) autor przywołuje te trudne, minorowe obrazy.

Opis przyrody oparty na kontrastach towarzyszy tym scenom. Przyroda otwiera przestrzeń i zamyka ją jednocześnie przed dzieckiem wrażliwym na piękno świata, przed dzieckiem urzeczonym magią. W tych opisach przyrody są artyzm i sztuka:

— Brawo, mały Lombardczyku! ...

— Żegnaj, chłopczyno!

— Niech żyje sława!

— Żegnaj, mały żołnierzu! ...

Wtem jeden z oficerów rzucił mu swój medal zasługi. Inny znów pochylił się i ucałował zimne czoło chłopca. A kwiaty padały ciągle na bosc nożyny, na piersi skrwawione, na jasną główkę jego. A on jak gdyby spał na trawie, otulony w sztandar, z tą białą twarzą, cichy, uśmiechnięty... właśnie jak gdyby czuł biedny chłopczyna tę pośmiertną sławę i jak gdyby był rad, że życie oddał za Lombardię swoją (de Amicis, 1988, s. 51).

Życie z całym jego bogactwem i różnorodnością przewyższa literaturę. Psychiczne życie dziecka, z bogactwem myśli, cierpienie, świeżością doznań, wyznacza horyzont psychicznej wrażliwości dorosłego twórcy. W literaturze i kulturze przywoływanie świata dzieciństwa jako podstawowego kręgu odniesień, inspiracji twórczych pozostaje jako wartość szczególna. Osamotnione dziecko w obliczu śmierci, choroby, tej śmierci i choroby nie dostrzega, jest poza jej pojmowaniem (*Od Apeninów do Andów, Rozbicie okrętu*). Przeżycia małych bohaterów nabierają charakteru symbolicznego, ulegają metaforyzacji.

Końcowa refleksja zamyka każde opowiadanie. Dziecko Amicisa pyta o istotę i prawa świata. Pytania wyrastają z moralnego niepokoju. Pytam „dlaczego?” o porządek tego świata. I nie znajduję odpowiedzi. Wizja życia i człowieczeństwa w opowiadaniach Amicisa jest antybaśniowa. Pojawia się w nich wolność wyboru, nienagrodzone dobro, nadzieja na nagrodę. A czym może być nagroda? Podaniem ręki, ciepłem, zrozumieniem, uśmiechem wreszcie... może być nagrodą.

## Serce jako wyraz miłości do szkoły...

Pamiętnik Amicisa wypełnia też wiele opisów lekcji z literatury, gramatyki, rachunków, których celem jest nie tylko przekaz wiadomości, ale kształtowanie siły woli. To właśnie szkoła jest tym miejscem. „Tę dobrą, starą szkołę, gdzie umysł twój otwarł się do światła, gdzieś znalazł dobrych kolegów, gdzieś każde słowo, któreś słyszał, miało za cel dobro twoje i gdzieś nie doznał żadnej przykrości prócz takiej, która ci pożyteczną była” (de Amicis, 1988, s. 286) oraz jest tym małym i pięknym ogrodem, „...ale ten skromny, biały budynek z tymi zapuszczonymi firankami i ten mały ogród, w którym zerwałś pierwszy kwiat wiedzy twojej, ten ci zostanie w oczach do ostatniego tchu życia i tak go widzieć będziesz, gdziekolwiek cię los poniesie i nigdy o niej nie zapomnisz (de Amicis 1988, s. 287).

Szkoła to we wspomnieniach dziecka budynek kryjący na korytarzach krętych i ciemnych niejedną tajemnicę. A z jej okien wylatują brzmiące wiersze, imiona wielkich i szlachetnych ludzi, jakieś porywające nawoływanie do cnoty, do miłości ojczyzny, do męstwa... Szkoła jest ogrodem spotkań, miejscem radosnych odkryć i przestrzeni, w którą wpisuje autor opowiadań ikonograficzno-literacki portret dziecka, jego dni szczęśliwe i jego dni smutne.

W *Sercu* rodzice i nauczyciele cieszą się bezwzględny autorytetem oraz szacunkiem. Pan Bottini podczas spotkania po wielu latach ze swoim pierwszym nauczycielem szkoły elementarnej zwraca się do niego słowami: „Mój drogi, mój kochany mistrzu”. Więc w ujęciu Amicisa nauczyciel to mistrz, to ktoś bardzo ważny w życiu, godny naśladowania, uznany za wzór, za przewodnika na drodze życia. Za człowieka utalentowanego i szlachetnego. Tak niedługo lata temu spostrzegano nauczyciela...

Szanuj, synu i kochaj nauczyciela swego (...) Kochaj go zarówno, czy cię pochwalił, czy zganił, czy jest sprawiedliwy, czy ci się sprawiedliwym wydaje; kochaj go, gdy jest pobłażliwy i wesół a więcej jeszcze, gdy go smutnym widzisz. Kochaj go zawsze, mój synu! I zawsze ze czcią wymawiaj to słowo: »nauczyciel«. Ono bowiem po słowie »ojciec« — jest najszlachetniejszą i najmiłszą nazwą, jaką człowiek człowiekowi dać może (de Amicis 1988, s. 76).

W szkole Amicisa nauczyciel jest strażnikiem kodeksu moralnego, czuwającym nad przestrzeganiem zasad i norm. Nauczyciel w *Sercu* nie tylko przekazuje nowe wiadomości, a więc wiedzę, kształtuje umiejętności, postawy i wskazuje na wartości, ale i pełni istotną rolę troskliwego, wyrozumia-



łego opiekuna i wychowawcy. Nauczyciel o takich cechach osobowości jest skarbem szkoły. A nauczycielka dzieci najmłodszych po zakończonych lekcjach nie przestaje być nauczycielem. Tak sądzi Amicis i tak powinno być. Zawód ten jest dla mnie spełnieniem, pasją, zauroczeniem i służbą dziecku.

Biegnie jak mała dziewczynka to za tym, to za czym, żeby ich ustawić w rzędzie, jednemu podnosi kołnierz, drugiemu zapina płaszczyk, żeby się nie zaziębił, który, odprowadza ich do rogu ulicy, żeby się nie pokłócili, błaga rodziców, żeby ich nie karali w domu, przynosi pastylki tym, co mają kaszel, pożyczka swoje muffki, gdy któremu ręce zmarzną — i umęczona jest przez tych najmłodszych, którzy jej się zwieszają u sukni i chcą, żeby całowała, ciągnąc ją za welon, za mantylkę (de Amicis 1988, s. 63).

Dlatego też nauczycielka musi, jak matka ubierać ich, rozbierać, obwijąć im pokłute palce, prostować pogniecione berety, uważać, żeby nie pozamieniali płaszczków i tornistrów.

Amicis w swoim dziele ukazuje też nauczyciela jako człowieka, który ma wady i słabości, ma prawo do „gorszych dni”. Pisarz mówi o tym, że należy przyznać się przed dziećmi do swoich niedoskonałości i uchybień: „Jeśli mi kiedyś zabrakło cierpliwości, jeżeli kiedy, mimo woli mojej był niesprawiedliwy albo zbyt surowy — przebaczcie mi (...) Przebaczcie mi (...) i bądźcie mi życzliwi!” (de Amicis 1988, s. 94).

Również znacząca może być postawa dyrektora szkoły-wychowawcy i nauczyciela zarazem, „który co zbroi, a zawołają go do kancelarii, a on idzie cały drżący, nigdy nie krzyknie na takiego, ale go bierze za rękę i tak tłumaczy, że nie powinien źle czynić, że trzeba złego postępkę żałować i przyobiecować poprawę, a mówi tak łagodnie, takim dobrym głosem, że każdy wychodzi z czerwonymi oczami i bardziej zawstydzony, niż gdyby ukarany został”. Jak wielki ma wpływ oddziaływanie na emocje, na refleksyjne rozważanie trudnych dla dziecka i zawiłych problemów etycznych, wie mądry i szlachetny nauczyciel dzisiaj pracujący w przedszkolu i szkole. Jak ważne jest ludzkie sumienie?

Nauczyciel trwa w blasku jego bohaterstwa i trwa w tym blasku do ostatniej chwili. Takiego nauczyciela pozostawia nam na kartach swoich utworów włoski pisarz. Taką właśnie była praca jednej z nauczycielek szkoły turyńskiej, która mimo śmiertelnej choroby „pragnęła zostać ze swoimi uczniami aż do ostatniego dnia prawie” (de Amicis, 1988, s. 277).

Dla autora *Serca* praca nauczyciela jest służbą, która wymaga trwania do końca. Ale Edmund de Amicis w *Sercu* zauważa trud i poświęcenie rodziców.

Rodzice są w tym utworze okreśłani mianem osób świętych. W wyjątkowo wzruszających słowach pan Bottini mówi o miłości swojej do syna: „Kocham cię, synu mój; ty jesteś najdroższą nadzieją mego życia” (de Amicis 1988, s. 38).

Jednym z najpiękniejszych obrazów w literaturze światowej, obrazów wielkiej miłości dzieci do rodziców jest opowiadanie *Mały pisarczyk z Florencji*. Jego główny bohater, mały Florentczyk z czwartej klasy szkoły elementarnej, późną nocą, w tajemnicy przed rodziną wykonywał pracę swojego ojca, któremu siły i zdrowie odmawiały posłuszeństwa. Pisałam już o tym niezwykłym dziecku, o tych nocach bezsennych oddanych ojcu, a potem o upokorzeniu w szkole, o niezrozumieniu. Jak trudne muszą być te chwile dla wrażliwych, delikatnych dzieci? I wzorem mogą też stać się dla dzieci z czasów nam bliskich, ze świata, gdzie wartością nie jest miłość i pochylenie się nad drugim człowiekiem. Ze świata walki o miejsce, świata dziwnych ambicji i pychy. Bo jakże inne wartości świat dzisiaj niesie.

### **Serce jako poemat dobra i odpowiedzialności**

Gdy w 1886 roku ukazało się *Serce* na półkach księgarskich, Włochy były od niedawna zjednoczone. Po stworzeniu zjednoczonego państwa należało więc ukształtować na nowo jego obywateli. Nic się dziwnego, że Włosi tak bardzo cenili młodą niepodległość i uczyli dzieci patriotyzmu oraz oddania na służbę ojczyźnie (*Mały patriota z Padwy*). To taki model człowieka, jaki pragnął stworzyć włoski pisarz, był wówczas potrzebny.

Polskie dzieci, młodzież z uwagą przez lata rozczytywali się w pamiętniku ucznia szkoły turyńskiej. Z uwagą śledzili dalsze losy bohaterów i znali na pamięć niezwykle piękne, artystyczne i poetyckie wręcz opowiadania miesięczne. Zasoby biblioteczne szkół i bibliotek publicznych nie gardziły twórczością Amicisa. W szkołach czytano jego opowiadania na lekcjach języka polskiego. Pamiętam takie lekcje, gdzie przeżywanie losów bohaterów w dalekim kraju trwało nieraz wiele dni... Świat przedstawiony był i daleki, i bliski polskim dzieciom. W umyśle odbiorcy zapewne pojawiło się „zadziwienie światem dorosłych”. Amicis maluje w swojej twórczości krajobrazy z szerokimi i odległymi horyzontami, w których pojawiają się konkretne postacie ludzkie (*Od Apeninów do Andów*). W krajobrazach tych plany małego Włocha — Marka giną w najbliższych perspektywach marzeń, by w końcowym spotkaniu z matką połączyć się w potężny akord hymnu na część miłości, błogiej ciszy i spełnienia.

Obecna w opowiadaniach problematyka filozoficzna dotyczy przede wszystkim refleksji nad sensem ludzkich działań, myśli i losów. Wobec

zmienności fortuny człowiek jest bezradny. Jego okręt tonie (*Rozbicie okrętu*). Mądrość Amicisa polega być może na pokornym, stoicko-epikurejskim przyjmowaniu losów życia: tych bolesnych i tych szczęśliwych. W lirycznej wizji przychodzi do nas pisarz z dalekiej Italii i wnosi światło w nasz świat pragnień. A doskonale opisana przyroda, natura, porywy wiatru i burz, jasność nieba stają się tłem dla prezentowania zachowań i postaw ludzkich, dziś odartych z pokory. Wizja życia ludzkiego, pełnego dramatycznych napięć i nieustannego ponawiania wyboru dobra, kształtuje zapewne koncepcję heroicznej postawy człowieka wobec świata.

Sądzę, że niewiele dziecięcych lektur wywołało tyle wzruszeń wśród kilku pokoleń czytelników, zarówno w wieku XIX, jak i w XX, oraz na początku XXI stulecia, co *Serce* — książka napisana przed ponad stu dwudziestu ośmiu laty przez włoskiego pisarza Edmunda de Amicisa.

## Zakończenie

U dzieci w początkowym etapie edukacji w szkole rozwijane są następujące kompetencje społeczne: gotowość do uczestniczenia w różnych sytuacjach i umiejętność adekwatnego reagowania na nie; porozumiewania się, dyskusowania, argumentowania, słuchania innych, rozwiązywania problemów, negocjowania różnych stanowisk, odporność emocjonalna na trudne sytuacje. Dzieci w młodszym wieku szkolnym rozumieją konieczność dostosowania informacji do słuchacza i do kontekstu sytuacyjnego. W rozwoju społecznym istotne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowanie postawy tradycji i kultury własnego narodu, a także innych kultur i tradycji.

Nauczyciele edukacji polonistycznej, moim zdaniem, powinni podjąć to wyzwanie czytania dzieciom wybranych opowiadań Amicisa. Niezwykle interesujące badania dyplomantki Anny Bogusz dotyczące percepcji twórczości Amicisa, jako skarbnicy wartości dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym, świadczą o tym, że współcześni nauczyciele nie doceniają niestety walorów filozoficznych i moralnych tych arcydzieł literatury pięknej dla dzieci (Bogusz 2012).

## ***The Heart* by Edmund Amicis – an example of possibilities to use literature in the development of pupils' social and moral competences**

### **Abstract**

The well-known writer Ewa Szelburg- Zarembina kept a very beautiful memory of the work which she read in her childhood: "I look at it with a vivid, truly childlike emotion. I touch its rustling pages with my heart beating more and more vividly... Once it roused me so much... Well... Heart for *Heart*".

The piece of work of the writer is still a very vivid and relevant book for people living in our times. Edmondo de Amicis's work won the heart of many people. It was read by several generations of young people who drew an incentive to live, to do good, to become a better and more reputable man. The piece of work shows the beauty and timelessness of such values as love, friendship, nobleness, gratitude, courage, justice, forgiveness. The work which deals with the subject of education, family, school, patriotism is widely-read. I belong to a large circle of people who value this book.

In my view "The Heart" as a poem of good and responsibility develops pupils' social competences and enhances the reader's ethical values

**Keywords:** values such as: love, friendship, nobleness, gratitude, courage, justice, forgiveness, Edmondo de Amicis's works, childish heroes, moral development of a pre-school age child, social competences, social communication, human ties, skills of group cooperation

### **Bibliografia**

- Baluch A. (1987), *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej literatury*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Bogusz A. (2012), „*Serce*” Edmondo de Amicisa skarbnicą wartości dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, nieopublikowana praca dyplomowa.
- Bujnik Cz. (1992), *Serce – bestseller stulecia*, „Słowo Powszechne”, nr 22.
- De Amicis E. (1988), *Serce*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Karp K. (2009), „*Cuore*” di Edmondo De Amicis nella sua dimensione morale: verso l'immagine della nuova scuola e del vero maestro, „Toruńskie Studia Polsko-Włoskie”, t. 5.
- Kowalczykówna J. (1966), *Książka o przyjaźni i wdzięczności*, „Polonistyka”, nr 6.
- Koźmińska J., Olszewska E. (2010), *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa.
- Kralowa H., Salwa P., Ugniewska J., Żaboklicki K. (1997), *Historia literatury włoskiej*, tom II. *Od Arkadii po czasy współczesne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.

- Krzemińska W. (1963), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Kulik M. (2012), *Powieść, która wzrusza*, „Guliwer”, nr 3.
- Kulka B. (1998), *Literatura dla dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej z lat 1864–1918*, [w:] L. Ludorowski (red.), *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej: interpretacje, przekłady, adaptacje*, UMCS, Lublin.
- Leszczyński G. (2006), *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w.*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lubelski T. (2008), *Serce, czyli cień ojca bohater naszych czasów*, „Tygodnik Powszechny”, nr 3.
- Mały słownik pisarzy włoskich* (1969), Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Nawrocki W. (1908), *Edmondo de Amicis*, „Świat”, nr 13.
- Pamiętnik chłopca* (1890), (tłumaczyła M. z Siemiradzkich Obrąpalska).
- Skrobiszewska H. (1972), *Literatura dla dzieci interesująca i wartościowa*, „Polonistyka”, nr 1.
- Termer J. (1988), *Pocziwa ramotka czy coś więcej...*, „Nowe Książki”, nr 9.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głóskowska-Sołdatow M. (red.) (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków — Białystok.
- Żywczyński M. (1971), *Włochy nowożytne 1796–1945*, PWN, Warszawa.

CZĘŚĆ II  
Rozwijanie  
kompetencji kluczowych.  
Przykłady dobrych praktyk



Jolanta Andrzejewska

# Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci

## Wprowadzenie

Specyfika ponowoczesnego świata edukacji wiąże się z jednoczesnym współistnieniem wielu modeli dydaktycznych (Adamek 2011, s.13), dużą ilością informacji płynących z różnych dyscyplin naukowych i pewnym chaosem informacyjnym, nieprzewidywalnością sytuacji edukacyjnych i płynnością w postrzeganiu wartości przez człowieka.

Ponowoczesność w edukacji małego dziecka wpisuje się w kategorię zmiany i konieczności:

- wyboru przez wychowawców ofert edukacyjnych;
- ewolucji dotychczasowych przyzwyczajeń, rytuałów, rozwiązań praktycznych, tradycyjnych zachowań;
- kontekstowego interpretowania wszystkich zjawisk edukacyjnych pojawiających się w codzienności przedszkolnej.

Postmodernistyczny świat w opozycji do modernizmu stwarza odmienne od dotychczasowych warunki ujmowania roli nauczyciela małego dziecka, placówek przedszkolnych oraz osoby uczącej się. Ważne jest zatem, aby coraz częściej w praktyce oświatowej była akcentowana nowa rola nauczyciela małego dziecka, jako kreatora środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój wychowanka, i nowa sylwetka dziecka — podmiotu uczącego się, obdarzonego potencjałem, zdolnego do samoregulacji i współpracy, aktywnego w życiu społecznym, z poczuciem sprawstwa i motywacją wewnętrzną do podejmowania zadań oferowanych przez wychowawców.

Nauczyciele i rodzice w postnowoczesnym świecie mają za zadanie wybrać najlepsze oferty edukacyjne i ponosić odpowiedzialność za własne decyzje oraz tworzyć warunki, środowisko, przestrzenie do konstruowania wiedzy i systemu wartości przez dziecko w elastycznych kontekstach społecznych, ekonomicznych, historycznych, urbanistycznych i nade wszystko kulturowych.

Współczesna edukacja przedszkolna w dużej mierze zakotwiczona w starych kodach i paradygmatach coraz częściej nie odpowiada teraźniejszym i przyszłym wyzwaniom. Nie wspiera potencjalności każdego dziecka w procesie edukacyjnym, nie uwzględnia jego różnic indywidualnych (związanych m.in. z inteligencjami wielorakimi Howarda Gardnera (Kopik 2011a) i zdolnościami poznawczymi, umiejętnościami selekcji i przetwarzania informacji, wykraczania poza utarte schematy, stawiania pytań i wyjaśniania problemów, pasji, zainteresowań, wyobraźni i warunków codziennych doświadczeń poszczególnych wychowanków.

Tradycyjne rozwiązania edukacyjne w przedszkolach nie uwypuklają zagadnień związanych z polisensorycznym uczeniem się dziecka, współdziałaniem z rówieśnikiem w procesie uczenia się i konieczności uwzględniania przekazów społeczno-kulturowych związanych na przykład z płcią (Grzeskiewicz 2014a) oraz aktywnością twórczą wychowanków.

Stosunkowo rzadko w zakresie problematyki edukacyjnej małego dziecka pojawia się tematyka związana z rozwijaniem kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu, pomimo że w literaturze (Brzezińska 2008) podkreśla się, iż ten okres rozwojowy dziecka jest kluczowym momentem dla kształtowania się kompetencji społecznych, a problemy społeczne występujące w tym okresie utrzymują się w latach późniejszych. Analizując kierunki rozwoju społeczeństw, w opinii Hanny Dumont, Davida Instance'a, Francisca Benevides (red. 2013), przyszłość wiąże się z umiejętnością działania ludzi we wspólnotach, stąd tak ważne jest rozwijanie od najmłodszych lat umiejętności współdziałania i rzetelnego wywiązywania się z obowiązków.

## Kompetencje społeczne dzieci

„Prawidłowe funkcjonowanie społeczne cechuje się tym, że dziecko stopniowo i w sposób coraz bardziej złożony poznaje i odróżnia sytuacje, w których trzeba ustąpić lub zmienić swoje pragnienia (»moja wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność drugiego człowieka«), od sytuacji, w których należy bronić swoich praw. Prawidłowe funkcjonowanie społeczne to także odkrycie prawdy, że agresja i przemoc są w kontaktach międzyludzkich nie do przyjęcia, jako sposób rozwiązywania konfliktów” (Krauze-Sikorska 2011,

s.107). Aby dziecko dobrze funkcjonowało w grupie rówieśniczej w przestrzeni przedszkola, musi posiadać rozwinięte kompetencje społeczne.

**Kompetencje społeczne** to zdolność posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w kontakcie z konkretną rzeczywistością społeczną i przestrzenią. Kompetencje te są złożone, warunkują efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych (Karwowska-Struczyk 2009). Kompetencje społeczne wiążą się z: postrzeganiem społecznym, dostrzeganiem problemów społecznych, świadomością wymagań i oczekiwań ze strony otoczenia, świadomością pełnionych ról, świadomością własnych możliwości i swojej roli w relacjach z otoczeniem, umiejętnościami wczucia się w stany innych osób, umiejętnością podtrzymywania relacji społecznych, umiejętnością współdziałania (Sowińska 2011, s. 273) i zdolnością do wywierania wpływu na innych (Jakubowska 1996, s. 30–35). Zdaniem Michaela Argyle (1998 s. 83–87) kompetencje społeczne są względnie trwałymi właściwościami osobowości człowieka, kształtują się w trakcie rozwoju społecznego. W opinii Argyle (1998) ważne są umiejętności komunikacji niewerbalnej i werbalnej jednostki, autoprezentacji i przedstawiania siebie w danych przestrzeniach społecznych, zdolności odczuwania emocji innej osoby i rozumienia jej punktu widzenia oraz umiejętność brania pod uwagę celów innej osoby i rozumienia jej konkretnych problemów. Kompetencje społeczne są niezbędne jednostce do funkcjonowania i wywierania wpływu na ludzi w sytuacjach społecznych oraz utrzymania własnej tożsamości, niezależności i autonomii (Harwas-Napierała, Trempała red. 2002, s. 76).

Kompetencje społeczne powstają w określonych kontekstach socjokulturowych, w jakich funkcjonuje dziecko. Jest wiele teorii zajmujących się kompetencjami społecznymi. Według „psychoanalizy i behawioryzmu wzrost kompetencji społecznych umożliwia jednostce ograniczenie deterministycznej roli środowiska społecznego w stosunku do rozwijającej się jednostki, chociaż przyjmowane sposoby powiększenia jej autonomii są całkowicie odmienne” (Harwas-Napierała, Trempała red. 2002, s. 78). Z kolei w teorii funkcjonalizmu przyjmuje się, że środowisko społeczne stanowi zbiór pewnych szans rozwojowych dla jednostki, jednak to sam człowiek decyduje, czy z tych możliwości skorzysta, czyli czy zgodzi się rozwijać zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym. Współczesne koncepcje dziecka wywodzące się z poznawczych nurtów nauk (Wygotski 1971; Schaffer 2006; Bruner 1978) podkreślają, że jest ono aktywnie działającą jednostką w społecznym świecie, która sama dąży do urzeczywistnienia własnego potencjału i możliwości. Dziecko jest traktowane jako podmiot, dąży do realizacji własnych celów, potrzeb i wartości, które podczas autorealizacji mają duży wpływ na otaczającą je rzeczywistość. Jego kompetencje społeczne przejawiają się w zdolności wykorzystania wiedzy (na

temat relacji i norm społecznych) oraz umiejętności: współdziałania w sytuacji zadaniowej, nawiązywania przyjaźni, włączania się do grupy w różnych zmieniających się sytuacjach dla skutecznego osiągnięcia osobistych celów.

Rozwój człowieka dokonuje się w kontekście związków ze środowiskiem, które mają charakter aktywnej i wzajemnej interakcji (Wygotski 1971; Schaffer 2006; Bruner 1978). Przejawia się w radzeniu sobie w różnych rolach społecznych w nowych kręgach środowiskowych związanych z codziennym funkcjonowaniem (Karwowska-Struczyk 2009) oraz w różnicowaniu i wzbogacaniu związków ze środowiskiem.

Rozwój społeczny odbywa się etapami, a dziecko w biegu życia uczy się: nawiązywania kontaktów społecznych, zaspokajania własnych potrzeb (m.in. bezpieczeństwa, samodzielności, przynależności grupowej, uznania społecznego, afiliacji, sukcesu, osiągnięć, pokazania się, dominacji), poczucia obowiązku wobec innych, promowanych i pożądaných zachowań wspólnotowych, aprobowanych zachowań odnoszących się do wzorów społecznych, obyczajów, tradycji, kultury i systemu wartości.

Umiejętności społeczne, tak jak każde inne, konstruuje dziecko dzięki doświadczeniom społecznym w określonych kontekstach socjokulturowych, na drodze obserwacji innych, modelowania i treningu. Dziecko w przedszkolu dużo czasu przebywa z rówieśnikami i nauczycielem. W tej społeczności codziennie nabywa i doskonali m.in.:

- wiedzę o relacjach interpersonalnych;
- umiejętności nawiązywania, tworzenia i podtrzymywania relacji i więzi osobistych (np. koleżeństwa) i społecznych (np. solidarności grupowej);
- umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności podejmowania ryzyka, rywalizacji, prezentacji własnej osoby, kompromisu;
- umiejętności znajdowania pomocnika, sojusznika;
- umiejętności podporządkowania się, słuchania pomysłów, liczenia się z opinią innych osób, właściwego oceniania zachowania innych osób i własnego, pełnienia roli w grupie społecznej, dostosowania kontaktów społecznych do wieku i prestiżu osoby (Lubowiecka 2011, s. 368–378);
- umiejętności działania w grupie, na przykład negocjowania, prezentacji własnych pomysłów, rezygnacji z pomysłu na rzecz innego, oferowania pomocy i pomagania innym, ulegania i przewodzenia w zależności od kontekstu, akceptowania innej wizji świata i rozwiązań, przewidywania nadchodzących problemów społecznych i akceptowanego rozwiązywania konfliktów, dzielenia się zabawkami i pomysłami, tworzenia ciekawej zabawy, atrakcyjnej dla wielu osób w grupie;

- umiejętności bycia w grupie, na przykład „bycia częścią a nie indywidualnością; działania, których wspólne wykonanie doprowadza do sukcesu; sposobów włączania się w zabawę; respektowania praw, uczuć, własności innych; wspólnego rozwiązywania problemów, odraczania gratyfikacji” (Karwowska-Struczyk 2009, s. 373);
- umiejętności zachowania indywidualności w grupie (Karwowska-Struczyk 2009, s. 373), m.in. odpowiedzialności za swoje decyzje i wybory; radzenia sobie z odrzuceniem i rozżaleniem z powodu zachowania rówieśników; wyrażania uczuć i emocji w społecznie akceptowany sposób, respektowania wolności, granic innych i własnych.

Zdaniem Małgorzaty Kuśpit (2004, s. 185) pojedyncze umiejętności społeczne nie wystarczą, aby skutecznie radzić sobie z wciąż nowymi sytuacjami umiejscowionymi w różnych dyskursach społecznych. Warunkiem dobrego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej i podejmowania aktywności zabawowej, zadaniowej, towarzyskiej jest otwartość przedszkolaka na inne osoby i umiejętność nawiązywania dialogu w panujących relacjach społecznych, podmiotowych i przedmiotowych (Karwowska-Struczyk 2009, s. 373), dzięki wrażliwości empatycznej.

„Najtrudniejszym momentem w relacjach społecznych dziecka w wieku przedszkolnym jest nawiązanie kontaktu. Musi ono wykazać się w tym momencie wieloma umiejętnościami społecznymi, emocjonalnymi i komunikacyjnymi. Jego zadaniem najpierw jest właściwe zaprezentowanie własnej osoby, a następnie wyrażanie własnych intencji, emocji, potrzeb w taki sposób, żeby rozmówca miał jasność przekazywanych informacji” (Andrzejewska 2013, s. 55). Kolejnym etapem w budowaniu relacji społecznych jest podtrzymywanie kontaktu społecznego. Dziecko potrzebuje wiedzy na temat zasad życia społecznego w celu zainteresowania rozmową współtowarzysza, umiejętności aktywnego słuchania i podążania za myślą rozmówcy. Kontynuowanie rozmowy wymaga od dziecka umiejętności zadawania pytań, odpowiedniego odpowiadania na pytania, reagowania na prośbę, polecenie czy rozkaz rozmówcy (Andrzejewska 2013, s. 55). Ważnym etapem relacji społecznych jest zakończenie kontaktu, rozmowy, zadania, współpracy i przejście do innych czynności.

Środowisko przedszkolne ma ogromny wpływ na realizację potencjałów rozwojowych dzieci. Wybór przez nauczyciela sposobu pracy w przedszkolu z wychowankami, aranżacja przez niego środowiska edukacyjnego ma wpływ na funkcjonowanie dzieci w placówce. Na nauczycielu przedszkola spoczywa odpowiedzialność za to, czy tworzy sytuacje, środowisko, dzięki którym przedszkolak będzie w stanie rozwijać w sobie kompetencje społeczne. Opowiedzenie się za niewłaściwymi ofertami edukacyjnymi może

pozbawić wychowanków możliwości realizacji niektórych potrzeb i zahamować ich rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej.

## Oferty edukacyjne przedszkola

Proces edukacyjny zawsze przebiega w realnej przestrzeni edukacyjnej, w określonych warunkach fizycznych, metodycznych i relacji społecznych. Rozważając przestrzeń edukacyjną, w opracowaniu przyjęto dwa modele/warianty podejść edukacyjnych (zob. Andrzejewska 2013, s.115): tradycyjny i holistyczny.

Tabela 1. Modele pracy przedszkola

MODEL TRADYCYJNY	MODEL HOLISTYCZNY
<b>Przestrzeń edukacyjna</b>	
Jest ustalona zgodnie z zasadami nauczyciela, uwzględnia się w niej nieznaczną możliwość wyboru i niewielkie zaufanie do możliwości dziecka. W zaprojektowanych przez nauczyciela przestrzeniach przedszkola i kąciakach pracy, zabawy dziecko może realizować swoje pasje i rozwijać zainteresowania, ale w zakresie wytyczonym przez dorosłego.	Ma być bogata, różnorodna, twórcza, inspirująca i dostępna dziecku oraz promująca do aktywności badawczej. Ważnym aspektem jest zaspokojenie potrzeby eksploracji przez różnorodność pomocy dydaktycznych, które pomagają dziecku w dokonaniu odkrycia.
<b>Dostępność materiałów</b>	
Nauczyciel nie ufa dziecku i sam wyznacza zakres czynności, narzędzia, materiały. Dziecko nie tylko wykonuje czynności „po śladzie dorosłego”, ale może używać wyłącznie pomocy zaplanowanych przez niego.	Dostępność wielu narzędzi, materiałów umożliwia zmianę rozwojową wychowanka i daje mu pole do samodzielnego działania, uczenia się w środowisku, zawiera elementy pracy laboratoryjnej i zespołowej, umożliwia wiele interakcji społecznych.
<b>Relacje rówieśników w zespołach badawczych</b>	
Nauczyciel jest przekonany, że kontakty między dziećmi w grupie przedszkolnej głównie powinny odbywać się podczas zabaw i sytuacji wynikających z codzienności dziecka w przedszkolu, np. wspólne posiłki, spacer. Zatem relacje między dziećmi podczas rozwiązywania problemów lub wykonywania zadań zostają sprowadzone do kontaktów incydentalnych. Podczas zajęć i zadań wychowawca kładzie nacisk na indywidualną pracę dziecka i działania na własny rachunek z wykorzystaniem jedynie swojego potencjału intelektualnego.	Relacje między dziećmi opierają się na teorii interakcjonizmu. Rówieśnik w tym modelu to drugi nauczyciel. W konstruktywizmie podkreśla się, że dla tworzenia wiedzy ważna jest konieczność uruchamiania negocjacji, dyskusji na forum grupy/klasy i współpracy w małych grupach. Praca w zespołach badawczych uczy przetwarzania znaczeń. Negocjowanie zachęca do rekonstrukcji własnej wiedzy, pokazuje różne punkty widzenia tego samego problemu. Zajęcia są tym lepsze, im więcej powstanie różnorodnych projektów, strategii, interpretacji tekstów lub zdarzeń.



<b>Możliwość dokonywania wyborów</b>	
<p>Nauczyciel przedszkola wyznacza zasady, reguły przestrzegane w grupie przedszkolnej przez wychowanków, rytuały, akceptowane formy zachowań społecznych, pożądane umiejętności i aranżuje organizację sali i procesu dydaktycznego zgodnie z własnym przekonaniem i wiedzą. Dzieci mają możliwość decydowania w wybranych zakresach wytyczonych przez wychowawcę.</p>	<p>Otoczenie fizyczne/materialne, organizacja zajęć i innych części dnia przedszkolnego ma przedszkolaka stymulować, uczyć dokonywania wyboru, decydowania o sobie, działania według własnego planu, umożliwiać zbieranie doświadczeń. Przestrzeń sali to „trzeci nauczyciel”. Przedszkolak w znacznym zakresie decyduje o temacie własnych działań, potrzebnych materiałach, organizacji miejsca, czasu, osób i procedur niezbędnym do rozwiązania zadania lub problemu.</p>
<b>Organizacja zajęć</b>	
<p>Opiera się na behawioryzmie. Punktem wyjścia do zajęć jest wiedza zaplanowana zewnątrz wobec dziecka, naukowa, a proces nauczania jest opracowany metodycznie według pedagogii instrumentalnej. Zatem istotnymi elementami w procesie nauczania są zadania stawiane przez nauczyciela identyczne dla wszystkich dzieci i ocena poprawności ich wykonania według wzoru określonego przez dorosłego. Nauczyciel kieruje kolejnymi czynnościami dzieci i narzuca jeden sposób/procedurę wykonania zadania wszystkim podopiecznym.</p> <p>Nauczane dziecko powinno dążyć do udzielania poprawnych odpowiedzi, dlatego nauczyciel naprowadza je na właściwą odpowiedź. Błędy dowodzą niestaranności w myśleniu, tworzą chaos w opanowanej wiedzy.</p>	<p>Opiera się na konstruktywizmie poznawczym i społecznym. Punktem wyjścia do zajęć jest wiedza osobista dziecka. Nauczyciel wybiera temat z uwzględnieniem zainteresowań, doświadczeń i zasobów wiedzy osobistej dzieci, tworzy konflikt poznawczy, sytuację zaciekawienia przez stworzenie specyficznych warunków motywujących dzieci do poznania. Istotnym elementem konstruowania wiedzy dzieci jest rozwiązywanie problemów. W procesie uczenia się uwzględnia się samodzielność dziecka i indywidualizację: dostosowanie do podmiotu tempa, czasu, treści, sposobów dochodzenia do wiedzy.</p> <p>Podczas uczenia się dziecko powinno się mylić, a nauczyciel akceptuje jego pomyłki jako drogę dochodzenia do wiedzy. Błędy są naturalnym elementem uczenia się. Błędy pozwalają dziecku skoncentrować się na nowych strategiach.</p> <p>Dzieci w procesie uczenia się korzystają z różnych źródeł wiedzy (książek, filmów, od eksperta, rówieśnika, własnych doświadczeń). Dzieci, aby miały poczucie sprawstwa, muszą poszukiwać odpowiedzi, doświadczać, badać rzeczywistość, korzystać z różnych źródeł wiedzy, wymieniać poglądy, opinie i oceny, negocjować i prowadzić rozmowy, powinny zatem także brać udział w tworzeniu sytuacji edukacyjnych, czyli planowaniu zajęć, ich organizacji, przebiegu i oceny.</p>

MODEL TRADYCYJNY	MODEL HOLISTYCZNY
<b>Wiedza wychowanka</b>	
<p>Wiedza zdobyta w przedszkolu nie łączy się ze środowiskiem domowym dziecka (incydentalny trening wiedzy). Edukacja w modelu tradycyjnym skoncentrowana jest na programie, a cele, treści programowe ustalane są przez dorosłych i nie uwzględniają wcześniejszych kontekstów kulturowych, społecznych, psychologicznych dziecka.</p>	<p>Wiedza dziecka zdobyta w przedszkolu jest wykorzystywana przez nie w środowisku społecznym (wielokrotny trening, liczne dziecięce egzemplifikacje w domu rodzinnym, na podwórku).</p>
<b>Klimat edukacyjny</b>	
<p>Nauczyciel wspiera dziecko przez sterowanie. Nauczyciel jest przewodnikiem, informatorem i kontrolerem. „Zachowania werbalne nauczyciela są nakazujące i dyrektywne. Ocena mówi o poprawności/zgodności z normą lub niepoprawności wykonania zadania przez wychowanka. Ocenianie to sprawdzenie wykonania zadania zgodnie z ideałem, co czasem blokuje rozwój dziecka. Ocena nauczyciela dzieli, etykietuje dzieci w grupie na „dobrych i złych” (Andrzejewska 2013, s.115). Płytki jest kontakt psychiczny nauczyciela z dzieckiem. Często nauczyciel wprowadza na zajęciach atmosferę napięcia, nerwowości, niecierpliwości. Wychowawca jest obiektem identyfikacji i naśladownictwa, co nakłada na niego konieczność posiadania wielu cnót moralnych.</p>	<p>Zdaniem Uriego Bronfenbrennera nie treści nauczania są ważne, ale jakość mikrosystemu edukacyjnego, jaki tworzy nauczyciel. Zatem nauczyciel akceptuje zachowania dzieci, stara się poświęcić uwagę każdemu dziecku i koncentrować się na sensie jego wypowiedzi. Charakteryzuje go głęboki kontakt psychiczny, dialog z wychowankiem, elastyczność organizacji procesu dydaktycznego i uwzględnianie sytuacji nieoczekiwanych. Nauczyciel emocjonalnie podąża za dzieckiem, na jego prośbę daje mu wsparcie, akceptuje jego autonomiczność. Zajęcia przebiegają w atmosferze przyjaźni, bezpieczeństwa, radości w odkrywaniu złożoności świata. Nauczyciel stosuje ocenianie wspierające.</p>

Opis przedstawionych modeli edukacyjnych koncentruje się na pewnych skrajnościach, przeciwieństwach, które w praktyce edukacyjnej są zazwyczaj bardziej łagodne i wzajemnie się przenikają. Jednak opisanie modeli: tradycyjnego i holistycznego na dwóch biegunach założeń teoretycznych pozwoliło przeprowadzić badania, których celem było uchwycenie związku między zróżnicowanymi modelami edukacji przedszkolnej a kompetencjami społecznymi dzieci.

## Kompetencje społeczne dzieci a oferty edukacyjne przedszkola – wyniki badań własnych

Badania przeprowadzono w przedszkolach na Lubelszczyźnie, w badaniach wzięło udział 356 dzieci z 24 placówek reprezentujących model tradycyjny i 11 z modelu nazwanego holistycznym (procedura badawcza opisana szerzej: Andrzejewska 2013).

**Tabela 2. Wartość współczynnika korelacji r-Pearsona,  $p=0,000$  między umiejętnościami społecznymi a wybranymi elementami ofert edukacyjnych**

WYBRANE UMIĘTNOŚCI SPOŁECZNE	WARTOŚĆ WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI
Umiejętności związane z relacjami z rówieśnikiem w codziennych sytuacjach społecznych (np. zaproszenie kolegi do zabawy, udzielanie pomocy, odzyskanie zabawki zabranej przez kolegę, włączenie się do zabawy)	Siła istotnych statystycznie związków korelacyjnych pomiędzy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostępnością materiałów (<math>r=0,427</math>),</li> <li>• organizacją przestrzeni (<math>r= 398</math>),</li> <li>• tworzeniem przez nauczyciela zespołów badawczych (<math>r= 398</math>),</li> <li>• sposobem organizacji zajęć (<math>0,397</math>),</li> <li>• możliwością dokonywania przez dzieci wyborów (<math>r=0,390</math>)</li> </ul> a tymi umiejętnościami dzieci jest umiarkowana. Przesłanie: Nauczyciel przedszkola przez organizację środowiska i zajęć dość znacznie może wpłynąć na interakcje między dziećmi w grupie przedszkolnej i rozwinąć umiejętności wychowanków w radzeniu sobie w relacjach podczas zabawy, udzielania pomocy, konfliktu o zabawkę.
Umiejętności nawiązywania interakcji z osobą obcą/ekspertem w celu uzyskania informacji	Siła związków korelacyjnych jest bardzo mocna między: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzeniem przez nauczyciela zespołów badawczych (<math>r=0,906</math>),</li> <li>• możliwością dokonywania przez dzieci wyborów (<math>r= 0,908</math>),</li> <li>• sposobem organizacji zajęć (<math>r= 0,831</math>),</li> </ul> i wysoka między: <ul style="list-style-type: none"> <li>• organizacją przestrzeni (<math>r= 0,706</math>),</li> <li>• dostępnością materiałów i narzędzi (<math>r= 772</math>),</li> <li>• klimatem edukacji (<math>r=635</math>)</li> </ul> a tymi umiejętnościami. Przesłanie: Przedszkolak, pracując w zespołach zadaniowych, w których dokonuje wyborów, podejmuje decyzje, odczuwa potrzebę pozyskiwania informacji, a współdziałając z innymi doskonali kompetencje komunikacyjne i społeczne.

Umiejętności nawiązywania interakcji z osobą obcą/ekspertem w celu uzyskania informacji	Zwiększanie autonomii przedszkolaka i jego podmiotowości rozwija jego umiejętności nawiązywania i tworzenia interakcji z innymi osobami.
Umiejętności współdziałania w zespołach	Siła związków korelacyjnych jest bardzo mocna między: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sposobem organizacji zajęć (<math>r=0,849</math>),</li> <li>• możliwością dokonywania wyborów przez dzieci (<math>r=0,838</math>),</li> <li>• tworzeniem zespołów badawczych (<math>r=0,831</math>),</li> </ul> i mocna między: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostępnością materiałów (<math>r=0,784</math>),</li> <li>• sposobem organizacji przestrzeni (<math>r=0,697</math>),</li> <li>• klimatem edukacji (<math>r=638</math>).</li> </ul> Przesłanie: Wybór przez nauczyciela oferty edukacyjnej w analizowanych obszarach w wielkim stopniu warunkuje u dzieci rozwój umiejętności współdziałania z innymi.
Umiejętność proszenia o pomoc nauczyciela w sytuacji problemowej	Umiejętność ta bardzo wysoko koreluje z: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzeniem zespołów badawczych (<math>r=0,997</math>),</li> <li>• sposobem organizacji zajęć (<math>r=0,993</math>),</li> <li>• możliwością dokonywania wyborów przez dzieci (<math>r=0,993</math>),</li> <li>• dostępnością materiałów w sali (<math>r=0,917</math>),</li> <li>• organizacją przestrzeni sali (<math>r=0,803</math>)</li> </ul> i wysoko z: <ul style="list-style-type: none"> <li>• klimatem edukacji (<math>r=739</math>)</li> </ul> a tymi umiejętnościami. Przesłanie: Wybór oferty edukacyjnej akcentującej podmiotowość i autonomiczność dziecka w wielkim stopniu warunkuje rozwój umiejętności proszenia o pomoc i motywację samodzielnego rozwiązywania problemów.

Konkluzja ogólna z badań: nauczyciele przez wybór określonych ofert edukacyjnych w znacznym zakresie mogą wspierać rozwój badanych umiejętności społecznych u dzieci. Można powiedzieć, iż sposób pracy nauczyciela w zakresie tworzenia środowiska materialnego, metodycznego i klimatu bezpieczeństwa oraz pracy w bardzo dużym stopniu warunkuje kompetencje społeczne wychowanków.

## **Tworzenie kontekstu edukacyjnego przedszkola wspierającego rozwój kompetencji społecznych dzieci**

Okres przedszkola, zdaniem Jolanty Zwiernik (2009, s. 401) czy Stanisława Juszczyka (2012), jest pierwszym zasadniczym etapem tworzenia się różnic edukacyjnych i deficytów w rozwoju na skutek nierównych środowisk edukacyjnych.

Nauczyciel przedszkola, wybierając model holistyczny (nastawiony na całościową efektywność rozwojową skoncentrowaną na rozwój społeczny, emocjonalny, poznawczy, duchowy i fizyczny), a nie tradycyjny (skoncentrowany na przygotowaniu do zadań szkolnych) zwraca uwagę na cały wachlarz aspektów związanych z ofertą edukacyjną placówki, w której pracuje.

W opracowaniu zostaną zaprezentowane wybrane elementy kontekstu edukacyjnego przedszkola. Są to zatem:

- organizacja przestrzeni społecznej do zabawy i uczenia się;
- organizacja zespołów badawczych;
- możliwość dokonywania przez dzieci egzemplifikacji;
- aranżacja sali przedszkolnej i różnorodność okazji edukacyjnych;
- dostępność materiałów, narzędzi, pomocy.

Zadaniem nauczyciela przedszkola, jako organizatora środowiska edukacyjnego rozwijającego kompetencje społeczne, jest świadome tworzenie kontekstu społecznego (Kwieciński 2005, s. 29) i kreowanie warunków do spontanicznej, różnorodnej, autonomicznej zabawy, w której dziecko będzie doznawało różnych relacji z rówieśnikiem i będzie zachęcane do myślenia oraz rozwiązywania różnych problemów, także społecznych. Czynności zabawowe dziecka są najbardziej przystępnym sposobem zapoznawania się z rzeczywistością oraz sposobem nabywania umiejętności działania w niej (Parczewska 2012, s. 131).

Nauczyciel przedszkola podczas zabawy toczącej się w przedszkolu czuwa nad jej przebiegiem i promuje współdziałanie dzieci oraz wspiera różnorodne kontakty osobowe (np. w przedszkolach pracujących według planu daltońskiego nauczyciel ustala skład grupy lub pary dzieci, które w danym dniu razem pracują i się bawią).

Odpowiednie otoczenie do zabawy pozwala grupie dzieci na zdobywanie wielu różnorodnych i samodzielnych doświadczeń społecznych. Zdaniem Hanny Krauze-Sikorskiej (2011, s.109) „trudno przecenić rolę doświadczenia w życiu jednostki, ma ono bowiem fundamentalne znaczenie dla kształtowania się zachowań społecznych”. Andrzej Lewicki (1978, s. 40) podkreśla, że z psychologicznego punktu widzenia „doświadczenie to ze-



**Fot. 1. Przestrzeń do zabawy z rówieśnikiem**

Źródło: z archiwum autorki

spół śladów pamięciowych, czyli informacji zapisanych w mózgu”. Można wśród nich wyróżnić:

- informacje o przedmiotach — ich cechach, funkcjach, stosunkach; w obszarze tym mieszczą się też informacje o własnych cechach jednostki;
- informacje o wartościach przedmiotów;
- informacje o normach i sposobach postępowania dostosowanych do określonych sytuacji; znajdują się tu także normy stawiane samemu sobie.

Wagę doświadczenia społecznego nabytego w zabawie można dostrzec w procesie analizy dziecięcych aktywności i relacji oraz narracji obserwowanych podczas zabaw swobodnych, tematycznych, ruchowych, konstrukcyjnych, badawczych, w kąciку książki (Jaszczyszyn 2010, s. 52) i w teatrze.

Sposób organizacji miejsca kąciку do zabaw, bogactwo pomocy dydaktycznych i zabawek oraz pomysłowość dzieci w ich wykorzystaniu sprzyjają nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikiem.

Częste zmiany motywów kącików do zabaw tematycznych (np. życia domowego, kąciку mechanika, kosmetyczki, archeologa, konstruktora maszyn, menedżera firmy, twórcy reklam, astronauty) pozwalają dzieciom na: — wchodzenie w różne role społeczne;





**Fot. 2. Kącik zabaw tematycznych „Astronauta w kosmosie”**

Źródło: z archiwum autorki

- prezentowanie rówieśnikom własnej wiedzy o świecie i własnych zasobów;
- dokonywanie porównań społecznych;
- kształtowanie się adekwatnej samooceny;
- doświadczania własnych mocnych i słabych stron w „zabawie na niby”;
- zajmowanie różnych pozycji społecznych w grupie zabawowej podczas wymyślania i przebiegu zabawy;
- doświadczanie tutoringu rówieśniczego i wymiany wiedzy.



**Fot. 3. Kącik zabaw tematycznych „życie domowe” znajduje się na antresoli, a kącik zabaw konstrukcyjnych pod nią**

Źródło: z archiwum autorki

Nauczyciel przedszkola zmienia stary paradygmat umeblowania sali i tworzy salę przedszkolną i inne pomieszczenia w placówce na kształt laboratorium lub ośrodków edukacyjnych, w których dzieci będą wspólnie

uczyły się, rozwiązywały problemy i doskonaliły umiejętności społeczne. W takiej przestrzeni możliwe jest:

- uczenie się wspólnie z rówieśnikiem;
- od rówieśnika;
- uczenie się przez współpracę z rówieśnikiem w zespole.



**Fot. 4. Kącik mechanika samochodowego z przedmiotami „na niby i naprawę”**

Źródło: z archiwum autorki

Uczenie się wspólnie z rówieśnikiem charakteryzuje się tym, iż kontakty dzieci oparte są na relacjach poziomych — wzajemności, dzieci cechuje podobny poziom kompetencji w obszarze związanym z rozwiązywaniem problemów, wychowankowie pracują razem w parach lub w małych grupach. Ich relacje mają charakter „równi sobie”. Wychowankowie zachęceni są przez nauczyciela do wymiany swoich zasobów i dzielenia się tym, co wiedzą, umiemą, posiadają. Nauczyciel tworzy atmosferę w grupie przedszkolnej, która warunkuje jakość interakcji między dziećmi. Atmosfera powinna być oparta na poczuciu bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego oraz radości współbycia w danym środowisku.

Uczenie się od rówieśnika, czyli tutoring rówieśniczy, występuje wtedy, gdy dwoje dzieci w interakcji prezentuje nierówny poziom opanowania jakiejś umiejętności (z różnych dziedzin aktywności, na przykład zarówno poznawczej, jak i motorycznej). Pomimo tego, że dziecko bardziej kompetentne „uczy” kolegę, to, jak zaznacza H. Rudolph Schaffer (2006), oboje rozwijają umiejętności społeczne (np. aktywne słuchanie, uczenie według instrukcji). Nauczyciel zawsze wpływa na strukturę diady — dobór dzieci do pary w zależności od kontekstu sytuacji zadaniowej, stwa-

rza prorozwojowe warunki działania, stawia wymagania uczestnikom uczenia się opartego na tutoringu. Ważnym elementem pracy nauczyciela jest oferowanie zadań, które jedno z dzieci w parze opanowało, a drugie jeszcze zmagają się z ich opanowaniem i bez pomocy rówieśnika nie osiągnie sukcesu. Motywuje on tutora do rzetelnego wykonywania zadania. W przedszkolu potrzebne jest celebrowanie tutorów. Są oni prezentowani innym nauczycielom, dyrekcji, rodzicom lub społeczności lokalnej.

Uczenie się przez współpracę z kolegą ma tę przewagę, że zawiera w sobie wiedzę o tym, jak uczyć się z innymi. Współpraca oznacza zdolność dziecka do pracy jako część grupy czy pary w sytuacji, gdy żadna inna osoba nie jest w posiadaniu wszystkich części wiedzy i umiejętności oraz gdzie dzielenie się informacjami i pomysłami jest niezbędne. Michael Tomasello (Tomasello, Ashle 1998, s. 143–162) wskazał na umiejętności społeczno-poznawcze, które są charakterystyczne tylko dla człowieka, gdyż pojawiają się z potrzeby intencji wspólnoty. To zjawisko występuje tylko pomiędzy ludźmi w sytuacjach współdziałania w interakcji, podczas której partnerzy uwzględniają i dzielą się wzajemnie swoimi stanami mentalnymi. Dziecko od 2. roku życia zaczyna rozumieć, że inne osoby inaczej spostrzegają świat i różne sytuacje oraz mają własny punkt widzenia. Zdolność do współdziałania z rówieśnikiem, jako partnerem w zadaniu, rozwija się wraz ze wzrostem rozumienia społecznego. Współpraca rówieśnicza występuje wtedy, gdy dwoje dzieci rozwiązuje jakiś problem, z którym wcześniej się nie zetknęły. Rozwój umiejętności społecznych przebiega przez dzielenie uwagi, negocjowanie i dzielenie się.

H. Rudolph Schaffer (2006) wskazuje na korzyści, jakie niesie dla rozwoju dzieci współdziałanie, pomimo niekiedy impulsywnych interakcji



Fot. 5. Wspólne zadanie zespołu badawczego z żelowymi kulkami w projekcie „Tęcza”

dziecięcych. Po kilku miesiącach pobytu w przedszkolu dzieci zaczynają nabywać biegłość w wykonywaniu zadania z rówieśnikiem, uwzględniając odwracanie ról. Poprzez używanie odpowiednich wypowiedzi ułatwiających współdziałanie mogą uczyć inne dziecko nowej zabawy lub nawet nowej umiejętności.

Wraz z pojawieniem się określonych warunków w zespołach badawczych dzieciom mogą być dane nowe doświadczenia w procesie:

- podejmowania inicjatywy;
- stawiania hipotez;
- opracowywania strategii sprawdzenia przypuszczeń;
- wykonywania zaplanowanych czynności;
- borykania się z trudnościami;
- wspólnego działania w zespole zadaniowym;
- tworzenia wspólnych uogólnień.

Dzieci mogą doświadczać siebie w sposób nieznany wcześniej. Tworząc warunki do odkrywania i badania rzeczywistości przez dzieci, nauczyciel musi wziąć pod uwagę fakt, że wychowankowie będą negocjować rozwiązania, wchodzić w konflikty, próbować własnych sił, deprecjonować rówieśnika i jednocześnie uczyć się „satysfakcjonującej współpracy z innymi” (Matejczuk 2014, s. 6) i rozwijać zdolności wspólnego realizowania zadań. Rozwiązane problemu w zespole badawczym jest źródłem wewnętrznych nagród, samozadowolenia z dobrze wykonanego zadania i zachęca przedszkolaków do dalszej wspólnej pracy, czyli wpływa na kształtowanie się i doskonalenie umiejętności społecznych.

Niekorzystne czynniki zewnętrzne (np. zbyt trudne lub zbyt łatwe zadanie, brak lub niewystarczająca ilość pomocy dydaktycznych, zły dobór dzieci do zespołu) mogą sprzyjać sytuacji, w której dzieci zamiast doskonalić umiejętność współpracy będą podkreślać swoją odrębność, niezależność, wytykać ograniczenia innych i pomijać pomysły oraz rozwiązania pozostałych uczestników zespołu.

Nauczyciel przedszkola promujący wspólne uczenie się dzieci w zespołach badawczych i wspierający kontakty osobowe, podsuwa odpowiednie problemy, których rozwiązanie nie leży w możliwościach żadnego dziecka z osobna i są możliwe do rozwiązania przez wspólne negocjacje w grupie. Nauczyciel powinien zapewniać zespołom badawczym warunki fizyczne i czas na rozmowy, polemiki dzieci, nieskrępowane wielokrotne badania w celu wspólnego rozwiązania problemu. Dzieci muszą być przez nauczyciela kierowane na działanie i osiągnięcie celu, a nie na własne stany emocjonalne i koncentrowanie się na stosunku do innego członka zespołu

(np. nie lubię pracować z...). Nauczyciel powinien planować pracę dzieci tak, aby umożliwić im obserwację rówieśników podczas realizacji zadania, co jest tak samo ważne jak wykonanie zadania samodzielnie. Dziecko, obserwując czynność wykonywaną przez inne dziecko, rozumie ją i stany emocjonalne oraz intencje osoby wykonującej zadanie. Nauczyciel wpływa na strukturę grupy, czyli na dobór dzieci do zespołu (dobór losowy, dowolny, według poziomu, dobór mieszany pod względem doświadczenia, zdolności, płci, wieku). Sposób podziału dzieci do zespołu nie jest obojętny dla jakości wykonywanej przez zespół pracy. Dobór dzieci do zespołów ma uwzględniać kryterium różnorodności zainteresowań dzieci, reprezentacji umysłu, zdolności poznawczych, wiedzy, płci, wieku. Ta różnorodność jest wyzwaniem dla uczestników działań i szansą na ubogacenie rozwiązań odmiennymi optykami widzenia świata i posiadanych doświadczeń. Zadaniem nauczyciela przez cały czas jest dyskretne monitorowanie wspólnej pracy dzieci oraz motywowanie całego zespołu.

Wyzwaniem dla nauczyciela jest organizowanie dzieciom różnorodnych i wielu okazji do wspólnego rozwiązywania problemów wynikających z dnia codziennego — na przykład jak się ubrać na spacer po najbliższej okolicy przedszkola, gdy na dworze jest tęcza — lub problemów bliskich zainteresowaniom wychowanków, na przykład jakie mydło dla dzieci należy kupić do przedszkola, jak w naszej sali zrobić centrum lotów kosmicznych, jakie zabawki zakupić grupie w ramach akcji „Góra grosza”, czy warto pić mleko. Zespoły badawcze w przedszkolu wyzwalają naturalną chęć uczenia się i współdziałania dzieci i dają możliwość kreatywnego zaangażowania się w zadanie oraz indukowania interakcji.



**Fot. 6. Organizacja kącika do badania cech piasku i żwiru**



**Fot. 7. Wspólna aktywność dzieci w kąciku do badania piasku i żwiru**

Źródło: z archiwum autorki

Zdaniem Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2005, s. 68) „edukacja promująca rozwój” kładzie nacisk na wyzwalanie takich aktywności dziecka, które służą ujawnianiu zdobytej wiedzy osobistej, własnych doświadczeń i podejmowania nowych zadań badawczych inspirujących do wyjaśniania, obrony własnych poglądów, argumentowania stanowisk.

Tematyka zabaw i zajęć realizowana najczęściej w sali powinna być przenoszona w inne konteksty edukacyjne w fazie dziecięcych egzemplifikacji. Dlatego nauczyciel musi tak organizować czas, przestrzeń i warunki, aby wykorzystanie naukowej wiedzy i nowych umiejętności dzieci rozciągało się i poszerzało na inne aktywności dziecięce. Ważne, aby nowa wiedza była obecna w rozmowach z rówieśnikiem, w aktywności zabawowej w kącikach zabaw swobodnych z kolegą, w czynnościach badawczych i eksploracyjnych w ogrodzie przedszkolnym, w dyskusjach z rówieśnikiem podczas spacerów



**Fot. 8. Kącik „Badaczki jajek”, w którym dzieci wykorzystują zdobytą wiedzę**

Źródło: z archiwum autorki



i wypraw, na przykład na łąkę, do lasu, parku, centrum handlowego, muzeum i szkoły.

Przedszkole, kreując przestrzeń, ma zwracać większą uwagę na konteksty społeczno-kulturowe, w których przebywa dziecko z rówieśnikami i na różnorodność ich doświadczeń, w tym relacji społecznych. Od ilości i jakości doświadczeń zależy rozwój osobisty dziecka i jego gotowość do wejścia w nową rolę kolegi, pomocnika, towarzysza zabawy i badacza świata. Zatem nauczyciel świadomie i z wielką starannością gromadzi w sali przedszkolnej ciekawe przedmioty, dobiera odpowiednie zabawki i pomoce, aranżuje przestrzeń w kąciakach lub ośrodkach edukacyjnych, przygotowuje materiały i sprzęt pomocny do zabawy dzieci na terenie przedszkola. Dziecko w wieku przedszkolnym musi manipulować przedmiotami i poznawać je wielozmysłowo. Na przykład dziecko podczas zabaw badawczych, konstrukcyjnych, swobodnych i tematycznych z rówieśnikiem rozwija umiejętność działania w grupie: negocjowania, prezentacji własnych pomysłów, rezygnacji z pomysłu na rzecz innego, dzielenia się zabawkami i pomysłami, tworzenia zabawy atrakcyjnej dla wielu osób w grupie.

Nauczyciel podczas aranżacji sali przedszkolnej nie tylko uwzględnia wielkość przestrzeni przeznaczoną dla przedszkolaków do wspólnej zabawy, ale i czas niezbędny do wymyślenia, przygotowania i rozwinięcia zabawy.

W przedszkolach najczęściej dominuje estetyka dorosłego — nauczyciela w aranżacji kąciaków zabaw i sali. Umeblowanie i rozmieszczenie stolików, tablic, dywanu, pomocy, materiałów nadal jest dostosowane do frontального nauczania dzieci przez nauczyciela. Opiekunowie dość entuzjastycznie posługują się ostrymi barwami podczas dekoracji sali. Wiele elementów znajdujących się w sali (suche dekoracje roślinne, dzbanuszki, elementy tradycyjnych ozdób regionalnych, plakaty dobrych obyczajów przedszkolaków, zawieszane na lampach lub w oknach papierowe dekoracje związane z porą roku, na przykład zimą — bałwanki, wiosną — bociany) zaburza odbiór istotnych informacji i męczy dzieci.

W przedszkolach brak jest zakamarków, w których dziecko bez pomocy dorosłego mogłoby nawiązać przyjaźnię, przekazać koledze tajemnice, rozwiązać ważne problemy z rówieśnikiem, przedyskutować sytuacje społeczne i „namówić się”. W wolnym czasie dzieci próbują stworzyć takie miejsca, chowając się pod stołem, za rozłożonym kocem, za większymi elementami sali, na przykład domkiem dla lalek, biurkiem nauczycielki. Obserwacja takich zachowań wychowanków powinna zachęcić nauczyciela do zmiany wyposażenia sali i stworzenia nowych przestrzeni do „szukania przyjaciela/kolegi”.



Fot. 9. Kącik tajemnicy i relaksu

Źródło: z archiwum autorki

Wiele placówek nie planuje w sali miejsc na dziecięce zabawy swobodne z rówieśnikiem w teatr, przestrzeni sprzyjającej marzeniom dziecięcym i wytchnieniu. Meble i regały w salach nie są wykorzystywane jako naturalne parawany do tworzenia małych, przytulnych przestrzeni pełniących różne funkcje. Przemysłane ustawienie istniejących w sali półek podzieliłoby przestrzeń na wiele kącików i ukierunkowało aktywność dziecka oraz zachęciło do pracy hodowlanej, działalności badawczej, artystycznej, kulinarnej, czytelniczej, aktywności zabawowej z rówieśnikiem.

Każdy człowiek, jako istota społeczna, przez całe życie egzystuje w grupie społecznej, ale nie każde dziecko bez udzielenia mu zewnętrznego wsparcia ma szansę stać się osobą potrafiącą budować właściwe relacje interpersonalne. W dobrze zaprojektowanych salach przedszkolnych, w kącicach pracy i zabawy w dowolnym czasie życia przedszkolnego dziecko wraz z rówieśnikiem może realizować pasje, rozwijać talenty i zainteresowania. W procesie rozwijania kompetencji społecznych dzieci jest istotne, aby nauczyciel świadomie organizował różnorodną przestrzeń kącików zainteresowań, pomocy dydaktycznych, nietypowych przedmiotów, zaskakujących aranżacji sali, zaproszonych ekspertów różnych zawodów, ośrodków edukacyjnych, zajęć tzw. dodatkowych (językowych, ruchowych, baletowych, kulinarnych)



**Fot. 10. Tworzenie funkcjonalnej przestrzeni do interakcji z rówieśnikiem**

Źródło: z archiwum autorki

i okazji edukacyjnych wyzwalających nowe zaciekawienia w formie projektów edukacyjnych, np. „Mydło najlepsze dla przedszkolaka”, „Zapachy świata”, „Tęcza”, „Mleko”, „Cztery żywioły”, „Plecak podróżnika”, „Mieszkańcy łąki”, „Odgłosy zagajnika”, „Życie ukryte w jajku”, „Badacze światła”.

Oferta edukacyjna przedszkola doskonaląca umiejętności społeczne dzieci powinna wiązać się z dostępnością dla dziecka w dowolnym czasie mate-



**Fot. 11. Zabawy konstrukcyjne z wykorzystaniem galaretki spożywczej w projekcie „Tęcza”**

Źródło: z archiwum autorki

riałów plastycznych, wszystkich zabawek, instrumentów muzycznych, materiałów o różnorodnym zastosowaniu (tkanin, misek, leków, sitek, pudełek różnej wielkości, koralików do nawlekania), narzędzi niezbędnych dla dzieci do aktywności z kolegą, różnorodnych opakowań po jogurtach, serkach, zabawkach. Dziecko, które ma nieograniczony dostęp do materiałów i przybórów w sali, czuje się wolne, ma poczucie sprawstwa, bez przeszkód rozwija swoją samodzielność w wielu wymiarach i kreatywnie organizuje swój czas z rówieśnikiem, wymyślając różne twórcze działania. Mnogość i dostępność wrażeń wywołana bogactwem materiałów do aktywności może wyzwać w dzieciach potrzebę poszukiwania samemu lub z rówieśnikiem nowej wiedzy i doskonalenia umiejętności. Duże znaczenie dla rozwoju dzieci ma swobodny dostęp do różnych materiałów o wielorakim zastosowaniu, którym dziecko z kolegą nadają własne znaczenia. Przydatne są „skrzynie skarbów”, „kreatywne teczki”, „worki z pomysłami” i przybory, które łatwo zamienić w zabawie z rówieśnikiem w atrybuty teatralne. Według Wandy Hajnicz dostępność całości otoczenia jest cechą najbardziej stymulującą aktywność dzieci (1985, s. 200). Niestety, w nielicznych przedszkolach dziecko może swobodnie korzystać z różnych materiałów, na przykład plastycznych, technicznych, przyrodniczych (piasek, żwir, kamienie, woda, kasze, ryż). Dominujący punkt widzenia dorosłych zniewala dziecko i zamyka większość materiałów w przestrzeniach niedostępnych dzieciom. Przedszkolak może wykorzystywać w czasie dnia przedszkolnego jedynie te materiały, które przewidział nauczyciel, projektując zajęcia organizowane z całą grupą. Narzucanie przez nauczycielki własnego sposobu zagospodarowania czasu w ciągu dnia przedszkolnego i kądeków w sali staje się często czynnikiem hamującym rozwijanie wielu umiejętności współpracy z rówieśnikiem, ponieważ brakuje dzieciom materiałów do wzajemnego zaangażowania się, negocjacji pomysłów, prezentacji stanowisk, twórczego ubogacania projektów, nanoszenia poprawek do propozycji innych. Działanie wyłącznie na polecenie nauczyciela, po „jego śladzie pomysłów” na dany dzień wywołuje zniechęcenie i zniewolenie podopiecznych przejawiające się w zachowaniach werbalnych, agresji wobec rówieśników, rywalizacji lub znużeniu wychowanków.

Role nauczyciela staje się także wykorzystanie pojawiających się sytuacji w sposób umożliwiający dzieciom przeżycie twórczego niepokoju. W dobrze dobranym i dostępnym środowisku materialnym wychowanek uczy się świata społecznego i intensyfikuje swoją edukację. Przyzwyczajenie dziecka do zmiany środowiska materialnego wyposaża go w dyspozycje psychiczne dające możliwość radzenia sobie z trudnościami i zachęca do poszukiwania twórczych rozwiązań.



**Fot. 12. Kącik do malowania i rysowania z rówieśnikami  
w dowolnym czasie dnia przedszkolnego**

Źródło: z archiwum autorki



**Fot.13. Kącik zabaw konstrukcyjnych**

Źródło: z archiwum autorki

## **Zakończenie**

Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu jest wpisane w zadania nauczyciela. Projektując rodzaje aktywności swoje i wychowanków, musi on zwrócić baczną uwagę na organizowanie przestrzeni społecznej i materialnej do zabaw i uczenia się w przedszkolu, uwzględnić podmio-

towość i autonomiczność dziecka, zaufać jego potencjałowi rozwojowemu, a przede wszystkim zapewnić atmosferę, w której dzieci będą chętnie wchodziły w interakcje społeczne.

## Educational approach of kindergarten and children's social competencies

### Abstract

The child of preschool age is characterized by the most intensive development, susceptibility to change, the largest ability of the body to learn, and the experiences acquired in childhood are reinforced and generalized and determine the trajectory of the development for many years. Since childhood is a very important step in our lives and prerequisites learning to the next stages of development, it requires a good, quality education and well-prepared teachers. The quality of the learning environment and the quality of learning situations is essential for the induction of the pupils' activities. According to the U. Bronfenbrenner (1978), in preschool the most important is not the teaching content, but the quality of the educational micro-systems that the teacher creates. The teacher, therefore, determines the contexts of development in the preschool group, its dynamics, the subjectivity (Bałachowicz 2006, s. 9), and the quality of relationships and interactions.

Acquisition of scientific knowledge and social competence by children in kindergarten has been the problem of extensive research of many years. In pre-school education the importance of peers in a child's learning process is increasingly emphasized. The presented text depicts the main ideas and features of a child's learning.

**Keywords:** social competencies, kindergarten educational approach, kindergarten teacher

### Bibliografia

- Adamek I. (2011), *Uczenie uczenia się — wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Libron, Kraków.
- Andrzejewska J. (2013), *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Argyle M. (1998), *Zdolności społeczne*, [w:] S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja — inni*, WSiP, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (1970), *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Bronfenbrenner U. (1978), *The ecology of human development*, Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa.



- Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Dumont H., Instance D., Benevides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Grzeszkiewicz B. (2014a), *Rozwój seksualny dziecka — obszar zaniedbany*, „Przed Szkołą”, nr 1.
- Grzeszkiewicz B. (2014b), *Rozwój seksualny dziecka — rola rodziców i przedszkola*, „Przed Szkołą”, nr 2.
- Hajnicz W. (1985), *Nowe możliwości organizacji procesu wychowawczego*, [w:] B. Wilgocka-Okoń (red.), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne”, nr 48.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Warszawa, PWN.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3–4.
- Jaszczyszyn E. (2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześciolletnich*, Trans Humana, Białystok.
- Juszczak S. (2012), *Przestrzenie życia i edukacji dziecka w społeczeństwie wiedzy*, [w:] G. Kruk, M. Szepelawy (red.), *Edukacyjne dylematy dzieciństwa*, Racibórz.
- Karwowska-Struczyk M. (2009), *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, WUEW, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kopik A., Zatorska M. (2011a), *Wielointeligentna edukacja dla dziecka*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Libron, Kraków.
- Kopik A., Zatorska M. (2011b), *Wielointeligentne odkrywanie świata*, GE S.A., Kielce.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K. (red.) (2010), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań.
- Krauze-Sikorska H. (2011), *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Libron, Kraków.
- Kuśpit M. (2004), *Komunikacja w edukacji*, „Remedium”, nr 4.
- Kwieciński Z. (2005), *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lewicki A. (1978), *Psychologia kliniczna w zarysie*, [w:] A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- Lubowiecka J. (2011), *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Za-*

- łożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Marzec I. (2011), *Tutoring jako metoda spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka*, [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, WSP TWP, Warszawa.
- Matejczuk J. (2014), *Tornister rozwojowy, czyli potrzeby przedszkolaka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.
- Parczewska T. (2012), *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Podgórnny M. (2012), *Coaching — nowa przestrzeń edukacji dorosłych*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Slavin R. (2013), *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, [w:] H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwa Wolters Kluwer, Warszawa.
- Sowińska H. (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Tomasello M., Ashle J. (1998), *Cooperative problem — solving and teaching in preschoolers*, „Social Development” t. 7 (2).
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005), *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne — wybrane zagadnienia*, Warszawa.
- Wollman L. (2013), *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej, Katowice.
- Wygotski L.S. (1971), *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, PWN, Warszawa.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeniach podwórka*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

Ewa Skrzetuska

## **Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej**

Współczesne trendy w edukacji wczesnoszkolnej często nawiązują do rozwiązań, które znane były już wcześniej. Jednak nadaje się im nowe znaczenie, rozpatruje z innego punktu widzenia. Pomysł zmiany układu stolików w klasach szkolnych, proponowany obecnie przez administrację oświatową, nie jest nowością. W wielu rozważaniach dotyczących organizacji kształcenia w różnych nurtach Nowego Wychowania na początku XX wieku proponowano odejście od tradycyjnego umeblowania klasy szkolnej, likwidację ławek szkolnych, tworzenie kącików zainteresowań. Różne formy aktywnego działania dziecka wymagały innej organizacji szkół. Należało wyjść z klasy, przekształcić ją w pracownię czy warsztat pracy. Inaczej organizowano życie i pracę uczniów.

Ustawienie ławek i estetyka wnętrza klasy szkolnej wyznacza relacje, jakie w niej panują, a komunikaty płynące z zastosowanych pomocy, czy z aktywności udostępnionej dziecku w czasie i przestrzeni informują o jego miejscu w społeczności. Uczeń ma znikomy wpływ na swoje otoczenie, jest mu podporządkowany (por. Nowicka 2011, s. 267). Tradycyjny układ ławek szkolnych oraz dominujące nauczanie o charakterze zbiorowym, z podającym sposobem pracy nauczyciela, to nadal codzienna rzeczywistość wielu szkół. Układ mebli prezentowany na pierwszych stronach podręcznika

ministerialnego<sup>1</sup> wcale nie jest prawidłowością w klasie pierwszej. Oczywiście problemem nie jest ustawienie stolików, lecz sposób porozumiewania się uczniów ze sobą i z nauczycielem. Zmiana układu przestrzennego ma wyrażać inne stosunki społeczne oraz odejście od sztywnej pracy zbiorowej na rzecz bardziej swobodnej pracy w grupach.

Naturalny sposób działania przez aktywność w niewielkich zespołach, już od początku kształcenia, tak by uczniowie w twórczy sposób mogli włączyć się w zdobywanie wiedzy, propagował w eksperymentach pedagogicznych francuski badacz Roger Cousinet (1967, s. 24). W Polsce zmiany uwzględniające inny układ klasy oraz wejście nauczyciela między dzieci i bliski z nimi kontakt zalecał w latach 60. Marian Falski, podkreślając znaczenie tych zmian dla rozwoju społecznego ucznia. „Pod tym względem dla celów wychowania opartego na współżyciu dzieci, jeszcze bardziej niż dla celów kształcenia, wskazane jest przełamanie tych sztywnych ram w organizacji pracy — nadanie więc jedynie orientacyjnego charakteru wszelkim »rozkładom godzin« i zastąpienia ławek stolikami i krzesłami dla dzieci, z miejscem dla nauczyciela nie tak jak dziś odosobnionym, aby i zewnętrznie znajdował się on nie poza nimi, lecz wśród nich. Byłby to pierwszy krok usuwający zewnętrzne zapory dla przeorganizowania całej pracy szkolnej w celu wysunięcia inicjatywy dzieci i ich współżycia na pozycję naczelną w nauczaniu i wychowaniu” (1963, s. 131–132).

Uczenie się w zespołach, pozwalające na stałe współdziałanie i kontakt werbalny uczniów, umożliwia nauczycielowi bezpośrednio obserwowanie przebiegu ich pracy, sposobów porozumiewania się, stosunków zachodzących w grupie. Organizacja zajęć w małych grupach w klasie wymaga odpowiedniego podziału na zespoły, dokonywanego zarówno ze względu na różne cele realizowanych zajęć edukacyjnych, konieczność różnorodnych doświadczeń w kontaktach społecznych oraz zdobywanie kompetencji w zakresie porozumiewania się. Przy podziale konieczne jest uwzględnienie zróżnicowanych możliwości uczestników kształcenia oraz specjalne potrzeby edukacyjne niektórych uczniów. Problem tworzenia zespołów w klasie wymaga zatem starannego przemyślenia, warto więc zastanowić się nad sformułowaniem zasad postępowania w trakcie doboru grup i opracowaniem sposobu funkcjonowania zespołów podczas zajęć edukacyjnych.

---

<sup>1</sup> M. Lorek, L. Wollman (2014), *Nasz elementarz, podręcznik do szkoły podstawowej, klasa 1, cz. 1*, MEN, Warszawa, s. 7.

## Kluczowe kompetencje ucznia w edukacji wczesnoszkolnej

Kompetencje rozumiane są jako pewien rodzaj struktury poznawczej, w skład której wchodzi określone zdolności, wiedza i doświadczenie oraz zespół przekonań pozwalających na skuteczną realizację zadań zgodnie z przyjętymi standardami (por. Dudzikowa 1994, s. 206). Kształtują się one w toku życia i są przedmiotem długotrwałego procesu edukacji młodego pokolenia. W ich tworzeniu i doskonaleniu ważne jest doświadczenie, wielokrotne świadome z nich korzystanie. Zdobywane kompetencje kluczowe dla edukacji stanowią podstawę do efektywnego uczenia się oraz, niezależnie od przedmiotu kształcenia, pozwalają osobie uczącej się skutecznie funkcjonować w środowisku szkolnym.

Do podstawowych umiejętności człowieka zdobywanych w trakcie uczenia się przez całe życie Komisja Parlamentu Europejskiego zaliczyła osiem kluczowych kompetencji: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawy kompetencji naukowo-technicznych, kompetencje informatyczne, zdolność uczenia się, kompetencje interpersonalne, międzykulturowe, społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość i ekspresję kulturalną (por. *Opinia Komitetu...* 2005, s. 548). Komisja zaleciła też ich realizację w ramach zintegrowanego działania w dziedzinie uczenia się w latach 2007 — 2013.

W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej realizację tego zalecenia można zaobserwować w sformułowaniach podstawy programowej, w której wyliczone zostały kompetencje uczniów kończących dany etap edukacji (*Podstawa programowa...* 2012, s. 1–23). Wprawdzie nadal są one pogrupowane w tradycyjnie wydzielane treści nauczania (11 działów oraz języki mniejszości i regionalne), ale sformułowania dotyczące ich realizacji świadczą o oczekiwaniu uzyskania kompetencji odpowiednich na danym poziomie kształcenia. Wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie nauki w klasach I–III wymieniono kompetencje komunikacyjne w mowie i piśmie, umiejętność samodzielnego uczenia się czy współpracy z rówieśnikami.

Jednakże, podczas gdy w okresie przedszkolnym dziecko przejawia ogromną aktywność „naukową”, odkrywając i samodzielnie poszukując wytłumaczenia wielu zjawisk i jest w tym wspierane przez otoczenie (por. Waloszek 2009, s. 123–124), to w szkole obserwuje się raczej zahamowanie jego działania poznawczego niż rozbudzanie go. Dotyczy to także sfery spontanicznego porozumiewania się.

To nauczyciel jest aktywny, a dziecko bierne, podporządkowane, musi siedzieć w ławce, słuchać, ograniczać swoje mówienie, być mniej aktywne ruchowo niż w przedszkolu. Jego ciekawość świata i chęć konfrontowania swoich „odkryć” z innymi „marnieje” lub tłumiona przenosi się na nie zawsze pożądane działanie poza kręgiem osób dorosłych. Według Rogera Cousineta ogranicza to rozwój językowy i społeczny, który przypada na ten okres (1967, s. 37). Pojawiają się takie zjawiska, jak „podpowiadanie”, „ściągnięcie”, nauczyciel „walczy” z uczniami, przeszkadza im w porozumiewaniu się, „staje się sędzią i policjantem” (Cousinet 1967, s. 27). Autor ten zaleca inną organizację pracy, tak by uczniowie mogli aktywnie działać. Uważa on, że dopiero „praca w grupach umożliwia normalne życie”. Jest polem dyskusji, wspólnego dochodzenia do rozwiązania, uczy precyzyjnego wypowiedziania się, słuchania i rozumienia innych (Cousinet 1967, s. 21).

Podobne spostrzeżenia dotyczą rozwoju kompetencji matematycznych, w których samodzielność działania odgrywa kluczową rolę. Narzucanie z zewnątrz gotowych schematów, których dziecko w pełni nie rozumie, ograniczenie własnej aktywności w tym zakresie, nauczanie w sposób „szkolny”, zmniejsza zaufanie uczniów do swoich zdolności, co powoduje, że „przestają je oni manifestować”, jak opisuje to zjawisko Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2012, s. 70).

Duża ogólność sformułowań podstawy programowej dotyczących warunków oraz sposobów realizacji pozwala nauczycielowi na elastyczny dobór metod nauczania i przyjętych form organizowania kształcenia. Nauczyciel może więc dobrać aktywne sposoby kształcenia. Jeżeli tego nie robi niekoniecznie należy doszukiwać się w tym niewłaściwego działania czy złej woli nauczyciela. Organizacja dzisiejszej szkoły nadal sprzyja aktywności nauczyciela, a nie ucznia w trakcie lekcji. Jak zauważał Ryszard Więckowski (1995, s. 305), „upodmiotowienie nauczyciela jest właściwie wciąż nie spełnionym postulatem”. Musi on realizować arbitralnie narzucone programy, przewidziane na określoną liczbę godzin, często otrzymuje rozkłady materiału i gotowe schematy zajęć, które stara się zrealizować. Jest to realizacja programu, a nie partnerskie uczestniczenie dziecka w poznawaniu świata. Trudno wtedy mówić o porozumiewaniu się z uczniem, wspieraniu jego rozwoju. Do dziś niewiele w tym zakresie się zmieniło, pomimo wielu rozważań w literaturze o podmiotowości uczestników edukacji, pomimo podkreślania, że samo „zadekretowanie” wspierania rozwoju dziecka przez nauczyciela nie skutkuje oddaniem uczniowi prawa do samodzielności i aktywności. Nauczyciel bowiem niechętnie też wyzbywa się „egoizmu pedagogicznego” traktowanego jako



większe prawo do swojej aktywności w trakcie zajęć (por. Uszyńska-Jarmoc 2011, s. 91–93).

Mała efektywność takiego działania szkoły, brak motywacji do nauki, ciągle duży odsetek niepowodzeń szkolnych, prowokuje do poszukiwania sposobów wymuszających zwiększenie samorządnej aktywności uczniów, zaangażowania się w samodzielne zdobywanie wiedzy i współpracy z rówieśnikami przy rozwiązywaniu napotykanym problemom. Jednym z takich rozwiązań może być powszechna zmiana organizacji pracy szkolnej na taką, która w znacznym stopniu wykorzystuje pracę w grupach już od pierwszych dni nauki w szkole.

## Kompetencje komunikacyjne i społeczne uczniów klas początkowych

W tej analizie największą uwagę poświęcono kompetencjom komunikacyjnym i emocjonalno-społecznym, jakie uzyskują uczniowie w trakcie pierwszego etapu edukacyjnego, stąd konieczność wyjaśnienia tych pojęć. Kompetencje komunikacyjne dziecka w tym okresie rozwoju są ściśle związane z kompetencjami społecznymi, w pierwszych latach nauki szkolnej w obu następują intensywne zmiany.

„Kompetencja komunikacyjna to umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchaczy” (za: Kurcz 2000, s. 130). Kompetencje społeczne można określić jako „względnie trwałe właściwości osobowości człowieka, które kształtują się w trakcie jego społecznego rozwoju”, pozwalające na skuteczne działanie w różnych sytuacjach społecznych (por. Kowalik 2004, s. 76).

Uważne słuchanie, próba zrozumienia innych uczniów i nauczyciela, samodzielne wypowiadanie się w sposób kulturalny, zrozumiały, umiejętność dostosowania swojego komunikatu do sytuacji i rozmówcy zawierają elementy obu omawianych kompetencji. Dla ich ukształtowania niezbędne jest zdobycie doświadczenia życiowego, a więc przeprowadzanie stałego treningu w kontaktach z innymi osobami.

Zasób leksykalny uczniów rozpoczynających naukę szkolną jest na ogół wysoki, natomiast więcej uwagi wymaga płynność językowa i czynne posługiwanie się językiem (por. Góral-Półroła, Mosiołek 2011, s. 475). Chociaż u ponad połowy stwierdza się jeszcze różne problemy logopedyczne, na ogół nie są one bardzo nasilone (Kowalska 2010, s. 229). Niewielka grupa wymaga ukierunkowanej terapii, pozostali potrzebują dalszego starannego wsparcia rozwoju języka w trakcie nauki szkolnej. Potrzebują wzoru poprawnej wy-

mowy nauczyciela, ale też możliwości formułowania własnej wypowiedzi, poszukiwania odpowiedniej jej formy, słuchania innych, odpowiadania na pytania czy ich zadawania.

Umiejętności społeczne umożliwiają utrzymanie równowagi w otoczeniu społecznym, dzięki temu uzyskiwana jest akceptacja społeczna. Wymaga to od jednostki świadomości i kontrolowania własnych emocji, rozumienia emocji innych. Dziecko w grupie rówieśniczej w szkole musi się liczyć z innymi, rozumieć ich intencje, panować nad sobą, ale też wyraźnie sygnalizować swoje stany emocjonalne (Schaffer 2013, s. 172). Dominować powinny emocje o charakterze dodatnim — takie jak szczerość, ufność, przychylność, tolerancja (por. Dyląg 2010, s. 46).

W podstawie programowej umiejętności społeczne określono jako „umiejętność pracy zespołowej”, odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie (*Podstawa programowa...* 2012, s. 6). Ścisły związek kompetencji społecznych z kompetencjami komunikacyjnymi dziecka zauważamy w sformułowaniach treści nauczania dla klasy I. W edukacji polonistycznej opisano je jako „umiejętności społeczne warunkujące porozumiewanie się”, co powinno przejawiać się w: obdarzaniu swoją uwagą dzieci i dorosłych, jasnym komunikowaniu swoich spostrzeżeń, potrzeb i odczuć; w kulturalnym sposobie zwracania się do rozmówcy, zadawaniu pytań i odpowiadaniu na pytania związane z tematem, dostosowaniem tonu głosu do sytuacji; uczestnictwie w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym, także z literaturą (por. *Podstawa programowa...* 2012, s. 7).

Szczegółowy zapis pożądanych umiejętności społecznych dziecka możemy znaleźć w treściach przypisanych do edukacji społecznej i etyki na zakończenie klasy I i III. Edukacja ma obejmować „wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi”, co powinno się przejawiać między innymi: we współpracy z innymi z zachowaniem reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej, z zachowaniem bezpieczeństwa i kultury, posługując się formami grzecznościowymi; w zrozumieniu, że nie można dążyć do zaspokojenia swoich potrzeb kosztem innych, bez poszanowania cudzej własności, czy przez niszczenie otoczenia, nierozróżnianie dobra od zła; w rozumieniu praw innych ludzi, okazywaniu szacunku starszym, pomocy potrzebującym, utrzymywaniu dobrych relacji z osobami także z innych kultur czy narodowości, respektowaniu praw innych do własnych poglądów, czy innych odczuć (zob. *Podstawa programowa...* 2012, s. 10).

Często pierwszym pytaniem, jakie zadajemy, jest ocena, na ile każde dziecko jest dojrzałe pod względem społecznym i emocjonalnym oraz komunikacyjnym do podjęcia takich zadań w klasie. Dzieci, które systema-

tycznie uczęszczały do przedszkola, mają już wiele doświadczeń pozwalających na opanowanie swojej sfery emocjonalnej, umieją się porozumieć czy dostosować do oczekiwań innych (Barszcz-Skowonek 2010, s. 215). W ostatnim roku wychowania przedszkolnego dziecko nabywa wiele umiejętności uczestniczenia w życiu zbiorowym (por. Skowrońska 2010, s. 207). Jednak współpraca z innymi, podejmowanie wspólnych zadań, przestrzeganie przyjętych norm są dopiero w trakcie kształtowania się.

W opinii psychologów okres edukacji wczesnoszkolnej jest przełomowy dla rozwoju społecznego dziecka, zmiany następują bardzo szybko (por. Brzezińska 2000, s. 233). Między 6. a 12. rokiem życia kształtuje się samoocena dziecka. Jest to okres porównywania siebie z rówieśnikami, jeśli zdobywa sukces, zyskuje pewność siebie. Osiągając określony poziom niezależności osobistej, włącza się na zasadzie partnerstwa do grupy rówieśników, zaczyna być wrażliwe na normy grupowe oraz na wymagania grupy. Nabywając różne sprawności szkolne, wykorzystuje je dla celów osobistych i do współpracy z kolegami. Dziecko uświadamia sobie współzależność działań własnych i innych w osiąganiu wspólnego sukcesu (Kowalik 2004, s. 84). Staje się członkiem grupy społecznej poza rodziną, odpowiedzialnym za swoje zachowania. Psychologowie podkreślają też wagę dziecięcych doświadczeń w socjalizowaniu emocji. Zwykle dzieci z niewłaściwymi reakcjami emocjonalnymi są z grupy rówieśników eliminowane (Schaffer 2013 s. 170).

W okresie wczesnoszkolnym potrzeby społeczne dzieci wyraźnie się uwiadcniają. Szczegółowe ustalenia pokazują, że nie są one jeszcze wyraźnie sprecyzowane, są dopiero w stadium kształtowania. Dość wysokie wskaźniki otrzymują takie spośród nich, jak: potrzeba dobrego samopoczucia, akceptacji przez nauczyciela, możliwość swobodnego działania twórczego (plastycznego, muzycznego, korzystania z komputera), podmiotowego traktowania, akceptacji przez grono rówieśników, posiadania przyjaciela i emocjonalnego bezpieczeństwa, wyeliminowanie strachu przed złymi ocenami (por. Zbróg 2010, s. 92). Sygnalizowane potrzeby można uznać za wskaźnik oczekiwań dzieci w sytuacji uczęszczania do szkoły i pełnienia roli ucznia. Ich stopień nasilenia wskazuje, że uczniowie w szkole są stale konfrontowani z realnym życiem, a zaspokojenie tych potrzeb nie jest zagwarantowane, lecz zależy od ich starań.

Chociaż duża część rodziców i nauczycieli uważa, że dzieci sześciolatnie są dojrzałe społecznie do życia szkolnego, to należy podkreślić, że w grupie uczniów rozpoczynających naukę jest duże zróżnicowanie pod względem doświadczeń i osiągania umiejętności w zakresie komunikowania się z otoczeniem, kooperacji w grupie, podporządkowania się celom grupy, zasadom

podziału pracy czy współpracy z rówieśnikami. Uzyskiwanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych podczas ich kształtowania jest dynamiczne i niestabilne. W procesie rozwoju wymaga to ścierania się poglądów, doświadczania istnienia różnych punktów widzenia, określania własnych poglądów, porównywania się z rówieśnikami, podejmowania inicjatyw, wysuwania własnych propozycji, umiejętności ich przedstawiania z uwzględnieniem przyjętych sposobów zachowania.

Tak określone umiejętności społeczne i komunikacyjne tworzą się w wielu codziennych doświadczeniach w sytuacji wspólnej pracy i zabawy. Jak jednak ma się ich nauczyć dziecko, jeżeli z rówieśnikami rozmawia swobodnie głównie na przerwach, w pośpiechu, o błahych, doraźnych sprawach, bez konieczności uzasadniania swojego zdania, zachowania form grzecznościowych, często w hałasie, przekrzykując się z kolegami (por. Olczak 2009, s. 115). Istnieje zatem konieczność zdecydowanej zmiany formy pracy szkolnej, tak by uwzględniła te potrzeby.

## Organizowanie nauczania grupowego

Organizowanie pracy w zespołach uczniowskich wymaga dokonywania obserwacji od pierwszych dni życia szkolnego. Powinniśmy pytać wtedy nie tyle o stan dojrzałości dziecka wstępującego do szkoły, ale o to, czy szkoła w sposób odpowiedni do potrzeb dziecka w tym wieku zapewnia doświadczenia w obszarze aktywności społecznej i komunikacyjnej, oraz wskazywać, które elementy życia szkoły sprzyjają rozwojowi tych kompetencji, a które je ograniczają.

Bardzo szczegółowa propozycja pracy grupowej w szkole została zawarta w książce *Uczenie się w małych grupach w klasie* (1996) trzech angielskich autorów — Jo-Anne Reid, Petera Forrestala i Jonathana Cooka. Uzasadniają oni potrzebę i korzyści płynące z organizowania uczenia się w małych grupach (Reid, Forrestal, Cook 1996, s. 11). Podkreślają ponadto korzyści płynące z aktywności językowej dziecka. Swobodne wypowiadanie się w grupie, reagowanie na wypowiedzi innych, planowanie wspólnego działania, wybór spośród samodzielnie zaproponowanych rozwiązań to okazja do kształcenia sprawności językowej, umiejętności przekazywania myśli, odkrywania skutecznego przekonywania innych. Dalsze korzyści to efektywne wykorzystanie czasu nauki i wzajemne wspomaganie w uczeniu się. Organizacja zajęć w grupach zdecydowanie zmienia stosunki między uczniami i nauczycielem — zwiększa się jego osobisty kontakt z uczniami, może on lepiej obserwować ich pracę, elastycznie reguluje przebieg pracy w klasie.

W zaleceniach autorzy ci preferują grupy czteroosobowe, niekiedy modyfikowane ze względu na potrzeby realizowanych zadań, przewidują też pracę w parach i indywidualnie. Do minimum ograniczają pracę zbiorową. Opisują rolę nauczyciela w kierowaniu klasą, sposoby planowania zajęć i dokonywania oceny (s. 37–40). Proponują przykładowe scenariusze wprowadzające do uczenia się w grupach (s. 56). Jest to wręcz kompendium wiedzy, którą powinien poznać każdy nauczyciel podejmujący organizację pracy w grupach.

Kolejne interesujące rozwiązania, które prowadzą do zmiany stosunku do uczenia się poprzez zmianę sposobu organizacji zajęć, pracę w parach i różnorodnie organizowanych grupach, tworzenie kręgów rozmów dla różnych celów, przedstawia Bernard Badegruber (1997, s. 28 i nast., s. 59).

Autorzy przekonani co do wartości takiego organizowania nauczania, kładą nacisk na dydaktyczny aspekt tej formy pracy szkolnej, jej zastosowanie do realizacji programu szkolnego. Wykorzystują znane spostrzeżenia badaczy, że w grupie dzieci są w stanie znacznie skuteczniej rozwiązywać problemy poznawcze. Przez czynną dyskusję, wspólne odkrywanie i wymianę myśli dzieci weryfikują swoje pomysły. Razem dochodzą do rozwiązania, którego same by nie znalazły (Schaffer 2013 s. 139).

Podkreślają, że uczniowie w grupie są bardziej zmotywowani do działania, naśladują się wzajemnie oraz są zainteresowani osiągnięciami swoimi i kolegów, co sprzyja zaangażowaniu i skupieniu się na zadaniu. Mniej kompetentni uczniowie uzyskują lepsze wyniki w małej grupie rówieśników, gdyż pracują na podobnym poziomie rozumienia, biorą udział w dyskusji, a koledzy nie starają się ich zdominować (por. Schaffer 2013, s. 234). Przykładowo badania nad kompetencjami komunikacyjnymi dzieci z upośledzeniem umysłowym pokazały, że naturalne środowisko, jakim jest grupa rówieśnicza, zdecydowanie bardziej sprzyja rozwojowi mowy i spontanicznemu wypowiedaniu się tych dzieci, a celowo ukierunkowany tutoring dziecięcy jest znacznie bardziej efektywny w tym względzie niż działania osób dorosłych (Twardowski 2002, s. 208–210).

Jednym z problemów tworzenia grup jako zespołów do wykonywania zadań szkolnych jest dobór uczniów. W zależności od celów, jakie te grupy będą realizować, można uczestników dobierać lub pozwolić im samodzielnie stworzyć zespół. Podział na grupy może uwzględniać wiedzę uczniów, umiejętności w danym zakresie, zainteresowanie tematem, wspomaganie przez rówieśników, przyjaźnie (por. Grzegorzewska 2009, s. 141–142). W literaturze pojawiają się różne propozycje organizacyjne — od całkiem swobodnego doboru partnerów do przemyślanego doboru uczniów do zespołów. Tworzone zespoły są jednorodnie lub zróżnicowane.

Ze względów społecznych najlepiej byłoby, żeby w początkowym okresie wszyscy uczniowie poznali się przez udział w różnych zespołach w klasie. Tworzenie od początku grup stałych, jednorodnych na dłuższy czas, daje efekt na krótko i powoduje rozbitcie klasy. Grupy powinny być zmienne, elastycznie dostosowywane do potrzeb, od par, poprzez grupy trzy-, czteroosobowe do sześciu osób. Zespoły powinny dawać wszystkim uczniom szansę wykazania się i współpracy, także z tymi mniej lubianymi, o mniejszych kompetencjach czy niepełnosprawnymi. Daje to efekt różnorodności kontaktów, pozwala na obserwację sposobów pracy innych osób, a jednocześnie uczy postępowania w zróżnicowanych rolach. Każdy uczeń powinien mieć szansę pełnić ważną funkcję w zespole czy kierować nim. Wchodzenie w różne role, umiejętność dzielenia wspólnego pola aktywności w trakcie pracy, podział zadań, uzgadnianie wzajemnych kontaktów to ważne doświadczenia. Dziecko rozpoczynające naukę wchodzi stopniowo w rolę ucznia i kolegi. W trakcie tych relacji w dynamiczny sposób kształtuje się sieć powiązań społecznych w klasie. Klasa, w której jest wiele interakcji, okazji do podejmowania decyzji, brania odpowiedzialności za swoje działania, staje się środowiskiem sprzyjającym do pojawiania się i kształtowania kompetencji społecznych (por. Sajera 2005, s. 459). Funkcjonowanie zespołów o różnym składzie, w których co jakiś czas zmienia się kryteria doboru do grupy, jest jednym z warunków ich skutecznego działania (Szplit, Zbróg 2011, s. 589).

Ponadto ważne jest ustalenie stałych zasad doboru do grup — losowania, łączenia w pary, podział według zadań, zainteresowań, przyjaźni. Te sposoby doboru powinny przeplatać się, a uczeń powinien umieć współpracować z każdym rówieśnikiem w klasie.

## **Wykorzystanie pracy w grupach dla różnych celów edukacyjnych**

W literaturze można prześledzić wiele propozycji organizowania grup do różnych celów. Duże znaczenie do organizowania aktywności dzieci w grupach w edukacji wczesnoszkolnej przywiązywał Ryszard Więckowski. Zalecał zróżnicowanie form nauczania, w tym pracę grupową, która pozwala na lepsze dostosowanie zadań do indywidualnych potrzeb uczniów (Więckowski 1995, s. 257). Autor proponował, aby dobierać uczniów według poziomu umiejętności, ale też zainteresowań. Podkreślał poczucie wspólnoty, jakie daje grupa, wzajemną pomoc i dzielenie się wiedzą.

Zagadnienie współpracy nauczyciela z uczniami i przekazania im jak największej możliwości samodzielnej aktywności poruszał również Je-



rzy Kujawiński. Widział on konieczność współpracy uczniów w aktywności samokształceniowej oraz demokratyzowaniu stosunków w klasie (2000, s. 107–108). W odchodzeniu od monologu nauczyciela na korzyść umożliwienia uczniom współkierowania kształceniem i samokierowania sobą zauważał przejawy postępu pedagogicznego w szkole (Kujawiński 2008, s. 93). Podkreślał znaczenie wdrażania dzieci do samokształcenia w pracy indywidualnej, w parach i grupach uczniowskich. Opisywał zjawisko wspierania się uczniów w pracy poznawczej, samodzielnego kierowania swoim uczeniem się. Proponował podział na małe grupy i pracę uczniów w parach jako podstawową formę organizowania aktywności w celu przygotowania uczniów do samokształcenia i wzajemnego wspierania (2008, s. 99–100). Podkreślał, że to nie nauczyciel powinien pytać ucznia, lecz uczeń powinien zadawać pytania. Nauczyciel powinien stawiać tylko ogólny problem, inspirować uczniów do działania. Jego pytania nie powinny być kierowane bezpośrednio do konkretnego ucznia, lecz w naturalnej sytuacji wykorzystywane do pobudzenia zainteresowania. Uczniowie, poszukując odpowiedzi, mają formułować pytania, które kierują do siebie, własnej grupy, a także do nauczyciela. Kształcenie pozwalające na indywidualizację działań to przede wszystkim nauczanie w grupach czy z partnerem, uczenie się indywidualne następuje dopiero wtedy, gdy uczeń chce już doskonalić lub wykorzystać nabyte umiejętności.

Podobnie działania indywidualizujące i aktywizujące uczniów opisuje Sylwia Grzegorzewska (2009, s. 140–143). Wymieniane przez nią strategie zróżnicowanego kształcenia, przydatnego w edukacji wczesnoszkolnej, przede wszystkim są możliwe do realizacji w grupach i parach. Podkreśla, że interakcje w małych grupach pobudzają procesy poznawcze, które z kolei wpływają na zapamiętywanie i rozumienie materiału. Zaleca zastosowanie pracy w grupach dla rozwijania uzdolnień uczniów. Opisuje efekty eksperymentalnego zastosowania zróżnicowanego kształcenia w klasach II (2009, s. 240–241). Te formy pracy proponuje włączyć do nauczania w klasach początkowych.

Doświadczenia wykorzystania pracy grupowej jako drogi do autentycznego współdziałania i sztuki współbycia uczniów w szkole podstawowej i gimnazjum opisuje Bronisława Dymara (2001, s. 365–366). Zaznacza ona, że nauczanie zbiorowe należy zdecydowanie ograniczyć. Proponuje wykorzystanie pracy grupowej do cyklu zajęć z zakresu edukacji polonistycznej. Opisuje przebieg pracy w zespołach — tworzone grupy mają charakter stały dla realizacji określonego tematu przez dłuższy czas. Ważna jest współpraca, dzielenie się zebrany materiałem z kolegami. Na lekcjach tworzone są

też zespoły doraźne, zbierające opinie od zespołów opracowujących temat. Podkreśla wartość relacji powstających między uczniami w zespołach, autentyczność w poszukiwaniu wiedzy, nabywanie umiejętności współpracy, samopoznania i kierowania samokształceniem, zdobywanie umiejętności samooceny. Odwołuje się do efektów takiej organizacji pracy dla samowychowania i autentycznych procesów samoedukacji, która prowadzi do upowszechnienia się demokratyzacji stosunków w szkole oraz pozwala na samorealizację oraz poczucie podmiotowości.

Kierowanie grupową pracą uczniów staje się wyzwaniem dla nauczyciela, w okresie wczesnoszkolnym wprowadzanie tej pracy wymaga również wdrażania dzieci do współpracy, wspólnego tworzenia reguł porozumiewania się i przestrzegania ich, rozstrzygania pojawiających się konfliktów. Wymaga to od nauczyciela wysokich kompetencji i dużej świadomości spełnianych ról (Pawlak 2009, s. 102 i nast.).

Podjęmowane badania nad rzeczywistym wykorzystaniem tej formy pracy w szkole nie zawsze napawają optymizmem.

Mimo iż nauczyciele na ogół zdają sobie sprawę z zalet pracy grupowej, potrafią wymienić jej walory i deklarują gotowość jej stosowania, to aż 86,7% wskazuje, że korzysta z niej sporadycznie, a poniżej 35,5% korzysta z niej przynajmniej raz w miesiącu (za: Nowicka 2006, s.118–119). Wynika z tego, że ta forma pracy prawie w szkole nie istnieje. Badani nauczyciele wskazują na techniczne trudności z nią związane, tzn. konieczność zmiany ustawienia ławek, hałas i chaos panujący w klasie, trudności z zachowaniem dyscypliny. Inne przeszkody to trudność w ocenianiu wysiłków uczniów. Pracują oni w różnym tempie, trafiają do słabej czy silnej grupy, nie wszyscy są w stanie dostosować się do narzuconego tempa. Ponadto nauczyciel postępując ściśle według scenariusza, narzuca uczniom sposób postępowania, co znacznie ogranicza pomysłowość dzieci, nie wykorzystuje ich możliwości współpracy, a propozycje problemów są błahe, tylko pozornie stwarzają możliwość wspólnego docierania do poszukiwań zawartego w nich sensu (Nowicka 2006, s. 126). Organizując pracę w grupach, często koncentruje się jedynie na zadaniowym wymiarze tej pracy, a zaniedbuje jej społeczny i komunikacyjny aspekt (por. Pawlak 2009, s. 71).

Autorzy opisujący to zagadnienie widzą wiele barier, które pojawiają się przy realizacji tej formy pracy. Analiza wypowiedzi nauczycieli na ten temat wskazuje, że niechęć wielu z nich wiąże się z uciążliwościami związanymi z jej organizowaniem:

- doborem dzieci do grup;
- nierównym tempem pracy grup;

- stałą dominacją niektórych dzieci i biernością pozostałych;
- długim procesem wdrażania dzieci do współpracy w zespołach;
- brakiem wiedzy na temat sposobów wykorzystania pracy w grupach;
- koniecznością większego wysiłku przy przygotowywaniu różnych materiałów dla grup (por. Szplit, Zbróg 2011, s. 590).

Z analizy literatury wynika kilka wskazówek, które mogą zwiększyć efektywność współpracy uczniów, zwłaszcza w odniesieniu do sfery komunikacyjnej i społecznej oraz uświadomić szczególnie ważne składniki organizowania aktywności grupowej w klasach najmłodszych. Dotyczy to czterech obszarów:

- stworzenia warunków fizycznych, tzn. takie ustawienie mebli w klasie, by dawały możliwość pracy „twarzą w twarz” i swobodnej rozmowy uczniów, swobodny dostęp do materiałów; ważne jest zmienianie sposobu doboru do grupy, co ułatwia tworzenie się właściwej struktury społecznej klasy (por. też Szplit, Zbróg 2011, s. 589);
- przygotowanie merytoryczne do dyskusji i przestrzeganie zasad komunikowania się — przestrzeganie zasady uważnego wysłuchania innych, odnośnienia się do argumentów, a nie do osób, pojedynczego, kolejnego wypowiedzania się wszystkich uczniów, uzasadniania swojego zdania, zapisywanie wspólnego komunikatu, zreferowanie i poddanie go krytycznej ocenie, na przykład przez członków innych zespołów (Kurcz 2000, s. 131 i nast.);
- uświadomienie uczniom celów współpracy, podkreślanie konieczności włączenia się wszystkich przy rozwiązywaniu zadań; ukazywanie korzyści z wspólnego wypracowania rozwiązania, obniżanie antagonizmów między uczniami i zauważanie prawidłowych zachowań, szanowanie wysiłku każdego ucznia, nie nadmierne ingerowanie w pracę grupy — oczekiwanie na uzgodnienie stanowisk, zanim grupa przedstawi je pozostałym (Reid, Forrestal, Cook 1996, s. 27);
- systematyczne samodzielne kontrolowanie i ocenianie pracy grupy przez jej członków według przyjętych kryteriów (co było dobrze, co przeszkadzało, co należy poprawić) bez wprowadzania elementów rywalizacji do ocen; pomaganie uczniom w dokonywaniu samooceny własnej pracy, obserwowanie i ocena każdego ucznia w trakcie wypowiedzi, podkreślanie właściwych zachowań i osiągniętych rezultatów.

## Podsumowanie

Klasa, w której głównie mówi nauczyciel, a uczniowie tylko go słuchają, nie jest naturalną sytuacją społeczną, nie pozwala na partnerskie relacje między

uczestnikami uczenia się. Pomimo iż uczniowie są zainteresowani zdobywaniem wiedzy, długotrwała sytuacja jednostronnego jej przekazywania zmusza ucznia do bierności i podporządkowaniu się, do ograniczonego posługiwania się językiem tylko w wyznaczonej chwili, do ograniczenia kontaktów i współpracy z rówieśnikami. Jest ona więc sprzeczna z podstawowymi potrzebami dziecka.

Badania komunikowania się na tradycyjnych lekcjach pokazały, że tylko ok. 35% wypowiedzi dzieci jest spontaniczne, pozostałe zaś sprowokowane są przez nauczyciela. Najbardziej charakterystyczny jest fakt, że spontaniczne wypowiedzi dzieci pojawiają się znacznie częściej w trakcie wspólnych zabaw oraz w sytuacjach koniecznych relacji dzieci z rówieśnikami. Mają one znacznie bardziej urozmaicony charakter niż odpowiedzi szkolne (Putkiewicz 1990, s. 51, 56–58). Komunikowanie się na lekcji w trakcie pracy zbiorowej jest ograniczone zarówno pod względem liczby, jak i jakości wypowiedzeń. Sytuacja, która uzależnia aktywność ucznia od stawianych przez nauczyciela pytań i oczekiwania odpowiedzi, kształtuje uczniów nastawionych na sterowanie zewnętrzne i zależność od osoby znaczącej.

Opisano też w badaniach charakter zadawanych pytań i komentarze nauczycieli do odpowiedzi uczniów. Jak wynika z badań, pytania zadawane uczniom mają charakter otwarty (dopełnienia) i zamknięty (rozstrzygnięcia) (por. Komorowska-Zielony 2006, s. 181–182). I chociaż te pierwsze dominują w komunikowaniu się na lekcjach w klasach młodszych, to często nauczyciel nie czeka na zastanowienie się i odpowiedź ucznia, lecz wskazuje mu drogę do pożądanego odpowiedzi, nie dając uczniowi szansy na spontaniczną odpowiedź.

Zrozumienie dynamiki społecznej zjawisk grupowych i sposobów komunikowania się dzieci pozwala na wyznaczenie wskazówek dotyczących kierowania pracą w trakcie realizacji zadań szkolnych przez grupy uczniów. Aktywne działanie w zespole uczniów wymaga niewielkiej ingerencji nauczyciela, pozwalania na ujawnianie się różnic zdań, umożliwienie wypowiedzania się wszystkich uczestników. Kierowanie działaniami uczniów prowadzi do uzyskiwania wspólnych rozwiązań, a także do tworzenia i przestrzegania uzgodnionych reguł postępowania i modyfikowania ich w zależności od pojawiających się problemów. Dokonywanie spostrzeżeń, formułowanie zapisów angażuje wszystkich uczestników. Dopuszczalne jest krytykowanie ich poprawności i dokonywanie zmian pod wpływem zdania uczniów spoza grupy, w dyskusji na forum całej klasy.

Korzyści płynące z kształcenia w małych grupach są szczególnie ważne na początku edukacji, kiedy dzieci przyzwyczajają się do systematycznego

uczenia się, porozumiewania, współpracy. Należy wykorzystywać ich naturalną potrzebę kontaktu z rówieśnikami i kierować je ku aktywności we wzajemnym poszanowaniu oraz prowadzić do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za swoje uczenie się. Tylko przez trening i autentyczne doświadczenia mogą osiągnąć kompetencje w zakresie komunikowania się i współpracy z każdym uczestnikiem wspólnego uczenia się w klasie.

Demokratyzacja życia szkolnego, rozwijanie społecznych i komunikacyjnych kompetencji oraz popularyzowanie przyjaznych emocji w kontaktach z rówieśnikami to cel, dla którego warto przemyśleć radykalną zmianę form pracy na zajęciach edukacyjnych, tak by pozwalały one na tworzenie prawdziwej wspólnoty społecznej.

## Developing social and communication skills through the small groups working in early stage education

### Abstract

The article presents the problem of work organization in small groups in early education. The role of small group learning method is emphasized in developing social and communication skills. Article presents advantages of this form of work organization in the classroom and the difficulties indicated by teachers in the conduct of such activities. Article also presents different learning objectives that can be achieved through the application of this method.

**Keywords:** communicative competence, social competence, early-school education, small group learning

### Bibliografia

- Badegruber B. (1997), *Nauczanie otwarte w 28 krokach*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Barszcz-Skowronek J. (2010), *Znaczenie edukacji przedszkolnej w rozwoju emocjonalnym człowieka*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Cousinet R. (1967), *Une méthode de travail libre par groupes*, Édition du Cerf, Paris.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wydawnictwo IHNOiT, Warszawa.
- Dyląg J. (2010), *Podmiotowość ucznia i nauczyciela a kształcenie emocjonalne i etyczno-moralne w edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek, M. Grochowalska,

- E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Dymara B. (2001), *Sztuka współbycia a samokształcenie i samowychowanie w szkole*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Falski M. (1963), *Reforma nauczania w klasach I – IV: garść uwag do dyskusji*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Góral-Półroła J., Mosiołek M., (2011), *Rozwój słownikowy dzieci na przykładzie projektu Logopedicus*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji, Dyskusje, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2012), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Grzegorzewska S. (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Komorowska-Zielony A. (2006), *Pytania zadawane uczniom przez nauczycieli — sercem nauczania dla twórczego myślenia*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kowalik S. (2004), *Rozwój społeczny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kowalska A. (2010), *Sześciolatek — homo loquens? Uwagi o językowym przygotowaniu dziecka sześciolatka do startu szkolnego*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Kujawiński J. (2000), *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kujawiński J. (2008), *Postęp pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Nowicka M. (2006), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej — pozór czy rzeczywistość*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Nowicka M. (2011), *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskusje, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Olczak A. (2009), *Walka, odpoczynek czy arena spotkań towarzyskich? Opinie uczniów klas I — III na temat przerw szkolnych*, [w:] E. Kobyłecka, A. Famuła-Jurczak (red.), *Szkoła w świetle wiedzy potocznej, wybrane aspekty teorii i praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Opinia Komitetu Regionów z dn. 14. 06.2006 r. w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, COM (2005) 548, końcowy —



- 2005/0221(COD); <http://coropinions.cor.europa.eu/coropiniondocument.aspx?language=pl&docnr=31&year=2006>, dostęp 25.04.2014.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne*, WN AP, Kraków.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, z dnia 27.08.2012 roku, [http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/załącznik\\_2.pdf](http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/załącznik_2.pdf), dostęp 10.07.2015.
- Putkiewicz E. (1990), *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa.
- Reid J.A., Forrestal P., Cook J. (1996), *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa.
- Sajera J. (2005), *Pojawianie się ról społecznych w procesie edukacji*, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja SA, Kielce.
- Schaffer H.R. (2013), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Szplit A., Zbróg Z. (2011), *Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskusje, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Skowrońska A. (2010), *Społeczno-emocjonalna gotowość dzieci sześciolletnich do podjęcia nauki (na podstawie badań własnych)*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomysłny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Twardowski A. (2002), *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo w procesie kształcenia integracyjnego*, [w:] W. Dykcik (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2011), *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać — zrozumieć — doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Waloszek D. (2009), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Więckowski R. (1995), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Zbróg Z. (2010), *Wymiary najważniejszych potrzeb społecznych uczniów młodszych*, [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Mateusz Warchał

# Kształtowanie komunikatywności dziecka za pomocą korpusów tekstowych — wstępny zarys problematyki

## Wprowadzenie

W podstawowych założeniach przyjętych przez sieć Eurydice, która została utworzona wspólnie przez Komisję Europejską i kraje członkowskie UE w roku 1980 w celu wymiany informacji o krajowych systemach edukacji, pojawiła się pierwsza wzmianka o potrzebie kształcenia przez całe życie (ang. *life-long learning*). Obecnie nabiera znaczenia wykorzystanie różnych metod kształcenia na wszystkich jego poziomach — od podstawowego po akademickie. W obliczu takich zjawisk, jak rozszerzanie się Unii Europejskiej, nasilające się fale migracji, skomplikowane, często transnarodowe ścieżki kariery zawodowej i zmieniające się modele pracy, a także wysokie wskaźniki bezrobocia i związane z tym ryzyko społecznego wykluczenia zwraca się szczególną uwagę na kształcenie w poszczególnych systemach edukacyjnych tzw. kompetencji kluczowych. Chodzi szczególnie o wyposażenie ucznia, już na najwcześniejszym etapie edukacji, w takie kompetencje, których będzie on potrzebował w dorosłym życiu (<http://www.eurydice.org.pl>, dostęp 27.04.2014).

Podstawą budowania kompetencji jest stworzenie odpowiednich warunków zdobywania wiedzy, które z pragmatycznego punktu widzenia oparte są na czterech filarach: *know-what*, *know-why*, *know-how* oraz *know-who* (Bernart, Poels 2011). Odpowiedzi na te pytania wydają się obecnie wiążące dla procesu dydaktycznego opartego na kształtowaniu kompetencji (Lundvall,

Johnson 1994). W świecie szybkiego powstawania wiedzy faktograficznej i szybkiej jej dystrybucji różnymi kanałami zmniejsza się potrzeba kształcenia procesów poznawczych (pamięci, uwagi, koncentracji itp.), które były dotąd fundamentem edukacji i budowania wiedzy ucznia. W zamian za to wzrasta zapotrzebowanie na odpowiednie narzędzia do selekcjonowania, przetwarzania i stosowania informacji, tak aby łatwiej radzić sobie w życiu społecznym. Dlatego w procesie kształcenia wzrasta znaczenie kształtowania kompetencji, przy zmniejszającej się roli przekazywania wiedzy encyklopedycznej. Taki cel realizowany jest m.in. przy użyciu nowych technologii, które zostaną w dalszej części zobrazowane na przykładzie zastosowania korpusów tekstowych w kształtowaniu kompetencji kluczowych.

## **Pojęcie kompetencji i ich kształtowanie**

Pojęcie kompetencji jest różnorodnie definiowane. Na potrzeby rozważań podjętych w tym opracowaniu przyjęto definicję zaproponowaną w 1997 roku w Strategii Edukacji MEN. Pojęcie „kompetencje” jest skutkiem, rezultatem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji, dlaczego tak postąpić w danej sytuacji. Kompetencje odnoszą się do osoby, powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności opanowanych na tyle sprawnie i świadomie, by osiągnąć możliwość swobodnego, mądrego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podejmowania jakichś działań. Kompetencja jest wyposażeniem osoby, jest umiejętnością wyższego rzędu (za: Matusz 2007).

W tradycyjnym ujęciu może sprowadzać się do rozróżnienia na kompetencje behawioralne (tzw. miękkie) oraz kompetencje twarde (Whiddett, Hollyforde 2003). Kompetencje behawioralne odnoszą się do potencjału ucznia, jego możliwości generowania zachowań, które są uważane za pożądane, właściwe i konieczne w danym kontekście edukacyjnym. W tym ujęciu pojęcie kompetencji odnosi się przede wszystkim do zasobów wiedzy, umiejętności oraz postaw, które umożliwiają zachowywanie się w określony sposób, optymalny w danej sytuacji. Zakłada się, że osoba zachowuje się dokładnie w taki sposób, jakiego się od niej oczekuje. W tym przypadku chodzi o oczekiwania kierowane do ucznia przez nauczycieli rozumiane jako efekt całego, komplementarnego procesu dydaktycznego. Niektóre badania potwierdzają, iż uczniowie radzą sobie w szkole tak dobrze lub tak źle, jak tego oczekują od nich nauczyciele (Czakoń 2001). Ta teza w znaczący sposób podkreśla, że kompetencje behawioralne kształtowane są w toku interakcji w układzie dydaktycznym.

Z kolei pojęcie kompetencji twardych odnosi się do podstawowych wymagań, które muszą być spełnione przez ucznia, aby mógł on formalnie wykorzystywać zdobytą wiedzę w przyszłości. Kompetencje twarde są więc kryteriami oceny jego możliwości, w przeciwieństwie do kompetencji behawioralnych, które opisują potencjał ucznia. Kompetencje twarde podkreślają znaczenie konieczności uzyskiwania przez daną osobę oczekiwanych wyników, aby móc ją nazwać kompetentną w danym obszarze (Armstrong 2011).

Kształcenie kompetencji oznacza umożliwianie uczniowi mobilizowania i stosowania już nabytej wiedzy w sytuacjach złożonych, zróżnicowanych i nieprzewidywalnych (Perrenoud 1997). Niezależnie od przedstawionego podziału poszczególne komponenty kompetencji są warunkowane przez konteksty kulturowy i językowy. W ostatnich latach w Europie najczęściej uwagi poświęcano grupie kompetencji, zwanej umiejętnościami ogólnymi (ang. *generic skills*), które określa się mianem kompetencji niezależnych od przedmiotu nauczania, lub kompetencji interdyscyplinarnych czy też przekrojowych (ang. *transversal competencies*). Mowa tu szczególnie o francuskich badaniach prowadzonych m.in. przez Bernarda Reya i współpracowników. Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i mają zastosowanie w różnych obszarach funkcjonowania. Stwierdzono ponadto, że nie należą one nawet do elementów wspólnych, określonych kompetencji przedmiotowych, tylko do treści dodatkowych, niezależnych od przedmiotu nauczania. Łatwość implementowania kompetencji ogólnych w różne dziedziny życia oraz ich elastyczny charakter czyni je podstawowym narzędziem do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, w których kompetencje przedmiotowe nie wystarczają.

Szczególnym rodzajem kompetencji kształtowanych już w dzieciństwie są kompetencje społeczne, inaczej interpersonalne (ang. *social/interpersonal competencies*). Ich rola w procesie integracji społecznej była przedmiotem zainteresowania wielu pedagogów, szczególnie ze względu na potrzebę ich kształtowania, zdeterminowaną życiem w społeczeństwach wielokulturowych i wielojęzycznych, jakie istnieją w Unii Europejskiej.

Połączenie potrzeby kształtowania kompetencji ogólnych, przez formalną i nieformalną edukację w wielokulturowych i wielojęzycznych społeczeństwach, staje się podstawą zakwalifikowania ich do kategorii kompetencji kluczowych, bez których współczesna edukacja nie może istnieć.

## Kompetencje kluczowe

W raporcie „Polska 2030” procesom kształcenia została przypisana niezwykle ważna rola w zakresie wspierania rozwoju kapitału społecznego (<http://rpo>).

slaskie.pl/zalaczniki/2014/01/17/1389965604.pdf, dostęp 25.04.2014). Rekomendowanymi postawami, które należy kształtować, są takie, które sprzyjają kooperacji, kreatywności i komunikacji, co oznacza, że w systemie edukacyjnym należy upowszechniać metody nauczania promujące budowanie tych postaw. Strategia ich rozwoju powinna się odbywać w toku kształtowania kompetencji kluczowych, których opracowanie jest efektem europejskich działań rekomendujących wspieranie systemów edukacyjnych. W 2006 roku grupa robocza ds. umiejętności podstawowych Komisji Europejskiej zaproponowała osiem podstawowych obszarów skupiających kompetencje kluczowe:

- **porozumiewanie się w języku ojczystym**, czyli zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz używanie języka w interakcji społecznej;
- **porozumiewanie się w językach obcych**;
- **kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne** obejmujące umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, z naciskiem na proces, działanie i wiedzę;
- **kompetencje informatyczne** obejmujące umiejętność, ale krytyczne wykorzystywanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK);
- **umiejętność uczenia się**;
- **kompetencje społeczne i obywatelskie** obejmujące zachowania społeczne, kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym;
- **poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość** rozumiane jako zdolność do kreatywności, innowacyjności i podejmowania ryzyka;
- **świadomość i ekspresja kulturowa**, która obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem różnych środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych).

Dwie pierwsze kompetencje dotyczą bezpośrednio komunikatywności jako umiejętności zbiorowej i indywidualnej komunikacji pomiędzy ludźmi, która stanowi podstawę budowania wszelkich relacji społecznych. Komunikatywność jest warunkiem wspólnego działania, dialogu, warunkiem wymiany informacji i wiedzy. W zaleceniach dotyczących kształtowania kompetencji podkreśla się ponadto, że postawa komunikatywna przyswajana jest coraz częściej w toku edukacji medialnej i cyfrowej (*Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*). Oczywiście, istotne

jest przyjęcie założenia, że w instytucji szkoły, w ramach której podejmowane są przez uczniów działania, kształtowanie kompetencji odnosi się do wszystkich trzech obszarów równocześnie: kooperatywności (z innymi uczniami i nauczycielem), komunikatywności (z innymi uczniami i nauczycielem) oraz kreatywności. Oznacza to, że uczenie komunikatywności odbywa się w triadzie, nie jest samoistne i nie może być odzielnie traktowanym obszarem kształcenia.

Nadrzędnym celem edukacji szkolnej jest przygotowanie uczniów do efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości pozaszkolnej. Zakłada to przekazanie im takiej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które można będzie zastosować w życiu codziennym. Jednak badania wykazują (zob. Heyse, Erpenbeck 2004), że wiele osób nie potrafi zastosować nabytej w szkole wiedzy i umiejętności w nowych okolicznościach. Istotne jest, aby w ramach kształtowania kompetencji kluczowych wykorzystywać takie środki i metody dydaktyczne, które mają charakter motywujący. Powodem zainteresowania specjalistów z zakresu edukacji kształtowaniem na wszystkich poziomach edukacyjnych kompetencji kluczowych były dwa czynniki: zacieśniająca się współpraca międzynarodowa oraz postęp techniczny, szczególnie w obszarze technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Autorzy wielu badań zakładają, że dzieci muszą być należycie przygotowane do kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie, szczególnie w zakresie wykorzystania kompetencji informacyjnych we wszystkich jego obszarach (ang. *life-long learning* oraz *life-wide learning*) (Byerly, Brodie 1999). Wychodząc z tego założenia, twórcy programów nauczania zaczęli kłaść większy nacisk na odpowiednie praktyczne wykorzystywanie wiedzy i umiejętności oraz ich osiąganie za pomocą nowych instrumentów dydaktycznych, m.in. technologii informatycznych. W rezultacie większość krajów członkowskich UE dokonała redefinicji celów edukacyjnych, wyrażając je właśnie w kategoriach kompetencji kluczowych, które zwiększają możliwości transferu ich w praktyczne działania w życiu codziennym.

Należy zatem postawić pytanie, czy w kształceniu kompetencji komunikacyjnych (*explicite* komunikatywności) uczniów można wykorzystywać zbiory zapisane w postaci cyfrowej, tworzone przez rodzimych użytkowników języka, traktować je jako źródło normy językowej, wreszcie w jakich warunkach i na jakich zasadach można włączyć korpusy językowe w metodykę edukacji językowej?



## **Korpusy tekstowe jako narzędzie pracy dydaktycznej – kontekstowe uczenie się kompetencji kluczowych**

Jak już zasygnalizowano, duże znaczenie przywiązuje się obecnie do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz nauki języków obcych. Technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT) zrewolucjonizowały wymiar zdobywania wiedzy, edukację oraz życie pozaszkolne uczniów. Ze względu na ilość informacji dostępnych w trybie online za kompetencje kluczowe zaczęto uważać umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania oraz wykorzystywania danych, które wspierają kształtowanie komunikatywności. Znajomość obsługi różnych programów, konstruktywnego i krytycznego korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, jest uważana za klucz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Biegłość w posługiwaniu się m.in. korpusami tekstowymi stanowi katalizator takich kompetencji, jak czytanie ze zrozumieniem, uczenie się języka ojczystego i obcego (szczególnie w ramach edukacji interkulturowej) oraz wiele innych kompetencji przedmiotowych (tj. związanych z określonymi przedmiotami nauczania).

W wytycznych dotyczących standardów kształcenia nauczycieli mówi się o konieczności zapoznawania nauczycieli z zaawansowanymi możliwościami stosowania technologii informacyjnych w nauczanej dziedzinie (Gajek 2003). Korpusy tekstowe za sprawą ich cyfrowej ontologii wpisują się właśnie w katalog technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Korpus językowy jest kolekcją tekstów zebranych według określonego kryterium i jako nieograniczony ich zbiór, zapisany w wersji cyfrowej, stanowi reprezentatywną próbkę danego języka (Piotrowski 2003). Korpusy istnieją w postaci elektronicznej (teksty przetwarzane są elektronicznie), a ich zasadniczą cechą jest reprezentatywność dla danego języka. Z tego powodu uważane są one za cenne i autentyczne źródło informacji o strukturze języka. Podstawowym celem tworzenia korpusu jest reprezentatywne odwzorowanie danego obszaru językowego, dzięki czemu użytkownicy, którzy pracują na tekstach zaczerpniętych z korpusów, otrzymują obszerną i wiarygodną informację o częstości i zakresie użycia danego elementu językowego w różnych kontekstach (Lewandowska-Tomaszczyk 2005). Podstawowym narzędziem do analizy materiału językowego zawartego w korpusach są programy, które umożliwiają tworzenie zestawień słów kluczowych w kontekście (ang. *key words in context*). Ponieważ tego typu zbiory są również tworzone z użyciem reguł

morfosyntaktycznych, to tzw. narzędzia konkordancyjne umożliwiają także wyszukiwanie określonych wzorców gramatycznych (np. związków wyrazowych). Korpusy językowe pozwalają więc nie tylko określić parametry statystyczne, zwłaszcza częstość wystąpień wyrazów lub wyrażeń w tekstach, a także pokazują konteksty językowe wskazujące typowe sposoby użycia. W omawianym tu aspekcie, ta wyróżniająca ich cecha, jest najważniejszym elementem traktowania ich jako narzędzie edukacyjne w kształceniu kompetencji kluczowych, głównie komunikatywności.

W procesie kształcenia należy pamiętać o rozwijaniu ogólnych kompetencji uczniów, gdyż one wpływają na sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej (Rapacka 2009). Na pojęcie komunikatywności składają się różne aspekty posiadanej przez uczniów wiedzy językowej i pozajęzykowej. Najważniejszy jest sposób postrzegania świata, który za sprawą językowego obrazu świata (JOS) kształtowany jest w sposób kognitywny. Jako moderator procesu dydaktycznego nauczyciel powinien charakteryzować się umiejętnościami pedagogicznymi, językowymi, dydaktycznymi oraz kompetencjami interkulturowymi, szczególnie w przypadku nauczania języka obcego (Komorowska 2003, s. 86). Swoje działania może wspierać, korzystając z nowych narzędzi, jakimi są właśnie korpusy tekstowe.

Najbardziej powszechną metodą korzystania z tekstów zawartych w korpusach tekstowych dostępnych w Internecie jest stosowanie ich w pracy z uczniami w postaci materiałów referencyjnych. Nauczyciel zachęca uczniów do obejrzenia przykładów użycia wybranego słowa lub słów w korpusie. Wykorzystanie korpusu w celach dydaktycznych powinno się rozpocząć od sprecyzowania kryteriów doboru tekstów i wstępnej analizy dostępności tekstów spełniających te kryteria.

Stworzenie materiału dydaktycznego na podstawie korpusu powinno obejmować wyodrębnienie odpowiednich słów kluczy (zgodnie z tematyką zajęć) z zastosowaniem zasady doboru opartej na wspomnianym *key word in context* (KWIC), dobór egzemplifikowanego materiału do wieku dziecka i jego możliwości poznawczych, intelektualnych itp. (zgodnie z podstawą programową i metodyką kształcenia). Zastosowanie zasady KWIC umożliwia wyszukanie i określenie różnorodnych parametrów występowania w tekście pewnych struktur, głównie leksykalnych (Manning, Schütze 1999).

Najbardziej istotnym aspektem przemawiającym za wykorzystaniem przez nauczycieli korpusów tekstowych jest fakt, że coraz częściej rekomenduje się sięganie po teksty autentyczne, cenne w kształceniu kompetencji interkulturowej, ponieważ odzwierciedlają one mentalność i realia charak-

terystyczne dla danego kraju czy kręgu kulturowego. Takie m.in. teksty znajdujemy w korpusach tekstowych, które zostały stworzone w postaci cyfrowej praktycznie we wszystkich językach europejskich.

Rozwój sprawności językowej uczniów odzwierciedla sekwencje określonych stadiów rozwojowych. Nauczyciel wykorzystuje więc dane z korpusu poddane edycji i dostosowane do etapu, na którym uczniowie znajdują się w danej chwili. Można w tym kontekście przyjąć dwie perspektywy, tj. potraktowanie rozwoju języka ucznia jako nieprzewidywalnego oraz niepoddającego się kontroli przez nauczyciela lub jako procesu sterowalnego. Obydwie perspektywy mogą być stosowane przy projektowaniu przez nauczyciela zajęć dydaktycznych z użyciem korpusu tekstowego. Należy jednak przyjąć założenie, że skuteczność dydaktyki powiązanej z zastosowaniem korpusów wyrosła na podejściu leksykalnym do nauczania języka, które jednocześnie redukuje rolę czynnika gramatycznego (Willis 1991).

Narzędzia do analizy korpusów mogą być wykorzystywane do pracy z pojedynczymi tekstami i do tworzenia materiałów dydaktycznych dla uczniów. Użycie korpusu pozwala na dokładną analizę zawartego w analizowanym tekście słownictwa oraz wydobycie jego specyfiki. Takie założenia przyjmuje się głównie w procesie nauczania języków obcych. Próba zastosowania pracy z korpusem w trakcie lekcji tematycznych prowadzonych w klasach monolingwalnych niezależnie od przedmiotu daje możliwość szybszego stworzenia rozbudowanych ćwiczeń, które można wykorzystać także w samokształceniu. Analizowanym korpusem są pojedyncze teksty (lub zestawy kilku tekstów z tej samej dziedziny), a rezultatem pracy są ćwiczenia przewidziane dla uczniów, dotyczące tych tekstów (lub ich fragmentów). Metoda użycia korpusu wydaje się szczególnie interesująca dla nauczycieli nauczania początkowego (tu należy zachować szczególną ostrożność w zakresie kryterium doboru tekstów, ich możliwości recepcji ze względu na etap rozwojowy ucznia itp.) oraz dla nauczycieli prowadzących zajęcia z języka polskiego w dalszych klasach. Ostatecznie użycie korpusu spełnia przynajmniej dwie pożądane cechy nauczania, tj. w warstwie widocznej, tzw. powierzchniowej nabywania sprawności leksykalno-gramatycznej przez ucznia na podstawie wyselekcjonowanego materiału autentycznego, czego skutkiem jest stopniowe zwiększanie komunikatywności ucznia oraz w tzw. warstwie głębszej – kształtowanie jego tożsamości językowej *implicite*. Na ten podwójny aspekt, dotyczący struktury języka, od dawna zwracają uwagę językoznawcy (Turek 1981).

## **Zastosowanie korpusów w kształtowaniu komunikatywności ucznia**

W zależności od rodzaju klasy — w podziale na klasy jednojęzyczne, dwujęzyczne i wielojęzyczne oraz wieku uczniów stosuje się zróżnicowane metodyki dotyczące kształcenia komunikatywności ucznia. Zastosowanie korpusów tekstowych możliwe jest już w okresie wczesnoszkolnym, jeżeli dobrany materiał językowy będzie uwzględniał możliwości poznawcze dziecka i jego etap rozwojowy. W edukacji interkulturowej szczególny nacisk kładzie się zarówno na działania formalne, jak i wszystkie przyswajane poza programem nauczania w ramach edukacji nieformalnej. Zastosowanie korpusów tekstowych w edukacji interkulturowej wyraża się w tradycyjnym i nowym podejściu do kształcenia komunikatywności przez:

- pionowy, tradycyjny przekaz wiedzy — w oficjalnym i pozaoficjalnym systemie edukacji;
- tradycyjne i nowe postacie samokształcenia;
- nowe formy dydaktyczne, np. stosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
- edukację odbywającą się mimowolnie, głównie dzięki mediom (lub celowo przez media, głównie elektroniczne) (por. Fatyga, 2005).

Zastosowanie pracy z korpusem tekstowym nie ogranicza się do zajęć lekcyjnych. Wręcz przeciwnie, zgłębianie tekstów autentycznych zawartych w korpusach może odbywać się poza warunkami szkolnymi pod warunkiem właściwego doboru treści. Reasumując, istnieje kilka ważnych przesłanek, dla których korpusy tekstowe mogą być wykorzystywane w formalnej i nieformalnej edukacji tj.:

- autentyczność tekstów zawartych w zbiorach cyfrowych, co przybliży ucznia do informowania o konkretnych zdarzeniach i sytuacjach oraz wykorzystywania właściwych struktur językowych;
- nieograniczona ilość tekstów i możliwość wyszukiwania informacji (według podanego hasła) w określonych kontekstach;
- możliwość wykorzystania korpusu poza zajęciami szkolnymi;
- możliwość przyswajania wiedzy językowej w zakresie języka ojczystego oraz języków obcych (można stosować korpus języka ojczystego przez jego referencję do korpusu języków L2, L3 itd.);
- możliwość uczenia się przez wspólną pracę uczniów nad danym zagadnieniem.

Dla zobrazowania możliwości wykorzystania korpusu językowego w kształceniu komunikatywności uczniów warto przedstawić przykład

użycia Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP) (<http://www.nkjp.pl>, dostęp 28.04.2014). Korpus ten stanowi zbiór tekstów, w którym szukamy typowych użycí słów i konstrukcji oraz innych informacji o ich znaczeniu i funkcji. Bez dostępu do korpusu nie jest możliwe, jak twierdzi coraz więcej specjalistów, uczenie się języka (więcej: zdobywanie wiedzy o świecie). W klasach początkowych kształtowanie komunikatywności idzie w parze z edukacją aksjologiczną — ta podkreślona wcześniej zależność między strukturą powierzchowną a głęboką języka odzwierciedla rodzaj uczenia się oparty na szczególnych procesach poznawczych dziecka. Mowa tu głównie o różnicowaniu uwagi mimowolnej w dowolną. Odpowiedni i atrakcyjny dobór materiału przez nauczyciela przekierowuje uwagę dziecka w stronę nie tyle opanowania odpowiednich struktur językowych, co obserwacji „słów kluczy” tematycznie dobranych i ewaluowanych w trakcie zajęć. Niezależnie od naszej woli, czy jesteśmy tego świadomi czy nie, w dziecku kształtują się standardy ewaluacyjne. Te struktury kształtuje najbliższe otoczenie; w tym przypadku nauczyciel (Olbrycht 2002). Wychowanie do wartości w edukacji aksjologicznej, która jest przekazem wiedzy o wartościach, wartościowaniu i uczeniem umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania, w tym np. klaryfikacji wartości — jako refleksyjnego porównywania i analizowania wartości ze względu na różne kryteria (Olbrycht 2002) w analizowanym tu przykładzie użycia korpusu tekstowego ma szczególnie zastosowanie. Poznawanie ważnych dla danej kultury tekstów jest niezbędną częścią wychowania do wartości, ponieważ szczególnie wyraziście ukazują one „aksjologiczne centrum” tej kultury — przyjmowane w niej porządki wartości (por. prace J. Puzyniny). Przewrotnie jednak patrząc, wychowanie do wartości powinno się także odbywać poprzez krytyczne odrzucenie przez dziecko jednych, a refleksyjne przyjęcie innych wartości. Taką możliwość daje nam dobrze zaprogramowany program nauczania z wykorzystaniem korpusu tekstowego, gdzie wartości należące do „kanonu” ściągają się z wartościami reprezentowanymi w tzw. tekstach autentycznych. Ze względu na ograniczenia objętości niniejszego opracowania zostanie zaprezentowana jedna egzemplifikacja użycia korpusu tekstowego ze wskazaniem sposobu wyszukania hasła, nadanych mu kolokacji oraz ewentualnej interpretacji przez prowadzącego zajęcia i ucznia.

Wyobraźmy sobie, że tematem lekcji są emocje (zazwyczaj wyrażone określonym nastrojem), których umiejętność nazwania, rozpoznania i ekspresji są podstawowym komponentem umiejętności interpersonalnych (czyli *explicite* komunikatywności). Co więcej emocje mają charakter aksjologiczny, ponieważ służą od ekspresji naszego postrzegania świata i przy-

pisywania mu atrybucji — emocje decydują u dziecka o ocenie, czy coś jest postrzegane jako dobre–złe, piękne–brzydkie itp. Dziecko kształtuje więc w tym przypadku wiedzę na zasadzie tzw. opozycji binarnych. Co istotne, pierwsza okazja kształtowania składników inteligencji emocjonalnej pojawia się w najmłodszych latach. Zdolności emocjonalne, które dziecko nabywa w późniejszym okresie życia, nadbudowują się na tych, które wykształciły się w najwcześniejszym dzieciństwie (Goleman 1997, s. 173; por. Berry 1992). O sukcesie dziecka w szkole decyduje nie tylko znajomość faktów, a bardziej zbiór cech emocjonalnych i społecznych: pewność siebie i ciekawość, wiedza o tym, jakiego zachowania oczekuje się od niego, umiejętność stosowania się do wskazówek nauczyciela i zwracania się do nauczycieli po pomoc oraz zdolność wyrażania swoich potrzeb w kontaktach z innymi dziećmi (Maczak 2003).

Wyszukiwarka korpusowa PELCRA umożliwia przeszukiwanie zrównoważonej wersji korpusu (ponad 250 milionów słów tekstowych, czyli ok. 300 milionów segmentów) oraz całej puli danych NKJP (ok. 1500 milionów słów tekstowych). Prześledźmy wybrane wyniki wyszukiwania dla wpisanego w wyszukiwarce hasła NASTRÓJ:

Gdy doszedł do domu, jego	<b>nastrój</b>	nagle zmienił się.
i chociaż	<b>nastrój</b>	miałam trochę popsuty, bardzo mi smakowało
jak gdyby tu nie chodziło o przejściowy	<b>nastrój</b>	i przesadną gorączkę zabawy, tylko o walkę „na śmierć i życie”
Poranny	<b>nastrój</b>	Zygmunta zależał prawie zawsze od pogody
<b>Nastrój</b>		jest poważny, niemal wzniosły
ogarnia ją	<b>nastrój</b>	trudny do opanowania
I	<b>nastrój</b>	tych spotkań był jakiś dziwny
W komendzie panował senny	<b>nastrój</b>	, nikt nie pędził korytarzami, nikt nie wołał i nie trzaskał

Źródło: <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/>, dostęp 28.04.2014.

Przeszukiwany zbiór zawiera 240 192 461 słów, a więc tyle potencjalnych przykładów użycia słowa *nastrój*. Dowiadujemy się więc, jakie związki frazeologiczne tworzy leksem i w jaki sposób zostały one wykorzystane w tekstach. Uczeń przyswaja możliwości użycia i znaczenia słów; w ten sposób wie, że *nastrój może się zmieniać, być popsuty, przejściowy, trudny do opanowania, senny, dziwny*, itp. Trywialne będzie stwierdzenie, że dziecko wzbogaca swój apa-



rat pojęciowy, a więc poszerza umiejętności komunikacyjne, wykorzystując wiedzę zdobytą z potencjalnych możliwości zastosowania słowa. Istotne jest również, że użycie słowa „nastrój” w podanych kolokacjach wartościuje stan emocjonalny ucznia, a więc wartościuje jego nastawienie do rzeczywistości. Przykład pokazuje, że uczeń przy pomocy nauczyciela nie tylko będzie wzbogacał swój warsztat „poszukiwacza informacji”, ale także wzmocniał kompetencje komunikacyjne. Stanie się tak wyłącznie pod warunkiem, że nauczyciel wykorzysta zdobyty materiał do programowania dalszych ćwiczeń w pracy indywidualnej, grupowej, dyskusji, „burzy mózgów”, tak aby uczniowie mogli przećwiczyć konkretne umiejętności językowo-komunikacyjne. Korpus jest więc wyłącznie narzędziem i środkiem do zdobywania dalszych umiejętności komunikacyjnych, a jego użycie ma wzbogacać warsztat pracy nauczyciela oraz konstruktywnie ukierunkowywać dalsze zadania dla ucznia.

Nie można tu pominąć wzmianki o podstawowych uwarunkowaniach zdobywania wiedzy przez ucznia w omawianym tu etapie edukacyjnym. Ponieważ wzajemna interakcja prowadzącego zajęcia nauczyciela, środków dydaktycznych, które stosuje (tu: korpus tekstowy) oraz odbiorcy, tj. ucznia, ma znaczenie podstawowe w procesie nauczania, to w tym przypadku będzie on oparty na mechanizmie uczenia się społecznego. Teoria społecznego uczenia (A. Bandura) zachodzi nie tylko przez warunkowanie reaktywne i warunkowanie sprawcze, ale także przez obserwowanie zachowań innych ludzi, dotyczy mechanizmów, za pośrednictwem których dochodzi do pojawienia się nowych sposobów zachowania, ich podtrzymywania, zmiany. Zakłada się, że nowe zachowania (tu: zachowania językowe i komunikacyjne) nabywane są na mocy mechanizmu modelowania (Wojciszke 2014). Modelowanie będzie oparte nie tylko na krytycznym/bezkrytycznym naśladowaniu „modela”, a również na transferowaniu tej wiedzy na sytuacje autentyczne, wymagające sprawności komunikacyjnych opartej na mechanizmach uczenia się grupowego.

Algorytm użycia korpusu przewiduje dobór haseł i selekcję wyszukanych informacji przez nauczyciela, tak aby uczeń zależnie od poziomu wiedzy i aktualnego etapu edukacji mógł wykorzystać leksemy zobrazowane kontekstowymi przykładami użycia. Zakłada się, że zastosowanie korpusu tekstowego oparte jest na metodach aktywizujących uwzględniających:

- stopniowanie trudności wyrażone koniecznością dostosowania treści i metody nauczania do możliwości uczniów;
- świadome i aktywne uczestnictwo, które polega na aktywnym stosunku ucznia do celów uczenia się; dlatego nauczyciel powinien wpływać na aktywność poznawczą uczniów;

- zasadę systematyczności;
- zasadę trwałości wiedzy uczniów: ważne jest to, aby podając nowy materiał nauczania odpowiednio ukierunkować zainteresowania uczniów; w przypadku użycia korpusów tekstowych chodzi szczególnie o właściwy dobór materiału i nadanie priorytetów opanowania go, głównie metodami asocjacyjnymi.

Zastosowanie korpusów tekstowych w pracy z uczniami na wczesnym etapie edukacji ma swoje ograniczenia spowodowane głównie możliwościami poznawczymi i intelektualnymi uczniów. Przy doborze tekstów można więc wykorzystać indeks czytelności FOG, aby dostosować hasło w kontekście do możliwości uczniów.

Ze względu na ograniczenia objętościowe opracowania użycie korpusu zostało zaprezentowane na podstawie jednej egzemplifikacji. Zbiór możliwych leksemów, które mogą być dobierane tematycznie ma charakter otwarty, stanowiąc niepoliczalny zbiór wartościowych elementów naturalnego i żywego języka. Ponieważ kompetencja określana jako komunikatywność składa się z kompetencji językowej i komunikacyjnej, to obydwie jej formy są wspomagane za sprawą wykorzystania korpusu tekstowego w projektowanych zajęciach dydaktycznych (niezależnie od rodzaju przedmiotu).

## Podsumowanie

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Zadania wymienione w podstawie programowej mają służyć osiągnięciu celów edukacyjnych i wykorzystywaniu nowych technologii do zdobywania i poszerzania wiedzy oraz umiejętności z różnych dziedzin, a także do rozwijania zainteresowań, w tym kształtowania kompetencji kluczowych dziecka. Uatrakcyjnienie zajęć, praca z tekstami autentycznymi, uczenie się kompetencji językowych i komunikacyjnych (w języku ojczystym i obcym), to tylko niektóre zalety stosowania korpusów tekstowych dostępnych online. Nie należy jednak zapominać, że korpus tekstowy jest wyłącznie narzędziem wspomagającym zdobywanie wiedzy i umiejętności i nie może być traktowany jako jedyne i główne źródło informacji.

## Shaping children's communication skills using text corpora – preliminary issues

### Abstract

An important task of the school is to prepare students for life in the information society. Teachers should create conditions for students to acquire the ability to access, organize and use information from different sources, using ICT. The tasks are designed to achieve educational objectives and the use of new technologies to acquire and extend knowledge and skills in various fields and also to develop their interests, including the development of key competencies of a child. The attractiveness of classes, working with authentic texts, learning language and communication competence (in mother tongue and foreign), are just some of the advantages of using text corpora available online. But we should not forget that the corpus is the only tool to support the acquisition of knowledge and skills and should not be treated as the only and main source of information.

### Bibliografia

- Armstrong M. (2011), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. 5, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Bernaert M., Poels G. (2011), *The quest for know-how, know-why, know-what and know-who: Using KAOS for enterprise modelling* [w:] C. Salinesi, O. Pastor (red.), *Advanced information systems engineering workshops*, Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag.
- Berry Brazelton T. (1992), *The emotional foundations of school readiness*, Arlington, National Center for Clinical Infant Programs, przedmowa do Heart Start; <http://www.eurydice.org.pl>, dostęp 27.04.2014.
- Byerly G., Brodie C.S. (1999), *Information literacy skills models: defining the choices*, [w:] B.K. Stripling (red.), *Learning and libraries in an information age: principles and practice*, Libraries Unlimited, Littleton.
- Czakon D. (2001), *Wzajemne oczekiwania nauczycieli i uczniów*, „Edukacja i Dialog”, nr 2 (125).
- Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.
- Fatyga B. (2005), *Edukacja nieformalna w Polsce: Historia i formy współczesne* [w:] *Doświadczenie uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Gajek E. (2007), *Korpusy językowe w kształceniu nauczycieli języków obcych*, „Przeгляд Glottodydaktyczny”, nr 24.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Heyse V., Erpenbeck J. (2004), *Kompetenztraining*, Stuttgart.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2005), *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Lundvall Å., Johnson B. (1994), *The learning economy*, „Journal of Industry Studies”, t. 1, nr 2.
- Manning C.D., Schütze H. (1999), *Foundations of Statistical Natural Language Processing*, The MIT Press.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Matusz M. (2007), *Kompetencje informacyjne uczniów*, [w:] J. Pavelka (red.), *InEdu-Tech 2007: Kľúčové kompetencie a technické vzdelávanie*, Prešovská Univerzita, Prešov.
- Olbrycht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Perrenoud P. (1997), *Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas*, [w:] *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Piotrowski T. (2003), *Językoznawstwo korpusowe — wstęp do problematyki*, [w:] S. Gajda (red.), *Językoznawstwo w Polsce. Stan i perspektywy*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Rapacka S. (2009), *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, materiały pokonferencyjne; Ustroń; <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf>, dostęp 25.04.2014.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Collection Pédagogies: ESF éditeur, Paris.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, MENiS 2005, <http://www.cent.edu.pl/Download,9.html>, dostęp 26.04.2014.
- Turek K. (1981), *Rozważania o pojęciu struktury*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, z. III, red. M. Heller, J. Życiński, Kraków.
- Whiddett S., Hollyforde S. (2003), *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Willis D. (1991), *The lexical syllabus*, Collins, London.
- Wojciszke B. (2014), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).
- <http://rpo.slaskie.pl/zalaczniki/2014/01/17/1389965604.pdf>, dostęp 25.04.2014.
- <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/>, dostęp 28.04.2014.
- <http://www.eurydice.org.pl>, dostęp 27.04.2014.

Barbara Kurowska

## **Przygotowanie do nauki czytania i pisania jako kluczowych kompetencji w prymarnej edukacji**

Czytanie i pisanie to jedne z podstawowych umiejętności szkolnych, ich sprawne opanowanie decyduje w dużej mierze o osiągnięciu przez dziecko sukcesów edukacyjnych. Są one umiejętnościami złożonymi; proces ich przyswajania polega na jednoczesnym kształtowaniu umiejętności cząstkowych, oraz wielu właściwości psychicznych dziecka, zarówno intelektualnych, jak i emocjonalno-motywacyjnych. Danuta Waloszek twierdzi, iż umiejętności czytania i pisania są wskaźnikami wyższej dojrzałości ludzi, wyróżnikami w świecie istot i może dlatego człowiek od najwcześniejszych lat próbuje je przyswoić (2014, s. 192).

By podjąć rozważania na temat przygotowania do ich opanowania, należy wspomnieć o języku oraz o mowie i piśmie, jako jego subkodach.

Język to system znaków, stanowi podstawę porozumiewania się w obrębie danej społeczności, tworzenia komunikatów i ich rozumienia (Gajda 1999, s. 13). Może być realizowany w formie mówionej i/lub pisanej. Mowa jest wykorzystywana w procesie porozumiewania się bezpośredniego, pismo w komunikacji pośredniej. Mowa i pismo, jako subkody języka, służą do realizacji jednego celu — przekazywania znaczeń (Jurek 2012, s. 69). Można również powiedzieć, że „język jest systemem sekwencji informacji słuchowych (mowa) i wzrokowych (pismo), uporządkowanych linearnie i relacyjnie” (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 95). Mówienie, mowa oraz pisanie, pismo, to dwie odrębne postaci języka pod względem składni i cech charakterystycznych tekst.

Mowa jest dźwiękowym porozumiewaniem się ludzi. Wielu psychologów postrzega poziom jej opanowania jako wyznacznik rozwoju myślenia. Według Jagody Cieszyńskiej-Rożek warto uświadomić sobie, że choć dzieci różnią się od siebie pod względem zdolności, temperamentu, to etapy nabywania systemu językowego są takie same u każdego z nich. Opanowanie języka etnicznego przez zdrowe dzieci jest niezależne od innych przejawianych przez nie zdolności. Fakt ten potwierdza sąd, że zaburzenia uczenia się mowy często świadczą o innych zakłóceniach rozwojowych (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 98).

„Języki naturalne w postaci mówionej istnieją od 100 tys. lat, natomiast systemy pisma rozwinęły się w ciągu ostatnich 5 tys. lat. Systemy alfabetyczne uważane za najdoskonalszą formę w historycznym rozwoju pisma, powstały około 3,5 tys. lat temu. Jednak w większości społeczeństw, umiejętności posługiwania się językiem pisanym, przestały być elitarne dopiero około 200 lat temu” (Jurek 2012, s. 70).

Pismo jest systemem znaków służącym do utrwalenia lub zastąpienia języka mówionego. Wśród systemów pisma można wyróżnić:

- ideograficzne — (ideogramy — znaki, np. znak zakazu) powstało z pisma obrazkowego — piktogramów; charakter ideograficzny miały hieroglify, tzw. święte znaki wyciosane w kamieniu;
- sylabiczne — znaki graficzne symbolizują całe sylaby; wywodzi się z pisma sumerskiego; częściowo taki charakter ma pismo japońskie;
- alfabetyczne — znaki graficzne (litery) odnoszą się do pojedynczych głosek — wywodzi się z pisma klinowego i fenickiego (pismo łacińskie, greckie i cyrylica); początkowo pismo łacińskie miało kierunek od strony prawej do lewej; kierunek od lewej do prawej ustalił się w IV w. p.n.e., pod wpływem pisma greckiego; początkowo liczyło ono 21 liter, następnie dodano jeszcze dwie — Z, Y; w późniejszych wiekach alfabet łaciński stał się podstawą alfabetów przeważającej części języków zachodnioeuropejskich; dzisiejsze alfabety oparte na piśmie łacińskim różnią się drobnymi modyfikacjami — np. rozróżnieniem U–V, wprowadzeniem J oraz W, jak również w niektórych językach stosowaniem znaków diakrytycznych;
- mieszane, np. ideograficzno-sylabiczne (Jurek 2012, s. 78–82).

Język mówiony jest prymarny wobec języka pisanego — prawidłowy rozwój mowy i języka jest jednym z warunków osiągnięcia przez dziecko sukcesu w nauce czytania i pisania.

Mówiąc o posługiwaniu się językiem pisanym, myślimy o dwóch istotnych umiejętnościach — czytaniu i pisaniu. Czytanie to tworzenie dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego; transponowanie



grafemów na fonemy (Elkonin 1961, s. 22). To jedna z form komunikacji (Kamińska 1999, s. 11); złożona czynność psycholingwistyczna. Ma charakter metajęzykowy, wymaga świadomej analizy związku między znakami graficznymi a ich językowymi odpowiednikami (Krasowicz-Kupis 2010, s. 236). Pisanie z kolei to czynność polegająca na kojarzeniu wyobrażeń znaków pisma (liter) z ruchami ręki (Okoń 1996, s. 214). Wymaga umiejętności porównywania, rozpoznawania i odtwarzania znaków graficznych. Według Jagody Cieszyńskiej, jeżeli dziecko nie umie czytać, nie będzie mogło prawidłowo pisać (2014, s. 4).

Opanowanie polskiego języka pisanego jest trudne — charakteryzuje się on bowiem wielofunkcyjnością i wieloznacznością znaków graficznych — jeden fonem może być oznaczany za pomocą różnych liter. W związku z tym należy sobie zdawać sprawę i uświadamiać różnice istniejące między pisownią a wymową.

Wiele badań wskazuje, że dzieci różnią się między sobą pod względem nie tylko gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania, ale i sposobów oraz wykorzystywanych do tej nauki strategii (Zbróg 2010, s. 249). Jedno jest pewne, przygotowanie do niej powinniśmy rozpocząć już w pracy z dziećmi 3-letnimi — polega ono w dużej mierze na stymulowaniu rozwoju funkcji spostrzeniowych i motorycznych: dużej i małej motoryki, prakcji oralnej, spostrzegania wzrokowego, słuchowego, pamięci, ale także umiejętności językowych.

## **Funkcje spostrzeniowe i motoryczne w nabywaniu umiejętności czytania i pisania**

Dla nabywania umiejętności czytania i pisania bardzo ważna jest motoryka, zważywszy, iż rozwój poznawczy dokonuje się w ścisłym związku z kształtowaniem się funkcji motorycznych. „Opóźnienie rozwoju motoryki zawsze, choć w różnym stopniu, wpływa na kształtowanie funkcji poznawczych” (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 393). Biorąc pod uwagę kierunki rozwoju człowieka — cefalokaudalny i proksymodystalny, należy pamiętać, iż na podłożu prawidłowo przebiegającego rozwoju dużej motoryki przebiega rozwój funkcji kształtujących się później (od podłużnej osi ciała na zewnątrz).

Prawidłowo rozwijające się dzieci, od noworodka do wczesnego wieku przedszkolnego, osiągają w podobnym czasie tzw. kamienie milowe rozwoju (m.in. pierwszy uśmiech, sztywne trzymanie główki, gaworzenie, przekręcanie z pleców na brzuch i odwrotnie, chwytanie zabawek i przekładanie ich z ręki do ręki, siadanie, pełzanie, podciąganie, stanie z oparciem, raczko-

wanie, chodzenie) — dlatego opóźnień w osiągnięciu istotnych umiejętności motorycznych nie można tłumaczyć indywidualnym rozwojem jednostki. Lekceważenie czy niedostrzeganie problemów motorycznych odbiera dziecku szansę na wczesną terapię. Należy pamiętać o istotnej regule — jeżeli umiejętność oczekiwana rozwojowo nie pojawiła się — nie pojawi się samostannie, bez odpowiednich, wspierających oddziaływań (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 393).

Wspomaganie rozwoju motorycznego dziecka to m.in. kształtowanie jego ogólnej sprawności ruchowej, doskonalenie koordynacji ruchów i kontroli nad własnym ciałem, doskonalenie ruchów celowych, doskonalenie umiejętności utrzymywania równowagi, rozluźnianie napięcia mięśniowego, przygotowanie do ćwiczeń sprawności manualnej i prakcji. To ćwiczenie równowagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ruchów naprzemiennych (np. podczas jazdy na rowerze, pływania, tańca), równowagi utrzymywanej z pomocą specyficznych ruchów rąk (np. podczas wchodzenia po drabince, utrzymywania się na trzepaku).

Dla rozpoczęcia nauki pisania bardzo ważny jest poziom sprawności manualnej. By ją doskonalić, należy kształtować u dzieci umiejętności manipulowania przedmiotami, kontrolowania ruchów ręki, doskonalić sprawność palców, kształtować precyzję ruchów (np. przez rysowanie, klejenie, wycinanie, wydzieranie, lepienie z plasteliny, masy solnej, nawleknięcie koralików, dorysowywanie brakujących elementów), doskonalić ruchy łokcia (np. przez wrzucanie klocków do pudełka, samodzielne ubieranie się, wkładanie butów), chwyt (np. przez wkładanie klocków do otworów o odpowiednich kształtach, segregowanie drobnych elementów, np. koralików, malowanie, rysowanie) ruchy nadgarstka (np. przez malowanie palcami, odkręcanie i zakręcanie różnych nakrętek, przesypywanie rozmaitych materiałów, przelewanie wody do różnych naczyń i wylewanie z nich, przybijanie pieczętek, samodzielne jedzenie, czynności samoobsługowe) (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 394–395; Kurowska 2011, s. 121). Istotne jest także zmniejszanie napięcia mięśniowego w ręce piszącej, rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej, przygotowanie do postrzegania w kierunku od lewej strony kartki do prawej.

Warunkiem sprawnego nabywania umiejętności czytania i pisania jest także prawidłowy rozwój językowy. Jednym z czynników leżących u jego podstaw jest sprawność narządów artykulacyjnych. By ją doskonalić, należy usprawniać prakcję oralną — głównie wargi i język, których funkcjonalne obniżenie może warunkować nieprawidłową wymowę głosek. Należy pamiętać również o tym, że w dużej mierze sprawność tych narządów,

a zwłaszcza żuchwy, warg, języka czy podniebienia miękkiego, zależą od prawidłowo rozwijających się umiejętności gryzienia, żucia, połykania — kształtujących się jeszcze przed okresem przedszkolnym, a uwarunkowanych codziennymi ćwiczeniami w domu, o czym należy przypominać rodzicom i opiekunom najmłodszych.

Ważne jest także, żeby mieć świadomość, które zabawy proponowane dzieciom służą wspomaganie wypowiedzania głosek z różnych grup — ćwiczymy język do artykulacji języka, a nie tylko po to, żeby ćwiczyć — możemy wówczas mieć pewność, że nasze działanie jest celowe, ponieważ nie proponujemy zadań, które akurat przyjdą nam do głowy (np. nie prosimy dzieci o zwijanie języka w rurkę — ćwiczenie to nie warunkuje prawidłowej wymowy głosek dźwięcznych), tylko takie, które odpowiadają rzeczywistym potrzebom wychowanków.

Aby poznawać świat, dziecko eksploruje otoczenie, ludzi i przedmioty, w dużej mierze dzięki językowi. Prawidłowy rozwój mowy, nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej są istotne dla funkcjonowania zarówno poznawczego, jak i społecznego. „Doświadczenia językowe i komunikacyjne, nadawanie i rozumienie znaczeń, przekładają się wprost na powodzenie w nauce w szkole” (Walošzek 2014, s. 96). Z tego względu należy zwracać baczną uwagę na wszelkie nieprawidłowości pojawiające się w rozwoju mowy i języka dziecka, rozpoczynać terapię od razu po zauważeniu jakichkolwiek odstępstw od normy. Odwlekanie działań terapeutycznych, nawet przez niektórych logopedów, bądź obejmowanie opieką dopiero dzieci odbywających roczne przygotowanie przedszkolne, może powodować utrwalanie się wad wymowy, przedłużanie czasu prawidłowego kształtowania się systemu językowego, wpływać niekorzystnie również na inne sfery rozwoju dziecka — poznawczą, społeczną czy emocjonalną. Często bywa tak, że dziecko, które z opóźnieniem nabywa system fonetyczno-fonologiczny, ma kłopoty nie tylko z artykulacją, ale też ze sprawnością manualną, naśladowaniem sekwencji, zachowaniem linearności (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 393). Dlatego zwłaszcza w przypadku takich dzieci, należy pamiętać o kompleksowych działaniach stymulujących rozwój, a nie tylko o ćwiczeniu jednej funkcji.

Równie ważna dla nauki czytania i pisanie jest umiejętność linearnego porządkowania, z uwzględnieniem porządku właściwego dla naszej kultury — od strony lewej kartki do prawej. Funkcja ta pełni kluczową rolę i bezpośrednio zależy od ustalania się dominacji stronnej. Kształtuje się ona w pierwszych trzech latach życia, jej pierwsze oznaki widoczne są już w życiu płodowym. Preferencja ręczności pojawia się wcześniej niż asyme-

tria funkcjonalna półkul mózgowych. W wieku około 13 miesięcy dziecko praworęczne dokonuje wyboru ręki przy wykonywaniu gestu wskazywania palcem. To właśnie wybór jednej ręki pozwala się ukształtować lewej półkuli jako dominującej dla przetwarzania zadań językowych, nawet w sytuacji leworęczności. Brak dominacji stronnej powoduje trudności w ustalaniu lateralizacji funkcji poznawczych. Przedłużająca się oburęczność utrudnia kształtowanie się funkcji poznawczych oraz wpływa negatywnie na procesy uwagi i pamięci (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 88–89).

Według Samuela T. Ortona i Erika H. Lenneberga istnieje konieczność prowadzenia szeroko rozumianej stymulacji mózgowej, która leży u podstaw optymalnego rozwoju dziecka. Jest to związane m.in. z tym, że ze wzrostem specjalizacji językowej lewej półkuli wiąże się szybszy rozwój czynności mowy, a tym samym czynności poznawczych i intelektualnych (Kurowska 2011, s. 41–42).

Przygotowując dziecko do nauki czytania i pisania, należy dbać także o prawidłowy rozwój spostrzegania wzrokowego. W jego przebiegu można wyróżnić następujące poziomy:

- patrzeć — wówczas wykorzystywane są funkcje fizjologiczne;
- oglądanie/spostrzeżenie — odbieranie znaczeń;
- aktywne spostrzeżenie — np. szukanie elementów, różnic itp.
- aktywne spostrzeżenie w działaniu — np. układanie według wzoru, tworzenie wzorów, uzupełnianie obrazów.

Pobudzenie analizatora wzrokowego wpływa na pozostałe funkcje poznawcze. Ćwiczenia powinny uwzględniać umiejętności takie, jak m.in.: nawiązywanie kontaktu wzrokowego i utrzymywanie wspólnego pola uwagi, kontrolowanie wzrokiem wykonywanych czynności, rozszerzanie pola widzenia (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 389–390).

Celami zadań stawianych przed dziećmi powinno być również m.in. rozwijanie zdolności rozpoznawania, porównywania i różnicowania obrazów wzrokowych, doskonalenie pamięci wzrokowej, rozwijanie umiejętności koncentracji na bodźcach wzrokowych, doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, stopniowe przechodzenie od spostrzegania globalnego do analitycznego, rozwijanie umiejętności ujmowania zależności między całością obrazu i jego elementami składowymi, doskonalenie umiejętności przeprowadzania analizy i syntezy wzrokowej zarówno na materiale tematycznym, jak i atematycznym (Kurowska 2011, s. 124–125).

Prawidłowa identyfikacja i różnicowanie bodźców słuchowych stanowi podstawę rozwoju mowy, warunkuje także naukę czytania, która wymaga dźwiękowego odtworzenia słów na podstawie spostrzeganych liter, jak

i pisania, gdzie wyodrębnione ze struktury wyrazów dźwięki wyznaczają kolejność ich zapisania za pomocą liter (Cackowska 1984, s. 25).

By stymulować rozwój percepcji słuchowej, należy proponować dzieciom zadania kształtujące umiejętności odbierania, rozpoznawania i różnicowania dźwięków, rozwijające wrażliwość i pamięć słuchową, doskonalące umiejętność koncentracji na bodźcach słuchowych, doskonalące słuch fonetyczno-fonemowy, rozwijające umiejętności przeprowadzania analizy i syntezy słuchowej (na etapie edukacji przedszkolnej głównie sylabowej). Trzeba też pamiętać, że percepcja słuchowa jest funkcją najbardziej podatną na zmęczenie — mając to na uwadze, należy przeplatać zadania angażujące tę funkcję innymi.

Równie ważne w przygotowaniach dzieci do nabywania umiejętności czytania i pisania są ćwiczenia pamięci sekwencyjnej i symultanicznej. Pamięć symultaniczna — globalna, całościowa, odnosi się do mechanizmów przechowywania informacji w prawej półkuli mózgu; sugeruje więc zapamiętywanie całościowe. Pozwala ona magazynować wszystkie informacje przestrzenne — w prawej półkuli przechowywane są obrazy twarzy i sylwetek ludzi, układów przestrzennych, rozmieszczenia przedmiotów, figury geometryczne, wzory, układy muzyczne, cechy prozodyczne wypowiedzi, słuchowe i wzrokowe obrazy samogłosek, rzeczowniki w mianowniku, ciągi zautomatyzowane.

Ćwiczenia pamięci symultanicznej to m.in. praca z ilustracjami z różnych kategorii, pokazywanymi jednocześnie — są one zawsze wstępnym etapem wszystkich ćwiczeń zapamiętywania.

Pamięć sekwencyjna natomiast dotyczy sposobów zapamiętywania i przechowywania informacji przez lewą półkulę, która ujmuje relacje między elementami. Zapamiętywanie sekwencyjne to zapamiętywanie krok po kroku, z uwzględnieniem linearnego uporządkowania następujących po sobie elementów. Ten rodzaj pamięci warunkuje uczenie się języka.

Dzięki pamięci sekwencyjnej i lewej półkuli zapamiętujemy sekwencje czynności, które nie są wykonywane automatycznie, na przykład kolejność głosek w wyrazach, wyrazów w zdaniu czy zdań w dłuższych wypowiedziach. Zadania wspomagające jej rozwój to zapamiętywanie kolejno, na przykład pokazywanych ilustracji, kolejności dźwięków, gestów w piosence, krótkich rymowanek (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 294–297).

Oprócz przygotowania dziecka do nauki czytania i pisania w zakresie rozwoju psychomotorycznego, równie istotne jest rozwijanie jego umiejętności w zakresie nazwanym przez Annę Brzezińską „słownikowo-pojęciowym”, czyli kształtowanie umiejętności operowania posiadanym już doświadcze-

niem psychologicznym i lingwistycznym (co umożliwia na przykład właściwe rozumienie słuchanych tekstów); wyjaśnianie treści pojęć ze względu na etymologię określającego je terminu, podejmowanie prób interpretowania treści przysłów i przenośni oraz w zakresie „emocjonalno-motywacyjnym”, którego istotą jest rozumienie przez dziecko znaczenia umiejętności czytania i pisania dla niego samego (Brzezińska red. 1987, s. 44–46; Brzezińska, Burtowy 1985, s. 121–122).

## **Uwarunkowania rozwoju umiejętności czytania i pisania w świetle wyników najnowszych badań**

W świetle wyników badań prezentowanych w literaturze przedmiotu harmonijny rozwój psychoruchowy dziecka jest jednym z warunków prawidłowego przebiegu procesu uczenia się czytania i pisania. Wyniki wspomnianych eksploracji wskazują również na konieczność posiadania umiejętności dekodowania tekstów i interpretowania ich treści, co wymaga zarówno zdolności poznawczych (w zakresie percepcji wzrokowej, procesów pamięci i dokonywania operacji umysłowych), jak i umiejętności lingwistycznych. Umiejętność dekodowania warunkuje m.in. prawidłowe zamienianie liter na dźwięki i łączenie ich ze sobą, nauczenie się, jakie litery odpowiadają poszczególnym dźwiękom, by móc dokonać transformacji słów mówionych na pisane.

Istotna jest również świadomość językowa, czyli wiedza dotycząca języka i zdolność refleksji nad nim — mówienia i myślenia o nim; uświadomienie sobie przez dziecko istnienia symboli językowych i reguł języka; świadome posługiwanie się nimi, czyli m.in. odpowiednie do sytuacji komunikacyjnej reagowanie za pomocą języka na to, co dziecko słyszy od innych (dorosłych i dzieci); informowanie otoczenia za pomocą wypowiedzi własnych o swoich potrzebach, przeżyciach i stanach; wpływanie za pomocą odpowiednio konstruowanych wypowiedzi na otoczenie; opisywanie świata (rzeczywistego lub wyobrażonego); odtwarzanie zdarzeń i tworzenie fikcji; budowanie i współtworzenie tekstów o różnej długości i strukturze oraz o zróżnicowanych funkcjach.

Kolejnym warunkiem sprawnego przebiegu procesu uczenia się czytania i pisania jest świadomość fonologiczna, czyli świadomość istnienia wszystkich dźwięków języka, zdolność słyszenia i odróżniania wydawanych przez siebie dźwięków (Jurek 2012, s. 154–157). „Świadomość fonologiczna umożliwia skoncentrowanie się na dźwiękach mowy tworzących słowa lub na fonemowej strukturze słów, niezależnie od ich znaczenia” (Maurer 2006, s. 11).



Istotne jest także prawidłowe wymawianie wszystkich głosek języka polskiego, czyli zakończony rozwój podsystemu fonetyczno-fonologicznego.

Nie mniej ważne od wymienionych wcześniej warunków są również motywacja do nauki i emocjonalne w nią zaangażowanie — musi się ona kojarzyć dzieciom z czymś ciekawym, ważnym i przydatnym dla nich samych.

Jagoda Cieszyńska jako niezbędne warunki do bezproblemowej nauki czytania i pisanie wymienia ponadto: uczenie wielozmysłowe; uczenie przez poznawanie znaczeń, a nie rozpoznawanie znaków liter; uwzględnianie naturalnych mechanizmów językowych (tylko samogłoski odczytujemy w izolacji, a spółgłoski w sylabach — nie da się wypowiedzieć spółgłoski bez wygłosu); uwzględnienie prymarnej roli czytania, a sekundarnej pisanie (choć niektórzy uważają, że należy kształcić te umiejętności równolegle, np. Bronisław Ročławski); porządkowanie od lewej do prawej — czyli porządkowanie linearne, gdyż funkcja ta stanowi kluczową rolę w nauce czytania, a zależy od kształtowania się dominacji stronnej.

Zwraca również uwagę, że często to dorośli popełniają błędy podczas uczenia dzieci tych kluczowych dla wczesnej edukacji umiejętności. Zaznacza, że nie powinni oni m.in.: nazywać liter; dzielić wyrazów na głoski (powstaje wówczas element wokaliczny -y, który może być przez dziecko zapisywany); dyktować wyrazów do zapisania (nie można mówić: „mów głośno, to co piszesz, i pisz, to co słyszysz”); stosować czcionek szeryfowych; wprowadzać nazw liter — em, zet, co wymaga wiedzy metajęzykowej; mylić głoskowania z literowaniem — jeżeli dyktujemy do zapisania dziecku wyraz z-i-m-a, to można spodziewać się, że będzie ono później przejawiało trudności z zapisywaniem spółgłosek miękkich w wyrazach (Cieszyńska-Roček 2013, s. 366).

Czytanie i pisanie to jedne z kluczowych kompetencji we wczesnej edukacji. Ich sprawne opanowanie umożliwi dziecku osiągnięcie sukcesów szkolnych, w dużej mierze warunkuje również powodzenie na dalszych szczeblach edukacji.

Jednak czytanie i pisanie to umiejętności niełatwe do opanowania i najlepiej by było uczyć ich dzieci, zanim odkryją one, że nauka ta może przysparzać różnorodnych trudności. Dlatego wydaje mi się, iż wycofanie z podstawy programowej wychowania przedszkolnego zapisu „o tworzeniu warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisanie.....)” (*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*; załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157,

poz. 1100, s. 2), na rzecz kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania, skutkuje niestety błędną wśród wielu nauczycieli opinią, dotyczącą zakazu nauki czytania i pisania w przedszkolu, co nie jest zgodne z prawdą i – myślę — intencją autorów podstawy, a jednocześnie nie uwzględnia wyników badań wskazujących na zalety wczesnej nauki czytania. Badania neuropsychologów dowiodły m.in., że wczesna nauka czytania i pisania może sprzyjać stopniowemu kształtowaniu przewagi półkuli lewej w procesach werbalnych, co jest niezbędnym warunkiem szybkiego czytania ze zrozumieniem, a w konsekwencji skutecznego uczenia się. Wyniki badań psycholingwistów z kolei wykazały, że dziecko może uczyć się efektywnie drugiego języka jako obcego, dopiero wówczas, gdy opanuje swój język macierzysty w formie mówionej i pisanej (Cieszyńska 2008, s. 13, 18). Jagoda Cieszyńska zaznacza, że odrębności artykulacyjne języka angielskiego, którego dzieci uczą się najczęściej, mogą zaburzyć proces formowania się systemu fonetyczno-fonologicznego języka ojczystego (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 187). Wskazuje to na konieczność zastanowienia się nad zasadnością prowadzenia w przedszkolu „przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym” (*Podstawa programowa z dnia 30 maja 2014 r.*, Dz. U. z 18 czerwca 2014 r., poz. 803), a na pewno dokładnego określenia, na czym takie przygotowanie ma polegać oraz opisanie metod, sposobów i form wykorzystywanych w tym przygotowaniu.

Myślę, że nikogo nie trzeba przekonywać, że wczesna nauka czytania i pisania rozwija dzieci poznawczo, ułatwia radzenie sobie w sytuacjach szkolnych i jest jedną z lepszych inwestycji w ich przyszłość. Jednak trzeba pamiętać, że dzieci lubią uczyć się czytać, jeżeli widzą cel i przydatność dla siebie tej czynności, a najlepszym do tego wstępem jest czytanie dziecku i razem z nim, ale także czytanie samemu, co może się stać przykładem do naśladowania przez najmłodszych.

## **Preparation for learning to read and write as key competences in the primary education**

### **Abstract**

Reading and writing belong to the basic skills taught at school since their development is crucial for a child to be successful in education. The following article emphasizes the need for stimulating the development of sensory and motor functions whose correct level has a considerable influence on learning to read and write. It also mentions other conditions important for the correct development of the skills in ques-

tion, based on the results of the research quoted in the literature. There is also a short description of mistakes that can be made when teaching children to read and write.

**Keywords:** speech, language, writing, reading, learning, preparation for learning to read and write

## Bibliografia

- Brzezińska A., Burtowy M. (1985), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przed-szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Brzezińska A. (red.) (1987), *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Cackowska M. (1984), *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa.
- Cieszyńska J. (2004), *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 2.
- Cieszyńska J. (2008), *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J. (2014), *Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2/130.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007), *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013), *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Wydawnictwo Omega Stage-Systems-Jędrzej Cieszyński, Kraków.
- Elkonin D.B. (1961), *Psychologiczne issledowanie znaniy w naczalnej szkole*, „Sowietskaja Piedadogika”, nr 9.
- Gajda S. (1999), *Lingwistyczne podstawy logopedii*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia — pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Jurek A. (2012), *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Kamińska K. (1999), *Nauka czytania w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G. (2010), *Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa.
- Kurowska B. (2011), *Dziecko ryzyka dysleksji w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Maurer A. (2006), *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*; załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 18 czerwca 2014, poz. 803).
- Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Zbróg Z. (2010), *Wybrane teoretyczne i praktyczne problemy motywowania dzieci sześciolletnich do uczenia się czytania*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyslny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa.

Małgorzata Bilewicz

# **Trudności dzieci z niepełnosprawnością wzroku w nabywaniu kompetencji kluczowych i sposoby ich przewyżczenia**

## **Wprowadzenie**

Szeroki zakres wiedzy, umiejętność wykorzystania jej oraz postawa dostosowana do sytuacji to wymogi, którym musi sprostać współczesny człowiek. Liczba oraz jakość posiadanych kompetencji może decydować o powodzeniu w pracy zawodowej oraz życiu społecznym. Pisząc o kompetencjach, Astrid Męczkowska (2002, s. 120) na plan pierwszy wysuwa „wewnętrzny potencjał podmiotu, określający jego możliwości do podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji. Kompetencja — w takim ujęciu — warunkuje podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego”.

Kompetencje nabywamy w toku naszego życia, zaczynając już od najmłodszych lat. Są one podstawą prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. Ze względu na ich ogromne znaczenie w lutym 1996 roku na symposium Rady Europy w Bernie Parlament Europejski i Rada sformułowały najważniejsze kompetencje dla wszystkich młodych Europejczyków do budowania wspólnej Europy — zostały one nazwane kompetencjami kluczowymi, które powinny być rozwijane w ramach strategii uczenia się przez całe życie, w tym osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji (Zawadowska 2007). W ujęciu rozporządzenia Rady Europy na kompetencje kluczowe składają się: wiedza, umiejętności i postawy, które stanowią ich cechy konstytutywne. Wyróżnionych zostało osiem kompetencji kluczowych:

porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

Nabywanie kompetencji kluczowych może być utrudnione przez nieprawidłowości funkcjonowania organizmu. Do przeszkód tych należy bez wątpienia dysfunkcja narządu wzroku, gdyż ma on ogromne znaczenie dla działania człowieka w życiu codziennym. „Jest źródłem około 80% informacji napływających z otoczenia. Jest także cenzorem i rzeczoznawcą informacji zebranych przez inne zmysły” (Ossowski 1982, s. 28). Wzrok pełni podstawową rolę dzięki tzw. koordynacji wzrokowo-ruchowej, współdziałaniu zmysłu ruchu oraz zmysłu wzroku. Pozostałe zmysły pełnią natomiast drugorzędną rolę, na przykład słuch, jako drugi w hierarchii ważności zmysłów w życiu człowieka, ma tylko 11% udziału w zdobywaniu informacji, a inne zmysły od 1% do 3,5%. Główną więc metodą funkcjonowania człowieka w obecnym świecie są sposoby wzrokowe, w których dominująca rola przypada zmysłowi wzroku, a pozostałym zmysłom, jak: słuch, dotyk, ruch, węch przypada tylko rola pomocnicza (Majewski 2001).

„Rola narządu wzroku nie ogranicza się jedynie do procesów poznawczych (poznawania otaczającej rzeczywistości), lecz dotyczy także wielu innych sfer życia. Należą do nich: zdobywanie informacji i wiedzy; wykonywanie czynności życia codziennego, zwłaszcza czynności samoobsługowych i gospodarczych; orientacja przestrzenna i samodzielne poruszanie się; wykonywanie pracy zawodowej; udział w życiu społecznym; rekreacja i aktywne wykorzystanie czasu wolnego (zabawa, rozrywka, sport, turystyka)” (Sowa 1997, s. 156). Uszkodzenie narządu wzroku lub utrata zdolności widzenia wpływa więc na funkcjonowanie organizmu we wszystkich sferach życia człowieka, który traci najważniejszą drogę poznania świata zewnętrznego.

Słuszne chyba, i to nie tylko z punktu widzenia niewidomego, jest stwierdzenie, że otaczający nas świat jest podporządkowany zmysłowi wzroku i potrzebom ludzi widzących. Konsekwencją tego są liczne ograniczenia, które napotykać osoby niepełnosprawne wzrokowo (Jakubowski 2001). Wśród nich, jednymi z ważniejszych, są ograniczenia poznawcze. Poznanie świata jest zubożone (bodźce wzrokowe są niedostępne) w zakresie treści i nieprzystające do rzeczywistości. Niewidomi wypełniają luki w pojęciach wyobrażeniami zastępczymi, wskutek czego w procesie poznawczym oprócz zubożenia treści zauważalne jest pewne jej skażenie. Nie tylko bo-



wiem światło, barwy, perspektywa, ale wszystkie zjawiska w ruchu, w ich zmienności uchwytnej optycznie — są niedostępne dla niewidomego (Doroszevska 1989).

Słabowzroczność natomiast może przyjąć różne formy i powodować różny stopień obniżenia sprawności wzrokowej. Obniżenie ostrości wzroku ma przede wszystkim negatywny wpływ na widzenie przedmiotów, ich kształtów, zwłaszcza małych i bardzo małych przedmiotów, w tym również liter, cyfr i innych znaków graficznych. Ograniczenia czy ubytki pola widzenia zaś powodują znaczne trudności w spostrzeganiu dużych przedmiotów i przestrzeni wraz z wypełniającymi ją przedmiotami, osobami i zjawiskami. Utrudniają one także ujmowanie wzajemnych relacji pomiędzy elementami znajdującymi się w przestrzeni (Sowa 1997).

„Brak wzroku powoduje również zubożony odbiór informacji o świecie oraz częstą utratę informacji o podstawowym znaczeniu w procesach regulacji stosunków jednostki ze światem. Skutkiem utraty informacji lub dysponowania informacjami drugorzędnymi są nietrafne decyzje i błędna działalność pozornie równoważąca relacje człowiek — otoczenie” (Ossowski 2001, s. 184). Niewidomy z racji utraty percepcji wzrokowej funkcjonuje coraz częściej na granicy przeciążenia z powodu zalewu informacji, które musi selekcionować, różnicować ważne od mniej ważnych. Sytuacja ta dodatkowo wzmacnia napięcie nerwowe związane z koniecznością stałej koncentracji uwagi i kontroli docierających informacji. Człowiek z niepełnosprawnym wzrokiem szybciej ulega zmęczeniu i wyczerpaniu psychicznemu (Sękowska, Sękowski 1991).

Wszelkie wymienione konsekwencje utraty zmysłu wzroku lub zaburzenia w jego funkcjonowaniu bez wątpienia wpływają negatywnie na możliwości edukacyjne osób niewidomych i słabowidzących. Jak podaje Zofia Sękowska (1998, s. 127), braku wzroku „nie można uważać za błąhe utrudnienie kształcenia. Bezpośrednie następstwa braku wrażeń i spostrzeżeń wzrokowych obejmują: niemożność poznania obrazu płaskiego pisma, rysunku, malarstwa, fotografii, niemożność poznania kształtu przedmiotu niedającego się objąć dotykiem, ze względu na swą wielkość czy konsystencję, niemożność zauważenia przeszkody w poruszaniu się, brak wycucia odległości niesprawdzalnej dotykiem czy zmysłem mięśniowym, brak realnego poczucia niebezpieczeństwa związanego ze spostrzeganiem, wyobrażenia wysokości czy głębokości, brak znajomości ruchów, zmian, które one powodują, ich precyzji, tempa, estetyki, brak popędu do naśladownictwa i spontanicznej aktywności. Ograniczenia te wpływają ujemnie na funkcjonowanie uczniów w szkołach podstawowych i średnich, a także

na studentów na uczelniach wyższych. Uczniowie niewidomi i słabowidzący dotkliwie odczuwają nie tylko ograniczenia poznawcze, ale także problemy osobiste wynikające z braku wzroku oraz trudności w adaptacji do warunków środowiskowych. Silnie przeżywają oni lęki i frustrację wynikającą z sytuacji zdrowotnej, która rzutuje na jedną z najważniejszych aktywności w życiu człowieka, jaką jest edukacja”.

## **Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów niepełnosprawnych wzrokowo – wskazówki dla nauczycieli**

Celem opracowania jest sformułowanie wskazówek, które pomogą nauczycielom w rozwijaniu kompetencji kluczowych uczniów z dysfunkcją narządu wzroku. Uwzględnienie w swojej pracy specyfiki funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących jest podstawą sukcesu zawodowego nauczyciela, a tym samym właściwego przebiegu procesu nauczania i wychowania uczniów niewidomych i słabowidzących. Przedstawiam zatem rozwiązania i wytyczne, które ułatwiają nabywanie poszczególnych kompetencji kluczowych przez uczniów z niepełnosprawnością wzroku.

### **Porozumiewanie się w języku ojczyzm**

Czytanie i pisanie brajlem są głównym sposobem zdobywania wiedzy osób niewidomych, dlatego też nauczyciele szkół masowych i integracyjnych, mający w swojej klasie ucznia pracującego metodą dotykową, powinni poznać podstawy systemu punktowego.

Nauczyciel ponadto wybiera taki program, do którego podręczniki wydrukowano brajlem. Istnieje konieczność korzystania również z „książki mówionej” oraz książek pisanych brajlem lub z powiększonym drukiem. Muszą być jednak zachowane właściwe proporcje między słuchaniem a czytaniem. Literaturę potrzebną do realizacji przedmiotu warto podawać z wyprzedzeniem, aby uczeń niepełnosprawny miał czas na dotarcie do niej lub ewentualną zmianę z wersji czarnodrukowej na elektroniczną.

W nauczaniu niewidomych ogromną rolę odgrywa słowo, jest ono głównym sposobem komunikowania się niewidomego z otoczeniem, dlatego nauczyciele powinni szczególnie dbać o rozwój słownictwa oraz o precyzyjne wyrażanie swoich myśli. Znaczenie poznawanych pojęć ma być dostosowane do rzeczywistości. Trudne pojęcia w takich przypadkach obrazuje się przedmiotami, modelami, które są przez ucznia niewidomego lub słabowidzącego

dokładnie poznane polisensorycznie (przy użyciu dotyku oraz innych zmysłów). Ważne jest również zachęcanie ucznia do stawiania pytań w przypadku wątpliwości (braku zrozumienia pojęć lub sytuacji) oraz wyrobienie w uczniu świadomości, że w każdej sytuacji może liczyć na pomoc nauczyciela.

Konieczne jest wdrożenie uczniów z niepełnosprawnością wzroku do aktywnego poszukiwania i interpretacji informacji oraz wykorzystywania ich do wyrażania własnych argumentów w mowie i piśmie. Warto ponadto zachęcać uczniów do prezentowania swoich opinii oraz włączania się do rozmów, jak również uświadomić konieczność dostosowania sposobu porozumiewania się do kontekstu i wymogów sytuacji społecznej.

### **Porozumiewanie się w językach obcych**

Uczeń z niepełnosprawnością wzroku wraz z całą klasą opanowuje wszystkie funkcje językowe — nie tylko mówienie i rozumienie, ale również pisanie i czytanie, które muszą być traktowane jako równorzędne. Mając to na uwadze, nauczyciel powinien na samym początku zapoznać się z techniką pracy ucznia niewidomego lub słabowidzącego i omówić z nim formy współpracy, w szczególności zaś dostępność materiałów dydaktycznych, sposób przygotowywania prac domowych, formę pisania klasówek itp. (Jakubowska 2001).

Wybierając dla klasy podręcznik na dany rok, nauczyciel zobowiązany jest sprawdzić, czy w zestawie, jaki bierze pod uwagę, znajdują się pozycje wydane brajlem lub drukiem powiększonym. Należy wziąć pod uwagę, że wydawnictw przystosowanych do potrzeb niewidomych i słabowidzących jest niewiele, a dostępność podręcznika warunkuje niekiedy postępy w nauce (Jakubowska 2001). Nauczyciel powinien mieć również świadomość, iż system brajla pozwala na zapis wszystkich powszechnie używanych języków obcych, zgodny z zasadami ortografii. Poszczególne kraje posiadają brajlowskie księgozbiory, mniej lub bardziej bogate, jednak zapewniające dostęp do podstawowej literatury (Jakubowska 2001).

Warto dążyć do rozwijania u ucznia z dysfunkcją narządu wzroku poczucia różnorodności kulturowej i językowej oraz wiedzy o konwencjach społecznych, jak również o różnych aspektach kulturowych i ich związku z porozumiewaniem się.

### **Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**

Uczeń z dysfunkcją narządu wzroku uczący się w szkole masowej lub integracyjnej ma brać czynny udział w lekcjach na równi z widzącymi rówieśnikami-

mi, zakres wiedzy (sposoby dokonywania obliczeń, główne operacje i sposoby prezentacji matematycznych, znaczenie i treść terminów matematycznych i naukowych itd.) jest taki sam zarówno dla uczniów niepełnosprawnych wzrokowo, jak i pełnosprawnych. Ma on także do dyspozycji podstawowe środki dydaktyczne, które umożliwiają naukę matematyki, jak na przykład: kubarytmy, folia do rysowania, układ współrzędnych przystosowany do potrzeb uczniów niewidomych, wypukłe ilustracje itp. Ponadto na bieżąco jest informowany o zapisach dokonywanych na tablicy, bo osoba pisząca zobowiązana jest jednocześnie głośno mówić, co zapisuje.

Nauczyciel powinien oceniać otoczenie (warunki fizyczne) i możliwości jego wykorzystania oraz modyfikowania pod kątem możliwości i potrzeb wzrokowych uczniów niepełnosprawnych. Stanowisko pracy ucznia słabowidzącego musi być dobrze oświetlone oraz znajdować się blisko tablicy lub ekranu rzutnika, blat stołu nie może mieć połysku, natomiast stanowisko pracy ucznia niewidomego musi być zaopatrzone w ograniczniki (aby narzędzia nie spadały), a każde narzędzie mieć swoje stałe miejsce (aby uniknąć jego szukania). Prezentacje i slajdy, wykorzystywane przez nauczyciela w trakcie zajęć, muszą być skonstrastowane (czcionka i tło).

Nauczyciel prowadzący zajęcia techniczne z uczniami z dysfunkcją narządu wzroku rozwija umiejętności praktyczne (jakże potrzebne w życiu codziennym) przez staranne dobieranie tematyki pracy, materiałów i narzędzi, kierując się rzeczywistymi potrzebami dzieci. W przypadku uczniów słabowidzących nauczyciel musi pamiętać o zróżnicowaniu kolorystycznym materiałów, uczniom niewidomym należy zapewnić materiały o różnorodnej fakturze.

Nauczyciel zobowiązany jest dokładnie przemyśleć kolejne etapy wykonania pracy oraz kontrolować poprawność wykonania zadania. W przypadku trudności w opanowaniu umiejętności nauczyciel, stając za plecami ucznia, powinien kierować jego rękoma, co umożliwi wyćwiczenie prawidłowego ruchu. Aby zapewnić optymalne warunki pracy, dobrze, aby uczeń słabowidzący korzystał z lup zawieszanych na szyi lub folii i szkieł powiększających umocowanych na ruchomym statywie. Umożliwi to uczniowi pracę obydwoma rękoma. Należy bezwzględnie pamiętać również o zachowaniu zasad bezpieczeństwa pracy.

### **Kompetencje informatyczne**

W pracowniach informatycznych w szkołach, gdzie naukę pobierają uczniowie niepełnosprawni wzrokowo, powinny znajdować się takie urządzenia,

jak na przykład: synteza mowy, monitory brajlowskie, drukarki brajlowskie itp. Ponadto warto, aby uczniowie niewidomi i słabowidzący byli zaopatrzeni w dodatkowe urządzenia (np. słowniki i encyklopedie elektroniczne, urządzenia czytające na głos tekst drukowany, lupy elektroniczne) i oprogramowania, które umożliwiają korzystanie z większości osiągnięć informatyki. Konieczne jest jednocześnie funkcjonalnie zorganizowane stanowisko pracy, aby uczeń w zasięgu ręki miał wszystkie potrzebne urządzenia: monitor, skaner, drukarka, najlepiej bezprzewodowe głośniki i słuchawki, synteza mowy, bezprzewodowa myszka i klawiatura.

Na zajęciach informatycznych powinien być realizowany główny cel: niezależny dostęp do informacji tekstowej oraz samodzielność w przygotowaniu tekstu na komputerze. Cel ten zostanie osiągnięty, gdy uczniowie przyswoją wiedzę o aplikacjach komputerowych oraz naberą umiejętności ich wykorzystania w życiu osobistym, społecznym i kulturalnym. Niezbędna jest do tego znajomość skrótów klawiaturowych przez uczniów niewidomych, co umożliwi wykonanie pewnych operacji bez użycia myszki. Pomocne jest ponadto określenie koloru, kontrastu i wielkości poszczególnych elementów graficznych, najlepiej widocznych dla słabowidzącego ucznia, jak również uświadomienie zalet korzystania z mowy syntetycznej, która zapobiega nadmiernemu obciążaniu wzroku.

### **Umiejętność uczenia się**

W procesie nabywania umiejętności uczenia się ważne jest dokładne poznanie ucznia z dysfunkcją narządu wzroku, czyli zgromadzenie i analiza informacji, które pozwolą nauczycielowi na ocenę rzeczywistych możliwości i specjalnych potrzeb. Niezbędne jest więc wskazanie różnych sposobów docierania do wiedzy oraz wybór przez ucznia z dysfunkcją narządu wzroku sposobu uczenia się dostosowanego do jego możliwości i umiejętności. Ułatwieniem jest wykorzystywanie w nabywaniu wiedzy najnowszych zdobytych techniki, technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz używanie pomocy optycznych lub różnego rodzaju środków dydaktycznych, na przykład notatników i notebooków.

Istotny jest szeroki dostęp uczniów niepełnosprawnych wzrokowo do różnych form kształcenia oraz wsparcia, w tym udział we wszystkich dostępnych dla niego zajęciach, a jednocześnie unikanie sytuacji, którym uczeń nie może sprostać. Ważne jest więc stwarzanie przez nauczyciela różnorodnych sytuacji życiowych, odpowiednich do możliwości ucznia, dających szansę zdobywania wiedzy i umiejętności oraz kształtowania postaw.

Nauczyciel ponadto powinien wyrażać zgodę na nagrywanie zajęć, gdyż czasami jest to jedyny możliwy sposób sporządzania notatek.

Sposób sprawdzania wiedzy ma być dostosowany do możliwości ucznia niepełnosprawnego wzrokowo, na przykład tekst sprawdzianu przygotowany przy użyciu dużej czcionki, w formie elektronicznej, brajlem. Czasami wskazana jest zmiana formy pisemnej zaliczenia na ustną. Nauczyciel jednak nie stosuje taryfy ulgowej wobec uczniów niepełnosprawnych i nie obniża wymagań dotyczących nauki. Podstawa programowa jest taka sama dla wszystkich.

### **Kompetencje społeczne i obywatelskie**

W procesie nabywania kompetencji społecznych istotne jest promowanie postawy integracyjnej, tworzenie właściwego klimatu społecznego, ułatwiającego naturalne, bezkonfliktowe współistnienie pełnosprawnych i niepełnosprawnych członków społeczeństwa. Ważna jest nauka zasad i norm społecznych przyjętych w społeczeństwie, wchodzenie w satysfakcjonujące relacje interpersonalne (osoby niewidome mogą mieć znaczne trudności i ograniczenia w tym zakresie). Niezbędne jest więc zachęcanie uczniów z dysfunkcją narządu wzroku do aktywnego współdziałania oraz współpracy w grupie rówieśniczej, bez niepotrzebnego poczucia niższości oraz niedopuszczenie do tyflocentryzmu (koncentracja na sprawach własnej grupy — społeczności osób z niepełnosprawnością wzroku). Ważna jest ponadto w przypadku osób niepełnosprawnych nauka asertywności w warunkach społecznego bytowania oraz pokonywania własnych słabości i uprzedzeń.

Należy dążyć do tego, aby uczeń niepełnosprawny miał świadomość równości posiadanych praw (również tych dotyczących osób niepełnosprawnych) i obowiązków oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowanie. Ważne jest poszerzanie wiedzy uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych na temat tożsamości i odmienności kulturowej oraz społecznej, jak również tolerancja tych zjawisk. Uczeń niepełnosprawny wzrokowo ma orientować się w najważniejszych wydarzeniach współczesnych i historycznych oraz osiąść umiejętność szukania odpowiednich dróg pozyskiwania tych informacji.

Konieczne jest wdrażanie uczniów do prowadzenia zdrowego stylu życia, ważna jest ponadto profilaktyka zdrowotna chroniąca przed pogłębianiem się niepełnosprawności. Niezbędne jest także wskazywanie uczniom z dysfunkcją narządu wzroku sposobów radzenia sobie ze stresem oraz frustracją spowodowaną między innymi konsekwencjami niepełnosprawności.



### **Inicjatywność i przedsiębiorczość**

Współcześnie jednym z celów rehabilitacji osób niepełnosprawnych jest utrwalanie świadomości ponoszenia odpowiedzialności za własne życie i wybory bez konieczności wchodzenia w postawę biernego odbiorcy zabezpieczeń socjalnych. Istotne jest więc zachęcanie osób niepełnosprawnych do wychodzenia z inicjatywą oraz prezentowania własnych pomysłów. Ważna jest ponadto nauka umiejętności pracy zespołowej na zasadach partnerskich bez utrwalania kompleksów wynikających z braku pełnej sprawności. Niezbędne jest do tego rozwijanie umiejętności autoprezentacji oraz negocjacji. Przedsiębiorczość osób niepełnosprawnych w dużej mierze jest uzależniona również od wiedzy o uprawnieniach i udogodnieniach im przysługujących, a wynikających z zasad normalizacji sytuacji życiowej osób z niepełnosprawnością.

### **Świadomość i ekspresja kulturalna**

Sztuka to bardzo ważny element wykształcenia młodego człowieka, pełni ponadto rolę rewalidacyjną, dlatego zwalnianie ucznia niewidomego z tych zajęć jest niedopuszczalne, stanowi ograniczenie jego rozwoju. Nauczyciel ma rozbudzać w uczniach radość tworzenia oraz uczyć obcowania ze sztuką. Ważne jest więc zachęcanie uczniów do wyrażania siebie za pomocą różnorodnych środków z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Niezbędne jest do tego użycie przez nauczyciela metod dydaktycznych i technik (szczególnie plastycznych) dostępnych uczniowi niewidomemu, jak na przykład rzeźba w drewnie i glinie, praca z masami plastycznymi, techniki półpłaskie, techniki reliefowe, tkactwo, dziewiarstwo, makramy, składanie papieru, wikliniarstwo, łączenie technik plastycznych itp. „Pamiętać przy tym należy, że dla osoby niewidomej ważna jest faktura materiału (czasami zastępuje funkcję barw). Zmienność faktury może być wspianiałym środkiem wyrazu plastycznego. Natomiast uczniowie słabowidzący, w zależności od rodzaju wady wzroku, mogą posługiwać się barwą i technikami malarskimi” (Badeński 2001, s. 151).

Brak podręczników z zakresu sztuki dla osób niewidomych nauczyciel może rekompensować technikami komputerowymi, encyklopediami multimedialnymi itp. Powinien ponadto organizować jak największą ilość wycieczek, wyjść do teatrów, muzeów, galerii (istotne jest umożliwienie uczniom dotykowego poznania przynajmniej niektórych eksponatów). Ważna jest także wiedza o wystawach organizowanych pod kątem potrzeb osób niewidomych. Natomiast nauczyciel muzyki musi mieć świadomość istnienia

brajlowskiego systemu nutowego (muzykografia). Ten międzynarodowy system nutowy jest na tyle zunifikowany, że posługują się nim niewidomi muzycy na całym świecie.

Nauczyciel w pracy z uczniem niepełnosprawnym wzrokowo nie powinien unikać w wypowiedziach słów „popatrz”, „zobacz”, „widzisz” itp., ale stosować je w sposób naturalny. Są one taką samą częścią słownika osób niewidomych, jak i osób widzących. Podobnie nie wystrzegamy się określenia barw, ponieważ niewidomy, choć ich nie dostrzega, to przyswaja te pojęcia i ich skojarzenia typu: „zielona trawa”, „niebieskie niebo”.

Wśród kompetencji kluczowych wymienionych przez Parlament Europejski i Radę nie znalazły się kompetencje dotyczące wychowania fizycznego. Ze względu na znaczenie tej aktywności dla rozwoju człowieka, szczególnie niepełnosprawnego, omówię sposoby ułatwiające **nabywanie kompetencji w zakresie wychowania fizycznego i orientacji przestrzennej**.

Warto pamiętać, że pierwsze dni nauki w szkole mają być również początkiem indywidualnych zajęć orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się najpierw w budynku szkoły, a później również poza nią. W początkowym okresie pobytu w szkole dobrze jest zachęcić kolegów do pomocy niewidomemu uczniowi w sytuacjach trudnych związanych z lokomocją. W celu wyeliminowania u dzieci niepełnosprawnych wzrokowo możliwości uderzenia się lub zderzenia wprowadza się specjalne techniki zabezpieczające górną i środkową część ciała, tzw. techniki ochronne: górna i biodrowa.

Nauczyciel powinien znać doniosłą rolę wychowania fizycznego w procesie rehabilitacji fizycznej i psychicznej ucznia niewidomego oraz słabowidzącego. Aktywność ruchowa umożliwia nabycie nawyków ruchowych niezbędnych w życiu codziennym, daje możliwość rozładowania stresów i frustracji, na które te osoby są narażone częściej niż ludzie widzący. Uczy ponadto prawidłowej postawy, gestów i mimiki. Jak podaje Tadeusz Majewski (1997), „pozbawienie dzieci niepełnosprawnych wzrokowo systematycznych i przewidzianych programem zajęć z wychowania fizycznego (co ma niestety miejsce w szkołach masowych i integracyjnych) może spowodować nieodwracalne skutki w rozwoju motorycznym, które w przyszłości będą trudne do wyeliminowania”.

Warto, aby nauczyciel miał świadomość, iż większość sportów jest dostępnych osobom z dysfunkcją narządu wzroku: biegi krótkie i długie, skoki w dal i wzwyż, rzuty, pływanie, narciarstwo zjazdowe i biegowe, łyżwiarstwo, jazda na rowerze typu tandem itd. Niektóre z nich wymagają modyfikacji, jak na przykład wykorzystanie piłek dźwiękowych do gry. Nauczyciel

powinien jednak wziąć pod uwagę fakt, iż uczniowie słabowidzący mogą wykazywać niższą sprawność motoryczną, wolniejsze tempo ćwiczeń oraz mniejszą poprawność wykonywania ruchów. Brak możliwości naśladownictwa sprawia, że wobec dziecka niewidomego należy zastosować metodę dotykowego zapoznania się z układem ruchów przeprowadzoną równocześnie z opisem słownym. Nauczyciel wychowania fizycznego musi ponadto znać i respektować przeciwwskazania lekarskie do wykonywania niektórych ćwiczeń gimnastycznych, szczególnie u dzieci słabowidzących.

Ważne jest również dostosowanie obiektów sportowych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością wzrokową, jak na przykład mocne, jednorodne oświetlenie, podłoga i linie w sali gimnastycznej pomalowane na kontrastujące ze sobą kolory, wykładzina bez wzoru, schody lub zmiany poziomów o różnej fakturze i zaznaczone kontrastującymi barwami itp. (Sikorska 2001).

## **Podsumowanie**

Sformułowane wskazówki mają na celu zoptymalizowanie procesu kształcenia dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Podstawa programowa jest taka sama dla wszystkich uczniów, bez względu na ich stan zdrowia. Aby umożliwić dzieciom niewidomym i słabowidzącym nabycie wszystkich kompetencji kluczowych na równi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami, konieczne jest uwzględnienie przez nauczyciela w procesie kształcenia prawidłowości związanych z rozwojem procesów poznawczych uczniów niepełnosprawnych oraz dostosowanie do nich działań. Opracowane przeze mnie wskazania mają ułatwić nauczycielom planowanie procesu dydaktycznego, dzięki czemu uczniowie z dysfunkcją narządu wzroku unikną wielu trudności, które mogą napotkać na drodze kariery szkolnej.

## **Difficulties of children with visual impairment in the acquisition of key competences and ways of overcoming them**

### **Abstract**

Nowadays every person has the ability to self-realisation in many areas of social life. To achieve this goal it is necessary to acquire competences that are formed from an early age. Key competences are the foundation of proper functioning and full participation in a society. Vision impairment is a limitation of their acquisition,

which entails a number of consequences. They are the reason for the need to adapt the learning process to the needs and abilities of children with visual impairments. This study analyses the determinants of individual competence acquisition by blind and partially sighted children as well as examines the role of a teacher in this process.

**Keywords:** core competences, visual impairment, education

## Bibliografia

- Badeński S. (2001), *Porady i wskazówki dydaktyczne dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych*, [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Doroszevska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź.
- Jakubowska H. (2001), *Nauczanie języków obcych*, [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Jakubowski S. (2001), *Pomoce dydaktyczne i środki techniczne przydatne w nauczaniu dzieci z uszkodzonym wzrokiem*, [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Majewski T. (1997), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Wydawnictwo PWZN „Print 6”, Warszawa.
- Majewski T. (2001), *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*, [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społeczne-go. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ossowski R. (1982), *Kształtowanie obrazu własnej sytuacji i siebie u inwalidów wzroku w procesie rehabilitacji*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Ossowski R. (2001), *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Sękowska Z., Sękowski T. (1991), *Rehabilitacja zawodowa inwalidów wzroku w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Sikorska A. (2001), *Orientacja przestrzenna i wychowanie fizyczne*, [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Sowa J. (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów.
- Zawadowska J. (2007), *Parlament Europy i Rada Europy przypominają o kompetencjach kluczowych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 9 (165).

Katarzyna Nadachewicz

# Stopniowe włączanie dzieci o profilu autystycznym do nabywania kompetencji społecznych

## Rodzaje kompetencji społecznych

Umiejętności społeczne we współczesnym świecie, który można opisać jako bardzo złożoną strukturę ekonomiczno-polityczną, stanowią jedną z kluczowych kompetencji, pożądaną zarówno w kontekście życia osobistego, jak i zawodowego. W literaturze przedmiotu kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jasny i ogólnie przyjęty. Badacze zajmujący się kompetencjami społecznymi zadają sobie pytanie, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną ujawniającą się we wszelkiego rodzaju sytuacjach, czy też obejmują wiele specyficznych, nieraz niezwiązanych ze sobą umiejętności (Jakubowska 1996). Zwolennikiem tego drugiego podejścia jest Michael Argyle (1998, 2002), a w Polsce Anna Matczak (2001).

Z perspektywy rozważań dotyczących efektywności funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym najużyteczniejsza wydaje się definicja Anny Matczak i Katarzyny A. Knopp (2013, s. 15–16, 105–107), w której przez kompetencje społeczno-emocjonalne rozumie się złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych.

Z definicji tej wynika, że nie można mówić o jednej ogólnej kompetencji społecznej, lecz o wielu ich rodzajach. Wymienić można m.in takie kompetencje, jak:



1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeżenie innych, np. ich przeżyć lub intencji oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.
4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne.

Badania empiryczne dowodzą, że kompetencje korelują dodatnio między innymi z dobrostanem psychicznym, ogólną satysfakcją życiową, jakością związków interpersonalnych, gotowością do udzielania pomocy innym, ale też korzystaniem ze wsparcia społecznego, efektywnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, a także szeroko rozumianym przystosowaniem i prawidłowym funkcjonowaniem społecznym (Argyle 1998; Austin, Saklofske, Egan 2005; Cherniss 2002; Extremera, Fernandez-Berrocal 2005; Engelberg, Sjoberg 2004; Gerits i in. 2005; Lopes, Salovey, Straus 2003; Palmer, Donaldson, Stough 2002; Schutte i in. 2002; Van Rooy, Viswesvaran 2004).

## **Autyzm jako problem społeczny**

Autyzm dziecięcy i inne całościowe zaburzenia rozwojowe (CZR) stały się problemem społecznym, ponieważ prowadzą w konsekwencji do występowania, co najmniej umiarkowanego, a częściej znacznego stopnia niepełnosprawności u osób dorosłych. Autyzm dziecięcy to zaburzenie rozwojowe, które zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa całe życie. Zaburzenia ze spektrum autyzmu to obecnie najczęściej występujące całościowe zaburzenia neurorozwojowe. W Polsce wykrywane są u 1 dziecka na 300; w Wielkiej Brytanii i USA u 1 na 100. ONZ oficjalnie uznał zaburzenia ze spektrum autyzmu za jeden z najpoważniejszych problemów zdrowotnych świata obok raka, cukrzycy czy AIDS. Terapia i edukacja tych dzieci przestała być problemem marginalnym, a stała się problemem społecznym, dotyczącym bardzo wielu rodzin i większości placówek oświatowych (Rajtaczak 2011, s. 68).

Amerykańskie Centrum Zwalczenia i Zapobiegania Chorobom (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) przyznaje, że ostatnie statystyki wskazują na to, że obecnie jedno na 50 dzieci w Stanach Zjednoczonych cierpi na autyzm. Jest to alarmujący wzrost, gdy dane te porówna się z danymi z 2007 r., według których na chorobę tę cierpiało 1 na 88 dzieci. Zgodnie z najnowszymi danymi u chłopców występuje czterokrotnie większe niż u dziewczynek prawdopodobieństwo rozpoznania autyzmu. CDC przypisuje ten gwałtowny wzrost lepszej diagnostyce, zwłaszcza u starszych dzieci: „Duży udział w zaobserwowanym zwiększeniu częstości występowania autyzmu w populacji dzieci w wieku szkolnym (6–17 lat) mają dzieci, u których pierwszą diagnozę postawiono w 2008 r. lub później”. Nawet, jeśli to prawda (a jest to ten sam powód, jakim tłumaczy się zaobserwowany ostatnio wzrost), to poważniejsze konsekwencje tej tendencji wzrostowej bagatelizowane są przez media, lub gorzej, są przez nie całkowicie ignorowane. Ostatnie dane statystyczne oznaczają, że obecnie od 3 do 4% chłopców w Stanach Zjednoczonych cierpi na autyzm, i że odsetek ten rośnie... Należy zastanowić się nad faktem, że około 15 lat temu 1 na 10 000 dzieci miało autyzm. Dziesięć lat temu było to 1 na 1 000 dzieci, a następnie 1 na 150, 1 na 88, a teraz 1 na 50 (*National Health Statistics Reports* 2013).

Z autyzmu się nie wyrasta. Towarzyszy on człowiekowi przez całe życie.

Cechami osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są problemy w zakresie umiejętności społecznych, komunikowania się oraz wyobraźni, przejawiają oni też tendencję do schematycznych i powtarzalnych zachowań. Stopień nasilenia trudności może być bardzo różny, od bardzo poważnych — związanych z unikaniem kontaktu wzrokowego i fizycznego, brakiem mowy, poważnymi problemami w nabywaniu nowych umiejętności, do mało nasilonych — obejmujących najczęściej problemy z rozumieniem i właściwym reagowaniem w sytuacjach społecznych, problemy z odczytywaniem emocji i niemożność zrozumienia zachowania innych osób. W różny sposób zatem stopień nasilenia trudności będzie wpływać na funkcjonowanie każdej z osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jej możliwości uczenia się i rozumienia otaczającego świata. Niektóre osoby są w stanie żyć w miarę samodzielnie, ale wiele prezentuje bardzo nasilone problemy i potrzebuje wsparcia przez całe życie. Cechą charakterystyczną jest również to, że osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w specyficzny sposób odbierają bodźce sensoryczne. Zmysły osób autystycznych, czyli smak, wzrok, słuch, dotyk mogą być albo nadwrażliwe na bodźce z zewnątrz albo za mało wrażliwe. Dlatego, w zależności od stopnia wrażliwości, osoby te potrzebują wzmocnionych stymulacji, by móc zareagować na informację z zewnątrz, albo

wręcz przeciwnie — bodźce, które dla zwykłych ludzi przekazują neutralne informacje, są dla nich bardzo silne. Autystycy mogą być nadwrażliwi na dotyk, temperaturę, mogą odbierać proste dźwięki z zewnątrz jako zbyt hałaśliwe, mogą nie lubić jaskrawych kolorów albo wręcz przeciwnie wpatrywać się w światło żarówki, lubić ostre zapachy, np. farb czy benzyny. W nowych sytuacjach, w dużych zgromadzeniach, gdy pojawia się dużo bodźców, osoby z autyzmem mogą być niespokojne i podenerwowane. Mogą wykonywać gwałtowne i stereotypowe ruchy, np. podskakiwać, zakrywać uszy, pokrzykiwać. Takie zachowania mogą również zdarzać się w miejscach publicznych (Świeża, Grochowska, Łasocha, Sztajerwald 2013, s. 3).

Osoby ze spektrum autyzmu w przeciwieństwie do osób neurotypowych nie rozumieją reguł życia społecznego, nie wiedzą, jak należy się zachować w sytuacjach, które wyglądają choć trochę inaczej niż te, których przebiegu wyuczylili się podczas zajęć terapeutycznych. Często nie potrafią generalizować, myśleć abstrakcyjnie, planować, nie potrafią odczytywać sygnałów emocji innych osób, złożonych wypowiedzi, zwłaszcza z idiomami i podtekstami. Świat dla większości osób z autyzmem jest chaosem, którego nie rozumieją i w którym czują się zagubione.

Innym ogromnym problemem osób z autyzmem są trudności w komunikacji, a w konsekwencji — w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji społecznych. Autyzm jest jednym z bardzo bolesnych zaburzeń psychicznych, gdyż dotknięte nim osoby są zazwyczaj świadome swojej niepełnosprawności. Są to często osoby w normie intelektualnej, a nierzadko także o ponadprzeciętnej inteligencji, które bardzo chciałyby żyć jak ludzie zdrowi, nawiązywać z nimi kontakt, zawiązywać przyjaźnie, ale tego nie potrafią. Nie rozumieją kierowanych do nich wypowiedzi, nie umieją przekazać swoich myśli, pragnień, przeżyć (duża część z nich nie potrafi w ogóle mówić), przez co często żyją w poczuciu psychicznego osamotnienia. Nie zdają sobie też sprawy z tego, jak mogą być odbierane ich wypowiedzi czy zachowania.

Ogromna frustracja wynikająca z poczucia zagubienia i osamotnienia powoduje cierpienie, które nierzadko bywa źródłem napadów agresji i autoagresji (Dorociak i in. 2010 s. 11).

Na pierwszy rzut oka autyzm często bywa nierozpoznany i niezrozumiany, ponieważ osoby autystyczne nie wyglądają na niepełnosprawne. Uwagę zwracają dopiero ich trudności w porozumiewaniu się i nietypowe, „dziwaczne” zachowania. Dlatego też wiele osób z otoczenia traktuje dzieci z autyzmem jako niegrzeczne lub źle wychowane. Oprócz trudności z wyobraźnią i interakcjami społecznymi dzieci te bowiem mają również problemy z kontrolą swoich zachowań.

Zdolności społeczne u poszczególnych osób dotkniętych autyzmem są bardzo różne. Dzieci ze spektrum autyzmu mają duże problemy w interakcjach opartych na schemacie „dawania i brania”. Pierwsze niepokojące symptomy mogą się pojawić już we wczesnym dzieciństwie, kiedy niemowlęta nie pozwalają się karmić, nosić na rękach czy reagują płaczem na przytulanie. W następnych miesiącach życia niepokój rodzica wywołuje brak zainteresowania dziecka rówieśnikami, zaczyna się zabawa „obok”, a nie „z”. Szczególne zainteresowania dzieci autystycznych sprawiają, że zaczynają one szukać towarzystwa dzieci starszych lub osób dorosłych.

Rozwój społecznych kompetencji człowieka od najwcześniejszych miesięcy determinowany jest przez zdolność do naśladowania. Najpierw mama powtarza zachowanie (ruchowe lub werbalne) dziecka, a następnie ono stara się ją naśladować. Niespełna dwuletnie dzieci z autyzmem znacznie gorzej naśladują inne osoby niż ich rówieśnicy. W kolejnych latach następuje znaczny wzrost kompetencji w zakresie naśladowania, co jest dobrym prognostykiem dla przyszłej edukacji dzieci. Dzieciom dotkniętym autyzmem trudność sprawia nieumiejętność właściwej interpretacji gestów, mimiki, postawy ciała w relacjach międzyludzkich. Przyczynę takiego stanu rzeczy badacze przypisują nierozwiniętej u autystów „teorii umysłu”. W wyniku tego nie są oni w stanie zrozumieć stanu umysłu innych ludzi, nie potrafią rozpoznać, czego inni oczekują, pragną, co wiedzą. Ścisłe łączy się to z brakiem lub znacznym ograniczeniem zdolności do współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób. Osoby z autyzmem postrzegane są zatem jako nieempatyczne (Nippold 2010, s. 231–232).

Wśród populacji osób z autyzmem zróżnicowanie charakterologiczne jest bardzo duże. Lorna Wing i Judith Gould opisały trzy grupy dzieci, które różniły się poziomem rozwoju społecznego (2011, s. 768–773).

Pierwsza grupa, około 60% osób z autyzmem, prezentowała dużą rezerwę i aktywnie unikała kontaktu. Dzieci te charakteryzują się dużym stopniem wycofania z kontaktów społecznych, przejawiającym się unikaniem lub znacznym ograniczeniem kontaktu fizycznego. Dotyczy to zwłaszcza relacji z rówieśnikami i dorosłymi osobami obcymi. Nie uczestniczą oni w interakcjach społecznych, a jeżeli pozwalają na kontakt fizyczny, to jest on krótkotrwały i niepodtrzymywany. W stosunku do rodziców i innych osób bliskich są mniej wycofane, ale w ich zachowaniu trudno dostrzec oznaki przywiązania i bliskości. Kontakt wzrokowy jest słaby i rzadko nawiązywany, a mimika twarzy i gestykulacja bardzo uboga. Dzieci te wykazują tendencję do ograniczonej i stereotypowej zabawy oraz aktywności. Są często sprawne ruchowo, a ich aktywność w tym zakresie balansuje na

granicy ryzyka. Komunikacja werbalna i niewerbalna jest zwykle bardzo ograniczona.

Druga grupa obejmowała osoby bierne, pasywne. Te osoby są mniej zaburzone. Charakteryzują się mniejszym nasileniem stereotypii i mniejszym oporem wobec zmian. Dzieci z tej grupy akceptują kontakt fizyczny, ale nie nawiązują go spontanicznie, jeżeli nie służy on zaspokajaniu ich potrzeb. Komunikacja werbalna jest dobrze rozwinięta, jednak mowę tych dzieci charakteryzują cechy osób z autyzmem. W zabawie prezentują postawę bierną i ubogi repertuar zachowań. Grupa jest mniej liczna i najmniej kłopotliwa w kontaktach.

W trzeciej grupie znajdują się osoby, które spontanicznie nawiązują kontakty społeczne, ale czynią to w sposób nieprawidłowy i trudny do zaakceptowania. Kłopotliwość tych kontaktów polega na niepełnym uświadomieniu sobie, że w kontakcie społecznym uczestniczą dwie osoby. Dzieci te zadają masę pytań, mówią o rzeczach, które stanowią przedmiot ich zainteresowania, a ich aktywność werbalna nie służy interakcji społecznej. Mowa tych dzieci jest zwykle dobrze rozwinięta, zawiera jednak błędy typowe dla osób z autyzmem. Komunikacja niewerbalna jest zaburzona w stosunku do normy, a zabawa schematyczna, choć bogatsza niż w poprzednich grupach. Sztywność zachowania przejawia się w zainteresowaniach, które dotyczyć mogą różnych dziedzin, zwykle jednak wiedza tych osób nie zostaje wykorzystana w praktyce. Rozwój ruchowy w obrębie tej grupy jest słaby i nieharmonijny. Osoby aktywne są najmniej akceptowaną społecznie grupą osób z autyzmem.

Zróżnicowanie to pokazuje, że populacja osób z autyzmem jest podobna w swojej prezentacji do populacji ludzi zdrowych. Istotne jest również, iż na przestrzeni życia każdej jednostki kompetencje społeczne ulegają zmianom, bądź w kierunku rozwoju, bądź ich zablokowania.

Od dnia 1 stycznia 2010 r. weszły w życie dwa rozporządzenia (rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16. roku życia, Dz.U.09.226.1829, Dz. U. z dnia 31 grudnia 2009 r. i rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz.U.09.224.1803, Dz. U. z dnia 30 grudnia 2009 r., które wprowadzają w polskim systemie orzecznictwa o niepełnosprawności nowy oddzielny kod niepełnosprawności C 12 dla całościowych zaburzeń rozwojowych (spektrum autyzmu). Jest to kluczowa zmiana — uznanie faktu, że całościowe zaburzenia rozwojowe

są przyczyną niepełnosprawności, w przypadku której konieczne jest stosowanie odrębnych metod rehabilitacji, alternatywnych metod komunikacji i specyficznej strukturalizacji zajęć z aktywizacji społecznej. Osoby z autyzmem cierpią z powodu zaburzeń w bardzo wielu sferach rozwoju, potrzebują kompleksowego wsparcia udzielanego przez profesjonalnie przeszkolonych terapeutów, wyspecjalizowanych właśnie w tej dziedzinie. Udzielanie zatem wsparcia osobom z zaburzeniami w sferze kontaktów i relacji społecznych nie jest łatwe.

## **Metody kształtujące kompetencje społeczne w pracy z dziećmi autystycznymi**

Jedną z metod kształtujących kompetencje społeczne stosowaną w pracy z dziećmi autystycznymi jest trening umiejętności społecznych (TUS). Metoda ta jest nastawiona na naukę komunikacji i adaptacji społecznej w warunkach, w jakich dziecko żyje. Praca terapeuty nad usprawnianiem w zakresie kompetencji społecznych obejmuje:





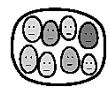




















- terapię kontaktu;
- trening komunikacji społecznej, zarówno bezpośredniej, jak i przez inne media, np. listy, telefon itd.;
- uczenie zachowań właściwych dla danych sytuacji społecznych;
- rozwijanie rozumienia ludzi, siebie, sytuacji społecznych oraz norm, wzorów i oczekiwań interpersonalnych i kulturowych;
- rewalidację w zakresie inteligencji emocjonalnej, empatii, dostrajania się emocjonalnego do innych;
- trening umiejętności związanych z coraz bardziej samodzielnym funkcjonowaniem w pozadomowych sytuacjach społecznych: w szkole, na ulicy, w sklepie, u lekarza, na poczcie, w miejscach rekreacji itp. (Caporale 2013).

W dalszej części opracowania przedstawię autorski program „mały” trening umiejętności społecznych (MTUS) stosowany przez terapeutów Krajowego Towarzystwa Autyzmu w Białymstoku, opracowany i prowadzony przez panią mgr Agnieszkę Danowską dla małych dzieci ze spektrum autyzmu, u których wykształcone są następujące umiejętności: porozumiewają się z pomocą komunikacji wspomagającej, rozumieją mowę werbalną wspartą przekazem wspomaganym, przestrzegają zasad panujących w grupie, potrafią odczytać ze zrozumieniem prostą instrukcję z symboli PCS (*picture communication symbols* — jeden z najpowszechniej stosowanych na świecie systemów komunikacji alternatywnej). Głównym celem progra-



mu jest rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci o profilu autystycznym. Cele szczegółowe to: skupianie uwagi na osobie mówiącej, kształcenie umiejętności obserwacji osób z grupy, kształcenie umiejętności oceny siebie i innych, kształcenie umiejętności aktywnego słuchania, kształcenie umiejętności różnicowania stanów emocjonalnych, kształcenie umiejętności tworzenia instrukcji przy użyciu symboli PCS, kształcenie umiejętności odgrywania scenek według instrukcji.

Warunki, które muszą być spełnione, aby działania terapeutyczne były skuteczne są następujące: liczebność grupy obejmująca 6–8 osób, 1 stała osoba prowadząca, miejsce z minimalną liczbą rozpraszających bodźców, wizualizacja poszczególnych zadań jak na schemacie:

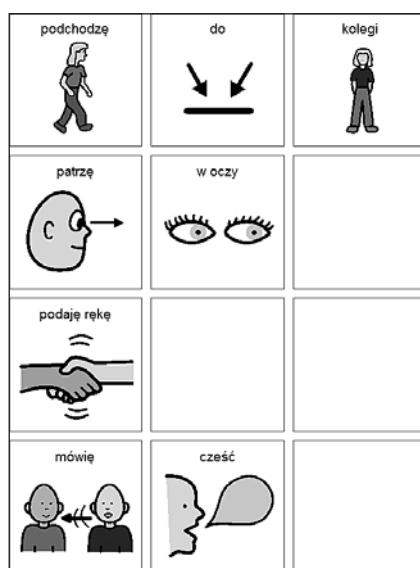
Plan:		Kontrakt:				
		1 	mówi 	reszta 	slucha 	
		Mówimy wyraźnie 	i patrzymy 	w oczy 		
		Jesteśmy 	dla siebie 	mili 		
		Wykonujemy 	polecenia 	Pani 		
		Za punkty 	mam 	nagrodę 		
						
						

Na rysunkach przedstawiono wizualizację planu konkretnych zajęć. Dziecko z otrzymanego planu dowiadyuje się, że po powitaniu odbędzie się zabawa ruchowa „pajak i muchy”, następnie otrzyma instrukcję do przedstawienia scenki, potem będzie zabawa w „głuchy telefon”, podsumowanie zajęć i przydzielenie nagród za dobrze wykonane zadania. Obok każdego symbolu po zakończonym etapie zajęć dziecko zaznacza krzyżykiem, co

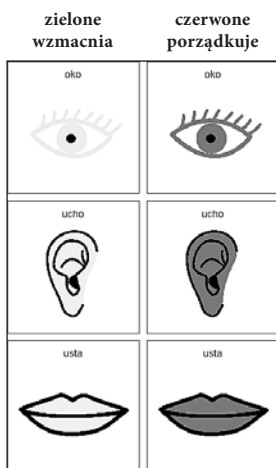
zostało wykonane. Po prawej stronie planu zamieszczono wizualizację kontraktu, który brzmi następująco: *jeden mówi, reszta słucha, mówimy wyraźnie i patrzymy w oczy, jesteśmy dla siebie mili, wykonujemy polecenia Pani, za punkty mamy nagrody.*

Aby krok po kroku zobrazować dziecku zadania, które będzie wykonywało, terapeuta przygotowuje indywidualne instrukcje: *podchodzę do kolegi, patrzę mu w oczy, podaję rękę i mówię „cześć”*. Przedstawia to poniższy schemat.

### Instrukcja w postaci symboli PCS — kroki:



Kolejnym warunkiem, który musi być spełniony, aby działania terapeutyczne były skuteczne, jest jasny i czytelny dla uczestników system motywacyjny w postaci indywidualnych wzmocnień: zielone światło (ucho, oko, usta), czerwone światło (ucho, oko, usta), wspólne nagrody (zabawa kształtami, komputer itd.). Symbole zielone wzmacniają pożądane zachowania, symbole czerwone porządkują zachowania uczniów. Wzory symboli zaprezentowano na schemacie:



## Etapy pracy w czasie zajęć MTUS

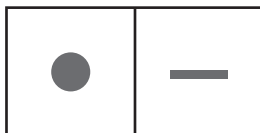
### 1. Integracja grupy z jednoczesnym wprowadzeniem systemu motywacyjnego (światła)

Na początku zajęć terapeuta przedstawia dzieciom system motywacyjny. Tłumaczy, za jakie zachowania można otrzymać zielone znaczki (ucho, oko, usta), a za jakie zachowania znaczki czerwone (ucho, oko, usta).






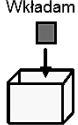



## 2. Metoda kropka/kreska (dobrze, źle)

Terapeuta ocenia wykonanie zadania na indywidualnych instrukcjach za pomocą kropki i kreski.







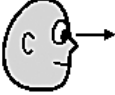




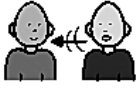


## 3. Odtwarzanie instrukcji przy użyciu symboli obrazkowych

a. Prosta instrukcja (ciąg czynności niezwiązanych z sytuacją społeczną)

Podnoszę 	piłkę 		
Wkładam 	do 	plecaka 	

Na schemacie widzimy, że dziecko podniosło piłkę (na karcie terapeuta postawił kropkę), ale nie włożyło jej do tornistra (na karcie terapeuta zaznaczył kreskę).

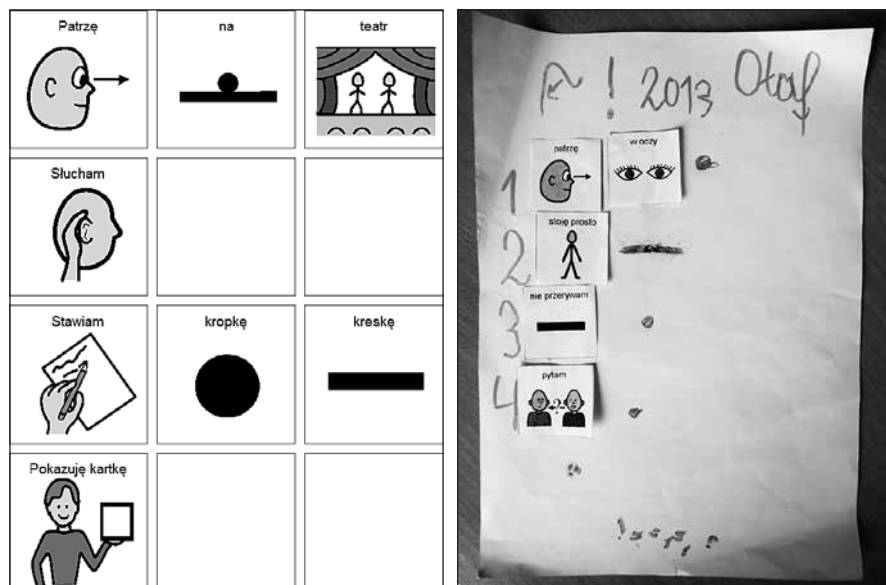
b. Złożona instrukcja (sytuacje społeczne)

<p>podchodzę</p> 	<p>do</p> 	<p>kolegi</p> 	
<p>patrzę</p> 	<p>w oczy</p> 		
<p>podaję rękę</p> 			
<p>mówię</p> 	<p>cześć</p> 		

Analizując kartę złożonej instrukcji, wiemy, że dziecko na zajęciach podeszło do kolegi, nie patrząc mu w oczy, podało rękę i przywitało się, mówiąc „cześć”.

#### 4. Zasady dobrego obserwatora z wykorzystaniem metody kropki/kreski

Wykorzystując metodę kropki/kreski, dzieci uczestniczące w zajęciach same oceniają kolegów. Instrukcję przedstawiono w postaci symboli PCS, aby zobrazować dziecku krok po kroku zadania, które będzie wykonywał kolega. Obok umieszczono kartkę oceniającą poszczególne zadania.



### 5. Tworzenie i odgrywanie scenek społecznych według instrukcji (ocenia terapeuta). Nagrania wideo

Kolejny etap zajęć ocenia terapeuta. Dzieci otrzymują do wykonania instrukcje proste, np. *Podchodzę, patrzę w oczy, mówię „cześć”* oraz instrukcje złożone, np. *Podchodzę, patrzę w oczy, mówię „cześć”, pytam się, czy mogę się razem z tobą pobawić*. Scenki są nagrywane i w czasie odtwarzania komentowane i oceniane.

### 6. Tworzenie i odgrywanie scenek według instrukcji (oceniając siebie nawzajem)

U dzieci siedmio-, ośmioletnich, które od 4. roku życia uczestniczyły w zajęciach prowadzonych według prezentowanego programu, obserwuje się znaczny wzrost umiejętności społecznych, rozpatrywanych z perspektywy efektywności funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, złożonych umiejętności warunkujących efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, zwłaszcza dotyczących kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi osobami w czasie pobytu w szkole, w stosunku do uczniów z diagnozą całościowych zaburzeń rozwojowych, którzy nie uczestniczyli w podobnych zajęciach terapeutycznych.



## The progressive integration of children with autistic profile to acquire social skills

### Abstract

Students with autism spectrum disorders (ASD) present unique challenges to educators trying to plan effective instructional programs. One method of shaping the social skills used in working with autistic children is the social skills training (TUS). It is focused on science communication and social adaptation in the conditions in which the child lives. The article describes the author's program "small" social skills training (MTUS) used by therapists of the National Autism Society of Białystok. The specific objectives of the program are: a focus on the person speaking, education observation skills of people in the group, learning ability to assess themselves and others, learning active listening skills, vocational skills to differentiate emotional states, lifelong ability to create user using PCS symbols, vocational skills by role-playing instructions. This article provides illustrations of the core elements in the form of specific instructional practices that have been demonstrated to be effective with students with ASD.

**Keywords:** social skills, autism spectrum disorder

### Bibliografia

- Argyle M. (1998), *Zdolności społeczne*, [w:] S. Mosciowici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja inni*, WSiP, Warszawa.
- Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Austin E.J., Saklofske D.H., Egan V. (2005), *Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences”, nr 38.
- Caporale B. (2013), *AAC and Autism Report: Implementing Evidence-based Strategies in the Classroom*, „Closing the Gap Solutions”, April/May 2013; <https://www.closingthegap.com/solutions/articles/1957>, dostęp 20.08.2014.
- Cherniss C. (2002), *Emotional intelligence and the good community*, „American Journal of Community Psychology”, nr 30.
- Dorociak H., Dyrda K., Gałka U., Jankowska M., Łasocha A., Płucienniczak K., Rymśa A., Sobolewska E., Wroniszewska M., Wroniszewski M. (2010), *Konceptcja małego systemu aktywizacji społecznej i zawodowej osób z autyzmem*, Synapsis, Warszawa.
- Engelberg E., Sjöberg L. (2004), *Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment*, „Personality and Individual Differences”, nr 37.
- Extremera N., Fernandez-Berrocal P. (2005), *Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using Trait Meta-Mood Scale*, „Personality and Individual Differences”, nr 39.

- Gertis L., Derksen J.J.L., Verbruggen A.B., Katzko M. (2005), *Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems*, „Personality and Individual Differences”, nr 38.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39.
- Lopes P.N., Salovey P., Straus R. (2003), *Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship*, „Personality and Individual Differences”, nr 35.
- Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica UKSW”, nr 2.
- Matczak A., Knopp K.A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Redakcja Liberi Libri; [http://liberilibri.pl/sites/default/files/Matczak\\_2013.pdf](http://liberilibri.pl/sites/default/files/Matczak_2013.pdf), dostęp 20.09.2014.
- National Health Statistics Reports (2013) Number 65, March 20; <http://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr065.pdf>, dostęp 19.06.2014.
- Nippold M.A. (2010), *How to Conduct Quality Research in the Schools...on a Limited Budget*, „Language Speech and Hearing Services in Schools”, t. 41.
- Palmer B., Donaldson C., Stough C. (2002), *Emotional intelligence and life satisfaction*, „Personality and Individual Differences”, nr 33.
- Ratajczak H.V. (2011), *Theoretical aspects of autism: Causes — A review*, „Journal of Immunotoxicology”, nr 8(1).
- Schutte N.S., Malouff J.M., Simunek M., McKenley J., Hollander S. (2002), *Characteristic emotional intelligence and emotional well-being*, „Cognition and Emotion”, nr 16.
- Świeża O., Grochowska J., Łasocha A., Sztajerwald A. (2013), *Fundacja SYNOPSIS*; [http://v008083.home.net.pl/synopsis\\_joomla3/images/download/przyjazna-kultura/publikacja.pdf](http://v008083.home.net.pl/synopsis_joomla3/images/download/przyjazna-kultura/publikacja.pdf), dostęp 19.06.2014.
- Van Rooy D.L., Viswesvaran C. (2004), *Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 65.
- Wing L., Gould J., *Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV?*, „Research in Developmental Disabilities” nr 32 (2011).

Janina Karoń

## Coaching jako edukacyjna alternatywa w pracy z małym dzieckiem

Wczesna edukacja przechodzi dynamiczne zmiany, które budzą coraz bardziej burzliwe dyskusje. Wywołują je między innymi takie decyzje, jak obniżenie wieku obowiązku szkolnego czy wprowadzenie jednego podręcznika dla klas pierwszych. Można wątpić jednak, czy są to kroki mające uzdrowić edukację małego dziecka, ponieważ współczesna szkoła przechodzi kryzys wynikający z powierzchowności reform, zbyt dużej koncentracji na zmianach struktur formalnych, zamiast dążenia do rozwoju umiejętności, przekonań, norm i nawyków (Sajdera 2012, s. 89). Czynnikiem obniżającym jakość edukacji jest wiele — od regulacji systemowych począwszy, przez tendencje panujące wśród współczesnych dzieci, po utrzymujący się behawiorystyczny styl nauczania (Klus-Stańska 2012). Nauczyciele kosztem pracy dydaktycznej poświęcają czas powielanym zobowiązaniom biurokratycznym. Warto zastanowić się, czy taka szkoła zaszczerpia w dzieciach zdolność do rozumienia świata, odnoszenia się do sfery wartości, umiejętność wchodzenia w relacje interpersonalne, odniesienia się do szerszego kontekstu społecznego oraz przede wszystkim rozumienia siebie samego (Łuczyński 2011, s. 181). Trudno jest tego dokonać bez rezygnacji z dominującej pracy frontальной z klasami przez nauczyciela przekazującego gotową wiedzę. Dobre możliwości stwarza stosowanie w nauczaniu aktywnych metod kierowania klasą, organizowania pracy w małych grupach oraz stymulowania uczniów do współpracy, a nie rywalizacji (Pawlak 2009, s. 9). Te wytyczne jednak mają charakter postulatowy i w szkole nadal władza dorosłego jest wartością naczelną.

Stworzenie płaszczyzny pogodzenia wszystkich intencji jest rzeczą trudną, ale nie niemożliwą. Rozwiązaniem wartym rozważenia jest zastosowanie coachingu, który najszerzej jest wykorzystywany w pracy z dorosłymi, zwłaszcza na gruncie biznesowym. Zdobywa jednak coraz większą popularność poza salami szkoleniowymi. W niniejszym artykule chciałabym przyrzeć się coachingowi z perspektywy wykorzystania go w pracy z dzieckiem.

## Uczenie się czy nauczanie?

Trywialne może wydawać się stwierdzenie, że nauczanie stanowi pracę nauczyciela. Jednak takie określenie podkreśla istotę procesu, w którym nauczyciel wie coś, czego nie wie uczeń. Podkreśla to dominację nauczyciela, jego wiodącą rolę w tym procesie. Uporządkowanie kategorii nauczania i uczenia się zaproponowała Bogusława Dorota Gołębnik, przytaczając trzy kategorie stylów kształcenia: styl zamknięty, inaczej frontalny lub formalny; styl ramowy, zwany zindywidualizowanym oraz styl negocjacyjny (2011, s. 161–168). W stylu zamkniętym punkt ciężkości kształcenia znajduje się po stronie nauczyciela, który pełni rolę kierowniczą. Cechuje go przywiązanie do zaplanowanych form i treści. Nauczyciel występuje w roli eksperta, zadaniem uczniów jest się go słuchać i wykonywać jego polecenia. Dominuje nauczanie frontalne i transmisja treści w atmosferze ciężkiej i żmudnej pracy. Nauczyciel „nie różnicuje zadań, wymaga od wszystkich koncentrowania się na takich samych treściach, podejmowania w ujednoliconym tempie tych samych zadań, z zastosowaniem takich samych, z góry wyznaczonych procedur” (Gołębnik 2011, s. 163). Jest on zbieżny z dyskursem funkcjonalistyczno-behawioralnym, jaki wyszczególniła Dorota Klus-Stańska, zgodnie z którym „edukować to kierować” (Klus-Stańska 2012, s. 47). Konstytuują one nauczanie jako transmisyjny model oddziaływań między nauczycielem a uczniem, gdzie ten pierwszy jest ekspertem, a drugi odbiorcą. Bardziej postulowany niż realizowany w polskiej oświacie jest styl ramowy. Kładzie się w nim nacisk na podmiotowość ucznia a kształtowanie rozumie się jako „wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, jego samorealizacji i związanych z nią wartości humanistycznych i egzystencjalnych” (Gołębnik 2011, s. 163). Takie określenie jest zbieżne z dyskursem konstruktywistyczno-rozwojowym, według którego „edukować to organizować środowisko” (Klus-Stańska 2012, s. 60).

Założenie, że „wiedza *nie* przychodzi do szkoły z zewnątrz, ale jest tworzona w procesie interakcji nauczyciela i ucznia” stanowi sedno stylu negocjacyjnego. Zgodnie z nim „[u]czenie odbywa się w kontekście spo-

łecznym — w małych grupach, w parach i w indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi” (Gołębniak 2011, s. 165). Analogicznie w dyskursie konstruktywistyczno-społecznym zakłada się, że „edukować to współpracować” (Klus-Stańska 2012, s. 65).

Józefa Bałachowicz podkreśla, że „[n]auczyciel dziecka na miarę XXI wieku, gotów do stawianych przed nim wyzwań, nie może pełnić tylko funkcji dostarczyciela, transmitera wiedzy. Jego rola polega na wprowadzeniu dziecka w świat wiedzy i wartości, w świat sensu i rozumienia świata symboli, budzeniu ciekawości i inspirowaniu do poszukiwań indywidualnego wymiaru własnego człowieczeństwa i własnej drogi życia” (Bałachowicz 2013, s. 20). Bez poszanowania indywidualności i autonomii uczenie się nie jest możliwe. Wszelkie przekazywane informacje muszą być powiązane z posiadaną już wiedzą, stanowić nadbudowanie na to, co już dziecko ma, aby powstała z tego wiedza. Od tej struktury i jej jakości zależy bowiem możliwość wykorzystania jej w praktyce oraz tempo zapominania. Dydaktyka konstruktywistyczna stanowi, że nikomu nie można przekazać wiedzy — każdy na podstawie własnej aktywności musi wytworzyć ją sobie sam. Zgodnie z takim podejściem powinno się tworzyć środowisko edukacyjne umożliwiające aktywność uczących się podmiotów, zamiast skupiać się na nauczaniu (Żylińska 2013, s. 307–308). To podejście jest kompatybilne z neurodydaktyką, według której uczenie się jest zapisywaniem informacji w pamięci neuronalnej na podstawie podjętych aktywności oraz ich powtórzeń, a afektywność tego procesu zależy w dużym stopniu od zaangażowania w działanie (Żylińska 2013). Kluczowe znaczenie ma autentyczność procesów edukacyjnych. W masowej edukacji przeważnie są one pozorowane, sztucznie wywołane, stworzone wyłącznie na użytek szkolny. Dotyczy to zwłaszcza rozwoju językowego ucznia oraz komunikacji dziecko-dziecko oraz dziecko-dorosły (Żytko 2010, s. 13). Podkreślić należy, że uczenie się w ogóle, tak jak uczenie się języka „odbywa się przez jego użytkowanie, aktywne uczestnictwo w procesie komunikowania się (...). Dziecko uczy się efektywnie języka poprzez jego praktykowanie (...). Ale ten proces musi mieć naturalny charakter, nauczyciel nie może stwarzać pozorów rozmowy z dziećmi, on ma rzeczywiście z nimi rozmawiać, reagować na odpowiedzi dzieci, oczekiwać tych odpowiedzi, ustosunkować się do nich, a nie tylko oceniać w kategoriach: dobrze lub źle” (Żytko 2010, s. 13). Obecnie funkcjonujący model panujący w masowej szkole nie chce ustąpić podejściom korzystniejszym dla myślowych procesów dzieci. Końcowy efekt w postaci cyfry (oceny) jest przejawem skupiania się na mierzalności tego procesu, ujednolicania i wyrównywania poziomu wszystkich jednostek. Zapomi-

na się, że zdobywanie doświadczeń prowadzących do powstania trwałych zmian w zachowaniu obejmuje uczenie się, które odnosi się bezpośrednio do czynności ucznia, a pośrednio do nauczyciela (Niemierko 2012, s. 18).

W dobie wszechobecnego Internetu, urządzeń mobilnych i przesyłu treściowego, priorytetem powinno być wdrażanie do sprawnego poruszania się w tej przestrzeni, umiejętności selekcjonowania danych, a nie skupiania się na samej informacji. Środek ciężkości edukacji powinno stanowić uczenie się przez doświadczenie oraz działanie zespołowe. O ile dostęp do wiedzy i informacji mamy w każdym momencie za pośrednictwem różnych urządzeń, to do mądrości już nie. Współcześnie nie można w edukacji skupiać się na przekazywaniu wiedzy, ale na efektywnym zarządzaniu nią, operowaniu i uzupełnianiu.

## Coaching jako działanie edukacyjne

Zaprezentowane style nauczania i dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej uwidaczniają rozdźwięk między postulatami a realiami. Warto zastanowić się, w którym z nich można usytuować oddziaływania coachingowe. Jednak wyjaśnienie pojęcia coachingu nie jest łatwe, ponieważ niemal każdy, kto się nim zajmuje, tworzy własną definicję. To, co je wszystkie łączy, to opieranie coachingu na umiejętnej rozmowie i osiągnięciu zmian przez zadawanie właściwych pytań. Naczelną rolę pełni język i interakcja werbalna, jaka nawiązuje się między uczestnikami. Umiejętne zadawanie pytań stanowi fundament skutecznej rozmowy coachingowej i jest podstawową umiejętnością coacha. Umożliwia ona poznanie doświadczeń i opinii rozmówców oraz aktywizuje grupę do wymiany zdań między sobą, angażuje osoby niezainteresowane oraz daje trenerowi możliwość kontroli nad grupą (Jarmuż, Witkowski 2007, s. 94–95). Robert Hargrove traktuje coaching jako umiejętność świadomego tworzenia rozmów wywierających wpływ na życie rozmówcy, zmieniających wzory myślenia i otwierających oczy na nowe perspektywy, dzięki którym można dostrzec nowe możliwości i zweryfikować własne błędy oraz sięgać po to, co jest ważne dla danej osoby (Hargrove 2006, s. 67). Coach jest nastawiony na sukces swoich podopiecznych, skoncentrowany na ich zaletach i mocnych stronach. Wychodzi z założenia, że błędy są nawet bardziej wartościowe, ponieważ właśnie na nich najczęściej uczy się podopieczny. Jednak nie można postrzegać coachingu jako działania incydentalnego czy jednorazowego. Jest to wieloetapowy proces rozwoju w wybranym przez klienta obszarze, prowadzący do zyskiwania większej samoświadomości i odpowiedzialności za podjęte działania. Świadomość



kim jestem, co robię i potrzeba zmiany to trzy obszary, których wspólną część stanowi właśnie coaching (Rogers 2010, s. 16).

W 2013 roku ukazały się dwie książki przenoszące między innymi coaching na grunt edukacyjny. *Nowoczesny wychowawca — tutor, mentor, coach* pod redakcją Józefy Bałachowicz i Agnieszki Rowińskiej oraz *Nauczyciel, trener, coach*, autorska publikacja Jarosława Kordzińskiego. Świadczy to o coraz szerszym spektrum zasięgu takiej formy pracy z drugim człowiekiem w dążeniu do osiągnięcia zmiany. Coaching proponowany szeroko pojętej edukacji jest rozumiany jako „proces doskonalenia kwalifikacji pod kierunkiem coacha przez nabywanie nowych umiejętności, korygowanie nieskutecznych zachowań. Coaching to proces, w którym coach przez refleksję działa na rzecz wzmocnienia i doskonalenia wiedzy i umiejętności, jakie posiada jego podopieczny” (Kordziński 2013, s. 18). Zasadniczym zadaniem coacha jest obdarzanie wsparciem w dążeniu do realizacji zamierzonego celu, partnerska relacja i wzajemne zaufanie w stosunku do osób objętych coachingiem. Edukacyjną wartością wpisaną w coaching jest wykorzystanie zasobów wiedzy i umiejętności, jakie podopieczni już mają. Podopieczni coacha uczą się radzić sobie z konsekwencjami własnych czynów i brać odpowiedzialność za podjęte decyzje, ponieważ mimo że coach towarzyszy w tym procesie, to nie może zagwarantować realizacji założonego celu (Kordziński 2013; Bennewicz 2011).

W kontekście przywołanych definicji przenoszenie coachingu do edukacji dzieci wydaje się uzasadnione. Jednak osoby wiążące coaching wyłącznie z andragogiką, a zwłaszcza z osobami powiązаныmi z biznesem i szkoleniami dla dorosłych nie zgadzają się z tym stanowiskiem (Szymczak, Wański 2011). Maciej Bennewicz ponadto przestrzega przed nadużyciami tego terminu wynikającym z jego rosnącej popularności i „mody na coaching”, co powoduje, że w ten sposób określa się całą edukację dorosłych. Podaje, że jest wielu manipulatorów i „domorośłych coachów” uzurpujących sobie prawa do bycia profesjonalistą w tej dziedzinie, przynosząc tym samym ogromne szkody metodzie (Bennewicz 2011, s. 31).

Przywołana publikacja Jarosława Kordzińskiego oraz praca pod redakcją Józefy Bałachowicz i Agnieszki Rowińskiej przełamują monopol na coaching w resorcie biznesowym, prezentując jego edukacyjne możliwości. Według Kordzińskiego coaching jest procesem doskonalenia kwalifikacji pod kierunkiem coacha przez nabywanie nowych umiejętności i korygowanie nieskutecznych zachowań. Przez wywołanie refleksji coach próbuje wzmocnić i doskonalic wiedzę i umiejętności podopiecznego. Partnerska relacja, wzajemne zaufanie między coachem a jego podopiecznym oraz wy-

korzystanie posiadanych już zasobów to elementy, wokół których powinien być zorganizowany proces wyzwalania zmiany (Kordziński 2013, s. 14–18). Punktem wspólnym zarówno coachingu, jak i edukacji jest osiągnięcie zmiany. W coachingu proces ten opiera się na relacji pomiędzy coachem a podopiecznym — podmiotem, z którym trzeba współpracować, a nie przedmiotem, nad którym trzeba pracować. To umożliwi przeprowadzenie podopiecznego przez proces prawdziwego uczenia się (Rogers 2010, s. 252).

## Wykorzystanie elementów coachingu w pracy z dziećmi

W tej części artykułu zostaną zaprezentowane moje doświadczenia jako trenerki efektywnego uczenia się i szybkiego czytania stanowiące alternatywne podejście do interakcji edukacyjnych. Ze względu na bezpośredni kontakt z praktyką edukacyjną wykorzystywaną przez mnie metodą badawczą są badania w działaniu. Ich istotą jest podejmowanie intencjonalnej interwencji w istniejącą rzeczywistość przez refleksyjne i krytyczne uczestnictwo w zmianie. Zmiana praktyki pedagogicznej dokonywana w trakcie badania, a nie po jego zakończeniu, a także współuczestnictwo i współpraca uczestników, również nauczyciela-badacza, stanowią konstytutywne elementy tej metody (Czerpaniak-Walczak, za: Wołodźko 2010, s. 108). Elżbieta Wołodźko podkreśla, że szczególne znaczenie ma refleksja krytyczna. Uczestnicy doświadczają zarówno sprawczych możliwości przekształcania osobistej i społecznej przestrzeni życia, jak i włączania tych doświadczeń i refleksji w zasób osobistej wiedzy (Wołodźko 2010, s. 108). Celem jest podanie właśnie takiej refleksji możliwości przełożenia coachingu na edukację dzieci oraz zastanowienie się, czy zajęcia osadzone w takiej konwencji mogą stanowić potencjał zmiany dla nauczania masowego. Badania powadzone były w grupach dzieci sześcioletnich, siedmioletnich, ośmioletnich oraz dziesięcioletnich. Każda z grup liczyła po 10 osób, a spotkania odbywały się w ciągu roku szkolnego 2013/2014 i obejmowały 27 cotygodniowych, dwugodzinnych spotkań.

Możliwości, jakie według Richarda Luecke'a (2006) stwarza coaching biznesowy dla osiągnięć pracownika, zostały zaprezentowane w tabeli 1 (pierwsza kolumna) i zestawione z możliwościami, jakie ta technika daje uczniowi i jakie może mieć znaczenie dla jego osiągnięć w uczeniu się.

Wyjaśnić należy, że mimo ogromnych możliwości, jakie stwarza coaching, nie wszystkie jego elementy są możliwe do zrealizowania z dziećmi, zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Najsłabszymi ogniwami jest świadomość potrzeby zmiany i motywacja do jej zrealizowa-

**Tabela 1. Zestawienie możliwości stwarzanych przez coaching w zależności od wieku i potrzeb podopiecznych**

COACHING	
W PRACY Z DOROSŁYM	W PRACY Z DZIECKIEM
Przewycięzanie problemów związanych z osiągnięciem określanych wyników	Przewycięzanie problemów związanych z osiągnięciem określanych wyników w nauce
Rozwinięcie umiejętności pracowników	Rozwinięcie własnych umiejętności we współpracy z innymi
Zwiększenie produktywności	Zwiększenie efektywności uczenia się
Kreowanie podwładnych zdolnych do otrzymania awansu	Rozwijanie się jako lider i motywowanie innych do rozwoju
Zmniejszenie odpływu wartościowych pracowników	Umiejętność negocjowania korzyści i strat oraz wybieranie optymalnych rozwiązań
Pielęgnowanie pozytywnej kultury pracy	Pozytywne nastawienie do procesu uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie Luecke 2006, s. 20–21.

nia. Człowiek bowiem w trakcie swojego życia nabiera doświadczeń, które stanowią o jakości jego życia i na ich podstawie może stwierdzić, czy chciałby coś zmienić, a zadaniem coacha jest mu w tym pomóc. Maciej Bennewicz zauważa, że „edukacja poszerza wiedzę, coaching bazuje na doświadczeniu” (2011, s. 23). Dziecko, zwłaszcza małe, nie ma potrzeby zmiany, ponieważ funkcjonuje w zastanej rzeczywistości i dopiero z czasem nabiera umiejętności jej przekształcania — jest to poniekąd celem edukacji. Te punkty coachingu więc, które nie mogą być zrealizowane przez podopiecznego, są pomijane lub wypełniane przez coacha z zastrzeżeniem i poszanowaniem ich akceptacji ze strony dziecka.

Dzieci uczestniczące w zajęciach prowadzonych przeze mnie są informowane na pierwszym spotkaniu o celach i mającej zaistnieć zmianie w postaci podnoszenia ich umiejętności intelektualnych. Uczestnictwo podopiecznych zawsze jest dobrowolne i dziecko w każdej chwili może zrezygnować. Rolą trenera zaś jest zorganizowanie zajęć i przedstawienie perspektywy zmiany w taki sposób, aby wzbudzić akceptację u swojego podopiecznego.

Podejście do edukacji zainspirowane coachingiem jest spójne z koncepcją interakcji społecznych sytuującą się w nurcie konstruktywizmu. W tym ujęciu nauczyciel dostosowuje działania edukacyjne do zdiagnozowanych umiejętności dzieci, aktywnie słucha i reaguje na wypowiedzi dzieci, błędy traktuje jako możliwość do uzyskania pozytywnej zmiany, wykorzystuje kooperację rówieśniczą, priorytetem jest mobilizowanie dzieci do poszuki-

wania odpowiedzi, do uzasadniania swojego zdania, dyskusowania i polemizowania. W takim modelu edukacyjnych oddziaływań uczeń aktywnie uczestniczy w interakcjach społecznych, chętnie i twórczo podejmuje działania, konstruuje swoją wiedzę oraz przejmuje odpowiedzialność za uczenie się, jest świadomy celów i zadań, samodzielnie podejmuje decyzje. W polskiej szkole jednak dominuje model behawiorystyczny, czyli instruktażowy, narzucony z góry, wymuszony styl oddziaływań nauczyciela na klasę, ograniczony i sformalizowany (Żytko 2010, s. 24–26). Celem edukacji powinno być wykształcenie pewnych umiejętności, sprawności. Wiedza w takim podejściu stanowi narzędzie do jego zrealizowania. W nauczaniu publicznym sytuacja jest zupełnie odwrotna, ponieważ wyposażenie w wiedzę stanowi cel sam w sobie. W podającym toku cyklicznie powtarza się nieprzydatne w codziennym życiu treści, które poza szkolnymi murami dostępne są na różnych nośnikach informacji. Nie wydaje się zatem zasadne pamięciowe wpajanie ogólnodostępnych danych, ale wykształcanie umiejętności ich pozyskiwania, opracowywania, przerabiania i wykorzystania. Przy takiej zmianie postrzegania edukacji wymagana jest również ewolucja roli nauczyciela. Reliktem przeszłości jest siedzący za biurkiem belfer dyktujący zadania do rozwiązania. Inspiracją do pokonania tego problemu może być właśnie zastosowanie coachingu, który uzupełnia się z koncepcją interakcji społecznych. Jest to podejście, w którym może zachodzić proces wspólnego uczenia się, a proces edukacji może zasadzać się na umiejętnościach i zainteresowaniach uczniów. Sylwetka coacha rysuje się inaczej niż nauczyciela. Coach to mobilizujący autorytet, który nie musi, ale może być ekspertem w danej dziedzinie. Poprzez relację z nim opartą na komunikacji i kontakcie, uruchamia się proces zmiany. Coaching jest ukierunkowany na osiągnięcie określonych, pożądaných lub zaplanowanych rezultatów mających polepszyć jakość życia lub konkretnej dziedziny — pracy, sportu, relacji międzyludzkich lub jakiejś konkretnej sprawy (Bennewicz 2011, s. 30).

Świadomość procesu, w jakim bierze udział podopieczny jest kluczowa, aby określić go jako coaching. „[C]oach stosuje metody, o których informuje swego klienta przed zastosowaniem, na przykład eksperymenty, techniki prowokatywne, pytania, ćwiczenia fizyczne, techniki medytacyjne itd. Praca coacha polega na inspirowaniu klienta i wskazywaniu obszarów odpowiedzialności. Jej efekty powinny być zwymiarowane, czyli określone wskaźnikami, po których będzie można rozpoznać progres i parametry osiągniętego celu. To klient jest odpowiedzialny za wynik, coach zaś za warunki brzegowe relacji, w której klient ma stworzone obiektywnie najlepsze warunki do zmiany z zachowaniem norm etycznych i kulturowych oraz standardów

reprezentowanej przez coacha metody” (Bennewicz 2011, s. 30). W tej definicji zawartych jest wiele coachingowych narzędzi, z których korzysta trener. Poza treningiem stanowią one podstawę podejmowanych interakcji z dzieckiem. Można wyróżnić tu rozmowę i zadawanie pytań skłaniających do myślenia, dążenie do realizacji ustalonego wspólnie celu, ustalenie reguł własnego i wspólnego działania, odkrywanie nowych perspektyw, weryfikowanie błędów, pracę nad sobą, relaks, eksperymenty, ćwiczenia fizyczne, informację zwrotną, a przede wszystkim wzajemne zaufanie. Relacja i integracja w pracy z grupą, aby wszyscy ze sobą jak i z prowadzącym czuli się dobrze i bezpiecznie, są podstawą motywacji, a co za tym idzie skuteczności procesu. Uwaga trenera skupiona jest na mocnych stronach dziecka i jego możliwościach. Do nich dostosowane są techniki i ich intensywność, ponieważ „stymulowanie indywidualnych predyspozycji, zdolności i talentów w każdym, wartościowym zakresie, jest koniecznym wspomaganie młodych ludzi w ich drodze do samodzielnego, odpowiedzialnego życia” (Łuczynski 2011, s. 181). Uwzględnianie wiedzy i umiejętności, jakie dziecko już ma, jest zarazem wyrazem szacunku dla podopiecznego, jak i podstawą pracy trenera.

Wiedza osobista podopiecznego, na której bazuje coaching, czyni takie podejście do edukacji jeszcze bardziej wartościowym. Założeniem wykorzystania coachingu w edukacji jest nie tyle przekazanie nowej wiedzy, ale udoskonalenie tej już posiadanej. W masowej szkole „problemem jest ignorowanie uprzedniego doświadczenia indywidualnego poszczególnych uczniów” (Łuczynski 2011, s. 161). Podczas zajęć coachingowych dotyczących określonego tematu dzieci są pytane, co wiedzą z danego zakresu. Informacje podawane przez poszczególnych uczestników zwykle pokrywają się i uzupełniają. Taka wymiana informacji między uczestnikami stanowi podstawowy sposób poszerzania wiedzy. Trener może też zapytać o to samo zagadnienie, osadzone w innym kontekście czy sytuacji. Dobrym sposobem uzupełnienia i poszerzenia wiedzy jest eksperyment naukowy pokazujący zastosowanie danego zjawiska, więcej szczegółowych danych zaś może zakłócać trenowane umiejętności i zapamiętanie tych już pozyskanych. Przykłady, jakie są przywoływane na zajęciach, powinny być zaczerpnięte z bezpośredniego otoczenia dziecka. Najkorzystniej jest je zrekonstruować i wykorzystać na zajęciach. Przykładowa tematyka, wokół której toczą się spotkania dotyczy zazwyczaj zjawisk fizycznych i chemicznych, z jakimi ludzkie spotykają się w życiu codziennym, jednak nie znają ich przyczyn. Tematy spotkań mogą dotyczyć właściwości wody, powietrza, tlenu i dwutlenku węgla, działania prostych substancji chemicznych (kwas i zasada), reakcji

chemicznych związków dostępnych w domu itd. Podczas zajęć stawia się na jakość informacji, a nie na ich ilość. W ten sposób porządkuje się wiedzę, jaką dzieci już mają, a nie przekazuje nową. Tematy zajęć celowo dobrane są w taki sposób, aby umożliwić dzieciom jak najszerszą przestrzeń do działania. Dzięki temu uświadamiają sobie, że mogą przekształcać otaczającą rzeczywistość, ale także dokonywać zmian w sobie.

Wartość wpisana w proces coachingowy to odpowiedzialność za efekt końcowy własnych działań. Jest to o tyle trudne, że ciężko jest dzieciom zrozumieć, że robią coś dla siebie, a nie na ocenę oraz że mogą zrobić to tak jak potrafią, a nie jak chce nauczyciel. Przełamanie szkolnego sposobu myślenia ze stopniem jako głównym celem edukacji stanowi barierę w interakcjach podczas zajęć prowadzonych z wykorzystaniem coachingu. Na przykład w najstarszej z omawianych grup, dzieci dziesięcioletnich, wywołanie atmosfery wzajemnego szacunku okazało się bardzo trudne, ponieważ autorytet w ich rozumieniu stanowi osoba mająca władzę w postaci oceny i dziennika. Kara, jaką jest niekorzystny stopień lub uwaga, to według dzieci jedyna konsekwencja wszelakich zachowań, zwłaszcza tych negatywnych. Zrezygnowanie zaś z tej formy jest utożsamiane z utratą kontroli nad uczniami. Dzieci przyzwyczajone są do wywierania na nie presji i działania w szkolnym schemacie przewinienie — kara. Nie jest to oczywiście regułą, jednak w jaskrawy sposób pokazuje, czego tak naprawdę uczy szkoła.

Wykorzystując coaching w edukacji, najpierw są ustalone warunki, w jakich będzie przebiegał ten proces. Jest to zadanie należące do dzieci — to one ustalają zasady panujące na zajęciach, układając kontrakt. Na każdą zasadę muszą zgodzić się wszyscy uczestnicy, ewentualne dalsze poprawki obowiązują również po zaakceptowaniu ich przez całą grupę. Trener nadzoruje to zadanie, przypominając o celu, w jakim je wykonują, jednak sam nie układa reguł. Jedyne co może zrobić to opisać, przywołać sytuacje, w jakich uczenie się jest zakłócanie lub praca w zespole jest utrudniona. Jediną zasadą daną odgórnie na takich zajęciach jest dobrowolność. Trener informuje, że jeśli podopieczni nie chcą brać udziału w zadaniu, muszą się liczyć z konsekwencjami tej decyzji, która ukaże się w końcowych wynikach, i tak naprawdę straci tylko dziecko. Przypominanie więc celów zajęć oraz sensu wykonywania zadań jest bardzo istotne, ponieważ buduje świadomość dziecka i wzmacnia jego odpowiedzialność przed samym sobą, a nie przed prowadzącym zajęcia. Do ustalonego kontraktu uczestnicy odwołują się w całym cyklu spotkań, ponieważ w nim są zawarte konsekwencje związane z jego nieprzebrzeganiem. One również są ustalane przez dzieci, jednak trener kontroluje, żeby były one odpowiednie do złamanej zasady i nie wią-



zały się z upokorzeniem czy przemocą. Kontrakt jest ustalany na jednym z pierwszych spotkań, kiedy dzieci jeszcze się nie znają i próbują różnych pomysłów na „kary”. Propozycje zazwyczaj oparte są na izolacji (postawienie do kąta, wykluczenie z zabawy czy ćwiczenia). Dzieci argumentują, że tak robi się u nich w szkole czy przedszkolu. U starszych dzieci częściej inspirację stanowi przemoc fizyczna (np. uderzenie głową o stół, otrzymanie „kopa”). W takich przypadkach trener delikatnie powinien zaingerować, aby żadna z takich propozycji nie została zamieszczona w kontrakcie. Może zostać to uznane za interwencję w suwerenność kreowania kontraktu, jednak w moim przekonaniu wynika z poszanowania każdego uczestnika oraz zaniechania krzywdzących dla dzieci i szkodliwych dla procesu edukacyjnego sposobów utrzymania dyscypliny. Dobrym rozwiązaniem zaś są ćwiczenia fizyczne w postaci przysiadów, pompek, pajacyków czy innych form zaproponowanych przez dzieci. Pozwala to skanalizować energię oraz jest skutecznym sposobem na skupienie uwagi. Kontrakt to narzędzie bardzo często wykorzystywane w przedszkolach i szkołach, jednak tam raczej polega na zaakceptowaniu reguł ustalonych odgórnie niż tworzeniu własnych. Na omawianych zajęciach jest odwrotnie, ponieważ coaching bazuje na tym, czego potrzebuje uczestnik procesu odwołujący się do własnych doświadczeń, a nie intencji prowadzącego. Jedyne, z czym dzieci muszą się liczyć, to poszanowanie reszty grupy.

Podczas zajęć trener stara się mówić jak najmniej, ograniczając się do pytań, pozostawiając tym samym aktywność werbalną uczestnikom. Każdy komunikat powinien zawierać konkretną informację i uzasadnienie jej zaistnienia podczas zajęć. Świadomość użyteczności pojawiających się wiadomości jest kluczowa dla ich przyswajania. Jak było wspomniane, w strategii coachingowej wiedza stanowi narzędzie, a nie cel. Coach nie uzurpuje sobie władzy do decydowania, czego jeszcze nie wie dziecko i czego musi je nauczyć. Jego zadaniem jest dotarcie do tego, co podopieczny już wie i na tym oprzeć proces zachodzenia zmiany. Wiedza, której uczestnik nie posiada z przyczyn oczywistych, nie może być wykorzystana, więc nie poświęca się większej uwagi jej rekompensowaniu. Coaching zakłada, że to co jest ci potrzebne, masz w sobie, tylko o tym nie wiesz.

Ocena jest osią oddziaływań edukacyjnych w masowej szkole. Jest ona często traktowana jako narzędzie motywacyjne oraz tworzy system reguł organizujących praktykę edukacyjną, co w efekcie sprowadza ją do funkcji narzędzia opresji, władzy i przemocy symbolicznej (Bourdieu, Passeron 1990). We wczesnym nauczaniu kluczowe jest jej oddziaływanie na emocje i destrukcyjny wpływ na proces edukacyjny. Pomimo że na początku edu-

kacji przyjmuje postać opisową, to nadal szkolne ocenianie oderwane jest od procesu uczenia się i sprowadza się do przedstawienia dziecięcych osiągnięć za pomocą algorytmu. W coachingu ocena jest ważna, ale nie jest ona celem edukacyjnego procesu ani narzędziem motywacji. Przyjmuje postać informacji zwrotnej, która jest stałym elementem spotkań i to ona zastępuje szkolne stopnie. Dziecko ma możliwość ustosunkowania się do zajęć adekwatnie do swoich osiągnięć, a nie według wyabstrahowanej skali. Taka forma ewaluacji może przyczynić się do rozwoju zarówno uczestników, jak i trenera, skłonić do refleksji (Niemczyk 2012, s. 163) i ulepszania warsztatu pracy. Wykorzystywana w mojej praktyce edukacyjnej informacja zwrotna przyjmuje trzy zasadnicze formy. Pierwszą jest stała obserwacja dzieci, ich postępów, trudności, zalet, możliwości, przez trenera, który monitoruje proces. Wyłapuje on sytuacje newralgiczne wymagające przepracowania, informuje podopiecznych o swoich spostrzeżeniach, uzasadniając swoje wnioski. Niedopuszczalne jest porównywanie dzieci ze sobą. Można natomiast odwołać się do zachowań obserwowanego dziecka z poprzednich spotkań. Drugą formą to wzajemne dzielenie się refleksjami po zajęciach. Często wykorzystywana jest tu metafora, porównywanie swoich odczuć do kolorów czy zwierząt, chętne dzieci mogą uzasadniać swoje odpowiedzi lub nie, jeśli tego nie chcą. Wykorzystywane są do tego zarówno techniki werbalne, jak i plastyczne. Na przykład, mogą kończyć rozpoczęte zdania lub pisać swoje spostrzeżenia na karteczkach i wrzucać je do kapelusza, po czym są one anonimowo odczytywane. Trzecia forma, występująca w programie przeznaczonym dla dzieci z pierwszego etapu edukacyjnego, to pomiary tempa czytania i poziomu rozumienia tekstu. Odbywa się to na zasadzie sprawdzania siebie i porównania swoich osiągnięć z poprzednimi wynikami, ale nie wzajemnej rywalizacji czy spełnienia oczekiwań nauczyciela. Analizując swoje postępy przez systematyczne pomiary, dzieci same mogą ocenić, czy są zadowolone, czy to szczyt ich możliwości, czy włożony wysiłek się opłacił, czy powinny coś zmienić w swoim treningu. Dzieci starsze mogą przekonać się, że im rzetelniej trenują, tym stają się lepsze, młodsze natomiast podejmują kolejne próby, a z każdej porażki wyciągają wnioski.

Zmiana nie zawsze jest pożądana przez dzieci. Sposobem na jej wywołanie jest pokazanie dzieciom, że uczenie się może wyglądać inaczej, niż są przyzwyczajone. Abstrahując, zaskakujący wydaje się fakt, że publiczna szkoła wdraża dzieci do czegoś, nad czym trzeba pracować na oddzielnych zajęciach, żeby się tego oduczyc. Jednak od krytyki polska szkoła nie ulega poprawie. Konfrontowanie jej z niepubliczną edukacją uwidacznia newralgiczne obszary wymagające przebudowy. Przeobrażenia masowej oświaty

uzależnione są od ustaleń ministerstwa i ogólnych uwarunkowań, „szkoły nieposiadające wyjątkowego statusu są natomiast zobowiązane do działania według schematu organizacyjnego, który wyklucza możliwość zastosowania na szerszą skalę metodyki innej niż podająca z elementami metod aktywizujących” (Łuczyński 2011, s. 183). Coaching zakłada rozwój dla samego siebie, dla własnego dobra, co wydaje się bardziej sensowne niż działanie pod przymusem zewnętrznych uwarunkowań. Transmisyjny model nauczania skutkuje ograniczeniem możliwości dziecięcego umysłu przez regulaminy i ministerialne przepisy opracowywane przez ludzi niepracujących z dziećmi na co dzień, jednak utrzymuje się ze względu na łatwość weryfikacji wyników nauczania oraz pozwala ujednoczyć system na wszystkich szczeblach, mimo że pomija się w nim użyteczność przekazywanej wiedzy. Jest ponadto dosyć prosty do wdrożenia przy dużej liczbie uczniów w klasie, a wraz ze wzrostem liczebności grupy maleje możliwość zastosowania coachingu lub innego podejścia opartego na partnerskiej relacji i indywidualizacji. Masowy sposób organizacji placówki publicznej oraz systemu klasowo-lekcyjnego jawi się więc jako zło konieczne, ponieważ „w warunkach, jakie tworzy, wspieranie indywidualnego rozwoju danego ucznia jest zadaniem niezwykle trudnym” (Łuczyński 2011, s. 159).

## Coaching as an alternative in young child's education

### Abstract

Coaching is a way for planning your career path. However such an approach perfectly fits into the current constructivist pedagogy and can be an inspiration to the work of the teacher. Awareness of own needs, interest and capabilities should be the starting point for education and not its purpose. The world around has changed rapidly in recent years, but school resists or makes apparently transformation. This text describes coaching as educational application through theoretical and practical aspect. The issue was related to learning and teaching. There were also identified possible elements of coaching to accomplish with children in primary school.

**Keywords:** coaching, early education, teaching, learning

### Bibliografia

- Bałachowicz J. (2013), *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca — tutor, mentor, coach*, WSP, Warszawa.

- Bennewicz M. (2011), *Coaching i mentoring w praktyce*, Gruner + Jahr Polska, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., (1990) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Gołębniak B.D. (2011), *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hargrove R. (2006), *Mistrzowski coaching*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Jarmuż S., Witkowski T. (2007), *Podręcznik trenera: praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Taszów.
- Klus-Stańska D. (2012), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Kordziński J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Luecke R. (2006), *Coaching i mentoring: jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*, MT Biznes, Warszawa.
- Łuczynski J. (2011), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Niemczyk A. (2012) *Trener skuteczny*, Difin, Warszawa.
- Niemierko B. (2012), *Cele kształcenia*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Rogers J. (2010), *Coaching: podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sajdera J. (2012) *Zastosowanie teorii społecznego uczenia się w praktycznym przygotowaniu do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji — konteksty i wyzwania*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Szymczak W., Wański T. (2011), *Profesjonalni trenerzy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja — wiedza — emancypacja*, [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Żytko M., (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać: w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

## Noty o autorach

**Jolanta Andrzejewska, dr hab.** — Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Małgorzata Bilewicz, dr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, dr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Anna Buła, dr** — Uniwersytet Łódzki

**Małgorzata Chojak, dr** — Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Bożena Grzeszkiewicz, dr** — Uniwersytet Szczeciński

**Emilia Jakubowska, mgr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Agnieszka Kapuścińska, dr** — Uniwersytet Warszawski

**Janina Karoń, mgr** — Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**Barbara Kurowska, dr** — Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Anna Kienig, dr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Kinga Kuszak, dr hab., prof. UAM** — Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Monika Miczka-Pajestka, dr** — Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

**Katarzyna Nadachewicz, dr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Dorota Radzikowska, dr** — Uniwersytet Łódzki

**Zofia Redlarska, dr** — Uniwersytet w Białymstoku

**Ewa Skrzetuska, dr hab., prof. SGGW** — Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

**Marianna Styczyńska, dr** — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

**Mateusz Warchał, dr** — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza W. Pileckiego w Oświęcimiu

**Kamila Wichrowska, mgr** — Uniwersytet Warszawski

**Monika Wiśniewska-Kin, dr hab.** — Uniwersytet Łódzki

„Dynamicznie przeobrażająca się rzeczywistość społeczna wymaga od edukacji nieustannej czujności i namysłu nad oczekiwanymi kompetencjami współczesnego człowieka. W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku wyodrębniono kompetencje kluczowe potrzebne jednostkom do osobistego rozwoju, uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim oraz sprawnego funkcjonowania na rynku pracy. Wiele zmieniło się w przestrzeni publicznej i edukacyjnej w Polsce od czasu pierwszych refleksji pedagogicznych nad tym dokumentem. Z tego powodu podejmowanie dyskusji nad rozwijaniem kompetencji kluczowych dzieci i młodzieży jest stale aktualne i pożyteczne zarówno dla poszerzenia pola teorii pedagogicznej, jak i dla udoskonalania edukacyjnej praktyki. Prezentowane w książce teksty stanowią świetną materię do krytycznej refleksji nad problemami kształcenia kompetencji we współczesnej szkole. W publikacji odnajdziemy zarówno odniesienia do najnowszych teorii pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, jak i przykłady zastosowania wyników badań i dyskusji naukowych w praktyce. Znajdziemy w niej również odniesienia do istotnych trudności, jakie napotykają nauczyciele, chcący sprostać wyzwaniom nowoczesnego kształcenia dzieci. Walorem książki jest również to, że Redaktorkom udało się zgromadzić teksty Autorów reprezentujących kilka ośrodków akademickich w Polsce, co zaowocowało zróżnicowanym, interesującym wielogłosem dotyczącym tej samej kwestii rozwoju kompetencji ważnych dla współczesnego człowieka. (...)”

*Z recenzji wydawniczej  
dr hab. Marzenny Nowickiej, prof. UWM*

ISBN 978-83-62015-93-1

