

PERSONALISTYCZNE INTEGRALNE wychowanie dzieci w wieku szkolnym

REDAKCJA NAUKOWA
Ewa Domagała-Zyśk

PERSONALISTYCZNE
INTEGRALNE
wychowanie dzieci
w wieku szkolnym

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II



PERSONALISTYCZNE INTEGRALNE wychowanie dzieci w wieku szkolnym

REDAKCJA NAUKOWA
Ewa Domagała-Zyśk

AUTORZY

Ewa Domagała-Zyśk, Kazimiera Krakowiak,
Dorota Kornas-Biela, Urszula Antończuk-Grab,
Aleksandra Borowicz, Ewa Grygierzec-Gruda, Urszula Kmita,
Renata Kołodziejczyk, Anna Lendzion, Paulina Marchlewska,
Monika Nowak, Anna Szudra-Barszcz

Wydawnictwo KUL
2025

Personalistyczne integralne wychowanie dzieci w wieku szkolnym
REDAKCJA NAUKOWA Ewa Domagała-Zyśk

RECENZENCI

dr hab. prof. ucz. Jarosław Horowski
– Uniwersytet Mikołaja Kopernika

dr hab. prof. ucz. Lucyna Dziaczkowska
– Uniwersytet Szczeciński

PROJEKT LAYOUTU Tomasz Smółka (*Episteme*)
SKŁAD I ŁAMANIE Wiaczesław Kryształ (*Episteme*)
PROJEKT OKŁADKI Aleksandra Mudry (*Episteme*)

GRAFIKA NA OKŁADCE Urszula Kmita

© COPYRIGHT BY Wydawnictwo KUL, Lublin 2025

ISBN 978-83-8288-194-3

DOI: 10.31743/kul.9788382881943

Wydawnictwo KUL

ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 454 56 78

e-mail: wydawnictwo@kul.pl, <https://wydawnictwo.kul.pl>

DRUK I OPRAWA Volumina.pl Sp. z o.o.

ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08

e-mail: druk@volumina.pl

Za wsparcie finansowe w wydaniu tej publikacji dziękujemy Kościołowi Katolickiemu Uniwersytetowi Lubelskiemu Jana Pawła II, Fundacji Pracownia św. Józefa przy Karmelitach Bosych w Lublinie oraz Fundacji Implikacje.



Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ PIERWSZY <i>Ewa Domagała-Zyśk</i> Personalistyczne wychowanie integralne w kontekście współczesnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci	13
ROZDZIAŁ DRUGI <i>Kazimiera Krakowiak, Renata Kołodziejczyk</i> Wychowanie językowe dzieci w wieku szkolnym	45
ROZDZIAŁ TRZECI <i>Urszula Kmita</i> Jak przebiega i jak wspierać rozwój poznawczy dzieci w wieku szkolnym?	83

ROZDZIAŁ CZWARTY

Ewa Grygierzec-Gruda

Jak wspierać rozwój osobowy i rozwój
osobowości dziecka w wieku szkolnym? **99**

ROZDZIAŁ PIĄTY

*Urszula Antończuk-Grab, Paulina Marchlewska,
Anna Szudra-Barszcz*

Jak przebiega i jak wspierać rozwój społeczny
dzieci w wieku szkolnym? **117**

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Dorota Kornas-Biela, Anna Lendzion

Rozwój moralny dzieci w wieku szkolnym –
jak przebiega i jak go wspierać? **147**

ROZDZIAŁ SIÓDMY

Monika Nowak

Wychowawcza rola wspólnego spędzania
czasu wolnego w rodzinie **179**

ROZDZIAŁ ÓSMY

Aleksandra Borowicz

Technologie w rozwoju i edukacji dzieci
w wieku szkolnym – nie zabraniać,
ale jak stosować? **225**

Biogramy Auterek **249**



Wstęp

Integralna edukacja, integralne wychowanie czy integralne uczenie się nie są dzisiaj pojęciami łączonymi bezpośrednio z jedną koncepcją pedagogiczną. Wieloznaczność i swoista pojemność tych określeń sprawia, że są one często wykorzystywane do opisywania różnych procesów rozwoju, uczenia się i wychowania. Ich twórcy najczęściej tłumaczą, że pod pojęciem „integralności” rozumieją odniesienie do każdej ze sfer funkcjonowania człowieka, a więc poznawczej, emocjonalnej, fizycznej, kulturowej i duchowej. Wieloznaczność i pojemność pojęć prowadzi jednak do utopii, obiecującej w jednym opisie ujęcie całokształtu złożoności funkcjonowania człowieka, co z kolei prowadzi do pojęciowego bałaganu. Przykładem może być szeroko dyskutowana koncepcja integralnej edukacji Kena Wilbera, w której obok siebie zestawiono pojęcia takie jak ekonomia, organizacje, transport, atomy, komórki, mózg i szereg innych (<https://integrallife.com/>). Pomieszenie porządków, poziomów i stopni analiz prowadzi z jednej strony do pozornego zachwyty jednością i integralnością poszczególnych

elementów, a z drugiej – do bezsilności przy próbach wdrożenia takiej chaotycznej koncepcji w proces uczenia się i wychowania.

Edukacja integralna jest także nurtem pedagogicznym silnie osadzonym w antropologii personalistycznej. Integralność wyrasta w niej z klarownie zaprezentowanej koncepcji człowieka, jego natury – ale także potrzeby wspierania rozwoju we wspólnocie osób (Krapiec 1992, Kunowski 1993, Kukołowicz 2001). Koncepcja ta nie traci na aktualności także w dzisiejszej rzeczywistości, wymaga jednak uaktualnienia i zoperacjonalizowania. Taki jest właśnie cel niniejszej monografii: chcemy w niej dokonać analizy koncepcji personalistycznego wychowania integralnego, dostrzec i nazwać nowe zjawiska rozwojowe i edukacyjne, przezuwane jedynie przez jej twórców, oraz dokonać swoistego ukonkretnienia: przełożenia tej teorii pedagogicznej na zestaw zasad, wskazówek, pomysłów pedagogicznych i zadań, które wychowawcy – rodzice i nauczyciele – mogą podejmować w trudnym, ale niezwykle pięknym towarzyszeniu dzieciom w ich rozwoju i edukacji.

Oddawana w ręce Czytelników książka składa się z ośmiu rozdziałów. W pierwszym z nich Ewa Domagała-Zyśk na nowo odczytuje koncepcję wychowania integralnego, wskazując zarówno na jej antropologiczne, filozoficzne i pedagogiczne źródła, jak też nowe uwarunkowania, które wywołały potrzebę uzupełnienia tej koncepcji. Proponowany model wychowania integralnego osadzono zdecydowanie i konsekwentnie w antropologii personalistycznej, w której człowiek postrzegany jest jako osoba realizująca swój potencjał biopsychiczny i duchowy we wspólnocie innych osób. W rozdziale zawarto także szereg wskazówek dla nauczycieli i rodziców, które mogą być przez nich ukonkretniane w każdej z codziennych sytuacji wychowawczych.

W rozdziale drugim Kazimiera Krakowiak i Renata Kołodziejczyk wskazują na kluczowe aspekty wychowania językowego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zanurzenie dzieci w sferze Logosu – słowa, ale także kultury opartej na wzajemnej międzyludzkiej komunikacji Autorki postrzegają jako działanie fundamentalne, pierwotne w stosunku do innych działań wychowawczych. Troska o jakość dialogu z dzieckiem (także z wykorzystaniem komunikacji pozawerbalnej, wspomagającej i alternatywnej) jest przez nie wskazywana jako podstawowe zadanie wychowawcze. Autorki proponują także praktyczne rozwiązania wspierające rozwój mowy i języka dzieci.

Kolejny tekst, autorstwa Urszuli Kmity, omawia zagadnienie prawidłowości rozwoju poznawczego dzieci. Autorka korzysta z literatury psychologicznej i pedagogicznej, ale także ustaleń neuronauki, aby na podstawie współczesnych danych opisać prawidłowości rozwoju intelektualnego dzieci oraz wskazać sposoby jego wspierania.

Rozwój osobowości dzieci w młodszym i średnim wieku szkolnym charakteryzuje Ewa Grygierzec-Gruda, wskazując na jego prawidłowości, ale także zaburzenia i sposoby wspierania dzieci w rozwijaniu ich potencjału – ale również współpracy, współdziałania i budowania wspólnoty z innymi osobami.

Paulina Marchlewska, Urszula Antończuk-Grab oraz Anna Szudra-Barszcz podejmują w kolejnym rozdziale temat rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci. Wskazują na wyjątkowe znaczenie okresu dzieciństwa i znaczenie relacji dziecka z jego rodzicami. Analizują także obszary wsparcia, szczególnie te związane z coraz silniejszymi relacjami z grupą rówieśniczą, potrzebą autonomii i samostanowienia oraz indywidualizacji i niezależności od rodziców.

Rozwój moralny i duchowy dzieci omawiają Dorota Kornas-Biela oraz Anna Lenzion. Wskazują na potrzebę aktywnego towarzyszenia dziecku w podejmowaniu samodzielnych wyborów, współuczestniczenia w procesie samowychowania i podejmowania odpowiedzialności za własne decyzje. Za szczególnie istotne autorki uznają zadanie rozbudzania w dziecku potrzeby rozwoju duchowego oraz towarzyszenia mu w procesie doskonalenia.

Monika Nowak referuje zagadnienie aktywności dzieci w czasie wolnym od obowiązków szkolnych i domowych. Postrzega ten czas jako szczególnie istotny dla rozwoju dziecka, ale wymagający ze strony dorosłych specyficznej uwagi i aktywności. Autorka dokonuje przeglądu literatury badawczej, wskazującej na znaczenie czasu wolnego, prezentuje także liczne strategie praktyczne pomagające rodzicom w mądrym i twórczym spędzaniu czasu wolnego z dziećmi. Czasu, który jest także okazją do budowania relacji z innymi – zarówno z rówieśnikami – jak też innymi członkami rodziny, rodzeństwem, kuzynostwem, dziadkami i babciami.

W ostatnim rozdziale Aleksandra Borowicz omawia gorąco dyskutowane zagadnienie korzystania przez dzieci i młodzież z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Autorka zauważa złożoność analizowanych zjawisk, co sprawia, że nie udziela jednoznacznych wskazówek, ale zaleca towarzyszenie dzieciom i wspólne uczenie się wykorzystywania technologii jako narzędzia do uczenia się i rozwijania różnorodnych kompetencji.

Wydanie publikacji zainspirowane zostało skierowaną do naszego zespołu prośbą ze strony Fundacji *Pracownia św. Józefa* w Lublinie. Dziękujemy za zaufanie i wsparcie finansowe. Mamy nadzieję, że przygotowana publikacja, zgodnie z zamierzeniem, posłuży zespołowi Pracowni jako

podstawa dla kolejnych wartościowych inicjatyw skierowanych do dzieci w wieku szkolnym.

Serdecznie dziękujemy Recenzentom tej publikacji – Pani Profesor Lucynie Dziaczkowskiej oraz Panu Profesorowi Jarosławowi Horowskiemu. Państwa zaangażowanie w nadanie monografii ostatecznego kształtu znacznie wykraczało poza rolę recenzentów. Dzięki licznym szczegółowym wskazówkom fragmenty tej publikacji zostały doprecyzowane i uzupełnione o kolejne wartościowe treści.

Jesteśmy także bardzo wdzięczni za pomoc w wydaniu tej monografii Dyrektorowi Instytutu Pedagogiki KUL, Księdzu dr hab. prof. KUL Markowi Jeziorańskiemu, który wspierał wydanie tej publikacji merytorycznie, ale także zadbał o wsparcie materialne ze strony Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Mamy nadzieję, że oddawana w ręce Czytelników książka posłuży jako swoisty punkt odniesienia dla rodziców i nauczycieli, którzy chcą dojrzałe i mądrze wspierać rozwój powierzonych im dzieci. Wychowanie jest realizowane w różnych wspólnotach (rodziny, szkoły, klubu, pracowni) poprzez codzienne spotkania i aktywności. Służą one rozwojowi dziecka szczególnie wtedy, kiedy dobierane są przez wychowawców świadomie i troskliwie, z szacunkiem dla dziecka i z intencją wspierania go w jego pełnym osobowym rozwoju. Książkę polecamy także studentom kierunków pedagogicznych, stojących na początku drogi zawodowej – z życzeniami satysfakcji z mądrych decyzji i działań zawodowych.

*w imieniu zespołu Autorek
Ewa Domagała-Zyśk*

1

ROZDZIAŁ PIERWSZY

Personalistyczne wychowanie integralne w kontekście współczesnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci

Ewa Domagała-Zyśk

Abstrakt

Rozdział przedstawia koncepcję personalistycznego wychowania integralnego, opierającą się na modelu pedagogiki Stefana Kunowskiego, uzupełnionym o współczesne konteksty osobowe, społeczne i wychowawcze. Fundamentem tej koncepcji jest personalizm, w którym każda osoba traktowana jest jako posiadająca pełnię godności i praw, a jej rozwój dokonuje się poprzez relacje z innymi osobami. Model ten identyfikuje kluczowe siły wychowawcze: bios (potencjał biopsychiczny), etos (środowisko społeczne), agos (świadome działania wychowawcze) oraz los (wydarzenia życiowe). Uzupełniony został o dwa dodatkowe wymiary: logos (komunikacja i rozwój językowy) oraz technos (przestrzeń techniki i technologii). Każdej z tych sił wychowawczych agosu odpowiadają określone funkcje wychowawcze: sanare (troska o rozwój fizyczny i psychiczny), edocere (wspieranie rozwoju poznawczego), educere (rozwój społeczny), educare (wprowadzanie w kulturę), initiare (rozwój duchowy) oraz christianisare (wychowanie religijne). Szczególną uwagę poświęcono roli rodziców i wychowawców w realizacji tych funkcji oraz znaczeniu współczesnych wyzwań, takich jak wpływ technologii cyfrowych czy różnorodność środowisk wychowawczych. Koncepcja ta podkreśla konieczność całościowego ujęcia procesu wychowania, z uwzględnieniem wszystkich sfer rozwoju człowieka oraz

znaczenia relacji międzypsobowych w kształtowaniu dojrzałej osobowości.

Słowa kluczowe: personalizm, wychowanie integralne, godność osoby, dynamizmy wychowawcze, funkcje wychowawcze

Wstęp

Wspieranie rozwoju i wychowania młodego człowieka to zadanie wymagające odpowiedzialności. Jednym z jej wymiarów jest usytuowanie aktywności wychowawcy w określonej koncepcji antropologicznej, która wyznacza cele rozwojowe i wychowawcze, a następnie pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru adekwatnych działań. Żadna bowiem z rozmów czy czynności wychowawcy lub rodzica nie pozostaje bez znaczenia dla rozwoju dziecka. Jednocześnie dobór tych aktywności, tematy podejmowanych rozmów – nie mogą być przypadkowe i chaotyczne, ale powinny wynikać z wierności założeniom i zasadom, którymi kierują się rodzice i wychowawcy – i które chcą zaproponować dziecku.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie koncepcji personalistycznego wychowania integralnego. Wyrasta ono z personalizmu, w którym każda osoba traktowana jest na każdym etapie swojego życia jako posiadająca pełnię godności i praw. W personalizmie widoczny jest jednak nie tylko rys afirmacji osoby – ale afirmacji relacji międzyludzkich, gdyż człowiek staje się w pełni osobą jedynie poprzez relację z innym człowiekiem. Zasadniczą kanwą przedstawionej koncepcji jest model pedagogiki Stefana Kunowskiego (1909–1977), uzupełniony jednak o nowe konteksty osobowe, społeczne i wychowawcze.

1. U źródeł wychowania – personalizm osoby i wspólnoty osób

Personalizm jest tą koncepcją antropologiczną, którą warto rozważyć jako podstawową w procesie wychowania. Personalizm zakłada, że każdy człowiek jest wartością samą w sobie – taką, która nie może być zredukowana, nie może być przez drugiego człowieka czy przez jakieś inne siły społeczne potraktowana jako środek do celu (Krąpiec 1979, Wojtyła 1982). W personalizmie przyjmuje się, że każdy człowiek posiada godność osobową, a naturę człowieka charakteryzują takie cechy jak poznanie, miłość, wolność, podmiotowość wobec praw, odrębność (zupełność) oraz godność (Kiereś 2009, 13). Każdy człowiek jest także postrzegany jako byt charakteryzujący się przygodnością oraz potencjalnością (Chudy 2006). Przygodność człowieka przejawia się w zmienności naszego istnienia – podczas gdy jednego dnia jesteśmy młodzi, silni i sprawni – innego dnia możemy być słabi i niepełnosprawni, ale różnice w tych zewnętrznych cechach nie niszczą w nas godności osobowej. Człowiek jest także bytem potencjalnym – ponieważ jest niejako samemu sobie „zadany”, jego prawem, ale zarazem zadaniem jest rozwijanie się, uczenie się, aktualizowanie swoich zdolności, urzeczywistnianie siebie jako osoby, stałe dążenie do dobra (Kiereś 2009, 13).

Każdy człowiek jest wartością samą w sobie – NIGDY nie może być przez drugiego człowieka czy przez jakieś inne siły społeczne potraktowany jako środek do celu (Krąpiec 1978, Wojtyła 1976)

Człowiek – osoba – potwierdza siebie jednak nie tylko poprzez akceptację określonych poglądów czy teorii, ale głównie poprzez działanie, decyzje i czyny: **Czyn stanowi szczególnie moment ujawnienia osoby. Pozwala nam najwłaściwiej wglądnąć w jej istotę i najpełniej ją zrozumieć. Doświadczamy tego, że człowiek jest osobą i jesteśmy o tym przekonani dlatego, że spełnia on czyn** (Wojtyła 2011, 20). Czyny są dowodem rozumności i praktycznej troski człowieka wobec innych, które czasem prowadzą do rezygnacji z jakiegoś dobra – na rzecz wsparcia innej osoby, wyboru ubóstwa (Horowski 2015), zamiast konsumpcji i realizacji własnych potrzeb czy wręcz zachcianek.

Pomocne w podejmowaniu przez dziecko aktywności służących rozwojowi osoby są działania wychowawcze rodziców i nauczycieli. Jak pisze Wojciech Chudy, człowiek jest osobą, ale zarazem zmienia się jako osoba: „wraz ze spełnianiem aktów moralnych dokonuje się w naszej strukturze osobowej spełnienie albo jego deformacja” (Chudy 2007, 20). Każdy czyn ma bowiem skutek przechodni – ponieważ działa na określoną osobę lub rzecz, ale też skutek nieprzechodni – bo oddziałuje na osobę spełniająca ten czyn (Wojtyła 2011). Oznacza to, że jeśli wykonam jakiś czyn przynoszący dobro, tego dobra może doświadczyć inna osoba, ale jednocześnie ja, jako wykonawca tego czynu, także staję się lepszy.

Człowiek jest osobą, ale zarazem zmienia się jako osoba (Chudy 2007)

Wsparciem w procesie spełniania się jako osoba służą działania wychowawcze rodziców i nauczycieli. O ile wychowawca może w jakimś zakresie zmusić dziecko do poznania określonych poglądów (np. nauczania się ich na pamięć

i wyrecytowania), o tyle proces podejmowania decyzji oraz działania – często poza zasięgiem wzroku wychowawcy i rodzica – jest autonomiczny i pozostaje w gestii wychowanka. Refleksje nad tym zagadnieniem prowadził m.in. Jacek Woroniecki, który w swojej „Etyce wychowawczej” pytał jak sprawić, żeby wychowanek „zechciał chcieć” (Woroniecki 2000, 20). Jedną z odpowiedzi na ten dylemat może być zapoznanie dzieci i młodzieży z postaciami, które podejmowały we własnym życiu decyzje i działania mogące inspirować, służące jako wzór czy model działania. Mogą to być postaci powszechnie znane (np. Adam Chmielowski czy Matka Teresa z Kalkuty jako osoby rezygnujące z rozwijania własnych talentów na rzecz służby najuboższym czy też bł. Carlo Acutis, który niezwykle umiejętnie wykorzystywał posiadane talenty dla przekazywania młodym ludziom treści Ewangelii), ale także postaci bliskie dziecku – np. członkowie jego rodziny, którzy mogą być wzorem postaw społecznych, altruistycznych – przynoszących nie tylko dobro innym, ale także satysfakcję i spełnienie osobie angażującej się w takie aktywności (Kukołowicz 2001).

Wychowanie zawsze jest relacją. Zazwyczaj bywa ono analizowane jako relacja dwupodmiotowa – wychowawcy i wychowanka (Gogacz 1985, Nowak 2001), co oznacza między innymi, że wychowywać nie może choćby najpiękniejsza teoria, ale wychowawcą zawsze jest drugi człowiek: „Mądrości i trafnych decyzji uczą nie teorie i podręczniki, lecz człowiek mądry, ukazujący w wiedzy to, co prawdziwe, a w celach, wartościach i ludziach to, co dobre” (Gogacz 1985, 18). Interesującą propozycją jest także rozumienie wychowania jako relacji trójpodmiotowej, w której wychowanek postrzegany jest jako swego rodzaju dwugłos między Ja (po)wołanym, Ja-wołającym i wychowawcą, określonym jako

Ty (Jeziorański 2022, 147). W modelu tym „Ja (po)wołane” to „wychowanek (osoba), tu i teraz obecna z wszystkimi kontekstami – biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi, historycznymi i przyszłościowymi” (Jeziorański 2022, 155), natomiast „Ja wołające” to „zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz siebie” (Jeziorański 2022, 150) – swego rodzaju pragnienie wychowanka, stan, za którym tęskni, który chciałby osiągnąć. Przejście od jednego stanu do drugiego dokonuje się poprzez działania wychowawcy, który jednak może tylko dostarczyć pewnej „prowokacji wychowawczej” (Jeziorański 2022, 150), propozycji, która może, ale nie musi być przez wychowanka przyjęta.

Mądrości i trafnych decyzji uczyć nie teorie i podręczniki, lecz człowiek mądry, ukazujący w wiedzy to, co prawdziwe, a w celach, wartościach i ludziach to, co dobre (Gogacz 1985)

Postrzeganie wychowania jako procesu opartego na dialogu wychowawcy i wychowanka, poszanowaniu woli i rozeznania młodego człowieka, proponowaniu określonych postaw i wartości – poświadczanych życiem wychowawcy – prowadzi do podejmowania przez dziecko procesu samowychowania (Kukołowicz 1978, Chudy 2007). Samowychowanie jest **zdolnością do świadomego i wytrwałego kierowania własnym rozwojem przez podejmowanie konkretnych działań w perspektywie rozpoznanego i wybranego projektu własnego życia** (Chudy 2007, 27). Można powiedzieć, że podjęcie przez dziecko procesu samowychowania – „zarządzania własnym rozwojem”, na miarę wieku i możliwości dziecka – jest ważnym aspektem skuteczności podejmowanych działań wychowawczych. Nie należy jednak

rozumieć samowychowania jako działań podejmowanych po zakończeniu procesu wychowania. Teresa Kukołowicz (1978) dostrzega potencjał działań samowychowawczych także u najmłodszych dzieci, które mogą – na miarę swoich kompetencji wynikających z wieku i posiadanych umiejętności – podejmować odpowiedzialność za własne decyzje i zachowania.

Samowychowanie jest „zdolnością do świadomego i wytrwałego kierowania własnym rozwojem przez podejmowanie konkretnych działań w perspektywie rozpoznanego i wybranego projektu własnego życia” (Chudy 2007).

Często współcześnie sprowadza się myślenie personalistyczne wyłącznie do stwierdzenia o niepowtarzalności każdej osoby, jej godności i praw – oraz wskazania na konieczność afirmacji osoby oraz zachęcania jej do aktualizacji jej potencjału rozwojowego. Poprzestanie na takiej charakterystyce należy jednak uznać za uproszczenie¹. Personalizm zakłada, że człowiek jest osobą, ale to osobowe bycie musi potwierdzić poprzez czyny, których adresatem są inne osoby: **Człowiek chce być potwierdzony przez drugiego człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego** (Buber 1992, 137). Gdy w swoich decyzjach wyraża szacunek wobec innego człowieka i troskę o jego dobro, ujawnia swoją naturę istoty rozumnej i wolnej. Jeżeli jednak ignoruje godność innego człowieka i traktuje go jak środek do osiągnięcia dóbr i przyjemności pożądanymi dzięki zmysłom, zaprzecza swojej osobowej naturze (Wojtyła 1986).

¹ Za liczne inspiracje wskazujące na wspólnotowy charakter wychowania personalistycznego dziękuję dr hab. Jarostawowi Horowskiemu prof. UMK, Recenzentowi tej publikacji

Człowiek nie istnieje więc jedynie dla własnego rozwoju, ale jest bytem otwartym na inne osoby i rozwijającym się dzięki relacjom z innymi (Gogacz 1997, Wojtyła 1982). Można powiedzieć, że potwierdzenie lub zaprzeczenie bycia osobą ma miejsce przede wszystkim w relacjach międzyludzkich, a konkretnie w decyzji budowania dojrzałych i odpowiedzialnych relacji (Valverde 1998). Istnienie osobowe to istnienie w świecie osób, a **podmiotowość [...] nie zamyka człowieka w sobie, nie czyni zeń nieprzenikliwej monady, ale wręcz przeciwnie – otwiera go ku innym na sposób właściwy osobie** (Wojtyła 1976, 35). Wychowanie personalistyczne ma zatem wyraźny rys społeczny i wspólnotowy – nigdy nie jest tylko samodoskonaleniem się człowieka dla niego samego, ale dokonuje się w społeczności innych osób, dla dobra zarówno danej osoby jak i dobra innych osób.

Wychowanie personalistyczne ma zatem wyraźny rys społeczny i wspólnotowy – nigdy nie jest tylko samodoskonaleniem się człowieka dla niego samego, ale dokonuje się w społeczności innych osób, dla dobra zarówno danej osoby jak i dobra innych osób.

Personalizm jest więc nurtem przeciwnym zarówno indywidualizmowi wychowawczemu jak i kolektywizmowi wychowawczemu (Kiereś 2009, 22). Indywidualizm jest nie tylko nadmierną koncentracją na sobie samym i rozwijaniu swoich potencjalności. Nie powinien być łączony z brakiem relacji międzyludzkich. Indywidualiści także budują relacje z innymi, ale są to relacje o charakterze instrumentalnym: drugi człowiek pozostaje w polu zainteresowań o tyle, o ile może być „przydatny” do osiągnięcia celów. Takie relacje

międzyosobowe mają charakter instrumentalny, uprzedmiotawiający drugiego człowieka (Valverde 1998). W nurtach kolektywistycznych (np. w marksizmie) niejednokrotnie mówi się także o dobru osób, dobru społeczności i to „dobro grupy” stawiane jest wyżej niż dobro pojedynczego człowieka. Takie pojmowanie „dobra osoby” jest zatem obarczone błędem, gdyż sprowadza dobro pojedynczej osoby do środka do zaspokajania celów i planów grupy, bez należytej troski o cele i plany każdej osoby. Kolektywizm zatem również uprzedmiotawia człowieka i poświęca jego dobro – na rzecz „dobra” nie do końca określonej „grupy społecznej”. W relacjach personalistycznych – przeciwnie do wspomnianych powyżej błędnych założeń indywidualizmu i kolektywizmu – relacje międzyludzkie i współpraca między osobami w dążeniu do dobra wspólnego łączy się z odpowiedzialnością za siebie nawzajem i szacunkiem do drugiego człowieka. Dla osób tworzących tę relację równie ważna jak dążenie do celu i jego osiągnięcie jest troska o drugą osobę, o jej prawdziwe dobro.

2. Personalistyczne wychowanie integralne

Przedstawione powyżej postrzeganie osoby ludzkiej stanowi podstawę dla wychowania personalistycznego, które może być też nazwane wychowaniem integralnym. Wyrasta ono właśnie z przekonania o potencjalnym charakterze osoby ludzkiej. Posiadany przez każdą osobę potencjał domaga się urzeczywistnienia – usprawniania w dobru. Usprawnianie (doskonalenie) to obejmuje każdą sferę życia człowieka, a więc zarówno zmysły, rozum jak i wolę. Proces wychowania nieodłącznie powiązany jest także z kształceniem: poszerzaniem zakresu wiedzy, coraz głębszym rozumieniem

doświadczenia własnego i innych osób, budowaniem mądrości życiowej oraz budowaniem piękna i harmonii (Krąpiec 1979, 142–199). Wychowanie jest także procesem doskonalenia w miłości, zgodnie z zasadą personalistyczną, w świetle której każda osoba jest takim dobrem, które może być jedynie celem działań – ale nigdy środkiem do celu (Wojtyła 1986). Doskonalenie w miłości jest zatem uczeniem się podejmowania działań nie tylko służącym własnemu rozwojowi, ale także prawdziwemu rozwojowi i dobru innych osób. Personalistyczne wychowanie integralne jest także wychowaniem w wolności – oraz ku wolności, odpowiedzialnemu podejmowaniu decyzji i ponoszeniu ich konsekwencji.

Skoro każdy człowiek posiada pewien potencjał rozwojowy oraz zadanie jego rozwijania, zatem potrzebne mu są także osoby i narzędzia, które ten rozwój wspierają. Takimi osobami są przede wszystkim rodzice i wychowawcy, którzy zarówno poprzez przykład własnego życia jak i świadome działania wychowawcze mogą wspierać integralny rozwój dziecka. Integralność podejmowanych przez nich działań wychowawczych przejawia się zatem (Opiela, Świdrak, Łobacz 2014, 10): w całościowym ujmowaniu rzeczywistości samej osoby ludzkiej, zarówno dziecka jak i jego wychowawcy, w uwzględnianiu wszelkich wymiarów relacji osobowych – indywidualnych, społecznych i wspólnotowych, w analizie relacji człowieka do świata zewnętrznego (natury, kultury, historii), w komplementarności ludzkich działań, które są nakierowane na dobro własne, dobro innych i dobro wspólnot, oraz w uwzględnianiu uwarunkowań zewnętrznych, takich jak czas, miejsce oraz rodzaj wspólnot i instytucji, w których dokonuje się wychowanie.

Pomocną kanwę dla ustaleń dotyczących integralnego wychowania personalistycznego stanowi teoria wychowania

przedstawiona przez Stefana Kunowskiego, pedagoga, który pracował w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w okresie powojennym. Jak pisze Lucyna Dziaczkowska (2018), koncepcja ta przedstawia bowiem pełny, niezredukowany obraz człowieka, odnoszący się do każdej sfery jego funkcjonowania, w tym także sfery doświadczeń o charakterze duchowym.

Kunowski wyróżnia cztery podstawowe czynniki wychowania i nazywa je: bios, etos, agos i los. Pod pojęciem biosu rozumie siły rozwojowe o charakterze biologicznym i psychicznym, które stanowią podstawę dla działań wychowawczych. Naturalne biologiczne siły dziecka wspierane są następnie poprzez działania wychowawcze rodziców i nauczycieli, określane jako agos oraz etos – społeczną siłę obyczajowości i moralności zbiorowej. Do przytoczonych powyżej trzech sił Kunowski dodaje czwartą – siłę losu – tych wydarzeń, które przynosi człowiekowi bieg życia. Dzisiaj ta koncepcja wychowania powinna być oczywiście odczytywana w świetle nowej, współczesnej wiedzy medycznej i psychologicznej, zwłaszcza w zakresie rozpoznania mechanizmów bio-psycho-społecznego rozwoju człowieka, wiedzy pedagogicznej, a nade wszystko w świetle osiągnięć antropologii personalistycznej. Niemniej jednak sam zrąb tej koncepcji wart jest poddania analizie i zastosowania w planowaniu działań edukacyjnych i wychowawczych (por. Chałas 2019, Jazukiewicz 2018, Dziaczkowska 2018).

2.1. Potencjał biopsychiczny i duchowy osoby

Za pierwszy z dynamizmów wychowawczych należy uznać wrodzone właściwości i cechy każdej osoby. W koncepcji Kunowskiego określone zostały one jako *bios* i oznaczają

to, co w człowieku biologiczne i psychiczne, a zatem te wszystkie cechy które związane są ze zdrowiem fizycznym i psychicznym – poczynawszy od czynników genetycznych, poprzez te związane z okresem prenatalnym, dzieciństwa, młodości i dorosłości. W każdym z tych okresów działają określone czynniki biologiczne – zarówno takie, które są niezależne od nas, ale też takie, które są efektem naszych wyborów czy wyborów naszych rodziców. Należą do nich na przykład te związane z odżywianiem, z ilością i jakością snu, ze stylem życia, sposobem spędzania wolnego czasu. Bios dziecka wiąże się bezpośrednio z wartościami, które w danej rodzinie są istotne lub mniej istotne, na przykład takimi, jak aktywny sposób spędzania wolnego czasu, udział w różnych zajęciach sportowych, wycieczkach, spędzanie czasu na łonie natury – bądź też unikanie takich aktywności.

Czynnikami, które mają związek z biologiczną sferą naszego życia, są także różnego rodzaju używki oraz zanieczyszczenia obecne w żywności czy w powietrzu. Niektóre z nich są powszechnie znane (alkohol, papierosy, papierosy elektroniczne, substancje psychoaktywne). W środowisku życia dziecka można dostrzec jednak także inne czynniki, które zakłócają jego prawidłowy rozwój biologiczny, np. spożywanie wysokokalorycznego, ale niezdrowego jedzenia, częste przebywanie w hałasie (poziom hałasu w szkole znacznie przekracza normy BHP, por. Augustyńska, Radosz 2009), niestosowanie zasad higieny pracy umysłowej (np. trwające wiele godzin dziennie zajęcia wymagające wysiłku intelektualnego), zbyt mała aktywność fizyczna na świeżym powietrzu, brak umiejętności radzenia sobie ze stresem i inne.

Stefan Kunowski jest oczywiście dzieckiem swoich czasów i analizując czynniki związane z biosem wskazuje na to, że wychowanie może być skuteczne i właściwe jedynie

wtedy, kiedy wychowanek to osoba o właściwie ukształtowanym biosie. Niezbędną podstawą wychowania jest zatem dobrze ukształtowana warstwa biologicznego i psychicznego funkcjonowania dziecka. Dzisiaj oczywiście mamy zupełnie inną niż 50 czy 60 lat temu wiedzę i wrażliwość dotyczącą wspierania dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami czy trudnościami rozwojowymi i edukacyjnymi. Mamy także przekonanie, że nawet wtedy, kiedy siły biologiczne dziecka nie są w pełni właściwie ukształtowane, jeżeli w życiu dziecka wydarzyła się jakaś sytuacja, która sprawiła, że jest to dziecko chore czy dziecko z niepełnosprawnością – także ono jest pełnoprawnym podmiotem wychowania.

Myśląc o wrodzonym potencjale dziecka nie można jednak koncentrować się jedynie na biopsychicznej warstwie funkcjonowania i zapominać o duchowej naturze człowieka, wyrażającej się w poznaniu intelektualnym i działaniu woli. To dzięki intelektowi człowiek może odkrywać to, co „niedostrzegalne dla zmysłów”, czyli na przykład godność innego człowieka. Może także dostrzec własną godność oraz stwierdzić, które czyny uwłaczają tej godności, a które są potwierdzeniem wyjątkowej natury. Może wreszcie przekraczać siebie – pomimo trudności natury biologicznej czy psychicznej – podejmować wysiłek rozwoju, aktywności i osiągania celów. Znakomitym przykładem takiej siły duchowej są biografie osób z niepełnosprawnościami, które rozwijają się, pokonują bariery i prezentują niejednokrotnie nie tylko niezwykły „hart ducha”, ale wybitną sprawność i wielkość duchową (por. Chudy 2006).

2.2. Socjalizacja – czy wprowadzenie we wspólnotę osób?

Naturalny potencjał dziecka zawsze rozwija się w społeczności – rodziny, szkoły, sąsiedztwa – i innych. Tę drugą „siłę wychowawczą” Kunowski określa jako *etos*, czyli środowisko życia dziecka. Nazywa on *etos* społeczną siłą obyczajowości i moralności zbiorowej. Dodaje, że tylko środowisko wolne od konfliktów i dysfunkcji może przekazać dziecku podstawowe zasady prawa naturalnego i moralności. Kunowski uznaje *etos* zakorzeniony w wartościach chrześcijańskich za najwłaściwsze środowisko sprzyjające dobremu wychowaniu dziecka.

Kunowski twierdzi, że nie jest możliwe skuteczne wychowanie, jeśli nie uczestniczą w nim spójnie i zgodnie te siły społeczne, których zadaniem jest wspieranie rozwoju dziecka. Potwierdzają to także współczesne badania pedagogiczne i praktyka wychowania: współpraca środowiska domowego oraz instytucjonalnego (przedszkola, szkoły) tworzy bezpieczną przestrzeń rozwoju i rozkwitu dziecięcego potencjału. Wiemy jednak także, że coraz młodsze dzieci coraz częściej funkcjonują w różnorodnych środowiskach, w których respektowane są wykluczające się wartości, np. inne poglądy prezentują rodzice dziecka, a inne – jego nauczyciele w szkole. Dzieci współczesne spotykają się także z szeregiem różnorodnych postaw, wartości i poglądów w przestrzeni wirtualnej. Oznacza to, że postulat Kunowskiego dotyczący tworzenia wokół wychowanka spójnego środowiska wychowawczego jest coraz mniej realny do osiągnięcia we współczesnej praktyce wychowawczej. Jednocześnie nie wspominaną przez Kunowskiego, a niezmiernie istotną umiejętnością młodego człowieka i jego rodziców, powinna być zdolność do dokonywania wyborów, krytycznego oceniania różnych propozycji

wychowawczych i rozwojowych – i nieustannego poszukiwania takiego środowiska, którego wartości i normy są przez nich oceniane jako właściwe, sprzyjające rozwojowi dziecka.

Rodzicielskie i dziecięce decyzje dotyczące wyboru środowiska życia i edukacji (etosu) współcześnie dotyczą zarówno wyboru grup i osób, z którymi dziecko fizycznie spędza czas, ale także wyboru osób i grup dostępnych wirtualnie, które wyznaczają dziecku sposób postępowania, rekomendują określone postawy czy sposoby funkcjonowania. Dotyczy to przede wszystkim tzw. influencerów: celebrytów, którzy są dla dzieci i młodzieży wzorami do naśladowania. Bardzo często są to postaci nieznane rodzicom i nauczycielom, a będące dla dzieci wzorami zachowań i źródłem poglądów. Niezwykle istotne jest zatem, aby rodzice i nauczyciele znali środowiska – w tym środowiska wirtualne (strony internetowe, aplikacje, gry), w których ich dziecko spędza czas, zarówno czas uczenia się – jak też czas przeznaczony na odpoczynek.

Jednak siła grupy społecznej i kreującego ją etosu nie polega tylko na oddziaływaniu na wychowanka. Dziecko nie może być postrzegane jako „materiał urabialny” – plastelina, którą można dowolnie ukształtować pod wpływem presji społecznej. Wychowanek to ktoś, kto samodzielnie myśli, ocenia sytuacje i podejmuje decyzje, nawet jeżeli ze względu na swój młody wiek i zależność od innych boi się głośno mówić, z czym się zgadza, a z czym nie. Siła oddziaływania grupy nie polega na sprawowaniu kontroli nad wychowankiem, ale na stworzeniu przestrzeni, aby ten wychowanek zaczął „chcieć” (por. Woroniecki 2000). Wychowanie za pośrednictwem etosu to umożliwienie wychowankowi zaangażowania w życie wspólnoty, umożliwienie wzięcia odpowiedzialności za jakiś fragment dobra wspólnego i stworzenie szansy na „przekonanie się”, jak troska o innych zmienia go.

Wspomniany wcześniej Woroniecki (2000) podkreślał często, że rozwój człowieka dokonuje się w czynie, a więc młody człowiek powinien mieć możliwość „ćwiczenia się” w rezygnowaniu z drobnych przyjemności dla dobra innego człowieka, aby kiedyś stał się dojrzałym człowiekiem, zdolnym do poświęcenia własnego dobra dla dobra innych. Drobne przyjemności to chociażby gra komputerowa, z której można zrezygnować, aby wytłumaczyć koledze trudne zagadnienia np. z matematyki, lub spotkanie z przyjaciółmi, z którego można zrezygnować, aby spędzić czas z babcią czy dziadkiem.

2.3. Siła wychowania – zadania rodziców i nauczycieli

Trzecią siłą wychowania, którą wskazuje Stefan Kunowski jest siła agosu. Nazywa ją „siłą korygującego działania wychowawczego”, nastawionego w kierunku szlachetnych ideałów. Pojęciem tym opisuje świadome działania wychowawcze rodziców, wychowawców i instruktorów – osób dorosłych, które organizują dla dzieci i młodzieży edukację formalną oraz różnego rodzaju aktywności w czasie wolnym. W tej właśnie sile działania wychowawczego osób dorosłych Kunowski upatruje główną siłę zmieniającą dziecko, kształtującą jego życie: właściwe zadanie agosu stanowi pomoc wychowawczą w procesie całkowitego i wszechstronnego rozwoju człowieka, który przejawia coraz wyższe potrzeby, aby przez ich właściwe zaspokajanie wychowanek doskonalił się progresywnie, dochodząc do pełni swego człowieczeństwa i duchowości (Kunowski 2004, 227).

W koncepcji integralnego wychowania Stefana Kunowskiego opisane zostały też szczegółowo funkcje wychowania,

a więc niejako rejestr czy też zestaw działań pedagogów i rodziców – wychowawców młodego człowieka.

Pierwszą z tych funkcji jest funkcja sanare (łac. uzdrowić, przywracać do zdrowia, leczyć), oznaczająca troskę wychowawcy, rodzica czy nauczyciela o warstwę biologiczną i psychiczną dziecka – motywowanie do różnych aktywności, podtrzymywanie wrodzonej energii życiowej dziecka, wspieranie obecnej w każdym dziecku siły życiowej, która motywuje go do poznawania, rozwijania się, osiągania coraz to nowych i bardziej złożonych celów. W tym kontekście warto także wskazać na kształtowanie sprawności dokonywania dojrzałych wyborów wśród wielości dostępnych opcji, zwłaszcza w perspektywie całościowej. Pomocne w tym zakresie są kompetencje związane z kształtowaniem postawy umiarkowania oraz roztropności (Horowski 2013, 2018).

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ SANARE

1. Tworzą środowiska, w którym dziecko czuje się bezpieczne emocjonalnie, kochane, akceptowane, wspierane, chronione i traktowane z szacunkiem;
2. Troszczą się o właściwą opiekę lekarską i profilaktykę leczniczą;
3. Troszczą się o higienę dnia codziennego dziecka – właściwą ilość i jakość snu, zdrowe i odpowiednio zbilansowane jakościowo i ilościowo pożywienie;
4. Troszczą się o to, by dziecko spędzało odpowiednią do wieku ilość czasu przed ekranami telefonów, telewizorów i tabletów. Przeciwdziałają przeciążeniom sensorycznym i nadmiernemu pobudzeniu psychoruchowemu;

5. Tworzą środowiska sprzyjające rozwojowi fizycznemu, poznawczemu i psychicznemu dzieci – miejsca, gdzie dzieci mogą być aktywne fizycznie i intelektualnie w atmosferze współpracy i radości, a nie tylko rywalizacji i nacisku na osiągnięcie wyników;
6. Rozpoznają i oceniają dodatkowe / specjalne potrzeby dzieci w zakresie rozwoju fizycznego, poznawczego i psychicznego. Rodzice i nauczyciele wspólnie wypracowują i wdrażają adekwatne programy wsparcia.

Drugą z funkcji wychowawcy jest funkcja **edocere** (łac. **uczyć, nauczać**) która odnosi się do konieczności wspierania rozwoju poznawczego dziecka i może być realizowana przede wszystkim wtedy, kiedy stawiamy dziecku odpowiednie do jego rozwoju i do jego wieku wyzwania poznawcze. Ta funkcja odnosi się także do tworzenia środowiska, w którym dziecko czuje się zaproszone i zmotywowane do rozwijania zdolności poznawczych. Proponowane aktywności powinny być przygotowane na miarę wieku i zdolności dziecka, zgodnie z zasadą respektowania jego indywidualnej strefy najbliższego rozwoju. Zadania zbyt łatwe – szybko stają się nudne, natomiast zadania zbyt trudne – zniechęcają i obniżają motywację do działania. Ważne jest także, aby rodzice i wychowawcy sami podejmowali wysiłek samorozwoju i uczenia się na różnych etapach życia, będąc sami przykładem i wzorem uczenia się.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDOCERE

1. Tworzą motywujące środowisko uczenia się, wyposażone w potrzebne do nauki materiały;
2. Zachęcają do podejmowania wysiłku intelektualnego i cenią proces zdobywania wiedzy i umiejętności;
3. Wspierają dziecko i są zainteresowani jego postępami;
4. Przekazują informację zwrotną, w której doceniają postępy dziecka i pomagają w wyznaczaniu kolejnych celów;
5. Pomagają emocjonalnie i intelektualnie w sytuacjach trudnych poznawczo;
6. Wspierają dziecko w autonomicznym, samodzielnym uczeniu się;
7. Dają przestrzeń do popełniania błędów, autorefleksji i szukania alternatywnych rozwiązań;
8. Wzmacniają w dziecku poczucie sprawczości i własnej wartości;
9. Wprowadzają w świat osiągnięć techniki i nowych technologii oraz uczą korzystania z nich adekwatnie do wieku.

Efektem adekwatnej edukacji jest m.in. mądrość życiowa, dojrzałość psychiczna, właściwy obraz siebie (por. Rusiecki 2006).

Trzecia z funkcji to funkcja **educere** (łac. **wydobywać, wychowywać**), która oznacza wspieranie dziecka w wychodzeniu (wydostawaniu się) z jego naturalnego egocentryzmu, indywidualizmu i wspieranie młodego człowieka w rozwoju społecznym: w dostrzeganiu znaczenia współpracy, wspólnoty, bycia z innymi, podejmowaniu działań na rzecz innych, budowania relacji i wspierania drugiego człowieka

(por. Horowski 2023). W tym kontekście ważne jest zwłaszcza podkreślanie znaczenia wspólnoty – rodzinnej, sąsiedzkiej czy narodowej, nie tylko jako przestrzeni dawania – ale także umiejętnego korzystania ze wsparcia w sytuacjach trudnych.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDUCERE

1. Świadomie budują środowiska rodzinne i szkolne jako miejsca kierujące się wartościami humanistycznymi i wynikającymi z nich normami moralnymi;
2. Budują kompetencje komunikacyjne, umiejętności porozumiewania się zarówno z rówieśnikami – jak też komunikowania się międzypokoleniowego;
3. Budują kompetencje społeczno-emocjonalne – kształtują postawy współpracy, wrażliwości na osoby potrzebujące wsparcia, zachęcają do podejmowania działań na rzecz innych osób.

W efekcie takich działań wychowanek staje się osobą o dojrzałym charakterze, otwartym i podejmującym działania społeczne, ceniącym zwyczaj, tradycje i szeroko rozumiane wartości kulturalne (por. Rusiecki 2006).

Kolejną funkcją jest funkcja **educare** (łac. **kształcić, wychowywać, edukować**), która dotyczy wspierania dziecka w zakresie jego udziału w kulturze, czyli wychodzenia ze środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego i rozpoznawanie wartości ogólnoludzkich i cywilizacyjnych. Funkcja ta obejmuje także opiekę nad rozwojem duchowym wychowanek (por. Chałas 2019).

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ EDUCARE

1. Wprowadzają dziecko w społeczny świat pozarodzinny – świat wartości oraz historii narodu, ojczyzny i świata, w tym szczególnie doświadczeń społeczności lokalnej;
2. Znają wirtualne miejsca przebywania swoich dzieci, analogicznie do sytuacji, w której znają miejsca ich fizycznego przebywania. Znają także osoby, z którymi dzieci spotykają się w przestrzeni wirtualnej, podejmują z dziećmi rzeczową rozmowę o treściach i postawach, z którymi spotykają się w przestrzeni wirtualnej;
3. Kształtują w dziecku umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów dotyczących środowisk fizycznych i wirtualnych, w których dziecko spędza czas;
4. Uczą dziecko podejmowania adekwatnych decyzji w obliczu działań niezgodnych z wartościami wyznawanymi przez rodziców i dziecko;
5. Wychowują w duchu patriotyzmu i szacunku dla kultury.

Efektem takich działań jest wrażliwość na wartości rodzinne i społeczne, urzeczywistnianie ich, postawa twórcza (por. Rusiecki 2006, Chałas 2019).

Funkcją wychowawcy jest także funkcja **initiare** (łac. **zainicjować, wprowadzić, wtajemniczać w coś**), która odnosi się do roli nauczyciela w zakresie wprowadzania młodego człowieka w „bycie człowiekiem” – towarzyszenia mu wtedy, kiedy interesują go problemy filozoficzne, teologiczne i duchowe; kiedy pyta o sens życia, o sens istnienia,

o sens doświadczania określonych trudności, braku sukcesów czy jakichś trudnych wydarzeń w swoim życiu. Jest to przekazywanie młodemu człowiekowi takich wartości, które często oznaczają przekraczanie swoich ograniczeń, podejmowanie określonych działań, które niekoniecznie służą biologicznemu wzrostowi czy psychicznemu dobrostanowi osoby – ale służą rozwojowi duchowemu.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ INITIARE

1. Wprowadzają dziecko w świat duchowych wartości, wspierają w pogłębianiu życia duchowego;
2. Umożliwiają spotkania z osobami, które urzeczywistniają te wartości;
3. Okazują wsparcie i zrozumienie w sytuacjach dla dziecka trudnych lub nowych, ale również w sytuacji buntu i poszukiwania samodzielnych rozwiązań;
4. Podejmują dialog w sytuacji wątpliwości, niewiedzy, pytań;
5. Zachęcają dziecko do aktywności własnej w grupach wspólnotowych i inicjatywach rówieśniczych.

Wychowawca chrześcijański nie zatrzymuje się na funkcji initiare. Rolą chrześcijańskiego wychowawcy jest również towarzyszenie dziecku wtedy, kiedy pyta o życie duchowe, o istnienie Boga i możliwość poznania Go. Ta funkcja to funkcja **christianisare** (łac. **chrystianizować, wprowadzać w chrześcijaństwo**). Jej celem jest doprowadzenie wychowanka, poprzez różnorodne działania, do spotkania

z Jezusem Chrystusem jako Osobą; jako Kimś, kto nadaje życiu ostateczny sens i jest celem życia.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ CHRISTIANISARE

1. Wprowadzają dziecko w życie sakramentalne;
2. Uczą nawiązywania osobowej relacji z Bogiem;
3. Przekazują wiedzę na tematy związane z wiarą chrześcijańską;
4. Uczestniczą wspólnie w życiu Kościoła;
5. Są przykładem stałego formowania się chrześcijańskiego.

Funkcja christianisare może być postrzegana jako element funkcji initiare, ale także – i tak jest postrzegana ta funkcja przez Stefana Kunowskiego – jako funkcja integrująca wszystkie wcześniejsze.

2.4. LOS – jak współcześnie rozumieć i wspierać dziecko we współpracy z LOSEM?

Jako czwartą siłę wychowania Kunowski wymienia los – najtrudniejszą do precyzyjnego określenia. Oznacza tym słowem to wszystko, co przynosi bieg życia – to, co w życiu jest nieuchronne, incydentalne, ale też to, co pojawia się na skutek wolnego działania człowieka.

W procesie wychowania zazwyczaj te losowe aspekty funkcjonowania ucznia nie są dostrzegalne, jeśli okoliczności życia dziecka są sprzyjające: jest dzieckiem zdrowym, wychowuje się w kochającej rodzinie i uczy w szkole, która

dba o jego wszechstronny rozwój. Czynniki życiowe, losowe stają się natomiast często dominującymi, kiedy oznaczają pojawienie się trudności – związanych z niepełnosprawnością, chorobą, śmiercią czy odejściem bliskich osób, trudną sytuacją materialną rodziny. Los dziecka zmienia się także w związku z krajowymi i ogólnoswiatowymi katastrofami, takimi jak pandemia, wojna czy katastrofy naturalne.

Najczęściej rodzice i nauczyciele nie są w stanie uchronić dziecko przed takimi zdarzeniami losowymi, natomiast mogą znacząco pomóc mu w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. W tym celu konieczne jest wzmacnianie własnych zasobów rezyliencji – umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych – oraz budowanie rezyliencji u dzieci. Budowanie takich umiejętności dokonywać się powinno nie tylko wtedy, kiedy w życiu dziecka zaistnieje jakieś trudne doświadczenie życiowe. Kompetencje radzenia sobie, dzielności i odpowiedzialności wobec losu – mogą i powinny być kształtowane uprzednio, także wtedy, kiedy nie dzieją się w życiu dziecka zdarzenia trudne. Takie działania wychowawcze pozwalają jednak na gromadzenie zasobów, które mogą zostać wykorzystane w chwili życiowej próby.

Wspieranie dziecka w radzeniu sobie z wyzwaniami życiowymi w rodzinach i instytucjach chrześcijańskich jest związane ściśle z postrzeganiem własnego życia w perspektywie chrystocentrycznej. Osobowa relacja z Bogiem oraz postrzeganie swojego życia w w perspektywie chrześcijańskiej może stać się dla dziecka źródłem siły i pozwolić na poradzenie sobie z wyzwaniami. Dużym wsparciem mogą służyć także przykłady osób, które prezentują lub prezentowały wobec wyzwania losu wynikające z ich głębokiej wiary postawy dzielności, autentyczności i zaangażowania.

JAK UCZYĆ DZIECKO WSPÓŁPRACY Z LOSEM?

1. Kształtowanie postawy wdzięczności za posiadane cechy, zdolności i talenty;
2. Kształtowanie postawy dzielenia się posiadanymi zasobami z osobami potrzebującymi wsparcia
3. Kształtowanie rezyliencji – umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
4. Pobudzanie do działań na rzecz osób, które przeżywają trudne doświadczenia losowe.

Nowe wymiary wychowania

Jak wspomniano na początku tego rozdziału – teoria integralnego rozwoju Stefana Kunowskiego jest przez nas traktowana jako podstawowe, ale niejedyne źródło dla określenia współczesnego modelu wychowania integralnego. Po analizie zjawisk rozwoju, wychowania i kształcenia widoczna staje się konieczność uzupełnienia tego modelu o dwa kolejne wymiary: **logos** (łac. **słowo, komunikowanie się**) oraz **technos** (łac. **technika, technologia**).

3.1. Wychowanie językowe i komunikacja wspólnotowa²

Wychowanie językowe stanowi fundamentalny i spajający wszystkie składniki element integralnego wychowania człowieka. Jego istotą jest tworzenie warunków sprzyjających

² Dziękuję Pani Profesor Kazimierze Krakowiak za inspirację do przygotowania tej części rozdziału. Obszar LOGOS –komunikacji językowej i wychowania językowego opisany jest szerzej w rozdziale 2 niniejszej publikacji.

przyswajaniu języka i uczeniu się przez dziecko mowy oraz troska o pomyślny rozwój jego umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi i ze sobą samym w mowie wewnętrznej (Krakowiak 2012). Wychowanie językowe może także być rozumiane jako tworzenie warunków umożliwiających rozwój zdolności bycia/istnienia człowieka wśród ludzi na sposób ludzki, to znaczy oparty na wymianie znaczeń oraz na współistnieniu umysłowym i duchowym. Św. Jan Paweł II określił rolę języka w następujący sposób: **Za jego pomocą człowiek wypowiada prawdę o świecie i o sobie samym, i pozwala innym mieć udział w owocach swoich poszukiwań w różnych dziedzinach** (Jan Paweł II 2005, 81).

Świat przedstawiony w języku może zamykać nas w ciasnej klatce pojęć kodu ograniczonego, ale może także otwierać przed nami perspektywy poznawcze na rzeczywistość niedostępną dla zmysłów i na sens naszego istnienia oraz sens istnienia świata, który w tradycji chrześcijańskiej jest ujmowany w kategoriach figuratywnych i symbolicznych. Dlatego warto włączyć do modelu integralnego wychowania człowieka kategorię logosu i analizować funkcje tej kategorii jako *communicare*.

RODZICE I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY FUNKCJĘ COMMUNICARE

1. Nawiązują komunikację z dzieckiem od pierwszych chwil jego istnienia;
2. Wspierają dziecko w komunikowaniu się z innymi osobami i przez to budowanie wspólnoty z innymi osobami;
3. Pogłębiają rozwój językowy dziecka, co pozwala na rozwijanie kultury i cywilizacji.

3.2. Technos – jak rozumieć współcześnie?

Kolejnym wymiarem wychowania jest rozwijająca się niesłychanie dynamicznie przestrzeń techniki i technologii (technos). Wydaje się jednak, że nie powinna być ona traktowana jako kolejna warstwa wychowania integralnego – ale jako rzeczywistość przenikająca każdą z poprzednio wskazanych warstw. Zdobywcze technologii mogą bowiem współcześnie wspierać nasze zdrowie (np. jako protezy poprawiające sprawności motoryczne czy pracę narządów zmysłów) – ale także szkodzić prawidłowemu rozwojowi dzieci i młodzieży, zwłaszcza w sytuacji nadmiernego, wielogodzinnego korzystania z urządzeń elektronicznych i programów niedostawianych do wieku dziecka. Technologia wspiera także edukację dzieci i młodzieży, pozwala na dostęp do wiedzy wcześniej niemożliwej do zdobycia. Dzięki internetowi możliwe staje się poznanie osób i zjawisk, z którymi nie możemy spotkać się w realnym, fizycznym świecie. Możemy także codziennie korzystać z osiągnięć nauki i techniki, które usprawniają pracę człowieka, a także cieszyć się wytworami kultury – muzyką, literaturą, dziełami wizualnymi – w zakresie wcześniej niespotykanym.

Jednocześnie nadmierne i bezrefleksyjne korzystanie z technologii dehumanizuje ludzkie relacje, uprzedmiotawia proces uczenia się, nie przyczynia się do pogłębiania wiedzy człowieczej i wzrostu cywilizacji. Technologia jest także narzędziem przynoszącym liczne szkody: zaburza nawiązywanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich, anonimizuje i zwielokrotnia agresję, niszczy poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny podejmowane w przestrzeni wirtualnej. Zmienia także naturę procesów poznania zmysłowego, uczenia się, zapamiętywania, uwagi oraz

rozwiązywania problemów. Wraz z udostępnieniem narzędzi sztucznej inteligencji – rodzą się także kolejne pytania o związek między umiejętnościami korzystania z nowych rozwiązań technologicznych – a naturą procesów uczenia się i wychowania.

Podsumowanie

Wskazane powyżej siły czy dynamizmy wychowania budują wychowanie, które możemy określić jako wychowanie integralne – całościowe, czyli obejmujące kształtowanie każdego obszaru życia młodego człowieka w pełnym poszanowaniu dla jego ludzkiej godności. Niedostrzeżenie czy zlekceważenie któregoś z tych obszarów sprawia, że wychowanie staje się jedynie pozorem wychowania czy też – jak mówi Stefan Kunowski – staje się pseudo-wychowaniem, które nasycone jest licznymi błędami wychowawczymi i które zaburza linię rozwojową wychowanka.

Uwzględnianie w procesie wychowania tych właśnie dynamizmów – logosu, biosu, agosu, etosu, losu oraz technosu, a także świadomość wychowawców w zakresie pełnionych przez nich funkcji wychowawczych, odnoszących się do wspierania poszczególnych sfer rozwojowych, wyznaczają działania wychowawcze, które powinniśmy podejmować jako rodzice i wychowawcy.

Zostały one przedstawione na poniższym modelu, a omówione zostaną szczegółowo w kolejnych rozdziałach tej książki.



Rycina 1. Wymiary personalistycznego wychowania integralnego.
Dziękuję mgr Urszuli Kmicie za przygotowanie grafiki modelu

Bibliografia

- Augustyńska, D., & Radosz J. (2009). Hałas w szkołach – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka*, 9, 16–19.
- Buber, M. (1992). *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*. IW PAX.
- Chałas, K. (2019). Rola dorosłych /wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, 4, 53–66.
- Chrost, S. (2015). Pedagogiczne implikacje humanizmu personalistycznego Wincentego Granata. *Paedagogia Christiana*, 1(35), 181–199.
- Chudy, W. (2007). Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania. *Roczniki Nauk Społecznych*, 35(2), 19–30.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Towarzystwo Naukowe KUL.

- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. TN KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral development of students with special educational needs in inclusive education from a personalistic perspective. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 181–194.
- Dziaczkowska, L. (2018a). Analysis of selected approaches to integral pedagogy in Polish pedagogical thought. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 33–51.
- Dziaczkowska, L. (2018b). Podstawy współczesnej pedagogiki Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 59–69.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje*. Wydawnictwo ATK.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Horowski J. (2023). *Relacje społeczne młodzieży*. W: M. Szast (red.), *Współczesne Problemy Wychowania* (t. 5, s. 227–240). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Horowski J. (2018). Umiarkowanie jako cel wychowania: o zapoznanej cnocie z perspektywy pedagogicznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika*, 2, 13–40.
- Horowski J. (2013). *Roztropność: cnota w pedagogice zapoznania*. W: I. Jazukiewicz & E. Rojewska (red.), *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu* (s. 110–135). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Znak.
- Jazukiewicz, I. (2018). Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 40–54.
- Kiereś, B. (2009). *O personalizizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*.

- Kiereś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Wydawnictwo KUL.
- Kiereś, B. (2018). Personalizm w pedagogice. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 271–281.
- Krąpiec, M.A. (1979). *Ja-Człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. TN KUL.
- Krąpiec, M.A. (2008). *O człowieku*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kukołowicz, T. (1978). *Pomagamy w samowychowaniu*. Nasza Księgarnia.
- Kukołowicz, T. (2001). *Rodzina wychowuje*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. RW KUL.
- Opiela, M., Świdrak, E., & Łobacz, M. (2014). *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej*. Wydawnictwo KUL.
- Rusiecki, M. (2006). Religijność a dojrzałość osobowa człowieka. W T. Gumuła & T. Dyrda (Red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna*. Impuls.
- Valverde, C. (1998). *Antropologia filozoficzna*. Pallotinum.
- Wojtyła, K. (1982). *Elementarz etyczny*.
- Wojtyła, K. (1986a). *Miłość i odpowiedzialność*. TN KUL.
- Wojtyła, K. (1986b). *Osoba a miłość*. Instytut Wydawniczy Daimonion.
- Wojtyła, K. (2011). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (wyd. 3). TN KUL.
- Woroniecki, J. (2000). *Katolicka etyka wychowawcza* (Tom 1). Wydawnictwo KUL.

2

ROZDZIAŁ DRUGI

Wychowanie językowe dzieci w wieku szkolnym

Kazimiera Krakowiak, Renata Kołodziejczyk

Streszczenie

Celem niniejszego rozdziału jest wskazanie na kluczową rolę wychowania językowego w integralnym rozwoju człowieka. Inspirując się modelem integralnego wychowania autorstwa Stefana Kunowskiego autorki pokazują jak siła LOGOS z jej funkcją communicare przenika wszystkie inne sfery rozwoju człowieka. W rozdziale zostały omówione procesy rozwojowe i uwarunkowania prawidłowego rozwoju mowy i języka od poczęcia aż do dwunastego czy nawet czternastego roku życia, czyli prawie do końca szkoły podstawowej. Autorki podkreślają niezwykle ważną rolę oddziaływań wychowawczych środowisk rodzinnych, szkolnych i pozaszkolnych oraz podpowiadają konkretne propozycje działań stymulujących i wspierających rozwój językowy dzieci, aby stały się dojrzałymi użytkownikami języka, co przejawia się swobodną wymianą myśli, z użyciem także między innymi języka figuratywnego, a także swobodnym wykorzystywaniem języka do rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i duchowego.

Słowa kluczowe: Język, mowa, komunikowanie się, wychowanie językowe, rozwój mowy, umiejętności komunikacyjne, zaburzenia, wspieranie

Celem tego tekstu jest rozważenie podstawowych zagadnień dotyczących wspierania dzieci w ich rozwoju w sferze komunikowania się z innymi ludźmi. Wychowanie językowe to tworzenie warunków sprzyjających przygotowaniu się dziecka do życia w ludzkiej wspólnocie oraz do edukacji i samowychowania. Istotą wychowania językowego jest dostarczanie dziecku wzorów czynności językowych i towarzyszenie mu w jego samodzielnym przyswajaniu języka i uczeniu się mowy. Rozwój językowy następuje bowiem w toku samodzielnej aktywności, która jest personalna i unikalna, ale odbywa się w środowisku stworzonym przez wspólnotę społeczną i wymaga łączności z innymi osobami oraz interpersonalnej wymiany różnorodnych treści psychicznych (z znaczeń). Przystwojenie języka i rozwój mowy, czyli nauczanie się czynności językowych (najpierw słuchania, rozumienia i wymawiania oraz budowania zdań, a następnie czytania i pisanie), stanowi podstawę i warunek łączności psychicznej z innymi ludźmi. Bogactwo i jakość relacji międzyludzkich jest ważnym czynnikiem jakości i wartości ludzkiego życia.

Zadaniem, które stawiają sobie autorki, jest wskazanie na doniosłość tej problematyki i na potrzebę wychowawczej uważności wobec zjawisk zachodzących w tej sferze. Od rozwoju języka i umiejętności komunikowania się językowego zależy rozwój człowieka we wszystkich innych obszarach życia. Nie tylko bezpośredni udział w życiu wspólnoty społecznej, ale także gromadzenie wiedzy o świecie i uczestnictwo w dokonaniach i wartościach wypracowanych przez ludzkość w sferze kultury i cywilizacji.

Tradycyjnie rozwój językowy dzieci odbywa się w toku współdziałania z osobami najbliższymi w środowisku rodzinnym, które stopniowo poszerza się i obejmuje coraz dalsze otoczenie lokalne, a następnie środowisko przedszkolne

i szkolne, a potem kolejne środowiska edukacji i uczestnictwa w relacjach społecznych: towarzyskich, przyjacielskich, organizacyjnych itp. Celem wychowania językowego jest troska o harmonijny przebieg tego procesu. Troska ta jest szczególnie ważna w sytuacjach, gdy istnieją przyczyny blokujące, utrudniające lub zakłócające naturalny przebieg przyswajania języka i uczenia się mowy, np. uszkodzenie słuchu lub inne ograniczenie sprawności organizmu, albo niedostatki opieki rodzicielskiej. W takich sytuacjach konieczne jest także odpowiednie postępowanie medyczne, rehabilitacyjne i logopedyczne (Krakowiak 2013; 2017; 2023; Krakowiak, Kołodziejczyk 2015; Krakowiak, Muzyka-Furtak, Kołodziejczyk 2015; Kołodziejczyk 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2023, Domagała-Zyśk, Borowicz, Kołodziejczyk 2016; Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2020; Borowicz 2020; Borowicz, Kołodziejczyk, Kaproń 2023; Kołodziejczyk; Tobjasz, Piskała 2024).

Rozwój dziecka można analizować jako proces włączania się do coraz to nowych, zwykle szerszych wspólnot ludzkich, co jest możliwe dzięki nabywaniu coraz bogatszego języka lub uczenia się kolejnych języków. Wychowawczą wartość komunikowania się językowego należy rozpatrywać przede wszystkim w odniesieniu do jakości dialogu jako sposobu wzbogacania zasobów psychicznych poszczególnych osób, oraz wzajemnego wspierania się w rozwoju. Należy ją także odnosić do harmonijnego współistnienia i współpracy wspólnot ludzkich jako źródła rozwoju kultury i cywilizacji. Jakość komunikowania się językowego decyduje o jakości życia poszczególnych osób i ludzkich wspólnot.

Szczególne doniosłość tej problematyki wynika z zachodzących współcześnie przemian w relacjach międzyludzkich. Mają one związek ze stosowaniem nowoczesnych technologii

przekazu, które umożliwiają nieograniczony dostęp do informacji i do odległych środowisk ludzkich oraz nieznanych osób, ale ograniczają możliwość zweryfikowania przekazywanych przez nich treści i samodzielnego poznawania rzeczywistości. To prowadzi do chaosu w przekazie wartości i jest przyczyną depersonalizacji i anonimowości kontaktów oraz wyobcowania i osamotnienia poszczególnych osób, a przede wszystkim do ograniczenia osobistej wolności w poznawaniu świata.

Odwołując się do personalistycznej koncepcji integralnego wychowania Stefana Kunowskiego (2001; Domagała-Zyśk, zob. artykuł powyżej) oraz zawartego w niej modelu rozwoju człowieka, autorki chcą zwrócić uwagę na potrzebę ponownego rozważenia dynamizmów rozwoju człowieka, a mianowicie kategorii ETOSU i AGOSU oraz funkcji sanare, edocere, educere, educare, initiare, a następnie wskazać na konieczność podkreślenia doniosłości kategorii LOGOSU i związanej z nią funkcji, której można nadać miano *comunicare*. Pozwoli to na pełniejsze wyjaśnienie złożoności problemów społecznego uwarunkowania rozwoju człowieka. Zadaniem praktycznym jest dokonanie przeglądu celów i form wspierania rozwoju językowego dzieci w wieku od szóstego do dwunastego roku życia w warunkach współczesności.

1. Pojęcie i cele wychowania językowego – wychowanie językowe jako przygotowanie do życia w ludzkiej wspólnocie oraz do edukacji i samowychowania

Wychowanie językowe stanowi fundamentalny i spajający wszystkie składniki element integralnego wychowania człowieka. Jego istotą jest tworzenie warunków sprzyjających

przyswajaniu języka i uczeniu się przez dziecko czynności językowych, czyli mowy, oraz troska o pomyślny rozwój jego umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi i ze sobą samym w mowie wewnętrznej.

Wychowanie językowe jest tworzeniem warunków umożliwiających rozwój zdolności życia człowieka wśród ludzi na sposób ludzki, to znaczy oparty na wymianie znaczeń oraz na współlistnieniu umysłowym i duchowym.

Za pomocą języka człowiek wypowiada prawdę o świecie i o sobie samym, i pozwala innym mieć udział w owocach swoich poszukiwań w różnych dziedzinach (Jan Paweł II 2005, s. 81).

Język – w tradycji filozofii Arystotelesa i Św. Tomasza z Akwinu – rozumiany szeroko jako Logos, jest nie tylko narzędziem komunikowania się. Jest także, a raczej przede wszystkim, narzędziem wspólnego poszukiwania Prawdy i Dobra, a słowo – jak mówi Cyprian Kamil Norwid – “jest czynu testamentem”, czyli zawiera zamiysł i projekt działania oraz tworzenia. Język jest głównym atrybutem człowieczeństwa i – jak słusznie twierdzi Gadamer – **bytem wszechogarniającym ludzkie istnienie** (Gadamer, za: Grabias 1997, s. 118), a jednocześnie jest bytem, w którym ludzkie umysły umieszczają i odnajdują odzwierciedlenie wszystkich innych bytów, zarówno konkretnych i dostępnych dla zmysłów, jak abstrakcyjnych, transcendentnych oraz fikcyjnych (realnych i fantastycznych), a także – niestety – fałszywych i kłamliwych, wykorzystywanych do manipulacji, propagandy, oszustwa i przemocy psychicznej.

**Język – to był wszechogarniający ludzkie istnienie
(Gadamer)**

Świat przedstawiony w języku może zamykać nas w ciasnej klatce pojęć kodu ograniczonego. Może także otwierać przed nami perspektywy poznawcze na rzeczywistość odległą w czasie i przestrzeni, również tę niedostępną dla zmysłów. Może ujawniać sens naszego istnienia oraz sens istnienia świata, który w tradycji chrześcijańskiej jest ujmowany w kategoriach języka figuratywnego, przez przypowieści i symbole, a w badaniach i teoriach naukowych opisywany w terminologii definiowanej z ustawicznym dążeniem do precyzji. Może też zawierać życzeniowe, a nawet kłamliwe obrazy w reklamie, propagandzie i socjotechnicznych zabiegach politycznych. Celem wychowania językowego jest przygotowanie się człowieka do świadomego i roztropnego korzystania z języka.

Język rozumiany szeroko pozostaje w ścisłym związku z rzeczywistością społeczną i stanowi spoiwo wspólnot, w których żyje człowiek. Łączność międzyludzka jest możliwa dzięki istnieniu wspólnotowego systemu (kodu) komunikacyjnego, obejmującego podsystemy (subkody), czyli zbiory znaków, dla których systemem nadrzędnym jest język foniczny, który łączy i porządkuje wszystkie znaki.

Język foniczny współlistnieje z innymi subkodami wchodzącymi w skład systemu komunikacyjnego wspólnoty (zob. rys. 1). Porozumiewamy się przy użyciu **prozodii mowy** (barwy głosu, melodii oraz rytmu mówienia, czyli intonacji i akcentu, a także dźwięków nieartykułowanych) oraz **kinezyki**, czyli znaków mimicznych i gestów rąk oraz pantomimy, czyli komunikacyjnych ruchów całego ciała. Kolejnym ważnym elementem komunikacji jest **proksemika**, której

znaki mają postać relacji przestrzennych między rozmówcami, wskazując na bardziej oficjalny lub bliski, intymny kontakt rozmówców, sygnalizując również wydźwięk emocjonalny konwersacji oraz postawy rozmówców wobec siebie. Te wszystkie źródła informacji może dopełniać także **ikonografia**, czyli obrazy oraz inne wizualne przedstawienia przekazywanych treści (graficzne, plastyczne, fotograficzne i filmowe).

Nie jest jednak możliwe jednoznaczne rozumienie gestów, mimiki, obrazów i relacji ciał w przestrzeni bez rozumienia słów. W bezpośredniej rozmowie znaki subkodów wzajemnie się uzupełniają, dopełniają i – często – modyfikują swoje znaczenie, wskazując na intencję rozmówcy oraz na jego stosunek do treści przekazu.



Rys. 1. System komunikacyjny wspólnoty społecznej

Jezyk foniczny stanowi najważniejszy element systemu komunikacyjnego ludzkiej wspólnoty. Jego prymarną postacią jest forma mówiona czyli wypowiedzi, których tworzenie i rozumienie wymaga złożonych czynności sensorycznych, artykulacyjnych i umysłowych. Mówiąc – realizujemy melodyjne frazy składające się z sylab, które są złożone z głosek (samogłosek i spółgłosek). Głoski wymawiamy zgodnie

ze znanymi wszystkim użytkownikom danego języka wzorcami, czyli fonemami. Dzięki temu możemy je łatwo rozpoznawać słuchając i realizować mówiąc. Są to czynności tylko na pozór proste. W istocie wymagają złożonego działania zmysłów, narządów oddechowych, fonacyjnych i artykulatoryjnych, a przede wszystkim złożonej aktywności umysłowej.

Wszystkie wyrazy składają się z niewielkiej liczby fonemów (nie więcej niż 50). Z tych jednostek zbudowane są tysiące słów. To decyduje o możliwości przypisywania słowom znaczeń i zapamiętywania ich oraz tworzenia z nich niezliczonych zdań. Sprawne i szybkie wymawianie strumienia głosek oraz błyskawiczny dostęp do nich w odbiorze ciągu mowy umożliwia nam wzajemne rozumienie się.

Forma pisana tekstów jest sposobem graficznego kodowania wypowiedzi. W związku z różnicami w przebiegu czynności przekazu i odbioru dokonującego się w formie mówionej i pisanej, różnice występują także w doborze słów, strukturze zdań i kompozycji treści. Może się więc wydawać, że istnieją dwa języki – „mówiony” i „pisany”. W istocie istnieją dwie odmiany tego samego języka fonicznego, których formą prymarną jest forma „mówiona”. Litery są umownymi znakami graficznymi głosek. Zasady pisowni, które powstały w toku rozwoju piśmiennictwa, uwzględniają nie tylko brzmienie wymawianych głosek, ale również inne zasady przekazu pisemnego (zob. Słownik języka polskiego 2024). Dlatego uczenie się czytania i pisania wymaga szczególnej uważności od osób wspomagających rozwój językowy poszczególnych dzieci. U każdego dziecka przebieg tego procesu jest indywidualny i zależy od właściwej mu organizacji przebiegu czynności sensorycznych i umysłowych. Błędy w metodyce nauczania czytania i pisania prowadzą do poważnych zaburzeń i zahamowania w rozwoju językowym wielu dzieci w Polsce.

Kiedy dzieci uczą się czytania i pisania – wymaga to szczególnej troski i uważności osób dorosłych

Od kompetencji językowej (znajomości języka) i sprawności językowych (umiejętności działania z jego udziałem, czyli komunikowania się z innymi ludźmi w mowie i w piśmie) zależy organizacja procesów poznawczych oraz sposób formowania się strumienia świadomości człowieka, a także rozwój jego tożsamości osobowej. Od tych kompetencji i sprawności zależy również dostęp psychiczny do umysłów innych osób oraz międzyosobowa wymiana treści psychicznych i uczestnictwo w życiu wspólnoty. Dzięki tym kompetencjom i sprawnościom człowiek uzyskuje też dostęp do dorobku kultury i jej wartości. Dzięki nim również ma dostęp do transcendencji i może poszukiwać sensu własnego istnienia oraz istnienia świata. Te kompetencje i sprawności umożliwiają również korzystanie z nowoczesnych technologii informatycznych oraz środków komunikacji zdalnej i masowej. Umiejętność bezpośredniego i pośredniego (z użyciem napisów i tekstów) komunikowania się z innymi osobami oraz z samym sobą w mowie wewnętrznej jest komponentem rozwoju wszystkich sfer osobowości.

Doświadczenia współczesnego człowieka są modyfikowane przez postęp techniczny i procesy cywilizacyjne, prowadzące do zmian sposobów komunikacji międzyludzkiej. Fascynacja nowoczesnymi technologiami absorbuje większość uwagi młodych i starszych. Praca i zabawa z komputerem, tabletem czy telefonem komórkowym, rozmowy za pośrednictwem różnego typu komunikatorów i mediów społecznościowych przenoszą ludzi w świat wirtualny, ograniczając możliwość kontaktów bezpośrednich i doświadczeń z nimi związanych. Sprawia to, że młode pokolenie

z coraz większym trudem interpretuje treści werbalne i niewerbalne przekazywane podczas kontaktów bezpośrednich, a te trudności i brak doświadczenia powodują lęk przed wchodzeniem w te najbardziej naturalne od pokoleń sposoby obcowania ludzi. Ta „logofobia”, skutkuje ucieczką do kontaktów zdalnych, za pomocą pisma, czy nagrywania wiadomości głosowych, uzupełnianych ubogą namiastką wymiany emocjonalnej za pomocą umownych emotikonów. Odchodzenie od rozmów w bezpośrednich kontaktach na rzecz wszelkich form zdalnego porozumiewania się skutkuje wprawdzie dążeniem do maksymalnej ekonomii językowej, ale w konsekwencji prowadzi do stopniowego zubożania języka konwersacji. Informacje przesyłane za pośrednictwem sms-ów, facebooka, Messengera czy Whatsapp, pełne są skrótowców, skrótów myślowych i symboli, które pozornie wszyscy potrafią interpretować. W rzeczywistości takie konwersacje stają się powierzchowne, nie pozwalają na przenikanie się treści ludzkich umysłów. Ponadto, zanikanie zwyczaju czytania książek, a w zamian korzystanie wyłącznie ze streszczeń, odcina młodego człowieka od bogactwa dorobku kultury światowej, zamykając go stopniowo w skorupie kodu ograniczonego. Książka bowiem stwarza możliwości zanurzania się w świat pięknego słowa literackiego, zdolnego bogactwem znaczeń opisywać otaczającą rzeczywistość oraz stany wewnętrzne i subtelne przeżycia bohaterów, natomiast streszczenia za pomocą prostych słów i zdań, dotyczą tylko powierzchni treści oryginalnych.

Świadome i refleksyjne posługiwanie się językiem jest drogą rozwoju osoby myślącej samodzielnie i zdolnej do wolności w działaniu, a jednocześnie pozostającej w prawidłowych związkach z innymi osobami i wspólnotami społecznymi. Warto uświadomić sobie, że niedostatek jasnej

wiedzy o zjawiskach związanych z komunikowaniem się językowym zagraża uzależnieniem człowieka od innych osób, uleganiem komunikatom fałszywym i kłamliwym, manipulacji, a nawet zniewoleniu informacyjnemu i socjotechnicznemu. A przede wszystkim, zagrażaubożeniem rozwoju psychicznego i ograniczeniem w urzeczywistnieniu potencjału rozwojowego człowieka.

2. Przystawianie języka i uczenie się mowy przez dziecko

Wspieranie rozwoju językowego dziecka we wczesnym wieku szkolnym wymaga jasnego uświadomienia sobie, jaki jest stan osiągnięć, które nastąpiły wcześniej, po to, aby rozumieć jego potrzeby, zarówno te typowe dla wszystkich sześciu-, siedmiolatków, jak i te, które pojawiają się indywidualnie, u poszczególnych osób. Zwłaszcza u tych, które doświadczają niekorzystnych warunków w sferze biosu i etosu, w postaci ograniczeń zasobów sprawności organizmu lub niekorzystnych warunków w środowisku rodzinnym. Rozpoczęcie edukacji w szkole wymaga wcześniejszego osiągnięcia kompetencji i sprawności, które pozwalają przy użyciu języka na swobodne, samodzielne przyswajanie wiedzy o świecie i sobie samym. Niedobory rozwojowe w tym zakresie wymagają szczególnej uważności, szczegółowej i trafnej diagnozy, odpowiedniego do potrzeb postępowania pedagogicznego, logopedycznego, a w niektórych przypadkach także medycznego (zob. Krakowiak 2013; Kołodziejczyk 2021).

Rozwój językowy dziecka rozpoczyna się od chwili, gdy zaczyna działać jego narząd słuchu, czyli już w piątym miesiącu życia w łonie matki. Już wówczas dziecko nie tylko słyszy

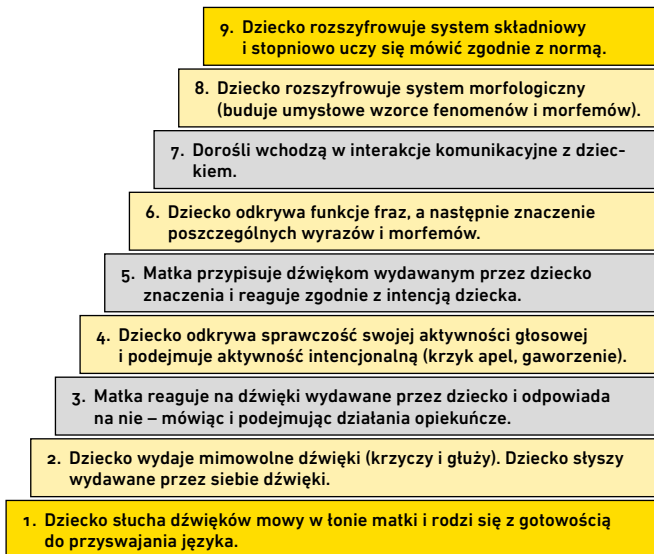
dźwięki mowy, ale również zaczyna kojarzyć emocjonalne wartości fraz dzięki percepcji zjawisk biochemicznych, które im towarzyszą w trakcie interakcji matki z otoczeniem społecznym (Kornas-Biela 2020, s. 162). Relacje matki z dzieckiem i z otoczeniem społecznym w tym okresie stanowią prymarne doświadczenia komunikowania się językowego. Od tego czasu dziecko przyswaja język z jego wszystkimi elementami we wszystkich płaszczyznach organizacji tego systemu.

Dziecięcy mózg i wszystkie narządy, które uczestniczą w komunikowaniu się, są wyposażone w predyspozycje do wykonywania czynności prowadzących do przyswajania języka i uczenia się mowy. Najpierw dochodzi do rozszyfrowania kodu fonologicznego, czyli do odkrycia językowej tożsamości powtarzających się ustawicznie głosek wchodzących w skład sylab połączonych we frazy. Tysiące głosek, które dziecko słyszy, brzmią i są wymawiane tak, że można je rozpoznawać w sylabach, a następnie wymawiać zgodnie z wzorami przyjętymi przez mówiących. Te wzorce nazywamy fonemami. Odkrycie fonemów i rozwój słuchu fonemowego pozwala przypisywać znaczenia słowom i morfom oraz uczyć się konwencjonalnych zasad ich łączenia w struktury składniowe. Jest to indywidualne odkrycie samej istoty ludzkich zdolności językowych, którą ujmuje pojęcie *homo loquens*. Polega ona na predyspozycji do interpersonalnej wymiany znaczeń z użyciem dwuklasowego systemu znaków. Ta predyspozycja zawarta w sferze biosu umożliwia nam specyficznie ludzką łączność między twórczymi umysłami, a jednocześnie zapewnia wolność każdej osoby jako podmiotu tworzącego wypowiedzi, czyli wyrażającego emocje, uczucia i wolę oraz komunikującego innym informacje o rzeczywistości. Dzięki temu możliwa jest współpraca

jednostek w gromadzeniu wiedzy i podejmowaniu działań we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności.

Przyswajanie języka i uczenie się mowy przez dziecko jest procesem, który u wszystkich dzieci przebiega według tego samego ogólnoludzkiego wzorca, a jednocześnie ma charakter indywidualny i uwarunkowany biologicznymi i społecznymi czynnikami rozwoju. Istotą wychowania językowego jest tworzenie warunków sprzyjających samodzielnemu przyswajaniu języka i uczeniu się mowy przez dziecko. Dotyczy to zarówno dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym, jak i dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym.

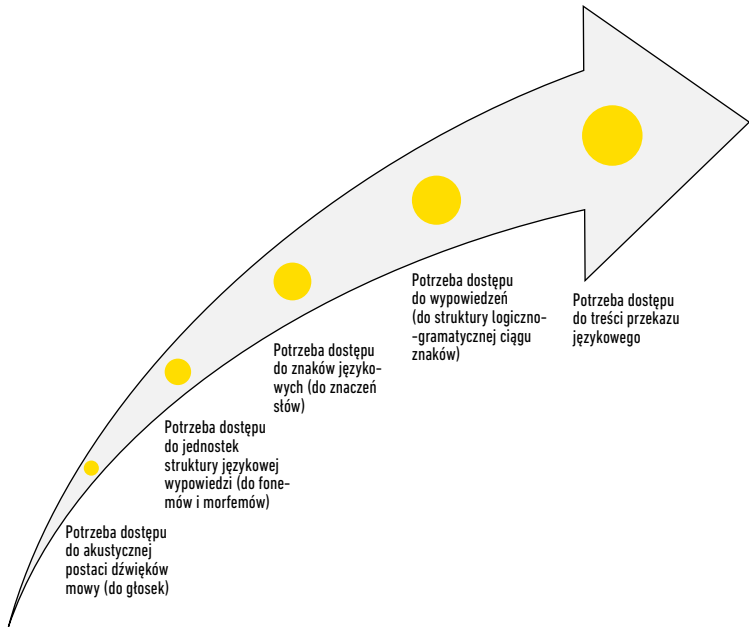
Przebieg procesu przyswajania języka przez dziecko



Rys. 2. Przebieg procesu przyswajania języka przez dziecko

W pierwszych latach życia dziecka wychowanie językowe polega przede wszystkim na zapewnieniu mu warunków do realizacji pięciu podstawowych potrzeb:

- dostępu do akustycznej postaci dźwięków mowy (do głosek uporządkowanych we frazach złożonych z sylab),
- dostępu do jednostek struktury językowej wypowiedzi (do fonemów, czyli najmniejszych jednostek, z których możemy budować dowolne elementy znaczące, i morfemów, czyli najmniejszych jednostek niosących znaczenie, z których można budować nieskończenie wiele słów, przekazując nieskończenie wiele znaczeń),
- dostępu do znaków językowych (do znaczeń słów, czyli możliwości kojarzenia słowa z konkretnym lub abstrakcyjnym elementem rzeczywistości, do którego ono odsyła naszą wyobraźnię),
- dostępu do wypowiedzeń (do znaczeń tworzonych dzięki połączeniom słów w ciągi ułożone gramatycznie i logicznie, pamiętając, że suma znaczeń pojedynczych słów nie jest równa znaczeniu wypowiedzenia o konkretnej strukturze logiczno-gramatycznej),
- dostępu do treści przekazu językowego (czyli do sensów całościowych tekstu, czasem dosłownych, ale często metaforycznych i wieloznacznych, odnoszących odbiorcę tekstu do kultury, obyczajów i tradycji czy historii wspólnot, w których człowiek się wychowuje).



Rys.3. Potrzeby dziecka w okresie przyswajania języka

Od niemowlęstwa do wieku przedszkolnego dzieci przyswajają język w postaci wiedzy jasnej (tzw. implicytnej), użytecznej w komunikowaniu się. Bogactwo i jakość tej wiedzy zależy od warunków życia tworzonych przez wspólnotę rodzinną i od sposobów komunikowania się z dzieckiem. Badacze rozwoju języka dziecka (Kaczmarek 1986, Smoczyński 1955, Zarębina 1965, 1980, Porayski-Pomsta 2022, 2023) uznają, że w szóstym, siódmym roku życia system językowy dziecka jest już ukształtowany we wszystkich podstawowych aspektach.

3. Rozwój językowy dzieci w wieku szkolnym ■■■■

Większość dzieci rozpoczynających uczenie się w klasie „zerowej” szkoły podstawowej dysponuje pełnym zasobem jasnej wiedzy językowej: słyszą i rozumieją wypowiedzi potoczne, mówią zgodnie z normą wymowy przyjętą w ich środowiskach rodzinnych, rozpoznają strukturę morfologiczną wyrazów, potrafią rozpoznawać i budować nowe formy wyrazów oraz tworzyć nowe zdania poprawne gramatycznie. Inaczej mówiąc, dzieci rozpoczynające uczenie się w szkole mają już wszystkie sprawności, które są konieczne do odbierania oraz do nadawania wypowiedzi. Od tej pory będą rozwijać swój słownik, rozpoznawać słowa nieznane i ustalać ich znaczenie, uczyć się nowych znaczeń i wyrazów, poznawać pismo oraz uczyć się czytania i pisania, a następnie czytać różnego rodzaju teksty i dzieła literackie, poznając jednocześnie dorobek kulturowy ludzkości utrwalony w samym języku i w tekstach.

Będą też wykorzystywać język do zdobywania wieloaspektowej wiedzy o świecie, uczyć się odróżniania prawdy od fałszu, uczestniczyć w dialogach, tworzyć narracje (opowiadania i opisy), doskonalić trafność rozpoznawania intencji nadawcy (rozmówcy). Będą też stopniowo uczyć się odróżniać prawdę od fantazji, a następnie od fałszu, a także uczyć się myślenia krytycznego i chronić się od łatwowiernego przyjmowania kłamstwa. Wychowanie językowe jest towarzyszeniem dziecku w tym procesie przez uważny, życzliwy i przyjazny dialog oraz wsparcie w poszukiwaniu źródeł wiedzy rzetelnej.

Wychowanie językowe dzieci podejmujących naukę w szkole jest dodatkowo uzupełnione poznawaniem wiedzy o języku, przejrzystej (tzw. eksplicytniej), potrzebnej do świadomego posługiwania się nim i rozumienia zjawisk

związanych z komunikowaniem się. Nauczanie wiedzy o języku odbywa się nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale także wszystkich innych przedmiotów. Programy poszczególnych przedmiotów nauczania zawierają systemy pojęciowo-terminologiczne umożliwiające poznawanie określonych obszarów wiedzy o świecie. Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest w stanie poznawać nawet 20 słów dziennie.

Pobyty w przedszkolu i rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się z rozszerzaniem relacji społecznych i koniecznością komunikowania się z różnymi osobami, co stawia przed dzieckiem nowe zadania i nowe warunki przyswajania języka oraz uczenia się umiejętności komunikowania się. Od jakości radzenia sobie przez dziecko z nowymi sytuacjami zależy jego uczestnictwo w życiu szkolnej wspólnoty i innych społeczności, do których w wieku szkolnym może trafiać realizując swoje potrzeby i rozwijając zainteresowania.

Podjęcie działań wspomagających przyswajanie języka i dalszy rozwój mowy dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, wymaga – jak już wiemy – zrozumienia jego potrzeb. Wynikają one z kompetencji i sprawności osiągniętych wcześniej. Te kompetencje i sprawności trzeba rozpoznać zarówno w aspekcie uniwersalnego wzorca rozwoju językowego człowieka, jak i w aspekcie indywidualnych uwarunkowań rozwoju poszczególnych osób, w związku z ich zasobami biologicznymi i biograficznymi.

Określając potrzeby dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, należy ustalić:

1. Czy ma już w pełni ukształtowany system fonologiczny, co oznacza, że potrafi sprawnie rozpoznawać w szybko płynącym strumieniu mowy

i wypowiadać wszystkie głoski rodzimego systemu językowego?

2. Jak bogaty jest jego słownik czynny i bierny?
Według badań dzieci w tym wieku rozumieją około 10. tysięcy słów (słownik bierny), a używają w swoich wypowiedziach do 5. tysięcy słów (słownik czynny) (Kielar-Turska 2006, 2020).
3. Czy potrafi budować zdania gramatycznie poprawne, zgodnie z zasadami (nie tylko zdania pojedyncze, ale również zdania złożone współrzędnie, podrzędnie i wielokrotnie)? Potknięcia mogą dotyczyć wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, o bardziej skomplikowanej strukturze.
4. Czy potrafi dokonywać kategoryzacji semantycznej słów, grupując słowa i wskazując dla nich kategorie nadrzędne (np. stół, krzesło i łóżko to meble itd.)?
5. Czy potrafi budować definicje słów zarówno funkcjonalne (np. służy do kopania, do krojenia) jak i opisowe (jest ostry, twardy, długi itd.)?
6. Czy rozumie słowa wieloznaczne i metafory, co jest ściśle związane z dynamicznym rozwojem poznawczym?

Niedostatki w realizacji wymienionych powyżej umiejętności podstawowych utrudniają, a czasem nawet uniemożliwiają, dalszy rozwój sprawności językowych.

U większości dzieci w tym wieku dynamicznie rozwijają się kompetencje i sprawności narracyjne. Dzieci młodsze najczęściej są odbiorcami tekstów narracyjnych, natomiast w wieku szkolnym wiele sytuacji dydaktycznych i pozadydaktycznych pozwala im doskonalić samodzielne tworzenie najpierw prostych, a następnie coraz bardziej skomplikowanych

tekstów narracyjnych, takich jak opowiadanie czy opis, a z czasem rozprawka i inne formy wypowiedzi pisemnych. Coraz sprawniej tworzą linię narracji, zachowując ciągi chronologiczne oraz przyczynowo-skutkowe. Wprowadzają pogłębioną charakterystykę bohaterów.

Sprawność rozumienia i tworzenia opowiadań jest uzależniona z jednej strony od wiedzy dziecka o otaczającej go rzeczywistości, ale również od jego wiedzy i doświadczeń o kontaktach międzyludzkich, wartościach, różnych motywacjach działania człowieka. Z czasem doskonali kompozycję opowiadania uwzględniając wszystkie elementy strukturalne, takie jak wprowadzenie, streszczenie, charakterystyki przestrzenne, czasowe, społeczne, psychologiczne przedstawionych zdarzeń i bohaterów, zakończenie i morał. Okres szkolny to czas poznawania charakterystycznych zasad konstruowania wypowiedzi narracyjnej: sposobów zaczynania i kończenia opowiadania, zaznaczania następstwa zdarzeń, czy powiązań między nimi (Kielar-Turska 2020, s. 217). Rozwój umiejętności narracyjnych jest ściśle związany z rozwojem myślenia, dlatego prawdziwą narrację, cechującą się spójnością zdarzeń z celami działań bohaterów obserwujemy dopiero u dzieci w starszym wieku szkolnym, u progu myślenia pojęciowego. Wtedy też doskonali się sztuka argumentacji, wyciągania wniosków i formułowania ocen, co stanowi podstawę do tworzenia nowych form wypowiedzi, takich jak dyskusja w mówionej odmianie polszczyzny czy rozprawka w odmianie pisanej.

Szkoła jest miejscem sprzyjającym nabywaniu kompetencji społecznych. Możliwość rozmów, dyskusji, zarówno z dorosłymi, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, oraz rówieśnikami, sprawia, że dzieci w tym wieku coraz lepiej rozumieją rangę ról społecznych rozmówców, potrafią

zróżnicować wypowiedzi kierowane do dorosłych i do rówieśników. Coraz lepiej radzą sobie z zachowaniem naprzemienności ról w dialogu, wiedzą, jak ważna jest wierność tematowi rozmowy, a także potrafią analizując treści przekazywane przez rozmówcę i uzupełniać je o informacje nowe. Zachodzący równolegle dynamiczny rozwój emocjonalny sprawia, że łatwiej im rozumieć emocje rozmówców wyrażane językowo i głosem oraz komunikować własne emocje przy użyciu słów.

Jest to również okres intensywnego rozwoju sprawności semantycznej, umiejętności dostrzegania coraz subtelniejszych granic w polach znaczeniowych pojęć, rozumienia wieloznaczności słów i całych idiomów (związków frazeologicznych, przysłów, metafor). Wzrasta w tym wieku ich wrażliwość na ironię, dzięki czemu rozpoznają rozbieżność między znaczeniami wypowiadanych słów, a ukrytą intencją nadawcy. Z tymi sprawnościami ściśle wiąże się rozwój umiejętności czytania i pisania. Na początku edukacji szkolnej zadaniem dziecka jest opanowanie sprawności przekodowywania wypowiedzi mówionej, do tej pory jedynej, naturalnej formy komunikowania się, wraz ze wszystkimi jego cechami brzmieniowymi, na znaki graficzne, czyli litery (odpowiedniki głosek) i znaki przestankowe (odpowiedniki cech brzmieniowych mowy, np. intonacji, pauzy). Uczy się więc najpierw dekodowania tekstu zapisanego na tekst wypowiedziany, czyli czytania, a następnie kodowania tekstu mówionego na znaki graficzne, czyli pisania.

Czytanie jest procesem bardzo złożonym i przebiega u każdego człowieka z uwzględnieniem takich samych etapów, ale z indywidualnym zróżnicowaniem tempa osiągania kolejnych poziomów. Jeanne Chall (1983, 1995, za: Kołodziejczyk A. 2020) wskazała na 6 następujących po sobie poziomów:

- **POZIOM 0** – poprzedzający naukę czytania, zazwyczaj w ciągu pierwszych 6 lat życia dziecka, w którym dziecko oswaja się z graficznym wyglądem liter, potrafi czasem rozpoznawać globalnie niektóre ważne napisy, np. STOP lub swoje imię.
- **POZIOM 1** – początki czytania w pierwszym roku nauki, w którym dziecko uczy się dekodować litery i odczytywać z nich proste teksty.
- **POZIOM 2** – doskonalenie pierwszych umiejętności, poprawa płynności czytania, które zachodzą w drugim i trzecim roku nauki.
- **POZIOM 3** – czytanie jako narzędzie uczenia się. Poziom ten uczeń osiąga zazwyczaj ok. trzeciego, czwartego roku nauki i wiąże się ściśle z automatyzacją procesu dekodowania liter. Wtedy dziecko może wkładać mniej energii w czynność technicznego dekodowania liter i może się maksymalnie skupić na treściach semantycznych przekazu. Wtedy czytanie może już służyć do samodzielnego zdobywania wiedzy.
- **POZIOM 4** – czytanie z rozumieniem wielu perspektyw. Ten poziom człowiek osiąga dopiero w okresie dorastania, gdyż wymaga umiejętności wnioskowania hipotetyczno-dedukcyjnego.
- **POZIOM 5** – czytanie jako proces konstrukcji i rekonstrukcji. Poziom najbardziej zaawansowany, który jest najczęściej osiągany pod koniec okresu dorastania.

Umiejętność czytania rozpoczyna się zatem od rozwijania technicznych umiejętności percepcyjnych rozpoznawania liter, a następnie łączenia ich w sylaby i wyrazy, z których składają się czytane zdania, a potem teksty. Rozpoznawanie i nazywanie znaków graficznych dźwięków mowy nie jest równoznaczne z rozumieniem czytanego tekstu. A więc

tempo rozpoznawania znaków graficznych i zdolność rozumienia sensów zawartych w czytany tekście, są to dwie odrębne sprawności, które mogą się rozwijać u dziecka harmonijnie lub nie.

Tempo rozpoznawania znaków graficznych zależy od gotowości narządu wzroku oraz umysłowych sprawności wzrokowych. Do doskonalenia tej umiejętności stosowane są różne metody najpierw nauki czytania, na przykład metody czytania globalnego (Doman G., 1992; Doman G. Doman J. 2013), czytania sylabowego (Cieszyńska J. 2001), czy analityczno-syntetycznego (Majchrzak I. 1995, Roślowski B. 2001, 2008), a następnie treningu szybkości czytania. Wybór metody powinien uwzględniać indywidualne potrzeby dziecka.

Umiejętność czytania rozpoczyna się od głośnego wymawiania czytanych tekstów, poprzez ciche czytanie, aż do opanowania sztuki „omiatania” tekstów wzrokiem, bez konieczności wypowiedziania w myślach każdego czytanego słowa. Indywidualne predyspozycje i możliwości poszczególnych uczniów w tym zakresie determinują tempo czytania książek, a w konsekwencji także pasję czytelnictwa. Możliwe trudności w zakresie opanowania tempa czytania, np. wywołane dysleksją, będą skutkowały pojawieniem się i narastaniem niechęci do podejmowania tej trudnej czynności.

Umiejętność rozumienia znaczenia czytanych tekstów jest uzależniona od wielu różnych czynników. Jednym z nich jest tempo dekodowania ciągów liter, a co z tym związane, pamięć wzrokowa i możliwość magazynowania w pamięci roboczej jak najdłuższych ciągów słów i zdań, aby znaczenia pojedynczych słów wiązać w znaczenia zdań, a znaczenia poszczególnych zdań interpretować w kontekście informacji zawartych w zdaniach poprzedzających.

Inny kluczowy aspekt, to dostęp do znaczeń zależy od zasobu słownictwa dziecka, związany z jego potencjałem intelektualnym oraz bogactwem dotychczasowych doświadczeń językowych w środowiskach wychowawczych. Niezwykle ważna jest również ogólna wiedza o świecie, o zjawiskach rzeczywistości i zależnościach między tymi zjawiskami, a także doświadczenia interpersonalne związane z zachowaniami językowymi w różnych sytuacjach i różnych rolach społecznych. Wreszcie samo obcowanie z językiem literackim, jego bogatą leksyką i składnią oraz wielowątkowością, a także metaforycznością, pozwala doskonalić sztukę odkrywania znaczeń powierzchniowych i głębokiego sensu czytanych tekstów.

Umiejętność pisania z kolei rozpoczyna się od technicznych umiejętności grafomotorycznych kreślenia liter oraz łączenia ich w sylaby i wyrazy. Najpierw dziecko uczy się pisać litery po śladzie, następnie przepisywać według wzoru, aby dojść do umiejętności zapisywania wyrazów ze słuchu z zachowaniem ortograficznych i interpunkcyjnych zasad pisowni. Najbardziej wymagającą umiejętnością jest kreatywne tworzenie własnych tekstów i poprawne ich zapisywanie.

4. Ocena funkcjonalna rozwoju językowego dziecka w wieku szkolnym

Zadaniem rodziców i nauczycieli jest obserwacja, systematyczna ocena funkcjonalna rozwoju umiejętności komunikacyjnych wychowanków, by z jednej strony tworzyć sprzyjające środowisko wychowawcze dla wszystkich, a jednocześnie umiejętnie i w zindywidualizowany sposób organizować wsparcie dla każdego wychowanka z osobna.

Taka ocena funkcjonalna powinna objąć wszystkie sfery rozwoju językowego, a więc:

- słyszenie dźwięków,
- identyfikowanie “posłyszeń” i “wymówień”,
- rozpoznawanie kategorii głosek (słuch ufonemowane),
- sprawność fonemowa (słuch fonemowy) – umiejętność rozpoznawania głosek,
- kompetencje i sprawności semiotyczne (rozpoznawanie znaków i znajomość kodów),
- kompetencja morfologiczna i sprawność morfologiczna,
- kompetencja leksykalno-semantyczna,
- kompetencja gramatyczna,
- kompetencja kulturowa i rozumienie języka figuralnego,
- kompetencja społeczno-językowa, sprawności komunikowania się (dialog i polilog),
- sprawności narracyjne,
- umiejętność rozpoznawania liter i tempo czytania,
- umiejętność rozumienia znaczeń czytanych tekstów, poziom czytelnictwa,
- umiejętność grafomotoryczna kreślenia liter i ich łączenia,
- umiejętność przepisywania, pisanie ze słuchu,
- umiejętność tworzenia różnych form wypowiedzi pisemnych,
- umiejętności retoryczne: recytacja, prezentacja, dyskusja,
- umiejętność korzystania z mediów i rozsądnego zarządzania czasem i treściami dostępnymi w Internecie.

Uważna obserwacja i analiza rozwoju dziecka we wszystkich powyższych aspektach, zarówno na starcie edukacji szkolnej, jak również na kolejnych etapach nauki w szkole podstawowej, pozwala optymalizować warunki rozwoju, stymulując i wspierając te sfery, które rozwijają się nieharmonijnie. Takie postępowanie umożliwia integralny rozwój młodego człowieka.

5. Oddziaływania wychowawcze wspierające rozwój językowy dziecka

Indywidualne potrzeby dziecka związane z rozwojem językowym (LOGOS) można analizować z uwzględnieniem czynników warunkujących ten proces odwołując się do modelu Stefana Kunowskiego.

Pierwsza grupa potrzeb pojawia się w związku z czynnikami biologicznymi (BIOS), do których należą:

- ogólny stan zdrowia dziecka, funkcjonowanie całego organizmu;
- prawidłowo rozwinięte i funkcjonujące nadawcze i odbiorcze narządy mowy (mózg i układ nerwowy, narządy zmysłów, a przede wszystkim słuchu, wzroku i dotyku, układ oddechowy, a w nim aparat oddechowy (płuca, oskrzela, tchawica) aparat fonacyjny (krtań) oraz aparat artykulacyjny (jama gardłowa, ustna i nosowa, podniebienie twarde i miękkie, język, wargi, żuchwa, zęby, zgryz);
- dziedziczone zdolności i choroby.

Indywidualne potrzeby różnego stopnia pojawiają się w związku z nieprawidłową budową i funkcjonowaniem narządów mowy, a mianowicie:

- wrodzone lub nabyte anomalie anatomiczne (rozszczepy warg, podniebienia, mikrocja, wady zgryzu, zbyt krótkie wędzidełko podjęzykowe);
- wrodzone lub nabyte uszkodzenia struktur mózgowych odpowiedzialnych za procesy odbioru i nadawania mowy;
- wrodzone lub nabyte niepełnosprawności prowadzące w konsekwencji do opóźnionego i zaburzonego rozwoju mowy (niepełnosprawność intelektualna, ruchowa, zmysłowa);
- uszkodzenia narządu słuchu prowadzące do ograniczenia dostępu do dźwięków mowy.

W tych sytuacjach konieczne są następujące działania:

- badania profilaktyczne, pozwalające jak najwcześniej ustalić rodzaj, objawy i przyczyny niekorzystnych zjawisk;
- wprowadzenie jak najwcześniej odpowiedniego postępowania medycznego, protetycznego i rehabilitacyjnego;
- systematyczne realizowanie działań usprawniających lub korekcyjnych (logopedycznych, psychoterapeutycznych).

Ważna jest staranność i troska przy doborze metod leczenia i rehabilitacji.

Kolejna grupa potrzeb ma związek z czynnikami środowiskowymi (ETOS) ważnymi dla rozwoju językowego, którymi są:

- warunki materialne i bytowe rodziny;
- struktura rodziny, liczba członków rodziny wspólnie zamieszkującej, liczba osób dorosłych i ich wiek, liczba rodzeństwa i ich wiek, relacje między członkami rodziny;
- wykształcenie członków rodziny: rodziców, dziadków, rodzeństwa;
- częstotliwość kontaktów z szerszą społecznością poza najbliższą rodziną;
- wzorce językowe przekazywane przez środowisko rodzinne i inne środowiska wychowawcze (sąsiedzkie, społeczności lokalnej, środowiska edukacyjne: przedszkola, szkoły, wspólnoty różnych kół zainteresowań, grup sportowych i artystycznych);
- wzorce językowe przekazywane przez środowiska rówieśnicze i środowiska medialne: radia, telewizji, Internetu, gier komputerowych;
- wzorce językowych zachowań społecznych, relacji międzyludzkich przekazywane przez wszystkie wyżej wymienione środowiska;
- tradycje i obyczaje rodzinne, regionalne i narodowe, sposoby rozrywki i spędzania wolnego czasu (źródło kompetencji kulturowej);
- czas spędzany razem z członkami rodziny na wspólnych zabawach i różnych aktywnościach, pracach w domu i wokół domu, uprawianiu sportu itd., stwarzające przestrzeń do obdarzania miłością, poczuciem bezpieczeństwa i przynależności, oraz budowania własnej tożsamości i poczucia własnej wartości.

Niedostatek pozytywnych oddziaływań środowiskowych może powodować szczególne utrudnienia, a nawet zaburzenia rozwoju mowy. Współcześnie często obserwuje się u dzieci opóźnienia rozwoju mowy oraz rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego spowodowane przez niekorzystne zjawiska społeczne, np.:

- syndrom niedostatku wsparcia rodzicielskiego w sytuacjach napięć emocjonalnych i konfliktów w środowisku rodzinnym, wywołanych czynnikami losowymi, ubóstwem, chorobami (zwłaszcza chorobą alkoholową), niepełnosprawnościami członków rodziny;
- syndrom niedostatku wsparcia rodzicielskiego spowodowany skierowaniem aktywności rodziców na cele życiowe związane z awansem społecznym, karierą i materialną sferą życia;
- syndrom braku lub niedostatku miłości rodzicielskiej, sieroctwa rzeczywistego lub społecznego (obecnie często występuje osierocenie dzieci związane z emigracją rodziców);
- minimalizacja czasu spędzanego razem, niedostatek wspólnych rozmów i wszelkich doświadczeń użycia języka w różnych sytuacjach społecznych;
- zdominowanie czasu wolnego wszystkich członków rodziny przez media; praca, nauka oraz rozrywka w czasie wolnym z wykorzystaniem technologii, kosztem bezpośrednich relacji;
- dorastanie w środowisku posługującym się kodem ograniczonym;
- trudności w komunikowaniu się w nowych środowiskach społecznych, do których dziecko wchodzi w toku edukacji, albo w związku ze zmianami miejsca zamieszkania; niezajomość języka lokalnego

(środowiskowego) i używanie innej odmiany języka często powoduje nieporozumienia i ośmieszenie, co może prowadzić do wycofywania się z kontaktów społecznych.

Odpowiedzią na potrzeby wynikające z niekorzystnych warunków środowiskowych są świadomie zorganizowane oddziaływania wychowawczo- edukacyjne (AGOS).

1. | Rodzinne oddziaływania wychowawczo-edukacyjne:

- czas spędzany na rozmowach, bogata tematyka rozmów, wielorakie sytuacje komunikacyjne,
- czas spędzany na wspólnym czytaniu, dobór literatury, sposób obcowania z literaturą, aktywne czytanie łączone z rozmową, dyskusją, ekspresją artystyczną (zabawy tematyczne, inscenizacje, teatrzyk pacynkowy lub aktora, prace plastyczne),
- zachęcanie i motywowanie do samodzielnego czytania, poszukiwania własnych pasji czytelniczych, stwarzanie możliwości dzielenia się swoimi pasjami czytelniczymi,
- zabawy edukacyjne (krzyżówki, łamigłówki, scrabble, sudoku, zagadki),
- zachęcanie do twórczości literackiej (pisanie listów, pamiętników, dzienniczków, opowiadań, wierszyków, piosenek, laurek),
- zachęcanie do występów publicznych (recytowanie wierszyków, śpiewanie piosenek, organizowanie przedstawień teatralnych), stwarzanie warunków i bezpiecznej przestrzeni do wyrażania własnego zdania, dyskusji, sztuki argumentowania,

- wspólne podróżowanie, poznawanie historii, zabytków, przyrody lokalnej, narodowej i światowej.

2. | Szkolne oddziaływania wychowawczo-edukacyjne:

- rozwijanie umiejętności i kultury prowadzenia dialogu,
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, czyli dostosowywania wypowiedzi do możliwości, rangi społecznej odbiorcy oraz do sytuacji komunikacyjnej,
- rozwijanie zasobu słownictwa, szczególnie pojęć z zakresu różnych nauk,
- wprowadzanie i rozwijanie umiejętności czytania i pisania,
- rozwijanie pasji czytelnictwa, troska o poznanie literatury ojczystej i światowej,
- rozwijanie umiejętności tworzenia tekstów narracyjnych w mowie i w piśmie: opowiadań i opisów,
- rozwijanie umiejętności wystąpień publicznych: recytacja, występy aktorskie i sztuka retoryczna (przemawianie, argumentowanie, dyskusja).

3. | Pozaszkolne oddziaływania wychowawczo-edukacyjne:

- działalność w kołach lub grupach recytatorskich, teatralnych, dyskusyjnych,
- współpraca z bibliotekami,
- działalność w kołach, grupach literackich, dziennikarskich, redakcyjnych, np. redagowanie gazetek szkolnych, lokalnych, blogów internetowych, tworzenie wierszy, opowiadań, esejów, reportaży itd.,

- ➔ działalność w grupach historycznych, rekonstrukcyjnych, regionalnych, dzięki którym dzieci i młodzież poznają historię, zwyczaje, tradycje swojego kraju i regionu.

Czynniki losowe (LOS), jako nieprzewidywalne i niepodlegające woli człowieka, nie podlegają również zmianom pod wpływem ludzkiego działania. Refleksja dotycząca tej sfery uświadamia nam, że nie wszystko jest w rękach człowieka, nie na wszystko możemy mieć wpływ. Wiele sytuacji życiowych trzeba nauczyć się przyjmować i akceptować. Dzięki sprawności językowej w odpowiedzi na różne wydarzenia losowe możemy podejmować celowe działania wspierające, edukacyjno-wychowawcze i terapeutyczne, zmniejszające konsekwencje wydarzeń losowych. Bogactwo wiedzy i sprawność językowa ułatwiają poszukiwanie wsparcia oraz własną refleksję nad zdarzeniami losu.

6. Warunki sprzyjające rozwojowi języka dziecka w interakcjach z osobami dorosłymi tworzącymi środowisko wychowawcze

Tworząc środowisko wychowawcze i podejmując zadania związane z wychowaniem językowym oraz udzielaniem wsparcia dzieciom z trudnościami w tym zakresie, trzeba jasno uświadomić sobie, jakie warunki muszą być koniecznie spełnione, aby rozwój ten przebiegał harmonijnie. Przedstawione poniżej krótkie wskazówki, oparte na doświadczeniu i obserwacji, odnoszą się do całego okresu rozwojowego, od niemowlęctwa do późnego dzieciństwa i stanowią syntetyczne podsumowanie dotychczasowych rozważań. Zatem,

jako kluczowe warunki, sprzyjające rozwojowi językowemu dziecka, należy wskazać:

1. Zmysłowy dostęp do dźwięków mowy (możliwość słyszenia wypowiedzi i obserwowania twarzy rozmówcy, brak hałasu i pogłosu).
2. Poprawność wymowy rozmówcy (osoby mówiące do dziecka powinny dawać prawidłowe wzorce wymowy).
3. Możliwość poznawania najbliższej rzeczywistości: osób, przedmiotów, zjawisk, których dotyczy rozmowa. Dzieci poznają język w określonych sytuacjach w działaniu.
4. Troska o kulturę dialogu, przemienność ról nadawcy i odbiorcy, empatię i szacunek dla rozmówcy, zachowywanie zasad kultury języka i zasad *savoir vivre*.
5. Uważne słuchanie i szacunek dla wypowiedzi dziecka. Prawo dziecka do swobody w samodzielnym tworzeniu wypowiedzi, do specyficznych właściwości wymowy i form językowych, których dziecko używa w toku poznawania normy językowej. Prawo dziecka do kreatywności i twórczości językowej, a także do popełniania pomyłek i błędów oraz poprawiania ich bez nagan i stresu.
6. Prawo dziecka do zadawania pytań i uzyskiwania rzetelnych odpowiedzi na nie.
7. Dostosowanie tematyki oraz treści i formy wypowiedzi kierowanych do dziecka do jego wieku oraz indywidualnych potrzeb.

- 8.** Ustawiczna troska o wzbogacanie i precyzowanie znaczeń, rozumienie treści słów, staranne definiowanie znaczeń.
- 9.** Troska o poznawanie i trafne rozumienie zwrotów i wyrażeń frazeologicznych, słów wieloznacznych i języka figuratywnego. Poznawanie niedosłownych znaczeń słów jest konieczne do osiągnięcia kompetencji kulturowej, pozwala na poznawanie przeszłości i tradycji oraz czytanie ze zrozumieniem tekstów literackich.
- 10.** Dostosowanie metod nauczania czytania do indywidualnych potrzeb dziecka, rozwijanie sprawności czytania i rozbudzanie zainteresowań czytelniczych.
- 11.** Rozwijanie umiejętności głośnego czytania i recytacji oraz inscenizacji tekstów.
- 12.** Rozwijanie umiejętności pisania opowiadań, opisów i tekstów użytkowych.
- 13.** Tworzenie okazji do publicznej aktywności słownej, uczenie zasad publicznego dialogu i dyskusji, sztuki rozumienia rozmówcy i argumentowania własnych poglądów.
- 14.** Tworzenie warunków twórczej aktywności pisarskiej i oratorskiej. Rozwijanie uzdolnień i pasji pisarskich (pamiętnikarskich, dziennikarskich, literackich, naukowych).

Na zakończenie warto raz jeszcze uświadomić sobie, że rozwoju języka dziecka nie można zaprogramować. Nie można nim także sterować z zewnątrz. Język jest tym atrybutem człowieka, który decyduje o jego umysłowej i duchowej wolności oraz kreatywności. Nadmierna ingerencja w proces

jego nabywania prowadzi do zniewolenia osoby i podlega ocenie moralnej.

Rozwój językowy dziecka trzeba jednak wspierać, tworząc warunki sprzyjające samodzielnej aktywności, która jest personalna i unikalna. Można, na podstawie wiedzy o uniwersalnych oraz indywidualnych zjawiskach rozwojowych systematycznie stymulować i korygować jego przebieg. W związku z indywidualnymi potrzebami konieczne jest podejmowanie terapii, stosowanie protez korygujących czynności narządów (np. aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych). Trzeba także usprawniać narządy słuchu i mowy, rozwijać pamięć i myślenie, tworzyć warunki sprzyjające uczeniu się sztuki dialogu i wzajemnego rozumienia się. Konieczne jest również tworzenie optymalnych warunków dostępu do wiedzy przekazywanej z udziałem języka w szkole oraz w innych środowiskach życia.

Poszerzanie dostępu do wiedzy wymaga ustawicznego wzbogacania języka i rozwijania rozumienia subtelnych różnic w znaczeniu słów oraz zdań. Język (Logos) i jego funkcja *communicare* stanowią podstawę i czynnik spajający wszystkie składniki integralnego rozwoju człowieka, a zatem zasługuje na szczególną uwagę w postępowaniu wychowawczym.

Bibliografia

- Borowicz, A. (2020). *Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*. „Nie głos, ale słowo...” 6. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Borowicz, A., Kołodziejczyk, R., & Karoń, A. (2023). Umiejętności komunikacyjne dziecka z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu bilateralnie implantowanego. *Logopedia*, 52(2), 249–272.
- Cieżyńska, J. (2001). *Nauka czytania krok po kroku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Domagała-Zyśk, E., Borowicz, A., & Kołodziejczyk, R. (Eds.). (2016). *Język i wychowanie: Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Doman, G. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Excalibur.
- Doman, G., & Doman, J. (2013). *Subtelna rewolucja. Czytanie od pierwszego roku życia*. Gliwice: Helion.
- Dziurda-Multan, A. (2008). *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gadamer, H.G. (2003). *Język i rozumienie*. Warszawa: Aletheia.
- Gleason, J.B., & Ratner, N.B. (Eds.). (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysięcy*. Kraków: Znak.
- Kaczmarek, L. (1986). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kielar-Turska, M., & Milewski, S. (Eds.). (2019). *Język w biegu życia. Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza HARMONIA.
- Kielar-Turska, M. (2020). Średnie dzieciństwo – wiek przed-szkolny. In J. Trempała (Ed.), *Psychologia rozwoju człowieka* (pp. 202–233). Warszawa: PWN.

- Kołodziejczyk, A. (2020). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. In J. Trempała (Ed.), *Psychologia rozwoju człowieka* (pp. 234–258). Warszawa: PWN.
- Kołodziejczyk, R. (2015). Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. In E. Muzyka-Furtak (Ed.), *Surdologopedia* (pp. 134–154). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kołodziejczyk, R. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(48), 123–140.
- Kołodziejczyk, R. (2021a). *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi*. „Nie głos, ale słowo...” 8. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kołodziejczyk, R. (2021b). Szkoła jako środowisko przyjmujące dziecko z niepełnosprawnością. In E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, & A. Martynowska (Eds.), *Oblicza życia. Księga Pamiątkowa dla Profesor Doroty Kornas-Bieli* (pp. 834–846). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kołodziejczyk, R. (2021c). Umiejętności komunikacyjne osoby z uszkodzeniem słuchu a jej perspektywy życiowe. *Biografistyka Pedagogiczna*, 1, 501–527.
- Kołodziejczyk, R. (2023). Wykorzystanie Metody Fonogestów w pracy z uczniem niesłyszącym w grupie zróżnicowanej. *Logopedia*, 52(2), 187–207.
- Kołodziejczyk, R., Borowicz, A., & Domagała-Zyśk, E. (Eds.). (2020). *Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji*. „Nie głos, ale słowo...” 7. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kołodziejczyk, R., Tobjasz, M., & Piskała, K. (2024). Promowanie kluczowej roli komunikacji w rozwoju i wychowaniu dziecka w ramach realizacji praktycznych zajęć dla lokalnej społeczności przez studentów pedagogiki specjalnej KUL. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Episteme.
- Kornas-Biela, D. (2020). Okres prenatalny. In J. Trempała (Ed.), *Psychologia rozwoju człowieka* (pp. 147–171). Warszawa: PWN.

- Krakowiak, K. (2013). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (Ed.). (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży: Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krakowiak, K. (2023). *Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., & Kołodziejczyk, R. (Eds.). (2015). *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*. „Nie głos, ale słowo...” 5. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Muzyka-Furtak, E., & Kołodziejczyk, R. (2015). *Diagnoza surdologopedyczna*. In E. Muzyka-Furtak (Ed.), *Surdologopedia* (pp. 134–154). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kunowski, S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Majchrzak, I. (1995). *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Warszawa: WSiP.
- Porayski-Pomsta, J. (2022). *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Porayski-Pomsta, J. (2024). *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka. Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza HARMONIA.
- Rocławski, B. (2001). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla gлотodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: Glottispol.

- Słownik języka polskiego PWN. (2024). *Podstawowe zasady pisowni*. <https://sjp.pwn.pl/zasady/Podstawowe-zasady-pisowni;629297.html>
- Zarębina, M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo PAN.
- Zarębina, M. (1980). *Język polski w rozwoju jednostki: analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego, rozwój semantyczny języka dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

3

ROZDZIAŁ TRZECI

Jak przebiega i jak wspierać rozwój poznawczy dzieci w wieku szkolnym?

Urszula Kmita

Abstrakt

Artykuł przedstawia kompleksową analizę rozwoju poznawczego dzieci w wieku 6–12 lat, okresie kluczowym dla kształtowania się fundamentalnych umiejętności poznawczych. W tym czasie następuje znacząca zmiana jakościowa w sposobie myślenia dziecka – przejście do stadium operacji konkretnych według teorii Piageta. Tekst szczegółowo omawia rozwój funkcji wykonawczych, związany ze wzrostem liczby połączeń synaptycznych i rozwojem kory przedczołowej, co przekłada się na zdolności planowania, podejmowania decyzji i kontroli impulsów. Szczególną uwagę poświęcono roli uwagi w procesie uczenia się oraz znaczeniu aktywnego zaangażowania w przyswajanie wiedzy. Autorka podkreśla wagę informacji zwrotnej w procesie uczenia się, zwłaszcza w kontekście popełnianych błędów oraz znaczenie konsolidacji wiedzy, w tym rolę snu w procesie uczenia się. W artykule przedstawiono praktyczne wskazówki dla rodziców i nauczycieli dotyczące wspierania rozwoju poznawczego dzieci, z naciskiem na znaczenie doświadczeń własnych dziecka i odpowiedniego ukierunkowania jego naturalnej ciekawości. Tekst łączy najnowsze odkrycia neuronauki z klasycznymi teoriami rozwojowymi, prezentując całościowe podejście do zrozumienia procesów poznawczych w tym okresie rozwojowym.

Słowa kluczowe: rozwój poznawczy, okres wczesnoszkolny, funkcje wykonawcze, stadium operacji konkretnych, uwaga, konsolidacja wiedzy, aktywne zaangażowanie, informacja zwrotna, rozwój mózgu, procesy uczenia się

1. Charakterystyka dziecka w młodszym i średnim wieku szkolnym

Szóste urodziny: **Już nie jestem małym dzieckiem. Niedługo pójdę do szkoły.** Dziecko się cieszy, jest podekscytowane. Jego rodzice również. Zmiana poziomu w edukacji jest wydarzeniem przełomowym na każdym etapie. Dla nich jest jeszcze takie małe. Chociaż szybko wyrosło. Już nie cieszy się po prostu działaniem, pyta: po co to robimy? Chce wiedzieć, jakiemu efektu oczekiwać (Kołodziejczyk, 2021). Jest nastawione na uczenie się, zdobywanie wiedzy, pogłębianie posiadanych umiejętności. Z zapałem poznaje litery i cyfry, chce samodzielnie pisać. Ważną rolę odgrywają tu czynniki podmiotowe: wrodzone predyspozycje, ukształtowane nawyki oraz społeczne: uważni rodzice, nauczyciele w przedszkolu, dziadkowie, starsze rodzeństwo, kuzynostwo – „dorosłe” osoby wprowadzające w swój świat. Te pierwsze doświadczenia wyznaczą powodzenie w uczeniu się w szkole czytania, pisania liczenia, będą warunkować powodzenie lub stanowić przyczynę niepowodzeń (Brzezińska, 1987)

Okres między szóstym a dwunastym rokiem życia wyraźnie przynależy do dzieciństwa, z pewnej perspektywy można go jednak ujmować jako pierwszy krok w świecie dorosłych (Appelt, 2021, str. 259). W tym czasie nastąpią główne osiągnięcia poznawcze, a ujawniać się będą zarówno w wieku dojrzewania, jak i w dorosłości przyswojone wtedy wzorce i nawyki (Boyd i Bee, 2008). W tym czasie rozwój

fizyczny wyraźnie zwalnia. Dzieci rosną 5–8 cm, rocznie przybierają około 3 kilogramów o ile odżywiają się w sposób zróżnicowany i nie rezygnują z aktywności ruchowych. Następuje doskonalenie funkcji układu obwodowego, mięśniowego i stawowego, zwiększenie szybkości, siły, precyzji oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej w obrębie motoryki małej, szczególnie w ruchomości nadgarstka co umożliwia coraz sprawniejsze posługiwanie się narzędziem kreślarskim i samodzielność (Kołodziejczyk, 2021). Nie są to zmiany samoczynne. Wymagają doskonalenia poprzez różnorodne oddziaływania takie jak swobodne rysowanie, pisanie, lepienie z plasteliny, wycinanie nożyczkami. Bardzo pomocne są również aktywności domowe, np. segregowanie i łączenie skarpetek, zagniatanie ciasta, lepienie pierogów, formowanie i dekorowanie ciasteczek.

Gwałtownie przyspiesza rozwój mózgu i połączeń nerwowych. Największe zmiany obserwuje się pomiędzy szóstym i ósmym oraz dziesiątym a dwunastym rokiem życia (Boyd i Bee, 2008). Najbardziej przełomowy jest rozwój myślenia. Dokonuje się zmiana jakościowa, początek rozumowania w sposób systematyczny. Myślenie dziecka staje się logiczne, elastyczne i zorganizowane (Kołodziejczyk, 2021). Jean Piaget nazywa ten okres: stadium operacji konkretnych.

Najważniejsze osiągnięcia tego okresu wg Piageta to:

- **szeregowanie** – porządkowanie według różnic zgodnie z zasadą przechodniości: jeżeli A jest większe od B, a B od C, to A jest większe od C,
- **klasyfikowanie** – grupowanie ze względu na podobieństwa,

- ➔ **zasada zachowania stałości** – 5–6 rż.: stałość liczby,
7–8 rż.: stałość masy, powierzchni, ilość cieczy,
9–10 rż.: ciężar, 11–12 rż.: objętość.

Większość strategii dziecko poznaje już w przedszkolu, jednak dopiero teraz zaczyna je rozumieć. Uczy się samodzielnego konstruowania schematów, które umożliwiają mu logiczne myślenie o przedmiotach i zdarzeniach w otaczającym je świecie. Najważniejszą z operacji konkretnych, którą opanowuje jest odwracalność. Dziecko zauważa zmiany w rzeczywistości, dostrzega nie tylko początek i koniec, ale przede wszystkim przekształcenia fizyczne, materialne lub umysłowe. I co najistotniejsze – potrafi je w myślach odwracać. Posługuje się logiką indukcyjną – na podstawie własnych doświadczeń formułuje ogólne wnioski, zasady. Ma jeszcze trudność z logiką dedukcyjną – wnioskowaniem na podstawie ogólnej zasady, tworzeniem hipotez (Miller i Cohen, 2001), ale stosuje odkryte i uznane zasady w celu samodzielnego rozwiązywania problemów. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę, że myślenie dzieci pomiędzy szóstym a dwunastym rokiem życia jest jeszcze ciągle jakościowo różne od myślenia dorosłych. Dziecko zaczyna rozumieć pojęcia, które nie mają bezpośredniego odniesienia do rzeczywistości, jednak nadal dobrze radzi sobie z rzeczami, które widzi lub chociaż sobie je wyobraża i opiera się głównie na praktycznych doświadczeniach. Potrafi korzystać z symbolicznych zastępników. Natomiast proces nabywania wiedzy oraz nowych strategii poznawczych jest indywidualny, a przez to złożony i nie odbywa się etapowo jak życzył sobie Piaget (Schaffer, 2018). Każde nowe doświadczenie wielokrotnie powtórzone, utrwalone i zautomatyzowane staje się podstawą kolejnych umiejętności umysłowych. Niemal

pełna mielinizacja komórek nerwowych przyczynia się do zwiększenia prędkości przetwarzania informacji oraz powiększania zasobów poznawczych. Dzięki temu dziecko szybciej wykonuje zadania wymagające myślenia i może wykonywać ich coraz więcej. Efektywnie korzysta z pamięci krótkotrwałej. Zapamiętuje coraz dłuższe ciągi liczb, liter i słów. W jego myśleniu dokonuje się swoista automatyzacja, to znaczy zdolność korzystania z pamięci długotrwałej z pominięciem krótkotrwałej. Uczeń klas młodszych potrafi już spójnie opowiadać o wydarzeniach, w których uczestniczył lub tylko je oglądał. Jest lepiej skoncentrowany na całości zagadnienia. Myśli uwzględniając coraz więcej zmiennych, aspektów (punktów widzenia), widocznych cech, takich jak kolor, wielkość czy kształt. Zjawisko to nazywamy decentracją – metaforycznie powiedzielibyśmy, że jest to wychodzenie z egocentryzmu wczesnodziecięcego i wymaga ćwiczeń z udziałem dorosłych.

Negatywne emocje rujną mózgowy potencjał uczenia się, podczas gdy zapewnienie środowiska wolnego od lęku może ponownie otworzyć wrota plastyczności neuronalnej.
(Dehaene, 2021, str. 22)

Wzrost liczby połączeń synaptycznych oraz rozwój kory przedczołowej u dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat przyczynia się do poprawy zdolności wykonawczych, takich jak planowanie, podejmowanie decyzji, kontrola impulsów czy organizacja działania, które nazywamy funkcjami zarządzającymi. Umożliwiają one również wybór strategii zapamiętywania czy rozwiązywania problemów (Diamond, 2013). Dzieci w tym wieku są coraz bardziej zdolne do planowania

działań i przewidywania ich skutków. Ich myślenie jest bardziej skomplikowane. Po odpowiednim przygotowaniu i dzięki wsparciu dorosłych, potrafią samodzielnie wyznaczyć sobie cel, ustalić kroki do jego realizacji oraz przewidzieć konsekwencje swoich decyzji. Posiadanie bogatej wiedzy na jakiś wybrany temat (dinozaury, planety, drużyny piłkarskie...) pomaga kategoryzować informacje w złożony zhierarchizowany sposób, ćwiczy pamięć i logiczne myślenie, a przy tym ułatwia przyswajanie nowych informacji w danej dziedzinie. Niestety nie poprawia pamięci ogólnej ani zdolności wyciągania wniosków. Do tego trzeba posiadać podstawową wiedzę ogólną (Boyd i Bee, 2008).

Możliwość sterowania uwagą obejmuje:

- ➔ kontrolę uwagi – zwiększa się zakres i czas skupienia uwagi, a zmniejsza podatność na jej rozpraszanie,
- ➔ adaptacyjność uwagi – umiejętność dostosowania skupienia na prośbę dorosłego,
- ➔ stosowanie odpowiedniej strategii w poznawaniu – adekwatnie do zadania i możliwie najefektywniej.

Ważną rolę w rozwoju poznawczym odgrywa zdolność skupienia uwagi na tym, co dla nas ważne i odrzucenie lub zignorowanie bodźców rozpraszających. Profesor Gruszczyk-Kulczyńska mówi wręcz o „wrywaniu z niewoli bodźców przypadkowych” dzieci podczas terapii poważnych zaburzeń w zachowaniu (Gruszczyk-Kolczyńska, 2016, str. 47). Szczęśliwie po szóstym roku życia rodzicom i nauczycielom, a zwłaszcza dzieciom, przychodzi z pomocą natura – rozwój kory przedczołowej oraz zwiększenie ilości połączeń neuronalnych. Uwaga staje się coraz bardziej dowolna, kierowana przez wewnętrzne reguły poznawcze, selektywna i planowa.

Starsze dziecko jest w stanie uwzględnić alternatywy działania przed jego rozpoczęciem, w trakcie realizacji może monitorować postęp, na bieżąco modyfikować plan (Kołodziejczyk, 2021). To, wraz ze stale zwiększającą pojemnością pamięcią oraz rozwojem metapamięci, czyli namysłem nad własną pamięcią, znacząco zwiększa zasoby poznawcze dzieci i warunkuje rozwój ich funkcji zarządzających. Warto pamiętać, że nie wszystkie umiejętności pojawiają się w tym samym czasie u wszystkich dzieci.



Schemat 1. Charakterystyczne cechy funkcjonowania poznawczego dziecka w młodszym i średnim okresie szkolnym

2. Jak pomóc dzieciom w rozwoju poznawczym?

Cztery filary uczenia się:

- skupienie uwagi
- aktywne zaangażowanie
- informacje zwrotne o błędach
- cykl powtórek w ciągu dnia i konsolidacja w nocy.

(Dehaene, 2021)

2.1. Uwaga – jak ją przykuć i utrzymać

Wydaje się, że najsilniejszym biologicznym motywatorem jest strach lub inna silna emocja. W sytuacji zagrożenia wyostwiają się wszystkie nasze zmysły, jesteśmy skoncentrowani, nastawni na cel, sprawnie podejmujemy decyzje. Niestety to nie jest jedyna forma reakcji. Znacznie częściej w sytuacji zagrożenia reagujemy zatrzymaniem (stagnacją), ucieczką lub atakiem. Do tej pory nie znamy wszystkich czynników, które pozwoliłyby dokładnie określić co zrobi dziecko w sytuacji zagrożenia, za to coraz lepiej wiemy, że nie będzie to przyswajanie wiedzy. Co więc możemy zrobić? Nauczmy dziecko segregować bodźce, które do niego docierają, tworzyć ich hierarchię. Wybiórcza uwaga działa jak reflektor punktowy, który rozświetla pewne obszary, a pozostałe pomija. Należy świadomie skierować uwagę na konkretną rzecz, a pozostałe, pominąć. Gdy już ukierunkujemy uwagę, zignorujemy bodźce rozpraszające, musimy podjąć decyzję co zrobić z otrzymaną informacją – przekazać ją do pamięci krótkotrwałej i działać dalej czy do długotrwałej, żeby przejść do kolejnego działania. Kontrola wykonawcza

ściśle wiąże się z pamięcią operacyjną/roboczą (Dehaene, 2021, strony 227–229).

Nauka kierowania uwagą oraz kontrola wykonawcza rozwijają się spontanicznie wraz z rozwojem postępującego dojrzewania kory przedczołowej. Bardzo ważne jest właściwe ukierunkowanie uwagi. W klasach szkolnych, ale i w domu, często jesteśmy świadkami, że dziecko bardzo intensywnie koncentruje się na rzeczach, które nie służą jego rozwojowi w sposób, na którym nam w danym momencie zależy. Podczas ćwiczenia z wyszukiwaniem obiektu nieco innego od pozostałych dziecko uczy się jak nie ulegać rozproszeniu przez sąsiadujące obiekty, uczy się koncentracji i hamowania. Podobną rolę spełniają ćwiczenia fizyczne, na przykład chodzenie po narysowanej na ziemi elipsie tak, aby ani razu nie nadeprnąć poza linię. Po opanowaniu tej aktywności zwiększamy poziom trudności dokładając różne rzeczy do przenoszenia, najpierw w dłoniach: małe, średnie, duże; naczynie z wodą, później w ustach: pustą łyżkę, z piłeczką czy jajkiem, na końcu na głowie. Nauce koncentracji uwagi sprzyja granie w gry planszowe, towarzyskie, logiczne.. Szczególnie korzystne jest uprawianie sportu czy granie na instrumencie, nawet w niewielkiej formie, ale systematycznie. Uczy panowania nad pozycją ciała, kierunkiem wzroku, oddechem, koordynowania obu rąk. Jest to trudne zadanie, wymaga kontroli i ćwiczeń.

Uwaga wykonawcza rozwija się wraz z wiekiem i edukacją. Im wcześniej zaczniemy ćwiczyć pamięć operacyjną, zwłaszcza w przedszkolu, tym mamy większą szansę na sukces na późniejszych etapach. Szczególnie w rozwoju czytania i matematyki. Znacznie przyspiesza rozwój uwagi współdzielenie jej z innymi. dużo chętniej i efektywniej uczymy się, gdy robimy to wspólnie z osobami, na których nam zależy.

2.2. Aktywne zaangażowanie

Przypomnijmy: dzieci w wieku od 6 do 12 lat są na poziomie operacji konkretnych – stawiają hipotezy, budują obraz świata jedynie na podstawie własnych doświadczeń. Bierny organizm się nie uczy (Dehaene, 2021, str. 258). Aby lepiej przyswajając nowe pojęcia, uczniowie powinni przekładać je na własne słowa i myśli, tworzyć własne schematy myślowe, rysunki. Ciekawą interpretację bycia aktywnym opisał Dehaene (2021, str. 258): Pewien dyrektor zamontował uczniom w ławkach pedały, żeby byli bardziej aktywni na lekcjach matematyki. Niestety zaangażowanie uczniów nie jest tak proste, a od tego właśnie zależy proces zapamiętywania prezentowanego materiału. Dziecko musi podjąć trud intelektualny. Być aktywne i świadomie zaangażowane w naukę. Mieć szansę na samodzielne myślenie – proponowanie hipotez, popełnianie błędów. Niestety, dzieci pozostawione samym sobie mają trudności z odkryciem abstrakcyjnych zasad. Nawet jeżeli przeprowadzają bardzo interesujące eksperymenty, uczą się dużo mniej, a niekiedy nie uczą się niczego. Potrzebują rozsądnych podpowiedzi, ukierunkowania, uporządkowanego zestawu dobrze dobranych ćwiczeń. Zadaniem dorosłego jest poznać poziom umiejętności swoich dzieci czy uczniów i pozwolić im tworzyć własne piramidy sensu (Dehaene, 2021, str. 267).

Już Arystoteles pisał, że każdy byt z natury dąży do poznania. Jednym z fundamentów aktywnego zaangażowania jest ciekawość. Zainteresowanych uczniów wystarczy tylko ukierunkowywać i podtrzymywać ich ciekawość. Głód wiedzy mobilizuje nas do poznawania, pragnienie to jest źródłem motywacji. Może towarzyszyć mu radość, szczególnie gdy dochodzi do nieoczekiwanych wniosków. Śmiech w trakcie

nauki wzmaga zaciekawienie, a jednocześnie wspomaga zapamiętywanie i jednoczy osoby śmiejące się wspólnie. Kiedy wygasa ciekawość, brakuje motywacji. Kiedy opanujemy jakiś materiał i nie mamy już żadnych pytań, problemów do rozwiązania, nasze zainteresowanie wygasa. Wtedy należałoby dostarczać uczniom nowych bodźców, pokazywać im wiedzę wykraczającą poza podręczniki szkolne. Z drugiej strony nie ma miejsca na ciekawość, gdy pojawiają się trudności. Kiedy materiał do przyswojenia przekracza możliwości ucznia, działa to demotywująco, zniechęcająco. Podobnie, gdy dzieci uznają, że jedyne czego się od nich oczekuje to odtwarzanie zaprezentowanych treści. Wtedy nie ma miejsca na aktywność własną. Zabijamy dziecięcą ciekawość poprzez stosowanie kar za nieprzygotowanie i nagród za bezbłędne odtwarzanie, wyśmiewanie pytań, uciszanie. Bardzo szybko dzieci zauważają, że nauczyciel wszystko wie. Jeżeli zawsze tylko on prezentuje materiał, uznają że powiedział już wszystko i nic więcej nie trzeba odkrywać, nie szukają na własną rękę (Dehaene, 2021, strony 282–283). Nie zostawiamy uczniów samym sobie w drodze do zdobywania wiedzy. Bądźmy im kompetentnymi przewodnikami. Czasem dobrze zadane pytanie pozostawione bez odpowiedzi, skłania do poszukiwań i odkrywania własnego potencjału poznawczego.

2.3. Informacje zwrotne o błędach

Nie ma postępu bez porażek. Nauka idzie sprawniej i łatwiej, kiedy uczniowie dostają szczegółowe wiadomości gdzie dokładnie się pomylili i co trzeba było zrobić inaczej, ale informacja o błędzie nie powinna być równoznaczna

z karaniem (Dehaene, 2021, str. 298). Nikt nie uczy się bez popełniania błędów, to powinno przywracać pewność siebie. Warto w tym miejscu zapytać: czy numeryczne wyrażenie poprawności czy niepoprawności, tzn. wystawienie oceny, jest czymś właściwym czy raczej niesie ryzyko porażki, obniża pewność siebie, przyczynia się rozwojowi stresu szkolnego (Dehaene, 2021, strony 300–304). Z drugiej strony sprawdziany, które uczeń oceniałby sam są skuteczną alternatywą. Odświeżanie pamięci w formie odtwarzania poznanych treści nie jest niczym złym. Pokazuje co już się umie, a czego jeszcze nie wie, a jednocześnie nie podnosi poziomu stresu. Sprawdziany mogą pełnić równie ważną rolę co sama lekcja na dany temat. Tak zwane fiszki – karteczki, na których z jednej strony jest pytanie, a z drugiej odpowiedź i rozłożenie nauki w czasie bardzo dobrze sprawdzają się w nauce języków obcych. Warto spróbować tę metodę podczas innych przedmiotów (Dehaene, 2021, str. 306). Dopóki wiedza nie jest skonsolidowana, utrwalona, mózg wciąż się uczy i potrzebuje informacji zwrotnych również po udzieleniu przez ucznia poprawnej odpowiedzi. Jeżeli takiej informacji nie otrzyma w mózgu generowany jest komunikat o błędzie, który nakazuje dalsze poszukiwania rozwiązania. Dzieci uczą się w sposób wielowymiarowy – poprzez doświadczenie, metodą prób i błędów, interakcje społeczne, obserwację oraz rozwiązywanie problemów.

2.4. Konsolidacja

To czego się uczymy powinno z czasem ulegać automatyzacji, abyśmy nie musieli stale odtwarzać tych samych schematów myślowych. Podobnie jak zaczynamy od nauki liter, tego

że składają się z nich słowa, zdania. Z czasem coraz sprawniej czytamy od lewej do prawej, tak jak nas tekst prowadzi. Początkowo czytanie pochłania całą naszą uwagę. Trudno jest skoncentrować się na przekazywanych treściach, ponieważ wciąż koncentrujemy się na literach, słowach i zdaniach. Dopiero, gdy zautomatyzujemy tę czynność będziemy czytać szybko i płynnie. Dopiero wtedy odkryjemy głębię płynącą z czytania, poznamy nowe historie, będziemy mogli się uczyć.

Konsolidacja dotyczy wszystkich procesów zachodzących w organizmie. Jest to przejście od powolnego świadomego przetwarzania bodźców do nieświadomej automatycznej biegłości. Nasze mózgi nigdy nie ustają w nauce. Po opanowaniu jednej umiejętności, przesuwać się dalej, aż do jej przeuczenia (Dehaene, 2021, str. 316). Początkowo każdą umiejętność wykonujemy powoli, uważnie, krok za krokiem analizując kolejne etapy. Z czasem i zdobywanym doświadczeniem wysiłek powinien zanikać, a nasze ruchy powinny być automatyczne i rutynowe. Automatyzacja uwalnia zasoby kolorowe, abyśmy mogli wykonywać więcej zadań na raz. Dopóki dziecko nie nauczy się sprawnie czytać, rozwiązywanie zadań z treścią będzie dla niego nieosiągalne. Niezbędne jest, aby zaczynać od podstawowych umiejętności, informacji. Jednym z ważniejszych odkryć neuronauki jest, że sen nie jest okresem bezczynności czy tylko „wywózki śmieci”, usuwania ubocznych produktów przemiany materii. Mózg pozostaje podczas snu aktywny. Wykonuje specyficzne algorytmy, w których odtwarza ważne zdarzenia zarejestrowane przez niego w ostatnim dniu i stopniowo przenosi je do wydajniejszego przedziału pamięci (Dehaene, 2021, str. 319). Pozwólmy więc dzieciom poznawać samodzielnie świat, w który je wprowadzamy, a w nocy spać, żeby mogli zdobytą wiedzę selekcjonować i przetwarzać.

Podsumowanie

Naiwnością byłoby sądzić, że czysta analiza procesów neuronalnych oraz funkcjonowania mózgu wystarczą do oceny indywidualnego funkcjonowania dziecka czy osoby dorosłej. Nawet dołączenie uwarunkowań społeczno-kulturowych może okazać się niewystarczające (Chyrowicz, 2021, strony 334–343). Aby lepiej zrozumieć funkcjonowanie dziecka, poza jego biologicznymi podstawami, potrzebujemy znać cel, do którego zmierza w swoim rozwoju. I tu niezastąpioną okazuje się personalistyczna wizja człowieka w jego integralnym rozwoju prezentowana w niniejszej publikacji. Dopiero znając cel postępowania jesteśmy w stanie adekwatnie dobrać metody i środki do jego realizacji (Kiereś, 2017, strony 38–52).

Niech za podsumowanie posłużą nam słowa Barbary Chyrowicz: Im lepiej zdajemy sobie sprawę z psychologicznych mechanizmów naszego działania, tym większą mamy szansę na ich kontrolowanie, a kontrolując stajemy się w większym stopniu wolni. Nasze działanie jest uwarunkowane funkcjonowaniem mózgu, ale to wciąż „nasz mózg”, nasze działanie i nasza odpowiedzialność. Nie jesteśmy bezwolnym mechanizmem sterowanym przez mózg (2021, str. 343).

Ważne!

Metody pedagogiczne, które najlepiej sprawdzają się u wszystkich dzieci, z reguły okazują się też najefektywniejsze w pracy z dziećmi mającymi zaburzenia nauki – trzeba tylko stosować te sposoby z większą determinacją, cierpliwością, systematycznością i tolerancją dla błędów.

(Dehaene, 2021, str. 22)

Bibliografia

- Appelt, K. (2021). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (strony 259–301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Boyd, D. i Bee, H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. (1987). Właściwości dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym a uczenie się czytania i pisania. W A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (strony 16–29). Warszawa: WSiP.
- Chyrowicz, B. (2021). *Widok stąd. Dlaczego działamy tak, a nie inaczej?* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2016). Nowe sposoby kierowania procesem uczenia się dzieci w przedszkolu i w domu. W E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu* (strony 47–76). Kraków: CEBP 24.12 Sp. z o.o.
- Kiereś, B. (2017). *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kołodziejczyk, A. (2021). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (strony 234–258). Warszawa: PWN.
- Miller, E.K. i Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience**, 24(1), 167–202.

Schaffer, H.R. (2018). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN SA.

Wiliński, P. (2021). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (strony 304–343). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Polecane lektury dodatkowe:

Dawson, P., Guare, R. (2012). *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grand, Sharon. (2024). *Funkcje wykonawcze. Ćwiczenia dla dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Ockwell-Smith, S. (2022). *Tweens, czyli prawie nastolatki. Poradnik dla rodziców dzieci od 8 do 13 lat*. Warszawa: Laurum.

4

ROZDZIAŁ CZWARTY

Jak wspierać rozwój osobowy i rozwój osobowości dziecka w wieku szkolnym?

Ewa Grygierzec-Gruda

Abstrakt

Artykuł analizuje kluczowe aspekty wspierania rozwoju osobowego i osobowości dziecka w wieku szkolnym. Przedstawiono znaczenie środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego w kształtowaniu tożsamości dziecka oraz rozwijaniu jego kompetencji emocjonalnych, społecznych i poznawczych. Autorka odwołuje się do teorii psychologicznych Jean Piageta, Erika Eriksona, Johna Bowlby'ego, Alberta Bandury oraz Stefana Kunowskiego, ukazując wielowymiarowość procesu rozwojowego. Szczególną uwagę zwrócono na rolę opiekunów, nauczycieli oraz stylów wychowawczych, które wpływają na budowanie poczucia bezpieczeństwa i kompetencji u dzieci. Podkreślono także znaczenie wychowania personalistycznego, które stawia osobę dziecka w centrum procesu edukacyjnego. Zwrócono uwagę na wzajemne powiązania między rozwojem osobowym i osobowościowym, wskazując, że wsparcie emocjonalne i odpowiednie wyzwania edukacyjne są kluczowe dla budowania dojrzałości osobistej i społecznej.

Słowa kluczowe: rozwój osobowy, rozwój osobowości, dziecko w wieku szkolnym, wychowanie personalistyczne, teorie psychologiczne, środowisko edukacyjne

Wstęp

Wsparcie rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym polega na stworzeniu środowiska, które sprzyja jego wszechstronnemu rozwojowi – emocjonalnemu, społecznemu, intelektualnemu i fizycznemu. Najprawdopodobniej jednym z kluczy do tego wychowawczego sukcesu jest budowanie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, promowanie pozytywnych wzorców zachowań oraz zachęcanie do podejmowania wyzwań. Dzięki takiemu wsparciu dziecko rozwija zdrową samoocenę, umiejętność rozwiązywania problemów, a także buduje trwałe relacje społeczne, które są fundamentem jego dalszego rozwoju osobowościowego (Shaffer, Kipp 2015). Relacja między opiekunem i dzieckiem w procesie wychowania ma szczególne znaczenie.

Klucze do sukcesu wychowawczego:

**budowanie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji
promowanie pozytywnych wzorców zachowań
zachęcanie do podejmowania wyzwań**

Podkreślić należy, że w rozwoju młodego człowieka nie chodzi tylko o zbudowanie dobrostanu, czyli coraz bardziej doskonałego zaspokajania jego potrzeb rozwojowych, który wprost proporcjonalnie przekładać się będzie na rozwój osobowy. W rzeczywistości jest tak, że dobrostan taki w życiu nie zostanie nigdy w pełni osiągnięty a człowiek, też młody człowiek musi uczyć się rozumienia świata oraz tym samym stawania się osobą pomimo niesprawiedliwości, krzywd, zaniedbań, kryzysów, wyzwań, których doświadczył w dzieciństwie czy niejednokrotnie trudnych i bardzo złożonych procesów radzenia sobie z emocjami i adaptacji

w tym okresie (Rogers 2019). Wydaje się, że w okresie dzieciństwa kształtują się tylko pewne potencjały – mowa o tym, że dziecko zdobywa wiedzę, rozwija umiejętności życiowe, kształtuje swoje pasje i relacje interpersonalne, otrzymuje wsparcie ze strony rodziny, szkoły oraz środowiska rówieśniczego. Niewątpliwie te korzenie są istotne, ale nie wyczerpują złożoności procesu rozwojowego i nie stanowią wprost o dojrzałości osoby.

Nie sposób pominąć faktu, iż to, w jaki sposób stajemy się dojrzałymi i jak radzimy sobie z emocjami w naszym życiu uwarunkowane jest także światopoglądami, które przyjmujemy. W inny sposób przecież wiedzie życie ktoś, kogo myślenie jest kształtowane myślą humanistyczną i personalistyczną, pokazującą słabość i przygodność człowieka, jego samotność czy ból istnienia, a inaczej ktoś, kto od dziecka wprowadzany jest w ideologię konsumpcji i nabiera iluzorycznego przekonania, że warunkiem szczęścia jest zaspokojenie wszystkich potrzeb.

Próbując odpowiedzieć na postawione pytania a nade wszystko zmierzając do meritum niniejszej pracy czyli kwestii wsparcia rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym, opierać się tutaj będziemy na koncepcjach psychologicznych takich jak teorie Jean Piageta (dotyczące rozwoju poznawczego), Eriksona (rozwój psychospołeczny) oraz współczesnych teorii rozwoju emocjonalnego i społecznego takich autorów jak John Bowlby, Albert Bandura, Martha Harris, Lawrence Kohlberg, czy teorii polskich pedagogów Jacka Woronieckiego i Stefana Kunowskiego. Prowadzili oni badania w zakresie wychowania i edukacji, które podkreślają znaczenie środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego w kształtowaniu osobowości dziecka. Ich teorie koncentrują się w dużym skrócie – na ile możliwe jest syntetyczne ujęcie tak rozległych i różnorodnych badań – na tym, jak

wieloaspektowe interakcje społeczne i kulturowe wpływają na rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy dzieci, wskazując na znaczenie rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej a nade wszystko osoby opiekuna i środowiska, w którym dziecko wzrasta w procesie wychowawczym.

1. Rozwój osobisty a rozwój osobowości

W literaturze przedmiotu wśród licznych definicji rozwoju człowieka wspólne jest pojmowanie go jako długotrwałego i ukierunkowanego procesu zmian w procesach fizycznych i psychicznych zachodzących w ciągu całego życia człowieka. Rozwój, tak definiowany, wskazuje na zmiany ilościowe (wzrost) oraz jakościowe (osiąganie nowego wyższego poziomu albo nowej właściwości). Natomiast rozwój psychiczny czy też osobisty, o którym tutaj mowa to proces o charakterze dynamicznym prowadzący do zmian jakościowych w życiu psychicznym i w poszczególnych funkcjach psychicznych. Proces ten jest długotrwały, stopniowy, można w nim wyróżnić etapy następujących po sobie przemian, ukierunkowanych na coraz wyższe formy funkcjonowania psychicznego i interakcji organizmu ze środowiskiem (Zimbardo, 1999).

Wydaje się, że zasadnym jest na wstępie zwrócenie uwagi na pojęcia *rozwoju osobistego* rozumianego jako indywidualne dążenie do stania się lepszym sobą i lepszego poznania siebie oraz *rozwoju osobowości*, które jest dążeniem do dojrzałości a dalej, w dużym uproszczeniu, to proces, w którym człowiek stara się lepiej poznać siebie, rozwijać swoje talenty i umiejętności oraz dostosowywać swoje zachowanie i sposób myślenia do zmieniających się warunków życiowych. Choć rozwój osobistego i rozwoju osobowości nie można

jednoznacznie oddzielić, wielu psychologów zauważa, że rozwój osobisty koncentruje się na procesie samodoskonalenia, kształtowania umiejętności i rozwoju wewnętrznych zasobów, które prowadzą do większego poczucia spełnienia i efektywności w życiu. Z kolei rozwój osobowości jest bardziej złożonym procesem, obejmującym zarówno aspekty wewnętrzne, jak i interakcje z otoczeniem, które kształtują naszą tożsamość i sposób funkcjonowania w świecie. Rozwój osobisty i rozwój osobowości to dwa pojęcia, które często są używane zamiennie, ale w rzeczywistości odnoszą się do różnych aspektów naszego życia i samorozwoju. Rozwój osobisty to szerszy proces, który obejmuje różne dziedziny życia, zmierzające do poprawy jakości życia, efektywności, umiejętności oraz realizacji pełnego potencjału. Jest to ciągły proces kształtowania siebie i dążenia do wyznaczonych celów – umiejętności zawodowych, efektywności osobistych, relacjami interpersonalnymi, poczuciem wartości i pewnością siebie, zarządzaniem emocjami i stresem, zdrowiem fizycznym i psychicznym. Celem rozwoju osobistego jest osiągnięcie pełni potencjału w różnych aspektach życia, aby żyć pełniej, mądrzej i efektywniej. Rozwój osobowości to bardziej wąski i psychologiczny aspekt samorozwoju, odnoszący się do głębszych zmian w sposobie myślenia, postrzegania świata i samego siebie. To proces kształtowania trwałych cech charakteru, postaw, przekonań oraz sposobu, w jaki reagujemy na wyzwania życiowe – świadomość siebie, samokontrolę i samodyscyplinę, postawę otwartości i elastyczności, emocjonalną dojrzałość, poczucie tożsamości. Rozwój osobowości jest często bardziej złożony, ponieważ wiąże się z wewnętrznymi, głęboko zakorzenionymi przekonaniami i postawami, które kształtują nasze życie. Zmiana w tym obszarze bywa trudniejsza, ale prowadzi do głębokiej transformacji.

Rozwój osobisty jest bardziej zewnętrzny i obejmuje konkretne umiejętności oraz działania, które wpływają na nasze życie zewnętrzne (np. kariera, relacje, zdrowie). Ma na celu poprawę funkcjonowania w codziennym życiu. Rozwój osobowości dotyczy głębszych, wewnętrznych zmian, które wpływają na naszą percepcję siebie i otaczającego świata, nasze reakcje na sytuacje życiowe oraz relacje z innymi ludźmi. Jednak oba procesy są ze sobą silnie powiązane. Rozwój osobowości może wspierać rozwój osobisty, ponieważ nasze wewnętrzne zmiany wpływają na to, jak radzimy sobie w codziennym życiu, a działania rozwoju osobistego mogą pomóc w budowaniu bardziej dojrzałej osobowości. Choć te dwa obszary różnią się zakresem i celami, wspólnie przyczyniają się do osiągnięcia większej harmonii, szczęścia i spełnienia w życiu. Carl Rogers, jeden z pionierów psychologii humanistycznej, zwracał uwagę na proces rozwoju osobistego i samorealizacji, który jest ściśle związany z kształtowaniem osobowości. Rogers uważał, że rozwój osobowości to dążenie do osiągnięcia pełni swojego potencjału (tzw. "self-actualization"). W jego ujęciu, rozwój osobisty (samorozwój) polega na stopniowym osiągnięciu autentyczności, czyli bycia sobą, co jest również kluczowym elementem w kształtowaniu osobowości. Abraham Maslow, również związany z nurtem psychologii humanistycznej, wprowadził koncepcję samorealizacji, która jest najwyższym poziomem w jego hierarchii potrzeb. Rozwój osobowości w jego teorii może być postrzegany jako proces zaspokajania kolejnych potrzeb, aż do osiągnięcia pełni swojego potencjału. W tym sensie, rozwój osobisty to droga do realizacji tych wyższych potrzeb, a także budowania zdrowej, dojrzałej osobowości.

Reasumując rozwój osobisty ma związek z działaniami podejmowanymi przez człowieka w biegu życia w celu

lepszego zrozumienia siebie i otaczającego go świata, poprawienia relacji z innymi ludźmi, a także pełniejszego wykorzystania swoich możliwości. Niewątpliwie rozwój osobisty to istotny obszar egzystencji człowieka. Zachowanie człowieka jest motywowane potrzebą rozwoju i dążeniem do zaspakajania własnych potrzeb, pragnień. Ważne są również aktualne przeżycia hamujące rozwój oraz utrudniające realizację celów życiowych (Czabała 2013). Przeżycia, które mogą hamować rozwój osobisty i utrudniać realizację celów życiowych są to doświadczenia lub zdarzenia, które wpływają na psychikę człowieka, jego postawy, przekonania i zachowania, blokując zdolność do rozwoju oraz osiągania celów mowa tu o wczesnych doświadczeniach stresujących lub traumatycznych, lęku, a szczególnie chronicznym lęku, niskim poczuciu własnej wartości, przekonania ograniczające (tzw. „wewnętrzny krytyk”), brak wsparcia społecznego, zbyt duża kontrola z zewnątrz (autorytarne wychowanie, presja społeczna). W niniejszym tekście spróbujemy przyrzeć się konkretnemu momentowi w rozwoju człowieka i temu jak zadania rozwojowe (i ich realizacja) z okresu 6–12 lat kształtują rozwój osobisty.

Wyzwania w rozwoju osobistym:

- **jak lepiej rozumieć siebie i innych ludzi?**
- **jak lepiej rozumieć świat?**
- **jak w pełni wykorzystać posiadane zasoby i talenty?**

Interesujący nas okres rozwojowy dziecka czyli tzw. wiek szkolny to czas intensywnego rozwoju osobowości, który obejmuje nie tylko kształtowanie tożsamości i umiejętności społecznych, ale także rozwój intelektualny i emocjonalny.

Okres ten, z pewnością nie bez powodu, okreśłany jest mianem okresu latencji – utajnienia, termin ten odnosi się do specyficznego potencjału występującego u dzieci w tym wieku. Popędy seksualne, według Freuda, są w tym czasie „uśpione” lub „stłumione”, co skutkuje tym, że dziecko w tym okresie nie wykazuje zainteresowania seksualnością. Znaczy to nie mniej ni więcej tyle że, dziecko może w tym czasie całą swoją uwagę skierować na zadanie rozwojowe jakim jest rozwój swoich umiejętności poznawczych, zdolności intelektualnych oraz zdolności społecznych. Jest to czas, kiedy dzieci angażują się w naukę, rozwijają przyjaźnie, a także kształtują swoje pierwsze poczucie tożsamości społecznej. Dzieci w okresie latencji zaczynają budować silniejsze więzi z rówieśnikami i uczą się norm społecznych poprzez zabawę i interakcje z innymi dziećmi. Istotne jest, aby o tym fakcie świadomość mieli opiekunowie, wychowawcy ale oprócz wiedzy ważniejsze jest uznawanie przez nich tego faktu. W tym okresie następują istotne zmiany w sposobie postrzegania siebie, w relacjach z innymi oraz rozwoju zdolności poznawczych i emocjonalnych. Dzieci w tym wieku stają się bardziej samodzielne, zaczynają dostrzegać znaczenie relacji z rówieśnikami, rozwijają poczucie sprawiedliwości i kompetencji. To kluczowy czas dla budowania fundamentów do dalszego rozwoju w adolescencji i dorosłości. Z perspektywy psychologii rozwoju, to czas, kiedy dziecko zaczyna budować bardziej złożoną tożsamość i rozwija kluczowe umiejętności społeczne. Mając tutaj na względzie założenia wychowania personalistycznego można zwrócić uwagę na korespondującą z tymi perspektywami koncepcję polskiego pedagoga Stefana Kunowskiego (Domagała-Zyśk 2025 – por. rozdział 1 w tym tomie). Bazuje ona w swoich założeniach na personalistycznej antropologii, myśląc o człowieku, odnosi się do każdej

sfery jego funkcjonowania, w tym także sfery doświadczeń o charakterze duchowym.

2. Rozwój osobowości dziecka w wieku szkolnym w wybranych koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych

Erik Erikson, jeden z najbardziej wpływowych psychologów w zakresie rozwoju dzieci i dorosłych, zaproponował teorię rozwoju psychospołecznego, w której wyróżnił osiem etapów życia. Każdy etap charakteryzował się specyficznym zadaniem rozwojowym, a jego rozwiązanie miało wpływ na późniejsze życie jednostki.

W biegu życia człowiek podejmuje działania mające sprostać licznym wyzwaniom rozwojowym. Erik Erikson wyróżnia osiem okresów rozwojowych człowieka (Erikson, 2000). Na każdym etapie życia człowiek mierzy się z kryzysami rozwojowymi, charakterystycznymi dla poszczególnych stadiów rozwoju. Zdaniem Eriksona rozwój psychospołeczny przechodzi przez pewne krytyczne etapy – przy czym *krytyczny* oznacza punkty zwrotne, momenty rozstrzygające pomiędzy postępem a regresją, integracją a opóźnieniem. Rozwiązanie kryzysu rozwojowego wydarza się na przestrzeni pomiędzy brakiem rozwiązania a rozwiązaniem pozytywnym, które to wskazuje kierunek dalszego rozwoju zarówno biologicznego i psychospołecznego. Umiejętność pozytywnego rozwiązania konfliktów rozwojowych umożliwia człowiekowi przejście do wyższego stadium rozwojowego, gdyż „każdy moment krytyczny omawianych sił psychospołecznych jest organicznie powiązany z pozostałymi i wszystkie one zależą od tego, czy ich rozwój przebiegał prawidłowo i we

właściwych sekwencjach” (Erikson, 2000, s. 283). Kryzys rozwojowy jest najdotkliwiej odczuwalny w właściwym dla siebie okresie rozwojowym, jednakże jego źródłem są okresy poprzedzające, i co za tym idzie rezultaty rozwiązań doświadczane w kolejnych fazach. Nierozwiązane kryzysy rozwojowe stanowią przyczynę nawarstwiania się problemów rozwojowych a jako takie niejednokrotnie prowadzą do zaburzeń w funkcjonowaniu człowieka. W wyniku pozytywnego rozwiązania sytuacji kryzysowej uzewnętrzniają się mocne strony osobowości, nazywane przez Eriksona cnotami. W klasyfikacji eriksonowskiej, w tzw. czwartym kryzysie rozwojowym nazwanym: *pracowitość a poczucie niższości*, wiek szkolny to czas nauki i rozwijania nowych umiejętności. Dzięki edukacji dziecko poszerza swoje horyzonty. Dziecko dąży do doskonałości w tym, co robi. Niezwykle ważne jest dla niego poczucie adekwatności i pozytywna samoocena. Dziecko identyfikuje się z osobami, które są dla niego autorytatywne. Akceptacja ze strony rodziców buduje u dziecka wiarę w możliwość realizacji zamierzeń i cnotę poczucia własnej kompetencji. Faza ta rozwija umiejętność współpracy i przygotowuje dziecko do pracy z ludźmi w życiu dorosłym. Brak aprobaty ze strony rodziców i nauczycieli dziecko odbiera jako porażkę. Rodzi się w nim poczucie niższości i niedostosowania. Może to skutkować zniechęceniem do szkoły i nauki lub ograniczeniem się tylko do wypełniania obowiązków a także brakiem przedsiębiorczości w następnych stadiach. Erikson zwraca uwagę na rozwój poczucia kompetencji. Dziecko zaczyna mierzyć swoje zdolności i umiejętności w kontekście osiągnięć w szkole, sporcie czy innych dziedzinach. Poczucie kompetencji buduje wiarę w siebie. Według Erika Eriksona, jest to okres, w którym dziecko rozwija poczucie kompetencji – czyli zdolność do

osiągania sukcesów w różnych dziedzinach. Jeśli dziecko doświadcza sukcesów, wzrasta jego poczucie własnej wartości. Natomiast niepowodzenia mogą prowadzić do poczucia nieadekwatności i niższej wartości. W tym okresie wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej. Dzieci uczą się, jak być częścią grupy, współpracować, rozwiązywać konflikty. Ponadto dziecko w tym okresie zaczyna rozumieć pojęcia takie jak dobro, zło, zasady i reguły. Uczy się przestrzegać norm społecznych i etycznych (Erikson, 2000).

Relacje rówieśnicze w wieku szkolnym stają się centralnym elementem życia dziecka. W tym okresie dzieci uczą się, jak współpracować, rozwiązywać konflikty, negocjować, dzielić się oraz wchodzić w interakcje w grupie. Dzieci rozwijają empatię i potrafią coraz lepiej rozumieć uczucia innych osób, co sprzyja budowaniu przyjaźni i unikania agresji w kontaktach międzyludzkich. Dzieci w tym wieku zaczynają rozumieć bardziej złożone zasady społeczne, a także rolę współpracy, lojalności i sprawiedliwości w relacjach z rówieśnikami. Rozwój poczucia tożsamości – w tym okresie dzieci zaczynają wykształcać bardziej stabilne poczucie ja. Są bardziej świadome swoich mocnych stron i ograniczeń, a także mają większe poczucie, kim są w kontekście grupy rówieśniczej, rodziny i społeczeństwa. Samodzielność – dzieci w tym wieku dążą do większej niezależności od rodziców, ale nadal potrzebują ich wsparcia. Zaczynają też lepiej rozumieć, w jaki sposób ich działania wpływają na otoczenie. Dzieci zaczynają rozumieć i przestrzegać zasad moralnych i norm społecznych. Na tym etapie rozwoju wyróżnia się tzw. etap moralności heteronomicznej (Piaget), w którym dziecko postrzega zasady jako coś absolutnego i niezmiennego, bez względu na okoliczności. Jednak w miarę rozwoju zaczynają dostrzegać, że zasady można

negocjować w zależności od sytuacji. Dzieci w tym wieku zaczynają również dostrzegać pojęcie sprawiedliwości i uczą się, że w sytuacjach konfliktowych należy dążyć do równości i sprawiedliwości, a nie tylko do realizacji własnych interesów. Dzieci w wieku 6–12 lat przechodzą od myślenia egocentrycznego do bardziej logicznego, zorganizowanego i abstrakcyjnego myślenia (stąd w tym okresie intensywnie rozwija się zdolność do rozwiązywania problemów). W kontekście rozwoju intelektualnego dzieci stają się coraz lepsze w rozumieniu przyczyn i skutków, rozwiązywaniu trudnych zadań oraz analizowaniu sytuacji z różnych perspektyw. Zdolności te pomagają dzieciom rozwijać poczucie własnej wartości, ponieważ sukcesy w nauce i innych dziedzinach zwiększają pewność siebie. W tym wieku dzieci stają się coraz bardziej świadome swoich emocji i zaczynają radzić sobie z nimi w bardziej złożony sposób. Rozwój samoświadomości emocjonalnej pomaga dzieciom lepiej zrozumieć siebie i innych. Dzieci uczą się lepiej kontrolować swoje impulsy i wyrażać emocje w sposób bardziej adekwatny do sytuacji. Choć dzieci w tym wieku stają się bardziej niezależne, wciąż potrzebują poczucia bezpieczeństwa, które zapewnia im stabilna relacja z rodzicami i opiekunami. Dzieci w tym okresie zaczynają rozwijać indywidualne zainteresowania i pasje, które pomagają im kształtować tożsamość i poczucie przynależności. Zainteresowanie sportem, muzyką, sztuką czy nauką staje się często jednym z kluczowych elementów ich życia. Dzieci w tym wieku są w stanie dostrzegać swoje talenty i umiejętności, co daje im poczucie sukcesu i spełnienia.

Jean Piaget, jeden z pionierów badań nad rozwojem poznawczym, opisał cztery etapy rozwoju intelektualnego dziecka. W wieku szkolnym (6–12 lat) dzieci znajdują się zdaniami Piageta w etapie operacji konkretnych, w którym

zaczynają myśleć logicznie, ale wciąż w kontekście rzeczywistych, konkretnych doświadczeń, a nie abstrakcyjnych idei. To czas, kiedy rozwijają zdolności do rozwiązywania problemów, klasyfikowania informacji czy rozumienia pojęć takich jak przyczynowość. Piaget przeprowadził liczne eksperymenty, w których badał, jak dzieci w różnym wieku postrzegają takie pojęcia jak liczba, masa, objętość, a także jak rozumieją perspektywę innych ludzi (np. eksperyment z górami Piageta). Jego badania wykazały, że dzieci w wieku szkolnym (około 7–11 lat) zaczynają rozumieć, że rzeczy mogą wyglądać inaczej w zależności od punktu widzenia, co ma kluczowe znaczenie dla rozwoju umiejętności społecznych i moralnych.

Wielu badaczy, takich jak John Bowlby (twórca teorii przywiązania) i Mary Ainsworth, przeprowadziło badania dotyczące roli rodziny w rozwoju emocjonalnym dziecka. Badania Bowlby'ego wykazały, jak ważne dla emocjonalnego bezpieczeństwa dziecka jest wczesne przywiązanie do opiekunów. Choć te badania koncentrują się na wczesnym dzieciństwie, ich wyniki mają również znaczenie w kontekście wieku szkolnego, ponieważ stabilne i wspierające relacje rodzinne wpływają na budowanie pozytywnego obrazu siebie i innych, co z kolei kształtuje osobowość dziecka. Mary Ainsworth przeprowadziła eksperyment „strange situation”, w którym analizowała reakcje niemowląt na separację i ponowne połączenie z matką. Okazało się, że dzieci z bezpiecznym przywiązaniem (które miały poczucie, że ich potrzeby emocjonalne są zaspokajane przez opiekunów) były bardziej pewne siebie i miały lepsze umiejętności społeczne w późniejszym wieku. W kontekście wieku szkolnego, badania potwierdzają, że dzieci, które doświadczyły bezpiecznego przywiązania, lepiej radzą sobie z relacjami rówieśniczymi,

potrafią budować zdrowe więzi społeczne, a także skuteczniej zarządzają swoimi emocjami. Dzieci w wieku szkolnym zaczynają kształtować swoje umiejętności społeczne w dużej mierze poprzez interakcje z rówieśnikami. Przeprowadzone badania wskazują, że kontakt z rówieśnikami wpływa na rozwój empatii, współpracy, a także rozumienia norm społecznych.

W badaniach nad rozwojem społecznym dzieci, takich jak prace Harry'ego Stacka Sullivana (który badał, jak interakcje z rówieśnikami wpływają na rozwój emocjonalny i społeczny), wskazano, że dzieci w wieku szkolnym uczą się, jak tworzyć i utrzymywać przyjaźnie, jak współpracować w grupach i jak rozwiązywać konflikty. Sullivan zauważył, że relacje z rówieśnikami mają ogromny wpływ na poczucie wartości dziecka, pomagają w budowaniu umiejętności społecznych i w rozwiązywaniu problemów interpersonalnych.

Diana Baumrind, przeprowadziła badania nad wpływem różnych stylów wychowawczych (autorytatywnego, autorytarnego, permisji oraz zaniedbującego) na rozwój dziecka. Styl wychowawczy ma istotny wpływ na to, jak dziecko rozwija swoje poczucie kompetencji, samoocenę oraz umiejętności społeczne. Baumrind w swoich badaniach wykazała, że dzieci wychowywane w rodzinach, gdzie stosuje się styl autorytatywny (połączenie wysokich oczekiwań z ciepłem i wsparciem), mają lepsze wyniki w zakresie rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego. Dzieci te charakteryzują się wyższą samooceną, lepszymi umiejętnościami społecznymi i większą zdolnością do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Te badania oraz teorie pokazują, jak różne czynniki – takie jak relacje z rówieśnikami, rodzicami, nauczycielami, a także poziom wsparcia i wyzwania w różnych sferach

życia – wpływają na rozwój osobowości dziecka w wieku szkolnym. Odpowiednie wsparcie emocjonalne, kształtowanie umiejętności społecznych i rozwijanie zdolności intelektualnych w tym okresie ma kluczowe znaczenie dla późniejszego rozwoju dziecka, zarówno w aspekcie emocjonalnym, jak i społecznym.

Wychowanie personalistyczne, a konkretnie jeden z jego integralnych czynników tj. agos, o którym pisze Stefan Kunowski polega na wspieraniu dziecka poprzez działania wychowawcze rodziców i nauczycieli. Koncepcja ta koresponduje z myślą o wychowaniu Braun-Gałkowskiej (2014), która podkreśla aktywną rolę wychowawcy, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale także stanowi wzór do naśladowania, wskazuje kierunki rozwoju, inspiruje i motywuje. Wychowawca, opiekun ma być osobą, która rozumie potrzeby dziecka, dostosowuje swoje działania do jego rozwoju i pomaga w pokonywaniu trudności. Wychowanie to skomplikowany i złożony proces, który nie tylko wpływa na rozwój intelektualny ale jest dynamicznym procesem interakcji, w którym uczestniczą zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie, a celem jest wspieranie pełnego rozwoju osobowości jednostki w kontekście społecznym.

Podsumowanie – perspektywa personalistyczna

Podsumowując warto raz jeszcze podkreślić, iż na rozwój osobowy wpływa wiele czynników, a nie tylko pewien rodzaj dobrostanu jaki zapewniają opiekunowie i środowisko, w którym wzrasta dziecko. Zgodnie z teoriami wielu wybitnych psychologów i pedagogów, rozwój człowieka jest

wynikiem złożonych interakcji między różnymi doświadczeniami życiowymi, w tym trudnymi sytuacjami, kryzysami, wyzwaniem, a także procesami uczenia się, radzenia sobie z emocjami i adaptacji. Osobowość kształtuje się zarówno przez pozytywne, jak i negatywne doświadczenia, a zdolność do przystosowania się do tych wyzwań ma kluczowe znaczenie dla zdrowego rozwoju. Fundamenty do budowania dojrzałości osobowej nie są tworzone przez coraz doskonalsze zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka – co jest oczywiście bardzo ważne, ale przez wspieranie dziecka w rozwoju intelektualnym, tak aby światopoglądy ludzkie go rajem na ziemi nie były przez niego traktowane jako jedyne możliwe do realizacji w życiu dorosłym.

Bibliografia

- Barbaro, B. de. (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bee, H. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braun-Gałkowska M. (2014). *Sprawy drobne*. Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- Brzezińska, A. (2021). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczne psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czabała, J.C. (2000). *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Warszawa: Rebis.
- McWilliams, N. (2013). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Mearns, D., & Thorne, B. (2010). *Terapia skoncentrowana na osobie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C.R. (2016). *Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schaffer, D.R. (2010). *Psychologia rozwojowa Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Shaffer, D.R., & Kipp, K. (red.). (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia.
- Trempała, J. (red.). (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vasta, R., Haith, M.H., & Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Winnicott, D. (2011). *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalizy*. Gdańsk: Imago.

5

ROZDZIAŁ PIĄTY

Jak przebiega i jak wspierać rozwój społeczny dzieci w wieku szkolnym?

Urszula Antończuk-Grab, Paulina Marchlewska,
Anna Szudra-Barszcz

Abstrakt

Artykuł podejmuje problematykę rozwoju społecznego dzieci w wieku szkolnym oraz sposobów jego wspierania. Autorki przedstawiają teoretyczne podstawy rozwoju kompetencji społecznych, podkreślając ich kluczową rolę w integralnym rozwoju osoby. Szczególną uwagę poświęcono dwóm okresom rozwojowym: przejściu z edukacji przedszkolnej do wczesnoszkolnej (6–9 lat) oraz wczesnej fazie dojrzewania (10–12 lat). W tekście omówiono predykatory rozwoju kompetencji społecznych, wskazując na fundamentalną rolę rodziny jako pierwszego środowiska kształtowania relacji międzyosobowych. Następnie przedstawiono konkretne strategie i ćwiczenia wspierające rozwój kluczowych umiejętności społecznych, takich jak: skuteczna komunikacja, stosowanie się do poleceń, czekanie na swoją kolej czy włączanie się do zabawy grupowej. W przypadku starszych dzieci skupiono się na technikach radzenia sobie z lękiem i złością oraz strategiach angażowania się w działania prospołeczne. Autorki podkreślają, że proponowane ćwiczenia powinny być traktowane jako inspiracja do samodzielnego poszukiwania rozwiązań dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka. Zwracają również uwagę na konieczność właściwego rozumienia relacji międzyosobowych

i ich miejsca w rozwoju człowieka, przestrzegając przed deformacjami w postaci indywidualizmu i kolektywizmu.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, rozwój społeczny, edukacja wczesnoszkolna, wczesna adolescencja, relacje międzyosobowe, strategie wychowawcze, umiejętności społeczne, wsparcie rozwoju

Wprowadzenie

Relacje społeczne są nieodzowną częścią życia osoby. Właściwie już od momentu urodzenia człowiek wchodzi w interakcje z innymi i stopniowo uczy się funkcjonowania w grupie. Normatywny przebieg tych procesów jest warunkiem nie tylko prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, ale przede wszystkim rozwoju człowieka jako osoby, która zawsze „istnieje w liczbie mnogiej” (Spaemann 2001, 4; Szudra 2007, 5–17).

Rozważając integralny rozwój człowieka trzeba pamiętać, iż nie tylko zapewnienie wszelkich potrzeb, dbałość o rozwój fizyczny, umysłowy, poznawczy, duchowy, zdrowie, edukację, przyczynia się do stworzenia przestrzeni, aby dziecko rozwijało się z wykorzystaniem potencjału, który posiada. Do całej listy dziecięcych zdolności potrzeba również umiejętności odnalezienia się i życia we wspólnocie osób.

Rozwój kompetencji społecznych pozwala na przekraczanie granic własnego ja, a tym samym sprzyja wychodzeniu ponad egocentryzm, subiektywizm, własne poglądy, itd. Wspiera również budowanie tożsamości osoby. Myślenie o sobie jako określonym i odrębnym ja budzi się i realizuje tylko wobec określonego ty. Aby doświadczyć siebie, trzeba uprzednio odkryć drugą osobę (Szudra 2009, 215). Dlatego też komunikowanie się, wchodzenie w relacje, rozwijanie

umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w rodzinie, szkole, miejscu pracy i w społeczności lokalnej jest niezbędną przetrzeźnieniem integralnego rozwoju człowieka.

Zaprezentowane porady mają pomagać w budzeniu i rozwijaniu naturalnego potencjału dziecka, a w konsekwencji w samodzielnym odkrywaniu i realizowaniu własnej podmiotowości. Należy jednak pamiętać, że ani relacje z innymi ani sprzyjające im nabywanie kompetencje społeczne nie mogą być traktowane jako główny czynnik rozwoju osoby, lecz jako jeden z jego komponentów. Nie są i nie powinny być rozumiane jako remedium na samotność, poczucie pustki, wypełnienie czasu wolnego, itd. Równie ważne, a nawet podstawowe jest bowiem przygotowanie młodego człowieka do właściwego rozumienia relacji oraz ich miejsca w rozwoju osoby.

Proponowane ćwiczenia dotyczą w sposób szczególnie trudności, które spotyka dziecko w wyjątkowo dynamicznych momentach swojego życia, tj. końca edukacji przedszkolnej i wejścia w edukację wczesnoszkolną (klasy I–III), oraz drugiego etapu edukacyjnego, który ma swój początek w klasie IV i wiąże się z początkową fazą wieku dojrzewania, przejawiającą się w różnorodnych zmianach fizycznych i psychicznych.

1. Pojęcie kompetencji społecznych ████████████████████

Wyraz „kompetencja” pochodzi od łacińskiego słowa „competentia” i oznacza odpowiedzialność, zgodność oraz uprawnienie do działania. W literaturze można odnaleźć różne określenia dotyczącego tego terminu. Kompetencja to zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja to umiejętność,

która ujawnia się w chwili wykonywania danego zadania lub w predyspozycji do jego wykonania (Goźlińska 1997). Termin ten może być używany w odniesieniu do dwóch kwestii. Pierwsza dotyczy kwalifikacji, a druga uprawnień (Strykowski 2005). Mówi się, że kompetencja to umiejętność wyższego rzędu, którą osiąga się poprzez doskonalenie posiadanych już umiejętności i nabywanie nowych.

Kompetencje społeczne obejmują zachowania mające na celu przygotowanie człowieka do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym oraz radzenia sobie w sytuacji rozwiązywania konfliktów. Odnoszą się do empatii, nawiązywania relacji, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania oraz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Priorytetowe jest tu jednak przestrzeganie norm, reguł i zasad fundamentalnych dla danej społeczności. Podkreśla się ponadto, że kompetencje te są ściśle związane z umiejętnością współpracy, asertywnością, jak też prawością charakteru (Żurawska 2010).

2. Predykatory rozwoju kompetencji społecznych

Człowiek od urodzenia buduje relacje z drugim człowiekiem. Na początku jest to matka lub inny opiekun, który odpowiednio dbając o dziecko budzi w nim relacyjność. Niemowlęta uczą się odpowiadać na zachowania drugiej osoby i uczestniczyć w naprzemiennej komunikacji. Od momentu, gdy dziecko potrafi spojrzeć opiekunowi w oczy i odwzajemnić jego uśmiech możemy mówić o zaczątku komunikacji, kierowania uwagi, empatii, ale również prawidłowego rozwoju

psychicznego i poznawczego dziecka (Niedźwiedzka 2021, 71–72).

Niemowlęta, patrząc na twarz opiekuna, uczą się dostrzegać różnice w stanach emocjonalnych i reagować na nie. Potrafią odmiennie reagować na radość, zaskoczenie, smutek, złość i strach, które opiekun demonstruje w zabawie z dzieckiem. Umiejętności te stale się doskonalą, a roczne dziecko rozróżnia już podstawowe mimiczne ekspresje emocji. Trzeba tu jednak wspomnieć o konieczności odpowiedniego zaangażowania opiekuna, reagowania na stany emocjonalne dziecka, skupiania uwagi na nim, dostrajania się do jego potrzeb, a także próbach nawiązywania i podtrzymywania komunikacji (Niedźwiedzka 2021, 90).

W kolejnych latach dziecko uczy się różnych zachowań społecznych od swoich opiekunów, wnikliwie obserwując ich zachowanie, odtwarzając sytuacje, słowa, intonację, gesty, mimikę, a nawet sposób poruszania się i mowę ciała. Już w drugim roku życia dzieci stają się świadome istnienia reguł zachowania i oczekiwań z nimi związanych (Żmudzka 2018, 45).

Nauka zasad postępowania odbywa się początkowo podczas codziennych czynności, w domu rodzinnym. To w nim dziecko uczy się naśladować inne osoby: opiekunów, rodzeństwo i odtwarzać różne sytuacje, a przede wszystkim być uczestnikiem relacji międzyosobowych.

Niebagatelny wpływ na rozwój kompetencji społecznych ma rodzeństwo. Dzięki naturalnej stymulacji dzieci uczą się od siebie różnych umiejętności, które możemy obserwować w zabawie spontanicznej. Zachęcając się wzajemnie do działania, uczą się rozwiązywać problemy. Dzieci często odtwarzają również role społeczne: bawią się w dom, gotowanie, szkołę, przedszkole, spacer, wyścigi samochodowe, szpital, sklep itd. ktoś odgrywa rolę opiekuna, a ktoś dziecka, ktoś

jest nauczycielem, a ktoś uczniem, ktoś pacjentem, a ktoś lekarzem.

Dziecko uczestniczy w życiu codziennym rodziny. Tę najmniejszą wspólnotę osobową charakteryzuje określona rutyna, zwyczaje, rytm dnia, jak też sposób nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi. Towarzysząc rodzicom w zakupach, spacerach, odwiedzając przychodnię, biorąc udział w spotkaniach rodzinnych, młody człowiek w naturalny sposób ćwiczy kompetencje społeczne. Niezastąpioną szkołą relacji są również place zabaw, gdzie podejmuje pierwsze próby samodzielnego nawiązywania relacji i rozwiązywania konfliktów.

Jedną z możliwości uczenia się i rozwijania kompetencji społecznych daje środowisko przedszkolne, a później szkolne. Dzięki przebywaniu w placówce przedszkolnej dziecko ma możliwość poszerzenia kręgu osób, z którymi może nawiązać relacje, uczy się współdziałania w grupie. Jest to również miejsce, w którym panują określone zasady, niekiedy nieco odmienne od tych panujących w domu. Aby dziecko mogło skutecznie funkcjonować w takiej grupie, jego zachowanie musi nabrać charakteru społecznego, czyli przebiegać zgodnie z przyjętymi normami społecznymi. Dzięki temu młoda osoba uczy się różnych umiejętności oraz rozwija swoje kompetencje w relacji z innymi dziećmi.

3. Dzieci w wieku 6–9 lat

Dziecko 6-letnie posiada już doświadczenia przebywania w grupie rówieśniczej, zna zasady życia społecznego, które w niej funkcjonują. W przedszkolu spędza często więcej czasu niż w domu. Przedszkole dostarcza wielu różnorodnych

doświadczeń: dzieci odwiedzają różne miejsca (parki, muzea, teatryki, warsztaty), organizowane są zabawy karnawałowe, bale przebierańców, urodziny, pikniki. Przedszkolaki uczestniczą w spektaklach dla rodziców, dziadków, uczą się układów choreograficznych i ról podczas występów publicznych. Wyjeżdżają również na swoje pierwsze dłuższe wycieczki, np. na zielone przedszkola. Spędzając czas z rówieśnikami, uczą się m.in. kompromisu, dyskusji czy wchodzenia w nowe role społeczne.

Dodatkowo okres przedszkola obfituje zazwyczaj w intensywne relacje społeczne: dzieci nawiązują pierwsze przyjaźnie, przeżywają pierwsze rozczarowania, uczą się rozwiązywać problemy i konflikty. Poznają zasady funkcjonowania w grupie przedszkolnej dotyczące zachowań grzecznościowych, zachowań przy stole, zabawy i dzielenia się zabawkami, współpracy i współdziałania w grupie, słuchania dorosłych i siebie nawzajem oraz wzajemnej pomocy. Ponadto dzieci w przedszkolu korzystają z różnych form edukacji podczas zajęć dodatkowych z tańca, rytmiki, rysunku, gier zespołowych, co też służy kontaktom interpersonalnym i przestrzegania zasad fair play.

Kończąc edukację w przedszkolu dziecko powinno być wyposażone w szereg umiejętności potrzebnych do wejścia w kolejny etap edukacyjny: edukacji wczesnoszkolnej. Przejście z przedszkola do szkoły to ogromne przeżycie zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców. To wejście w nową przestrzeń, która rządzi się innymi prawami niż przedszkole. Temu momentowi często towarzyszy stres, podekscytowanie, radość, niepewność. To czas stania się uczniem i wcielenia się w nową rolę i nabycia nowych kompetencji społecznych.

Dla wielu dzieci przejście z edukacji przedszkolnej do wczesnoszkolnej wymaga dostosowania się do nowych

warunków, nowego miejsca, trybu pracy, poznania nowych osób i nawiązania relacji z opiekunem (wychowawcą klasy). To etap integracji dzieci w grupie i poznania nowego nauczyciela-wychowawcy. Jednocześnie jest to sprawdzian umiejętności samoobsługowych oraz samodzielnego dbania o swoje rzeczy i przybory szkolne.

Bardzo często wychowawca razem z uczniami ustala zasady panujące w klasie. Dotyczą one zachowania, konsekwencji w przypadku zachowań niepożądanych, wzajemnej pomocy uczniów, oczekiwań. Od opiekuna też zależy jak dzieci będą się czuły w klasie, jak będzie przebiegać integracja i w jaki sposób dzieci będą nawiązywały przyjaźnie. Bardzo często dzieje się tak, że nauczyciel staje się dla dzieci autorytetem i postrzegają go jak osobę najważniejszą w życiu.

Nabywanie kompetencji społecznych przez ucznia edukacji wczesnoszkolnej jest kluczowe, aby otrzymać akceptację społeczną. Wymaga to od niego świadomości i kontrolowania własnych emocji, jak też rozumienia emocji innych. Dziecko w grupie rówieśniczej musi się liczyć z innymi, rozumieć ich intencje, panować nad sobą, ale też wyraźnie i w sposób akceptowalny sygnalizować własne stany emocjonalne (Skrzetuska 2015).

Dzieci najskuteczniej uczą się spontanicznie, poprzez zabawę. Nabywają wówczas bogatych doświadczeń, niezbędnych w różnorodnych sytuacjach życiowych. Nie każde jednak dziecko ma do nich dostęp w ten najprostszy, najbardziej naturalny i przyjemny sposób. Pracą pedagogiczną w zakresie wspierania kompetencji społecznych powinny być objęte w szczególności te dzieci, które nie przejawiają intencji komunikacji, mają trudności w nawiązaniu relacji lub podejmują je, ale sposób nienormatywny, tj. niezrozumiały, a nawet nieakceptowalny dla innych.

3.1. Ćwiczenie umiejętności: komunikacja i przedstawienie się

Jedną z podstawowych umiejętności społecznych jest skuteczne komunikowanie się. Kiedy dziecko poznaje nową osobę, ma możliwość uczenia się nawiązywania i podtrzymywania relacji. Trenując sposób przedstawiania się oraz inicjacji rozmowy, w sposób naturalny staje się nie tylko podmiotem, ale również sprawcą relacji międzyosobowych. W ten sposób stopniowo, już na etapie edukacji wczesnoszkolnej nabywa umiejętność aktywnego słuchania, wypowiada się w sposób kulturalny oraz dostosowywania komunikatów do sytuacji i potrzeb innych osób (Skrzetuska, 2015, 221).

Jednakże z powodu cech osobowościowych lub trudności rozwojowych nie każde dziecko zawsze chętnie podejmuje rozmowę. Poniższe ćwiczenie może być instrukcją do podjęcia skutecznej komunikacji i przedstawienia się.

Skuteczna komunikacja:

1. Spójrz na drugą osobę.
2. Podejdź do tej osoby, pozostań w odległości na wyciągnięcie ramienia od niej.
3. Skiń do niej ręką lub uśmiechnij się do niej.
4. Powiedz, jak się nazywasz. „Cześć, mam na imię...”.
5. Poczekaj i posłuchaj, jak druga osoba się przedstawia, lub zapytaj ją, jak ma na imię.
6. Powiedz „Miło cię poznać”.
7. Poczekaj na odpowiedź drugiej osoby.
8. Zadaj drugiej osobie pytanie. Na przykład „W co lubisz się bawić?”.
9. Zaczekaj na odpowiedź drugiej osoby i wysłuchaj jej.

Zareaguj, prosząc drugą osobę o opowiedzenie czegoś więcej na dany temat. Na przykład „Czy piłka nożna jest twoim ulubionym sportem?” (Reddy 2014, 104–105).

Powyższa sytuacja pokazuje sposób przedstawiania się, który może pomóc dziecku w sytuacji, gdy chce ono kogoś poznać (przejawia intencję komunikacji), ale brakuje mu odwagi, aby podejść i zainicjować kontakt. Wbrew pozorom jest to trudna umiejętność. Dziecko, ucząc się jej w bezpiecznej przestrzeni (w domu, gabinecie pedagoga), czuje się pewniej w sytuacji społecznej i chętniej podejmuje wyzwania.

3.2. Stosowanie się do poleceń

Stosowanie się do poleceń słownych jest umiejętnością oczekiwaną w sytuacji przedszkolnej i szkolnej. Zdarza się, że uczniowie z różnych powodów mają kłopot, aby zastosować się do polecenia. Wielu nauczycieli lub opiekunów popełnia błąd polegający na tym, że wydaje dziecku kilka lub kilkanaście poleceń na raz. W takiej sytuacji może ono nie pamiętać co dokładnie lub w jakiej kolejności musi wykonać, np. na której stronie otworzyć podręcznik. Ponadto, tego typu sytuacje, szczególnie w przypadku dzieci trudnościami rozwojowymi mogą uniemożliwić rodzicowi lub nauczycielowi właściwe monitorowanie wykonania wszystkich poleceń. Te z nich, które nie są wyraźnie egzekwowane, mogą być pomijane przez dzieci. Właściwe formułowanie poleceń jest podstawowym warunkiem ich wykonania (Kołakowski, Pisula, 2011).

Pomocnym narzędziem w zakresie wzmacniania skutecznego wydawania poleceń, może być następujące ćwiczenie.

Skuteczne wydawanie poleceń

- 1. Podejdź do dziecka**
 - 2. Zdobądź jego uwagę (dotknij jego ramienia, nawiąż kontakt wzrokowy, zawołaj go po imieniu).**
 - 3. Sformułuj jednoznaczne dwu-, trzywyrazowe polecenie.**
 - 4. Poproś dziecko, aby powtórzyło polecenie.**
 - 5. Powtórz polecenie raz, a następnie poproś, aby dziecko je powtórzyło.**
 - 6. Dopilnuj wykonania polecenia.**
- (Kożakowski, Wolańczyk, Skotnicka, Pisula, 2005)

Wydawanie poleceń jednemu dziecku różni się od wydawania poleceń całej grupie. W drugim przypadku pomocna może być następująca strategia:

Skuteczne wydawanie poleceń grupie

- 1. Wydaję polecenie całej klasie**
 - 2. Staram się, by grupa pracowała**
 - 3. Patrzę, które dzieci nie pracują**
 - 4. Wydaję im polecenie wg 6 etapów**
 - 5. Patrzę, kto przerywa pracę.**
- (Kożakowski, Pisula 2011, 91)

Zdarza się, że wokół dziecka jest dużo elementów rozpraszających jego uwagę: przedmiotów, osób czy dystraktorów sensorycznych (hałas, ostre światło). Okoliczności te utrudniają wykonywanie poleceń. Należy zatem zastanowić się nad ilością docierających do dziecka bodźców i zastosować strategię ich ograniczania. Zabieg ten powinien pomóc w skupieniu i podtrzymywaniu uwagi (Radziwiłłowicz 2004).

Dziecko chętniej wykona polecenie, gdy otrzyma wzmocnienie pozytywne. Może ono mieć charakter pochwały. Jest to technika, dzięki której możemy wzmacniać pożądane zachowania. Pochwała motywuje dziecko do wykonywania obowiązków, jednocześnie utrwala zachowania, które pojawiają się sporadycznie. Dzięki niej dzieci budują pozytywną samoocenę. Pochwała informuje, co jest dobrym, akceptowalnym i pożądanym przez dorosłych zachowaniem. Technika ta może znacząco wpłynąć na stosowanie się do poleceń przez dziecko (Koźlakowski, Pisula 2011, 89).

Kolejną propozycją dotyczącą rozumienia i respektowania poleceń jest odwrócenie miejsc. Warto, aby nauczyciel/rodzic/wychowawca przejął niekiedy rolę dziecka/ucznia. Pomocne w tym może być proste ćwiczenie wspierające podmiotowość i responsywność młodego człowieka.

Ćwiczenie dla wychowawcy

Poczuj się jak dziecko:

- 1. Spójrz na osobę, która prosi cię o zastosowanie się do jej poleceń.**
- 2. Przestań robić to, co aktualnie robisz i postuchaj, co mówi ta osoba.**
- 3. Powtórz polecenia głośno lub mówiąc cicho do siebie.**
- 4. Zrób to, o co się ciebie prosi.**

(Reddy 2014, 131–132)

3.3. Czekanie na swoją kolej

Umiejętnością, z którą dzieci mają kłopot w przedszkolu podczas wspólnych zabaw jest czekanie na swoją kolej. Zdarza się, że uczniowie chcą posiąść lub zrealizować coś, co inne osoby już mają. Pragną być zauważone, lub też chcą uczestniczyć w jakimś przedsięwzięciu natychmiast. Zdarza się, że dziecko przerywa nauczycielowi, który mówi albo odpowiada w trakcie zadawanego pytania.

Uczenie czekania na swoją kolej jest niełatwym zadaniem, ponieważ dziecko bardzo chce uczestniczyć w czymś, co z jego punktu widzenia jest atrakcyjne i przynosi korzyść. Dlatego odroczenie w czasie nie zawsze jest akceptowane. Zdarza się, że takie „niecierpliwe dzieci” są nie lubiane w grupie przedszkolnej, a ich zachowanie nie jest akceptowane przez kolegów i koleżanki.

Dziecko sześćioletnie czasami może jeszcze dążyć do podporządkowania sobie innych, mimo że zauważa już zasady i normy kierujące życiem społecznym. Z reguły też uwzględnia prawa innych do wypowiedzania się, rozumie, że każdy w grupie jest tak samo ważny i potrafi pracować w zespole (Smykowski 2005).

Problemy z czekaniem na swoją kolej mogą być skutkiem innych, niekiedy mniej zauważalnych problemów, np. trudności w obszarze kontroli uwagi, przestrzegania reguł czy impulsywności. Nauczyciel może wspomóc uczenie się umiejętności czekania na swoją kolej, poprzez stosowanie pomocnych strategii czy gier planszowych, których zasady narzucają określone zachowania. Pomocną w tym zakresie może być przedstawiona poniżej strategia.

Jak uczyć się czekania na swoją kolej?

1. Rozejrzyj się dookoła, żeby sprawdzić, kiedy nadejdzie Twoja kolej
2. Pomyśl o tym, co chcesz powiedzieć lub zrobić
3. Poczekaj, aby upewnić się, że możesz zacząć mówić, lub robić to, co robiła przed tobą poprzednia osoba,
4. Zakończ swoją wypowiedź, a następnie przekaz głos następnemu osobie lub też zakończ to, co robisz, aby pozwolić na uczestnictwo kolejnej osobie.

(Reddy 2014, 135–136)

3.4. Włączanie się do zabawy grupowej

Zabawa grupowa jest bardzo dobrą przestrzenią do ćwiczenia różnych umiejętności społecznych i interakcji z innymi osobami. Uczy bowiem odpowiednich zachowań, wzmacnia pewność siebie opartą na akceptacji innych osób z grupy. Ważnym celem zabawy grupowej jest możliwość nawiązania pozytywnych relacji. Daje ona liczne okazje do budowania zaufania, pozwala uwolnić wiele pozytywnych emocji oraz wspiera radzenie sobie z trudnymi.

Dzieci sześciolatnie używają wielu strategii związanych z dołączeniem się do grupy. Jednakże z różnych powodów mogą mieć opór przed włączeniem się do zabawy grupowej, potęgowanej dodatkowo poleceniem dorosłych: *Idź się pobaw do dzieci.*

Doświadczają również takich sytuacji, w których mają dużą ochotę na dołączenie do zabawy, lecz ich nieśmiałość i trudność w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych nie

pozwała im na to. Bardzo często dziecko wchodzi wówczas w rolę obserwatora. W takiej sytuacji ujawniają się zwykle trudności na poziomie komunikacyjnym: dziecko nic nie mówi, albo mówi niewiele, nie podejmuje prób przywitania się, propozycji zabawy lub jej modyfikacji, w ten sposób, by i ono mogło dołączyć. Cechuje je postawa nadmiernej ostrożności lub niepewności siebie, wynikająca ze złożoności wcześniejszych doświadczeń, stylów wychowania, nadmiernych oczekiwań rodziców itd. (Januszewska 2000, 484). Pomocą w przezwyciężaniu trudności związanych z dołączeniem do grupy może okazać się poniższa strategia.

Jak włączyć się do grupy?

- 1. Stań w pobliżu grupy i przyjrzyj się aktywności jej uczestników**
- 2. Skomentuj pozytywnie to, co robi grupa, np. „Niezły strzał!”, „Ale to fajne!”**
- 3. Zaangażuj się w działanie podobne do gry, w którą bawi się grupa**
- 4. Poproś o włączenie Cię do zabawy grupowej np.: „Czy mogę pobawić się z wami?”**
(Reddy 2014, 109)

Niekiedy dobrą strategią może się okazać bajka opowiedziana przez rodziców, dotycząca problemu, z jakim mierzy się dziecko. Bohater bajki może bowiem doświadczać podobnej trudności. Sposoby rozwiązywania problemów wyimaginowanych postaci mogą znacząco pomóc dziecku przy rozwiązywaniu własnych. Historia przedstawiona w bajce może być punktem wyjścia do rozmowy na nurtujący temat. Jednocześnie bajka pozwala oswoić się z emocjami, nazwać je i podjąć próby ich „przepracowania”. Pozwala przeżyć emocje

w bezpiecznym miejscu, nierzadko w ramionach mamy i taty. Bajka wspiera i uwalnia z poczucia winy. Okazuje się, że podobne emocje przeżywają inni, a ich doświadczanie jest częścią nas samych. Gdy bajka kończy się szczęśliwie, daje dziecku, utożsamiającemu się z głównym bohaterem przyjemne uczucie sukcesu (Molicka, 1999).

Bajki terapeutyczne są bardzo popularną formą wspierania rozwoju dzieci na każdym etapie edukacji. Niekiedy nazywa się je bajkami – pomagajkami, gdyż są napisane w sposób przyjazny i atrakcyjny dla dzieci, a zarazem pomagający zrozumieć otaczający je świat, zmniejszyć obawy i lęki, wyjaśniają napotkane sytuacje przez dziecko.

Rodzic, który konstruuje bajkę powinien jednak pamiętać o kilku kwestiach dotyczących jej właściwej konstrukcji:

Jak napisać bajkę?

- 1. Wybór głównego bohatera.** Warto, by bohater był tym, z którym dziecko może się utożsamiać. Może mieć cechy podobne, bawić się podobnymi zabawkami, mieć podobne zainteresowania.
- 2. Świat opowiadany może być podobny do świata, w którym żyje dziecko.** Zbyt duża ilość „magii” może spowodować to, że dziecko tej bajki nie odczyta tak, jak byśmy chcieli.
- 3. Radzenie sobie z problemem.** Dobrym sposobem na radzenie sobie z problemem może być np. otwarta rozmowa. Dlatego dobrze jest, gdy w bajce pojawia się ktoś, komu bohater bajki się zwierza i wspólnie rozwiązują problem. Rozmowa o uczuciach i emocjach powoduje, że dziecko potrafi je nazwać i je zrozumieć.

- 4. Zakończenie. Bajka powinna się szczęśliwie kończyć, a główny bohater znaleźć rozwiązanie trapiącego go problemu.**
- 5. Nie zawsze dziecko będzie potrzebowało komentarza do bajki, ale bajka może stać się dobrym wstępem do rozmowy.**

Bajka o myszce Mimi i zabawie w przedszkolu

Była sobie myszka Mimi, która miała mamę Milutkę i tatę Mieczysława, mieszkali w norce, na skraju pola i lasu. Ich dom znajdował się obok domków innych myszek, które mieszkały nieopodal na leśnej polanie. Mimi miała 6 lat i zaczęła chodzić do leśnego, myszkowego przedszkola. Co rano szła z mamą, podziwiając piękne kwiaty i motyle. Co rano jednak trochę się smuciła, gdy się z mamą rozstawała w myszkowej szatni. Rodzice widząc smutek córeczki, podarowali jej zdjęcie mamy i taty z napisem: Kochamy Cię, i od tamtej pory Mimi czuła, że są przy niej zawsze, dlatego pewniej szła do przedszkolnej norki.

W myszkowym przedszkolu były już inne myszki, które Mimi poznała, niektóre z nich przybywały z bardzo daleka. Mimi lubiła przedszkole, ale bawiła się sama, nie miała odwagi podejść do grupki małych myszek, które bawiły się w kątku przedszkolnej norki. No właśnie, lekko, co i rusz zerkała na grupkę małych myszek, które wyciągnęły właśnie myszkowe bobaski i szykowały myszkowe śniadanie.

– Ach! Jakżebym i ja chciała pobawić się bobaskiem razem z myszkami. Byłabym mamą jak tamta myszka. Byłabym bardzo dobrą mamą! Ach i dałabym pić i jeść. Ach! Jaką śliczną kołderkę ma ten bobasek! Tylko co robić, co robić? Myszka

myślała i myślała. – Podejdę bliżej, może mnie zaproszą do zabawy? Ach! Jak się boję zapytać.

Ale myszki zajęte przewijaniem myszkowych bobasków nie zauważyły Mimi, która stała nieopodal i przyglądała się ich zabawie.

– Ach! Nie zauważyły mnie, podejdę bliżej – pomyślała.

Ale myszki nadal nie widziały Mimi, bo serwowały mleczko w butelkach dla myszkowych bobasków.

Mimi niby udawała bardzo zajęta, ale tak bardzo chciała, by ją ktoś zauważył, a myszki nic, zajęte zabawą zaczęły szykować kąpiel dla bobasków. Mimi podeszła już tak blisko, tak bardzo blisko, niby bokiem, ale zerkając w stronę myszek. Pomyślała: – Naprawdę śliczne są te bobaski. Tak bardzo chciałabym dołączyć do zabawy. I jak pomyślała, to powiedziała na głos:

– Jakie śliczne są bobaski, czy mogłabym dołączyć do waszej zabawy?

Myszki na chwilę przerwały ubieranie bobasków i jedna z nich powiedziała:

– Ależ oczywiście, wybieramy się z myszkami na spacer, czy dołączysz do nas? Możesz być mamą, mamy jeszcze inne bobaski. Mimi była zachwycona. Bawiła się w dom razem z myszkami całe popołudnie. Gdy przyszła po nią mama do myszkowego przedszkola, od progu norki już wołała: – Mamo! Mamo! Bawiłam się dziś z myszkami bobaskami i poszłyśmy na spacer i przewijałam bobaska i zobacz, jaką ma śliczną kołderkę!

Mama się uśmiechnęła widząc wielką radość w oczach córki i powiedziała:

– Ciesz się kochanie, że bawiłaś się razem z myszkami i spędziłaś piękne popołudnie.

Od tamtego dnia Mimi z odwagą pytała, czy może się dołączyć do zabawy innych myszek. Inne myszki do zabawy chętnie ją zapraszały.

Pytania do rozmowy o bajce:

1. Jaki problem miała Mimi?
2. Co było najtrudniejsze w historii Mimi?
3. Jak myszka sobie poradziła? Co zrobiła?
4. Co mogłoby się dalej wydarzyć w historii myszki?

Bajka może stanowić punkt wyjścia dla rozmowy o trudności, która nurtuje dziecko. Pomocne w tym będą odpowiednie pytania. Warto porozmawiać z dzieckiem np. o sposobie rozwiązania problemu przez głównego bohatera. Może ono wówczas dostrzec analogię do własnej sytuacji, co da asumpt do samodzielnego rozwiązania trudności.

4. Dzieci w wieku 10–12 lat

Dziecko dziesięcioletnie ma już za sobą kilka lat edukacji wczesnoszkolnej. Wkracza również w początkową fazę dojrzewania. Jest to etap, w którym to już nie rodzina, ale grupa rówieśnicza staje się głównym centrum jego życia. Kompetencje społeczne w dalszym ciągu są rozwijane i kształtowane, ale zmienia się i poszerza obszar ich realizacji.

Bycie w grupie rówieśniczej ma istotny wpływ nie tylko na historię życia młodego człowieka, ale również na kształtowanie jego hierarchii wartości i podejmowanie decyzji. Rówieśnicy stanowią ponadto swego rodzaju „lustro”, w którym nastolatek może się przejrzeć. Grupa stanowi również naturalny wzorzec tożsamości i jest podstawowym punktem

odniesienia. Okres ten, często bardzo burzliwie doświadczany przez nastolatków, stawia młodą osobę w obliczu nowych zadań, które mają na celu przeprowadzanie jej z etapu bezpiecznej zależności od bezpośredniego opiekuna, w etap samodzielności, podmiotowości i stopniowego przejmowania odpowiedzialności za siebie i innych (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2014, 10).

W okresie tym dochodzi zazwyczaj do zmian postrzegania dotychczasowego systemu wartości. Zmienia się również postawa wobec rodziców. Nastolatek odkrywa powoli swoją niezależność, indywidualność i autonomię. Często staje na rozdrożu pomiędzy silnym oddziaływaniem rówieśników i szukaniem odpowiedzi na pytanie *Jaki jestem w oczach innych?* a kształtowaniem autonomicznego obrazu własnej osoby i odpowiedzią na pytanie *Jaki/kim naprawdę jestem?* (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2014, 12).

Trudności, które napotyka wówczas młody człowiek dotyczą jednocześnie kilku płaszczyzn: funkcjonowania w grupie rówieśniczej, funkcjonowania w rodzinie, zmian postrzegania własnej osoby. Nastolatek może doświadczać problemów związanych z testowaniem granic, odrzuceniem, frustracją, lękiem, złością, a nawet wykluczeniem. Często chciałby samodzielnie stawić im czoła, lecz nie zawsze posiada niezbędne ku temu umiejętności.

4.1. Radzenie sobie z lękiem

Dzieci w okresie dojrzewania dużo częściej doświadczają lęku związanego z grupą rówieśniczą. Bardzo ważne jest wsparcie udzielane przez osoby najbliższe. Powinno ono z jednej strony realizować się w rozsądnym przyzwalaniu na

samodzielność, prowokowaną sytuacjami, w których nastolatek będzie mógł samodzielnie radzić sobie z trudnościami, a z drugiej na udzielaniu pomocy, gdy naprawdę będzie jej potrzebować (Janowski, 2002, 95).

Radzeniu sobie z lękiem może pomóc prosta technika relaksacji

Jak się zrelaksować?

- 1. Zatrzymaj się na chwilę i sprawdź, jak czuje się twoje ciało (napięte, roztrzęsione, itp.).**
- 2. Pomyśl o tym, co mogłoby sprawić, abyś poczuł się lepiej.**
- 3. Weź trzy wolne, głębokie oddechy.**
- 4. Porozmawiaj ze swoim rodzicem, przyjacielem.**
- 5. Zrelaksuj się, napinając i rozluźniając poszczególne części swojego ciała.**
- 6. Sprawdź, czy czujesz się lepiej (czy odczuwasz mniejszy lęk?).**

(Reddy 2014, 123)

Skuteczne radzenie sobie z lękiem może prowadzić do podniesienia wiary w swoje możliwości. Prezentowane ćwiczenie jest jednak środkiem doraźnym (nie rozwiązuje problemu), choć może stanowić początek drogi do zrozumienia swojego miejsca w relacji/ach. Lęk społeczny może mieć różne źródła. Niekiedy bywa uzasadniony. Wsparcie młodego człowieka w tym zakresie powinno zatem obejmować różne kwestie dotyczące relacji z rówieśnikami, m.in. poznanie specyfiki funkcjonowania grupy, celów podejmowanych przez nią działań oraz ich oceny, określenia własnych celów oraz możliwości ich realizacji w określonej grupie, itp. Ważne

jest przy tym, aby wiedza ta nie przychodziła z zewnątrz, tj. od rodzica czy wychowawcy, lecz od samego wychowanka. Funkcja osoby dorosłej powinna się tu sprowadzać do mądrego towarzyszenia, naprowadzania na doświadczenie i samodzielne odkrywanie swego miejsca we wspólnocie osób.

4.2. Radzenie sobie ze złością

Złość jest jedną z emocji, której można doświadczyć właściwie wszędzie. Często skutkuje trudnymi zachowaniami. Często rodzi się w momencie konfrontacji z przeszkodą, doznania krzywdy lub zachowań przekraczających normy. Zdarza się, że złość przechodzi w agresję. Radzenie sobie z własną lub cudzą złością to umiejętność na całe życie, zatem warto jak najwcześniej uczyć dzieci mierzenia się z nią w sposób konstruktywny (Stewart 2002, 6).

Istotną kwestią dotyczącą radzenia sobie ze złością jest przebudowanie interpretacji sytuacji, w której dziecko się znajduje. Chodzi o to, by towarzyszące jej okoliczności stały się mniej obciążające, mniej szkodliwe, bardziej akceptowalne. Warto uczyć dziecko zmiany myślenia o danej sytuacji, wykorzystując strategie poznawcze. Służą temu:

1. zmiana punktu odniesienia oceny sytuacji na taki, który pozwala stwierdzić, iż nie jest najgorzej. („w sumie nie najgorzej mi wyszedł ten sprawdzian”),
2. podważanie dotychczasowego toku myślenia przez szukanie dowodów potwierdzających własne wnioski (może nie zadzwoniła, bo nie mogła),

- 3.** podnoszenie poziomu tolerancji wobec negatywnych emocji („trudno, stało się”) (Janowski 2002, 99).

Rozwój umiejętności radzenia sobie ze złością uzależniony jest od liczby mechanizmów, które ją utrwalają. Każdorazowo należy je rozpoznać i pomagać dziecku w ich zrozumieniu. W radzeniu sobie ze złością mogą okazać się pomocne strategie behawioralne, takie jak odwracanie uwagi i przenoszenie jej na inny bodziec lub inne działanie.

We wsparciu dziecka z radzeniem sobie ze złością mogą pomóc również poniższe strategie.

Jak radzić sobie ze złością?

Sposób pierwszy

- 1.** Zatrzymaj się na chwilę i pomyśl, co cię tak złości.
- 2.** Weź trzy wolne, głębokie oddechy.
- 3.** Ściśnij poduszkę.
- 4.** Daj sobie nagrodę – zrób to, co lubisz, albo coś relaksującego (np. słuchanie muzyki).

Jak radzić sobie ze złością?

Sposób drugi

- 1.** Zrób coś relaksującego, np. poczytaj książkę, pokoloruj obrazek, pobaw się ze swoim zwierzęciem, potrzymaj swoją maskotkę.
- 2.** Poproś o rozmowę kogoś, kto nie jest zajęty.
- 3.** Odejdź na chwilę na bok i zrób sobie przerwę.
- 4.** Pograj w coś sam, wybierz się na spacer.
(Reddy 2014, 123–124)

4.3. Radzenie sobie ze złością innej osoby

Młody człowiek może doświadczać różnych trudności związanych z emocjami innych osób. Warto przygotować go na tego typu sytuacje, stosując poniższą strategię.

Jak radzić sobie ze złością innej osoby?

1. Zapytaj drugą osobę, czy chce powiedzieć, co ją złości.
 2. Pomyśl o tym, co zrobić (wybierz jedną z opcji).
 3. Bądź dobrym słuchaczem.
 4. Zapytaj, czy możesz pomóc.
 5. Wróć później, jeśli druga osoba potrzebuje trochę przestrzeni dla siebie.
 6. Wybierz najlepsze działanie.
- (Reddy 2014, 125)

Towarzysząc młodemu człowiekowi w radzeniu sobie z trudnymi emocjami związanymi z budowaniem relacji, trzeba nie tylko wspierać jego kompetencje społeczne, ale dbać o prawidłowy obraz wspólnoty. Chodzi bowiem o to, aby nastolatek, realizując potrzebę relacji, rozumiał ich sens i cel oraz umiejętnie oceniał czy jego własne plany, cele i wartości mają szansę na realizację w grupie rówieśniczej. Warto tu przypomnieć dwie opisane przez Karola Wojtyłę postawy: solidarności (dbania o dobro wspólne) oraz sprzeciwu (w przypadku braku zgodności co do dobra wspólnego lub jego zagrożenia). Obie są warunkiem takiego uczestnictwa we wspólnocie, które sprzyja rozwojowi osoby. Podmiotowe i odpowiedzialne wchodzenie w relacje hamuje zarazem rozwój postaw niszczących wspólnotę, tj.: uniku („co mnie to obchodzi”, „czy to moja sprawa?”) i konformizmu

(„wszyscy tak robią”, „odpowiedzialność ponosi grupa, a nie ja”) (Wojtyła 2000, 322–325).

4.4. Zaangażowanie w działania prospołeczne: pomaganie innym.

Młody człowiek, uczestnicząc w życiu rodziny poprzez różnego rodzaju obowiązki i działania, uczy się nie tylko określonych umiejętności, ale przede wszystkim funkcjonowania we wspólnocie (dzięki mechanizmom: naśladownictwa, identyfikacji i modelowania). Obowiązki domowe wprowadzają w umiejętności potrzebne do życia w rodzinie i społeczeństwie. Są również źródłem satysfakcji i wzmacniają poczucie sprawstwa u dzieci. Ponadto stanowią okazję do wzajemnego oferowania i przyjmowania pomocy (Barszcz-Skowronek, 2019).

Zarówno życie domowe, jak i szkolne niesie wiele okazji sprzyjających budowaniu wrażliwości, odczytywaniu uczuć, zauważaniu potrzeb, komunikacji oraz empatii i bezinteresowności. Młody człowiek rozwija je szczególnie w sytuacji niesienia pomocy innym (członkom rodziny, kolegom, sąsiadom, ...). Angażując się w działania prospołeczne (np. wolontariat), potwierdza otwartość na drugą osobę i jej potrzeby (Całek, 2021), a doskonaląc wymienione kompetencje, ma okazję doświadczyć związku własnego działania z możliwością dzielenia się dobrem.

Zakończenie

Kompetencje społeczne są integralnym składnikiem rozwoju osobowego. W miarę lat dziecko poznaje nowe umiejętności, uczestniczy w różnych relacjach i uczy się funkcjonowania społecznego. Czas dzieciństwa sprzyja budowaniu fundamentu pod przyszłe odpowiedzialne i podmiotowe uczestnictwo w życiu społecznym.

Początek rozwijania kompetencji społecznych ma miejsce w rodzinie. W kolejnych latach zmienia się obszar nabywanych tych umiejętności. Mogą się one rozwijać bądź degradować w oparciu o nowe doświadczenia, dlatego dziecko potrzebuje mądrego wsparcia w tym obszarze.

Przedszkole to czas m.in. poznawania innych osób, nawiązywania pierwszych przyjaźni, zapoznawania się z nowymi zasadami, które mogą być nieco inne niż w domu rodzinnym. To nowa przestrzeń rozwoju, w której dziecko uczy się współpracy i współdziałania w grupie.

Dziecko 6-, 7- letnie, które kończy edukację przedszkolną powinno być przygotowane do podjęcia wyzwań, które czekają na nie w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej. Dojrzałość szkolna obejmuje całe spektrum umiejętności społecznych potrzebnych do współpracy i współdziałania w grupie.

Grupa szkolna jest zróżnicowana pod względem indywidualności dzieci, stylów wychowania przez rodziców, temperamentu, charakterów, umiejętności radzenia sobie z emocjami, trudnościami, sposobów rozwiązywania problemów, etc. Ważne jest, aby każde z dzieci miało tam swoje miejsce.

Należy jednak pamiętać, aby młoda osoba, rozwijając kompetencje społeczne, poznawała również ich sens oraz właściwie ujmowała swoje miejsce w nawiązywanych

relacjach. Stosunkowo łatwo bowiem w procesie ich nabywania osunąć się w indywidualizm bądź kolektywizm. Obie postawy są niebezpieczną (zarówno dla osoby, jak i wspólnoty) deformacją relacyjności (patrz, rdz. *Personalistyczne wychowanie integralne...*).

Przywołane ćwiczenia, mimo że są propozycją konkretnych działań, powinny być głównie inspiracją do samodzielnego poszukiwania i dostosowywania konkretnych technik i strategii działania do potrzeb rozwojowych i sytuacji określonego dziecka, uwzględniając jego niepowtarzalność i wspierając podmiotowość działania.

Bibliografia

- Barszcz-Skowronek, J. (2019). Obowiązki domowe w świadomości dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(1), 85–94.
- Całek, W. (2021). Wolontariat uczniów w szkole – problemy teraźniejszości, spojrzenie w przyszłość. *Praca Socjalna*, 4(36), 193–204.
- Filipiak, E., & Lemańska-Lewandowska, E. (2014). *Opieka i wychowanie: wczesna faza dorastania: wiek 11/12–14/15 lat*. IBE.
- Gut-Orłowska, M. (2018). *Tymon rozumie innych. Historyjki społeczne o tym, jak się zachować w różnych sytuacjach życia codziennego*. Wydawnictwo Harmonia.
- Janowski, M. (2005). [Tytuł artykułu nie podany]. *Chowanna*, 1, 92–107.
- Jarosz-Bilińska, A. (2021). *Komiks społeczny. Jak się zachowywać w różnych miejscach? Nowe historyjki w formie ćwiczeń rozwijających umiejętności społeczne*. Wydawnictwo Harmonia.

- Kołąkowski, A., & Pisula, A. (2011). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. GWP.
- Kołąkowski, A., Pisula, A., Skotnicka, M., & Wolańczyk, T. (2005). *Dziecko nadpobudliwe w szkole. Objawy systemu pomocy*. Centrum CBT.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Molicka, M. (1999). *Bajki terapeutyczne*. Media-Rodzina.
- Niedźwiedzka, A. (2021). *Analiza interakcji dziecko-rodzic. Wprowadzenie dla studentów, klinicystów i badaczy*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Siedmioróg.
- Radziwiłłowicz, W. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Impuls.
- Reddy, L.A. (2014). *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Interwencje przez zabawę*. Wydawnictwo PWN.
- Skibińska, J. (2013). Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi – najważniejsze problemy oraz sposoby postępowania. W E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, & J. Oleksy (Red.), *Edukacja małego dziecka. T. 4. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*. Impuls.
- Skrzetuska, E. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej*. W: J. Uszyńska-Jarmoc & K. Nadochewicz (Red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży: praktyka edukacyjna*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Smykowski, B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A.I. Brzezińska (Red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Podręcznik psychologii rozwojowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Spaemann, R. (2001). *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*. Oficyna Naukowa.
- Stewart, J. (2002). *Jak sobie radzić ze złością. Treningi dla nastolatków. Scenariusze lekcji i karty pracy dla uczniów*. Fraszka Edukacyjna.
- Szudra, A. (2009). Dialogiczna etyka wychowawcza. W W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. TN KUL.
- Szudra, A. (2007). Wychowanie jako samowychowanie w dialogu. *Roczniki Nauk Społecznych TN KUL. Pedagogika*, 2, 5–17.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. TN KUL.
- Żmudzka, M. (2018). Wspomaganie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka w wieku przedszkolnym. *Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 3, 37–60.

6

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Rozwój moralny dzieci w wieku szkolnym – jak przebiega i jak go wspierać?

Dorota Kornas-Biela, Anna Lendzion

Abstrakt

Celem artykułu była analiza kluczowych zagadnień odnoszących się do rozwoju moralnego dzieci w wieku 6–12 lat. Dotyczyła ona procesu rozwoju moralnego ze szczególnym uwzględnieniem młodszego i średniego wieku szkolnego w świetle teorii Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga. Następnie została przedstawiona kwestia kształtowania sumienia na gruncie personalizmu etycznego i metafizycznego z uwzględnieniem personalizmu chrześcijańskiego. Dokonano porównania celów wychowania moralnego wyprowadzonych z koncepcji wychowania opartych na założeniach filozofii neotomistycznej według Jarosława Horowskiego z cechami normy moralności w personalizmie etycznym. Zagadnienie kształtowania charakteru dzieci w późnym dzieciństwie w wychowaniu rodzinnym i szkolnym zostało uzupełnione postulatami, jak wspierać rozwój moralnie dobrego postępowania i stałego działania u dzieci na tym etapie rozwoju. Ostatni problem podjęty w artykule łączy się z inteligencją moralną, charakteryzowaną przez Douga Lennicka, Freda Kiela i Michele Borbę. Inteligencję moralną można traktować jako kierunek rozwoju moralnego dzieci, nastolatków i dorosłych. Jest

ona skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Ściśle łączy się z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawym postępowaniem.

Słowa kluczowe: rozumowanie moralne, internalizacja norm moralnych, charakter moralny, inteligencja moralna, moralnie dobre postępowanie

Wprowadzenie

W rozwoju moralnym niezwykle istotny jest stosunek dziecka do zasad i norm. Ulega on w tym procesie znaczącym zmianom. We wczesnym dzieciństwie (w okresie niemowlęcym i ponimowlęcym) do trzeciego roku życia występuje stadium anomii moralnej. Małe dzieci nie znają jeszcze norm moralnych, dobre jest według nich to, co przyjemne, a złe to, co przykre. W wieku przedszkolnym i części młodszego wieku szkolnego (do dziewiątego roku życia) rozwój moralny jest w stadium heteronomii czyli podlegania narzuconym normom (Maczak, 2003). Dzieci traktują je jako zewnętrzne wymagania, a konieczność ich przestrzegania uznają z uwagi na wzmocnienia, czyli kary i nagrody. Młodszy wiek szkolny bywa nazywany „wiekiem grupy rówieśniczej”. Dzieci w drugiej fazie wieku szkolnego (od dziesiątego do trzynastego roku życia) są w stadium socjononii moralnej. Uznanie ze strony rówieśników lub sankcje stosowane w grupie, takie jak izolacja, wykluczenie bądź akceptacja, stają się najważniejszymi regulatorami postępowania dziecka na tym etapie rozwoju. Według Anny Maczak (2003) autonomię moralną może osiągnąć dopiero młodzież około szesnastego roku życia. Oznacza ona uwewnętrznienie norm i wartości, którym te normy są podporządkowane. Postępowaniu zgodnie

z normami zaczyna towarzyszyć wewnętrzne przekonanie o ich słuszności.

Cel rozwoju moralnego, którym jest osiągnięcie autonomii opartej na internacjonalizacji zasad, norm i wartości można również określić jako kształtowanie sumienia powinności. Różni się ono od sumienia przymusu tym, że poczucie zobowiązania (odpowiedzialności) zastępuje posłuszeństwo wobec narzuconych wymagań i oczekiwań.

Charakter, rozumiany jako społeczno-moralny aspekt osobowości określony przez cechy i postawy, którym przysługuje ocena moralna „dobry – zły” także odnosi się do integralnego rozwoju człowieka w ciągu życia. Wychowanie moralne i religijne w dzieciństwie służy kształtowaniu charakteru, który w adolescencji i dorosłości podlega dalszemu rozwojowi przez doskonalenie siebie, pracę nad sobą, autoformację. Metody i środki kształtowania dobrego postępowania i moralnie dobrego działania są sposobami i narzędziami zdobywania przez dziecko wiedzy, umiejętności i sprawności w realizacji istotnie wartościowych celów oraz doświadczania podstawowych ludzkich wartości.

Inteligencja moralna, którą zajmują się tacy badacze, jak: Doug Lennick i Fred Kiel (2007) oraz Michele Borba (2002, 2003), również wyznacza kierunek rozwoju moralnego dzieci, nastolatków i dorosłych. Jest ona skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Ściśle łączy się z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawnym postępowaniem. Inteligencja moralna jest bliska duchowości, ponieważ integruje inne rodzaje funkcji psychicznych i struktur stanowiących ich podłoże. Pojęcie inteligencji moralnej obejmuje elementy rozwoju, które przypisujemy dojrzałości moralnej jako ważnemu wymiarowi dojrzałości psychicznej.

1. Charakterystyka rozwoju moralnego w późnym dzieciństwie

Rozwój rozumowania moralnego w okresie późnego dzieciństwa znajduje się najpierw w stadium realizmu moralnego (od piątego do siódmego roku życia), a następnie osiąga stadium relatywizmu moralnego (od ósmego do jedenastego roku życia). Realizm moralny oznacza, że reguły społeczne są traktowane jako rzeczywiście istniejące, narzucone z zewnątrz (usankcjonowane karami i nagrodami – moralność heteronomiczna), ale tak jak prawa fizyczne nie podlegają dyskusji ani zmianom (Stefańska-Klar, 2000). Należy je zawsze i bezwzględnie respektować. Chodzi tu o przestrzeganie litery, a nie ducha reguły. Konsekwencją katerycznego nastawienia do reguł społeczno-moralnych jest wiara w immanentną sprawiedliwość. Łączy się ona z przekonaniem, że złamanie lub naruszenie reguły nawet, jeśli nikt o tym nie wie, powoduje karę. Ponadto dzieci posługują się kryterium odpowiedzialności obiektywnej. Uzależniają moralną ocenę sytuacji od jej fizycznych i obiektywnych skutków, bez uwzględnienia intencji sprawcy, czy ważności normy.

W stadium relatywizmu moralnego następuje traktowanie reguł społecznych jako umów stworzonych przez ludzi dla określonych celów społecznych, takich jak: prawo, bezpieczeństwo, społeczne korzyści. Reguły mogą zmieniać swoje znaczenie w określonych warunkach, np. jeśli przestaną już być użyteczne – reguły gry. Stopniowo dzieci dopuszczają również wyjątkowe nierespektowanie normy. Jednak nie oznacza to liberalizmu moralnego, a jedynie odkrycie, że normy mogą powstawać w grupie lub być formułowane, czy przyswajane przez konkretne osoby.

Okolo dziesiątego, jedenastego roku życia niektóre dzieci zaczynają przejawiać moralność autonomiczną, czyli niezależną od nacisków zewnętrznych – kar i nagród (Stefańska-Klar, 2000), chociaż według Anny Matczak (2003) większość nastolatków osiąga autonomię moralną w wieku szesnastu lat. Uwzględniają ducha reguły, jej sens, a nie literę. Ten rodzaj moralności opiera się na uwewnętrznionych (zinterioryzowanych) normach, uznawanych za osobiste standardy postępowania ze względu na ich prawdziwość i słuszność. Nie przymus, obawa przed karą, czy oczekiwanie nagrody, ale to, że postępowanie uważa się za dobre, jest racją uzasadniającą jego realizację. Satysfakcjonujące jest samo postępowanie zgodne z normą. Dlatego etap ten nazywa się również okresem moralnego pryncypializmu (Stefańska-Klar, 2000). W ocenach moralnych dzieci zaczynają brać pod uwagę czynniki psychiczne, takie jak zamiar sprawcy, jego intencje, motywy, a także realne możliwości zachowania zgodnego z normą.

W modelu rozumowania moralnego Lawrence Kohlberga (teoria Kohlberga określa w rozwoju moralnym trzy poziomy, z których każdy obejmuje dwa stadia) dzieci przed dziewiątym rokiem życia przejawiają moralność przedkonwencjonalną, którą charakteryzuje przyjmowanie przez podmiot egocentrycznej perspektywy (za Stefańska-Klar, 2000). Za słuszne uważa się zachowanie, które odpowiada własnym potrzebom (przyjemność) i interesom jednostki (korzyść), a jednocześnie zapewnia wzajemne zyski w relacjach z innymi. Pod koniec młodszego wieku szkolnego dzieci zaczynają osiągać stadium trzecie na poziomie moralności konwencjonalnej. W stadium tym dziecko potrafi przyjąć punkt widzenia członka grupy społecznej, z którą pozostaje ono w bezpośrednich interakcjach. Słuszne jest czynienie

tego, czego oczekuje się od osób pełniących w danej grupie określone role (obowiązek).

Niektóre dzieci pod koniec późnego dzieciństwa osiągną w rozumowaniu moralnym stadium czwarte, w którym dominuje perspektywa „prawa i porządku społecznego”. W stadium tym moralność jest rozpatrywana z punktu widzenia interesu społecznego, a jej podstawę stanowi ściśle przestrzeganie praw i wywiązywanie się z obowiązków. Zasady są takie same dla wszystkich, a potrzeby jednostki są drugorzędne wobec utrzymania porządku społecznego (za Stefańska-Klar, 2000).

Tezy dwóch teoretyków rozwoju moralnego – Lawrence Kohlberga i Jeana Piageta odnoszą się do rozwoju intelektualnych możliwości w zakresie wnioskowania i oceniania moralnego, a nie do rzeczywistych przejawów rozwoju moralnego dzieci. Fakt, że dziecko potrafi zrozumieć problem moralny i zna normy społeczne, nie daje gwarancji właściwego zachowania w realnej sytuacji. W rzeczywistości dzieci często zachowują się niezgodnie z tym poziomem, jaki są w stanie osiągnąć w rozumowaniu moralnym (zachowują się poniżej tego poziomu) lub ujawniają różne poziomy funkcjonowania w zależności od znaczenia sytuacji. Rozwój moralny dzieci może być stymulowany i ukierunkowywany przez połączenie treningu umysłowego z praktycznym na podstawie przygotowanego programu wychowawczego oraz troski rodziców o wychowanie moralne dzieci.

2. Kształtowanie sumienia u dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat

Sumienie jest doświadczalną podstawą powinności moralnej. Osąd – ocena czynu i sprawcy – podmiotu, który jest jego autorem, stanowi akt sumienia. Zasada synderezy („czyń dobro a unikaj zła!”) umożliwia dokonywanie oceny i wyboru czynu. Sąd sumienia głosi danej osobie powinność. Jest ona ugruntowana w rozumnym i wolnym podmiocie (Szostek, 1987).

Sumienie jako wewnętrzna norma moralności jest ostatecznym kryterium oceny wartości moralnej czynu. Odwołuje się jednak do obiektywnej normy moralności. Zatem czerpie treść spoza siebie. Człowiek odkrywa obiektywną normę moralności, dokładniej poznając świat, w którym żyje. Zgodnie z personalizmem etycznym normą moralności (źródłem i kryterium oceny wartości moralnej czynu) jest godność nieutralna osoby. Norma moralności jest racjonalna, autonomiczna, bezinteresowna i kategoryczna.

Racjonalność oznacza możliwość poznania rozumem prawdy o dobru oraz szukanie racji uzasadniających ocenę działania w aspekcie dobra i zła. Autonomiczność odnosi się do osobistej odpowiedzialności człowieka za swoje czyny, bez odwoływania się do posłuszeństwa wobec autorytetu jako jedyne źródła nakazu. Wymaganie autonomiczności sugeruje, że konkretna osoba uznaje daną normę postępowania za powinność ze względu na jej prawdziwość. Prawo do pytania „dlaczego tak należy postępować?”, wynika z autonomiczności. Człowiek jest osobą rozumną i wolną, dlatego pyta „czemu ten nakaz służy?”. Jest to pierwszy etap procesu, który kończy się tym, że dana norma staje się dla osoby „przez nią uznaną powinnością”. Autonomiczność i racjonalność

normy personalistycznej odróżniają powinność moralną od przymusu wynikającego z nakazu autorytetu.

Bezinteresowność wiąże się z tym, że nie osobista korzyść podmiotu działania wyznacza wartość moralną czynu, ale afirmacja godności osobowej drugiego, którego skutki czynu dotyczą lub dotyczyły. Kategoryczność oznacza bezwzględność i bezwarunkowość powinności moralnej. Powinność nakazuje człowiekowi coś, co staje ponad jego wyborem. Doświadcza on wtedy, że „powinien chcieć”. Jest to doświadczenie apelu, wezwania do uznania i potwierdzenia w swoim postępowaniu rozpoznanej wartości. Bezinteresowność i kategoryczność odróżniają powinność moralną od konieczności z tytułu środka do osiągnięcia szczęścia (własnej przyjemności, osobistego spełnienia, osiągnięcia indywidualnej doskonałości) (Szostek, 1987).

Świadectwo sumienia ujmuje doświadczenie powinności moralnej (Szostek, 1986). Sąd sumienia pokazuje powinność moralną działania jako niezależną od warunku, którym jest pragnienie osiągnięcia własnego szczęścia (doskonałości) przez działający podmiot. Sąd sumienia ukazuje, że powinność moralna działania o tyle tylko wiąże podmiot działania, o ile sam jest tego sądu autorem. Ani nakaz posiadającego władzę, ani iluzja posiadania całkowitej autonomii wobec ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych nie wyznaczają ocen i wyborów podmiotu. Doświadczenie powinności moralnej jest zakorzenione w otwartości i koncentracji na innej osobie – adresacie działania. Jest ono także ugruntowane w uznaniu istnienia obiektywnej prawdy odkrywanej przez podmiot w swojej subiektywności rozumianej jako wewnętrzny świat doświadczeń osoby. Poczucie powinności moralnej łączy się również z akceptacją granic

wolności wyboru (samostanowieniem), którymi są prawda i prawo naturalne.

Rezultatem diagnozy sumienia jest określenie rodzaju powinności działania ze względu na godność człowieka – osoby. Sumienie stanowi doświadczalny punkt wyjścia oraz doświadczalną podstawę formułowania naczelnej zasady etycznej: „wszystkiemu, co wartościowe, należna jest od osoby afirmacja”, a w szczególności „osobie od osoby należna jest afirmacja”, czyli potwierdzenie jej godności, wartości samej w sobie (Styczeń, 1981).

Z punktu widzenia wychowania ukierunkowanego na pokazywanie godności osoby, istotne jest inspirowanie młodzieży, która jest zdolna do autonomii moralnej, aby była otwarta na doświadczanie powinności moralnej w sumieniu, różnej od zewnętrznego przymusu, presji kar i nagród pochodzących z otoczenia. Wydaje się szczególnie ważne pokazywanie młodzieży zagrożenia manipulacją w presji mody i propagowanych mitów (iluzji, złudzeń). Przeżywanie satysfakcji, wstydu, winy i grzechu w sposób adekwatny do skutków własnego działania i postępowania stanowi także znaczący kierunek wychowania moralnego dzieci i młodzieży. W przypadku dzieci w wieku od siedmiu do dwunastu lat ważne jest wprowadzanie ich w świat specyficznie ludzkich wartości, z godnością człowieka, jako najwyższym dobrem na czele. W wychowaniu dzieci przygotowaniem do doświadczania racjonalnej, autonomicznej, bezinteresownej i kategorycznej powinności moralnej jest podkreślanie godności człowieka jako osoby, argumentowanie słuszności zasad postępowania normą personalistyczną. *Maieutyka* osoby jest pokazywaniem jej godności, budzeniem osoby w wychowanku, a także przygotowaniem do samodzielnego

oceniań, wybierania i realizowania istotnie wartościowych celów w swoim działaniu i postępowaniu.

Sumienie bywa „świadkiem rozdarcia” w podmiocie działania. Staje się ono doświadczalnym punktem wyjścia do refleksji nad dramatycznym rozdarciem w podmiocie działania, który niejednokrotnie wiedząc i uznając to, co powinien czynić z własnego wyboru, postępuje inaczej (Styczeń, 1981). Stan negowania aktem wolności tego, co człowiek afirmuje aktem poznania, jest złem moralnym, wynikającym ze słabości ludzkiej natury. Konstatacja tego faktu nasuwa pytanie, w jaki sposób przewyciężyć to pęknięcie w człowieku? Pytanie o doświadczenie rozdarcia między poznaną prawdą o dobru, a wybieranym i czynionym złem, wyznacza problematykę moralnego wyzwolenia człowieka, jako konsekwencji rozpoznania przez niego istoty i źródeł moralnego zła. **Trafna diagnoza moralnego upadku człowieka oraz wskazanie jego rzeczywistego źródła jest warunkiem nieodzownym dla sformułowania podstawowej zasady moralnego wyzwolenia człowieka** (Styczeń, 1981, s. 33).

Doświadczalną oczywistość moralnego upadku człowieka opisuje zdanie Owidiusza *video meliora proboque deteriora sequor* (widzę i pochwalam rzecz lepszą, idę jednak za gorszą) (za: Kukołowicz, 1996). Objawienie chrześcijańskie (*Biblia, Nowy Testament*) mówi o interwencji Boga w los upadłego moralnie człowieka, aby dać mu szansę moralnego wyzwolenia bez naruszenia jego wolności. Szansę tę Bóg daje człowiekowi, wzywając go do wewnętrznej przemiany mocą miłości. Zakorzenie godności osobowej człowieka w godności osobowego Absolutu, ujawnia ostateczny wymiar normy moralności oraz ostateczne podstawy bytowe powinności moralnej działania. Ukazywanie metafizycznej perspektywy powinności moralnej w etyce, dokonuje się dzięki refleksji

nad własnym sumieniem, jako doświadczalnym źródłem ujęcia powinności moralnej. Odróżnianie etyki sumienia od etyki metafizycznej nie jest tym samym, co ich przeciwstawianie – stosunek odrębności może być jednocześnie relacją komplementarności (dopełniania się).

Dojrzałość sumienia jest jedną z istotnych cech podmiotowej normy moralności, wolnej od subiektywizmu. „Dojrzałość” pochodzi od określenia „dojrzeć”, czyli zobaczyć (np. dostrzec prawdę o człowieku, prawdę o dobru) i dorosnąć (np. osiągnąć poziom postępowania w zgodzie z sumieniem). Nie wystarczy powiedzieć człowiekowi: „postępuj według własnego sumienia”. Należy koniecznie, natychmiast i w każdym wypadku dodać: „zadaj sobie pytanie, czy twoje sumienie mówi prawdę czy fałsz i staraj się dążyć niestrudzenie do poznania prawdy” (Jan Paweł II, 1983). Takie sprecyzowanie jest konieczne, gdyż inaczej grozi człowiekowi, że w swoim sumieniu zamiast świętego miejsca, gdzie Bóg ujawnia mu prawdziwe dobro, odkryje siłę niszczącą jego człowieczeństwo – mówił Jan Paweł II, podkreślając racjonalność i bezinteresowność sądów sumienia, nie tylko ich autonomiczność.

Kształtowanie własnego sumienia, stawanie się coraz bardziej człowiekiem sumienia jest zatem zakorzenione w wierności podstawowym wartościom, których dotyczy Dekalog, wbrew relatywizmowi, utylitaryzmowi i hedonizmowi. Zdrowe, wrażliwe, prawdziwe i prawe sumienie jest niezniekształconym, podstawowym zapisem zasad moralności we wnętrzu człowieka. Jan Paweł II napisał: „Skarb sumienia, depozyt dobra i zła, człowiek przenosi poprzez granicę śmierci, aby w obliczu Tego, który jest samą Świętością, odnalazł ostateczną i definitywną prawdę o całym swoim życiu: „a potem sąd”. W sumieniu, w wewnętrznej prawdzie naszych czynów, obecny jest wymiar życia wiecznego.

Równocześnie to samo sumienie poprzez wartości moralne wyciska najwyrazistszą pieczęć na życiu pokoleń, na historii i na kulturze ludzkich środowisk, społeczności, narodów i całej ludzkości” (Jan Paweł II, 1985, s. 276).

Dojrzałe sumienie powinności jest ważnym kryterium dookreślającym jednoczącą filozofię życia, obok wartości i celów oraz wewnętrznej religijności (Allport, 1988). Kształtuje się dzięki internalizacji, czyli uwewnętrznieniu norm i zasad społeczno-moralnych ze względu na ich prawdziwość. Internalizacja jest czymś innym, niż tworzenie pozytywnych konotacji uczuciowych z wartościami i postawami moralnymi, aby były preferowane na zasadzie „podooba mi się”, „lubię”. Internalizacja jest istotnie różna od introjeksji, czyli tworzenia wewnętrznej reprezentacji zasad i norm społeczno-moralnych w świadomości dziecka, ze względu na presję kar i nagród, które są źródłem poczucia winy lub dumy. Dojrzałe sumienie nie jest sumieniem przymusu utożsamionym z częścią *superego*. Powinność różni się od przymusu wewnętrznego tym, że jest poczuciem zobowiązania do realizacji zasad i norm moralnych, które uznało się za prawdziwe i słuszne.

Porównując analizę kształtowania sumienia w świetle personalizmu etycznego z ujęciem celów wychowania moralnego na gruncie filozofii i pedagogiki neotomistycznej w interpretacji Jarosława Horowskiego (2015), można dostrzec kilka podobieństw. Przedstawicielami personalizmu etycznego są Karol Wojtyła, Tadeusz Styczeń, Andrzej Szostek, Wojciech Chudy. Personalizm metafizyczny (filozofię neotomistyczną) reprezentują zaś Mieczysław Krąpiec, Mieczysław Gogacz, Jacek Woroniecki, Jacques Maritain. Realistyczne poznawanie rzeczywistości (świata, człowieka i siebie) jako cel wychowania moralnego jest zgodne z podkreśleniem racjonalności i prawdziwości sumienia oraz personalistyczną

normą moralności wskazującą na godność człowieka w ocenie wartości moralnej ludzkiego działania i postępowania. Budowanie relacji z Bogiem w aspekcie celów wychowania moralnego ściśle łączy się z bezinteresownością normy moralności, a więc również sumienia będącego jej wewnętrznym reprezentantem. Odkrycie tego, że Bóg jest najwyższym dobrem i ostatecznym celem ludzkiego życia **porządkuje pod względem moralnym dążenie do wszystkich innych dóbr** (Horowski, 2015, s. 338).

Wolność jako cel wychowania moralnego jest wskazywana w filozofii i pedagogice neotomistycznej między innymi jako kształtowana przez zdobywanie cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Roztropność polega na umiejętności właściwego doboru działań do realizacji podstawowego celu człowieka oraz sprawnego pokierowania działaniem. Sprawiedliwość rozumiana jest jako zdolność do podążania za dobrem, które wskazał rozum. Umiarkowanie sprowadza się do dystansu wobec dóbr zmysłowych i zdolności do rezygnacji z nich, aby osiągnąć wyższe dobro. Męstwo jest wytrwałością w dążeniu do trudnych dóbr. „Cnoty nie krępują człowieka, ale dają mu pełne panowanie nad sobą – sprawiają, że nie rezygnuje on z działań pod wpływem lęku, opinii otoczenia, czy pożądania jakiejś rzeczy materialnej. Cztery cnoty kardynalne opisują człowieka wolnego” (Horowski, 2015, s. 347). Wolność wyboru i wolność wewnętrzna wyrażająca się w kierowaniu swoimi emocjami i popędami odnosi się do autonomiczności sumienia, gotowości wyboru i realizacji dobra, które zostało rozpoznane, jako prawdziwe.

3. Wspieranie rozwoju charakteru dzieci w młodszej grupie wiekowej

Integralne wychowanie ściśle łączy się z kształtowaniem charakteru. Edukacja obejmuje nauczanie i wychowanie. Może określać uczenie się przez doświadczenia emocjonalne (przeżywanie), bądź przez działanie. Potocznie rozumiana jest jako kształcenie, nauczanie instytucjonalne. Kształtowanie własnego charakteru to inaczej samowychowanie i praca nad sobą. Dotyczy ono bezpośrednio sfery uczuciowo-dążeniowej, wolitywno-działaniowej i społeczno-moralnej.

Wspieranie rozwoju uczuć i dążeń dzieci w wieku od siedmiu do dwunastu lat może polegać na:

1. Przygotowaniu do rozwoju uczuć wyższych i potrzeb wyższych;
2. Wspomaganiu rozwoju uczuć poznawczych (ciekawości, zdziwienia), społecznych (patriotycznych, solidarności, współczucia), estetycznych (zachwytu, poczucia piękna), moralnych (poczucia powinności, sprawiedliwości) i religijnych (ufności, spełnienia pragnień, doznawania opieki);
3. Zachęcaniu do kierowania reakcjami emocjonalnymi wówczas, gdy dziecko odczuwa, np. gniew, strach, wstręt.

Działanie wolitywne będące przejawem charakteru polega na urzeczywistnianiu dążeń, które są świadome, kierowane przez podmiot i celowe. Różni się od reagowania sterowanego przez popędowe i emocjonalne dynamizmy zachowania. Stałość działania jest mniej istotnym kryterium poznawania i oceny charakteru człowieka niż dobre

postępowanie. Ważniejsze jest ukierunkowanie działania na cele budujące, istotnie wartościowe, moralnie dobre. Stałość działania może dotyczyć również aktywności destruktywnej, jak w przypadku zachowań antyspołecznych, agresywnych, dominatywnych lub wyłącznie egoistycznych, korzystnych dla jednostki, a niepożądanych przez innych. Stałe, dobre działanie nie jest okazjonalnie przejawianym dobrym postępowaniem, lecz trwałym zaangażowaniem, uczestnictwem w konstruktywnej aktywności, która jest specyficznie ludzka (łączy się z dziedzinami kultury humanistycznej: nauką, sztuką, religią, moralnością) (Lendzion, 2016).

Pomoc w rozwoju sfery woliwotno-działaniowej odnosi się do:

- Tworzenia warunków i okoliczności sprzyjających zastanawianiu się nad swoim postępowaniem przez dziecko;
- Inspirowania go do podejmowania prostych postanowień;
- Pokazywania mu konsekwencji zachowań (unikanie przez dziecko wyjaśnień typu „samo się”). Wskazywanie, że skutki działania są rezultatem określonych zachowań, nie zaistniały bez udziału podmiotu, który się do tego przyczynił, chyba że sytuacja rzeczywiście miała charakter losowy.

Cechy charakteru są efektem wychowania społecznego, moralnego, emocjonalnego w rodzinie i instytucjach wychowujących w przypadku dzieci oraz pracy nad własnym charakterem, gdy chodzi o młodzież (Lendzion, 2012). Obejmują takie cechy, które można ocenić jako dobre w znaczeniu moralnym (np. odwaga, wytrwałość, opanowanie, cierpliwość itd.).

Kierowanie rozwojem społecznym i moralnym dzieci w późnym dzieciństwie obejmuje:

- Budzenie wrażliwości na przestrzeganie zasad współżycia w grupie;
- Wspieranie rozwoju zdolności rozumienia uczuć i potrzeb drugiego, wychodzenie poza egoizm, egocentryzm i przesadny indywidualizm;
- Rozwijanie zachowań prospołecznych, współpracy, uczynności, pomocy potrzebującym;
- Stosowanie sprawiedliwych nagród (opisowego uznania);
- Posługiwanie się karami ku poprawie (opisową krytyką), uwrażliwienie na wynagrodzenie spowodowanych szkód, wyrządzonych krzywd, zadośćuczynienie za nie;
- Budzenie wrażliwości na doświadczane i obserwowane dobro i zło (wykorzystywanie „tablicy podziękowań i przepraszeń”, odkrywanie i przeżywanie szlachetnych wartości podczas lektury baśni i nowel).

Charakter ściśle łączy się z wartościami, są one przedmiotem postaw tworzących go. Wśród różnych kategorii wartości szczególnie ważne z punktu widzenia charakteru są wartości duchowe (typu „być”, symboliczne), wartości autotranscendentne (moralne i religijne), wartości obiektywne (odkrywane, a nie w dowolny sposób tworzone, konstruowane). Wartości duchowe są celem aktywności wolitywnej. Charakteryzuje je ogólność, wyższość wobec tego, co konkretne, jednostkowe i materialne. Wartości naturalne odnoszą się do biopsychicznej natury człowieka (np. wartości

poznawcze, estetyczne, społeczne), jego uzdolnień i możliwości. Skoro moralność i religijność przekraczają poziom życia biopsychicznego oraz oddziaływań społeczno-kulturowych, można je uznać za transcendentne w stosunku do wartości naturalnych.

Pobudzanie rozwoju religijnego dzieci w okresie szkolnym może polegać na:

- Świątowaniu i uczestnictwie w liturgii przez całą rodzinę;
- Zachęcaniu do modlitwy rodzinnej wyrażanej własnymi słowami;
- Ukazywaniu Boga, jako Miłującego Ojca.

Są dwie drogi kształtowania charakteru, pozytywna i negatywna. Pozytywna droga polega na rozwijaniu i nabywaniu sprawności na kanwie naturalnych predyspozycji, np. dziecko lubi ryzyko, łatwo przyjdzie mu zdobycie odwagi. Korzystanie z posiadanych zalet i mocnych stron osobowości przyczynia się do ukształtowania pożądaných cech i postaw tworzących charakter. Negatywna droga kształtowania charakteru dotyczy walki, zmagania się ze słabościami i wadami, np. opanowywanie impulsywności, wypracowywanie cierpliwości mimo dużej pobudliwości temperamentalnej.

Wychowanie społeczno-moralne ukierunkowane na kształtowanie dobrego i silnego charakteru u dzieci obejmuje zarówno systematyczną pracę, jak również dostarczanie budujących doświadczeń. Wytrwała praca kształtuje obowiązkowość i może odnosić się do gry na instrumencie, nauki tańca, nauki języka obcego, wypełniania prostych obowiązków domowych. Sytuacje i wydarzenia, które dostarczają budujących doświadczeń, to np. odwiedziny u chorego kolegi

lub kogoś z rodziny; obejrzenie wzruszającego filmu bądź przedstawienia teatralnego; uczestnictwo w uroczystości patriotycznej albo religijnej.

Sposoby oddziaływania wychowawczego w aspekcie charakterologicznym obejmują: podawanie wzorów, trening sprawności i nawyków, organizowanie sytuacji wychowawczych oraz nadawanie znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych pojęciom i symbolom. Naśladownictwo, identyfikacja, modelowanie dotyczą pozytywnych wzorców zachowań i dojrzałych wzorów osobowych. Trening polega na ćwiczeniu przez powtarzanie i wzmacnianie. Może dotyczyć okazywania szacunku starszym, uporządkowania codziennej aktywności bez rygoryzmu, opanowywania kompetencji komunikacyjnych. Organizowanie sytuacji wychowawczych daje okazję do pełnienia ról, np. koleżanki, córki, wnuczki, wchodzenia w interakcje z rówieśnikami i dorosłymi, nabywania konstruktywnych doświadczeń, realizowania zadań i pokonywania napotkanych problemów. Nadawanie znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych jest szczególnie ważne w wychowaniu patriotycznym, religijnym i moralnym. Może m.in. polegać na poznawaniu znaczenia podstawowych symboli takich, jak np. godło, flaga, hymn, ryngraf, krzyż, chleb, stół.

4. Inteligencja moralna jako kierunek rozwoju moralnego osoby

W psychologii przez cały XX wiek wielką wagę przypisywano inteligencji, której poziom badano poprzez testy, a wynikiem badań był liczbowy iloraz inteligencji. Jedna liczba (IQ) wyrokowała o przydzieleniu osoby do grupy o normalnej, ponadprzeciętnej lub poniżej przeciętnej inteligencji.

Ze względu na niższe od przeciętnej w populacji dla danego wieku wyniki uzyskane w teście dana osoba mogła otrzymać diagnozę o upośledzeniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim. Na wielkość tej liczby składały się wyniki podtestów mierzących różne sprawności werbalne i czynnościowe, odnoszące się do wiedzy i umiejętności akademickich, czyli związanych z językiem i matematyką. Ocena inteligencji człowieka bazowała na ocenie jego racjonalnego i technicznego myślenia, sprawności analizy i syntezy, porównywania, klasyfikowania, uogólniania (Kornas-Biela, 2015).

Pewną zmianą było rozwinięcie teorii i badań nad tzw. inteligencją emocjonalną, czyli samoświadomością, samooceną i samokontrolą dotyczącą emocji. Pojęcie inteligencji emocjonalnej wprowadził do psychologii Peter Salovey i John Mayer (1999). Szczególny udział w badaniach nad inteligencją emocjonalną ma Daniel Goleman (2007). W wychowaniu dzieci i młodzieży, jak i w procesie samowychowania w życiu dorosłym, koniecznym jest kształtowanie w sobie tej inteligencji, tzn. świadomości własnych emocji i emocji innych ludzi, umiejętności ich rozpoznawania, nazywania, radzenia sobie z nimi i panowania nad nimi.

Podobnie ważnym wkładem w rozumienie ludzkiej inteligencji była teoria tzw. inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002), którego zdaniem ocenianie inteligencji na podstawie testów i osiągnięć szkolnych w oparciu o tzw. „poważne przedmioty” jest krzywdzące dla dziecka, bo nie uwzględnia jego zdolności i zainteresowań, mocnych stron i różnych kompetencji, które nie mają odzwierciedlenia w stopniach szkolnych. Doświadczenie życia uczy, że sama inteligencja ogólna i zasób specyficznych uzdolnień oraz kompetencji nie wystarcza do zapewnienia sukcesu życiowego, osobistej satysfakcji i poczucia szczęśliwego

życia. Spojrzenie na inteligencję nie jako monolityczną zdolność, ale na zespół różnych funkcji pozwoliło wyodrębnić inteligencję moralną (Kornas-Biela, Biela, Sobek, 2015). Ma ona związek z inteligencją intrapsychoiczną, interpersonalną oraz duchową, które zostały opisane w teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002). W teorii tej uwzględniono również inne inteligencje, jak: językowa, matematyczno-logiczna, muzyczna, kinestetyczna (ruchowa), przestrzenna, naturalistyczna (przyrodnicza, ekologiczna).

Od wielu już lat prowadzone są intensywne badania nad inteligencją moralną, dotychczas niedocenianą i pomijaną, na którą zwrócili uwagę amerykańscy uczeni Doug Lennick i Fred Kiel (2005, 2007). Inteligencja moralna wiąże się też z inteligencją emocjonalną i społeczną, ale różni się od nich tym, że jest skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Jest ona autonomiczną inteligencją, dzięki której człowiek jest w stanie odróżnić dobro od zła i działać zgodnie z tym, co rozumie jako dobro moralne.

Jako elementy składowe inteligencji moralnej wyróżnia się:

- ➔ wiedzę o tym, co dobre i złe;
- ➔ umiejętność wartościowania moralnego, wyboru tego, co bardziej wartościowe, doskonałe, posiadanie silnych przekonań moralnych;
- ➔ skłonność i umiejętność postępowania bazującego na zinterioryzowanych zasadach i wartościach moralnych niezależnie od ponoszonych „kosztów”.

Doug Lennick i Fred Kiel (2005, 2007; Kornas-Biela, 2016, s. 100–101; 2020, s. 102), którzy włożyli znaczący wkład do literatury przedmiotu dotyczącej inteligencji moralnej, wyróżnili w niej cztery ogólne kompetencje:

- uczciwość, integralność wewnętrzna, na którą składają się cztery dyspozycje: zachowania zgodne z zasadami, wartościami i przekonaniami, bycie w zgodzie z sobą; mówienie prawdy, świadczenie o niej; obrona tego, co słuszne, odwaga cywilna; dotrzymywanie obietnic i zobowiązań;
- odpowiedzialność, która polega na umiejętności: przyznawania się do błędów; ponoszenia konsekwencji własnych wyborów i działań; podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych;
- wybaczenie, na które składają się dwie dyspozycje: umiejętność przebaczenia sobie, pokora, samodoskonalenie się w oparciu o refleksję nad popełnionymi błędami oraz przebaczenie innym, tolerancja, dążenie do kompromisu i zgody;
- współczucie obejmujące potrzebę i umiejętność aktywnej troski o drugiego; empatii oraz bycia uprzejmymi.

Inteligencja moralna jest rodzajem „duchowej mądrości”. Gra ona rolę moralnego kompasu, busoli, GPS-u. Jest związana z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawym postępowaniem. Znaczenie inteligencji moralnej wyraża się w tym, że jest ona ważną wartością wychowawczą. Stanowi ona podstawę i szczyt zwieńczający inne rodzaje inteligencji. Spełnia rolę centralnej inteligencji i koreluje pozytywnie ze stanem zdrowia psychicznego. Nadaje życiu kierunek i poczucie sensu, zapewnia poczucie dobrostanu i satysfakcjonującej jakości życia. Chroni przed stresem i błędami życiowymi. Zwiększa efektywność działań. Pozwala lepiej rozumieć i przewidywać ludzkie zachowania. Jest konieczna w odniesieniu sukcesu życiowego, zarówno

małżeńskiego i rodzinnego, jak też zawodowego oraz w obszarze kontaktów społecznych. Inteligencja moralna wraz z inteligencją duchową jest stróżem integralności człowieka, gwarantem jego wewnętrznego zrównowżenia i harmonii (Kornas-Biela, 2016, 2020).

Analizując rozwojowo-wychowawczy aspekt inteligencji moralnej, należy podkreślić ważność zadatków genetycznych, czynników wrodzonych (pre- i perinatalnych) oraz postnatalnych w jej rozwoju. Człowiek jako osoba jest z natury zdolny do rozwoju inteligencji moralnej przez całe życie oraz osiągnięcia dojrzałości nawet w późnym wieku, jest bowiem genetycznie zaprogramowany na bycie istotą moralną, kierowanie się empatią i współdziałanie z innymi. Jednak zarówno poziom jak i jakość inteligencji moralnej jest jednostkowo zróżnicowany, gdyż rozwój genetycznych i wrodzonych zadatków może być zahamowany lub wypaczony poprzez wpływy zaburzające rozwój i zakłócające wychowanie (Kornas-Biela, 2020, s. 104).

Poszczególne wymiary inteligencji moralnej dojrzewają w różnym czasie. Koniecznym chociaż niewystarczającym warunkiem rozwoju moralnego jest zaspokojenie dwóch najważniejszych potrzeb człowieka – potrzeby miłości i bezpieczeństwa. Podstawą wychowania moralnego jest miłość, czułość, bezpieczna dostępność dla dziecka jego bliskich, zwłaszcza stałej jednej osoby. Jest nią zazwyczaj matka. Wychowanie moralne odbywa się również poprzez nakazy i zakazy, nagrody i kary, spełnianie wymagań i obowiązków oraz podejmowanie właściwych dla wieku ról i funkcji. Ogromną rolę odgrywają w tym prawidłowości społecznego wpływu. Rozwój moralny współzależny z rozwojem poznawczym, społecznym i emocjonalnym oraz cechami osobowości. Ze względu na ważną rolę inteligencji moralnej istnieje

uzasadniona potrzeba tworzenia w rodzinie i w placówkach edukacyjnych atmosfery sprzyjającej rozwojowi inteligencji moralnej.

Człowiek jest jednością, dlatego rozwój jednego wymiaru osobowości prowadzi do zmian w innych wymiarach i w funkcjonowaniu człowieka. Czasem nieprawidłowy rozwój układu nerwowego, negatywny wpływ otoczenia mogą spowodować zaburzenia w kształtowaniu się inteligencji moralnej. Brak prawidłowego modelu życia, kształtowania wartościowej moralnie motywacji działań oraz treningu w podejmowaniu zachowań moralnych prowadzi do międzypokoleniowej transmisji patologii. Zjawisko transmisji międzypokoleniowej odnosi się również do kompetencji związanych z inteligencją moralną, pomimo tak silnego oddziaływania na nowe pokolenie rzeczywistości wirtualnej.

Przykłady życia pokazują bowiem, że zadowolenie z życia i społeczna akceptacja, poczucie osobistego sukcesu oraz osiągnięcia w pracy wychowawczej jako rodzic i/lub wychowawca, w pracy zawodowej (w różnych miejscach pracy, np. w urzędach, firmach, przedsiębiorstwach) zależy w dużym stopniu od stopnia inteligencji moralnej. Inteligencja moralna osób wychowujących oraz zarządzających i pracowników przekłada się w bezpośredni sposób na ich powodzenie życiowe i zawodowe, na sukces rodziny jako wspólnoty oraz zakładu pracy, w którym są zatrudnieni. Wiele bardzo zaawansowanych badań wskazuje, że powodzenie w życiu i zadowolenie z niego okazuje się być silnie związane z czymś, co kiedyś nazywaliśmy moralnym charakterem, tzn. co cechuje kogoś, kogo można nazwać „dobrym człowiekiem”.

Ludzie stawiają sobie nieraz pytanie – jak zapewnić sobie sukces życiowy? Rodzice i wychowawcy pytają siebie – co zrobić, aby przygotować dobrze młode pokolenie

do życia, jak uczynić ich życie szczęśliwym? Okazuje się, że psychologia odkrywa dziś to, co było mądrością wieków i przekazane jest w Dekalogu – kształtuj w sobie „człowieka moralnego”, rozwijaj moralną mądrość, „moralny kompas”, aby wiedzieć, jak żyć i żyć tak, jak wiesz, że powinieneś. Czym jest inteligencja moralna? Psycholodzy badający ten typ inteligencji mówią, że jest to umiejętność rozróżniania dobra i zła w oparciu o ogólnoludzkie zasady oraz zdolność postępowania zgodnie z tym, co jest rozpoznane jako dobre. Chrześcijanin doda – zasady te wynikają z Bożych przykazań i dlatego są tak mądre i ważne.

Wskazuje się zasadniczo na cztery istotne komponenty inteligencji moralnej. Są nimi uczciwość, odpowiedzialność, empatia i wybaczenie.

Składniki inteligencji moralnej:

- ➔ Postępowanie zgodne z normami moralnymi, bycie w zgodzie z sobą, dotrzymanie zobowiązań, obrona tego, co słuszne;
- ➔ Branie odpowiedzialności za siebie i innych, swoje słowa i czyny oraz ich konsekwencje, przyznawanie się do błędów;
- ➔ Współodczuwanie z innymi, troska o nich, uprzejmość, współdziałanie;
- ➔ Wybaczenie błędów innym i sobie, samodoskonalenie się w oparciu o wnioski z popełnionych błędów, pokora, dążenie do kompromisu i właściwie rozumiana tolerancja.

Inteligencja moralna nadaje życiu sens, czyni je wartościowym, strzeże tego, że inne rodzaje inteligencji nie są wykorzystywane przeciw prawdziwemu dobru własnemu,

dobru innych ludzi i społeczeństwa. Historia zna wiele przypadków ludzi obdarzonych wysoką inteligencją abstrakcyjną, a nawet umiejętnością pozorowania inteligencji emocjonalnej, którzy wykorzystywali swoją przewagę, aby innych niszczyć. Niejeden przestępca to bardzo inteligentny człowiek. Manipuluje innymi, wykorzystując emocje, używa ich do realizacji własnych celów, kontroluje je, radzi sobie ze stresem, stwarza pozory, że jest wrażliwy na potrzeby innych i udaje, że współpracuje z innymi. Problem w tym, że są to cele egoistyczne, utylitarne, antyspołeczne. Pomimo wysokiej inteligencji ogólnej zabrakło mu uznania uniwersalnych wartości i zasad moralnych. Inteligencja moralna nie polega jedynie na wiedzy, ale również na skłonności i umiejętności działania zgodnie z wartościami moralnymi. Chodzi o to, aby zachować spójność między wiedzą, przekonaniem, postawami i zachowaniami, aby były one podporządkowane tym zasadom moralnym. Do tego konieczne jest uformowanie dojrzałego, prawego sumienia, zdolności do rozpoznawania jego „głosu” i podporządkowania mu swoich wyborów i działań. Nie wystarczy bowiem posiadać kompas czy busolę, trzeba jeszcze umieć i chcieć się nimi posługiwać i rzeczywiście używać ich w życiu.

Według Michele Borby (2002, 2003; Kornas-Biela, 2016, 101–102, 2020, s. 112–113) inteligencję moralną konstituuje siedem cnót. Są to: empatia, prawe sumienie, zdolność do samokontroli, szacunek dla innych, życzliwość, tolerancja i uczciwość.

Wychowanie moralne obejmuje:

- 1.** Rozwijanie empatii rozumianej jako identyfikacja i odczuwanie uczuć innych ludzi, która zawiera:
 - wspieranie świadomości emocji i nabywanie emocjonalnego słownictwa;
 - zwiększanie wrażliwości na uczucia innych;
 - rozwijanie zrozumienia dla punktu widzenia innej osoby.

- 2.** Kształtowanie sumienia, poznawania przyzwoitego sposobu działania i realizowania go, co wymaga:
 - stworzenia kontekstu rozwoju moralnego;
 - nauczania sprawności, cnót wzmacniających sumienie i kierujących zachowaniem;
 - wspierania dyscypliny moralnej, która pomaga nauczyć się odróżniania dobra od zła i wybierać dobro.

- 3.** Doskonalenie samokontroli, czyli regulowania swoich myśli i działań tak, aby zatrzymać wszelkie naciski od wewnątrz lub z zewnątrz i działać zgodnie z tym, co moralnie dobre a to łączy się z:
 - modelowaniem i ustalaniem priorytetów samokontroli;
 - zachęcaniem do stania się własnym motywatorem;
 - nauczeniem się, jak radzić sobie z pokusami i myśleć przed działaniem.

4. Okazywanie szacunku wobec innych, pokazywanie, jak bardzo są cenieni, co wymaga traktowania ich w uprzejmy i rozważny sposób. Droga do tego celu wiedzie poprzez:
- ukazywanie znaczenia szacunku, modelowanie i uczenie go;
 - zwiększanie szacunku dla autorytetu i nie dopuszczanie do aroganckiego, grubiańskiego i wulgarnego zachowania;
 - kształtowanie dobrych manier i uprzejmości.
5. Kształtowanie życzliwości przejawianej poprzez wykazywanie troski o dobro i uczucia innych. Jest to przekazywane w wychowaniu poprzez:
- ukazywanie znaczenia i wartości dobroci;
 - brak tolerancji dla podłości, wyrafinowanych złych zachowań;
 - zachęcanie do życzliwości i wskazywanie jej pozytywnych efektów.
6. Kształtowanie tolerancji, która polega na poszanowaniu godności i praw wszystkich osób, nawet tych, które mają przekonania lub zachowania, z którymi nie zgadzamy się. Uczenie tolerancji obejmuje:
- modelowanie i pielęgnowanie tolerancji wobec osób;
 - zaszczepianie uznania dla różnorodności;
 - przeciwstawianie się stereotypom i uprzedzeniom.

7. Wychowywanie do uczciwości, co oznacza wybór bycia otwartym i działania sprawiedliwego oraz nienagannego i szlachetnego postępowania. W zdobywaniu uczciwości ważne jest:
- traktowanie wszystkich sprawiedliwie i uczciwie;
 - pomaganie innym w nauczaniu się, jak postępować uczciwie;
 - poznanie i realizowanie sposobów przeciwstawiania się niesprawiedliwości.

Podsumowanie

Wychowanie człowieka o wysokim poziomie takich komponentów moralności, jak, np. sumienie, charakter, inteligencja moralna jest szczególnie pilnym wyzwaniem dla wychowania młodych pokoleń w świecie, w którym od wczesnego dzieciństwa napotykać na tak wiele zagrożeń, czego konsekwencją jest powszechny brak szacunku dla autorytetów, totalne odrzucanie systemu wartości starszego pokolenia, agresja, wulgaryzacja i brutalizacja życia, egoizm i utylitaryzm, wzrost zaburzeń psychicznych i patologii funkcjonowania społecznego. Koncentracja na wychowaniu moralnym młodych może być „deską ratunku” dla przyszłości świata, „bastionem nadziei” wobec zagrożeń, jakie docierają do nich z mass mediów.

„W wychowaniu bardzo istotna jest pomoc w dojrzewaniu wolnej osoby, kształtowanie umiejętności korzystania z własnej wolności i podejmowania decyzji w sytuacjach dylematów moralnych, samostanowienia i samowychowania na miarę godności osobowej. Szanując wolność wychowanka,

jego autonomię i godność osobową, dorosły musi wierzyć w tkwiący w nim potencjał dobra, budzić go i ukazywać, jak bardzo jest on pociągający, twórczy i uszczęśliwiający. Stąd tak ważna jest wiara w wychowanka, optymizm i nadzieja, pomagające pokonywać trudności i nadające sens trudowi wychowania” (Kornas-Biela, 2020, s. 114).

W tym celu od bardzo wczesnego dzieciństwa konieczne jest stworzenie w środowisku życia dziecka atmosfery sprzyjającej wychowaniu moralnemu dziecka przez dorosłych, którzy sami prezentują wysoki poziom moralny, oddziałując na wychowanka poprzez przykład własnego charakteru i postępowania (Kornas-Biela, 2016, s. 106).

Bibliografia

- Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Borba, M. (2002). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borba, M. (2003). *Koniec ze złym zachowaniem*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie: Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jan Paweł II. (1983). Audiencja generalna 17 sierpnia 1983. *L'Osservatore Romano* (Wyd. polskie 7-8/1983). W: D. Alimenti, A. Micheli (red.), *Wy jesteście moją nadzieją: Słowa Jana*

- Pawła II do młodzieży. Fragmenty przemówień Jana Pawła II do młodzieży 1978–1985.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Jan Paweł II. (1985). Do młodych całego świata. *L'Osservatore Romano* (Wyd. polskie 1/1985). W: D. Alimenti, A. Micheleni (red.), *Wy jesteście moją nadzieją: Słowa Jana Pawła II do młodzieży. Fragmenty przemówień Jana Pawła II do młodzieży 1978–1985.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kornas-Biela, D. (2020). Kształtowanie inteligencji moralnej dzieci jako zadanie wychowawcze rodziców. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo: Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 99–117). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kornas-Biela, D. (2016). Inteligencja moralna a wymagania współczesnego rynku pracy. W: B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukła (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka* (s. 95–110). Częstochowa: Akademia im. J. Długosza w Częstochowie.
- Kornas-Biela, D., Biela, A., & Sobek, J. (2015). Inteligencja moralna. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności: Podstawy, teorie, badania, perspektywy* (s. 261–267). Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Kornas-Biela, D. (2015). Inteligencja moralna życiową koniecznością. *List do Pani*, 11(239), 13.
- Kukołowicz, T. (1996). Osoba i czyn Karola Wojtyły podstawą programu wychowania osoby. W: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania: Wybrane zagadnienia* (s. 55–60). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Lenzion, A. (2016). Charakter. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* (s. 148–154). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Lenzion, A. (2012). *Młdzież a wartości charakterologiczne.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Lendzion, A. (2009). Kształtowanie sumienia w świetle personalizmu etycznego. W: A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar historii wychowania* (s. 169–188). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lendzion, A. (2006). Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii. *Cywilizacja: O nauce, moralności, sztuce i religii*, 18, 36–51.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2007). *Inteligencja moralna*. Lutyńia: Wydawnictwo Purana.
- Maczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju: Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 130-162). Warszawa: PWN.
- Styczeń, T. (1981). *ABC etyki*. Lublin: RW KUL.
- Szostek, A. (1987). Wykłady z etyki ogólnej wygłoszone w KUL 27.10.1986 r. i 7.01.1987 r. dla studentów II roku Wydziału Nauk Społecznych [Niepublikowany manuskrypt].

7

ROZDZIAŁ SIÓDMY

Wychowawcza rola wspólnego spędzania czasu wolnego w rodzinie

Monika Nowak

Abstrakt

Jednym z wymiarów wychowania integralnego dzieci jest wychowanie do czasu wolnego. Umiejętność zagospodarowania czasu wolnego, zarówno tego tygodniowego, weekendowego, jak też wakacyjnego jest cenioną wartością. Zadaniem rodziców zatem jest ukierunkowywanie zainteresowań swoich dzieci, odkrywanie i rozwijanie ich pasji oraz dostarczanie twórczych inspiracji. Zajęcia w czasie wolnym pełnią różne funkcje, do których zalicza się: odpoczynek i rekreacja, zabawa i rozrywka oraz zbiorowe spędzanie czasu w różnych grupach rówieśniczych. Można wręcz mówić o pedagogice czasu wolnego. Narzędziem wspierającym rodziców w tym wymiarze wychowania jest zabawa, rozumiana jako dobrowolnie podejmowane czynności dostarczające dziecku przyjemność, którym towarzyszy radość oraz napięcie płynące z samego działania. Zabawa jest dostępna dla wszystkich, podejmowana w każdym wieku, choć ulega zmianom w zależności od etapu rozwojowego człowieka i pełni różne funkcje w różnych okresach jego życia. Zabawa jest znaczącym kontekstem dla procesu uczenia się, nadawania sensu otaczającemu światu oraz nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi poprzez dostarczania dzieciom różnorodnych doświadczeń. Warto więc nie tylko

inicjować, ale też włączać się w zabawy ze swoimi dziećmi, by wspólnie zebrane doświadczenia, stały się mocnym spoiwem scalającym całą rodzinę.

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie integralne, czas wolny, postawa twórcza, kreatywność, zabawa

Każda zabawa, nawet ta błaha, może stać się okolicznością sprzyjającą przekazaniu wartości oraz kształtowaniu charakteru, jak też okazją do spotkania się z drugim człowiekiem i pogłębienia z nim więzi.

Wychowanie integralne opiera się na personalistycznej antropologii, w której człowiek postrzegany jest jako całość spójną i kompletną, jako jedność składającą się z dwóch rzeczywistości – materialnej i duchowej, zmierzającą do pełnej doskonałości. Na tej drodze ważne jest wspieranie dziecka w dążeniu do wartości podstawowych: Prawdy, Dobra i Piękna (s. Opiela, 2023, s.102–103). Rodzina jest najbliższym i najintensywniejszym środowiskiem wychowawczym, które oddziałuje na dziecko poprzez stwarzanie warunków do doświadczania oraz przekazywane mu wzorce zachowań i wzorce kulturowe. Współczesny proces wychowania obejmuje wiele elementów, między innymi: wychowanie umysłowe, wychowanie fizyczne, wychowanie społeczne i estetyczne. Dla prawidłowego funkcjonowania dziecka ma znaczenie odpowiednie wykorzystanie czasu wolnego. Od sposobu wychowania przez rodziców zależy sposób, w jaki dzieci będą potrafiły w przyszłości zorganizować sobie czas wolny poza pracą, stąd wychowanie do czasu wolnego jest jednym z ważnych wymiarów wychowania integralnego dziecka (Jamruszka-Grzeluszka, 2016, s.241–242).

1. Pojęcie czasu wolnego

Najprostsze określenie czasu wolnego podaje M. Jamruszka – Grzeluska, jako „czasu bez obowiązków, przeznaczanego na zajęcia dowolne” (Jamruszka-Grzeluska, s.242). Posiadanie w ciągu dnia czasu wolnego od pracy oraz nauki jest ważne, ponieważ można przeznaczyć go na inne miłe aktywności, takie, jak: zabawa, wycieczki, realizowane hobby, które dotyczą wszystkich sfer społecznych i są realizowane indywidualnie w zależności od własnych preferencji (Jamruszka-Grzeluska, s.242).

Dzieci i młodzież nie są w stanie w pełni zorganizować sobie czasu wolnego. Przede wszystkim nie dysponują środkami finansowymi niezbędnymi do jego organizacji i ponoszą ograniczoną odpowiedzialność za swoje działanie. Pozostają zatem uzależnieni od dorosłych i to z nimi dzielą swoje plany życiowe (Jamruszka-Grzeluska, s.244). Czas wolny dzieci różni się od czasu wolnego dorosłych. Charakteryzuje go dłuższy czas trwania, mniej zróżnicowane miejsca i formy jego spędzania oraz zwiększona opieka i kontrola osób dorosłych. Rolą rodziców jest zatem wykorzystanie czasu wolnego do kształtowania osobowości dziecka, pobudzania jego aktywności, rozwoju „sił życiowych”, a także zdolności oraz talentów (Przygońska, 2011, s.122–123).

Wychowanie do czasu wolnego to ingerencja we wszystkie sfery aktywności: moralnej, psychicznej, umysłowej, społecznej, artystycznej i fizycznej. Istnieją różne sposoby wykorzystania czasu wolnego, co związane jest z różną motywacją osób do podejmowania działań. Z uwagi na sposób realizacji działań w ramach czasu wolnego, można wyodrębnić trzy główne funkcje czasu wolnego:

- odpoczynek i rekreacja – sprzyja regeneracji sił fizycznych oraz psychicznych, dzięki którym wypoczęte dziecko może podjąć dalszą efektywną działalność edukacyjną;
- zabawa i rozrywka – zarówno rozwijają zainteresowania i zdolności, jak też rozbudzają potrzebę pracy nad sobą i samodoskonalenia, służą socjalizacji, kształcą intelekt oraz inne cechy osobowości;
- zbiorowe spędzane czasu w różnych grupach rówieśniczych – poprzez kontakt z rówieśnikami i czynny wypoczynek dziecko szybciej regeneruje siły, a wspólna zabawa jest dodatkowo czasem relaksu (Kowalczyk, 2015, s. 96).

Zazwyczaj sposoby spędzania czasu wolnego wyznaczają zainteresowania dziecka, a najczęściej wybierane są przez nich następujące działalności:

- uczestnictwo w kulturze – teatr, kino, wystawy, koncerty, itp.;
- uczestnictwo w życiu społecznym rodziny oraz grup rówieśniczych;
- uprawianie sportów;
- zajęcia artystyczne – zajęcia plastyczne, zajęcia muzyczne, taniec;
- czas spędzany z rodzicami – wspólne gry i zabawy, spacer, wycieczki, obowiązki domowe;
- korzystanie z massmediów – telewizja, Internet (Kowalczyk, s.97).

Z badań przeprowadzonych przez Annę Kowalczyk w jednej z podkrakowskich szkół w roku szkolnym 2011/2012 wśród uczniów klas I–III (16 uczniów z klasy I, 7 uczniów z klasy II oraz 16 uczniów z klasy III) wynika, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają każdego dnia średnio

około 4 godziny wolnego. Jest to czas planowany wspólnie przez rodziców i dzieci. Do najczęstszych forma spędzania czasu wolnego przez dzieci w tym wieku należy: zabawa z kolegami oraz uprawianie sportów (najczęściej uczniowie wymieniali jazdę na rowerze, pływanie i grę w piłkę nożną). Aż 70% badanych odpowiedziało, że w czasie wolnym najczęściej ogląda telewizję i aż 16% z nich podało, że na oglądaniu telewizji spędza więcej niż 2 h dziennie. Ponad 50% uczniów przyznało, że w czasie wolnym korzysta z komputera. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym chętnie słuchają muzyki, rysują bądź malują oraz czytają książki. Z badań Kowalskiej wynika również, że w czasie wolnym rodzice najczęściej preferują zabawę z dziećmi (66,6% ankietowanych), wspólne wycieczki lub wyjścia do kina (60%) oraz wspólne uprawianie sportu (56%). Badania potwierdziły rolę rodziców w organizowaniu dzieciom czasu wolnego jako nadrzędną, gdyż są ich pierwszymi nauczycielami. To od opiekunów dzieci najczęściej przejmują zainteresowania, styl życia, wartości, zasady oraz kulturę osobistą (A. Kowalczyk, s. 102 –111).

Ilość czasu wolnego ewoluuje w rocznym rozkładzie życia rodziny. Można wyróżnić trzy typy czasu wolnego w rodzinie:

- krótki czas wolny – w trakcie dnia codziennego;
- średni czas wolny – w ramach weekendu;
- długi czas wolny – czas urlopowo-wakacyjny (Ordon, 2007, s. 6)

Każdy z nich wymaga przemyślanego doboru odpowiednich form spędzania wolnego czasu. W trakcie dnia codziennego dzieciom potrzebny jest relaks, odprężenie i odpoczynek od wysiłku związanego z działaniami edukacyjnymi. Potrzebna jest też bliskość rodziców i możliwość opowiedzenia im o swoich doświadczeniach zebranych z całego dnia. Już większą różnorodność daje wytchnienie

weekendowe, gdzie tych aktywności może pojawić się zdecydowanie więcej. Czas wakacji i urlopu sprzyja umocnieniu wspólnoty oraz pogłębieniu więzi rodzinnych. Jest to czas, który cała rodzina może spędzić razem w swobodnej, miłej atmosferze, by zebrać siły potrzebne do powrotu do pełnej obowiązków szkolno-zawodowych codzienności.

2. Czas wolny w rodzinie

Uświadomienie sobie tego, czego zabrakło nam – rodzicom w dzieciństwie, może być cenną podpowiedzią, jak można w różnorodny sposób organizować czas wolny swoim dzieciom, by zaspokoić wszelkie ich potrzeby.

Badania nad dzieciństwem pokazują, jak podkreśla Ewelina Piecuch, że szczęśliwie przeżyte dzieciństwo jest szansą wychowania człowieka, który będzie dążył do jego utrzymania. Najważniejszą rolę odgrywają w tym procesie rodzice. Dzięki zaspokajaniu dziecku wszystkich potrzeb: biologicznych, psychicznych, materialnych oraz społecznych, zapewniają mu optymalny rozwój i przygotowują go do życia w społeczeństwie. Udzielanie dzieciom wszechstronnego wsparcia i stworzenie domowej atmosfery, w której panuje: szacunek, zaufanie, życzliwość, uznanie, solidarność, kontakt z bliskimi, miłość i poczucie bezpieczeństwa, dają im silne poczucie własnej wartości, wiarę we własne siły oraz ufne spojrzenie w przyszłość (Piecuch, 2012, s. 78–79). Również Grażyna Durka zauważa, że poprzez stwarzanie i kształtowanie motywów do najbardziej pożądanego społecznie spędzania wolnego czasu rodzice mogą wpływać pośrednio na kształtowanie się postaw i systemu wartości swoich dzieci (Durka, 2011, s. 52).

Kreatywny i w miłej atmosferze spędzony w rodzinie wspólny czas wolny jest mocnym spoiwem łączącym wszystkich jej członków.

Dzięki wspólnej zabawie i zajęciom w naturalny sposób przekazywane są dzieciom wzorce zachowań, wprowadza się je w świat kultury, jak też kształtuje się ich stosunek do ludzi oraz świata. Dobrze, jeśli tym wspólnie spędzanym chwilom towarzyszy radość i humor. Betsy Kerekes w swojej książce „Niezła zabawa”, daje świadectwo, ile śmiech może wnieść kolorów do codziennego życia. Rodzinne wygłupy, przytaczane zabawne anegdoty czy sytuacje, miłe rodzinne rytuały sprawiają, że każdy w domu dobrze się czuje i dobrze się czuje z każdym domownikiem. Oto kilka wybranych fragmentów tej ciepłej rodzinnej opowieści.

Mój trening to podnoszenie dziecka na moich nogach, gdy leżę na podłodze. Wtedy ono wybucha śmiechem, co z kolei wywołuje u mnie rechot, który udaje mi się powstrzymać dopiero wtedy, gdy ślina mojego dziecka zaczyna dostawać się do moich ust.

Wygłupianie się na przeróżne sposoby zawsze da ci punkty u twoich dzieci. Moja mama często mówiła: „Hej, ty tam w różowej sukience”. Tyle, że żadna z nas nie miała wtedy na sobie sukienki. Tym bardziej różowej. Kiedyś zjadłam niebieskie lody na patyku i urządziłam dziewczynkom pokaz mojego niebieskiego języka. Powiedziały wtedy: „Maaamooo!” takim samym tonem, jakiego używasz, kiedy upominasz swoje dziecko, tyle że one wypowiedziały to z szerokim uśmiechem.

Innym razem dziewczynki ustawiły flotę papierowych łódeczek na podłodze w salonie. Kiedy wyszły z pokoju, położyłam łódeczki na niebieskim kocu. Po powrocie zastały swoje łódeczki na oceanie. Udrapowałam koc tak, by utworzyć „fale”, na których unosiły się niektóre stateczki. Dzieciaki oszalały ze szczęścia!

Gdy pada deszcz – dosłownie albo w przenośni – uczynić ten czas wspaniałym, puszczając jakieś żywe kawałki. Ja na przykład tańczę, jakby nikt nie patrzył, ostatecznie dzieci się nie liczą. To, że zobaczą, jak podryguję do rytmu, traktuję jako nieoczekiwany dar. Ich śmiech jest śmiechem szczerzej radości. No bo to chyba przecież jedyny powód ich śmiechu, gdy widzą mnie tańczącą, prawda? (B. Kerres, 2020, s. 32 – c1, s. 35 – c2i c3, 39 – c4)

Wspólnie spędzany czas wolny zacieśnia więzi, daje poczucie akceptacji i bliskości. Każdy uczestnik rodzinnych zabaw czuje się tak samo ważny, kochany i ma w rodzinie swoje jedyne, wyjątkowe miejsce. Takie chwile wytchnień od obowiązków wprowadzają w świat, w którym jest czas na eksperymentowanie, tworzenie, wyrażenie siebie. Jest to ważne do kształtowania u dzieci postawy twórczej w życiu. Według Agnieszki Szewczyk, od współczesnego człowieka wymaga się kreatywności i odpowiedzialności za własny rozwój w różnych sferach życia i to właśnie rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym najwcześniej mogą być podejmowane próby wspierania rozwoju twórczych predyspozycji dziecka (Szewczyk, 2012, s. 89).

Kluczem do uśmiechu oraz szczęścia dziecka jest zabawa z rodzicami, czyli wspólne z nimi czytanie bajek, malowanie i rysowanie, gotowanie, tańczenie czy śpiewanie, a także

wspólne wędrowanie oraz zachwywanie się światem. W ten sposób zaszczepia się w sercu dziecka miłość do świata i drugiego człowieka.

Ważną rolę w tym aspekcie wychowania człowieka kreatywnego, odgrywają postawy rodzicielskie. Przytoczone przez Szewczyk badania Grażyny Mendeckiej wskazują, że studenci kierunków artystycznych z ukształtowaną postawą twórczą, którzy wzięli udział w badaniach, wywodzili się z rodzin o ciepłej, przychylnej dla dziecka atmosferze. W tych rodzinach miłość dominowała nad odrzuceniem, a liberalizm nad wymaganiami. Z kolei zamieszczone w artykule analizy wielu badań nad wpływem postaw wychowawczych na twórczy rozwój dziecka przedstawione przez Brent C. Miller i Dianę Gerard, dowodzą, że rodzice twórczych dzieci traktują je z szacunkiem, wyrażają wiarę w ich możliwości oraz pozwalają im na pewną niezależność i wolność w działaniu (Szewczyk, s.92).

Postawę twórczą u dzieci rodzice powinni stymulować poprzez motywację do podejmowania działań wykorzystujących kreatywność. Może się to odbywać poprzez tworzenie sytuacji zadaniowych wyzwających ciekawość, wymagających wyobraźni, wartościowych dla dziecka. Proponowane działania powinny stwarzać możliwość utożsamiania się z zadaniem. Warto też wprowadzić nagrody zewnętrzne, jak też rozsądnie formułować własne oczekiwania względem dziecka. Należy różnicować aktywności i pozostawiać dzieciom swobodny wybór w ich podejmowaniu, wówczas zwiększają się szanse natrafienia na te kategorie bodźców, sytuacji czy doznań, które będą dla niego szczególnie satysfakcjonujące i nagradzające (Szewczyk, s. 93).

Kolejnym warunkiem do ukształtowania postawy twórczej jest sposób komunikowania się pomiędzy rodzicami

i dziećmi. Ważną rolę odgrywa dialog z dzieckiem i wystrzeżenie się mówienia do niego. Rozmowa rodziców z dzieckiem daje mu poczucie bezpieczeństwa, więzi emocjonalnej oraz wsparcia psychicznego. Może być połączona ze współdziałaniem z dzieckiem podczas wspólnego wykonywania obowiązków. Poprzez wymianę myśli można zbudować zaufanie do opiekuna, a jednocześnie rozwijać autonomię i własną tożsamość. Warto od samego początku, jeszcze przed urodzeniem, rozmawiać z dzieckiem, a także dzielić się swoimi emocjami, odczuciami i spostrzeżeniami, dzięki temu dziecko również się tego nauczy. Cenną umiejętnością jest otwartość i umiejętność rozmowy na trudne tematy. Trzeba pamiętać, że rozmowa to nie tylko przekazywanie komunikatów werbalnych za pośrednictwem słów, ale też ważną rolę odgrywają gesty, mimika – komunikaty niewerbalne. W oparciu o oba kanały przekazywania informacji, dziecko buduje obraz siebie. Komunikatami niewerbalnymi o dziecku są również efekty pracy twórczej – dzieło plastyczne, wykonana piosenka, o czym również należy pamiętać (Szewczyk, s.93–94).

Gdyby rodzice zdołali zaszczyć dzieciom pasje, np. fotografię czy ceramikę, które wymagają nie tylko talentu, ale też pracy oraz odpowiednich narzędzi i to dość kosztownych, to może w przyszłości problem z używkami by nie istniał. Młodzi ludzie wtedy inwestowaliby swoje pieniądze w dobry sprzęt, warsztaty, a ich codzienne życie byłoby wypełnione przygodami. Dobry fotograf jest w stanie wstać o świcie, by powitać z aparatem słońce lub docierać do opuszczonych budowli, by uwiecznić ich przemijające piękno na zdjęciach. Garncarz mierzący się z gliną, uczy się jednocześnie cierpliwości, pokory i pracowitości. Herbata w zrobionym

własnoręcznie kubku smakuje najlepiej, a co wynagradza włożony w jego powstanie trud.

Rolą rodziców jest wspieranie potencjału dziecka i troska o rozwój jego uzdolnień. Dom rodzinny, w którym rozbrzmiewa muzyka, jest podstawą rozwoju uzdolnień muzycznych. Badania na temat sposobów rozumienia przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pojęcia *zdolności muzyczne* oraz roli przypisywanej sobie przez rodziców w rozpoznawaniu i rozwijaniu uzdolnień muzycznych swoich dzieci przeprowadził Rafał Majzner. Grupę badawczą stanowiło 124 losowo wybranych rodziców (93 matki i 31 ojców) dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym na terenie Bielska-Białej i Czechowice-Dziedzic. Z badań wynika, że rodzice są świadomi tego, że wczesne rozpoznanie zdolności muzycznych dziecka sprzyja pełnemu wykorzystaniu potencjału rozwojowego, ale potrzebują wsparcia ze strony specjalistów z zakresu muzyki w procesie rozwijania uzdolnień muzycznych swoich dzieci. Sposobami rozpoznawania zdolności muzycznych u dzieci, na które wskazali uczestnicy badań, są: obserwacja aktywności muzycznej dzieci, kierowanie się opinią nauczycieli, konsultowanie swoich spostrzeżeń ze specjalistami, motywowanie dziecka do gry na instrumencie oraz samodzielne częste podejmowanie przez dziecko aktywności muzycznej (taniec, śpiew, słuchanie muzyki i gra na instrumencie). Dopiero wspólne działanie środowiska rodzinnego i szkolnego, jak wskazuje badacz, może w znacznym stopniu przyczynić się do pełnego rozwoju uzdolnień dzieci w toku edukacji, jak też życiu dorosłym (Majzner, 2023, s. 245–251).

Około 9 r. ż. dziecka, to okres, kiedy jego zdolności muzyczne pozostają w stadium rozwoju i podlegają ciągłym

zmianom, w zależności od wewnętrznego potencjału oraz wpływu otaczającego środowiska. W późniejszym wieku te zdolności stabilizują się i starsze dzieci uczą się w oparciu o ten ustabilizowany potencjał. Oddziaływania środowiska nie mają już większego wpływu. Zatem jeśli zdolności dziecka ukształtują się na niskim poziomie, to będzie miało duże problemy w uczeniu się bardziej złożonych umiejętności muzycznych (Majzner, s. 244).

Autor artykułu, wymienia następujące działania rodziców, które wspierają rozwój zdolności artystycznych dzieci i mogą wypełniać czas wolny w rodzinie:

- rozbudzanie w dziecku zamiłowania do danej dziedziny sztuki;
- wspólne spędzanie czasu w przestrzeni wybranej sztuki, np. wspólne muzykowanie;
- zachęcanie i wyrażanie aprobaty, gdy dziecko zajmuje się wybraną dziedziną sztuki;
- zapewnienie dostępu do potrzebnych pomocy, np. instrumentów;
- zapewnienie w domu przestrzeni do realizowania pasji i rozwijania zdolności oraz wzmocnianie dziecięcej twórczości;
- zabieranie dziecka w ciekawe miejsca: udział w koncercie, konkursie, wystawie, sztuce teatralnej;
- wzmocnianie cech psychospołecznych dziecka: motywacji, radzenia sobie z wygraną i niepowodzeniem, a także z rywalizacją oraz wystąpieniami publicznymi;
- korzystanie z zasobów zewnętrznych: szkoły muzycznej, zajęć dodatkowych, kół zainteresowań, domu kultury, itp. (Majzner, s. 245)

Czas wolny, to również możliwość zachowywania się i wykonywania czynności sportowo-rekreacyjno-turystycznych

według swojego upodobania, dla odpoczynku, przyjemności, a także w celu rozwoju własnej osobowości. Można je połączyć z działalnością społeczną w stowarzyszeniach lub organizacjach kultury fizycznej i turystyki. Uczestnictwo w rekreacji oraz turystyce zaspokaja potrzeby poznawcze oraz emocjonalne dziecka. Oddziałuje również wychowawczo poprzez różnorodne potrzeby i sposoby ich zaspokajania (Warchoła, 2019, s. 127–128).

Rodzina powinna zacząć kształtować u dziecka postawę poznawczo-obszerną, uczyć dostrzegać piękno przyrody, jak też uwrażliwiać je na dzieła rąk ludzkich oraz zainteresować się życiem ludzi. Odbywa się to poprzez: (1) przygotowanie dzieci do uprawiania turystyki – dostarczenie książek, map i przewodników; (2) wspólne rodzinne spacerunki; (3) małą turystykę codzienną – wycieczki, popołudniowe wypadki na narty czy rower; (4) spacerunki po mieście połączone ze zwiedzaniem muzeum, zobaczenie wystawy; (5) wspólne przygotowanie wycieczek weekendowych oraz wyjazdów wakacyjnych (Warchoła, s. 137).

Rodzinne wycieczki, wędrówki turystyczne oraz wspólne przebywanie w atmosferze niecodzienności, przygody i odprężenia, wzmacniają więzi rodzinne chwilowo osłabione przez codzienne obowiązki oraz pośpiech. Bliskość, wzajemny kontakt poszczególnych członków rodziny, realizacja wspólnych planów w niejednokrotnie trudnych warunkach wędrówki, sprzyjają pogłębieniu wzajemnych relacji. Poza tym ukazują rodzicom dzieci, jak też dzieciom rodziców w nieco innym świetle oraz roli społecznej, jako posiadaczy nieznanymi dotąd umiejętności. Wspólna aktywność turystyczna może przyczynić się do integracji życia rodzinnego, zaś wychowanie przez turystykę będzie tym skuteczniejsze, im wcześniej rodzice podejmą działania w kierunku:

rozbudzenia zainteresowań i potrzeb rekreacyjnych, wzmacniania motywacji oraz kształtowania systemu wartości i postaw do rekreacji, wyrabiania nawyków i umiejętności ruchowych, zapoznania z nowymi formami rekreacji (Warchoła, s. 137 – 138).

„Ważne miejsce w budzeniu aspiracji zajmują wspólne silne przeżycia: a więc rozmowy przy świecach, ogniska, uroczystości rodzinne, wspólne wyprawy, nawet niedzielne spacerki. Warto celebrować niektóre święta rodzinne i nadawać im specjalnie odświętną szatę. Wspólne doznania to także uprawianie sportu, wycieczki. Stanowią okazję do przeżycia różnorodnych wrażeń. A każde tego rodzaju wzruszenie wzmagają dążenie do doskonalenia siebie (Kukułowicz, 1977, s. 38–39).

3. Czas wolny a zabawa

Według Marzenny Magdy-Adamowicz zabawa jest podstawowym kontekstem twórczości w dzieciństwie. Uruchamia i stymuluje procesy, które są zaangażowane w twórcze działanie. Tak jak w przypadku dziecięcej twórczości, również zabawę dziecko podejmuje dla niej samej i płynącej z niej satysfakcji. Podczas działania dziecko jest skoncentrowane na przyjemności i poznawaniu świata, a nie na jakichkolwiek stawianych sobie celach (Magda – Adamczyk. 2022, s. 68).

Można wyodrębnić kilka charakterystycznych cech zabawy, są nimi:

- przyjemność i radość płynące z samego wykonywania pewnych czynności;
- bezinteresowność – zabawa nie ma celu poza samą sobą, jest autoteliczna;
- dobrowolność – udział w zabawie nie jest wymuszony;

- odrębność od codziennego życia;
- wprowadzanie nowych wartości w świat bawiącego się;
- tworzenie nowego świata fikcji, zabawowego miejsca i czasu „zaczarowanego kręgu”;
- reguły, które obowiązują tylko w zabawie;
- wielość form, które ulegają zmianie w zależności od indywidualnych upodobań;
- jej biologistyczne pochodzenie – zabawa jest naturalną potrzebą każdego organizmu;
- zaspokajanie różnych potrzeb człowieka;
- znaczenie społeczne zabawy;
- kreatywność;
- odprężenie – towarzyszy wykonywaniu danej czynności (Truskolaska, 2007, s. 71).

Samą zabawę Justyna Truskolaska definiuje jako „dobrowolnie podjęta czynność lub działanie o charakterze autotelicznym, któremu towarzyszy radość i napięcie płynące z samego działania”. Działanie to nie ma na celu odpoczynku, lecz zaspokojenie potrzeby wrażeń, które daje jednocześnie odmianę i wytchnienie. Zabawa musi być dobrowolna, by nieść pełne zadowolenie. Człowiek reaguje bowiem niechęcią na wszelkie przymusowe rozrywki. Jeśli „bawimy się” w celu tkwiącym poza samą zabawą, chociażby ze względu na jakieś korzyści czy obowiązki rodzinne, to nie możemy mówić o autentycznej zabawie. Radość oraz napięcie towarzyszące zabawie stanowią najgłębszy jej sens, jak też przyjemność wynikająca z podjętych działań i prowadząca do zaspokojenia wszelakich potrzeb (J. Truskolaska s. 71–72).

Z punktu widzenia wychowania oraz zaspokajanych poprzez działanie potrzeb, zabawy można podzielić na: (1) zabawy zaspokajające potrzeby fizjologiczne (poruszające zmysły); (2) zabawy zaspokajające potrzebę przynależności;

(3) zabawy zaspokajające potrzebę miłości i szacunku; (4) zabawy zaspokajające potrzeby estetyczne; (5) zabawy zaspokajające potrzeby poznawcze; (6) zabawy zaspokajające potrzebę samorealizacji – pozwalają ująć życie jako zabawę ku czci Bogu (J. Truskolaska, s. 73).

Jak już wcześniej zostało wspomniane w okresie dzieciństwa twórczość realizuje się w czasie zabawy. Dzięki niej dziecko rozwija się i dojrzewają poszczególne sfery jego osobowości. Do zabaw twórczych, należą:

- animizm – przypisywanie cech ludzkich przedmiotom martwym i ich ożywianie w wyobraźni;
- zabawy tematyczne, np. w dom, w sklep, w lekarza;
- improwizowaną dramatyzację – odgrywanie ról, np. postaci z bajek;
- zabawy konstrukcyjne;
- tworzenie tzw. fikcyjnych kolegów;
- marzenia na jawie i fantazjowanie;
- opowiadania i humor dziecięcy;
- twórczość plastyczna (Miłek, 2021, s. 147).

Dziecko w czasie zabawy konstruuje jej prawa i zasady, zależnie od chwilowych sytuacji oraz potrzeb, co ma szczególne znaczenie dla jego rozwoju. Trudno jest mu dostosować się do zasad stworzonych przez dorosłych, łatwiej zaś podporządkować mu się regułom stworzonym dla siebie w danej chwili. Dzieci nie są też przygotowane do tego, by tworzyć cokolwiek w życiu realnym, stąd swoje działania realizują w świecie wyobraźni i fantazji. Zabawa zatem zwiększa orientację w świecie, ćwiczy poszczególne umiejętności, sprzyja rozwojowi myślenia, spostrzegania, a także uczy planowania i rozwijania zdolności organizacyjnych. Rozwija też sferę emocjonalną życia stanowiąc jeden z najlepszych środków psychoterapeutycznych (Miłek, s.149)

Zabawa daje możliwość poznania zakrytej części „góry lodowej” dziecka, jego emocji, myśli i marzeń.

Znaczenie zabawy jest istotne dla rozwoju twórczości, zwłaszcza dla dzieci przedszkolnych. Wskazują na to wyniki badań przeprowadzonych przez Katarzynę Miłek w roku szkolnym 2018/2019 w Przedszkolu „Bursztynkowy Zamek” w Kaliszu za pomocą dwóch grup równoległych. Celem projektu było scharakteryzowanie przebiegu zmian zachodzących u dzieci 5-letnich pod wpływem zabaw twórczych. Badaczka szczególną uwagę zwróciła na rozwój języka. Grupę poddaną eksperymentowi stanowiły dzieci o mniejszych zdolnościach twórczych i przez 26 tygodni brały one udział w zabawach twórczych. Druga grupa realizowała podstawowy program przedszkolny. Po upływie wyznaczonego czasu można było stwierdzić, że dzieci z grupy eksperymentalnej poczyniły duże postępy w rozwoju i kompetencjach językowych. Badane dzieci pogłębiły swój zasób słów, zaczęły też używać trudnych wyrazów do budowy bardziej złożonych zdań, a ich wypowiedzi stały się pełne. W podejmowanych zabawach stały się pewne siebie i otwarte. Potrafiły skoncentrować się nad poszczególnymi czynnościami. Cała grupa bardziej się zintegrowała. Dzieci potrafiły dostrzec i uszanować indywidualność swoją oraz swoich towarzyszy zabaw (Miłek, s. 151–152).

Uczestnictwo w zabawach stymuluje rozwój dzieci we wszystkich obszarach ich życia. Jak wynika z badań przeprowadzonych w roku 2000 wśród 66 przedszkolaków w wieku 3 i 4 lat w jednym z przedszkoli w Częstochowie, uczestnictwo w zabawach ma decydujący wpływ na: (1) rozwój fizyczny: kształtują prawidłową postawę, koordynację ruchową, ćwiczą elastyczność mięśni, zaspokajają potrzebę ruchu oraz sprawność organizmu dziecka; (2) rozwój intelektualny: rozwijają

pamięć, uwagę, koncentrację, wyobraźnię oraz myślenie; (3) rozwój emocjonalny: dają możliwość poznania i wyrażenia swoich uczuć, kształtują prawidłowe reakcje emocjonalne, uwrażliwiają na uczucia innych; (4) rozwój społeczny: wdrażają do działania w zespole, uczą przestrzegania norm, kształtują pozytywne cechy charakteru (Siedlaczek, 1999-2000-2001, s. 728).

Doświadczenia z przytoczonych badań można przenieść na grunt domu rodzinnego i zabawy twórcze wplatać w harmonogram zajęć wypełniających czas wolny w rodzinie. Na różnych etapach rozwoju dziecka towarzyszą mu inne zabawy, jednak niezależnie od wieku zabawa pozostaje jedną z głównych, oprócz nauki i pracy, jego działalności. Zabawa zatem pełni istotne funkcje w życiu, są to:

- funkcja kształcąca – rozwija zmysły, sprawność motoryczną, wzbogacają wiedzę o świecie;
- funkcja wychowawcza – uczy przestrzegania norm, reguł i umów związane z konkretnym postępowaniem;
- funkcja terapeutyczna – pozwala uwolnić się od nagromadzonego napięcia, a równocześnie wyrazić swoje emocje oraz uczuć;
- funkcja projekcyjna – umożliwia pośrednie, a przez to bezpieczne dla dziecka wyrażenie swoich problemów czy trudności, pokazanie swoich mocnych i słabych stron związanych z rozwojem, a także zainteresowań oraz możliwości, co z kolei daje rodzicom szansę na lepsze poznanie i zrozumienie różnych zachowań swojego dziecka (Chojrak, Grochowska, Jurzysta, Męgieś, Karpińska, 2017, s. 239).

Rozwój technologii wpłynął również na świat zabaw współczesnych dzieci, które stały się odbiorcami sztuki masowej. Polega ona głównie na odbiorze informacji, fabuły,

wydarzeń oraz fikcji za pośrednictwem mediów. Zmieniły się formy zabaw, zwłaszcza tych, które można zaliczyć do tzw. zabaw receptywnych: oglądanie obrazów, przyglądanie się czynnościom rysowania, budowania i lepienia przez dorosłych, przysłuchiwanie się bajkom, wierszykom, piosenkom, chodzenie do kina i teatru. Obecnie większość wolnego czasu zajmuje dzieciom oglądanie telewizji oraz granie w gry komputerowe czy korzystanie z Internetu. Ze względu na dużą plastyczność i tempo rozwoju dzieci, te aktywności mogą mieć znaczny wpływ na wzmocnienie zachowań zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Do pozytywnych, należy: poszerzenie wiedzy, nabywanie nowych umiejętności poznawczych, wzbogacenie słownictwa, wzrost empatii oraz redukcja lęku. Do negatywnych zaś: wyparcie innych form czynnego spędzania wolnego czasu, zatarcie granic między wyobraźnią odbiorcy a rzeczywistością, zbyt duże nagromadzenie bodźców oddziałujących na różne zmysły, co powoduje niepokój, obciążenie systemu nerwowego oraz stanowi źródło agresji, jak zopostało to przedstawione i szerzej omówione w rozdziale VIII. Obraz medialny często nie jest przystosowany do rozwoju poznawczego i emocjonalnego małego odbiorcy, chociażby elementy grozy czy umowność postaci oraz ich zachowanie. Podczas grania w gry komputerowe, zwłaszcza gry strategiczne, gracz utożsamia się z ich bohaterami. Ważny jest zatem odpowiedni dobór gier i dostosowanie ich do wieku użytkownika komputera. O tym, w jaki sposób tego typu zabawy wpłyną na rozwój dziecka, decyduje: cel, sposób i motywy jego wykorzystania, czas oraz miejsce, a także materiał i treść komunikatu. Jeśli komputer wykorzystywany jest świadomie jako atrakcyjne narzędzie nauki, pracy, zabawy i wypoczynku, będzie wpływał korzystnie na rozwój poznawczy dziecka. Nieodpowiednio używany,

może stać się dla niego wielkim zagrożeniem (Muchacka, s.15–16).

Odmiennymi od przedstawionych powyżej form aktywności, są inne zabawy receptywne, a mianowicie: oglądanie książek z obrazkami oraz słuchanie różnych utworów (bajek, opowiadań czy wierszy). Regularny kontakt z książką stymuluje i kształtuje umiejętności komunikacyjne dziecka, które podczas słuchania zadaje pytania, dopomina się wyjaśnień, powtórzeń czy też pragnie obejrzeć zamieszczone w książce ilustracje. Słuchanie baśni, to wprowadzenie w cudowny świat fantazji bliskiej dziecięcemu postrzeganiu rzeczywistości, dzięki czemu dziecko dojrzewa do odbioru innych form literackich. W baśniach dzieci odnajdują wartości moralne towarzyszące relacjom z innymi (Muchacka, s. 16).

Współczesne bajki i przedstawiany w nich świat różnią się od tego, na którym wychowywane były poprzednie pokolenia. Tradycyjne dobranocki emitowane były wieczorową porą o stałej godzinie. Trwały one określony czas i miały na celu wyciszenie oraz przygotowanie maluchów do snu. Współczesne bajki są bardzo dynamiczne i pełen jaskrawych, wyrazistych barw, co sprawia, że obrazy z nich pochodzące długo utrzymują się w wyobraźni dziecka. Również tematyka podejmowana w bajkach nie sprzyja harmonijnemu rozwojowi dzieci. Bajki dla dziewczynek, to często romantyczne, miłosne historie, które nie zawsze dotyczą relacji między dziewczyną a chłopcem, a ich bohaterowie wyznaczają kanony piękna i brzydoty. Z kolei chłopcy bombardowani są treściami z ogromną ilością agresji i przemocy. Promuje się w nich wzorzec łatwego życia, bez wymagań i obowiązków. Kształtuje się w nich obraz świata, w którym można robić wszystko, czego się tylko zapagnie. W tych współczesnych opowieściach zaciera się granica między dobrem a złem.

Poprzez ukazywane w nich treści uderza się w tradycyjną rodzinę, ukazując ją jako coś przypadkowego i niestałego. W zamian bajki ofiarują świat, w którym wszystko można zdobyć za pomocą magii lub super mocy. W niewinny świat dziecka, jak dowodzi Małgorzata Łobacz, wprowadza się sceny przepelnione czarami, ciemnością i śmiercią (Łobacz, 2024, s. 123).

Od rodziców zależy, w jakim świecie moralnym i duchowym zanurzy się ich dziecko. W celu odpowiedniego doboru udostępnianych dzieciom utworów: bajek, książek czy gier komputerowych, należy być świadomym zawartych w nim treści. Dobrze jest zatem najpierw samemu się z nimi zapoznać, a potem towarzyszyć dziecku w jego pierwszym kontakcie z nimi. Wspólnie spędzony z dzieckiem czas, poświęcona mu uwaga, a także doświadczenie wspólnie przeżytych emocji: radości, wzruszenia, smutku zacieśnia więzi. Jest to o wiele lepszy, niż kupienie kolejnego samochodzika lub lalki, sposób na okazanie dziecku swojej miłości.

Przy omawianiu zabaw nie można pominąć kwestii zabawek. W badaniach przeprowadzonych przez Anetę Mac jeden z rodziców podzielił się następującą obserwacją: „zbyt duża ilość zabawek powoduje, że dziecko nie odczuwa przyjemności z posiadania ich, przerzuca je „z kąta w kąt” i bawi się tylko chwilę, następnie porzuca zabawkę i o niej zapomina.” Z badań Mac wynika, że rodzice podczas zakupu zabawek przede wszystkim zwracają uwagę na bezpieczeństwo dziecka podczas zabawy nimi. Kierują się również prośbą dziecka, modą oraz ceną. Najmniejsza liczba rodziców przyznała, że przy wyborze zastanawia się, czy zabawka będzie przydatna dziecku do rozwoju i czy dzięki niej będzie się czegoś uczyło (Mac, 2013, s.97–98).

Zarówno przeładowanie pokoi dzieci zabawkami, jak też ich unikanie nie jest dobre. Rodzice podczas zakupów powinni zachować rozsądek i zastanowić się, jak dana rzecz będzie wpływać na rozwój ich dziecka. Podstawowym kryterium dobrej zabawki jest jej wielofunkcyjność, co oznacza, że dziecko będzie mogło robić z nią wiele rzeczy. Im więcej sposobów na różnorodną zabawę nią, tym lepiej. Warto zatem zwracać uwagę na klocki, kredki i blok rysunkowy, ciastolinę czy piłkę. Jeśli zabawka służy tylko do patrzenia, bo sama wszystko robi i nie wymaga działania dziecka, to wywoła tylko krótkotrwałe zainteresowanie. Nie warto jej kupować. Dziecko szybko się nią znudzi, a jej wartość rozwojowa jest żadna. Zabawa zwykłymi przedmiotami kuchennymi lub kamykami czy kasztanami może bardziej pobudzić wyobraźnię i pomysłowość, niż przeładowany elektroniką dziecięcy gadżet (Piotrowska, Stanisławska, 2022, s. 147–150).

Według Łobacz coraz bardziej wulgarne, zafascynowane brzydotą zabawki stanowią szczególną sferę zagrożeń dla dziecięcej wrażliwości i niszczące dziecięcą niewinność. Współczesny świat zabawek został pozbawiony etosu, a za ich pośrednictwem zamiast do świata wartości, w którym dominuje dobro i piękno, dzieci wprowadzane są w świat agresji, ciemności, zła oraz zepsucia. Wybór odpowiednich zabawek jest zatem kluczowe dla harmonijnego i integralnego rozwoju dziecka (Łobacz, s.121–122).

4. „W co się bawić?” – zabawa w rodzinie

Przypomnij sobie lata dzieciństwa... w jakie zabawy najbardziej lubiłeś się bawić? Które z nich możesz zaproponować swojemu dziecku?

Istnieje wiele podręczników na temat zabaw, które stanowią obszerny i różnorodny zbiór wskazówek, podpowiadek, a także konkretnych pomysłów na zagospodarowanie dzieciom czasu wolnego w kreatywny sposób. Warto śledzić aktualną ofertę wydawniczą, jak też docierać do starszych pozycji książkowych, ponieważ mimo zmieniającego się świata zewnętrznego, dzieci wciąż mają do pokonania te same wyzwania rozwojowe. W tej części zostaną przedstawione propozycje zabaw, które mogą sprawić, że życie rodzinne będzie wypełnione radością, poczuciem wspólnoty i bezpieczeństwa tak bardzo potrzebnych współczesnej rodzinie.

Dziecko poznając świat wykorzystuje wszystkie zmysły: wzrok, słuch, dotyk oraz węch. Skarbnicą zabaw wykorzystujących poszczególne zmysły w celu harmonijnego i integralnego rozwoju dziecka, jest książka „Wspieranie rozwoju dziecka” napisana dla rodziców przez Cornelię Nitsch i prof. dr Geralda Hüthera. Zabawa według autorów podręcznika jest działaniem, które dziecko podejmuje z zapałem, bo wiąże się z nieustannym badaniem, odkrywaniem i wypróbowywaniem czegoś nowego. Pozwala im na ciągłe postrzegania otoczenia z nowej perspektywy oraz zdobywanie nowych umiejętności, które mogą wykorzystywać w innych sytuacjach (Nitsch, Hüther, 2011, s. 36).

Każde doznanie zmysłowe doświadczone przez niemowlę lub małe dziecko, przyczynia się do powstania sieci miliardów komórek nerwowych w jego mózgu. W pierwszych dwóch latach życia dziecka powstają niezliczone połączenia nerwowe – w mózgu niemowlęcia w trakcie jednej sekundy mogą powstać 2 miliony połączeń. Mózg

głodny wiedzy zasysa każdy bodziec jak sucha gąbka wodę. Wraz z intensywnością doznań zwiększa się gęstość sieci oraz liczba synaps (krzyżujących się połączeń pomiędzy komórkami nerwowymi). Wniosek: z każdym nowym doświadczeniem zebranych przez dziecko, zwiększają się możliwości jego mózgu (Nitsch, Hüther, 2011, s. 36)

Samo obcowanie z naturą jest źródłem doznań zmysłowych, na które trzeba uwrażliwiać dziecko. Rodzice zatem powinni zabierać je w miejsca, które mają odpowiedni potencjał, by poruszać jego zmysły i pomóc mu zbierać różne wrażenia. Spacer po jesiennym lesie wypełnionym zapachem drzew i grzybów, stąpanie po igliwiu, nasłuchiwanie głosów ptaków, zbieranie zimnych kamyków ze strumyka, obserwacja delikatnych chmur unoszących się nad łąką, jak też własnoręcznie zebrane truskawki w ogrodzie, są pokarmem dla zmysłów. To równoczesne bombardowanie zmysłów sprawia, że istnieje między nimi silna więź, np. dziecko widząc czerwone jabłko równocześnie czuje jego słodki smak oraz zapach czy głos mamy przypomina jej uśmiechniętą twarz. Takie rozpromienione twarze najbliższych właśnie podczas zabawy najczęściej można zobaczyć (Nitsch, Hüther, s. 36–37).

Jakie zapachy, smaki, dźwięki zapamiętałeś z dzieciństwa? Z jakimi osobami kojarzy Ci się dzieciństwo?

4.1. Zmysły a zabawa

Jest wiele przykładów zabaw, które mogą zainspirować rodziców do wspólnej zabawy z dziećmi:

- ➔ zabawy na odróżnianie dźwięków: „deszczowa muzyka” – nasłuchiwanie odgłosu deszczu, uderzeń kropli o szybę; „szelest liści” – szuranie nogami w opadłych jesienią liściach, podrzucanie ich nogami; „co ci to przypomina” – jedna osoba wytwarza różne dźwięki, druga mówi, co jej przypominają, np. woda z prysznicą, to deszcz, dmuchanie w szyjkę butelki, to gwizdek, tworzenie własnych instrumentów muzycznych poprzez wsypywanie do puszek ziarenek ryżu, grochu, fasoli czy maku i wsłuchiwanie się w wydawane przez grzechotki dźwięki (Nitsh, Hüther s. 41–42);
- ➔ wprawne oczy widzą więcej: „co to jest?” – siadamy z dzieckiem przy stole, następnie zaczynamy rysować na kartce, linie, proste wzory, a później całe obrazki i za każdym razem tłumaczymy co rysujemy, można też zapytać dziecko, co mu to przypomina; „zabawa w chowanego z Tomciem” – rysujemy na kartce ludzika Tomcia, wycinamy go nożyczkami, można wymyśleć jego życiorys, a następnie ukrywamy go gdzieś na trawniku i pozwalamy dziecku go znaleźć; „srebrne bryły” – zebrane wcześniej z dzieckiem kamyki malujemy srebrną farbą, a następnie chowamy w różnych miejscach: w pokoju dziecka, w ogrodzie, między korzeniami drzew i wysyłamy dziecko na ich poszukiwanie; „teatrzyk cieni” – wieczorem, przed pójściem spać włączamy latarkę, kierujemy jej światło na ścianę i za pomocą dłoni dziecko budzi do życia

różne stworki, które mogą przeżyć różne przygody (Nitsh, Hüther, s. 44–45);

- węch i smak – zmysłowa rozkosz: „w sklepie z przyprawami” – wysypujemy do kieliszków różne przyprawy: cynamon, curry, rozmaryn, zawiązujemy dziecku oczy i jego zadaniem jest rozpoznać, co za zapach wącha w danej chwili; „słodkie i soczyste: owoce w kawałkach” – tniemy wraz z dzieckiem owoce na małe kawałki, dziecko z zamkniętymi oczyma wącha kilka z nich i odgaduje co to za owoc, może pomóc sobie próbując jaki ma smak, na koniec przygotowujemy z dzieckiem sałatkę owocową dla całej rodziny (Nitsh, Hüther s. 48–49);
- dotyk – poznawanie świata całym sobą: „magia baniek mydlanych” – robienie baniek samo w sobie jest fascynującym zjawiskiem, ale można też spróbować nieść bańkę na dłoni, komu uda się to najdłużej?: „muśnięcie pióra – głaszczemy twarz dziecka piórkami: najpierw czoło, potem nos i szyję, można również pogłaskać w bosą stopę, następnie zamieniamy się rolami, teraz dziecko może połaskotać bawiącego się z nim rodzica; „papier ścierny i aksamit” – wkładamy do koszyka różne przedmioty: np. gładkie (kamyk), szorstkie (papier ścierny), miękkie (kawałek aksamitu), twarde (kasztan), przykrywamy je chustką, dziecko dotyka te przedmioty i mówi o swoich odczuciach, może też odgadywać, jaki przedmiot trzyma teraz w dłoniach „malowanie rączkami” – malowanie farbami po kafelkach przy wannie za pomocą palców (Nitsh, Hüther s. 50–51).

Ciekawą zabawą na „miły dotyk” jest lepienie z masy solnej. Atrakcją jest samodzielne przygotowanie jej przez

dziecko. Wystarczy połączyć ze sobą szklankę mąki, szklankę soli oraz zimną wodę w takiej ilości, żeby ciasto dało się łatwo ugniatać. Za pomocą foremek do ciasta można nadawać masie różne kształty, można też samemu lepić różne figurki. Po wyschnięciu, wstawia się ulepione rzeczy do piekarnika rozgrzanego do 200 stopni Celsjusza i piecze się je do momentu, aż zyskają lekko miodowy kolor. Można je potem pomalować farbami. Najlepiej akrylowymi. Pomysły na zabawy z masą solną można znaleźć w książce Isolde Kiskalt „Masa solna” oraz Anny Sowińskiej „Zabawa z masą solną”.

Również lepienie z gliny samoutwardzalnej daje dużo radości, tym bardziej, że po wyschnięciu rzeczy z niej ulepione twardnieją i można się nimi bawić lub wykorzystać jako ozdobę dziecięcego pokoju.

4.2. Kreatywność i pomysłowość

Dzieci lubią eksperymentować. Mieszkanie, zwłaszcza kuchnia jest pomieszczeniem, w którym można znaleźć wiele ciekawych rzeczy. Zabawa w kucharza, który pomaga Mamie w przygotowaniu rodzinnych posiłków czy zabawa w mamę, która przygotowuje smakołyki dla swoich dzieci (lalek i pluszaków), mogą dostarczyć dziecku radości i satysfakcji, a jednocześnie przygotować do przyszłej roli oraz obowiązków. Dzięki kolorowym papierom, farbom, nożyczkom, cekinom, wstążkom, kolorowym włóczkom, filcowi, guzikom i magicznemu klejowi z pomocą rodziców dziecko może stworzyć dosłownie wszystko, co tylko przyjdzie mu na myśl. Wykonane prace plastyczne mogą stanowić ozdobę domu lub stać się miłym prezentem dla bliskich osób. Obdarowywanie jest przyjemne i uczy dziecko myślenia o innych. Zachęcanie do

rysowania, malowania, wycinania, klejenia oraz włączanie się w takie działania jest ważne, ponieważ przez tworzone obrazy czy prace plastyczne dzieci mogą opowiadać o swoim życiu, o swoich doświadczeniach i problemach czy uczuciach. Rodzic jest potrzebny w takich chwilach, by słuchać dziecięcych opowieści oraz motywować dziecko do dalszych aktywności poprzez docenienie twórczych wysiłków i pochwałę wykonanego dzieła. Kreatywny umysł, jak też wyćwiczona, sprawna ręka oraz oko nie będą miały problemu z poradzeniem sobie z wyzwaniem, jakie będzie stawiać w niedalekiej przyszłości przed uczniem szkoły.

Jest wiele pozycji książkowych, które zawierają ciekawe pomysły takich prac plastycznym wraz z instrukcją, jak je można wykonać, np.: Sue Nicholson i Deri Robin *Wielka księga prac plastycznych, Od agrafki do zabawki. Księga pomysłów dla dzieci od 3 do 7 lat*, z francuskiego przełożyła Barbara Kocowska, Fiona Watt *365 rzeczy do zrobienia. Pomysłowe prace plastyczne oraz 365 pomysłów. Rysuję i maluję*, Aniela Cholewińska-Szkolik *Pomysły na własnoręczne prezenty*, Monika Neubacher – Fesser, Marlies Busch *Przygotowujemy prezenty. Każde dziecko to potrafi* oraz *Moja kolorowa księga ozdób z papieru* tłumaczenie Magdalena Jałowiec-Sawicka.

Internet jest również źródłem łatwo dostępnych pomysłów wraz z instrukcjami, jak je wykonać. Ważne jest, aby rodzic z dzieckiem oglądał zamieszczone tutoriale i towarzyszył mu podczas tworzenia, zapewniając mu odpowiednie materiały. Nie zostawiamy dziecka samego z komputerem czy smartfonem. Lepiej jest zachęcić je do wspólnej zabawy, by zrealizować pomysł obejrzany na filmiku.

4.3. Ruch to zdrowie

Dzieciom potrzebna jest możliwość sprawdzania swojego ciała, więc rodzice codziennie powinni dostarczyć mu sposobności do zabaw ruchowych. Nawet drogę do przedszkola czy powrót do domu można wykorzystać do przeprowadzenia różnych ćwiczeń, np. naśladowanie różnych zwierząt (skakanie jak żabka, galopowanie jak koń czy stąpanie jak słoń); rzucanie do celu, np. kasztanem w pień drzewa; slalom między drzewami; zabawa ze wstążką – malowanie w powietrzu wstążką zawiązaną na palcu, zabawy na huśtawce na mijanym placu zabaw: za każdym bujnięciem trzeba powiedzieć inne imię lub podać nazwę jakiegoś owocu. Dzieci lubią siłowanie się z dorosłymi, zatem docenią zabawy z rodzicami na dywanie, np.: „rozpakowywanie paczki” – rodzic udaje, że jest paczką, którą dziecko ma za zadanie otworzyć; „mostek” – rodzic kłęka i opiera się dłońmi na podłodze, dziecko może na niego wchodzić, kłaść się na plecach, przechodzić pod brzuchem. Takie zabawy oprócz ćwiczenia sprawności, zapewniają dziecku bliskość i bezpieczeństwo oraz uczą odpowiedzialności za swoje działanie. W książce „WIELKI PODRĘCZNIK dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Teoria i scenariusze zabaw” wydanym przez Wydawnictwo JEDNOŚĆ, nie tylko nauczyciele, ale również rodzice znajdą pomysły na zabawy ze swoim dzieckiem w domu i na podwórku, a także podczas wspólnego wypoczynku poza domem.

Wiele zabaw pozwala zapewnić dzieciom miłe chwile zarówno w podróży na wakacje, jak też podczas chorowania, o czym świadczą pomysły zawarte w książkach: Uli Geßler *Gry i zabawy w podróży dla dzieci i całej rodziny* oraz Hajo Bücken „*Gry i zabawy... kiedy dziecko jest chore*. Ciekawa

zabawa to też doskonały sposób na zorganizowanie dziecku urodzin: Birgit Nawrath, Erika Wecker *Zabawy na urodziny*. Dzięki nim nawet zwykła wizyta kolegów i koleżanej z klasy pozostawi wspaniałe wspomnienia ze wspólnej podróży do krainy fantazji: Winfred Kaminski, Bert Gigas *Podróż do krainy fantazji* i Sylvia Schopf *Odkrywamy fantastyczne światy. Zabawy i inscenizacje dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat*.

Rodzinne granie w gotowe gry planszowe, a także wymyślanie własnych gier jest świetnym sposobem spędzania wspólnych chwil. Jest to cenne doświadczenie, które wprowadza dziecko w świat reguł i zasad. Uczy rywalizacji oraz radzenia sobie z emocjami wywołanymi przez porażkę, bądź odniesiony sukces. Przy okazji takich zabaw dziecko w sposób naturalny ćwiczy wiele umiejętności matematycznych i językowych, co wspiera proces uczenia się.

4.4. Pobudzanie fantazji – baśnie i teatryki

Dobrze jest wprowadzać dziecku rytm dnia, w którym będzie miejsce na aktywność fizyczną, jak też moment wyciszenia i relaksu. Takie rodzinne rytuały porządkują rytm rodzinnego życia, a więc i rytm życia dziecka. Poprzez wieczorne zabawy uspokajające i odprężające można przygotować dziecko do snu, a co proponują w swojej książce Irene Fleming, Jürgen Frits *Zabawy na uspokojenie*. Wielką moc wyciszenia lub wspierania sił podczas choroby dziecka, mają podróże do krainy fantazji, w których zaprasza się dziecko do wyobrażania sobie obrazów z opowiadanych lub czytanych przez rodzica opowieści. Można je znaleźć w książkach, np.: Erika Meyer-Glitza *Zaczarowany róg Kamila* oraz Elke Fuhrmann- Wönkhaus *Spacer po łące. Odprężające opowiadania*

dla chorych dzieci. Innym rytuałem może stać się układanie z dzieckiem opowiadań, Dzięki temu możemy dowiedzieć się, jakie problemy je nurtują, jakie są jego smutki lub marzenia. Opowiadania można snuć: (1) poprzez kontynuowanie istniejącej już historii, (2) opowiadać na podstawie obrazków, ilustracji lub zdjęcia, (3) z wykorzystaniem „skrzyni skarbów”, którym staje się zwykle pudełko z różnymi przedmiotami bądź (4) do muzyki. Takie wspólne opowiadanie jest dialogiem, rozmową, dzięki której możemy wnikać w świat myśli dziecka, ale też wprowadzać zmiany tego myślenia poprzez zmianę nastawienia, spojrzenia na daną sytuację z innej strony, podpowiedzi konkretnych rozwiązań i zmianę emocji. Opowiadając można dziecko: tulić do serca, łaskotać, gdy wprowadzamy elementy humoru, kołysać, głaskać i całować, bo w ten sposób okazujemy mu swoją bliskość, ciepło, zrozumienie i miłość.

Czy masz swojego ulubionego bohatera baśni z czasu dzieciństwa? Kto ci opowiadał/czytał bajki? Jakie emocje towarzyszyły tamtym chwilom?

Rodzinne czytanie bajek, to kolejny wspólny sposób spędzania wolnego czasu. Zanim przeczytamy bajki dziecku, najpierw sami musimy się z nimi zapoznać. Tradycyjne bajki i baśnie Braci Grimm czy H. CH. Andersena, a także inne pozycje, takie jak: *Śpiewająca lipka. Bajki Słowian Zachodnich*, *U złotego źródła. Baśnie polskie* i Jerzego Ficowskiego *Galązka z Drzewa Słońca*, stanowią pomost między pokoleniami, ponieważ odnoszą się do idei- wartości ponadczasowych: dobra, piękna, prawdy, godności, harmonii, równowagi, a przez to w sposób naturalny wprowadzają odbiorcę w pewien kodeks moralny. Kodeks ten pomaga dziecku odróżnić dobro od zła i podpowiada, jak godnie, dobrze postępować, by pięknie żyć. W przedstawionym

w baśniach świecie dziecko poprzez identyfikację z bohaterem może odnaleźć siebie, a także siłę i odwagę do zmagania się z przeciwnościami losu.

Współczesny świat niesie ze sobą wiele zagrożeń i napięć, generuje u dzieci różnego rodzaju lęki. Według Marii Molickiej lęki są naturalnym procesem rozwojowym. Lęk jest wręcz niezbędny dla prawidłowego rozwoju dziecka, ale gdy jest przez dziecko szczególnie silnie doznawany i towarzyszą mu silne reakcje somatyczne (blednięcie lub zaczerwienienie skóry, drżenie ciała, przyspieszenie bądź zwolnienie akcji serca czy bóle brzucha, biegunka), może być doświadczeniem wręcz niebezpiecznym. W takich sytuacjach na ratunek spieszy bajkoterapia z bajkami terapeutycznymi. Takie bajki uwalniając lęk poprzez oswojenie z zagrożeniem, dawanie wsparcia – troska i pomoc: dobrej wróżki, mądrej Babci Wierzby, starego czy mądrego Kruka, prowadzą do nieoczekiwanej odmiany losu, a ostatecznie do rozwiązania zaistniałych w życiu dziecka trudności (Molicka, M. („Bajki terapeutyczne” s. 14–15). Gotowe bajki terapeutyczne ze wskazaniem dla kogo są przeznaczona, można znaleźć w książkach: Maria Molicka „Bajkoterapia. O lękach i nowej metodzie terapii”, Media Rodzina, Poznań 2002, Maria Molicka „Bajki terapeutyczne”, Media Rodzina, Poznań 1999.

Bajki terapeutyczne mogą układać sami rodzice dla swoich dzieci, zgodnie ze schematem podanym przez Molicką. Każda bajka powinna zawierać: (1) Główny temat – nawiązanie do sytuacji i problemu dziecka, np. lęk przed separacją od matki, przed bólem; (2) Główny bohater – dziecko lub zwierzę, który ma ten sam problem i z którym dziecko może się utożsamić, (3) Inne postaci (od których promienieje serdeczność, zrozumienie, miłość), np. dobra wróżka, gadający ptak, stara wierzba, ukochana babcia, które pomogą

zwerbalizować problem, nauczą skutecznych sposobów zachowań, które z kolei pomogą rozwiązać problem, odnieść sukces, uczą pozytywnego myślenia oraz (4) Tło opowiadania – bajka musi się dziać w miejscu znanym dziecku i muszą być przedstawione w taki sposób, by wywołać pogodny nastrój (Molicka, s. 27–28). Rodzice, którym układanie bajek nie przychodzi łatwo, mogą skorzystać z gotowych pomysłów zawartych w książce pt. „Bajkoterapia czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych”, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2015.

Bajki własne układać może cała rodzina, jak też samo dziecko. Można też wykonać własnoręczną książkę – rodzice piszą, dziecko wykonuje ilustracje do bajki. Baśnie mogą inspirować do malowania czy to ulubionych postaci, czy scen. Słuchając „Bajek -Grajek”, dziecko może równocześnie malować do muzyki wykonywanej na tradycyjnych instrumentach. Fantastyczny świat jest tak fascynujący, że dzieci z chęcią chcą go „odgrywać” w rzeczywistości.

Wielu pozytywnych przeżyć i wspólnych chwil pełnych radości z pewnością dostarczą dzieciom rodzinne przedstawienia. Mogą to być przedstawienia wymyślone na podstawie bajek przez dzieci dla rodziców, jak też wspólnie przygotowane teatryki przez całą rodzinę z wykorzystaniem bajek Jana Brzechwy lub z pomocą gotowych scenariuszy, np. przedstawionych w książkach: „Polscy autorzy, Teatryk przedszkolaka” Wydawnictwo Podsielik-Raniowski i Spółka – sp. z o.o., Poznań Dagna Ślepowrońska „Teatryk paluszkowy” GWP, Gdańsk 2009, Janina Krzemińska, Czesław Janczarski „Zaczynamy przedstawienie” Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2023. Już samo przygotowanie kukiełek czy pacynek, strojów dla aktorów, a także tła i scenografii do przedstawienia, wprowadzi uczestników zabawy w twórczą

atmosferę. Brawa zebrane po przedstawieniu będą motywacją do podjęcia kolejnych kreatywnych działań.

5. Cztery pory roku i rodzinny kalendarz liturgiczny

Jaka jest Twoja ulubiona pora roku? Dlaczego ją wybrałeś?

Sama natura przychodzi z pomocą w zagospodarowaniu wolnego czasu w sposób ciekawy. Wspólne rodzinne spacery mogą zanurzyć dziecko w pięknie stworzonego świata. Każda pora roku przynosi nam swoje dary, a przez to zaprasza do różnego rodzaju aktywności. Wiele ciekawych propozycji zabaw można znaleźć w książce „365 gier i zabaw na każdy dzień” Wydawnictwo REA 2005 rok. Każdy miesiąc niesie okazję do celebrowania rodzinnych świąt: urodzin, imienin. Styczeń ofiaruje Dzień Babci i Dziadka, maj Dzień Mamy, a czerwiec Dzień Ojca. Warto uczynić te dni wyjątkowymi poprzez ozdobienie mieszkania, zaplanowanie smacznego obiadu i deseru, przygotowanie laurek oraz własnoręcznie zrobionych prezentów. Takie wspólne świętowanie scala więzi rodzinne, a także jest okazją do wyrażenia wdzięczności i miłości naszym bliskim.

Otoczający świat ciągle się zmienia. Obserwacja natury i jej koła życia, poczynając od budzącego się na wiosnę życia, przez błogosławione lato, po przygotowującą się w jesieni naturę do zimowego snu, może być okazją do wielu dziecięcych odkryć. Jest też okazją pozyskiwania wiedzy o życiu, o radości płynącej z narodzin czy smutku odchodzenia i przemijania, co przygotowuje do wyzwań codzienności. Zbieranie roślin na zielniki, obserwacja zwyczajów zwierząt,

rozpoznawanie głosu ptaków, czy chodzenie na wyprawy z atlasem motyli, może być początkiem wielkich pasji oraz podstawą ukształtowania się przyszłej drogi zawodowej.

Jakie rytuały i tradycje panowały w Twojej rodzinie pochodzenia? Które z nich zaszczepiłeś lub chciałbyś zaszczepić w swojej rodzinie?

Świadomie przeżywane w rodzinie poszczególne okresy roku liturgicznego oraz podejmowane w rodzinie do nich przygotowania, nie tylko wypełnią wolny czas, ale też mogą pogłębić wiarę dzieci, rozwijać ich religijność i pobożność w naturalny sposób. Zrobione na bazie ramki do zdjęć ołtarzyki swoich świętych patronów są okazją do pogłębienia z nimi relacji oraz uświadomienia sobie przenikania się światów: widzialnego i niewidzialnego – wiecznego, kościoła pielgrzymującego i triumfującego. Przygotowanie lampionów na roraty, wspólne śpiewanie pieśni adwentowych, przygotowanie pierników czy ozdób na choinkę, wprowadza dziecko w atmosferę radosnego oczekiwania na przyjsie Pana. Czekać dziecko z większą uwagą i zaangażowaniem zagłębi się w opowieści Biblijne opisujące czasy wydarzeń towarzyszących Bożemu Narodzeniu. Rodzinne kolędowanie zaś sprzyja umocnieniu wspólnoty międzypokoleniowej, której spoiwem jest okazywana Jezusowi miłość. Pomysłem na świetną zabawę może być też bal karnawałowy z przebraniami, kiedy każdy członek rodziny przebiera się za jakąś postać z bajki. Natomiast przygotowania do Wielkanocy: zrobienie palmy, malowanie pisanek do koszyka na „święconkę” czy kartek z życzeniami, umacniają przekazywaną z pokolenia na pokolenie tradycję i prowadzą do głębokiego przeżycia najważniejszych wydarzeń roku liturgicznego – Triduum Paschalnego.

6. Jak dorośli mogą animować budowanie relacji rówieśniczych dzieci?

Jakie masz wspomnienia ze wspólnych zabaw z dzieciństwa? Z kim i gdzie się bawiłeś? W co się bawiłeś?

Przy rozważaniach na temat zabawy w kontekście grupy rówieśniczej, warto zwrócić uwagę na pedagogikę zabawy, która, jak pisze Bogusław Śliwerski, w Polsce rozwinęła się „jako metodyka pracy z grupą i jest wynikiem poszukiwania dróg wspierania rozwoju człowieka, polepszania komunikacji interpersonalnej oraz integracji grup społecznych” (Śliwerski, 2010, s.26). Zaoferowane przez pedagogikę zabawy metody będące połączeniem zabawy i pracy, a więc uczenie się będące przyjemnością, są ciekawymi wskazówkami dla pedagogów, nauczycieli i wychowawców pracujących z dziećmi oraz młodzieżą. Podstawą tych metod jest: (1) radość płynąca z własnej świadomości ciała – radość płynąca z ruchu, biegania, tańczenia czy skakania, to sposoby uczenia się przez doświadczanie ciałem; (2) odkrywanie, badanie i kształtowanie środowiska – pragnienie, by poprzez zabawę wchodzić w życie, zostawić po sobie ślad, stworzyć coś nowego, (3) muzyka – wprawia „mózg” w rozkołysanie, śpiewanie i każdy rodzaj muzyki zachęca różne obszary mózgu do tworzenia sieci połączeń; (4) zabawa w grupie zaspokaja potrzebę przynależności – dzieci w ten sposób uczą się, że wspólne życie jest możliwe tylko wtedy, kiedy wszyscy w grupie przestrzegają reguł oraz umów i mimo, że może dochodzić do różnych konfliktów i frustracji, to uczestnicy wspólnej zabawy uczą się z nimi radzić, a wspólna zabawa: uczy kompetencji społecznych, znalezienia przyjaciół,

budowania społecznych systemów oraz gotowości do współpracy (Wimmer, 2010, s.43–44).

Ideę pedagogiki zabawy na grunt Polski przeniosła prof. Zofia Zaorska, która jest też założycielką Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA. Metoda KLANZY tworzy warunki dla rozwoju osoby, jak też grupy czy większej społeczności w atmosferze wzajemnej, życzliwej współpracy, która ujawnia siłę oraz wielorakie możliwości grupy poprzez różnorakie sposoby budowania relacji międzyludzkich (Hofman, 2010, s.51–53).

Metody wykorzystywane do organizowania spotkań edukacyjnych w KLANZIE, to:

- Nawiązywanie kontaktu z grupą od samego początku z życzliwością, w atmosferze przyjaźni i wzajemnego szacunku
- Wspólne ustalenie zasad współpracy na początku spotkania.
- Zwracanie na estetykę otoczenia – przestrzeń spotkania jest wykorzystywana celowo i w sposób przemyślany.
- Tworzenie warunków do uczenia się przez działanie, przeżywanie i odkrywanie z wykorzystaniem metod aktywizujących.
- Dbłość o relaks, dobre samopoczucie i radosną atmosferę spotkań.
- Wykorzystywanie tańca (tańce integracyjne), ruchu, muzyki do wzmacniania energii lub chwil odpoczynku uczestników.
- Dbłość o przebieg procesu grupowego i stopniowanie emocji w każdym działaniu wyraźnym początkiem i zakończeniem.

- Stosowanie feedbacku – informacje zwrotne, w których podkreśla się znaczenie i umiejętność życzliwego przekazania własnych odczuć.
- Wykorzystanie różnych środków wyrazu – prostych i łatwych w zastosowaniu, a umożliwiających twórcze działanie.
- Docenianie każdego trudu włożonego przez uczestnika spotkania w jego przebieg: stosowanie rytuałów na powitanie i zakończenie spotkania, a także podziękowania (Hofman s. 52–53).

W pracy grupy ważna jest atmosfera wzajemnego zaufania, która daje poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Tworzenie się więzi emocjonalnej między członkami grupy rozpoczyna się od wzajemnego ich poznania i wspólnego działania, a co inicjuje animator – osoba prowadząca spotkanie. Zawarcie kontraktu grupowego jest podstawą zbudowania przyjaznej atmosfery. Składa się on z zasad regulujących stosunki między uczestnikami spotkania. Przykładowe zasady, to: pomagamy sobie wzajemnie, dbamy o bezpieczeństwo swoje i innych, jesteśmy dla siebie mili i uprzejmi, szanujemy wypowiedzi kolegów, doceniamy cudzą pracę, mówimy pojedynczo, chcąc zabrać głos podnosząc rękę, zostawiamy porządek w miejscu pracy i zabawy, dbamy o piękno języka polskiego, itp. Kontrakt zawiera się zawsze wtedy, kiedy poznajemy grupę, z którą mamy pracować i dotyczą reguł bycia ze sobą. Są one podstawą rozwiązywanie późniejszych sytuacji konfliktowych (Gęca, Hofman, 2010, s. 67–71).

Ruch i taniec pozwalają odnaleźć swój własny rytm oraz złapać życiową równowagę.

Muzyka, taniec i ruch wykorzystywany w spotkaniach grupowych daje ogrom możliwości oddziaływań na każdego uczestnika przynosząc mu następujące korzyści:

obniżają poziom lęku, poprawę koncentracji uwagi, obniżenie poziomu neurotyczności, poprawę koordynacji ruchowej, poprawiają odporność na zmęczenie, obniża napięcie psychofizyczne, rozładowanie nadmiaru energii i agresji, podnosi samoocenę, wprowadza korzystne zmiany zachowani (Zdzisław Hofman „Ruch i muzyka w działaniach pedagogicznych i edukacyjnych, s.106). Tańce integracyjne dodatkowo: rozwijają świadomość ciała, wpływa harmonijnie na jego rozwój, rozwija poczucie rytmu, ma znaczący wpływ na lateralizację, uczy dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania bliskiego kontaktu z nimi, przyczynia się do budowania wspólnoty, wyzwala kreatywność, uczy zaufania, a także oceny sytuacji i podejmowania decyzji. Taniec jest uniwersalnym językiem komunikacji między ludźmi, jak też wzmacnia poczucie tożsamości kulturowej (Gęca, Hofman, 2010, s.116) Propozycje metodyczne: Leszek Gęca „Tańce integracyjne w pracy z grupą cz.1, KLANZA, Lublin 2002 wraz z płytą CD, Izabela Wójcik, Justyna Wójcik „Jak Dawid tańczyć chcę. Tańce integracyjne oparte na fabule biblijnej”, KLANZA. Lublin 2003

Oprócz tańca, KLANZA wykorzystuje: zabawy z chustą animacyjną, działania plastyczne, zabawy słowem, a także pedagogikę cyrku, która odwołuje się do współpracy w zespole. Tylko zgrana grupa może osiągnąć efekty swoich działań: żonglerki czy akrobacji. Duma i poczucie satysfakcji z posiadanych umiejętności cyrkowych sprzyjają wzmacnianiu osobistej siły emocjonalnej. Podczas zabaw są podejmowanie również działania teatralne (Hofman, s. 119–124).

Zabawy ze scenariuszem pozwalają dzieciom przeżyć prawdziwą przygodę nawet wtedy, kiedy nie ruszają się z domu.

W pedagogice zabawy ważne są również zabawy ze scenariuszem, np. „Ćwierćland” czy „Podróż do Hollywood”. Istotą takich zabaw fabularyzowanych jest wspólny temat dla kilku powiązanych ze sobą działań, które przedstawiają różne wątki danego problemu. Bazą jest narracja – snucie opowieści o wydarzeniach rozciągniętych w czasie, podczas których zarysowuje się pewien problem. Na jej podstawie podejmowane są aktywne próby jego rozwiązania. Cennym etapem jest przygotowanie do zabawy, bo to właśnie wtedy buduje się odpowiedni nastrój – uczestnicy pomagają sobie wzajemnie w przygotowaniach strojów, scenerii zabawy i bawią się oczekując na to, co będzie dalej. Czas podsumowania to też ważny moment zabawy, ponieważ uczestnicy mają możliwość opisanie swoich odczuć, uwag czy opinii (Ludian, Wójcik, 2010, s. 186). Do przeprowadzenia takich zabaw nie potrzeba wiele. Często wystarczą gazety, pisaki, taśma klejąca, nożyczki, bibuła i szary papier – są to materiały wywołujące kreatywność i pomysłowość.

KLANZA przez wiele lat wydawała czasopismo pt.: „Grupa i Zabawa” – Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLAZA, a także książeczki: „Klanza w Zabawie i Edukacji Dzieci. Materiały metodyczne”, nr 1 -2, KLANZA, Lublin 2004. Można tam znaleźć pomysły zarówno na ciekawe zabawy w świetlicy szkolnej czy uroczystości klasowe i wycieczki, jak też poprowadzenie zwykłych lekcji przedmiotowych w interesujący sposób. W odpowiedzi na liczne pytania pedagogów, jak rozwijać uczucia dziecka, jego wrażliwość, gotowość do współpracy, powstała książka Ewy Nogi i Anny Wasilak „Stare i nowe zabawy podwórkowe”.

Arteterapia to bezpieczny sposób opowiadania o swoich emocjach oraz problemach. Im więcej opowiadamy, tym bardziej porządkuje się nasz wewnętrzny świat.

Sposobem budowania więzi i relacji rówieśniczych są zajęcia z arteterapii. W artykule opartym na wynikach badań własnych, przeprowadzonych w latach 2016–2017 wśród 74 uczniów w młodszym wieku szkolnym z Województwa Śląskiego, Agnieszka Szczelina-Szczotka dowodzi, że może być ona użyta w celu stymulowania wielu dziedzin życia społecznego. Są nimi: przekazywanie ważnych treści związanych z wychowaniem oraz kształtowanie pozytywnych relacji społecznych w grupie. Zastosowanie w trakcie zajęć elementów arteterapii stworzyło bezpieczną przestrzeń dla własnej ekspresji, a także interakcji pomiędzy uczestnikami badań. Poprzez wyeliminowanie stresu oraz negatywnych nastrojów związanych z ocenianiem, arteterapia zachęciła do aktywności i dzielenia się swoim dziełem z innymi bez strachu przed krytyką z ich strony. Badania wykazały też pozytywne zmiany w relacjach rówieśniczych pod wpływem tego rodzaju zajęć. Dały uczestnikom badań możliwość lepszego poznania siebie oraz kolegów. Udział w proponowanych aktywnościach był okazją do otworzenia się przed innymi oraz wyrażenie własnych wewnętrznych przeżyć. Jest to niezwykle ważne, jak twierdzi Szczelina-Szczotka, ponieważ obecnie dzieci wolą uciekać od rzeczywistości, tracąc swoją osobowość w rzeczywistości wirtualnej. Taki stworzony świat i jego wizje stają się barierą dla rzeczywistych kontaktów interpersonalnych oraz zagrożeniem dla kształtowania się systemu wartości, jak też budowania prawidłowych reakcji na zwykłe, codzienne sytuacje (Szczelina-Szczotka, 2019, s. 108–118). Pomysły na zajęcia z arteterapii można zaczerpnąć z następujących pozycji: Ewa Baranowska-Jojko *Arteterapia dla dzieci. Propozycje ćwiczeń plastycznych i pomysły na dialogi z najmłodszymi*, Agnieszka Kozdoń *Scenariusze zajęć i zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*,

Beata Grzeszczuk-Nędza *Kreatywne prace plastyczne czy Alina Arciszewska-Binnebesel Twórcze podróże plastyczne. Wykorzystanie sztuki w terapii i arteterapii.*

Kilka słów zakończenia

Pomysłów na zagospodarowanie dzieciom czasu wolnego w rodzinie czy szkole jest wiele i wciąż pojawiają się nowe. Kluczową sprawą jest zaangażowanie rodziców, a także pedagogów, nauczycieli oraz wychowawców w jego organizację i poprowadzenie. Czas spędzony z dzieckiem, który niejednokrotnie jest poświęceniem własnego czasu i kosztem własnych spraw, jest najwspanialszym darem z siebie. Warto zadać sobie pytania: jeśli ja nie będę towarzyszył dziecku w tych przyjemnych momentach dnia, to kto/co je wypełni? jeśli nie wykorzystam tego czasu na pogłębienie więzi z nim, to z kim/czym zwiąże się moje dziecko? Wreszcie najważniejszym przekazem wspólnej zabawy z dzieckiem jest miłość. Miłość sprawia, że wspomnienia z dzieciństwa zapadają głęboko w serce, które chce się nimi dzielić z kolejnymi pokoleniami zapewniając ich ciągłość i trwanie.

Bibliografia

- Chojrak, M., Grochowska, I., Jurzysta, K., Mełgieś, M., & Karpińska, A. (2017). Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), 235–252. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.235>

- Durka, G. (2011). Rodzina a czas wolny. *Wychowanie w Rodzinie*, 3, 39–52. <https://doi.org/10.23734/wwr20113.039.052>
- Gęca, E., & Hofman, Z. (2010). *Jak rozumiemy słowo kontrakt*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 67–72). Wydawnictwo KLANZA.
- Gęca, L., & Hofman, Z. (2010). *Wykorzystanie tańca w metodzie KLANZY*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 108–116). Wydawnictwo KLANZA.
- Hofman, Z. (2010a). *Metoda KLANZY – klucz do sukcesu*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 51–53). Wydawnictwo KLANZA.
- Hofman, Z. (2010b). *Ruch i muzyka w działaniach pedagogicznych i edukacyjnych*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 100–107). Wydawnictwo KLANZA.
- Hofman, Z. (2010c). *Wykorzystanie różnych środków wyrazu*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 117–124). Wydawnictwo KLANZA.
- Jamruszka-Grzeluska, M. (2016). *Wychowanie dzieci do czasu wolnego*. W: M. Magda-Adamowicz & E. Kobyłecka (Red.), *Dziedziny wychowania w klasach początkowych* (s. 241–258). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kerres, B. (2020). *Niezła zabawa: Jak z humorem stawić czoła wyzwaniom rodzicielstwa*. ESPE.
- Kowalczyk, A. (2015). Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 1, 95–112.
- Kukołowicz, Z. (1977). Budowanie aktywności samowychowawczej. *Z psychologii religii, moralności i wychowania*, 6(26), 38–39.

- Łobacz, M. (2024). *Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom duchowym dzieci i młodzieży*. W: M.L. Opiela, E. Świdrak, & M. Łobacz (Red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej: Idee-twórcy-instytucje* (s. 111–132). Wydawnictwo KUL.
- Ludian, M., & Wójcik, I. (2010). Scenariusze zabaw fabularyzowanych. W E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 186–199). Wydawnictwo KLANZA.
- Mac, A. (2013). Zabawa w życiu dziecka a dobrostan. *Zdrowie i dobrostan. Dobrostan i Przyroda*, 2, 81–101.
- Magda-Adamczyk, M. (2022). Twórcze zabawy w zaciszy domu rodzinnego. *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 63–77. <https://doi.org/10.34616/wvr.2022.1.063.077>
- Majzner, R. (2023). Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, 30(3), 237–253.
- Miłek, K. (2021). *Znaczenie zabaw twórczych w wychowaniu i rozwoju dzieci 5-letnich*. W: M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, & M. Nyczaj-Draż (Red.), *Edukacja dziecka szansą na budowę kapitału społecznego* (s. 144–152). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(3), 7–18.
- Noga, E., & Wasilak, A. (2002). *Stare i nowe zabawy podwórkowe*. Wydawnictwo KLANZA.
- Opiela, L.M. (2023). Integralny rozwój i wychowanie dziecka w pedagogice katolickiej. *Studia Pastoralne*, 19, 100–117.
- Ordon, U. (2007). Organizacja i formy czasu wolnego uczniów w młodszym wieku szkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 3, 5–11.

- Piecuch, E. (2012). Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców. *Wychowanie w rodzinie*, 6, 63–81. <https://doi.org/10.2373/wwr20122.063.081>
- Piotrowska, A., & Stanisławska, I.A. (2022). *Przedszkolak wielki mały człowiek*. Wydawnictwo Zwierciadło.
- Przygońska, E. (2011). Jak dzieciom i młodzieży rodzina powinna organizować czas wolny. *Pedagogika Rodziny*, 1(3/4), 121–132.
- Siedlaczek, A. (1999–2001). Wpływ zabawy na rozwój dzieci trzy- i czteroletnich. *Prace Naukowe. Pedagogika*, 8–10, 723–728.
- Szczelina-Szczotka, A. (2019). Arteterapia jako interwencja wychowawcza ukierunkowana na relacje społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(2), 105–119.
- Szewczyk, A. (2012). Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 89–97.
- Śliwierski, B. (2010). Pedagogika zabawy w obszarze nurtów współczesnej myśli pedagogicznej. W E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 17–38). Wydawnictwo KLANZA.
- Truskolaska, J. (2007). *Osoba i zabawa: Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*. Wydawnictwo KUL.
- Warchoła, M. (2019). Rola rodziny w procesie wychowania do czasu wolnego. *Studia Paedagogika Ignatiana*, 22(2), 119–142. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019>
- Wimmer, T. (2010). *Jak uczymy się poprzez zabawę*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (Red.), *O metodzie KLANZY: Teoria i praktyka* (s. 39–46). Wydawnictwo KLANZA.

8

ROZDZIAŁ ÓSMY

Technologie w rozwoju i edukacji dzieci w wieku szkolnym – nie zabraniać, ale jak stosować?

Aleksandra Borowicz

Abstrakt

Rozdział jest próbą wskazania obszarów działań wychowawczych, w jakich zalecana jest dodatkowa wrażliwość pedagogiczna, która może skutecznie pomóc dziecku w procesie budowania umiejętności niezbędnych do interakcji ze światem techniki cyfrowej. Miłość rodzicielska, atmosfera bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania, jest, ponad wszelką wątpliwość, najlepszym fundamentem w procesie wychowawczym, którego integralną częścią jest odkrywanie świata rzeczywistego i wirtualnego. Kolejna część tekstu poświęcona zostanie sugestiom dotyczącym konkretnych aspektów technicznych oraz edukacyjnych, które należy podjąć, by wspierać dzieci w codziennym poruszaniu się w świecie komunikacji elektronicznej.

Słowa kluczowe: rozwój, technos, technologie, zagrożenia, internet

Wstęp

Cyfrowa rewolucja, jaka wydarzyła się na przełomie XX i XXI wieku stała się przyczyną przemian społecznych i gospodarczych w niespotykanej dotąd skali. Oprócz ogromnych szans rozwojowych przyniosła ze sobą nowe, niespotykane

wcześniej trudności i zagrożenia, które mogą mieć niepożądany wpływ na wszystkie grupy społeczne. Internet wprowadził nowe sposoby korzystania z zasobów wiedzy, kultury i sztuki, znacząco ułatwiając dostęp do osiągnięć cywilizacji. W sposób bezprecedensowy zbliżył ludzi z różnych środowisk, kultur i krajów, tworząc przestrzeń do globalnego dialogu i wymiany informacji w skali, która dotąd była nieosiągalna. Platformy komunikacyjne, wideokonferencje, fora dyskusyjne dostępne online, w wielu przypadkach zastąpiły tradycyjne miejsca spotkań. Dzięki cyfrowym narzędziom publikacji i autoekspresji łatwo dostępna stała się możliwość publikacji własnej twórczości. Internet wpłynął także na podejście do wiedzy i nauki. Ułatwiony dostęp do różnorodnych źródeł informacji przyczynia się do wyrównywania szans edukacyjnych, umożliwiając zdobywanie wykształcenia oraz poszerzenie kompetencji niezależnie od miejsca zamieszkania i statusu ekonomicznego. Możliwe stało się studiowanie „bez wychodzenia z domu”, w trybie hybrydowym lub zdalnym, co niewątpliwie ma istotne znaczenie w kontekście dostępności np. dla osób niepełnosprawnych. Powszechne stały się konferencje naukowe w trybie online poszerzające przestrzeń wymiany wiedzy w środowiskach naukowych. Ogrom korzyści, jakie przyniosła cyfrowa rewolucja, przekracza możliwości ujęcia ich w krótkim opracowaniu.

Internet, choć otworzył nieskończoną liczbę nowych możliwości, przyniósł również nowe, niełatwe wyzwania. Korzystanie z zasobów internetu wymaga rozwiniętych kompetencji społecznych, które pozwalają na świadome i bezpieczne poruszanie się w świecie cyfrowym. Podstawową potrzebą wydaje się być umiejętność świadomej selekcji informacji, czyli odróżniania treści wartościowych od informacji niepełnych lub wprowadzających w błąd. Niezbędna

jest umiejętność analizy źródeł, rozumienia kontekstu informacji, pewnego krytycyzmu w odbiorze treści, co pomaga w unikaniu manipulacji i dezinformacji. Kolejną istotną kompetencją jest odpowiedzialność za własne działania w sieci, umiejętność poszanowania innych osób spotykanych w sieci, nieuleganie złudnemu poczuciu anonimowości. Istotna jest wreszcie ochrona prywatności, danych osobowych i ogólne przestrzeganie prawa.

Nowa rzeczywistość społeczna, wynikająca z postępu technicznego, została włączona przez autorki niniejszego opracowania do koncepcji integralnego wychowania Stefana Kunowskiego pod nazwą „technos”. Jak zostało wspomniane w słowie wstępnym, obszar „technos” nie jest wyodrębnioną dziedziną tej koncepcji, lecz przenika wszystkie jej główne obszary, czyli bios, etos i agos. Warto podkreślić, że do „technos” zaliczyć można nie tylko nowoczesne media cyfrowe, lecz również szeroko pojęte osiągnięcia cywilizacyjne związane z rozwojem techniki.

„Technos” wpływa na sferę bios, a szczególnie na te aspekty, które pozostają pod kontrolą i są kształtowane przez rodziców i wychowanka. Może oddziaływać na sposób spędzania czasu wolnego, długość snu czy codzienną aktywność fizyczną. W efekcie oddziaływanie to może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla rozwoju człowieka. Z tego powodu „technos” przenikający bios powinien być objęty szczególną uwagą pedagogiczną. Technos przenika również przestrzeń, którą Kunowski określił mianem „etos”. Środowisko dorastania, niegdyś kształtowane głównie przez osoby bliskie i spotykane na co dzień (rodzina, nauczyciele, koledzy i koleżanki) zostało dziś wzbogacone przez dostępność nowych narzędzi komunikacji i budowania sieci społecznych. W ten sposób postęp technologiczny

w znacznym stopniu wpływa na relacje międzyludzkie i otoczenie społeczne, które odgrywają istotną rolę w kształtowaniu obszaru etos. Świat „technos” oddziałuje także na rzeczywistość „agos”. Agos pełni kluczową rolę w procesie wychowawczym, koncentrując się na wszechstronnym wspieraniu człowieka w jego dążeniu do pełnego rozwoju. Jego zadaniem jest nie tylko pomoc w zdobywaniu wiedzy, ale także kształtowanie umiejętności społecznych, emocjonalnych i moralnych. Zdefiniowany przez Kunowskiego zestaw funkcji wychowawczych, szczególnie obejmujących działania z kategorii edocere (łac. uczyć, nauczać), educere (łac. wydobywać, wychowywać), educare (łac. kształcić, wychowywać, edukować) może odnieść wymierne korzyści, jeśli w procesie wychowawczym zdoła wykorzystać potencjał „technos” a jednocześnie – będąc świadomym potencjalnych zagrożeń wpływających z tej rzeczywistości – skutecznie ograniczyć ich negatywny wpływ.

Ponieważ „technos” oddziałuje na wszystkie aspekty wychowania, nie sposób pominąć go w rozważaniach nad pełnym zrozumieniem i zastosowaniem tej koncepcji w praktyce pedagogicznej.

W niniejszym rozdziale podjęte zostaną rozważania na temat korzyści i zagrożeń wynikających z zastosowania nowoczesnych technologii w rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży. Wykorzystanie nowoczesnych technologii przez młodszą młodzież staje się przedmiotem zainteresowania pedagogów, którzy obserwując rozwój narzędzi i technik cyfrowych oraz ich ekspansję do niemal wszystkich aspektów życia społecznego starają się wspierać rodziców, wychowawców i młodzież w jak najlepszej ich adaptacji, z jednoczesnym minimalizowaniem potencjalnych zagrożeń. W rozumieniu autorki niniejszego rozdziału termin „nowoczesne

technologie” obejmuje wszelkie cyfrowe materiały multimedialne, aplikacje mobilne, oprogramowanie, urządzenia i narzędzia komunikacyjne, które służą do przekazywania i przechowywania informacji. Obejmuje on także platformy społecznościowe, usługi strumieniowania treści (np. serwisy udostępniające filmy lub muzykę), technologie wirtualnej rzeczywistości, a nade wszystko globalną sieć internetową, która w dzisiejszym świecie stanowi magistralę interakcji społecznej i wymiany wiedzy.

Artykuł jest próbą wskazania obszarów działań wychowawczych, w jakich zalecana jest dodatkowa wrażliwość pedagogiczna, która może skutecznie pomóc dziecku w procesie budowania umiejętności niezbędnych do interakcji ze światem techniki cyfrowej. Miłość rodzicielska, atmosfera bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania, jest, ponad wszelką wątpliwość, najlepszym fundamentem w procesie wychowawczym, którego integralną częścią jest odkrywanie świata rzeczywistego i wirtualnego. Kolejna część tekstu poświęcona zostanie sugestiom dotyczącym konkretnych aspektów technicznych oraz edukacyjnych, które należy podjąć, by wspierać dzieci w codziennym poruszaniu się w świecie komunikacji elektronicznej.

1. Typologia zagrożeń związanych z technologiami

Nie jest możliwa jednoznaczna i rozłączna kategoryzacja zagrożeń wynikających z korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez dzieci i młodzież. Określone typy zagrożeń z powodu wzajemnych zależności i powiązań mogą się przenikać i tworzyć wspólne obszary. Dostępne

w literaturze próby kategoryzacji jako punkt odniesienia przyjmują dwie odmienne perspektywy:

- perspektywa pedagogiczno-psychologiczna, dotycząca obszarów funkcjonowania człowieka takich jak sfera psychiczna, fizyczna czy społeczna, obejmująca zagrożenia, które mogą mieć wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny i psychologiczny dziecka;
- perspektywa techniczno-użytkowa, dotycząca zagrożeń wynikających z kontaktu z technologią cyfrową, czyli koncentrująca się na aspektach funkcjonalnych, takich jak m.in. cyberprzemoc, manipulacje informacją, dostęp do nieodpowiednich treści, przestępczość internetowa i inne ryzyka wynikające z interakcji w sieci.

Analiza zagrożeń w różnych kontekstach i z różnych punktów widzenia pozwala na wyraźne rozdzielenie aspektów wychowawczych i społecznych od konkretnych zagrożeń technicznych, co powinno być pomocne w zrozumieniu całości problematyki. Powinno też pomóc w podjęciu pragmatycznych działań, mających na celu ograniczenie negatywnych skutków potencjalnych zagrożeń. Klasyfikacje i sugestie zawarte w dalszej części tekstu będą odnosić się do przedstawionego powyżej podziału.

2. Perspektywa psychologiczno-pedagogiczna

2.1 Zagrożenia dla rozwoju w kontekście psychologiczno-pedagogicznym

Wśród zagrożeń wynikających z kontaktu dzieci z urządzeniami techniki cyfrowej w kontekście pedagogiczno-psychologicznym J. Pyżalski, powołując się na brytyjski raport

Safer Children in a Digital World (Byron 2008, za Pyżalski 2017, s. 163), wyszczególnia zagrożenia dla rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, zagrożenia wynikające z nadmiernego korzystania z technologii przez dzieci oraz związane z aktywnością w sieci (online). Podobną klasyfikację proponują inni polscy badacze, J. Bednarek i A. Andrzejewska (za Pyżalski 2017, s. 163), dokonując podziału potencjalnych niebezpieczeństw na dotyczące funkcjonowania fizycznego i psychicznego, poznawczego, społeczno-wychowawczego, intelektualnego, moralnego, związanego z przestępczością teleinformatyczną, z uzależnieniem (infoholizm) oraz zagrożenia związane z grami komputerowymi.

Przedstawione klasyfikacje są zbieżne, różniąc się jedynie na pewnym poziomie szczegółowości, strukturyzując zagrożenia w odniesieniu do kluczowych obszarów rozwoju, co może być przydatne w analizie wpływu technologii na integralny rozwój dzieci.

Dokonując ich syntezy można wyodrębnić następujące obszary zagrożeń z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej:

- dotyczące zdrowia fizycznego,
- obejmujące aspekt rozwoju poznawczego i intelektualnego oraz zdrowia psychicznego,
- zagrożenia dotyczące rozwoju społeczno-wychowawczego i emocjonalnego,
- dotyczące wpływu technologii na życie jednostki, takich jak uzależnienia.

Wśród szkodliwych skutków obcowania z mediami elektronicznymi, dotyczących zdrowia fizycznego wymienić można wady postawy, związane z przyjmowaniem niewłaściwej pozycji podczas korzystania z urządzeń oraz

trwaniem w tej samej pozycji przez długi czas. W literaturze odnaleźć można także informacje na temat konsekwencji w postaci wad wzroku (Barar i in, 2007) oraz słuchu (Bednarek, Andrzejewska, 2018). Nierzadkie są także dolegliwości układu kostno-mięśniowego oraz zespoły urazowe typu zespół cieśni nadgarstka.

Jako jedno z głównych zagrożeń dotyczących zdrowia psychicznego wskazać można konsekwencje nadmiernej stymulacji sensorycznej oraz intensywnej ekspozycji na bodźce wizualne i dźwiękowe. Może to negatywnie wpływać na koncentrację, pamięć i zdolność przetwarzania informacji u dzieci. Do kategorii niebezpieczeństw powiązanych z rozwojem poznawczym można zaliczyć także zagrożenia związane z rozwojem krytycznego myślenia. Częsty kontakt z treściami manipulacyjnymi lub fake newsami może utrudniać dzieciom rozwój umiejętności oceny wiarygodności informacji i kształtowanie własnych poglądów. Inna grupa niebezpieczeństw, odnoszących się do rozwoju poznawczego może dotyczyć sfery budowania własnej tożsamości, szukania autorytetów i wzorców. W przestrzeni online dzieci często napotykają nierealistyczny i wyidealizowany wizerunek osób i sytuacji, co może negatywnie wpływać na ich samoocenę i postrzeganie wartości własnej osoby (Tanaś, Galanciak, 2019, s. 56).

Zdolność odróżniania rzeczywistości od fikcji szczególnie u małych dzieci jest ograniczona, zatem istnieje niebezpieczeństwo, że negatywne treści mogą być przyjmowane bezkrytycznie i mogą silnie oddziaływać modelująco.

Korzystanie z internetu przez dzieci niesie ze sobą różne zagrożenia związane z ich rozwojem społeczno-wychowawczym i emocjonalnym. Wśród nich wskazać należy ryzyko izolacji społecznej, wynikające z nadmiernego skoncentrowania

na kontaktach online z jednoczesnym zaniedbaniem relacji z rówieśnikami w świecie rzeczywistym. Może to prowadzić do trudności w komunikacji bezpośredniej i negatywnie wpływać na kształtowanie sprawności w zakresie kontaktów interpersonalnych, w tym także na umiejętność budowania trwałych relacji. Mniejsza intensywność bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami, zastąpiona przez kontakt zdalny, może skutkować niedostatecznym wykształceniem tych kompetencji, które człowiek zwykle nabywa poprzez komunikację niewerbalną, takich jak zauważanie reakcji rozmówcy i interpretowanie jego emocji, a także rozwijanie zdolności do empatii. Należy również wspomnieć o ryzyku zaburzeń emocjonalnych, w tym depresji i stanów lękowych wynikających z ekspozycji dziecka na nieodpowiednie treści, przejawy nienawiści (hejt) i agresywnego zachowania, różne formy przemocy psychicznej i emocjonalnej takie jak zastraszanie, poniżanie czy wyśmiewanie. Nie można także pominąć ryzyka związanego z fałszywym poczuciem anonimowości w sieci, które osłabia kształtowanie poczucia odpowiedzialności za słowa i działania (Andrzejewska 2019, s. 81). Tak wykształcone poczucie braku konsekwencji swoich czynów może przenosić się ze świata wirtualnego do sytuacji w realnym życiu, co może mieć dalekosiężne skutki etyczne i prawne.

Niekorzystne konsekwencje korzystania z sieci to również możliwe uzależnienie od internetu i technologii, wynikające z długotrwałego przebywania w świecie wirtualnym, z nadmiernego korzystania z gier online i mediów społecznościowych. Symptomy uzależnienia, które powinny wzbudzić niepokój rodziców czy opiekunów to np. rozdrażnienie, poczucie dyskomfortu dziecka w sytuacji braku dostępu do urządzeń i sieci internetowej, trudności w kontrolowaniu

czasu spędzanego w sieci. Uzależnienie od bycia online negatywnie wpływa na inne aspekty życia, takie jak edukacja, relacje z rodziną i rówieśnikami, powoduje zaniedbywanie obowiązków domowych, może także powodować problemy z kontrolowaniem własnych emocji i obniżeniem zdolności do radzenia sobie z emocjami w codziennych sytuacjach.

2.2. Redukowanie zagrożeń w aspekcie psychologiczno-pedagogicznym

Bednarek i Andrzejewski (2019) wskazują na uniwersalność ogólnych zasad pedagogicznych zapewniających właściwe funkcjonowanie rodziny także w zastosowaniu do wychowania dziecka w zakresie nabywania kompetencji technicznych. **Rodzina (...) w której dziecko jest bezpieczne i odczuwa miłość rodzicielską, jest źródłem czynników chroniących przed zagrożeniami i patologiami w świecie rzeczywistym** (Bednarek, Andrzejewski 2019, s. 182). Zauważają oni jednocześnie, że ten sam zestaw zasad znajduje również zastosowanie do ochrony przed zagrożeniami w cyberprzestrzeni. Wśród zalecanych postaw pedagogicznych, oddziałujących prewencyjnie w tym obszarze, autorzy wymieniają okazywanie wrażliwości i empatii, okazywanie uwagi i wsparcia, transparentność komunikacji, obserwację i reagowanie na pojawiające się sygnały o trudnościach, dialog i uczenie asertywności, sprawiedliwe i adekwatne określanie wymagań, konsekwencję w określaniu reguł i zakazów, oraz zaangażowanie rozumiane jako stała obecność i wcielenie się w rolę przewodnika i przyjaciela.

Analizując przedstawione zalecenia za kluczowy element należy uznać zaangażowanie rodzicielskie, stanowiące

fundament dla realizacji pozostałych postulatów. Świadomi i zaangażowani rodzice lub opiekunowie dziecka, szczególnie w okresie jego pierwszego samodzielnego kontaktu z internetem przypadającego na okres pomiędzy 6 a 12 rokiem życia, powinni aktywnie współuczestniczyć w procesie nauki, a aktywne współuczestnictwo w odkrywaniu „nowego świata” musi zakładać poświęcenie pewnej ilości czasu dla dziecka. Nierzadko można spotkać się z obiegowym przeświadczeniem, że dzieci spędzają zbyt wiele czasu w internecie i przed ekranami. Przy okazji jednak pomijany jest fakt, że za taki stan rzeczy odpowiadają również sami rodzice, którzy poświęcają dzieciom zbyt mało uwagi. Bardzo trafnie podsumował to J. Przybylski pisząc: **(...) to nie są tabletowe dzieci, ale dzieci opuszczone przez dorosłych. Zbyt często rodzice (...) [zapominają] o tym, że z dziećmi trzeba też rozmawiać, wspólnie się bawić, tłumaczyć działanie technologii i ich możliwości (za Biedroński, 2015). (...)** Warunkiem koniecznym nie jest tu merytoryczna wiedza, ale gotowość poświęcenia swojemu dziecku tego, czego ono najbardziej potrzebuje – czasu i uwagi oraz wspólne z nim poznawanie tajników nowoczesnych technologii (Tamże s. 207). Osoba dorosła powinna wspólnie z dzieckiem przeglądać strony internetowe, aplikacje lub platformy edukacyjne zapewniając mu w ten sposób bezpieczne ramy działania, ale pamiętając o pozostawieniu dziecku poczucie swobody i przestrzeni do kierowania się własną ciekawością.

Towarzystwo osoby dorosłej w pierwszych krokach w cyfrowym świecie jest kluczowym czynnikiem niwelującym zagrożenia w różnych sferach rozwoju. Stwarza liczne okazje do podjęcia

dialogu z dzieckiem na temat treści które dziecko napotyka w sieci, kreuje sytuacje sprzyjające wyjaśnieniu konsekwencji podejmowanych aktywności, daje możliwość podzielenia się dorosłego z dzieckiem krytycznym komentarzem, rozbudzania zainteresowań dziecka ciekawymi informacjami czy kierowania uwagi dziecka na wartościowe i interesujące zagadnienia.

Obecność rodziców nie powinna utrudniać rozwoju samodzielności i rozważnego korzystania z technologii. Nie musi i nie powinna mieć charakteru ciągłego nadzoru. Ciągły nadzór jest postulatem niemożliwym do zrealizowania, nie służy także budowaniu relacji wzajemnego zaufania pomiędzy opiekunem i dzieckiem. Towarzystwo dziecka w poznawaniu cyfrowego świata powinno umożliwiać mu stopniowe budowanie niezależności w internecie, zachęcając je do podejmowania świadomych decyzji. Zalecana jest raczej dyskretna obecność i interwencja rodzica, gdy pojawiają się pytania lub trudności. Dzięki zastosowaniu takiego podejścia dziecko ma szansę rozwinąć umiejętności cyfrowe w atmosferze wsparcia i otwartości, co sprzyja nie tylko pozytywnej relacji z nowymi technologiami ale także pomiędzy opiekunem a dzieckiem. Należy również zauważyć, że czas poświęcony dziecku przeznaczony na wychowanie do świadomego korzystania z multimediów powinien obejmować także propozycje alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu i podejmowania aktywności spoza świata multimediów, tak, aby rzeczywistość wirtualna stała się uzupełnieniem „tradycyjnego” sposobu spędzania wolnego czasu, a nie jego dominującym zamiennikiem (Morbitzter 2017, s. 207).

Artykuły popularnonaukowe zawierające porady dla rodziców w zakresie bezpiecznego użytkowania internetu przez dzieci często kładą nacisk na potencjalne zagrożenia, jakie niesie ze sobą korzystanie z sieci i koncentrują się na zaleceniach zmierzających do znacznego ograniczania dzieciom dostępu do internetu. Choć zwracanie uwagi na ryzyko jest z pewnością słuszne, poleganie jedynie na blokadach i zakazach w procesie wychowania wydaje się niewłaściwe. Tego typu podejście może prowadzić do strachu przed technologią, zamiast rozwijać umiejętność jej odpowiedzialnego wykorzystania. **W działaniach zmierzających do przygotowania dziecka do funkcjonowania w medialnym świecie chodzić powinno – przede wszystkim – o ukazanie pożytków płynących z obecności w tym świecie, nauczenie racjonalnych i odpowiedzialnych zachowań, ale też o uwrażliwienie dziecka na rozmaite zagrożenia, jakie się z tą obecnością wiążą** (Morbiter 2017, s. 207).

Rozważając temat redukcji zagrożeń w sferze społecznej, nie sposób pominąć zagadnienia limitowania czasu, jaki dzieci mogą i powinny poświęcać na aktywność w sieci. Ograniczanie czasu poświęcanego na aktywność internetową ma na celu przeciwdziałanie potencjalnym uzależnieniom i zagrożeniom dotyczącym zdrowia fizycznego. Warto nadmienić, że liczące się organizacje odchodzą od zaleceń mających na celu wyłącznie ograniczanie czasu spędzanego przed ekranem na rzecz poprawy jakościowej treści z jakimi dziecko może mieć kontakt, wskazując jednocześnie, że kontakt z mediami może być korzystny rozwojowo. **Nadaje się zatem istotnego znaczenia temu, w jaki sposób dzieci używają mediów, a nie tylko temu, ile czasu temu poświęcają** (Brown, Shrifin, Hill, 2015; Hogan, 2000 za Pyżalski 2017, s. 159). Warto, aby rodzice

i dzieci podjęli próbę ustalenia limitu czasowego korzystania z internetu w formie partnerskiej umowy, zamiast stosowania fizycznych blokad czasowych na urządzeniach. Dzieci lepiej reagują na wspólne ustalenia, które są dla nich zrozumiałe i do których celowości i sensowności są jednoznacznie przekonane. Można wspólnie wyznaczyć czas, po którym dziecko powinno zrobić przerwę i przypominać o aktywnościach offline. Celem autorki nie jest odradzanie rodzicom fizycznych środków limitujących czas korzystania z urządzeń elektronicznych, ale raczej zachęta do elastycznego podejścia budującego wzajemne zaufanie pomiędzy rodzicami a dziećmi.

Należy także uwzględnić aspekt redukowania przedstawionych wcześniej zagrożeń dla zdrowia fizycznego. Działania te powinny uwzględniać troskę o ergonomię stanowiska pracy i zabawy. Dbanie o optymalne ustawienie biurka i komputera jest kluczowe. Ekran monitora powinien znajdować się na wysokości oczu dziecka, aby unikać ciągłego pochylania głowy, co zapobiega napięciu mięśni szyi i kręgosłupa. Krzesło powinno być wygodne, najlepiej regulowane, aby zapewnić odpowiednie podparcie dla pleców, a stopy powinny opierać się stabilnie o podłogę. Warto zadbać o dobre oświetlenie, by uniknąć zmęczenia oczu.

Ważne jest również zachęcanie do aktywności fizycznej w ramach rozrywki. Istnieje wiele gier, które wymagają aktywności fizycznej i stanowią atrakcyjną alternatywę dla siedzących zajęć. Gry z kontrolerami ruchu, symulatory sportu czy wirtualne rozgrywki sportowe (np. piłka nożna, tenis) pozwalają na połączenie zabawy z ruchem, co pomaga dzieciom aktywnie spędzać czas, rozwijając jednocześnie ich zainteresowania sportowe.

Ponadto należy pamiętać o regularnych przerwach i ćwiczeniach rozciągających. Rodzice mogą wprowadzić zasadę regularnych przerw w czasie korzystania z urządzeń, np. co 30 minut przerwa na kilka minut ruchu. Zachęcanie dzieci do wykonywania prostych ćwiczeń rozciągających, takich jak skłony, krążenia ramion czy rozciąganie nóg, pomaga zapobiegać zmęczeniu mięśni i stawów.

Wielu autorów wskazuje, że częstą konsekwencją nadmiernego korzystania z ekranów są wady wzroku. Warto zatem wspierać u dzieci zdrowe nawyki związane z oczami. Aby zapobiec zmęczeniu wzroku, rodzice mogą zachęcać dzieci do stosowania reguły 20-20-20: co 20 minut dziecko powinno zrobić 20-sekundową przerwę i spojrzeć na coś oddalonego o co najmniej 3-5 metrów. To pomaga zredukować zmęczenie oczu spowodowane długotrwałym wpatrywaniem się w ekran.

Ważne jest także promowanie różnorodnych aktywności. Rodzice mogą zachęcać dzieci do angażowania się w różnorodne aktywności poza przebywaniem w sieci, takie jak sport, zajęcia na świeżym powietrzu czy hobby wymagające ruchu. Zróżnicowanie aktywności w codziennym planie dnia pomaga utrzymać równowagę między czasem spędzonym online a czasem offline. Takie podejście wspiera zdrowy rozwój fizyczny dziecka i sprzyja nauce zdrowych nawyków, które będą korzystne także w przyszłości.

3. Perspektywa techniczno-użytkowa

Perspektywa techniczno-użytkowa koncentruje się na aspektach funkcjonalnych, obierając za kontekst rozważań konkretne zagrożenia wynikające z wykorzystania technologii

i szczegółowo identyfikując ryzyko związane bezpośrednio z aktywnością w sieci. Taką kategoryzację zagrożeń zaproponowali m.in. autorzy europejskiego projektu badawczego Kids EU Online (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019). Podział ten jest bardziej szczegółowy w kwestiach technicznych i może posłużyć jako pomoc praktyczna pomoc np. dla specjalistów od bezpieczeństwa cyfrowego, którzy mogą skupiać się na prewencji konkretnych zagrożeń, jak np. cyberprzemoc czy niebezpieczne kontakty online.

3.1. Zagrożenia w perspektywie techniczno-użytkowej

Dzieci, korzystając z internetu, narażone są na szereg zagrożeń, które wynikają zarówno z ich naturalnej ciekawości, jak i braku doświadczenia w zakresie bezpieczeństwa online. Jednym z największych wyzwań jest ochrona prywatności i bezpieczeństwa danych osobowych. Dzieci mogą nieświadomie dzielić się wrażliwymi informacjami, takimi jak imię i nazwisko, adres czy inne dane osobowe, co naraża je na ryzyko kradzieży tożsamości, oszustwa oraz innych form nadużyć. Często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji ujawniania danych na platformach społecznościowych, forach lub w grach online, przez co stają się łatwym celem dla osób mających nieuczciwe intencje.

Innym poważnym zagrożeniem są ataki phishingowe, czyli próby wyłudzenia danych poprzez fałszywe strony internetowe lub wiadomości. Dzieci, które dopiero poznają świat cyfrowy, często nie są w stanie odróżnić wiarygodnych stron od niebezpiecznych. Kliknięcie w link w wiadomości phishingowej może prowadzić do ujawnienia danych logowania

czy numerów kart kredytowych rodziców, co może mieć poważne konsekwencje finansowe i prawne.

Ryzyko „infekcji” złośliwym oprogramowaniem również jest wysokie. Dzieci, pobierając gry, aplikacje lub dodatki, mogą przypadkowo zainstalować wirusy, trojany lub oprogramowanie szpiegujące. Takie programy mogą przejąć kontrolę nad urządzeniem dziecka, wykraść dane osobowe lub narazić urządzenie na dalsze ataki. Ochrona przed tego rodzaju zagrożeniami wymaga nie tylko odpowiednich narzędzi zabezpieczających, ale i edukacji, by najmłodszy rozumieł, jak rozpoznać podejrzane pliki i linki.

Innym aspektem zagrożeń jest pojawienie się w grach elementów hazardowych, takich jak np. skrzynki z nagrodami czy mikrotransakcje. Te funkcje mogą zachęcić dzieci do wydawania pieniędzy na przedmioty cyfrowe lub gry, co może prowadzić do uzależnienia od hazardu lub impulsowego wydawania pieniędzy. Gry te, choć często wydają się nieszkodliwe, mogą mieć negatywny wpływ na zdrowie psychiczne dzieci, ucząc je ryzykownych zachowań finansowych.

Ponadto dzieci nie powinny mieć nieograniczonego dostępu do różnorodnych treści online, w tym takich, które promują autodestrukcyjne zachowania. Istnieją strony oraz grupy w mediach społecznościowych, które propagują zaburzenia odżywiania, samookaleczenia czy nawet samobójstwa. Tego rodzaju treści mogą mieć bardzo negatywny wpływ na psychikę dziecka, zwłaszcza gdy młoda osoba szuka wsparcia i odpowiedzi na trudne pytania w internecie. Bez odpowiedniego nadzoru, dzieci i młodzież mogą nieświadomie natknąć się na szkodliwe materiały.

Dodatkowym zagrożeniem wynikającym z trendów społecznych jest zacieranie granic prywatności, szczególnie

przez takie zjawiska jak live streaming³ oraz udostępnianie lokalizacji. Młode osoby mogą nieświadomie przekazywać zbyt wiele informacji o sobie, ujawniając swoją lokalizację, codzienne rutyny czy inne szczegóły życia osobistego. Ułatwia to dostęp do ich życia osobom, które mogą mieć złe intencje.

Na koniec warto wspomnieć o zagrożeniach wynikających z interakcji z botami⁴ lub fałszywymi kontami. Automatyczne konta mogą kontaktować się z dziećmi, wysyłając im niechciane wiadomości lub zachęcając do podejmowania ryzykownych działań. Boty mogą również wpływać na dzieci, manipulując ich opinią lub wywierając na nie wpływ przez powtarzanie określonych treści.

Ochrona dzieci przed tymi zagrożeniami wymaga edukacji, czujności i odpowiednich narzędzi zabezpieczających. Świadomość rodziców i nauczycieli dotycząca możliwych zagrożeń oraz regularna rozmowa z dziećmi na temat bezpieczeństwa w sieci może pomóc zminimalizować ryzyko i nauczyć młode osoby, jak bezpiecznie poruszać się po cyfrowym świecie.

3.2. Radzenie sobie z zagrożeniami w perspektywie techniczno-użytkowej

Najmłodsi użytkownicy zwykle nie mają odpowiednich zdolności ani wystarczających umiejętności świadomego i krytycznego wyboru i odbioru treści w internecie, na przykład prezentujących przemoc czy pornografię. Dzieci pozostawione same sobie w przestrzeni sieci społecznościowych

³ Transmisja na żywo

⁴ Programy mogące wykonywać pewne czynności np. w internecie w zastępstwie za człowieka

szczególnie narażone są na intencjonalne wykorzystywanie przez inne osoby. Warto więc rozważyć zastosowanie przez opiekunów pewnych elementów nadzoru aktywności najmłodszych użytkowników w internecie. (Bednarek, Andrzejewski 2019, s. 183–184). Trzeba nadmienić, że budowanie zaufania nie zwalnia z zastosowania środków technicznych, które mogą chronić dzieci. Należy wytłumaczyć dziecku, że zabezpieczenia techniczne nie są narzędziem inwigilacji, ale ochrony. W zabezpieczeniach technicznych nie chodzi o nadzór w pejoratywnym znaczeniu tego słowa, ale o wsparcie w ochronie. Ofiarami cyberprzestępców mogą stać się (i stają się) wszyscy bez wyjątku, nie wyłączając specjalistów w zakresie IT. Szacuje się na przykład, że w 2021 roku skumulowane straty wynikające z działalności przestępczej w internecie wyniosły około 6 bilionów USD⁵. Nie można zatem zakładać, że zdrowe relacje pomiędzy rodzicami a dzieckiem i zaufanie do dziecka wystarczą, aby je ochronić.

W tej części podane zostaną przykłady środków technicznych, które mogą pomóc rodzicom w ograniczeniu wpływu zagrożeń internetowych na dzieci:

1. Kontrola rodzicielska i filtry treści: narzędzia kontroli rodzicielskiej, takie jak Google Family Link, Apple Screen Time, czy programy antywirusowe z modułami rodzicielskimi, mogące ograniczać dostęp do treści nieodpowiednich.
2. Oprogramowanie antywirusowe i zabezpieczenia przed złośliwym oprogramowaniem: regularne aktualizacje antywirusów i firewalli pomagają

⁵ <https://warsawinstitute.org/pl/ukryta-skala-cyberprzestepczosci> dostęp 11.01.2025.

chronić urządzenia przed wirusami i nieautoryzowanymi próbami dostępu.

3. Filtrowanie i monitorowanie aplikacji społecznościowych: aplikacje, które monitorują aktywność w mediach społecznościowych, mogą ostrzegać rodziców przed cyberprzemocą, sextingiem czy podejrzanymi kontaktami. Przykłady to Bark lub Qustodio.
4. Blokowanie reklam i pop-upów⁶: blokery reklam (np. AdBlock) mogą pomóc chronić dzieci przed niechcianymi reklamami, które często promują treści niewłaściwe lub zawierają złośliwe oprogramowanie.
5. Ograniczenie dostępu do płatności: wyłączenie opcji płatności lub dodanie dodatkowego uwierzytelniania (np. PIN, hasło) w aplikacjach może zapobiec nieplanowanym wydatkom, np. na mikrotransakcje lub zakupy w grach.
6. Monitoring lokalizacji i czasu korzystania: funkcje GPS oraz raporty czasu korzystania w telefonach mogą pomóc monitorować, ile czasu dziecko spędza online i w jakich miejscach, a także lokalizować urządzenie w razie zagrożenia. Istnieje możliwość włączenia funkcji lokalizacji widocznej wyłącznie przez rodziców.
7. Blokowanie i filtrowanie słów kluczowych: ustawienie filtrów na słowa kluczowe lub frazy związane z przemocą, samookaleczaniem lub innymi niebezpiecznymi tematami może pomóc w blokowaniu szkodliwych treści.

⁶ Wyskakujące okienka

8. Regularne kopie zapasowe i edukacja nt. prywatności: konfiguracja automatycznych kopii zapasowych danych oraz edukacja na temat ustawień prywatności w aplikacjach społecznościowych mogą ograniczyć ryzyko utraty danych lub narażenia na niechciane interakcje dziecka z obcymi osobami.
9. Wyłączanie funkcji geolokalizacji: ograniczenie lub wyłączenie funkcji geolokalizacji w aplikacjach zmniejsza ryzyko, że lokalizacja dziecka będzie łatwo dostępna dla nieznamyomch.
10. Weryfikacja aplikacji przed instalacją: przeglądanie opinii i sprawdzanie poziomu zabezpieczeń aplikacji przed ich zainstalowaniem pomoże w uniknięciu aplikacji zawierających złośliwe oprogramowanie lub nadmiernie ingerujących w prywatność.
11. Dwuetapowe uwierzytelnianie: włączenie dwuetapowego uwierzytelniania w mediach społecznościowych i kontaktach e-mail dzieci zwiększa bezpieczeństwo, chroniąc przed włamaniem i przejęciem kont (do weryfikacji może zostać podane konto rodziców).
12. Edukacja w zakresie rozpoznawania phishingu i fake news: istnieją programy lub aplikacje, które uczą dzieci, jak rozpoznawać oszustwa i fałszywe wiadomości, mogą one budować świadomość i umiejętności samodzielnej ochrony.

Środki te stanowią techniczne wsparcie dla rodziców i dzieci, jednocześnie pomagając kształtować zdrowe nawyki cyfrowe i zwiększać bezpieczeństwo cyfrowe.

Podsumowanie

Mimo, że zagrożenia rozpatruje się z różnych perspektyw, cel jest jeden: nauczyć dzieci świadomego i owocnego wykorzystania potencjału technologii i jednocześnie uchronić je przed zagrożeniami, jakie występują w cyfrowym świecie.

Przedstawiony podział rozgranicza aspekty zagrożeń i wsparcia na psychologiczno-pedagogiczne i techniczne, ale sposoby neutralizowania zagrożeń obejmują podejście interdyscyplinarne. Żadne środki techniczne nie zastąpią rozmowy, troski, miłości, czasu poświęconego dziecku, żadne środki nie są uniwersalne, nic nie zastąpi zdrowego rozsądku. Techniczna identyfikacja konkretnych zagrożeń najlepiej zostanie zneutralizowana jeśli pomiędzy rodzicem a dzieckiem będzie atmosfera wzajemnego zaufania.

Jak zauważa ekspert publikujący techniczne porady dla rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu, V. Samara: „żaden program nie zastąpi rozmowy z dzieckiem. Środki techniczne nie są panaceum, a czasami mogą tworzyć fałszywe poczucie bezpieczeństwa, jeśli nie stosujemy ich w połączeniu ze zdrowym rozsądkiem. Nadzór edukacyjny w domu, podobnie jak w szkole, wraz z komunikacją i ze świadomością ryzyka, jest korzystniejszy od barier technologicznych, ponieważ przyczynia się do właściwej edukacji nieletnich, zrozumienia problemów i rozwijania krytycznego myślenia w radzeniu sobie z nimi” (2019, s. 302). Wiodącym celem jest więc edukacja przygotowująca dziecko do uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym.

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2019). *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież*. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, & A. Rywczyńska (Red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 68–89).
- Bednarek, J., & Andrzejewski, A. (2019). *Prakseologiczny wymiar profilaktyki wobec zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, & A. Rywczyńska (Red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 162–190).
- Brown, A., Shifrin, D.L., & Hill, D.L. (2015). Beyond 'turn it off': How to advise families on media use. *APP News*, 36(10).
- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World. The report of the Byron Review*. Department for Children, Schools and Families Publications.
- Morbitzer, J. (2017). *Edukacja (medialna) małego dziecka*. W: J. Pyżalski (Red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 207–227).
- Pyżalski, J. (2017). *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*. W: J. Pyżalski (Red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 159–181).
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., & Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Samara, V. (2019). *Praktyczne wskazówki dotyczące prawidłowego, nieryzykownego i bezpiecznego dla zdrowia korzystania z technologii interaktywnych*. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, & A. Rywczyńska (Red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 284–311).
- Tanaś, M., & Galanciak, S. (2019). *Dziecko w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji*. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, & A. Rywczyńska (Red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 40–67).



Biogramy Auterek

Mgr Urszula Antończuk-Grab – logopeda, polonista, oligofrenopedagog, absolwentka studiów podyplomowych z edukacji i rehabilitacji osób ze spektrum autyzmu. Asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Zajmuje się zaburzeniami komunikacji u dzieci z ASD, jąkaniem, niepełnosprawnością intelektualną. Pracuje jako terapeuta wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w SOSW w Świdniku, zajmując się terapią logopedyczną i rewalidacją dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, spektrum autyzmu, Zespołem Downa. Współpracowała z organizacjami pozarządowymi: fundacją i stowarzyszeniem OSTOJA, w którym kilkanaście lat wspierała młodzież i dorosłe osoby z jąkaniem, prowadząc grupy wsparcia i terapię dla osób z niepełnością mowy. Autor i realizator projektów dla dzieci z zaburzeniami komunikacji oraz rodziców. Uczestnik wielu konferencji, warsztatów, szkoleń.

Dr Aleksandra Borowicz – surdopedagog, logopeda, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz pracownik w Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL. Członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów (instruktor metody fonogestów z uprawnieniami do certyfikowania) oraz Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Jest kuratorem Koła Naukowego Surdopedagogiki „Surplus Loquens”, w ramach którego sprawuje opiekę, koordynuje prace studentów oraz organizuje warsztaty i spotkania z ekspertami. Jest także tutorem studentów z uszkodzeniami słuchu studiujących w KUL. Zainteresowania badawcze Aleksandry Borowicz koncentrują się wokół zagadnień komunikacji językowej osób z uszkodzeniem narządu słuchu, wspierania rozwoju i wczesnej interwencji logopedycznej. Prowadzone badania dotyczą także problemów rodzin wychowujących dzieci niesłyszące i słabosłyszące oraz wsparcia rodziców w pełnieniu ich ról. Jest autorką publikacji o tematyce surdopedagogicznej (w tym monografii „Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu”, Lublin, Wydawnictwo KUL 2020) oraz redaktorką kilku monografii.

Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL – kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Prowadzi badania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, niepełnosprawności intelektualnej oraz

surdogłottodydaktyki. W ostatnich latach jest zaangażowana w prace kilku zespołów badawczych pracujących nad modelem edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ważną częścią pracy naukowej jest także współpraca międzynarodowa. Ewa Domagała-Zyśk była członkiem zarządu International Association of Catholic Institutes of Education (ACISE, kadencja 2019–2024). Koordynowała i koordynuje polskie zespoły w ramach projektów międzynarodowych dotyczących edukacji inkluzyjnej (e-inclusion 2021–2023), kształcenia nauczycieli (Promentors 2020–2023, Volcanic 2024 – obecnie), metody Cued Speech (2020–2022) oraz nauczania języka angielskiego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Langskill 2022–2024, Splendid 2022 – obecnie). Koordynuje także projekt badawczy dotyczący edukacji uniwersyteckiej i zatrudnialności (Inclusive Academic Excellence and Employability, 2019 – obecnie). Jest m.in. współautorką programu przygotowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do funkcjonowania w środowisku pracy pt. „Jestem dorosły – chcę pracować”, programu edukacji wczesnoszkolnej pt. „Doświadczam – rozumiem – wiem”, baterii testów do badania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w średnim wieku szkolnym TROS-KA oraz TROS-KA-1 oraz polskiej wersji Systemu Oceny Zachowań Adaptacyjnych ABAS-3. Ostatnio zredagowała monografię pt. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions* (London, Routledge 2021)

i opublikowała monografię pt. „Dostępna edukacja akademicka” (Lublin, Wydawnictwo KUL 2023).

Mgr Ewa Grygierzec-Gruda – ukończyła studia z zakresu psychologii i filozofii, co pomaga jej w obszarze pracy zawodowej jaką jest psychoterapia, łączyć wiedzę o ludzkiej psychice z głębszym rozumieniem kwestii egzystencjalnych. Po ukończeniu studiów filozoficznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II pracowała jako nauczyciel akademicki, obecnie (od ponad 15 lat) skupia się wyłącznie na pracy terapeutycznej. Pracuje z pacjentami w różnych kontekstach, zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Ukończyła wieloletnią szkołę psychoterapii, uzyskała certyfikat Sekcji Naukowej Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Obecnie związana jest z Instytutem Studiów Psychoanalitycznych im Hanny Segal gdzie szkoli się i doskonali swój warsztat terapeutyczny. Doświadczenie kliniczne zdobywała m.in. na oddziale Psychiatrycznym Ogólnym Lubelskiego Szpitala Neuropsychiatrycznego, w Poradni Zdrowia Psychicznego Szpitala w Łęcznej, w Świętokrzyskim Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach. Jest autorką artykułów i referatów z zakresu filozofii. Jej obecne zainteresowania naukowe obejmują teorię i praktykę psychoanalizy, a w szczególności badania nad relacjami między wczesnymi doświadczeniami a rozwojem osobowości. Prywatnie interesuje się klasyczną literaturą psychoanalityczną, filozofią, jest pasjonatką ornitologii.

Mgr Urszula Kmita – pedagog specjalny, absolwentka filozofii teoretycznej na Wydziale Filozofii KUL; wychowawca grupy oraz specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju w modelu skoncentrowanym na rodzinie w Punkcie Przedszkolnym i Niepublicznej Poradni Wczesnego Wspomaganie Dziecka „Lolek”, trener w mieszkaniu treningowym dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną przy Polskim Stowarzyszeniu na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Lublinie, pedagog Międzynarodowej Sieci Pedagogicznej PILGRIM; asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Była członkiem zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju w projekcie „Agora – Wczesna Interwencja – rozwój świadczeń z zakresu wczesnego rozwoju dziecka i wspierania rodziny”. Uczestniczyła w licznych warsztatach i szkoleniach, m.in. Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Integracji Sensorycznej, Terapii behawioralnej oraz Treningu Umiejętności Społecznych w Centrum Terapii Behawioralnej, Metody Dobrego Startu, Metody Wideotreningu Komunikacji (VIT), Metody Werbo-tonalnej, alternatywnych i wspomagających metod komunikacji w tym Makaton, PODD, PECS oraz z wykorzystaniem wyższych technologii. Z zamiłowania człowiek teatru. W swojej pracy naukowej i zawodowej dąży do oddania głosu tym, którzy potrzebują, wszelkimi dostępnymi im kanałami, wykorzystując elementy szeroko rozumianej arteterapii. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół osób z niepełnosprawnością intelektualną: ich statusu ontycznego, edukacji

włączającej oraz zindywidualizowanych metod pracy. Pracuje nad dysertacją doktorską pt. „Świadomość własnej tożsamości dzieci ze znacznymi zaburzeniami rozwojowymi w wieku od narodzin do 7 lat” pod kierunkiem dr hab. Ewy Domagały-Zyśk, prof. KUL.

Dr Renata Kołodziejczyk – absolwent Filologii Polskiej i Logopedii UMCS w Lublinie, Podyplomowego Studium Surdologopedii w Warszawie i Podyplomowych Studiów w zakresie Emisji Głosu UMCS w Lublinie, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, certyfikowany instruktor Metody Fonogestów, wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Komitetu Audiofonologii, Centrum Edukacji Nie-słyszących i Słabosłyszących oraz Stowarzyszenia Ochrony Dziedzictwa Kulturowego „Ocalmy”. Zajmuje się problematyką rozwoju komunikacji dzieci i młodzieży, w szczególności z uszkodzeniem narządu słuchu, a także możliwościami wspierania ich edukacji. Bada ich umiejętności komunikacyjne oraz sposoby przezwycięzania trudności w skutecznym komunikowaniu się z otoczeniem. Prowadzone badania dotyczą również roli AAC w rozwijaniu możliwości komunikacyjnych, a w szczególności roli Metody Fonogestów we wspieraniu rozwoju językowego dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, metodyki wprowadzania fonogestów do programów wychowania językowego, a także popularności metody w terapii logopedycznej i edukacji dzieci z uszkodzeniami

słuchu i innymi rodzajami zaburzeń powodujących opóźnienie rozwoju mowy. Zajmuje się również problematyką profilaktyki logopedycznej u dzieci w wieku przedszkolnym oraz rolą emisji głosu w profilaktyce zaburzeń głosu u absolwentów kierunków pedagogicznych. W ostatnich latach opublikowała m.in. monografię „Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi?” (Lublin, Wydawnictwo KUL 2021).

Dr hab. Dorota Kornas-Biela, prof. KUL – prof. nadzw. KUL, dr hab. pedagogiki, dr psychologii. Od 1972 r. zatrudniona w Sekcji Psychologii WFCh, od 1982 r. w Instytucie Pedagogiki KUL. Kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny (2011–2014), Katedry Psychopedagogiki (2014–2020), pracownik Katedry Pedagogiki Specjalnej (od 2020). Autorka 8 książek, w tym „best-selera” „Wokół początku życia ludzkiego” (od 1993, wiele wznowień), redaktorka 9 książek, autorka kilkunastu artykułów/rozdziałów w językach obcych; w języku polskim: ponad 300 publikacji naukowych, ponad 200 artykułów popularno-naukowych, edukacyjnych materiałów audiowizualnych, ekspertyz; aktywna uczestniczka kilkuset konferencji, w tym zagranicą; keynote speaker na zagranicznych kongresach; prowadziła wykłady w Parlamencie Europejskim, w Pałacu Prezydenckim w Warszawie, w Senacie RP; delegat na UN International Conference “Population and Development” w Kairze (1994). Stypendystka m.in. Fundacji Fulbrighta w Harvard University, USA (1991–1992), Human Life International, USA (1992); stażystka w Hochschule der Bundesagentur für Arbeit,

Mannheim (2015) oraz w Department of Disability Studies, Faculty for Social Wellbeing, and Counselling Services, L-Università ta' Malta, Msida, Malta (2023). Kierownik grantu rządowego (1985–1990) oraz wykonawca w wielu projektach międzynarodowych. Inicjator i przewodnicząca Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP (1994–2003); kierownik Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny w KUL; rzeczoznawca MEN. Twórczyni psychopedagogiki prenatalnej (rozprawa habilitacyjna „Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu”, Lublin 2009). Promotorka 10 obronionych rozpraw doktorskich, stu kilkudziesięciu prac magisterskich i kilkudziesięciu dyplomowych. Uczestniczka kilkuset audycji radiowych i telewizyjnych. Współpracuje m.in. z Inicjatywą Tato.Net. Jest członkiem wielu towarzystw naukowych, w tym zagranicznych. Nagrodzona m.in. Złotym Krzyżem Zasługi za działalność na rzecz rodziny, odznaczeniem papieskim Dama dell'Ordine di San Silvestro Papa. Praca naukowa, dydaktyczna i popularyzatorska koncentruje się wokół problematyki: psychopedagogika specjalna (w tym nauczanie Kościoła katolickiego dotyczące cierpienia, choroby, niepełnosprawności), psychopedagogika prenatalna i prokreacji, psychopedagogiczne aspekty zdrowia, niepełnosprawności, rodziny (zwłaszcza w sytuacjach trudnych), macierzyństwo i ojcostwo, edukacja, inteligencja moralna. Ostatnia publikacja autorska: „Psychomedyczne i edukacyjne aspekty prenatalnej diagnozy stanu zdrowia dziecka” (Lublin, Wydawnictwo KUL, 2021).

Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak – językoznawca i pedagog specjalny, specjalistka w dziedzinie surdologopedii i surdopedagogiki oraz językoznawstwa stosowanego i audiofonologii, profesor nauk społecznych, dr hab. nauk humanistycznych, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, uczennica profesor Marii Dłuskiej. Honorowy członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, prezes Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów. Zajmuje się zastosowaniem teorii lingwistycznych i wyników badań językoznawczych w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Twórczyni polskiej Metody Fonogestów, wzorowanej na koncepcji Cued Speech R.O. Cornetta. Organizatorka wieloletnich eksperymentów w dziedzinie surdologopedii i surdopedagogiki. Autorka koncepcji wychowania językowego opartego na podwójnym dostosowaniu się rozmówców – słyszącego i niesłyszącego. Stworzyła teoretyczne podstawy opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszących, opracowała logopedyczną typologię sposobów funkcjonowania słuchowo-językowych osób z uszkodzeniami słuchu. W latach 1998–2019 kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Zorganizowała Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Przyczyniła się do stworzenia warunków do specjalnego nauczania niesłyszących języka angielskiego i zainicjowała pracę nad rozwojem glottodydaktyki skoncentrowanej na nauczaniu niesłyszących. Opracowała zasady i program zindywidualizowanej pomocy dla studentów z uszkodzeniami słuchu w pokonywaniu barier komunikacyjnych i ich włączaniu się

do wspólnoty akademickiej. Odznaczona medalami: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2005), Medalem KEN (2007). Współtwórczyni Polskiego Komitetu Audiofonologii, wieloletni członek Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy PAN, członek Academic Advisory Council of National Cued Speech Association w USA. Pod jej kierunkiem przygotowanych zostało kilkanaście rozpraw doktorskich, kilkaset prac magisterskich oraz kilkaset prac dyplomowych. Autorka ponad 150 publikacji, w tym m.in. monografii „Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu” (Lublin, Wydawnictwo KUL 2012), „Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności” (Lublin, Wydawnictwo KUL 2019), „Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce” (Lublin, Wydawnictwo KUL 2023).

Dr Anna Lenzion – psycholog, pedagog, absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Instytutów Psychologii i Pedagogiki, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii (rozprawa przygotowana pod kierunkiem ks. dra hab. Zenona Uchnasta, prof. KUL na temat „Osobowościowe korelaty charakteru u młodzieży. Empiryczna weryfikacja koncepcji charakteru według J. Pastuszki”). Jest członkiem Zespołu i Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W latach 1992–2016 roku pracowała w Instytucie Pedagogiki KUL, od 1996 r. w Katedrze Psychopedagogiki, nadal zatrudniona jest jako asystent;

pracownik dydaktyczny w Katedrze Pedagogiki Specjalnej od 2022 roku. Aktualnie pracuje w Akademii Białskiej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w Zakładzie Pedagogiki na stanowisku adiunkta, pracownika dydaktycznego, gdzie prowadzi zajęcia z psychologii i pedagogiki, a także w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym w Krasnymstawie oraz w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Białej Podlaskiej na stanowisku psychologa. Praca naukowo-badawcza Anny Lenzion koncentruje się na problematyce wartości charakterologicznych; kształtowania charakteru dzieci, młodzieży i dorosłych; antropologicznych i aksjologicznych podstawach charakteru człowieka, credo zawodowego przyszłych nauczycieli-wychowawców i pedagogów; tożsamości zawodowej nauczycieli – wychowawców i pedagogów; dojrzałości emocjonalnej i empatii. Jest autorką monografii „Młodzież a wartości charakterologiczne” (Lublin, Wydawnictwo KUL, 2012), redaktorem trzech prac zbiorowych i 30 artykułów naukowych.

Mgr Paulina Marchlewska – pedagog edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, terapeuta pedagogiczny, terapeuta ręki, prawnik. Doktorantka w Szkole Doktorskiej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Aktualnie pracuje na stanowisku asystenta w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Zawodowo związana jest również z Prywatną Szkołą Podstawową Didasko. Autorka książki matematycznej, pt. „Biuro Detektywistyczne Antka Ułamka. Matematyczne zagadki z Tajemniczego Zakątką” oraz przewodnika

metodycznego dla klasy III „Ja-Ty-My” wydawnictwa Didasko. Organizowała i przeprowadzała warsztaty dla studentów dotyczące kompetencji matematycznych oraz kompetencji językowych. Pracuje nad dysertacją doktorską dotyczącą kompetencji językowych i matematycznych uczniów z doświadczeniem migracji.

Dr Monika Nowak – pedagog specjalny (specjalność oligofrenopedagogika z reedukacją) oraz doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki socjologiczne. Od 1991 towarzyszy rodzinom zmagającym się z chorobą nowotworową dziecka. Współzałożyciel Lubelskiego Hospicjum dla Dzieci im. Małego Księcia i jego wieloletni pracownik. Od 2010 r. do chwili obecnej prowadzi warsztaty terapeutyczne z elementami arteterapii ZABAWOLANDIA dla Podopiecznych Kliniki Hematologii, Onkologii i Transplantologii Dziecięcej Uniwersyteckiego Szpitala Dziecięcego w Lublinie z ramienia Stowarzyszenia na Rzecz Dzieci z Chorobami Krwi w Lublinie, którego członkiem jest od samego początku działalności Stowarzyszenia. Od 2022 roku asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Obszar zainteresowań badawczych to: psychopedagogiczne wsparcie rodziny zmagającej się z chorobą nowotworową dziecka, trajektoria choroby nowotworowej, praca biograficzna, proces żałoby u dzieci, arteterapia, a zwłaszcza arteterapia medyczna oraz rola twórczości w procesie leczenia. Ostatnio wydała książkę „Trajektorie doświadczania choroby nowotworowej przez dzieci, młodzież i ich rodziców” (Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2024).

Dr Anna Szudra-Barszcz – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Ukończyła studia magisterskie z pedagogiki i filozofii, studia podyplomowe z edukacji i rehabilitacji osób ze spektrum autyzmu oraz liczne szkolenia z zakresu edukacji i wspierania rozwoju osób z trudnościami neurorozwojowymi. Pracownik Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki KUL. W pracy naukowej i dydaktycznej zajmuje się zagadnieniami z zakresu: filozofii wychowania, etyki pedagogicznej, pedeutologii, teorii wychowania oraz pracy pedagogicznej z osobami ze spektrum autyzmu. Jest autorką, współautorką i współredaktorką prac naukowych w obszarze wymienionych dziedzin. Publikacje książkowe: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania* (red. A. Szudra i K. Uzar, Lublin 2009); W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej* (oprac. A. Szudra, Lublin 2009), *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej* (pod red. A. Szudry-Barszcz i S. Sztobryna, Lublin 2012); *Elementy pedeutologii scholastycznej, czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2014)). Prowadziła warsztaty dla nauczycieli i terapeutów, zajęcia dla dzieci ze spektrum autyzmu oraz szkolenia dla rodziców. Uczestniczy w międzynarodowych projektach dotyczących kształcenia nauczycieli i studentów (*Promentors* 2020–2023; *Blended Intensive Programme*: Lublin 2023, Oradea [Rumunia] 2024; Rzym 2025.

W niniejszej publikacji chcemy dokonać analizy koncepcji personalistycznego wychowania integralnego, dostrzec i nazwać nowe zjawiska rozwojowe i edukacyjne, przeżywane jedynie przez jej twórców, oraz dokonać swoistego ukonkretnienia: przełożenia tej teorii pedagogicznej na zestaw zasad, wskazówek, pomysłów pedagogicznych i zadań, które wychowawcy – rodzice i nauczyciele – mogą podejmować w trudnym, ale niezwykle pięknym towarzystwie dzieciom w ich rozwoju i edukacji.

dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL

Zamysł ten został – w moim przekonaniu – z dużym powodzeniem zrealizowany.

dr hab. prof. ucz. Lucyna Dziaczkowska
Uniwersytet Szczeciński

Niniejsza praca opisuje zjawisko wychowania całościowo i w ten sposób może stanowić orientacyjną mapę dla refleksji praktycznej i teoretycznej o wychowaniu.

dr hab. prof. ucz. Jarosław Horowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

