

MARZENNA NOWICKA

ORCID 0000-0002-0032-9944

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie*

## PEŁNOMOCNOŚĆ DZIECKA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W ODSŁONIE KRYTYCZNYCH ZDARZEŃ

ABSTRACT. Nowicka Marzenna, *Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odsłonie krytycznych zdarzeń* [Empowerment of the Child in Early School Education in the Context of Critical Events] *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 27-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.2

The article presents the concept of empowerment in the context of early childhood education, mentioning its 5 dimensions, i.e. meaning, self-determination, competence, influence and security. Attempts to identify these dimensions are presented in the collected research material in the form of critical events from students' pedagogical practices. In the light of the results obtained, early school education appears as an environment for blocking students' empowerment in each of the highlighted aspects. The summary of the article identifies the possibilities of overcoming barriers in respecting the autonomy of a child at school.

**Key words:** early school education, empowerment, critical events

### Wprowadzenie

Działania na rzecz odstąpienia od instrumentalnego rozumienia procesów edukacji, w tym edukacji wczesnoszkolnej, mają długą tradycję związaną z rozwojem myśli progresywistycznej. Kluczowa kwestia wspierania indywidualizmu ucznia kieruje pedagogiczny namysł ku kategorii podmiotowości. W dyskursie edukacyjnym podmiotowość łączy się przede wszystkim z budowaniem poczucia autonomii, samosterowności i sprawstwa, wzmacnianiem refleksyjności i odpowiedzialności<sup>1</sup>. Podmiotowość stała się kluczowym

---

<sup>1</sup> J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2015, s. 160.

trendem w zmianach szkoły, choć jako „dryfująca idea” była z różnym nasileniem obecna w dokumentach kolejnych reform, a w szczególności w praktyce oświatowej<sup>2</sup>. Współcześnie, jak się wydaje, kategoria podmiotowości jest nadużywana w opisywaniu działań edukacyjnych, a jak podkreśla Józefa Bałachowicz, „[w] praktyce edukacyjnej słowo *podmiotowość* nabrało cech wytrycha i stało się elementem nauczycielskiej nowomody oraz wyłącznie znakiem swoiście pojmowanej nowoczesności w traktowaniu ucznia”<sup>3</sup>. Z tego powodu, by zmodyfikować i pogłębić perspektywę oglądu demokratyzacji szkoły, warto sięgnąć do rezerwuarów pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej i wykorzystać funkcjonujące tam pojęcie pełnomocności (*empowerment*), bezpośrednio łączące się z pojęciem podmiotowości.

Pełnomocność to konstrukt wielowymiarowy funkcjonujący na gruncie różnych dyscyplin, a w pedagogice silnie eksponowany i rozwijany przez różnych badaczy, głównie w obszarze pedagogiki społecznej. Zainteresowanie konceptem i praktyką empowermentu dynamicznie rośnie<sup>4</sup>. W Polsce dla konstruktów pełnomocność stosuje się też inne określenia, jak: upełnomocnienie, upodmiotowienie, wzmocnienie, budzenie sił ludzkich<sup>5</sup>. Najczęściej „pełnomocność” rozumiana jest jako indywidualny proces przejmowania kontroli i odpowiedzialności za własne życie, połączony z demokratyczną partycypacją w życiu społecznym<sup>6</sup>. Człowiek pełnomocny, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, to człowiek zdolny „do kształtowania siebie, do korzystania ze swego prawa do rozwoju, prawa do zabierania głosu w sferze publicznej i prawa bycia wysłuchanym”<sup>7</sup>. W obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej Władysław Puślecki uznaje pełnomocność za najwyższą formę podmiotowości, oznaczającą

stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych<sup>8</sup>.

Aby dzieci osiągnęły pełnomocność, muszą w szkole funkcjonować w partnerskich relacjach z nauczycielem, opartych na idei poszanowania

<sup>2</sup> M. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2003, s. 101.

<sup>3</sup> J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*, s. 52.

<sup>4</sup> A. Pluskota, *W kierunku empowerment*, *Kultura i Edukacja*, 2013, 4(97), s. 75.

<sup>5</sup> J. Dybczyńska, *Obudzić wewnętrzne siły. Strategia empowerment jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży*, *Prace Naukowe WWSZiP*, 2012, 19(3), s. 81.

<sup>6</sup> J. Rappaport, *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention. Toward a Theory of Community Psychology*, *American Journal of Community Psychology*, 1987, 15, 2, s. 121.

<sup>7</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Kraków 2012, s. 18-19.

<sup>8</sup> W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002, s. 29.

godności osobistej ucznia, prawa do bycia „innym”, do współdecydowania o własnej edukacji, prawa do zadawania pytań i krytyki, do wyrażania własnego zdania<sup>9</sup>.

Koncept empowermentu dobrze przystaje do współczesnych zmian w rozumieniu dzieciństwa i dziecka. Wczesna edukacja wyzwala się z perspektywy traktowania dziecka jako „ubogiego”, o „nieukształtowanych protokompetencjach”<sup>10</sup>, coraz mocniej skłaniając się ku koncepcji „dziecka bogatego”, posiadającego kompetencje podmiotu sprawczego<sup>11</sup>. W świetle nowej socjologii dzieciństwa uznaje się dzieci za aktorów społecznych, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją”<sup>12</sup>. Akcentuje się również prawo do partycypacji dziecięcej wyrażającej się w uczestniczeniu w decyzjach mających wpływ na życie dziecka i społeczności, w której dziecko funkcjonuje<sup>13</sup>.

Empowerment można rozumieć jako proces przejmowania kontroli nad zasobami przez jednostki lub grupy, które z różnych przyczyn tej kontroli nie posiadają, bądź jako wynik przejęcia tejże kontroli<sup>14</sup>. Posiadanie kontroli utożsamiane jest z władzą/siłą (*power*), która stanowi, obok aktywności, partycypacji i zaangażowania, centralną cechę empowermentu<sup>15</sup>. Władza/siła rozumiana jest w kategoriach wzrostu i korzyści, a nie zagrożenia. Powstaje w relacjach i, co ważne dla kontekstu edukacyjnego, jest procesem dynamicznym. Może się zmieniać, jej poziom nie jest na stałe przypisany jednostce czy grupie i może się rozszerzać, czyli stać się udziałem więcej niż jednej osoby w danej grupie<sup>16</sup>.

Pełnomocność można rozpatrywać w kontekście indywidualnym (psychologicznym), obejmującym motywację wewnętrzną podmiotu, bądź szerszej – w kontekście organizacyjnym, kiedy analizuje się warunki delegowania władzy podmiotom w instytucji<sup>17</sup>. W odniesieniu do indywidualnej motywacji empowerment obejmuje:

- 1) poczucie, że to co się robi jest **wartościowe** (*meaning*),
- 2) poczucie posiadania możliwości **decydowania o sobie** (*self-determination*),

<sup>9</sup> Tamże, s. 91.

<sup>10</sup> C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Kraków 2008.

<sup>11</sup> A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, London 1998.

<sup>12</sup> C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, s. 112.

<sup>13</sup> R.A. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, *Innocenti Essays* 1992, 4, Florence: UNICEF/International Child Development Centre, s. 5.

<sup>14</sup> A. Pluskota, *W kierunku empowermentu*, s. 84.

<sup>15</sup> N. Page, C.E. Czuba, *Empowerment: what is it?* *Journal of Extension*, 1999, 37, 5, s. 24-32.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> S. Ibrahim, S. Alkire, *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*, *Oxford Development Studies*, 2007, 35, 4, s. 384.

- 3) poczucie posiadania zdolności i **kompetencji** (*competence*),
- 4) wiara w możliwość **wywierania wpływu** (*impact*)<sup>18</sup>,
- 5) poczucie **bezpieczeństwa** (*trust*)<sup>19</sup>.

Powyższe wymiary, choć można je traktować odrębnie, są jednak silnie powiązane i wzajemnie się wzmacniają<sup>20</sup>. W przełożeniu na warunki szkolne, aby budować pełnomocność ucznia, musi on doświadczać tego, że wykonywane działania mają dla niego osobisty sens i znaczenie, że autonomicznie może decydować o sobie i kontrolować swoje działania, że posiada kompetencje do skutecznego wykonywania zadań związanych z uczeniem się, że może mieć wpływ na codzienność szkolną oraz że może czuć się na zajęciach bezpiecznie, obdarzając pełnym zaufaniem nauczyciela.

W kontekście powyższych ustaleń warto przyjrzeć się współczesnej edukacji wczesnoszkolnej, aby rozważyć kreowaną w niej przestrzeń do kształtowania dziecięcego upełnomocnienia.

## Zamysł badawczy

Wgląd w codzienność szkolną dzieci uzyskałam drogą analizy dokumentów<sup>21</sup>, wytworzonych przez studentki (słuchaczki) studiów podyplomowych wczesnej edukacji prowadzonych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Przedstawiły one pisemne analizy zdarzeń krytycznych zarejestrowanych podczas praktyk pedagogicznych ciągłych<sup>22</sup>. Rozumienie zdarzenia krytycznego przyjęto za Davidem Trippem, dla którego krytyczne może być zdarzenie, które staje się punktem zwrotnym losów osoby, instytucji, procesu dydaktycznego, bądź powoduje ważne konsekwencje i dlatego wymaga refleksji, albo jest typowe, ale jego analiza odsłania leżące u podstaw tendencje, motywy lub struktury<sup>23</sup>. Objęte analizą

---

<sup>18</sup> S.E. Seibert, G. Wang, S.H. Courtright, *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review*, *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96, 5, s. 981.

<sup>19</sup> M. Czajkowska, *Rola zaufania w stosowaniu empowermentu w organizacji*, [w:] *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości*, red. W. Błaszczki, Łódź 2008, s. 151-152.

<sup>20</sup> S.E. Seibert, G. Wang, S.H. Courtright, *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations*.

<sup>21</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

<sup>22</sup> W ramach studiów podyplomowych mieli odbyć praktykę ciągłą w wymiarze 180 godzin, przygotowującą ich do pracy w przedszkolu (90 godzin) oraz klasach I-III szkoły podstawowej (90 godzin). Jednym z elementów zaliczenia tejsze praktyki było przygotowanie 2 arkuszy zdarzenia krytycznego z praktyki w przedszkolu i szkole.

<sup>23</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996, s. 44-45.

zdarzenia krytyczne były wykreowane przez studentów w wyniku nadania temu co obserwowali na praktykach znaczenia wyjątkowego<sup>24</sup>, zinterpretowania zaistniałych sytuacji jako doniosłych poprzez osąd wartościujący, „dla którego podstawą jest ważność jaką przypisujemy znaczeniu zdarzenia”<sup>25</sup>. Uwzględniono wypowiedzi słuchaczy z dwóch ostatnich edycji kończących zajęcia w 2017 i 2018 roku, dotyczące środowiska szkolnego, z wyłączeniem zdarzeń z przedszkola. Łącznie przeanalizowano 89 zdarzeń, prowadząc dociekania wyznaczone różnymi pytaniami badawczymi. W niniejszym tekście skupię się na problemie ujętym w pytaniu: *Jak w świetle zdarzeń krytycznych przebiega proces kształtowania pełnomocności w klasach początkowych?*

Zdarzenia krytyczne obejmowały różne aspekty życia szkolnego, w różnych perspektywach, ukazując relacje nauczyciel-uczeń. Słuchaczki z ogromną wrażliwością opisywały różne przejawy zachowania nauczycielek wobec dzieci, odmiennie je oceniając. Nasylenie przestrzeni wynikowej przykładami pozytywnymi było niewielkie. Co charakterystyczne, wszystkie wysoko wartościowane sytuacje dotyczyły empatycznego zachowania nauczycielek w stosunku do dzieci, które objawiały swoją słabość, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych i w sposób bezpośredni poprzez płacz, krzyk, czy wyraz twarzy wyrażały swoje negatywne emocje. Nauczycielki pochylały się nad dzieckiem, które płakało, było smutne, pokrzywdzone, czy zagubione. Natomiast, nie rozpoznawały jako krzywdzące sytuacji narzucania dzieciom własnej dominacji i ograniczania dziecięcego sprawstwa. Poniżej przedstawię kolejno przykłady działań nauczycieli odnoszące się do kolejnych wymiarów empowermentu, które zarejestrowali słuchacze.

### **Znaczenie działań**

Osobową pełnomocność wzmacnia dostrzeżenie sensu wykonywanej pracy, jej wartości i celowości. Jak wynika z analizy zdarzeń krytycznych zaobserwowanych przez słuchaczki, dzieci we wczesnej edukacji rzadko kiedy mogą takiego stanu doświadczyć. Wykonują poszczególne zadania ze względu na polecenia nauczyciela, a nie dlatego, że dostrzegają osobiste znaczenie wykonywanej pracy. Istotą bycia w szkole jest dobre wypełnianie roli ucznia dla niej samej, bez wnikania w sens poszczególnych działań i podważania ich zasadności. Dzieci mają działać sprawnie jak automaty do z góry zaplanowanych czynności, których cel zna tylko programista. Taką sytuację dobitnie obrazuje poniższy fragment zdarzenia krytycznego:

<sup>24</sup> Przed przystąpieniem do praktyki słuchacze byli zobowiązani do zapoznania się z lekturą D. Trippa. Odbyła się dyskusja nad przykładami z książki oraz omówiono sposób rejestracji zdarzenia krytycznego.

<sup>25</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, s. 29.

*Nauczycielka rozpoczęła temat od krótkiej dyskusji na temat tego, kim są nobliści, jakich znamy polskich noblistów (...) poprosiła dzieci, aby otworzyli ćwiczenia, następnie podała konkretne strony oraz ćwiczenia, jakie mają wykonać dzieci. Nauczycielka siedziała przy biurku (...). Kiedy niektóre dzieci uzupełniły zakres podanych ćwiczeń, podnosiły ręce i pytały „Co mamy dalej robić?” nauczycielka odpowiadała „Następne zadanie” (...) „Nic, poczekaj aż inni skończą” (...) [K.O.48]*

W świetle przytoczonych przez słuchaczki zdarzeń celem pobytu dziecka w szkole jest wykonanie jak największej liczby zadań z zeszytów ćwiczeń i „przerobienie” jak największej liczby stron podręcznika. Słuchaczki zarejestrowały, że dzieci nie dostrzegając sensu takiej pracy, często się buntują. Niestety, nikt nie respektuje ich oporu. Niejednokrotnie takie sytuacje złośliwie puentuje samo życie – dążenie do wykonywania zaprogramowanej bezwzględnie liczby zadań i tak nie zostaje wypełnione, co jeszcze bardziej utwierdza dzieci w przekonaniu o bezsensowności wykonywanych w szkole czynności. Oto przykład takiej sytuacji:

*Ostatnia lekcja klasy II trwa. Kilku uczniów rozmawia, kilkoro dzieci jest w trakcie rozwiązywania zadania z treścią z tablicy. Pozostali uczniowie siedzą w ciszy i czekają. Nauczyciel w tym czasie wyciąga kserówki z kolejnymi zadaniami z treścią. Informuje uczniów, że to zadanie należy wkleić do zeszytów i po cichu zapoznać się z jego treścią. Dzieci zaczynają mówić, że już nie chcą kolejnego zadania. Fabian zaczyna „buczeć”, powtarza krzyżąc, że on nie będzie już tego robił. Nauczycielka podchodzi do niego, szepce mu coś do ucha. Fabian przestaje (...). W klasie jest głośno. (...) Magda czyta zadanie z treścią na głos. Analizuje je. Do klasy wchodzi pedagog. Informuje wychowawcę, że w szkole będą organizowane półkolonie zimowe i prosi o rozdanie kartek z informacją dla rodziców. Dzieci zaczynają głośno rozmawiać (...). Nauczycielka podnosi głos i zaczyna uspokajać dzieci, żeby można było dokończyć zadanie (...). Magda analizuje swoje zadanie. Nie zdąża, dzwoni dzwonek na przerwę. [M.K.38]*

Dzwonek wyzwala z nudy i przymusu wykonywania poleceń. Cel przebywania w szkole to dotarcie do końca zajęć i rozpoczęcie znaczących dla dzieci zadań poza jej murami.

## Samostanowienie

Jak wynika z relacji słuchaczek, w klasach młodszych zdecydowanie ogranicza się przestrzeń podejmowania decyzji przez dzieci. Uczniowie są mocno uzależniani od nauczycielskiej władzy, która ogarnia wszelkie przeja-

wy funkcjonowania uczniów w szkole. Kontrola nauczyciela dotyczy nawet czasu realizacji potrzeb fizjologicznych przez dziecko:

*Klasa pierwsza (...) jeden chłopiec pyta, czy może wyjść do toalety. (...) Pani mówiąc, że już niedługo zakończą się te zajęcia, kazała chłopcu wstrzymać się z wyjściem. Obserwując dziecko, widziałam grymas na jego twarzy. Do końca lekcji chłopiec kręcił się, nie mógł skupić się na wykonywanym zadaniu. Kiedy tylko zadzwonił dzwonek, dziecko wybiegło do toalety. [A.K-S.13]*

Dzieciom nie przyznaje się prawa do decydowania o sobie, a nawet przymsza je do działań wbrew ich potrzebom i woli. Muszą zachowywać się jak wszystkie inne dzieci i niezależnie od swoich emocji podporządkować się grupie sterowanej poleceniami nauczyciela. Oto jeden z przykładów takiej sytuacji:

*Odbywała się próba generalna przed szkolnym wystawieniem jasełek (...) jedna z dziewczynek ewidentnie obawiała się występu, wielokrotnie powtarzając, że czuje się stremowana. Nauczycielka jednak nie reagowała (...). Znacznie podniosła głos na dziewczynkę, wykrzykując, iż ma się skupić na zadaniu i nie jest jedynym uczniem na występie i każdy czuje stres. [E.O.61]*

Z innych zdarzeń krytycznych zarejestrowanych przez słuchaczki wynika, że uczniowie nie mogą decydować, z kim będą siedzieć w ławce, z kim pracować w grupie, z kim grać w drużynie sportowej. To nauczyciel arbitralnie przesądza, co jest dla dziecka dobre, co najlepiej mu służy i jakie są jego potrzeby.

### **Kompetencje**

Sytuacje szkolne mają służyć budowaniu dziecięcych kompetencji. Jednakże, jak zarejestrowały słuchaczki, kompetencje te buduje się w specyficzny sposób – przy kompletnym braku zaufania w dziecięce możliwości i silnym uzależnianiu od prezentowanego przez nauczyciela wzoru. Dzieci nie mogą samodzielnie, „po swojemu”, czy wybranym przez siebie sposobem wykonać zadania, pokolorować rysunku, czy wykonać pracy plastycznej. Z lęku przed popełnieniem przez dziecko błędu paraliżuje się dziecięce sprawstwo i wzmacnia poczucie niekompetencji. Jaskrawym tego przykładem jest poniższa sytuacja, w której dzieci samodzielnie chcą napisać życzenia dla babci, a nauczycielka blokuje te próby, powołując się na swój autorytet.

*Dzieci tworzą kolorowe laurki z okazji Dnia Babci i Dnia Dziadka. Mają je później podarować swoim babciom. Jedna uczennica skończyła nieco wcześniej pracę i pyta nauczycielkę, czy może samodzielnie ułożyć i zapisać życzenia. Nauczycielka*

odpowiada zdecydowanie: „Nie. Nie uczyliśmy się jeszcze pisać życzeń, więc na pewno popełnisz jakiś błąd, a laurka nie powinna przecież ich zawierać. Poczekaj na resztę klasy. Za moment wspólnie ułożymy poprawne życzenia”. Dziecko nic nie odpowiada, ale widać, że czuje się zawiedzione. [M.Sz.43]

Również z innych przedstawionych przez słuchaczki zdarzeń jasno wynika, że w szkole nie docenia się kompetencji dzieci, które niejako „wnoszą” je do tej instytucji, a wszelkie próby wykonania zadań nie według wzoru podanego przez nauczyciela są ucinane, deprecjonowane i nieakceptowane. Budowanie poczucia kompetencji i sprawstwa jest również silnie zakłócanie przez fakt, że wszelkie błędy i potknięcia dzieci omawia się na forum klasy – krytyka jest jawna i bezdyskusyjna:

*Nauczycielka oddawała sprawdziany mówiąc: „Najlepiej napisali ci co zwykle, reszta, tak sobie” [M.N.23]*

*(...) od ciebie chyba nigdy nie usłyszę odpowiedzi....[K.CH.57]*

*Jestem bardzo zawiedziona twoją postawą, wcześniej byłeś wzorem dla innych dzieci [N.D.55]*

Stałe komentowanie zachowania dzieci uzalenienia od autorytetu, zaburza poczucie wartości i wiarę dziecka we własne siły. Jak można przypuszczać, nauczyciele działają w dobrej wierze, ale bezrefleksyjnie i rutynowo, dlatego wbrew swoim intencjom bezpośrednio przyczyniają się do blokowania dziecięcego sprawstwa.

### **Wpływ**

Jak wynika z analizy zdarzeń krytycznych, budowanie poczucia mocy decyzyjnej dziecka w warunkach naszej szkoły wydaje się w ogóle niemożliwe. Uczniowie nie tylko nie mają wpływu na to, czego i jak się uczą, ale nawet nie mogą upominać się o własne prawa i bronić się przeciwko ich naruszeniu.

*Podczas zajęć nauczycielka rozdała ocenione sprawdziany. Jedna dziewczynka otrzymała taką samą liczbę punktów jak jej koleżanka. Jednak dostała inną ocenę. Szybko więc poszła do nauczycielki i zwróciła jej uwagę na to co spostrzegła. Okazało się, że nauczycielka się pomyliła jednak nie u niej, a u koleżanki. I koleżanka powinna dostać niższą ocenę. Nauczycielka postanowiła jednak nikomu nie zmienić oceny. Dziewczynka się popłakała. Wtedy zrobił się szum w klasie, bo wszyscy zaczęli sprawdzać swoje punkty. Sytuacja powtórzyła się u jeszcze kilkorga dzieci. Wtedy nauczycielka zdecydowała, że nie będzie nikomu zmieniać ocen. Dzieci zaczęły głośno dyskutować i powiedziały, że „naślą na Panią rodziców”. Wtedy nauczycielka postanowiła, że dzieci mają wyciągnąć kartki i napiszą ten sprawdzian jeszcze raz [K.G.1]*



W powyższym przykładzie niesprawiedliwie ocenione dzieci próbują odwołać się do autorytetu rodziców, aby wspomóc niejako siłą swojej argumentacji. Niestety, nawet takie działania nie odnoszą skutku i nauczycielska władza tryumfuje.

### **Bezpieczeństwo**

Ostatnim wyróżnionym czynnikiem wpływającym na budowanie poczucia pełnomocności ucznia jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Aby móc artykułować własne zdanie, potrzeba pewności, że nie zostanie się za to ukaranym. Niestety, we wczesnej edukacji dzieci są stale osaczane nauczycielską krytyką i osądem. A wszystko to dzieje się na forum klasy, jawnie, w obecności kolegów. Dziecko nigdy nie jest pewne, czy jego wypowiedź bądź zachowanie zostanie zaakceptowane przez nauczyciela. Poczucie bezpieczeństwa jest stale zagrożone, jak w poniższym przykładzie zarejestrowanym przez słuchaczkę, w którym dziecko na prośbę nauczyciela rozwija wyjaśnienie podanego przykładu, za co natychmiast z niezrozumiałych powodów zostaje ukarane.

*Nauczycielka prosi dzieci, aby podawały przykłady wyrazów rozpoczynających się głosem „r”. Do odpowiedzi zgłasza się dziewczynka i mówi „Rezi”, wychowawczyni patrzy zdziwiona na dziecko i pyta, co to jest. Dziewczynka odpowiada: „Tak nazywa się sławny youtuber, który nagrywa mincrafta, a w ogóle to niedługo będzie można spotkać Reziego i Mandzio...” tu wypowiedź przerywa jej zdenerwowana nauczycielka, upomina dziewczynkę, że nie mówi na temat, który dotyczy zajęć i za swoje zachowanie zabiera jej naklejkę. [K.Ch.76]*

Permanentne ocenianie i osądzanie zakłóca poczucie bezpieczeństwa dzieci w szkole. Brak wyraźnych kryteriów oceny ich zachowań potęguje jeszcze sytuacje niepewności. Ostatecznie sytuacje szkolne zupełnie nie sprzyjają rozwijaniu koniecznego dla upełnomocnienia poczucia bezpieczeństwa i ufności.

## **Wnioski i antycypacje**

Zdarzenia krytyczne przedstawione przez słuchaczki stanowią smutną kronikę przypadków „ujarzmiania podatnych ciał”, by posłużyć się tu terminem Michela Foucaulta. Poprzez swoje działania nauczyciele wdrażają dzieci do posłuszeństwa i dyscypliny, skutecznie sprzeciwiając się i blokując wszystkie próby autonomicznych działań dzieci. Zgromadzone przez praktykantki przykłady sytuacji na zajęciach w klasach młodszych ujawniają silną koncentrację nauczycieli na wygaszaniu i blokowaniu sytuacji dziecięcego oporu, stanowiącego furtkę do zmiany uczniowskiego statusu w interakcjach

z pedagogiem. W praktyce szkolnej dodawanie sił uczniowi nie oznacza oddawania mu kontroli w różnych obszarach, ale litowanie się nad uczniem. Autonomia ucznia wyzwala niechęć nauczyciela, dopiero bezsilność czy bezradność podporządkowanego dziecka wywołuje empatię pedagoga.

Zdarzenia krytyczne zarejestrowane przez studentki odsłaniają niewykorzystane szanse kształtowania pełnomocności w edukacji wczesnoszkolnej. Na podstawie przeprowadzonej analizy można dokonać operacjonalizacji zachowań nauczyciela jako czynników negatywnie wpływających na proces upelnomocnienia uczniów w szkole. Poniżej przedstawiam je w ujęciu tabelarycznym, ale uzupełnione antycypowanymi propozycjami alternatywnymi, sprzyjającymi, w moim rozumieniu, rozwojowi pełnomocności ucznia. Dodatkowo niektóre określenia doprecyzowałam sformułowaniami podanymi w języku ucznia.

Tabela 1

Czynniki wzmacniające i blokujące proces upelnomocniania dziecka w szkole

Potencjalne skutki w zachowaniu uczniów	Przejawy blokowania na zajęciach	Wymiar pełnomocności	Przejawy wzmacniania na zajęciach	Potencjalne skutki w zachowaniu uczniów
zniechęcenie, opór wobec szkoły, pozorowanie aktywności	niejawnianie celu, narzucanie rozwiązań, schematyzm, monotonia, transmisja	<b>Wartość działań</b> <i>To co robię jest ważne</i>	wskazywanie celu, powiązanie z doświadczeniem pozaszkolnym, indywidualizacja	aktywność, poczucie sensu, motywacja
uległość, zależność, niepewność, bezsilność, niska samoocena	narzucanie, wywieranie presji, osądzenie, nieugiętość	<b>Samo-stanowienie</b> <i>Mogę o sobie decydować</i>	sluchanie, akceptacja, uwzględnianie, elastyczność, otwartość	poczucie własnego „ja”, samopoznanie, odpowiedzialność, warsztat zachowań przeciwko dominacji
niesamodzielność, niekompetencja, bezradność, brak wiary we własne możliwości, błędne diagnozowanie przyczyn niepowodzeń	doradzanie, wstrzymywanie aktywności własnej dziecka, koncentracja na błędzie, karanie, krytyka, porównywanie uczniów, narzucanie	<b>Kompetencje</b> <i>Jestem skuteczny</i>	nagradzanie, konstruktywna ocena, ocenianie kształtujące, zaufanie, akceptacja własnych prób dziecka	poczucie kompetencji, samodzielność, wiara we własne siły

brak motywacji, niska samoocena, wycofanie, bierność, brak poczucia odpowiedzialności	krytyka, odmowa, dominacja, niedopuszczanie do głosu	<b>Wpływ</b> <i>Mam wpływ na rzeczywistość szkolną</i>	akceptacja różnych propozycji, stwarzanie możliwości, partnerstwo	poczucie sprawstwa, kreatywność, poczucie wartości
lęk przed nauczycielem i szkołą, niepokój, brak zaufania	nietolerancja, pośpiech, chaos, ujednolicanie, niestabilność, podejrzliwość	<b>Bezpieczeństwo</b> <i>Czuję się akceptowany</i>	akceptacja odmienności, życzliwość, empatia, informowanie	poczucie bezpieczeństwa, otwartość, prawdomówność

Stwarzanie środowiska sprzyjającego kształtowaniu pełnomocności dziecka jest ważne już na etapie wczesnej edukacji, bowiem kompetencje niezbędne do aktywnego życia w społeczeństwie nie są dane, ale trzeba je zdobywać. Bycia pełnomocnym można się nauczyć<sup>26</sup>, ale jest to proces, a nie jednorazowy akt. Co istotne, demokracji trzeba doświadczać od dziecka i takie instytucje jak szkoła, przedszkole, a nawet żłobek stanowią idealne miejsca do uczenia się pełnomocności<sup>27</sup>. Wzmacnianie i poszanowanie podmiotowości/pełnomocności dziecka nie udaje się poprzez realizację specjalnych działań dydaktycznych, odgórne narzucanie programów czy ministerialne zalecenia. Kluczem do powodzenia jest demokracja codzienna, której urzeczywistnianie

wymaga nie tylko praktycznych aplikacji wartości demokratycznych w konkretnych sytuacjach, ale przede wszystkim ciągłego, często radykalnego przededefiniowywania przyjętej koncepcji dziecka i dorosłego/nauczyciela<sup>28</sup>.

Tylko zanurzenie dziecka na co dzień w środowisku demokratycznym daje szansę na internalizację wartościowych osobowo i społecznie zachowań.

## BIBLIOGRAFIA

Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

<sup>26</sup> J. Szmagałski, *Sily ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 269.

<sup>27</sup> P. Moss, *Docenić demokrację w przedszkolu*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, s. 32.

<sup>28</sup> K. Gawlicz, *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2016, 4(35), s. 29.

- Czajkowska M., *Rola zaufania w stosowaniu empowermentu w organizacji*, [w:] *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości*, red. W. Błaszczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Dybczyńska J., *Obudzić wewnętrzne siły. Strategia empowerment jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży*, *Prace Naukowe WWSZiP*, 2012, 19(3).
- Gawlicz K., *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2016, 4(35).
- Hart R.A., *Children's participation: from tokenism to citizenship*, *Innocenti Essays* 1992, 4. Florence: UNICEF/International Child Development Centre.
- Ibrahim S., Alkire S., *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*, *Oxford Development Studies*, 2007, 35, 4.
- Jenks C., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, Polity Press, London 1998.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Moss P., *Docenić demokrację w przedszkolu*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Page N., Czuba C.E., *Empowerment: what is it?* *Journal of Extension*, 1999, 37, 5.
- Pluskota A., *W kierunku empowerment*, *Kultura i Edukacja*, 2013, 4(97).
- Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Rappaport J., *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention. Toward a Theory of Community Psychology*, *American Journal of Community Psychology*, 1987, 15, 2.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Seibert S.E., Wang G., Courtright S.H., *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review*, *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96, 5.
- Szmagałski J., *Siły ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Szymański M., *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.