



Gabriela Kapica

DZIECKO W DRODZE DO DOROSŁOŚCI*

*„Wszystko idzie za mądrym wychowaniem (...).
Jaki grunt, taki na nim gmach stanie,
na słabym – najwspanialsze padnie budowanie”.*

Adam Naruszewicz

Streszczenie (abstrakt): Rozważania dotyczą konieczności przygotowania dzieci do roli dorosłych członków społeczeństwa. W części I omówiono umiejętności życiowe, determinujące funkcjonowanie jednostki, w tym zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego i znaczenie umiejętności czytania oraz pisania. Braki w tym zakresie niosą dalekosiężne skutki, drastycznie obniżające jakość życia. Część II zawiera przemyślenia na temat konieczności intensyfikacji działań pedagogicznych rodziców i nauczycieli niezbędnych w procesie wzmacniania osobowości dzieci. Obejmują one m.in. ich podmiotowość, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, samoocenę, wiarę w siebie oraz poczucie sprawstwa. Tylko silny potencjał osobowościowy pozwoli im w przyszłości stawić czoło życiowym trudnościom.

Słowa kluczowe: rozwijanie kompetencji życiowych, analfabetyzm funkcjonalny, pomnażanie potencjału osobowościowego dziecka, zapobieganie społecznej marginalizacji

A CHILD ON THE WAY TO ADULTHOOD

Abstract: These reflections refer to preparing children to the role of an adult member of society. In part I the author discusses life skills determining functioning of an individual, including the phenomenon of functional illiteracy and the meaning of reading and writing skills. Deficiencies in this aspect have long-term effects, like drastic decrease of quality of life. Part II includes reflections about intensification of pedagogical measures carried out by parents and teachers which are indispensable in strengthening the children's personality. They include, among other things, subjectivity, building a positive image of oneself, self-estimation, believing in oneself and self-efficacy. Only a strong personality potential will allow the children to face the life difficulties in the future.

Keywords: developing life skills, functional illiteracy, increasing the child's personality potential, preventing social exclusion

* Zaktualizowana, zmodyfikowana wersja artykułu autorki pt. *Przygotowanie młodszych uczniów do funkcjonowania w dorosłości*, [w:] *Dziecko w kształceniu zinstytucjonalizowanym. Idee, refleksje, badania*, (red.) I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2019, s. 163-175.

Wprowadzenie

W dobie rosnącego tempa zmian cywilizacyjnych, a szczególnie przemian społecznych i kulturowych, w warunkach coraz bardziej dramatycznych kryzysów, znaczącą rolę odgrywa kondycja zarówno jednostki, jak i całych społeczeństw. Nie wystarcza bowiem przystosowanie się do zastanego świata i korzystanie z dostępnych dobrodziejstw cywilizacji, ale konieczne jest świadome, odpowiedzialne i twórcze jej przekształcanie. Tymczasem rodząca się na naszych oczach rzeczywistość stanowi niewyczerpane źródło innowacyjności i postępu. Kreuje wciąż nowe warunki naszej egzystencji, otwiera szanse do podejmowania jakościowo innych zadań, zmuszając do zerwania z dotychczasowymi schematami działania i odważnego wychodzenia poza dostarczone informacje.

Obszarem szczególnie predestynowanym do budowania świadomości i kreatywności jednostki jest szeroko pojęta edukacja. Jej naczelną współczesną dyrektywę stanowi hasło: **Zrozumieć świat – kierować sobą**. Niezbędne jest więc wyposażenie człowieka w kompetencje determinujące funkcjonowanie w dorosłości, dalekie jednak od mechanicznego przyswajania oraz reprodukcji gotowej wiedzy. Jednakże nie może to być strategia edukacyjna oparta na urabianiu, pozbawiająca nas świadomego, aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów rozwojowych oraz egzystencjalnych.

W czasach pełnych zmian i niepewności niezbędne jest kształcenie ludzi twórczych, sprawców, odpowiedzialnych za własne działania, a więc jednostek zdolnych do świadomego i kompetentnego kierowania własnym rozwojem, współtworzących swą przyszłość. Jedną z dróg do tych celów jest **orientacja podmiotowa** w edukacji, oparta na wiedzy autokreacyjnej, na współformowaniu się¹. Zatem niezwykle ważnym zadaniem jest tu akcentowanie funkcji związanej z samokształtowaniem oraz z samorealizacją. Jej istotą jest pełna podmiotowość i samodzielność jednostki w rozwiązywaniu podstawowych kwestii swego rozwoju, a więc kierunku, celów, zadań, tempa, użytych środków, pomocy innych osób i instytucji, doboru komunikowania oraz pojawiających się sytuacji. Wiele z powyższych aspektów edukacji – w ujęciu systemowym, znacznie pogłębionym – zawiera się w założeniach **pedagogiki emancypacyjnej**, ukazującej jednostkę jako osobę w pełni odpowiedzialną za rozwój swej osobowości².

Początki formowania się świadomości człowieka w zakresie samokształtowania przypisuje się okresowi dojrzewania (tzw. okres refleksyjny). Poprzedzają go lata dzieciństwa (tzw. okres przedrefleksyjny), do ok. 11-12 roku życia³. Nietrudno jednak dostrzec, jak często niedoceniany i ignorowany jest potencjał dzieci. „Traktujemy je z nieufnością (...)

¹ Z. Pietrasziński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, (red.) M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1988, s. 93, 108-112; J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wyd. Żak, Warszawa 1998, s. 44-48; M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Wyd. TERRA, Warszawa 1993, s. 30-59.

² D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2001, s. 124; M. Czerepaniak-Walczak *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.

³ Z. Pietrasziński, *Rozwój z perspektywy...*, *op. cit.*, s. 98-101.

Społeczeństwo lekceważy najmłodszych, nie zważając na to, że w ten sposób depcze najsubtelniejsze ludzkie uczucia”⁴.

W środowisku funkcjonowania dzieci nie dostrzega się, a wręcz lekceważy troskę o wspomaganie ich sił rozwojowych oraz samoedukacji. Zaniechanie tego rodzaju działań powoduje nieodwracalne skutki w karierze edukacyjnej i życiowej najmłodszych. We wczesnym dzieciństwie kształtują się bowiem nie tylko nasze procesy poznawcze, warunkujące rozwój sił umysłowych, ale i sfery emocjonalnej i motywacyjnej. Od dawna powszechnie uznaje się, że dzieciństwo to czas wyjątkowy, najważniejszy w życiu człowieka, w budowaniu i pomnażaniu jego potencjału osobowościowego. Konieczne jest zatem przyspieszenie procesu wdrażania dzieci do budowania własnej tożsamości i podjęcia trudu kompetentnego sterowania własnym rozwojem.

Przygotowując ich w ten sposób do dorosłości, zapobiegniemy licznym sytuacjom, w których „jednostka wkracza często w okres „samookreślenia” z brzemieniem w skutki deficytem wiedzy i pomocy zewnętrznej, potrzebnej dla wykonania zadań w sposób wydawnie sprzyjający autoedukacji”⁵. Odraczenie, przesuwanie w czasie momentu rozpoczęcia tego procesu do fazy adolescencji czy wczesnej młodości jest błędem, gdyż może on już nie odegrać tak znaczącej roli osobowościotwórczej⁶. Dlatego we wczesnym okresie powinniśmy otoczyć rozwój dziecka szczególną troską, zadbać o jak najlepszy start edukacyjny, rozpoznać czynniki hamujące rozwój oraz zapoczątkować odpowiednią terapię.

Przedmiotem naszych rozważań uczyniliśmy niezbędne zabiegi zapobiegające oraz przeciwdziałające negatywnym skutkom tych działań edukacyjnych, które prowadzą do swoistego rodzaju okaleczenia dzieci zanim jeszcze wkroczą w okres dorastania, a następnie dorosłości, a więc te poczynania, które zapobiegają społecznej marginalizacji⁷.

Uważamy, że zbyt duża część młodszych uczniów, kończących obecnie edukację wczesnoszkolną, o wiele lepiej rozwiniętych od swych rówieśników z lat wcześniejszych, wzrasta bez elementarnej poczucia tożsamości, wartości, bez wyraźnych ambicji i aspiracji życiowych czy odpowiedzialności za swe działania. Nie posiadają odpowiednio rozwiniętego potencjału osobowościowego, który pomógłby im zapoczątkować podmiotowe funkcjonowanie i świadome kreowanie własnej drogi życiowej.

⁴ A. Stern, *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, Wyd. Element, Gliwice 2017, 128-129.

⁵ Z. Pietrasieński, *Rozwój z perspektywy...*, *op. cit.*, s. 101.

⁶ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany ...*, *op. cit.*, s. 136.

⁷ B. Boćwiński-Kiluk, *Wychowanie jako szansa minimalizacji zjawiska marginalizacji i wykluczenia*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja społeczna*, (red.) K. Białobrzaska, S. Kawula, Wyd. AKAPIT, Toruń 2006; J. A. Malinowski, *Marginalizacja społeczna i wykluczenie – zjawiska wpisane w oblicze edukacji szkolnej*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja społeczna*, (red.) K. Białobrzaska, S. Kawula, Akapit, Toruń 2006, s. 169-174.

I. Opanowanie umiejętności życiowych jako warunek racjonalnego, a także satysfakcjonującego funkcjonowania w dorosłości

Umiejętności życiowe umożliwiają jednostce pozytywne zachowania, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniem codziennego życia, ponieważ umożliwiają świadome i rozsądne kierowanie własnymi wyborami i podejmowanie decyzji. Do najważniejszych z nich, zgodnie z klasyfikacją opracowaną przez UNICEF, należy zaliczyć: umiejętności interpersonalne, budowanie samoświadomości i własnego systemu wartości, umiejętność podejmowania trafnych decyzji, a także radzenia sobie ze stresem⁸. Kształtowanie tych umiejętności, już od najmłodszych lat, domaga się Konwencja o Prawach Dziecka, akcentując jednocześnie konieczność rozwijania w szerokim zakresie osobowości dzieci oraz przygotowania ich nie tylko do kolejnych etapów edukacji, ale i do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie⁹.

Proces rozwijania życiowych umiejętności powinien przenikać całość edukacji i być zintegrowany z działalnością szkoły, szeroko zakrojonego środowiska rodzinnego i lokalnego. Wskazane jest stosowanie interaktywnych metod nauczania i uczenia się. Dla spełnienia tego zadania konieczne jest tworzenie dogodnych warunków stymulujących dziecięcą aktywność, refleksyjność i możliwość otwartego wypowiedzenia się, autentycznego doświadczania oraz podejmowania decyzji. Takie sytuacje edukacyjne pozwolą wdrożyć dzieci do przeżywania podmiotowości i do uczenia się odpowiedzialności za własne czyny. W zakresie budowania umiejętności interpersonalnych niezbędne są sytuacje umożliwiające sprawne komunikowanie się oparte na dialogu, wzajemnym szacunku, zaufaniu i zrozumieniu. Nie do przyjęcia jest dominujący wciąż bezrefleksyjny monolog rodziców i nauczycieli. Szkolny dydaktyzm oraz sztywna transmisja wiedzy wygaszają w dzieciach potrzebę uświadamiania sobie własnych myśli, przekonań, napięć czy konfliktów. Nadal przeważa brak zaufania do ich kompetencji oraz brak zgody na ich decyzyjność. „Dziecko jest definiowane jako niezdolne do tworzenia sensownych koncepcji i rozwiązań w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania (...) Staje się wykluczone z myślenia, doświadcza braku prawa do rzetelnej informacji, jest ogłupiane, manipulowane i indoktrynowane (...). Skazuje się je na utratę własnej tożsamości”¹⁰. Natomiast „jeśli w dzieciństwie młody człowiek jest szanowany i nie przeszkadza mu się, to zachowa ten stan nieskończonej ciekawości, bezwarunkowego zaufania, niezachwianej uwagi, totalnego otwarcia”¹¹.

W procesie przygotowania do dorosłości ważną rolę odgrywa dobór odpowiednich treści, metod i form realizacji. Godnym rekomendacji w kontekście interesujących nas zagadnień jest program pn. *Edukacja dla mądrości*¹². Wydaje się on być aktualnie jednym

⁸ M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, (red.) B. Woynarowska, Wyd. Naukowe PWN, Łódź 2007, s. 444-445.

⁹ Tamże, s. 448-449.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Nauczanie początkowe jako wczesny trening do marginalizacji. Kontrowersyjność społecznej wiedzy szkolnej*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 1, s. 11-16.

¹¹ A. Stern, *Zabawa. O uczeniu się...*, op. cit., s. 75.

¹² A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WSIF; Łódź 2006; E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] *Pedagogi-*

z nowocześniejszych, najatrakcyjniejszych oraz najbardziej wartościowych koncepcji edukacyjnych. Wśród jej walorów można wyróżnić możliwość doskonalenia u dzieci umiejętności logicznego, krytycznego oraz twórczego myślenia. Kreowane sytuacje edukacyjne stymulują naturalną dziecięcą ciekawość poznawczą, zachęcają do refleksji, do prób samodzielnego rozwiązywania problemów, także życiowych i egzystencjalnych w kontekście ogólnoludzkich wartości. Nieograniczona możliwość dyskusji to dogodna okazja do kształtowania kompetencji komunikacyjnych, odwagi, asertywności, wrażliwości i odpowiedzialności. Sprzyja też rozwijaniu sztuki negocjacji, rozwiązywania konfliktów oraz dochodzenia do kompromisów. Częsta praca w zespołach wdraża do współdziałania. W takiej atmosferze dzieci na pewno poczują się podmiotowo, odczują swoją wartość, skuteczność działania, wiarę we własne siły oraz nauczą się wzajemnego szacunku i tolerancji.

Autorzy i zwolennicy tej koncepcji podkreślają, że szansa na ukształtowanie tak licznych cech osobowych i kompetencji, już od dzieciństwa, ułatwi przygotowanie młodego pokolenia do życia sensownego i wartościowego. Pogłębiona refleksja nad własnym rozwojem zapobiega bowiem społecznej marginalizacji i wykluczeniu. Jedną z przyczyn tych zjawisk społecznych jest pojawiający się **analfabetyzm funkcjonalny**, który utrudnia i z czasem uniemożliwia racjonalne i efektywne funkcjonowanie w przestrzeni społecznej.

II. Analfabetyzm funkcjonalny (neoanalfabetyzm)

Występujące nierzadko zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego charakteryzuje się przede wszystkim wyjątkowo niskim poziomem opanowania kompetencji językowych, w tym umiejętności czytania i pisania, co uniemożliwia rozumienie i efektywne wykorzystywanie informacji werbalnych oraz graficznych. Z tego powodu człowiek nie jest w stanie sprostać wymogom współczesnej cywilizacji i okazuje się niezdolny do zachowania swego zdrowia fizycznego i psychospołecznego. Staje się skazany na społeczną i zawodową bierność oraz izolację. Będąc bezradnym życiowo, ekonomicznie, edukacyjnie i kulturowo, zostaje zepchnięty na margines życia społecznego¹³. Dokonując analizy genezy procesu powstawania analfabetyzmu funkcjonalnego, można wyróżnić następujące etapy:

1. Wzrastanie dziecka w ubogim edukacyjnie środowisku, brak odpowiedniej stymulacji, zaniedbanie ogólnego rozwoju od najwcześniejszych lat jego życia, a szczególnie brak wczesnych doświadczeń językowych oraz uwrażliwiania go na świat pisma.

ka wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych, t. 1 (red.) M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, Wyd. A. Marszałek Toruń 2014; E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*, (red.) J. Bonar, A. Buła, Impuls, Kraków 2013.

¹³ I. Białecki, *Alfabetyzm funkcjonalny*, „Nowa Res Publika”, 1996, nr 6; Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Wyd. UMK, Toruń 2002; J. Průcha, *Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost*, [w:] *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*, Praha 1992; G. Kapica, *Kompetencje językowe młodszych uczniów a zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, (red.) M. T. Michalewska, Impuls, Kraków 1999; E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych, jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wyd. UMK., Toruń 2014.

2. Niski poziom gotowości do nauki szkolnej, a szczególnie brak dojrzałości do nauki czytania i pisania, zwłaszcza w aspekcie semantycznym i krytyczno-twórczym.
3. Pogłębianie się trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Pojawienie się niepowodzeń szkolnych, najpierw ukrytych, a następnie jawnych.
4. Niski poziom kompetencji językowych, niemożność korzystania z tekstu i innych źródeł wiedzy, brak umiejętności samodzielnego, kreatywnego, antycypacyjnego uczenia się.
5. Wygasanie wysiłku edukacyjnego, odpad i odsiew szkolny, niemożność podjęcia trudu przekwalifikowania się.
6. Analfabetyzm funkcjonalny – stopniowa utrata umiejętności skutecznego funkcjonowania: bezsilność, bezradność, bezrobocie, apatia.
7. Stopniowa marginalizacja i wykluczenie społeczne¹⁴.

Dziś trudno sobie wyobrazić jednostkę, która mogłaby odpowiednio działać, nie posługując się poprawnie i swobodnie językiem mówionym i pisanym – ojczystym, a także obcym. Jednak nie zdajemy sobie sprawy z funkcji, jakie pełni język. Zdecydowanie faworyzowana jest jego funkcja komunikacyjna jako środka, narzędzia do przekazywania informacji. Rzadziej natomiast bywa wykorzystywany jako tworzywo, „budulec”, przy pomocy którego możemy wyrazić swoją osobowość, własne przeżycia oraz w sposób twórczy przekształcać środki językowe zgodnie z wybraną przez siebie koncepcją. Niezbędne jest więc zapewnienie jednostce przestrzeni do tworzenia własnego stylu wypowiedzi oraz twórczego eksperymentowania językiem.

Nie wszyscy zatem uzmysławiają sobie, że sprawność językowa jest narzędziem o życiowym znaczeniu, jako że nasza kondycja intelektualna, emocjonalna i społeczna uzależniona jest od poziomu sztuki władania językiem¹⁵.

Efektywna realizacja zadań edukacji językowej zależy od wielu czynników, m. in. od sprzyjających warunków, zwłaszcza w środowisku rodzinnym, w instytucjach dydaktyczno-wychowawczych, nie tylko w przedszkolu i w szkole, ale i w placówkach pozaszkolnych, w systemie edukacji równoległej. Do przyczyn neoanalfabetyzmu zalicza się także wadliwą politykę edukacyjną państwa oraz niektóre cechy osobowości jednostki. Sytuacjom edukacyjnym doskonalącym tego rodzaju kompetencje nie sprzyja też coraz większa atomizacja życia społecznego, rozluźnianie się więzi interpersonalnych. Natomiast w edukacji szkolnej, przesiąkniętej schematycznym uczeniem się, bezrefleksyjnym monologiem, brakuje czasu i miejsca na rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów. Należy zatem poddać głębszej analizie niektóre źródła przyczyn tego rodzaju niedociągnięć, by nie

¹⁴ G. Kapica, *Počáteční vzdělávání ve vztáhu k fenomenu funkční negramotnosti*, „Pedagogické Vědy” 1996, nr 4, Wyd. Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity.

¹⁵ E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny...*, *op. cit.* s. 271-280; G. Kapica, *Kształtowanie kompetencji językowych młodszych uczniów w kontekście zapobiegania analfabetyzmowi funkcjonalnemu*, [w:] *Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności*, (red.) C. Langier, K. Śleziński. Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ. Bielsko-Biała-Katowice-Kraków 2014, s. 27-40.

dopuszczać do pojawienia się u młodszych uczniów zaczątków analfabetyzmu funkcjonalnego.

Znane jest następujące stwierdzenie Glena Domana: „Im wcześniej dziecko czyta, tym więcej ma szansę przeczytać i tym lepiej będzie czytało. (...) Jednak nie można zamykać oczu na liczne dowody przemawiające za założeniem, że wczesne czytanie ma znaczący wpływ na osiągnięcia w późniejszym wieku”. Natomiast mniej znane jest pytanie: „Czy dzieci nie stały się wybitne, ponieważ uczono je czytać w tak młodym wieku?”¹⁶.

Kondycję socjokulturową rodzin dzieci o niskim poziomie alfabetyzacji dobrze odzwierciedla wykształcenie ich rodziców. Jak ustalił Z. Kwieciński, prawie co czwarty ojciec (23,4%) nie ukończył szkoły podstawowej, a część zdobyła jedynie bezszkolne przyuczenie zawodowe. Wśród matek aż 85,0% miało tylko wykształcenie podstawowe. Przeciętna liczba klas szkolnych ukończonych przez ojców – to 7,4, a przez matki – 7,0. We wszystkich krajach OECD w ramach badań stwierdzono dużo gorsze osiągnięcia uczniów, którzy posiadali rodziców, a szczególnie matki, o niskim poziomie wykształcenia¹⁷.

Badania biograficzne dowodzą, że znaczna część takich osób pochodzi z rodzin dysfunkcyjnych, w których dzieci są poważnie zaniedbywane. Rosną więc pozbawione miłości, akceptacji i odpowiedniej stymulacji. W dorosłości brak im pewności siebie, poczucia sprawstwa, więc nie są w stanie uzupełnić braków i niedociągnięć w swym rozwoju. Kontakt ze słowem pisanym w dzieciństwie pozwala dziecku na gromadzenie kapitału uczuć, emocji i możliwości wpływu na rozwój swej wyobraźni, pamięci i koncentracji. Zanurzając się w kulturze pisma, odkrywa ono pierwsze wielkie prawdy o świecie i o sobie samym¹⁸.

Idee wczesnej inicjacji czytelniczej od 20 lat niestrudzenie upowszechnia Fundacja ABCXX – *Cała Polska czyta dzieciom*. Opanowanie umiejętności czytania otwiera bowiem nowy okres w życiu emocjonalnym człowieka. „Trzeba rozkochać dzieci w książkach, aby dostrzegły w nich sens i miały chęć samodzielnie je czytać (...) Jeśli dziecko nie wyniesie z wczesnego dzieciństwa żadnych miłych doświadczeń czytelniczych (...) czytanie będzie mu się kojarzyć z przykrym obowiązkiem, frustracją i nudą”¹⁹. I tu dodajmy, że współczesne dzieci nie są tak naprawdę w pełni winne swej językowej nieporadności i nieumiejętności czytania. Jedną z przyczyn tkwi bowiem w nieefektywności metod nauki czytania. „Preferowanie działań akcentujących aspekt techniczny nie tylko tę nieporadność utrwała, ale rodzi stres i głęboką niechęć do książek”²⁰. Nieefektywny model metodyczny może sprawić, że uczniowie będą mieli trudności z rozumieniem tekstu, zaś ci, którzy lubili czytać – mogą czytanie zniechęcić jako nudę lub przykry obowiązek.

¹⁶ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, EXCALBUR, Bydgoszcz 1992, s. 101 i 93-94.

¹⁷ E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny...*, *op. cit.*, s. 408-409.

¹⁸ Tamże, s. 413.

¹⁹ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2011, s. 107, 72 i 88.

²⁰ Tamże, s. 7.

Istnieje obawa, że w rodzinie i w szkole zbyt rzadko rozmawia się z dziećmi na temat sztuki czytania jako wartości polegającej na „wydobyciu” z tekstu tkwiącego w nim bogactwa, na inspirowaniu do działań. Nie przygotowujemy ich sfery emocjonalno-motywacyjnej do wyrobienia pozytywnego uczuciowego stosunku do czytania i do książki jako źródła przeżyć. Jego brak może sprawić, że dziecko, nie zaznając przyjemności, radości, nie ukształtuje w sobie ani potrzeby czytania, ani zamiłowań czytelniczych²¹.

„Kilkuletni trening w instrumentalizacji czytania i sprowadzania go do poznania czysto technicznej umiejętności wielu uczniom nie pozwoli już nigdy doświadczać głębszych sensów czytania, a niejednokrotnie pozbawi ich zdolności wnikania w najprostsze znaczenia zawarte w tekście pisany”²². Dlatego powinniśmy sprawić, by dzieci jak najwcześniej stały się aktywnymi czytelnikami, zdolnymi nadawać czytany tekstom osobiste znaczenia i wysnuwać z nich kierunki i sposoby własnych działań (czytanie twórcze). Jedynie dobrze prowadzona w okresie dzieciństwa edukacja czytelnicza gwarantuje rzetelne przygotowanie do dalszych etapów kształtowania kultury literackiej. Całe bogactwo uczuć i ekspresja twórcza pozwalają dziecku czerpać z książek radość oraz wiedzę, a także tak istotne w życiu wartości uniwersalne²³.

Doskonalenie umiejętności czytania i pisania powinno być ściśle powiązane z zainteresowaniami oraz potrzebami jednostki, bez względu na wiek. By zapobiec neoanalfabetyzmowi, winniśmy zadbać, by zanurzenie w piśmienności było procesem całościowym, by po zakończeniu edukacji mogło realizować się w różnych przestrzeniach życia osobistego i społecznego jednostki. „Deficyt w czytaniu i pisaniu nie jest nieuleczalną chorobą. Można zarówno przeciwdziałać jego powstaniu, jak i zredukować skalę zjawiska, dając jednostkom i grupom kolejną edukacyjną szansę”²⁴. Reasumując, w procesie zapobiegania neoanalfabetyzmowi pierwszoplanowe wydaje się być podniesienie poziomu przygotowania nauczycieli do prowadzenia procesu początkowej nauki czytania w edukacji elementarnej²⁵.

III. Wspierane procesu budowania potencjału osobowościowego dzieci

*Czyż nie wiecie, że początek jest w każdym zadaniu
sprawą najważniejszą, szczególnie dla każdego stworzenia,
które jest młode i wrażliwe? Z tej przyczyny, że daje się
najłatwiej kształtować (...)*

Platon

²¹ G. Kapica, *Czytaj dużo, będziesz wielki*, [w:] *Dzieciństwo czyni człowieka. Wybrane zagadnienia edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, (red.) G. Kapica, I. Konopnicka, G. Kryk, K. Solich, PWSZ, Racibórz 2016.

²² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2005, s. 28.

²³ I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. UO, Opole 2013, s. 29.

²⁴ E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych...*, *op. cit.*, s. 460.

²⁵ G. Kapica, *Początkowa nauka czytania w opinii nauczycielek*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, tom 2, *Wychowanie i kształcenie w praktyce*, (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Impuls, Kraków 2010, s. 21-36.

Kontynuując rozważania dotyczące przygotowania dzieci do funkcjonowania w dorosłości, należy podkreślić znaczenie systematycznych działań edukacyjnych o charakterze humanistycznym, wspierających proces kształtowania ich osobowościowego potencjału. Dotyczą one głównie tożsamości, budowania pozytywnego wizerunku własnej osoby, poczucia własnej wartości, w tym wiary w siebie, poczucia sprawstwa oraz samooceny²⁶.

Kluczowym zabiegiem edukacyjnym winna się stać troska środowiska rodzinnego, nauczycieli oraz wychowawców o wyrobienie w dziecku mocnego poczucia podmiotowości. Bez niej niemożliwe jest ukształtowanie jednostki niezależnej, zdolnej do osiągnięcia pełni swej osobowości jako twórcy samego siebie. Działania w tym zakresie dotyczą szacunku dla dziecka, jego wartości osobistych, uwzględniania predyspozycji, możliwości i potrzeb oraz traktowania jako jednostki niezależnej, niepowtarzalnej, zdolnej do podejmowania zadań i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Humanistyczne podejście dorosłych do dzieci to także empatia, troska o zaspokojenie ich potrzeb psychicznych, wrażliwość na problemy, a nade wszystko dialog, uprawomocnienie ich głosu, czyli dążenie do partnerstwa. Do czynników optymalizujących podmiotowe traktowanie dzieci można zaliczyć takie zabiegi jak eksponowanie działań pośrednich (odchodzenie od nakazów, zakazów, od moralizowania, bezdusznego stosowania kar, od bezwzględnego egzekwowanie zaleceń). O wiele korzystniejsze jest stwarzanie takich sytuacji wychowawczych, w których stają się one czynnymi oraz twórczymi uczestnikami. Służyć temu może także dawanie im dobrego przykładu w postaci pełnego godności postępowania. Ważny jest także nasz altruizm oraz tworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i pomocy, współdziałania, szacunku i tolerancji.

Do niezwykle cennych zabiegów należy stymulowanie rozwoju twórczej działalności oraz zachowań innowacyjnych. Stanowią one szansę na osiągnięcie autonomii psychicznej oraz wielostronnego kreowania wizji samego siebie. Dzięki twórczości i poprzez twórczość pomagamy dziecku budować osobisty potencjał i doświadczać siebie poprzez kulturę²⁷.

Podniesienie dzieci do rangi podmiotów i partnerów nie oznacza jednak obdarzania ich absolutną wolnością. Powinni one mieć świadomość tego, że oznacza ona jednocześnie odpowiedzialność. Respektując w ten sposób zasadę podmiotowości, przygotowujemy młode pokolenie do uczestnictwa w życiu demokratycznego społeczeństwa, do skutecznego funkcjonowania w świecie pełnym nieprzewidywalnych zdarzeń i zagrożeń.

Realizacja postulatu podmiotowości dokonuje się w toku kreowania sytuacji edukacyjnych, co ukazaliśmy w powyższych rozważaniach, a jednocześnie zobowiązani jesteśmy traktować ją jako istotny cel edukacyjny, zorientowany na aktywność sprawczą dzieci.

²⁶ Zob. m.in. N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 2003, s. 41-57 oraz 210-235; T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków 2009, s. 11-24; S. Wegscheider-Cruse, *Poczucie własnej wartości*, GWP, Gdańsk 2006, s. 15-20; K. Bauman, *Świadomość samego siebie*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10.

²⁷ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywa rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 202-211; tejsze: *Podróż. Skarby. Przygoda*, Trans Humana, Białystok 2005, s. 30-50.

Ważnym obszarem działań sprzyjających osiągnięciu tego rodzaju celów jest dziecięca aktywność społeczna.

Przekroczenie progu szkoły stanowi jedno z kluczowych zdarzeń w życiu dziecka. Stykając się poza domem i rodziną z nowymi, ważnymi dla siebie osobami, angażuje się w coraz szersze relacje społeczne, które stopniowo modyfikują jego funkcjonowanie.

Szkoła jest dla uczniów określoną rzeczywistością społeczną, stanowi swoiste „laboratorium społeczne”, w którym nabywają podstawowych kompetencji do uczestnictwa w kontaktach z innymi ludźmi. Są one niezbędne w procesie przystosowania się do życia w szkole, a następnie poza jej murami, w szeroko pojętej przestrzeni społecznej.

W nowej socjologii dzieciństwa podkreśla się aktywną rolę dzieci we własnym rozwoju oraz ich bycie w świecie dorosłych. **„Dzieci to aktorzy społeczni, samodzielnie kreujący swoje dziecięce kultury, ale także wpływający na kształt środowiska społecznego ludzi dorosłych, w którym przebywają”²⁸.**

Pozytywne przeżycia społeczne, budujące przyjazny klimat emocjonalny, ułatwiają kształtowanie u dzieci kompetencji kooperatywnych, a jednocześnie:

- uczą wrażliwości, empatii, koleżeństwa, przyjaźni, tolerancji i wzajemnej akceptacji;
- pozwalają przezwyciężyć egocentryzm oraz nadmierny indywidualizm;
- rodzą wzajemne zaufanie i życzliwość, zapewniają też bezpieczeństwo;
- uczą altruizmu, współczucia oraz gotowości do wzajemnego niesienia sobie pomocy;
- kształtują postawę solidarności i odpowiedzialności za wspólnie wykonywaną pracę;
- wdrażają do szlachetnej rywalizacji, bez lęku o efekty własnego działania, bez wrogości i wzajemnej niechęci²⁹.

Przykładem wartościowych działań edukacyjnych opartych na kooperacji może być stosowana w szkole **metoda projektów**³⁰. Zintegrowane poczynania nauczyciela i uczniów polegają tu na wspólnym konstruowaniu linii działania, głównie poprzez wytyczanie celów i zadań oraz konsultowanie i planowanie metod, form oraz harmonogramu realizacji projektu. W ten sposób powstają sytuacje edukacyjne sprzyjające uczniowskiej samodzielności, autokontroli i autoocenie. Tak rodzi się u dzieci wiara we własne siły, odwaga w podejmowaniu decyzji oraz troska o efekty wspólnej pracy.

²⁸ M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, (red.) D. Klus-Stańska, Impuls, Kraków 2014, s. 179; ponadto: H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, (red.) H. Sowińska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 279-301.

²⁹ H. Sowińska, *Rozwój...*, *op. cit.*, s. 273-275; M. Nowicka, *Dziecko...*, *op. cit.*, s. 178-203; G. Kapica, *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja do współbycia i współdziałania*, (red.) G. Kapica, Wyd. PWSZ, Racibórz 2010; M. Drost-Rudnicka, *Grupowa aktywność edukacyjna uczniów w młodszym wieku szkolnym podstawą kształtowania kompetencji kooperatywnych*, [w:] *Idea współbycia i współdziałania w edukacji dzieci i młodzieży*, red. G. Kryk, K. Solich, I. Konopnicka, Wyd. PWSZ, Racibórz 2016, s. 71-76.

³⁰ Zob. m. in.: J. Uszyńska-Jarmoc, *Metoda projektów a możliwości konstruowania przez dzieci wiedzy o sobie i świecie*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, (red.) S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 2005; E. Marek, *Renesans metody projektów*, „Życie Szkoły” 2011, nr 1; B. D. Gołębiak, D. Potyrała, B. Zamorska, *Uczenie metodą projektu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Wbrew pozorom stosowanie metody projektów nie jest w edukacji początkowej zbyt częstym zjawiskiem. Obserwacja obecnej rzeczywistości szkolnej wskazuje raczej na szereg praktyk preferujących przestarzałe, niezbyt pożądane wzorce społecznych zachowań uczniów, takie jak konieczność podporządkowania się politycznym opcjom, autorytetowi dorosłych, jak unifikacja poglądów i postaw, szablonowość i schematyczność działań oraz nadmiernie dyrektywny stosunek do uczniów. Przejawiają się one w narzucaniu im sposobów odgrywania ról społecznych, w nadmiernej szczegółowości wymagań, a także w ograniczaniu ich samodzielności i sprawstwa. Tego rodzaju sytuacje ograniczają dzieciom zakres kontroli nad własnym działaniem, często eliminują też ich kreatywność.

Nieodpowiednio kreowana rzeczywistość społeczna uniemożliwia kształtowanie u dzieci świadomości oraz autonomicznej tożsamości. Nie sprzyja rozwijaniu ich aktywności, w tym także poczucia sprawstwa i skuteczności działania oraz odpowiedzialności. Odgórnie narzucane zadania, przejawy tresury paraliżują dzieci, nie sprawiają radości, ani nie wywołują satysfakcji, gdyż nie są to działania własne lub podejmowane wspólnie.

Dziecko niemogące pełnić roli podmiotu, partnera, czuje się niedowartościowane, lekceważone, pozbawione możliwości współdecydowania o sprawach własnych oraz swojego otoczenia. Istnieją zatem obawy, czy tak prowadzony proces socjalizacji oraz społecznej edukacji doprowadzi do ukształtowania, już w dzieciństwie, kompetencji do funkcjonowania w świecie pełnym nieprzewidywalnych zjawisk i przygotuje do świadomego, kreatywnego uczestnictwa we współczesnej kulturze.

Próba syntezy

„Ważne jest, by w sposób świadomy rozwijać w sobie umiejętność własnego istnienia, wyzwalać się z zastanych kanonów i stawać się mistrzami samych siebie”³¹.

Proces rozwoju dziecka w dzieciństwie, dokonujący się pod wpływem silnie stymulujących warunków otoczenia oraz systematyczne stawianie mu zadań powinny sprawić, że stanie się ono coraz bardziej dojrzałe i podatne do podejmowania aktywności autoedukacyjnej. Zdolne będzie do wzbudzenia w sobie motywacji (proosobistej oraz prospołecznej) zapoczątkowującej proces samodzielnego uczenia się, do podejmowania coraz dłużej trwającego wysiłku, umożliwiającego realizację podjętych działań.

Nie bez znaczenia jest tu rola fundamentalnej w rozwoju naszej cywilizacji idei zrównoważonego rozwoju, której celem jest ukształtowanie nowego, świadomego, odpowiedzialnego społeczeństwa, otwartego na współdziałanie i dialog, wrażliwego na losy świata. Wg ONZ jej istotą jest zaspokajanie potrzeb obecnego pokolenia bez umniejszania szans na zaspokojenie potrzeb przyszłych pokoleń. Niezbędnym warunkiem zaistnienia tej idei jest uczynienie jej dominującym elementem każdej koncepcji współczesnej edukacji, zapewniającym interioryzację przez dzieci już od najmłodszych lat³².

³¹ I. Mauro, *Pozytywnik*. Wyd. Seven, (b. r. wyd.).

³² P. Wąglorz, *Wartość zrównoważonego rozwoju w życiu uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development” 2021, nr 1, s. 125-135.

Współczesne dziecko powinno być świadome, że w dorosłości będzie zobligowane do podejmowania wielu trudnych, dziś nieprzewidywalnych działań. Jednakże do takich zadań od dzieciństwa należy je systematycznie przygotowywać, wspomagając i pomnażając jego rozwojowy potencjał.

W związku z powyższymi rozważaniami – jakże dojmującą, wręcz druzgocącą informacją było opublikowanie w Międzynarodowym Dniu Praw Dziecka (20 XI 2022 r.) danych o stanie edukacji dzieci na świecie. Okazuje się, że w XXI wieku dwie trzecie 10-latków nie ma dostępu do edukacji, nie potrafi czytać i korzystać z tekstu, nie umie liczyć i wykonywać podstawowych działań matematycznych. Oznacza to dla nich brak podstawowego fundamentu, decydującego o przygotowaniu do funkcjonowania w dorosłości.

Dostosowanie edukacji do nowych powinności wiąże się z koniecznością zwrócenia większej uwagi na kształtowanie kompetencji, z pełnym wykorzystaniem jakże bogatych zasobów umysłowych współczesnego młodego pokolenia, jego różnorodnej inteligencji oraz wyjątkowego w tym okresie życia potencjału twórczego. W związku z zapotrzebowaniem na jednostki kreatywne, elastyczne w działaniu, o silnej osobowości niezbędne jest zerwanie z dydaktyzmem i encyklopedyzmem, a jednocześnie wyposażanie dzieci nie tylko w podstawowe kompetencje w zakresie uczenia się, ale i tworzenia siebie oraz kierowania własnym rozwojem. Celem współczesnej edukacji winno być zatem **„kształcenie poszukujących, odważnych intelektualnie, zaangażowanych w zmianę uczestników życia społecznego, którzy krytycznie analizują otaczającą ich rzeczywistość”**³³.

Ogromne znaczenie dla budowania potencjału osobowościowego dzieci od najmłodszych lat, oprócz rodziców i wychowawców, mają osoby znaczące spoza rodziny i szkoły, napotykanie w literaturze, celebryci występujący w środkach masowej informacji, osoby działające w rozlicznych organizacjach i środowiskach społecznych, kulturalnych czy sportowych. Niezwykle interesującym przykładem może tu być **Marcus Rashford**, wybitny piłkarz angielski, a jednocześnie aktywny działacz społeczny, walczący z bezdomnością, analfabetyzmem dzieci, propagator czytelnictwa, a także autor przewodnika dla młodszych nastolatków, ukazujący drogi do życiowego sukcesu³⁴. Przekazywane w jego książce idee i wartości mają bezsprzecznie pozytywny walor, budują pewność siebie, ambicje i aspiracje, poczucie sprawstwa, przekonanie, że własnymi staraniami można dojść w życiu do wielu rzeczy. Daje to młodym ludziom mocne i wiarygodne podstawy (oraz narzędzia), aby pokonywać życiowe przeciwności, wyznaczać sobie cele – i osiągać je³⁵.

Na koniec można by zapytać czy współcześni nauczyciele, wychowawcy i środowisko rodzinne są w stanie udźwignąć ciężar zadań związanych ze wspomaganie tego rodzaju dziecięcej edukacji oraz w jakim kierunku powinny postępować zmiany w przygotowaniu ich do takich działań pedagogicznych?

³³ D. Klus-Stańska, *Nauczanie początkowe...*, *op. cit.*, s. 20.

³⁴ M. Rashford, *You Are the Champion. How to Be the Best You Can Be*, Wyd. Macmillan Children's Books, Londyn 2021.

³⁵ J. Kapica-Curzytek, „Sukces nie jest grą przypadku”, recenzja książki M. Rashforda „*You are a Champion*”, www.esensja.pl, 29 lipca 2021 [dostęp: 14 grudnia 2022].

Z pewnością pierwszym i koniecznym warunkiem jest przemiana mentalności współczesnych wychowawców oraz kreowania wykonywanych przez nich ról.

A. Stern stwierdza: „Odrzucenie panujących trendów i powrót do zasadniczych wartości zaczyna się od postawy wobec dziecka.

Mniej często oznacza więcej.

Mniej ironii. Mniej gotowych materiałów edukacyjnych.

Mniej rzeczy dostosowanych do możliwości dziecka oraz „wstępnie przygotowanych”.

Mniej dobrych chęci. Więcej autentyczności.

Więcej wspólnoty. Więcej uczuciowości. Więcej zaufania.

Kto miałby zacząć pielęgnować taką postawę, jeśli nie my?”³⁶.

Bibliografia

1. Białecki I., *Alfabetyzm funkcjonalny*, „Nowa Res Publika”, 1996, nr 6.
2. Boćwińska-Kiluk B., *Wychowanie jako szansa minimalizacji zjawiska marginalizacji i wykluczenia*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja społeczna*, (red.) K. Białobrzaska, S. Kawula, Wyd. AKAPIT, Toruń 2006.
3. Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 2003.
4. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.
5. Drost-Rudnicka M., *Grupowa aktywność edukacyjna uczniów w młodszym wieku szkolnym podstawą kształtowania kompetencji kooperatywnych*, [w:] *Idea współbycia i współdziałania w edukacji dzieci i młodzieży*, (red.) G. Kryk, K. Solich, I. Konopnicka, Wyd. PWSZ Racibórz, 2016.
6. Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą*, Wyd. TERRA, Warszawa 1993.
7. Kapica G., *Czytaj dużo, będziesz wielki*, [w:] *Dzieciństwo czyni człowieka. Wybrane zagadnienia edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, (red.) G. Kapica, I. Konopnicka, G. Kryk, K. Solich, Wyd. PWSZ, Racibórz 2016.
8. Kapica G., *Kształtowanie kompetencji językowych młodszych uczniów w kontekście zapobiegania analfabetyzmowi funkcjonalnemu*, [w:] *Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności*, (red.) C. Langier, K. Śleziński, Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Bielsko-Biała – Katowice – Kraków 2014.
9. Kapica G., *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja do współbycia i współdziałania*, (red.) G. Kapica, Wyd. PWSZ, Racibórz 2010.
10. Kapica G., *Počáteční vzdělávání ve vztáhu k fenomenu funkční negramotnosti*, [w:] „Pedagogické Vědy”, Wyd. Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, Ostrava 1996, nr 4.
11. Kapica G., *Początkowa nauka czytania w opinii nauczycielek*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, tom 2, *Wychowanie i kształcenie w praktyce*, (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Impuls, Kraków 2010.
12. Kapica-Curzytek J., „Sukces nie jest grą przypadku”, recenzja książki M. Rashforda „*You are a Champion*”, www.esensja.pl, 29 lipca 2021 [dostęp: 14 grudnia 2022].
13. Klus -Stańska D., *Nauczanie początkowe jako wczesny trening do marginalizacji. Kontrowersyjność społecznej wiedzy szkolnej*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 1.

³⁶ A. Stern, *Zabawa...*, *op. cit.* s. 108.

14. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2005.
15. Konopnicka I., *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. UO, Opole 2013.
16. Kopaczyńska I., *Podstawa programowa dla klas I-III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
17. Koziński J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.
18. Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki Warszawa 2011.
19. Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków 2009.
20. Malinowski J. A., *Marginalizacja społeczna i wykluczenie – zjawiska wpisane w oblicze edukacji szkolnej*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja społeczna*, (red.) K. Białobrzeska, S. Kawula, AKAPIT, Toruń 2006.
21. Pietrasiński Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, (red.) M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1988.
22. Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych, jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wyd. UMK, Toruń 2014.
23. Rashford M., *You Are the Champion. How to Be the Best You Can Be*, Wyd. Macmillan Children's Books, Londyn 2021.
24. Sokołowska M., *Umiejętności życiowe*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, (red.) B. Woynarowska, Wyd. Naukowe PWN, Łódź 2007.
25. Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, (red.) H. Sowińska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.
26. Stern A., *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, Wyd. Element, Gliwice 2017.
27. Uszyńska-Jarmoc J., *Metoda projektów a możliwości konstruowania przez dzieci wiedzy o sobie i świecie*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, (red.) S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 2005.
28. Uszyńska-Jarmoc J., *Podróż. Skarby. Przygoda*, Trans Humana, Białystok 2005.
29. Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywa rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
30. Wąglorz P., *Wartość zrównoważonego rozwoju w życiu uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development” 2021, nr 1, s. 125-135.
31. Wegscheider-Cruse S., *Poczucie własnej wartości*, GWP, Gdańsk 2006.

Dane kontaktowe

Gabriela Kapica, gmkapica@wp.pl