

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

mgr Krzysztof Kasperek

**Propedeutyka samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej
w szkole społecznej**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:

dr hab. prof. UŚ Tomasza Huka

oraz promotor pomocniczej

dr Anny Brosch

KATOWICE 2025

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
I. Teoretyczne podstawy samorządności uczniowskiej w edukacji wczesnoszkolnej.....	9
1.1. Propedeutyka samorządności – analiza pojęcia i przegląd koncepcji.....	9
1.1.1 Samorząd i samorządność uczniowska w filozofii i pedagogice.....	9
1.1.2 Samorząd uczniowski jako organ szkoły.....	14
1.1.3 Konceptualizacja pojęcia samorządności uczniowskiej.....	17
1.1.4 Model propedeutyki samorządności.....	21
1.2 Charakterystyka sylwetki dziecka w wieku wczesnoszkolnym.....	25
1.2.1 Psychospołeczny i moralny rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....	25
1.2.2 Proces socjalizacji w edukacji wczesnoszkolnej.....	30
1.2.3 Rozwój poznawczy i komunikacyjny dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....	37
1.2.4 Zmiany form aktywności i relacji dziecka na etapie wczesnoszkolnym.....	47
1.3 Rola szkoły w kształtowaniu samorządności.....	50
1.3.1 Rola edukacji wczesnoszkolnej w systemie kształcenia ogólnego.....	51
1.3.2 Koncepcja kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej.....	55
1.3.3 Kultura szkoły.....	60
1.3.4 Kultura oporu w szkole.....	65
1.3.5 Ukryty program szkoły.....	70
1.3.6 Instytucjonalna rola szkoły w rozwijaniu samorządności dzieci.....	74
1.3.7 Rola szkół społecznych i uspołecznionych w Polsce.....	77
1.4 Rola nauczyciela w kształtowaniu samorządności.....	82
1.4.1 Kompetencje nauczyciela.....	82
1.4.2 Indywidualna teoria pedagogiczna i style działań nauczycieli.....	88
1.4.3 Rola nauczyciela w rozwijaniu odpowiedzialności podmiotowej i pełnomocności u uczniów.....	91
1.4.4 Rola nauczyciela w rozwijaniu wiedzy społecznej ucznia.....	96
1.4.5 Rola nauczyciela w rozwijaniu umiejętności współpracy, kooperacji i współdecydowania uczniów.....	99
1.5 Prawne aspekty samorządności uczniowskiej.....	107
1.5.1 Samorządność uczniowska w Konwencji o prawach dziecka.....	107
1.5.2 Samorządność uczniowska a prawa ucznia.....	114
1.6 Wychowanie do i w samorządności a prawo oświatowe.....	118
1.6.1 Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego w obszarze wiedzy społecznej i samorządności w szkole podstawowej.....	118
1.6.2 Analiza podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa oraz Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030.....	121
1.6.3 Analiza kompetencji kluczowych Rady UE.....	124
II. Metodologia badań własnych.....	127

2.1 Uzasadnienie wyboru tematu badań.....	127
2.2 Cel i przedmiot badań.....	132
2.3 Problem badawczy.....	134
2.4 Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny badań.....	136
2.5 Wybór strategii badawczej.....	137
2.6 Etyczne aspekty prowadzenia badań naukowych z udziałem dzieci.....	149
2.7 Sposób zbierania danych.....	153
2.8 Organizacja i przebieg badań.....	164
2.9 Metody analizy i interpretacji zebranych danych.....	170
III. Analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego.....	176
3.1 Doświadczenia uczniów związane z samorządnością.....	176
3.1.1 Kategorie doświadczeń dzieci.....	177
3.1.2 Strategie wspierania samorządności.....	188
3.1.3 Bariery w rozwijaniu samorządności.....	199
3.1.4 Formy oporu uczniów wobec działań samorządowych.....	202
3.1.5 Komunikacja w doświadczeniach samorządności.....	210
3.1.6 Samorządność w procesie dydaktycznym.....	219
3.1.7 Dynamika zmian między cyklami badawczymi.....	227
3.1.8 Wnioski i implikacje z analizy doświadczeń dzieci.....	242
3.2 Rola nauczyciela w rozwijaniu samorządności.....	247
3.2.1 Koncepcja roli nauczyciela.....	247
3.2.2 Kategorie działań nauczyciela.....	254
3.2.4 Determinanty działań nauczyciela (czynniki wspierające i hamujące).....	264
3.2.5 Dynamika zmian między cyklami badawczymi.....	277
3.2.6 Wnioski i implikacje z analizy roli nauczyciela w rozwijaniu samorządności.....	280
3.3 Rola grupy rówieśniczej w doświadczeniach samorządności.....	285
3.3.1 Postawy i interakcje społeczne uczniów w procesie rozwoju samorządności.....	285
3.3.2 Struktura społeczna klasy i jej rola w samorządności.....	290
3.3.3 Procesy komunikacyjne w grupie rówieśniczej.....	310
3.3.4 Dynamika zmian pomiędzy cyklami badawczymi.....	319
3.3.5 Wnioski i implikacje z analizy roli grupy rówieśniczej w rozwijaniu samorządności.....	324
3.4 Rola szkoły a kształtowanie samorządności.....	330
3.4.1 Ukryty program szkoły a samorządność uczniowska.....	331
3.4.2 Kultura szkoły a doświadczenie samorządności.....	334
3.4.3 Dynamika zmian między cyklami badawczymi.....	348
3.4.4 Wnioski i implikacje z analizy roli szkoły w rozwijaniu samorządności.....	351
3.5 Zastosowanie uzyskanych wyników.....	354

WNIOSKI I ZAKOŃCZENIE.....	359
BIBLIOGRAFIA.....	371
INDEKS TABEL.....	392
WYKAZ RYSUNKÓW.....	394
WYKAZ MATERIAŁÓW WIZUALNYCH.....	395
ANEKS.....	396

WSTĘP

Rozwijanie samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej stanowi jedno z istotniejszych, a zarazem zaniedbywanych pól refleksji pedagogicznej. Wobec dynamicznych przemian społeczno-kulturowych oraz rosnących oczekiwań wobec edukacji obywatelskiej, konieczne staje się rozpoznanie warunków, w jakich najmłodsi uczniowie mogą nabywać doświadczeń związanych z partycypacją, odpowiedzialnością i współdecydowaniem. Wyniki badań wskazują, że wczesne zaangażowanie obywatelskie stymuluje przyszłą aktywność polityczną i obywatelską (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 18). Jednak pomimo coraz większego zainteresowania wdrażaniem mechanizmów demokratycznych, dzieci są wciąż grupą narażoną na wykluczenie w tym aspekcie. Wynika to z wąskiego sposobu postrzegania ich samorządności, jak i problemów, jakie nastręcza implikacja postanowień Konwencji praw dziecka (Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. «Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.»), która opisuje mechanizmy angażowania dzieci w procesy decyzyjne. W Polsce obserwujemy również, że poziom wiedzy na temat demokratycznych mechanizmów, który z roku na rok jest coraz lepszy, nie przekłada się wśród młodzieży na ich aktywność i zaangażowanie obywatelskie (Dolata, 2004, s. 222). Dlatego tylko poza wiedzą teoretyczną wyniesioną z lekcji istotne jest budowanie postaw obywatelskich i tworzenie wzorowych form zaangażowania dzieci już od najmłodszych lat.

Intensywna dyskusja wywołana na całym świecie przyjęciem i ratyfikowaniem przez 196 państw Konwencji o prawach dziecka i razem z nią artykułu 12 nakreślającego prawo do partycypacji nie rozwiązała w Polsce trwającego problemu. Temat samorządności i partycypacji dzieci nie został do tej pory wystarczająco przebadany ani wdrożony do programów edukacyjnych w polskich szkołach. Zwłaszcza samorządność i partycypacja uczniów w wieku 6-9 lat w ramach systemu edukacyjnego nie znajduje aktualnie należytego odzwierciedlenia ani w teorii, ani w praktyce pedagogicznej wielu szkół w Polsce. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: „W Polsce od czasów transformacji ustrojowej edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Uczy się dzieci z pominięciem autentycznego doświadczenia przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole” (Śliwerski, 2011, s. 76).

Wiąże się to nieobecnością kompetencji związanych z samorządnością w podstawach programowych, niskim poziomem świadomości nauczycieli, wąskim postrzeganiem samorządu

jako struktury organizacyjnej i założeniem, że tylko starsi uczniowie są gotowi na w pełni samorządowe działania.

Dlatego w tym aspekcie tak istotne dla szkół jest budowanie odpowiedniej kultury (treści, metod, roli nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji) (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 13). Jednak decydentów, a zwłaszcza nauczycieli często powstrzymuje sceptycyzm, strach przed utratą kontroli i obawa przed wysiłkiem związanym z włączeniem dzieci w procesy decyzyjne (Nowicka, 2010, s. 164). Trzeba mieć na uwadze, że te same obawy mają też rodzice. W budowaniu samorządności od najmłodszych lat znaczącą rolę odgrywać będzie również rodzina (Weber, 2001, s. 230). Obszar życia rodzinnego jest nierozzerwalny z działaniami szkoły i nauczycieli. Dlatego trzeba mieć na uwadze, w jakim sposób można rozwijać samorządność dzieci w szkole, z rodzin gdzie dominuje autorytarny styl wychowawczy lub gdy rodziny są niewydolne wychowawczo. Ze względu na szeroki zakres potencjalnych tematów związanych z tematem samorządności zdecydowałem skupić się w mojej pracy tylko na samorządności szkolnej. Jest to świadomie podjęta decyzja ze względu na ograniczenia czasowe, obszar badań oraz potrzeby skupienia się celu badania.

Do podjęcia wskazanej tematyki skłoniła mnie moje osobista praktyka i własne obserwacje, które wynikały z problemu zaobserwowanego w pracy z klasą pierwszą szkoły podstawowej w szkole społecznej. Przez długi czas zastanawiałem się jakich narzędzi, programów i rozwiązań mogę użyć, żeby stopniowo uczyć dzieci samorządności. Do tego grupa była bardzo zróżnicowana rozwojowo, co jest charakterystyczne dla tego etapu rozwoju. Moje obserwacje wynikające z praktycznego problemu skłoniły mnie do podjęcia naukowej refleksji i pochylenia się nad tematem ze strony dostępnej literatury, badań, ale i również konsultacji z ekspertami z dziedziny pedagogiki.

Podejmowany w pracy problem badawczy jest zagadnieniem interdyscyplinarnym, łączącym dziedziny wiedzy takie jak pedagogika, psychologia, politologia, czy socjologia. Celem projektu badawczego jest badanie doświadczeń związanych z procesem przygotowania do samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Efektem prowadzonych badań jest prezentowany w rozprawie autorski model rozwijania propedeutyki samorządności u dzieci w wieku 6-9 lat.

Ze względu na prowadzenie badań z udziałem dzieci były one prowadzone różnorodnymi metodami z wykorzystaniem obserwacji, wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, testów socjometrycznych, dziennika badacza, nagrań wideo, spacerów fotograficznych. Ich osią było jednak badanie w działaniu (action research), czyli długofalowy, refleksyjny proces badawczy, w którym badacz jako wychowawca aktywnie uczestniczy w życiu klasy, jednocześnie inicjując

i obserwując zmiany edukacyjne oraz społeczne. W tym podejściu istotne jest ciągłe doskonalenie praktyki pedagogicznej poprzez cykle planowania, działania, obserwacji i analizy, realizowane we współpracy z dziećmi jako aktywnymi uczestnikami procesu. W projekcie istotne było bycie z uczniami na lekcjach, wycieczkach, w ich codziennych trudnościach i sukcesach, ale też prowadzenie lekcji rozwijających taką wiedzę, umiejętności i postawy, które będą sprzyjały kształtowaniu samorządności. Setki godzin spędzonych z uczniami i samym sobą, wiele rozmów z ekspertami i tutorami oraz analiz pozwoliło mi sformułować wnioski, które mogą pomóc zarówno studentom, jak i nauczycielom praktykom czy rodzicom, w zrozumieniu, czym jest samorządność od najmłodszych lat, a zwłaszcza jakie czynniki sprzyjają jej kształtowaniu, a które utrudniają.

W mojej rozprawie posługuje się równolegle pojęciami „dzieci” i „uczniowie”, co ma głębokie uzasadnienie zarówno metodologiczne, jak i teoretyczne. Po pierwsze, termin „dzieci” akcentuje status rozwojowy badanych – odnosi się do ich wieku, specyfiki emocjonalnej, społecznej i poznawczej oraz do kontekstu dzieciństwa jako szczególnego etapu życia. To określenie jest zgodne z podejściem nowej socjologii dzieciństwa, w której dzieci postrzegane są jako aktywni uczestnicy życia społecznego.

Z kolei pojęcie „uczniowie” podkreśla instytucjonalny wymiar ich funkcjonowania – wskazuje na ich przynależność do społeczności szkolnej i formalną rolę w strukturze edukacyjnej. Użycie tego terminu jest adekwatne w kontekście rozważań nad samorządnością uczniowską jako elementem organizacyjnym i wychowawczym szkoły.

Używanie obu określeń pozwala mi pokazać pełny obraz badanej grupy – zarówno jako dzieci w rozwoju, jak i jako uczniów w szkole. Takie rozróżnienie pasuje do mojego sposobu badania, w którym traktuję dzieci jako aktywnych uczestników życia szkolnego.

Rozdział pierwszy mojej dysertacji zawiera analizę podstawowych pojęć i koncepcji związanych z samorządnością. Przedstawiłem historyczne oraz współczesne ujęcia filozoficzne i pedagogiczne osadzone w kontekście Polski, a także omówiłem rolę samorządu szkolnego jako organu szkoły. W ramach pracy dokonałem konceptualizacji pojęcia samorządności uczniowskiej, osadzając je w realiach edukacji wczesnoszkolnej i opracowując autorski model propedeutyki samorządności, który pełni funkcję zarówno narzędzia teoretycznego, jak i praktycznego.

Rozdział drugi koncentruje się na charakterystyce dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Uwzględniono w nim kluczowe aspekty rozwoju psychospołecznego, moralnego, poznawczego i komunikacyjnego, a także proces socjalizacji w środowisku szkolnym. Szczególną uwagę poświęcono roli interakcji rówieśniczych i specyfice komunikacji w klasie, odnosząc się do teorii Bernsteina, Piageta i Wygotskiego.

Rozdział trzeci analizuje rolę szkoły jako instytucji kształtującej samorządność. Poruszono w nim znaczenie edukacji wczesnoszkolnej w systemie kształcenia ogólnego, koncepcję kształcenia zintegrowanego, a także wpływ kultury szkoły, ukrytego programu oraz polityki oświatowej na rozwój postaw partycypacyjnych. Uwzględniono także rolę szkół społecznych jako środowisk sprzyjających podmiotowości dzieci.

Rozdział czwarty poświęcony jest analizie roli nauczyciela w procesie wspierania samorządności. Omówiono w nim kompetencje pedagogiczne, style pracy oraz indywidualne teorie nauczycieli. Szczególny nacisk położono na działania nauczyciela wspierające rozwój wiedzy społecznej, współpracy, odpowiedzialności oraz umiejętności współdecydowania u uczniów.

Rozdział piąty przedstawia ramy prawne związane z samorządnością uczniowską. Zawiera analizę zapisów Konwencji o prawach dziecka, regulacji krajowych oraz dokumentów strategicznych, takich jak podstawa programowa i polityka oświatowa państwa. Ukazano w nim także ograniczenia instytucjonalne obecnego modelu samorządu szkolnego oraz potrzebę jego dostosowania do możliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Rozdział szósty (część II – metodologia badań własnych) przedstawia założenia metodologiczne przeprowadzonych badań. Zawiera uzasadnienie wyboru tematyki badawczej, sformułowanie celu i problemu badawczego oraz opis przyjętego paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. Szczegółowo omówiono strategię badawczą opartą na podejściu action research, zastosowane techniki zbierania danych (obserwacja, wywiady, testy socjometryczne, dziennik badacza, spacery fotograficzne), organizację badań oraz procedury analizy materiału empirycznego. Rozdział kończy refleksja nad aspektami etycznymi prowadzenia badań z udziałem dzieci.

Rozdział siódmy (część III – analiza i interpretacja materiału empirycznego) zawiera szczegółową analizę danych empirycznych zebranych podczas badań prowadzonych w klasie wczesnoszkolnej w szkole społecznej. Struktura rozdziału została podporządkowana czterem kluczowym obszarom: doświadczeniom dzieci związanym z samorządnością, roli nauczyciela, wpływowi grupy rówieśniczej oraz instytucjonalnej roli szkoły. W każdym z tych obszarów przedstawiono kategorie analityczne, dynamikę zmian między cyklami badawczymi oraz wnioski i implikacje praktyczne. Końcowa część rozdziału dotyczy możliwości wykorzystania wyników badań w praktyce edukacyjnej. Całość pracy zamyka bibliografia, spis tabel, wykaz rysunków, materiałów wizualnych oraz aneksy, zawierające dodatkowe materiały.

I. Teoretyczne podstawy samorządności uczniowskiej w edukacji wczesnoszkolnej

1.1. Propedeutyka samorządności – analiza pojęcia i przegląd koncepcji

1.1.1 Samorząd i samorządność uczniowska w filozofii i pedagogice

Geneza i konceptualizacja terminu „samorząd” ma swoją genezę w XIX-wiecznej niemieckiej myśli prawniczej, gdzie został wprowadzony jako „Selbstverwaltung” w kontekście administracji gminnej. Etymologicznie termin ten, oznaczający „samorządzenie” lub „samoadministrowanie”, stał się fundamentem dla polskiego odpowiednika językowego (Starościak, 1967). „Na początku XX w. w języku polskim nie używano terminu samorząd, lecz gmina szkolna, tak tłumacząc amerykański termin *school-city*, wprowadzony w 1897 r. przez wpływowego teoretyka i praktyka *self-government* w szkołach, Wilsona Lindsleya Gilla. Dopiero po upadku trzech monarchii i odrodzeniu się Polski w postaci republiki upowszechnił się i utrwalił termin samorząd” (Szymański, 2003, s. 36). Z perspektywy pedagogicznej idea samorządności ma w literaturze bogate tradycje historyczne. 300 lat temu John Locke określił cykl wychowania jako „uzdolnienie dziecka, by się mogło samo rządzić” (Locke, 1693). Filozofia edukacyjna Johna Locke'a przedstawia kompleksowe podejście do rozwoju samostanowienia u dzieci, które można interpretować jako fundament współczesnych koncepcji samorządności uczniowskiej. W jego teorii filozoficznej i pedagogicznej kluczowym elementem było stopniowe wprowadzanie dzieci w proces podejmowania autonomicznych decyzji. Bezpośrednio koresponduje to z szerszą koncepcją samorządności jako procesu uczenia się zarządzania własnym życiem na podstawie zasad etycznych i racjonalnego rozumowania. Chociaż Locke nie sformułował teorii samorządów uczniowskich w ich współczesnym rozumieniu, jego filozoficzne założenia dotyczące rozwoju autonomii i odpowiedzialności można postrzegać jako ideowe źródło obecnych form partycypacji uczniowskiej w życiu szkolnym (Wrońska, 2012, s. 225).

Historyczna analiza genezy instytucji sądów koleżeńskich oraz struktur samorządowych w polskim systemie edukacyjnym wskazuje na ich pierwotne ukonstytuowanie w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773-1794). Komisja ta, będąc prekursorskim w skali kontynentalnej centralnym organem administracji oświatowej, implementowała nowatorskie rozwiązania w zakresie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Należy podkreślić, iż instytucjonalizacja Komisji Edukacji Narodowej stanowiła fundamentalny punkt zwrotny w ewolucji polskiego systemu edukacyjnego, wprowadzając paradygmat pedagogiczny oparty

na zasadach partycypacji uczniowskiej oraz kolegialności w rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych w środowisku szkolnym (Goriszowski, 2010, s. 84).

Analiza historiograficzna wskazuje, że fundamentalnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie wczesnego systemu edukacyjnego był dokument legislacyjny zatytułowany „Ustawy”, promulgowany przez Komisję Edukacji Narodowej w roku 1783. Przedmiotowy akt normatywny zawierał kompleksową kodyfikację celów oraz metodologii procesu dydaktyczno-wychowawczego. W aspekcie instytucjonalizacji organów samorządności uczniowskiej, szczególnie istotną innowacją była implementacja struktur określanych jako „sądy rozjemcze” (Szymański, 2003, s. 28). W czasie zaborów koncepcja samorządu uczniowskiego stopniowo upadała. Odżyła na nowo w zaborze pruskim, dzięki pismom Bronisława F. Trentowskiego. W II RP nastąpiło odrodzenie idei. Źródłem inspiracji stały się wpływy z zagranicy i eksperymenty z „gminami szkolnymi” prowadzone w USA, Austrii, Anglii, Szwajcarii i Niemczech. Największą rolę odegrały w Polsce dwa zagraniczne dzieła przetłumaczone na język polski, czyli „Szkoła i charakter” autorstwa Friedricha Wilhelma Foerstera. Druga książka to „*L'autonomie des ecoliers*” – Adolphe Ferriere. Obie książki i prace wywarły ogromny wpływ na pedagogów w Polsce. Oba modele samorządności wychodziły z różnych założeń myślenia o człowieku jako postaci o złej w swej naturze, a druga mówiła o naturze dobra. Określano oba modele jako model monarchistycznych i demokratyczny samorządu (Szymański, 2003, s. 35).

Analiza historiograficzna ewolucji samorządności uczniowskiej w Polsce wykazuje wyraźną dychotomię rozwojową, którą Mirski sklasyfikował jako transformację od działań o charakterze intuicyjnym do naukowych badań psychologicznych (Mirski, 1933, s. 72). Okres II Rzeczypospolitej, szczególnie dekada lat trzydziestych XX wieku, charakteryzował się systematyczną implementacją zróżnicowanych form partycypacji uczniowskiej w strukturach organizacyjnych placówek edukacyjnych. Metodologia implementacji wykazywała gradację od mikrostruktur klasowych do makrostruktur ogólnoszkolnych, przy czym inicjalne formy aktywności manifestowały się poprzez organizację kół zainteresowań oraz spółdzielni uczniowskich. Paradygmat polityki oświatowej końca lat dwudziestych XX wieku pozycjonował samorządność uczniowską jako fundamentalny instrument realizacji założeń programowych. Jednakże transformacja ustrojowa po przewrocie majowym skutkowała reorientacją w kierunku modelu „monarchistycznego”, co implikowało utrudnienia w założeniach systemu demokratycznego.

Nie sposób nie wspomnieć o idei samorządności Janusza Korczaka, która do dziś jest inspiracją dla wielu pedagogów w Polsce i na świecie. Janusz Korczak, wybitny pedagog, lekarz i pisarz, rozwijał swoją koncepcję samorządności dzieci w pierwszych dekadach XX wieku,

a kluczowym okresem były lata 1907–1942. W tym czasie prowadził działalność pedagogiczną, pisał książki i artykuły, a także kierował Domem Sierot w Warszawie, gdzie wprowadzał swoje innowacyjne metody wychowawcze. Stary Doktor tworzył w tym miejscu liczne rozwiązania pedagogiczne w obszarze samorządności. Fundamentalnym elementem tego systemu był Sąd Koleżeńcki wraz z Radą Samorządową, gdzie wychowankowie mieli możliwość zgłaszania skarg nie tylko na innych podopiecznych, ale również na personel placówki (Ziółkowski, 2014, s. 34). Uzupełnieniem tej instytucji była metoda „wspólnego roztrząsania spraw”, służąca rozwiązywaniu konfliktów między rówieśnikami. Istotną rolę w komunikacji odgrywała Gazetka Domu Sierot, redagowana przez samych wychowanków. Wykorzystywano także tablice informacyjne do publikowania różnorodnych komunikatów i zarządzeń. Wprowadzono również skrzynkę na listy, która uczyła dzieci rozważań w podejmowaniu decyzji oraz cierpliwości w oczekiwaniu na odpowiedź (Ziółkowski, 2014, s. 30). W ramach systemu wychowawczego wprowadzono także system dyżurów, angażujący podopiecznych w dbanie o wspólną przestrzeń poprzez wykonywanie podstawowych prac domowych. Po miesięcznym okresie adaptacyjnym każdy nowy wychowanek podlegał ocenie w ramach Plebiscytu Życzliwości, który służył ewaluacji jego zachowania w placówce (Ziółkowski, 2014, s. 30–34). Wszystkie te narzędzia miały sprzyjać podmiotowości, respektowaniu praw dziecka i rozwijaniu od najmłodszych lat podstaw samorządności.

Szczególnie istotną rolę w rozwoju teorii samorządności odegrała również działalność naukowa Rudolfa Taubenszlaga, który w roku szkolnym 1930/31 przedstawił kompleksową analizę komparatystyczną funkcjonowania samorządów uczniowskich w wymiarze krajowym i międzynarodowym (Z zagadnień wychowawczych, 1931, s. 163–216). To, co wyróżniało jego koncepcje to fakt, ograniczenia regulaminów, schematów, wzorców, ale podkreślenie „aktywizowania każdego wychowanka przez wydobycie z niego potencjalnie ukrytych właściwych mu twórczych wartości” (Taubenszlag & Czeszko, 1960, s. 40). Celu tego jednak nie udało się osiągnąć, szybko wprowadzono do szkół samorząd, nie uwzględniając predyspozycji i możliwości nauczycieli. Doprowadziło to do zwyrodnienia idei uczniowskiej demokracji, co przypomina sytuację wdrażania samorządności uczniowskiej po 1989 roku. W konsekwencji tego ruch samorządów uczniowskich pod koniec lat 30 znalazł się w głębokim kryzysie (Szymański, 2003, s. 45).

Wyjątkiem był prowadzony na terenie Mikołowa przez Aleksandra Kamińskiego eksperyment mikołowski, który został przerwany przez II wojnę światową. Eksperyment pedagogiczny bazował na metodyce i doświadczeniach ruchu harcerskiego, który wykazywał wysoką efektywność w zakresie aktywizacji społecznej oraz rozwoju kompetencji prospołecznych

dzieci i młodzieży. Eksperyment charakteryzował się adaptacją metody harcerskiej do warunków instytucjonalnej edukacji formalnej, przy czym modyfikacje uwzględniały specyfikę środowiska szkolnego oraz priorytetyzację rozwoju struktur samorządności uczniowskiej. Punktem wyjścia eksperymentu były zainteresowania, czyli pasje i ciekawość dzieci, które są głównym motywatorem do zdobywania nowej wiedzy. W tym celu opracowano cztery elementy metody oparte o zainteresowania dzieci, była to zabawa, system grupowy, lista umiejętności, atmosfera wychowawcza (Kamiński, 1966, s. 10–18). Jak zauważ sam autor w raporcie po przeprowadzeniu eksperymentu w pierwszym roku „Stosowana metoda otwarła dzieciom usta; zabawa i gry niezmiernie uaktywniły dzieci; sprawności stały się bodźcami zachęcającymi dzieci do nauki; na tle pracy w grupach rozbudziło się współzawodnictwo grupowe, w związku z czym rozwinęła się karność i skłonność do ofiarności na rzecz grupy; między uczniami i nauczycielami widzi się miłą atmosferę przyjaźni; wreszcie u dzieci dotychczas zaniedbanych widzi się dbanie o czystość i schludność” (Kamiński, 1966, s. 26–27).

Po wojnie w okresie Polski Ludowej ponownie podjęto próby przywrócenia idei samorządu uczniowskiego, natomiast wychowanie zmierzało coraz bardziej w stronę sowieckich wzorów wychowania kolektywnego. Po 1956 znowu próbowano powrócić do idei samorządu uczniowskiego, przypominając pracę Janusza Korczaka. Powołano nawet Podkomisję do Spraw Samorządu Uczniowskiego, na której czele stanął Aleksander Kamiński (Szymański, 2003, s. 47). Natomiast działania komisji oraz wydawane przez nią publikację były niechętnie widziane przez władze oświatowe. Zazwyczaj samorządy organizowane w szkołach były fasadą, której funkcje sprowadzały się do pomocy w utrzymaniu ładu i porządku. Natomiast Kamiński po raz pierwszy w polskiej literaturze pedagogicznej rozdzielił pojęcia „samorządność” i „samorząd” uczniowski. Opisał on ten temat w książce pt. *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Samorządność jest według autora „odmianą zasady, która postuluje doprowadzenie wychowanka do samodzielnego i świadomego kierowania swoim postępowaniem, czyli do autodyscypliny jako formy wyższej od zasady karności wychowującej w postawie posłuchu i uległości” (Kamiński, 1985, s. 7). Natomiast samorząd pojmował on jako zasadę i metodę wychowawczą oraz strukturę instytucjonalną.

Mimo trudności związanych z pozorowaniem demokracji w okresie PRL powstawały liczne inicjatywy związane z rozwijaniem samorządności uczniowskiej, o których nie można zapomnieć, a ich fundamentem stała się wspomniana już wcześniej koncepcja Rudolfa Taubenszlaga.

Na początku lat 70 Heliodor Muszyński z inicjatywy władz partyjnych prowadził eksperyment dot. samorządności. Samorządność uczniowska była postrzegana jako jeden

z elementów realizacji celów wychowawczych, nadzorowanych przez dyrekcję oraz nauczycieli, którego głównym celem było pobudzanie aktywności uczniów. Zasady te miały na celu rozwój samodzielnego życia społecznego uczniów oraz umożliwienie im rozwiązywania własnych problemów w sposób autonomiczny. Jednocześnie model ten promował włączanie młodzieży w życie szkolne, otwierając przestrzeń na inicjatywy uczniowskie dotyczące organizacji i wzbogacania funkcjonowania społeczności szkolnej (Śliwerski, 2017, s. 127–133).

W 1983 roku została opublikowana książka Aleksandra Lewina, ucznia Janusza Korczaka, gdzie fundamentem wychowania stała się samoorganizacja. Autor podkreślał też potrzebę działań samorządowych już od najmłodszych lat „Pierwszy szczebel, najbardziej elementarny – to uspołecznianie dokonujące się pod wpływem uczestnictwa w życiu niewielkiej grupy koleżeńskej, działającej w obrębie klasy czy poza klasą” (A. Lewin, 1972, s. 76). On też jako pierwszy zwracał uwagę na problem ukrytego programu szkoły, podkreślając, że zdarza się, że samorząd uczniowski egzystuje tylko poza klasą i lekcjami, natomiast w klasie i na lekcji panuje atmosfera autorytaryzmu, który nie liczy się z potrzebami i zainteresowaniami dzieci. „Wszelkie uprawnienia ucznia wynikające z postulatu samorządności znikają, gdy tylko przekroczy on próg klasy” (Lewin, 1972, s. 44–45).

Według jeszcze innego pedagoga z czasów Polski Ludowej Mieczysława Łobockiego najważniejsze jest to, co się dzieje w klasie szkolnej jako integralnej części całej placówki. Rolą nauczyciela powinno być „zapewnienie uczniom samorządności – i w to w możliwie szerokim zakresie życia szkolnego. Samorządność w szkole polega na samodzielnym i niezależnym wykonywaniu przez uczniów zadań, ważnych z punktu widzenia ich własnych interesów jako członków społeczności szkolnej” (Łobocki, 1985, s. 21). Nie powinna ona być kierowana, a w tym bardziej wymuszana przez nauczycieli (Śliwerski, 2017, s. 148–150).

Sięgając jeszcze głębiej do naszego dorobku pedagogicznego, już ponad trzy dekady temu ukazała się książka Juliana Radziewicza, który w okresie PRL walczył o prawa ucznia, samorządność uczniowską i szkołę uspołecznioną (Śliwerski, 2017, s. 151–157). Zdaniem Radziewicza samorządność – w odróżnieniu od samorządu – nie jest ani metodą, ani techniką wychowawczą i nie może być wprowadzana czy też wdrażana przez kogokolwiek do systemu wychowawczego szkoły. Ma ona miejsce (jako zasada współżycia ludzi w grupie) w placówce wychowującej wtedy, gdy usunięte zostaną bariery hamujące możliwość swobodnego zrzeszania się uczniów i występowania ze swoimi sprawami wobec nauczycieli, władz oświatowych oraz innych organów i instytucji reprezentujących społeczność osób dorosłych (Radziewicz, 1993, s. 18).

Ilość inicjatyw i prób powrotu do samorządności z okresu międzywojennego pokazuje wagę tego zagadnienia, ale i głęboką refleksję pedagogiczną związaną z potrzebą wdrażania mechanizmów demokratycznych do szkoły w okresie PRL. Sprzyjające warunki do rozwoju samorządów uczniowskich powróciły dopiero po 1989, gdy NSZZ „Solidarność” zaczął urzeczywistniać ideę „społecznej samorządności”. Natomiast jak zauważa Bogusław Śliwerski „Niektóre z modeli samorządności minionego ustroju zostały na trwałe wpisane w kulturę szkoły także w kraju demokracji parlamentarnej, jakim jest III RP. Łatwiej będzie nam zrozumieć powody, dla których wychowani w tamtym ustroju politycy nie wyobrażają sobie innej szkoły od tej, której sami doświadczyli. A miała ona głęboko zakorzenioną pseudosamorządność, bo i w PRL nie było demokracji” (Śliwerski, 2017, s. 125).

1.1.2 Samorząd uczniowski jako organ szkoły

Mimo trudności z realizacją koncepcji samorządności po przemianach ustrojowych nie sposób nie wspomnieć o jej najbardziej rozpowszechnionej w polskich szkołach formie, jaką jest samorząd uczniowski rozumiany jako jeden z organów szkolnych określony w prawie oświatowym. Jego funkcjonowanie reguluje ustawa Prawo oświatowe, a w art. 85. par. 1 tego dokumentu znajdziemy informację, że samorząd uczniowski istnieje w każdej polskiej szkole i placówce - „W szkole i placówce działa samorząd uczniowski, zwany dalej «samorządem». (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Paragraf drugi mówi o tym, że „Samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki” a paragraf trzeci opisuje zasady jego wybierania „zasady wybierania i działania organów samorządu określa regulamin uchwalany przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym. Organy samorządu są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów” (Prawo oświatowe, 2016). Natomiast należy zauważyć, że rzadkością jest, żeby faktycznie w struktury samorządowe szkoły włączani byli wszyscy uczniowie, nie mówiąc już o najmłodszych. Jak zauważa Ewa Kochanowska „instytucjonalne podejście do problematyki samorządności może mieć swoje plusy, natomiast sprzyja ugruntowaniu się powszechnie panującego przekonania, że o samorządności można mówić wyłącznie w odniesieniu do starszych uczniów” (Kochanowska, 2001, s. 137). Najczęściej głos najmłodszych uczniów jest pomijany, a w internecie można odnaleźć pomysły tworzenia sztucznych struktur „małego samorządu”, który jest osobnym organem obok samorządu szkolnego. Dlatego uważam, że obecnie przyjęta struktura samorządu szkolnego nie spełnia swoich założeń i wymaga głębokiej przebudowy prawnej, ale i świadomościowej. Zasadnym pytaniem jest to w jaki sposób dziecko w wieku 6-9 lat ma realizować ustawowe kompetencje w powołanym samorządzie szkolnym, do którego najczęściej musi się dostać w wyniku wyborów? W jaki sposób dziecko, które jest

w trakcie nabywania umiejętności czytania, ma pracować i głosować nad regulaminem samorządu? A nawet jeśli przyjmiemy rzadziej stosowaną w polskich szkołach praktykę włączania w procesy decyzyjne jak największej grupy osób, to czy proces partycypacji jest dopasowany do możliwości rozwojowych najmłodszych dzieci? Ciężko znaleźć tu jednoznaczną odpowiedź, ale i brakuje nam badań, które w pełni obrazowałyby stan organów samorządowych w polskich szkołach. Dlatego ten stan rzecz był jedną z moich motywacji do podjęcia się badań.

W obecnym kontekście prawnym samorząd szkolny dysponuje całkiem sporym wachlarzem decyzyjności. Natomiast ponownie pojawia się pytanie, w jaki sposób mogą realizować te uprawnienia najmłodszy uczniowie? Przykładowo paragraf piąty mówi o tym, że: „Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, 2016). Z perspektywy prawno-administracyjnej, zakres kompetencji samorządu uczniowskiego charakteryzuje się dualizmem uprawnień. Z jednej strony, obszar potencjalnego zainteresowania samorządu obejmuje całokształt funkcjonowania placówki edukacyjnej, co wskazuje na szeroki zakres podmiotowy jego działania. Z drugiej jednak strony, faktyczne możliwości sprawcze samorządu są ograniczone do funkcji opiniodawczo-wnioskowej. Ta dychotomia przejawia się w tym, że wszelkie inicjatywy wykraczające poza ramy opiniowania i wnioskowania wymagają uzyskania aprobaty ze strony organów szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem roli dyrektora jako organu wykonawczego. Jest to istotne ograniczenie proceduralne, które definiuje rzeczywisty zakres autonomii samorządu uczniowskiego. Zakres wniosków i opinii samorządu uczniowskiego może obejmować:

- 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
- 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
- 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;
- 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
- 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem;
- 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu (Prawo oświatowe, 2016).

Dodatkowo “Dyrektor szkoły lub placówki może, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki. Skreślenie następuje

na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego” (Prawo oświatowe, 2016). Samorząd szkolny może też konsultować dni wolne w placówce. Jak mówi paragraf piąty Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego: „Dyrektor szkoły lub placówki, po zasięgnięciu opinii rady szkoły albo rady placówki, a gdy rada nie została powołana - rady pedagogicznej, a w przypadku szkół również rady rodziców i samorządu uczniowskiego, biorąc pod uwagę warunki lokalowe i możliwości organizacyjne szkoły lub placówki, może, w danym roku szkolnym, ustalić dodatkowe dni wolne od zajęć dydaktyczno wychowawczych” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego). Ostatnie z uprawnień samorządu dotyczy opiniowania pracy nauczycieli. Dyrektor szkoły może (ale nie musi) wystąpić o opinię o pracy nauczyciela do samorządu uczniowskiego. Opinię sporządza właściwy organ reprezentujący samorząd uczniowski (samorząd uczniowski to wszyscy uczniowie szkoły, a regulamin samorządu powinien określać reprezentanta samorządu, a nie nauczyciel będący opiekunem samorządu. To uczniowie mają wypowiedzieć się o pracy nauczyciela. Nauczyciel - opiekun samorządu nie jest reprezentantem uczniów.

Analiza funkcjonowania samorządu uczniowskiego w polskim systemie oświaty ujawnia złożony problem między jego potencjałem rozwojowym a ograniczeniami strukturalnymi. Z perspektywy instytucjonalnej, obligatoryjny charakter samorządu w każdej placówce edukacyjnej stwarza fundamentalną przestrzeń dla rozwoju samorządności, wartości demokratycznych i kompetencji obywatelskich wśród dzieci i młodzieży. Ramy prawne, gwarantujące autonomię samorządu oraz możliwość tworzenia własnego regulaminu, umożliwiają dostosowanie jego działalności do specyfiki lokalnego środowiska edukacyjnego. Jednakże struktura kompetencyjna samorządu uczniowskiego charakteryzuje się znaczącą asymetrią między zakresem teoretycznych możliwości działania a realnymi narzędziami wykonawczymi. Mimo formalnych uprawnień do opiniowania kluczowych aspektów funkcjonowania szkoły, w tym programów nauczania czy organizacji życia szkolnego, efektywność tych mechanizmów jest ograniczona przez konieczność uzyskiwania akceptacji organów wykonawczych dla wszelkich inicjatyw. Ta proceduralna zależność może prowadzić do zjawiska tokenizmu, gdzie samorządność uczniowska przyjmuje charakter bardziej symboliczny niż rzeczywisty, o czym będę pisał w dalszych rozdziałach. Szczególnie problematyczna wydaje się kwestia fakultatywności opinii uczniowskich w procesie ewaluacji pracy nauczycieli, co ogranicza możliwość wywierania realnego wpływu na jakość procesu dydaktycznego. Drugi problem to brak uwzględniania form partycypacji dopasowanych dla

najmłodszych uczniów, którzy nie są w stanie w tak zhierarchizowanej strukturze współdziałać ze starszymi uczniami.

W kontekście wskazania dalszych kierunków do rozwoju samorządów szkolnych w Polsce elementem optymalizacji ich funkcjonowania wydaje się być wzmocnienie mechanizmów rzeczywistej współpracy między organami szkoły a reprezentacją uczniowską. Efektywność tego procesu w znacznej mierze zależy od profesjonalnego przygotowania opiekunów samorządu oraz otwartości kadry zarządzającej na partycypacyjny model zarządzania placówką oświatową. Perspektywicznym kierunkiem rozwoju wydaje się dążenie do zwiększenia realnej autonomii wszystkich uczniów przy jednoczesnym wzmacnianiu współpracy w szkole. Kluczowe byłoby też znalezienie alternatywnych form udziału i komunikacji najmłodszych uczniów w decyzjach samorządu szkolnego.

1.1.3 Konceptualizacja pojęcia samorządności uczniowskiej

Analiza aktualnego stanu idei samorządności w polskim systemie oświatowym ujawnia znaczącą dysproporcję między bogatym dziedzictwem teoretycznym - obejmującym dorobek filozoficzny, pedagogiczny i historyczny, o którym pisałem w pierwszym rozdziale - a współczesną praktyką edukacyjną. Szczególnie wyraźna różnica pojawia się w zakresie realizacji postulatów samorządności w kontekście edukacji wczesnoszkolnej (Kochanowska, 2001, s. 137).

Najczęściej samorządność w pedagogice uwikłana jest w kontekst takich pojęć, jakimi są – samorząd szkolny, współudział, współuczestnictwo, współdecydowanie a z drugiej zaś: samodzielność i aktywność, partycypacja a nade wszystko podmiotowość, obejmująca procesy intelektualne, emocjonalno-wolicjonalne i czynności realizacje, w których: Dlatego, żeby w pełni zrozumieć idee samorządności w klasach 1-3, na potrzeby mojej pracy chcę ją traktować jako metodę wychowawczą, której specyfika musi zostać dopasowana do edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego w tytule mojej pracy pojawia się „propedeutyka” jako „wprowadzenie”, charakterystyczne dla tego etapu rozwojowego, o czym więcej pisze w rozdziale o sylwetce dziecka.

W klasach edukacji wczesnoszkolnej zaczyna się proces osiągnięcia dojrzałości społeczno-moralnej i umysłowej dziecka. Już w pierwszym miesiącu po rozpoczęciu przez uczniów nauki można odnotować takie sytuacje wychowawcze, gdzie występują wyraźnie prospołeczne zachowania uczniów, które mogą stanowić załączek samorządowych działań, które nauczyciel może rozwijać. Zakładając, że od klasy pierwszej dziecko zostaje uwikłane w system życia instytucjonalnego, to właśnie od tej chwili sytuacja społeczno-psychiczna dziecka wymaga intensywnych wysiłków nauczycieli, żeby przygotowało się do podmiotowego uczestnictwa w działalności szkoły jako instytucji. To uczestnictwo jest właśnie wyrazem samorządności

uczniów. Jak zauważa Kamiński „wszędzie czynnikiem dynamizującym samorząd oraz otrzymującym systematyczność jego funkcjonowania jest wychowawca. Uczy on dzieci samorządnych postaw, czynność i form w toku bezpośredniego prowadzenia samorządnej klasy” (Kamiński, 1985, s. 103). Dla dzieci od 7 do 12 lat tylko zespół nieprzekraczający 30-50 rówieśników stanowi społeczność możliwą do objęcia w całości pojęcie „my”. „Rozszerzenie tego zasięgu czyniłoby z instytucji propedeutycznego samorządu formę bez treści, rzecz sztuczna, obca dzieciom niezdolnym do identyfikowania się z tak wielką zbiorowością” (Kamiński, 1985, s. 98).

Aleksander Kamiński formułuje również jeszcze trzy rodzaje stopniowania działań samorządowych, istotne z punktu widzenia propedeutyki samorządności uczniów we wczesnej edukacji, jest to zasada:

1. „Od samorządu jednej grupy wychowawczej (np. klasy) do samorządu całej placówki;
2. (...) od samorządu „prowadzonego za rękę” do coraz bardziej autonomicznego;
3. (...) od samorządnego regulowania poczynąń łatwych, długotrwałych, planowanych, skomplikowanych, ogarniających całość życia szkolnego” (Radziewicz, 1993, s. 21).

Jeszcze inną próbę opisu samorządności wczesnoszkolnej podejmują Ewa Kochanowska. Jak zauważa autorka, możliwość udziału dziecka w różnych formach samorządności sprzyja uświadamianiu sobie przez dziecko własnych możliwości w zakresie podejmowania samodzielnych decyzji w różnych sytuacjach w:

- „wyzwalaniu aktywności i inicjatywy;
- kształtowaniu postawy odpowiedzialności, współodpowiedzialności i tolerancji;
- wdrażaniu dzieci do samokontroli, samodyscypliny i samooceny;
- rozwijaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów na drodze negocjacji;
- kształtowaniu norm postępowania i umiejętności ich przestrzegania;
- kształtowaniu aktywnej postawy wobec problemów grupy rówieśniczej;
- opanowaniu umiejętności pełnienia określonych ról społecznych, związanych z wykonywaniem przydzielonych funkcji w grupie” (Kochanowska, 2001, s. 140).

Według Ewy Kochanowskiej głównym celem działań samorządowych podejmowanych przez dziecko w edukacji początkowej powinno być przede wszystkim zaspokojenie jego własnych, autentycznych potrzeb w zakresie:

- a) „przejawiania pomysłowości i inicjatywy;
- b) zaspokajania swoich oczekiwań i ambicji związanych z możliwością wpływu na przebieg zachodzących wydarzeń;

c) podejmowanie samodzielnych decyzji dotychczasowych grupy z uwzględnieniem potrzeb i interesów innych osób” (Kochanowska, 2001, s. 144).

Dbanie o powyższe aspekty może skutkować intensyfikacją rozwoju autonomii jednostki oraz wspieraniem aktywności własnej dziecka w przestrzeni edukacyjnej. Równocześnie obserwuje się pozytywne połączenie między stosowanymi metodami a przyrostem umiejętności w zakresie integracji społecznej. W aspekcie rozwoju moralnego identyfikuje się stopniową internalizację norm etycznych, prowadzącą do wykształcenia wewnętrznej motywacji do działań prospołecznych. Finalnie prowadzi to do rozwoju kompetencji w zakresie przyjmowania odpowiedzialności indywidualnej oraz zbiorowej, stanowiący fundamentalny element dojrzałości społecznej jednostki (Kochanowska, 2001, s. 144).

Według autorki podmiotami działań samorządnościowych są zarówno wychowawca, jak i wychowanek, a przedmiotem tychże działań są „cechy osobowości wychowanka, jego dotychczasowa wiedza na temat istoty samorządności, norm współżycia w grupie oraz umiejętności ich przestrzegania” (Kochanowska, 2001, s. 144). Rozwijanie propedeutyki samorządności powinno działać się w warunkach wykorzystywania kreatywności i przy partycypacji ucznia (Kochanowska, 2001, s. 145).

Żeby dopełnić obrazu pojęcia samorządności, należy jeszcze zaznaczyć, że to Aleksander Kamiński jako pierwszy wprowadził do literatury pojęcie „propedeutyki samorządności”. Samorządność jest procesem, w którym klasowa grupa podejmuje decyzje w sposób autonomiczny przy wsparciu dorosłego opiekuna. Fundamentem tej samorządności są autentyczne zainteresowania i potrzeby dzieci w klasie. Jej istota polega na stopniowym włączaniu uczniów w różnorodne inicjatywy służące zarówno klasie, jak i całej szkole. Te działania realizowane są w szerokim spektrum obszarów, obejmując aktywności podczas lekcji, wspólne zabawy, obowiązki, narady. Kształtowanie takiego modelu samorządności może rozpocząć się już na wczesnym etapie edukacji podstawowej, gdzie wychowawca inicjuje pierwsze działania samorządowe w młodszych klasach. Podstawową formą pracy są tu zebrania klasowe, gdzie omawiane są bieżące trudności współżycia w klasie (Kamiński, 1985, s. 96–103).

Z koncepcji propedeutyki samorządności Kamińskiego oraz z jego „metody mikołowskiej” wyłania się obraz świadomie organizowanych elementów samorządu z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej. Angażowanie dzieci w realizację niewielkich zadań grupowych, dopasowanych do ich indywidualnych możliwości, stanowi fundamentalny element ich rozwoju. Poprzez systematyczne uczestnictwo w takich aktywnościach, młodzi uczniowie rozwijają kluczowe kompetencje społeczne oraz uczą się działać w sposób zorganizowany. Te doświadczenia budują

w nich poczucie odpowiedzialności, które będzie niezbędne podczas realizacji bardziej złożonych obowiązków szkolnych na wyższych poziomach edukacji (Kamiński, 1985, s. 97). Natomiast Aleksander Lewin określa pierwszy szczebel samorządności, najbardziej elementarny, jako „uspołecznianie dokonujące się pod wpływem uczestnictwa w życiu niewielkiej grupy koleżeńskiej, działającej w obrębie klasy czy poza klasą” (Lewin, 1972, s. 76). Jak zauważa Bernard Sack i Joanna Kielar w swoich badaniach z udziałem uczniów w szkołach niepublicznych w wieku 9-11 lat „propedeutyka samorządności polega więc na przejęciu własnych spraw w swoje ręce. Nie może się to jednak dokonać w sposób nagły, spontaniczny czy jednorazowy. Dlatego też rozwijanie samorządności w zespole musi przebiegać stopniowo, jako proces przekazywania uprawnień przysługujących początkowo wyłącznie wychowawcy na rzecz członków zespołu. Dotyczy to także rangi spraw rozstrzyganych przez ogół we własnym zakresie” (Sack & Kielar, 2000).

Każda z powyższych definicji nie obejmuje całokształtu analizowanego przeze mnie procesu i wykazuje znaczące luki w specyficznym rozumieniu samorządności najmłodszych uczniów w obecnych realiach polskiej szkoły i sytuacji na świecie. Ostatnie 20 lat to również znaczący rozwój w obszarze badań nad demokratyzacją życia dzieci i szkoły, dlatego definicję tę nie obejmują również najnowszych badań w obszarze samorządności w edukacji.

Dlatego na podstawie analizy literatury oraz mojej pracy badawczej chciałbym zaproponować własną definicję propedeutyki samorządności, którą będę wykorzystywał w pracy i będzie zintegrowana z moim autorskim modelem pedagogicznym:

Propedeutyka samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej to ukierunkowane działania edukacyjne i wychowawcze w klasie nastawione na budowanie wspólnoty, uwzględniające naturalną ciekawość oraz pasję i zainteresowania dzieci, których celem jest stopniowe wprowadzanie ich w doświadczenia współdecydowania, współodpowiedzialności i partycypacji w życiu szkolnym. Polega ona na tworzeniu warunków (zarówno formalnych, jak i nieformalnych) do uczenia się zasad demokracji, wzajemnego szacunku i współpracy, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i motywacji wewnętrznej. W centrum procesu stoi nauczyciel – jako moderator, przewodnik – oraz szkoła, która dostarcza odpowiednie ramy prawne i przestrzeń do rozwijania kompetencji społecznych. Dzięki temu dzieci zdobywają pierwsze doświadczenia związane z podejmowaniem decyzji, budowaniem umowy społecznej, przejawami oporu, rozwiązywaniem konfliktów i funkcjonowaniem we wspólnocie, co wspiera ich wszechstronny rozwój i przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

1.1.4 Model propedeutyki samorządności

Stworzenie modelu propedeutyki samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej razem z nową definicją tego procesu było jednym z celów mojej dysertacji. W literaturze pedagogicznej model określany jest jako „uproszczenie, wizualne przedstawienie jakiegoś układu z pominięciem nieistotnych składników i związków między nimi” (Okoń, 1976, s. 36). W. Okoń dzieli modele na teoretyczne i rzeczywiste (empiryczne). Modele teoretyczne powstają w wyniku wyjścia od teorii do pracowania modelu, podczas gdy modele empiryczne są rezultatem abstrahowania i przejściem od konkretnego do modelu (Okoń, 1976, s. 36). Model propedeutyki samorządności wpisuje się w grupie modeli empirycznych, ponieważ punktem wyjścia dla niego było badanie w działaniu realiów edukacyjnych. Został zaprojektowany, żeby stać się pomocą dla nauczycieli i dyrektorów, którzy chcą rozwijać samorządność dzieci już od pierwszej klasy. Żeby tak się stało, pedagodzy powinni rozumieć mechanizmy tego rozwoju i wiedzieć, które czynniki mu sprzyjają. Model propedeutyki samorządności można jednocześnie zaklasyfikować jako element modelu działania wychowawczego opisanego przez M. Nowaka. Został on opracowany na bazie obserwacji rzeczywistych interakcji między nauczycielem a dzieckiem, z uwzględnieniem opracowanej teorii, co umożliwiło połączenie sfery teoretycznej z praktyką (Nowak, 2006, s. 151). Model ten należy również do grupy modeli prognostycznych, ponieważ koncentruje się na przewidywaniu potencjalnych wyników i skutków działań edukacyjnych na podstawie przeprowadzonych diagnoz. Jego głównym celem jest prognozowanie rozwoju ucznia, ocena efektywności podejmowanych działań pedagogicznych oraz podejmowanie decyzji w zakresie strategii wychowawczej i dydaktycznej (Nowak, 2006, s. 159).

Prezentowany model propedeutyki samorządności obejmuje:

- 1) adresata** – są nim uczniowie, nauczyciele i dyrektorzy – Podmiotem jest wychowawca, jak i wychowanek – świadomi uczestnicy wzajemności oddziaływań wychowawczych (mimo że pełnią odmienne role). Podmiotem będzie również dyrektor, który odpowiadać będzie za budowanie odpowiedniej kultury szkoły i środowiska szkolnego;
- 2) środki** – w toku działania samorządowego wychowawca wykorzystuje swoją indywidualną teorię pedagogiczną, a tym samym różne środki werbalne, obrazowe reprezentujące np. wzory zachowań, rezygnacji z osobistych korzyści, adekwatnej samooceny. Treści wychowawcze należy wiązać z doświadczeniem dziecka. Szczególną rolę odgrywa aspekt komunikacji;
- 3) metody** – nauczyciel nie może budować swojego autorytetu na rygorze i karze. Aby pobudzić inicjatywę dziecka, powinien posługiwać się zachętą jako sposobem aktywizowania dzieci, zamiast

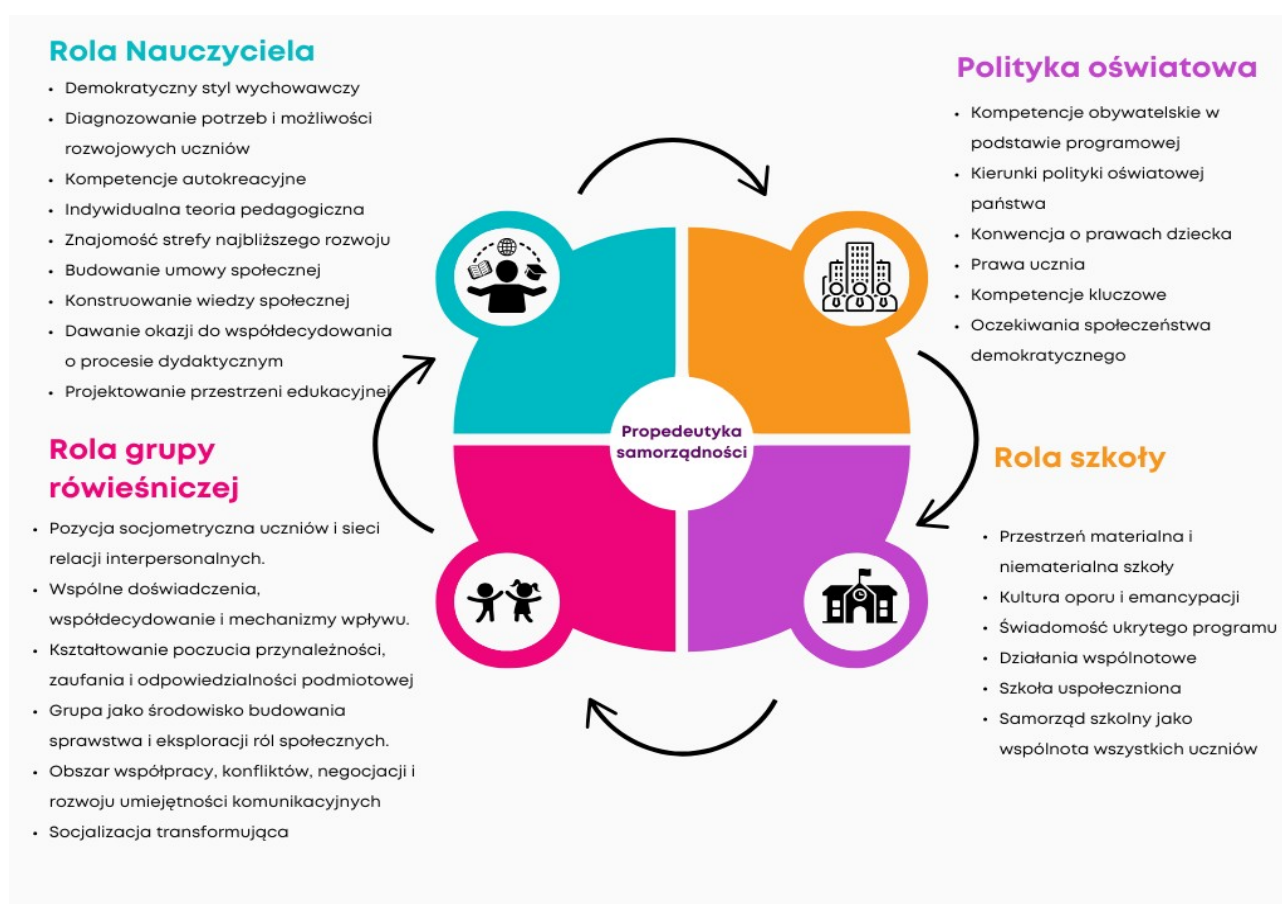
przymusu stosować perswazję i modelowanie, stawiać zadania powyżej strefy najbliższego rozwoju. Wspierać uczniów w pracy grupowej i współdecydowaniu o procesie dydaktycznym;

4) możliwości funkcjonowania dziecka, nauczyciela, dyrektora w wykreowanej rzeczywistości szkolnej - od nauczyciela można oczekiwać organizacji procesu rozwijania propedeutyki samorządności, od dziecka oczekuje się, że zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi będzie podejmowało aktywność i inicjatywę, a od dyrektora, że zbuduje kulturę i atmosferę w szkole do jej zaistnienia;

5) warunki realizacji - Powinny w maksymalnym stopniu sprzyjać wykorzystywaniu pomysłowości i inicjatywy dziecka, budowaniu wspólnoty, poczucia bezpieczeństwa i zaspokajaniu jego potrzeb społecznych i rozwojowych.

6) ogólne oczekiwania społeczeństwa demokratycznego ujęte w rzeczywistości prawnej – wymuszają potrzebę przyswojenia określonych reguł regulujących relacje w społeczeństwie.

Rysunek 1: Model propedeutyki samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: opracowanie własne

W wizualnej reprezentacji modelu skierowanego do nauczycieli i szkół wyróżniono cztery główne obszary, które oddziałują na siebie wzajemnie:

1. Rola grupy rówieśniczej

- Grupa rówieśnicza stanowi kluczowe środowisko społecznego uczenia się, w którym dzieci doświadczają relacji wpływu, negocjacji, konfliktu i współpracy. To właśnie w interakcjach z rówieśnikami rozwijają poczucie przynależności, uczą się ról społecznych, budują sprawstwo i kształtują podmiotowe postawy. Dynamika tych relacji odgrywa zasadniczą rolę w praktykowaniu samorządności, a jej jakość warunkuje efektywność działań partycypacyjnych. W tym kontekście grupa rówieśnicza staje się nie tylko odbiorcą, ale i współtwórcą szkolnej kultury demokratycznej.

2. Rola nauczyciela

- Nauczyciel pełni funkcję moderatora i przewodnika, który diagnozuje strefę najbliższego rozwoju, wspiera i zachęca dzieci do brania odpowiedzialności za siebie i grupę rówieśniczą.
- Poprzez odpowiedni dobór metod i form pracy (np. praca w grupach, projekty, debaty, burze mózgów), nauczyciel stwarza sytuacje, w których uczniowie zdobywają doświadczenia związane z podejmowaniem decyzji, zarządzaniem konfliktami, weryfikowaniem swoich pomysłów.
- Nauczyciel uwzględnia indywidualne różnice między dziećmi (różne tempo rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego), co wpływa na projektowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających poczuciu kompetencji.

3. Rola szkoły

- Szkoła, jako instytucja, gwarantuje formalne ramy (statut szkoły, regulaminy, zasady bezpieczeństwa), które powinny wspierać ideę współuczestnictwa i współodpowiedzialności dzieci.
- Rola szkoły wykracza jednak poza formalne aspekty, obejmując także tworzenie przestrzeni do nieformalnych kontaktów i działań (zabawy, koła zainteresowań, inicjatywy uczniowskie).
- W dobrze funkcjonującej strukturze szkolnej nauczyciele i dyrekcja wspólnie kształtują spójne środowisko, sprzyjające nabywaniu kompetencji społecznych i obywatelskich.

4. Polityka oświatowa

- Odnosi się do szerokiego kontekstu organizacji systemu edukacji. Ideę propedeutyki samorządności powinny wspierać regulacje programowe, prawo oświatowe, a także wszelkie inicjatywy na szczeblu krajowym i lokalnym.
- Kluczowe jest, by ministerialne założenia w zakresie podstawy programowej, kształcenia obywatelskiego i rozwoju społecznego były spójne z praktykami podejmowanymi na poziomie szkoły i klasy.
- Polityka oświatowa, która promuje aktywne metody nauczania, udział rodziców oraz społeczności lokalnej w życiu szkoły, wzmacnia i stabilizuje działania nauczyciela.

„Propedeutyka samorządności” w ujęciu zaprezentowanym w modelu to proces stopniowego wprowadzania dzieci w wieku 6–9 lat w realne sytuacje współdecydowania, współodpowiedzialności i partycypacji w życiu klasy i szkoły. Jej celem jest nie tylko przygotowanie dzieci do roli świadomych i zaangażowanych obywateli w przyszłości, lecz także zapewnienie im warunków do harmonijnego rozwoju tu i teraz – w kontekście szkolnym i rówieśniczym.

Model odwołuje się do:

- specyfiki potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym;
- kluczowej roli nauczyciela jako moderatora i przewodnika;
- kluczowej roli grupy rówieśniczej dla budowania wspólnoty;
- struktury i kultury szkoły, które wspierają lub ograniczają rozwijanie samorządności;
- szerszej polityki oświatowej, tworzącej ramy formalne dla wychowania i edukacji w duchu podmiotowości i współdziałania.

W praktyce oznacza to konieczność tworzenia przestrzeni (formalnych i nieformalnych) do uczenia się zasad demokracji, doświadczania radości z bycia współodpowiedzialnym za grupę oraz do nabywania umiejętności społecznych i emocjonalnych. Model stanowi zatem komplementarne narzędzie – ułatwia nauczycielom i dyrekcji rozumienie złożoności procesów rozwojowych, planowanie sytuacji edukacyjnych służących wzmacnianiu samorządności oraz integrowanie tych działań z szerszymi celami kształcenia i wychowania. Dzięki temu dzieci zyskują okazję do budowania fundamentów przyszłego dorosłego życia obywatelskiego, rozwijając w sobie poczucie sprawstwa, troskę o dobro wspólne, umiejętności komunikacyjne i refleksyjne.

Model propedeutyki samorządności może służyć nauczycielowi jako narzędzie autorefleksji nad własną praktyką wychowawczą, np. w zakresie dawania uczniom przestrzeni do współdecydowania. W pracy z klasą umożliwia planowanie działań takich jak zebrania

uczniowskie, podczas których dzieci uczą się podejmowania wspólnych decyzji i wyrażania opinii. Na poziomie całej szkoły może stanowić podstawę do ewaluacji kultury instytucjonalnej pod kątem wspierania dziecięcego sprawstwa i uczestnictwa. Może również inspirować do tworzenia innowacji pedagogicznych, które integrują działania obywatelskie i społeczne w klasach I–III.

Kluczowe miejsce w zaproponowanym modelu zajmuje dziecko – aktywny uczestnik życia szkolnego, którego rozwój psychospołeczny, poznawczy i moralny warunkuje zarówno możliwość, jak i jakość uczestnictwa w działaniach samorządowych. W związku z tym dalsza część rozdziału poświęcona zostanie charakterystyce sylwetki dziecka w wieku wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem tych aspektów rozwoju, które są istotne z perspektywy przygotowania do współodpowiedzialności i partycypacji społecznej. Takie ujęcie pozwala lepiej zrozumieć, w jakim stopniu i w jakiej formie najmłodsi uczniowie mogą realnie doświadczać samorządności w warunkach szkoły podstawowej.

1.2 Charakterystyka sylwetki dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Rozpoczęcie edukacji szkolnej stanowi dla dziecka moment konfrontacji z nowym środowiskiem i nieznanymi dotąd sytuacjami. Jest to okres, w którym formuje się wspólnota klasowa i nawiązują się pierwsze relacje między uczniami. W tym czasie dziecko wykazuje szczególną otwartość na oddziaływania wychowawcze i z entuzjazmem przyjmuje propozycje nauczyciela, starając się jednocześnie zharmonizować swoje działania i aspiracje z wymaganiami grupy oraz przyswoić obowiązujące w niej zasady. Funkcjonowanie ucznia w tym okresie jest silnie zdeterminowane przez sferę emocjonalną. Oczekuje on realizacji swoich potrzeb, szczególnie tych o charakterze społecznym, obejmujących potrzebę przynależności, poczucia bezpieczeństwa, autonomii, interakcji z innymi, członkostwa w grupie oraz społecznej akceptacji. Poziom zaspokojenia tych potrzeb bezpośrednio wpływa na gotowość i motywację do podejmowania działań samorządnych. Kluczowym elementem wspierającym rozwój uczniów jest stworzenie odpowiedniej atmosfery edukacyjnej. Fundamentalne znaczenie ma również zrozumienie sylwetki rozwojowej uczniów oraz ich psychospołecznego i moralnego rozwoju. W związku z tym, zasadniczym zadaniem wychowawcy jest kreowanie środowiska sprzyjającego realizacji potrzeb rozwojowych, których nauczyciel musi mieć w świadomości.

1.2.1 Psychospołeczny i moralny rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wiedza na temat rozwoju psychospołecznego i moralnego dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest niezbędna, żeby móc w pełni realizować działania w obszarze propedeutyki

samorządności. Pozwoli to na uniknięcie takich form oddziaływań, na które nie są gotowe rozwojowo jeszcze dzieci w tym wieku. Daje to też szansę na lepsze diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju i odpowiednie dobieranie metod pracy, które stopniowo będą wprowadzać dzieci w coraz większą samodzielność. Najbardziej popularny we współczesnej literaturze opis rozwoju przypadający na okres edukacji wczesnoszkolnej (wiek 6-9 lat) opisał Jean Piaget. Piaget wyróżnił dwa główne etapy rozwoju moralnego u dzieci:

1. Moralność heteronomiczna (do około 7–8 lat):

- W tym stadium dzieci postrzegają reguły jako stałe i niezmiennie, ustalone przez autorytety, takie jak rodzice i nauczyciele. Reguły są postrzegane jako święte, a każde ich złamanie zasługuje na karę;
- Dzieci w tym okresie charakteryzują się myśleniem „konsekwencyjnym” – uważają, że czyn jest dobry lub zły w zależności od jego konsekwencji, a nie od intencji osoby działającej;
- W tym wieku dzieci mają również tendencję do wiary w „sprawiedliwość immanentną” – przekonanie, że każde złamanie reguły automatycznie prowadzi do kary, nawet jeśli nie została ona odkryta (Piaget i in., 2006, s. 44–65).

2. Moralność autonomiczna (od około 9–10 lat):

- W tym stadium dzieci zaczynają rozumieć, że reguły są wynikiem umów między ludźmi i mogą być zmieniane za zgodą wszystkich. Zaczynają także rozumieć znaczenie intencji w ocenie czynów – coś może być złe, nawet jeśli nie przyniosło negatywnych skutków, i odwrotnie;
- Piaget zwraca uwagę, że moralność w tym stadium staje się bardziej elastyczna i oparta na zrozumieniu współpracy, sprawiedliwości i wzajemnych relacji (Piaget i in., 2006, s. 44–65)

Okres ten cechuje się intensywnymi przemianami w zakresie rozwoju moralnego, które szczególnie uwidaczniają się w stopniowym przechodzeniu między kolejnymi etapami kształtowania zasad etycznych. W tym czasie można dostrzec ewolucję od moralności narzuconej z zewnątrz, opartej na autorytecie i sankcjach, w kierunku moralności bardziej autonomicznej, w której jednostka zaczyna kształtować własne przekonania oparte na wewnętrznych wartościach. Równolegle obserwuje się przejście od biernego podporządkowania regułom do ich świadomej akceptacji w ramach szeroko pojętej konwencji społecznej (Kamza, 2014, s. 21). Chociaż w tym stadium dominującym mechanizmem pozostaje konformizm moralny, dostrzegalne są istotne zmiany w sposobie funkcjonowania społecznego dziecka. Kluczowym aspektem tej transformacji

jest rosnące znaczenie opinii otoczenia oraz coraz głębsza internalizacja norm społecznych, które zaczynają kształtować postawy i decyzje młodego człowieka. To właśnie poziom zgodności własnych działań z akceptowanymi regułami społecznymi w coraz większym stopniu wpływa na poczucie satysfakcji i samowiedzę jednostki. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech tego etapu rozwoju jest niemal bezkrytyczne dostosowanie się do norm i oczekiwań grupy, często bez pełnej analizy potencjalnych konsekwencji swoich wyborów. Stopień zaawansowania rozwoju moralnego wykazuje silną zależność od otoczenia społecznego, które stanowi dla dziecka kluczowy punkt odniesienia przy podejmowaniu decyzji i kształtowaniu wzorców zachowań (Kamza, 2014, s. 21). Równolegle z tym procesem rozwija się zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób, co stanowi istotny krok w kierunku dojrzałego myślenia moralnego i bardziej świadomego uczestnictwa w życiu społecznym. Pojawia się zdolność do decentracji poznawczej, umożliwiającą rozumienie odmiennych punktów widzenia i uwzględnianie ich w procesie podejmowania decyzji. To właśnie ta ewolucja zdolności poznawczych stanowi jeden z kluczowych filarów przechodzenia do bardziej dojrzałych i refleksyjnych form funkcjonowania w społeczeństwie (Kamza, 2014, s. 34).

Według J. Piageta, dzieci w wieku do około 7–8 lat znajdują się w fazie tzw. moralności heteronomicznej (Możdżeń, 2009, s. 141). Koncepcja moralności heteronomicznej manifestuje się w dziecięcym postrzeganiu norm społecznych jako obiektywnie istniejących i zewnętrznie ustanowionych konstruktów, niepodlegających negocjacji czy modyfikacji. W tej perspektywie rozwojowej dziecko internalizuje zasady społeczne jako absolutne i wymagające bezwarunkowego podporządkowania. Ta bezwzględna akceptacja reguł przejawia się w dwóch głównych wymiarach funkcjonowania społecznego dziecka. W relacjach z dorosłymi wyraża się poprzez kategoryczne przestrzeganie ustanowionych przez nich nakazów i zakazów. Równolegle, w interakcjach z rówieśnikami, manifestuje się jako rygorystyczne przestrzeganie zasad obowiązujących podczas aktywności zabawowych. Taka konceptualizacja norm społecznych w świadomości dziecka odzwierciedla charakterystyczny dla tego etapu rozwojowego sposób rozumienia rzeczywistości społecznej, gdzie reguły postrzegane są jako niezmiennie i zewnętrznie determinowane elementy porządku społecznego (Możdżeń, 2009, s. 141). W późnym okresie przedszkolnym dziecko zaczyna przestrzegać zasad nie tylko ze strachu przed karą czy w nadziei na nagrodę, ale również dlatego, że chce postępować zgodnie z normami, które reprezentują osoby darzone przez nie szacunkiem. Ten proces znany jest jako mechanizm identyfikacji (Buksik, 1997, s. 164).

Poglądy Piageta na rozwój moralny rozszerzył L. Kohlberg, z którego koncepcji, powstał model stadialnego rozwoju sądów moralnych (Smółka, 2013, s. 338). Jak zauważa Lucyna Smółka

„Kohlberg nie wyznaczył ram czasowych dla poszczególnych stadiów, poza wskazaniem, że w pewnym wieku określone stadia spotykane są najczęściej, a wyższe – nie występują u dzieci wcale bądź bardzo rzadko. Zazwyczaj jednostka formułuje sądy należące do rozmaitych stadiów” (Smółka, 2013, s. 339). Dla prawidłowej oceny poziomu rozwoju moralnego danej osoby konieczna jest analiza dominującego typu sądów moralnych w jej wypowiedziach. Badania empiryczne wskazują, że pierwszy, prekonwencjonalny etap rozumowania moralnego charakteryzuje trzy zasadnicze grupy: dzieci przed ukończeniem dziewiątego roku życia, pewną część populacji młodzieży oraz znaczący odsetek osób dorosłych, które weszły w konflikt z prawem (Smółka, 2013, s. 340).

Analiza porównawcza stanowisk obu psychologów wskazuje na fundamentalną zgodność w postrzeganiu wczesnych etapów rozwoju moralnego, gdzie dzieci traktują zasady moralne jako absolutne i nienaruszalne. W ich wspólnej ocenie, wraz z postępującym wiekiem i akumulacją doświadczeń życiowych, jednostki rozwijają bardziej wyrafinowane rozumienie moralności, bazujące na koncepcjach sprawiedliwości oraz kooperacji. Jednak Kohlberg, choć podzielał z Piagetem perspektywę postrzegania moralności jako procesu progresywnego dojrzewania, znacząco rozwinął tę koncepcję. Wprowadził istotne rozszerzenie teoretyczne, wskazując na możliwość kontynuacji rozwoju moralnego przez całą długość życia jednostki. Dodatkowo zwrócił uwagę na znaczącą obserwację: nie wszyscy ludzie osiągają szczytowy poziom rozwoju rozumowania moralnego, co wprowadza element indywidualnego zróżnicowania w procesie rozwoju etycznego.

Pierwsze trzy lata szkoły jest to okres, gdy „kontakty społeczne, ich różnorodność, wzrost ilości zabaw zespołowych wpływają na uspołecznienie dzieci. Uczniowie chętnie i łatwo nawiązują kontakty z nauczycielami i kolegami. Posiadają umiejętność podporządkowywania się niezbędnym wymaganiom dyscypliny. Są przy tym samodzielne w nawiązywaniu i organizowaniu wzajemnych kontaktów, obywają się bez pomocy dorosłych. Kształtuje się nastawienie na cel, umiejętność doprowadzenia czynności do końca. Dzieci podejmują niezbędny wysiłek, by uzyskać zamierzony rezultat. W miarę ogólnego rozwoju dziecka kształtuje się u niego wartościowanie moralne spełniające funkcję intelektualno - poznawczą o dużym ładunku emocjonalnym” (Magda, 2002, s. 93).

Według Anny Kamzy okres wczesnoszkolny dziecka to czas, w którym rozwija się silnie jego autonomia osobista oraz postawa wobec grupy. Jest to czas intensywnego treningu ról społecznych. Jednocześnie, dziecko przechodzi proces rozwoju poczucia sprawiedliwości, który z czasem staje się mniej radykalny. W tym okresie widoczne jest również duże zróżnicowanie

w poziomie rozwoju między dziećmi, zwłaszcza między sześciolatkami a siedmiolatkami (Kamza, 2014, s. 29–31). Dodatkowo pojawiają się antagonizmy między płciami oraz tendencja do preferowania jedнопłciowych grup. Ze względu na różnice w rozwoju dziewcząt i chłopców, dzieci często unikają pracy w grupach mieszanych (Kamza, 2014, s. 27).

Zrozumienie powyższy teorii pozwala przede wszystkim na zrozumienie ograniczeń rozwojowych dzieci. Teoria Piageta podkreśla, że dzieci w wieku 7–8 lat postrzegają autorytet dorosłych jako absolutny i na tym etapie nie są jeszcze gotowe do samodzielnego tworzenia zasad ani do pełnej autonomii moralnej. W związku z tym nauczyciel, rozumiejąc te ograniczenia, może lepiej dostosować swoje metody wspierania samorządności do możliwości dzieci, unikając zadań, które wymagają zbyt wysokiego poziomu autonomicznego myślenia. Ważne jest też stopniowe wprowadzanie samodzielności. Pozwala, to nauczycielowi świadomie wprowadzać dzieci w proces samorządności poprzez małe kroki, stopniowo wzmacniając ich poczucie sprawczości. W praktyce oznacza to, że nauczyciel może stworzyć środowisko, w którym dzieci uczą się podejmować decyzje, ale nadal opierają się na wskazówkach i przykładach dostarczanych przez dorosłych. Jest to zgodne z etapem moralności heteronomicznej, gdzie normy są zewnętrzne, ale dzieci zaczynają identyfikować się z wartościami autorytetów, które szanują. Łączy się to też bezpośrednio z teorią strefy najbliższego rozwoju (SNR). Jak pisał sam Wygotski „To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić «jutro» rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa” (Wygotski, 1971, s. 542). Jak zauważa Ewa Filipiak „Interpretując myśl Wygotskiego można powiedzieć, że SNR dziecka tworzy przestrzeń możliwości nauczania, określa różnicę między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych (czyli kompetencją wspieraną z zewnątrz) a rzeczywistym poziomem rozwojowym dziecka, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań (ujawnia kompetencje pozbawione wsparcia dorosłego)” (Filipiak, 2015, s. 17). Dlatego teoria SNR Wygotskiego dostarcza cennych ram teoretycznych dla procesu stopniowego kształtowania u uczniów samorządności. Kluczowym aspektem jest tutaj pojęcie „rusztowania” (*scaffolding*), które opisuje, jak nauczyciel, jako bardziej kompetentny partner, wspiera ucznia w przechodzeniu od zależności wobec dorosłych do samodzielności w wykonywaniu zadań. W kontekście nauki samorządności oznacza to, że dzieci najpierw uczą się podstawowych zasad współpracy, podejmowania decyzji czy zarządzania konfliktami pod kierunkiem nauczyciela, by następnie stopniowo samodzielnie przejmować odpowiedzialność za działania grupowe.

Zrozumienie rozwoju moralnego dzieci było również istotne w moim projekcie pod kątem budowania autorytetu i modelowania postaw. Dzieci w tym wieku naśladują dorosłych, których darzą szacunkiem, dlatego nauczyciel, pełniąc funkcję wzoru do naśladowania, może kształtować pozytywne postawy i normy. Wspieranie samorządności u dzieci poprzez wzmacnianie ich odpowiedzialności i empatii jest możliwe właśnie dlatego, że dzieci dążą do realizacji zasad reprezentowanych przez osoby, które cenią. Dzięki temu nauczyciel może modelować postawy, które dzieci będą z czasem przyswajały jako własne. Dokładna znajomość tego etapu rozwojowego jest kluczowa, żeby zrozumieć, w jaki sposób przebiega proces rozwijania samorządności oraz socjalizacji, której odpowiedni przebieg jest kluczowy dla wzmacniania już od najmłodszych lat poczucia podmiotowości.

1.2.2 Proces socjalizacji w edukacji wczesnoszkolnej

„Socjalizacja w kontekście szkolnym odnosi się do procesu oddziaływania społecznego na jednostkę, w wyniku którego ta jednostka przystosowuje się do sprawnego funkcjonowania w danej grupie społecznej. Socjalizacja, inaczej uspołecznianie, jest procesem niezbędnym z punktu widzenia interesu społecznego i samej jednostki” (Nowicka, 2010, s. 14). Instytucjonalny wpływ szkoły na jednostkę mieści się w zakresie socjalizacji wtórnej. Szkoła, począwszy od klas początkowych, stanowi bardzo ważne miejsce rozwoju społecznego. Jest miejscem doświadczeń społecznych, gdzie dzieci nabywają kompetencji do uczestnictwa w kontaktach z innymi ludźmi, tworzą podstawy własnego „ja”, uczą się posługiwania określonymi kategoriami w postrzeganiu otaczającej je rzeczywistości. Socjalizacja bowiem obejmuje aktywne przystosowanie się do życia w szkole, ale ma też duże konsekwencje dla funkcjonowania dziecka w rodzinie i każdym innym miejscu, gdzie dochodzi do wzajemnych interakcji (Nowicka, 2015, s. 202–203).

Współczesne warunki socjalizacji szkolnej przechodzą istotne zmiany. Szkoły starają się dostosowywać się do potrzeb dziecka, wykazując wrażliwość na jego oczekiwania i rozwój. Kładzie się obecnie nacisk na społeczne aspekty wychowania, a także na ścisłą współpracę nauczycieli z rodzicami. Szkoła również nie stanowi jedyne miejsca socjalizacji wtórnej dziecka. Wpływy edukacyjne i socjalizacyjne się rozproszyły. Dziecko należy do wielu światów i w światach tych tworzy znaczenia określające jej społeczne działania i obraz własny jako osoby. Ogromny wpływ na socjalizację dziecka ma szeroko pojęta kultura w formie mediów i Internetu (Nowicka, 2010, s. 82). Współczesna społeczność rówieśnicza w środowisku szkolnym znajduje się pod przemożnym wpływem wzorców propagowanych przez środki masowego przekazu (telewizję, Facebook, Tiktok, Instagram). Zwraca na to uwagę też Tomasz Huk według jego badań ponad 70% dzieci w badanej przez niego grupie w wieku 10–12 lat posiadało konto na Facebooku, mimo że

formalnie jest to zabronione przed ukończeniem 13 roku życia. Oznacza to świadome podawanie nieprawdziwych danych przy zakładaniu konta (Huk, 2016, s. 18). Dzieci korzystają z Facebooka głównie po to, by utrzymywać kontakt z rówieśnikami, budować przyjaźnie i wzmacniać swoją pozycję w grupie. Liczba znajomych i „polubień” nabiera dla nich szczególnego znaczenia (Huk, 2016, s. 24). W rezultacie grupa rówieśnicza przyjmuje rolę dezadaptacyjnego czynnika wychowawczego, wywierając znaczącą presję na swoich członków (Matyjas, 2013, s. 20). Manifestuje się to poprzez promowanie neoliberalnego systemu wartości, w którym nadmierne znaczenie przypisuje się dobrom materialnym. Ta zmiana wpływa na narastające wzorce konsumpcyjne w społeczeństwie (Matyjas, 2013, s. 20).

Proces socjalizacji w szkole opiera się kilka zasadniczych kwestiach, takich jak internalizacja norm społecznych - uczniowie uczą się przyjmować zasady i normy obowiązujące w społeczeństwie, takie jak współpraca, szacunek do innych, poszanowanie reguł i hierarchii. Drugi aspekt to rozwój ról społecznych, szkoła uczy dzieci, jak pełnić różne role społeczne – ucznia, przyjaciela, lidera czy członka grupy. Ostatni aspekt to budowanie tożsamości społecznej i przygotowanie do dorosłości poprzez interakcje z rówieśnikami i nauczycielami (Nowicka, 2010, s. 18). Dzięki temu dzieci kształtują swoje poczucie przynależności i własnej tożsamości. Szkoła powinna przygotowywać uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie dorosłych, ucząc ich odpowiedzialności, samodzielności i krytycznego myślenia.

Proces socjalizacji w środowisku szkolnym ma charakter wzajemności oddziaływań, wykraczając poza prosty model jednokierunkowego przekazu od nauczyciela do ucznia. Występuje tu wymiana, gdzie zarówno nauczyciel, jak i uczeń oddziałują na siebie nawzajem. Szczególnie istotne jest uznanie, że uczeń nie jest jedynie biernym odbiorcą oddziaływań pedagogicznych, ale aktywnym uczestnikiem procesu, który współtworzy doświadczenia zawodowe i osobiste nauczyciela, co również było moim osobistym doświadczeniem w projekcie badawczym. Ten dwukierunkowy charakter relacji pedagogicznej wskazuje na potrzebę postrzegania socjalizacji jako procesu wzajemnego uczenia się i rozwoju obu stron (Nowicka, 2010, s. 321–349).

Ważnymi instrumentami socjalizacji w edukacji wczesnoszkolnej jest pisanie, czytanie, rozwiązywanie problemów, aktywność twórcza i autokreacyjna. Szczególne pole socjalizacyjne stanowi język werbalny ucznia i konteksty jego rozwijania. Język stanowi też podstawę budowania kompetencji społecznych w kontaktach z nauczycielem i rówieśnikami, dlatego poświęciłem mu cały następny podrozdział. Prócz tego przestrzeń klasy szkolnej funkcjonuje jako istotne środowisko socjalizacyjne dla ucznia, jednak jej organizacja nie jest neutralna pod względem społecznym. System znaków i oznaczeń obecnych w przestrzeni klasowej może stanowić

manifestację mechanizmów kontroli społecznej, systematycznie ograniczając swobodę poruszania się i działania ucznia. Architektura klasy szkolnej wyznacza wyraźne granice dostępności różnych obszarów dla ucznia, tworząc strefy dozwolone i zabronione. Ta strukturyzacja przestrzeni poprzez system znaków i symboli pełni funkcję instrumentu unifikacji zachowań uczniowskich. W konsekwencji, elementy oznakowania przestrzeni klasowej aktywnie uczestniczą w procesie marginalizacji indywidualności ucznia oraz standaryzacji jego zachowań, wspierając praktyki umniejszania podmiotowości dziecka (Nowicka, 2015, s. 318–320). Dlatego tak ważna jest odpowiednia świadomość aranżacji przestrzeni klasy, która zezwala na podmiotowość, samodzielne podejmowanie decyzji jednocześnie zachęcając do współpracy i samodzielnych poszukiwań. Aspekt ten stanowi również jeden z filarów mojego modelu i jest analizowany w rozdziale trzecim poprzez analizę fotografii przestrzeni klasy.

Różni zagraniczni badacze tacy jak Durkheim uważają, że szkoła pełni kluczową funkcję w przekazywaniu norm moralnych i społecznych, co sprzyja spójności społeczeństwa (Durkheim, 2002). Bourdieu badał, jak szkoła kształtuje i odtwarza struktury społeczne poprzez przekazywanie określonych wartości i zachowań, które faworyzują pewne grupy społeczne (Bourdieu, 2005). Robert Dreeben w pracy *„On What Is Learned in School”* analizował, jak szkoła socjalizuje uczniów do przestrzegania norm społecznych, takich jak punktualność, współpraca i indywidualna odpowiedzialność (Dreeben, 2002). Talcott Parsons w swojej teorii strukturalno-funkcjonalnej wskazywał na rolę szkoły jako instytucji, która wprowadza dzieci w struktury społeczne poprzez kształtowanie ich ról i pozycji społecznych. Jak widać socjalizacja w kontekście szkolnym to proces złożony i dynamiczny, w którym szkoła jako instytucja edukacyjna odgrywa kluczową rolę, kształtując przyszłych obywateli (Parsons, 2013). Przytoczone prace ukazują złożony i wieloaspektowy proces socjalizacji szkolnej oraz różnorodne perspektywy badaczy na rolę szkoły w społeczeństwie, która:

- Integruje jednostki w ramach społeczeństwa, przekazując wspólne normy i wartości.
- Reprodukuję struktury społeczne, przyczyniając się do utrwalania hierarchii społecznych.
- Przygotowuje uczniów do wypełniania przyszłych ról społecznych, rozwijając u nich cechy, takie jak odpowiedzialność, punktualność i współpraca.
- Kształtuje tożsamość przyszłych obywateli, odgrywając rolę w długoterminowym rozwoju społeczeństwa.

W klasie nauczyciel odgrywa istotną rolę w procesie socjalizacji uczniów, wpływając na tworzenie warunków edukacyjnych, które sprzyjają zdobywaniu doświadczeń społecznych i kulturowych. Dzięki świadomemu projektowaniu środowiska nauczania pedagog zapewnia

przestrzeń, w której dzieci mają możliwość poznawania i doświadczania różnych aspektów życia społecznego oraz kontaktu z dorobkiem kultury. Charakterystycznym elementem tej relacji jest jej wyraźnie asymetryczny charakter, gdzie pozycja nauczyciela jest dominująca względem uczniów. Ten układ hierarchiczny manifestuje się w codziennych interakcjach i procesach wychowawczych (Szewczuk, 2014, s. 69–74).

Koledzy i koleżanki z klasy stanowią drugi istotny, po kadrze pedagogicznej, czynnik kształtujący rozwój społeczny ucznia. Badania wskazują na istotną zależność między stopniem zróżnicowania środowiska klasowego a jakością procesu socjalizacji. Im większa różnorodność doświadczeń i interakcji dostępnych w ramach społeczności klasowej, tym bogatszy staje się proces rozwoju społecznego młodego człowieka (Kozioł, 2000, s. 51–60). Ta korelacja między różnorodnością środowiska klasowego a efektywnością procesu socjalizacji podkreśla znaczenie tworzenia zróżnicowanych społecznie i kulturowo zespołów klasowych. Pokazuje to też potrzebę uspołeczniania szkół i dbania o rozwój szkoły, w której dzieci mają interakcję z różnymi grupami społecznymi. Na pewno w tym obszarze przewagę mają szkoły publiczne, do których trafiają bardzo różne rodziny. Dzięki takiemu podejściu uczniowie zyskują dostęp do znacznie bogatszych doświadczeń społecznych, co bezpośrednio przekłada się na skuteczność ich integracji ze społeczeństwem (Szewczuk, 2014, s. 75). Z badań Sylwii Jaskulskiej możemy również odczytać ważną myśl, związana z tym, że im wyższy poziom zaufania (zarówno uczeń–uczeń, jak i uczeń–nauczyciel), tym większy poziom zaangażowania w życie szkoły (Jaskulska, 2012, s. 174). Dlatego budowanie odpowiednich relacji w klasie jest tak istotne z punktu widzenia nauki samorządności.

Analiza procesu socjalizacji każe postawić pytanie o jego pożądane rezultaty w kontekście rozwoju ucznia. Jakie są cele socjalizacji? Czy priorytetem powinno być kształtowanie jednostki konformistycznej, podporządkowanej presji społecznej i pozbawionej autonomii decyzyjnej? Czy system edukacyjny powinien promować model ucznia pasywnie absorbującego wiedzę przekazywaną przez nauczyciela, którego główną zaletą jest minimalizacja problemów wychowawczych? Współczesna literatura przedmiotu prezentuje dwuznaczny obraz teoretyczny procesu socjalizacji. Pierwszy nurt interpretacyjny postrzega socjalizację głównie jako proces pozytywny i korzystny dla rozwoju jednostki. W opozycji do tego stanowiska sytuuje się perspektywa krytyczna, która identyfikuje socjalizację jako mechanizm potencjalnie destrukcyjny dla indywidualnego rozwoju i powielający negatywne wzorce. Wzorce te mogą brać się z dysfunkcyjnej rodziny, problemów wychowawczych w klasie, czy trudności w relacjach z nauczycielem, które mogą objawiać się podporządkowaniem lub oporem. Ta fundamentalna różnica w postrzeganiu procesu socjalizacji znajduje swoje odzwierciedlenie również w kontekście

kształtowania samorządności. Implikuje to konieczność krytycznej refleksji nad metodami i celami procesu socjalizacji w kontekście rozwoju kompetencji samorządowych uczniów.

Biorąc pod uwagę stopień wzajemnych oddziaływań środowiska i podmiotu Rudolf Schaffer wymienił cztery modele socjalizacji:

- 1) zupełnej swobody – pozostawienie dziecku zupełnej swobody;
- 2) lepienia z gliny – kształtowanie i nauczanie;
- 3) konfliktowy – utrzymywanie dyscypliny;
- 4) wzajemności – wrażliwość na potrzeby dziecka (Schaffer i in., 2005, s. 260).

Jeszcze inne ujęcie socjalizacji przedstawia Marzena Nowicka:

- Socjalizacja do akceptacji i adekwatnego działania w roli;
- Socjalizacja do krytyki i emancypacji;
- Socjalizacja do rozumienia i komunikacji;
- Socjalizacja do autonomii i samorealizacji (Nowicka, 2010, s. 76).

Socjalizacje do krytyki i emancypacji oraz do autonomii i samorealizacji, można by nazwać za Marzeną Nowicką „socjalizacją transformującą”. Stanowi ona jeden z filarów zaproponowanego przeze mnie modelu propedeutyki samorządności. Wyposaża ona uczniów w narzędzia kreowania siebie i nowego wspólnotowego ładu. W takiej socjalizacji perspektywa dorosłego ma związek z perspektywą dziecka, stając się „punktem odniesienia, samookreślenia lub elementem do uzgodnienia i negocjacji dla pojedynczego podmiotu. Socjalizacja transformująca wzbudza i wzmacnia sprawstwo dziecka w kierunku budowania siebie i otaczającego świata” (Nowicka, 2010, s. 220–222).

Według badań prowadzonych przez Marzeną Nowicką dominuje w szkołach transformacja stabilizująca, która „(...) ogranicza zakres możliwości kreacji siebie i budowania własnej, odrębnej tożsamości. Z powodu swej inercyjności nie przystaje do dynamicznie się rozwijającej rzeczywistości, wprowadza dysonans pomiędzy byciem dziecka w świecie szkolnym i pozaszkolnym, utrudnia samoidentyfikację” (Nowicka, 2015, s. 207). Szkolne praktyki socjalizacyjne odzwierciedlają podejście, które dąży do podporządkowania dzieci i intensywnej poprawy ich niedoskonałości. Takie podejście nie sprzyja przygotowaniu uczniów do świadomego i twórczego uczestnictwa we współczesnej kulturze. „Opis roli ucznia w klasie ma charakter zamknięty, zbiór oczekiwań jest sztywno określony, a uczeń nie ma większego wpływu na stanowienie i egzekwowanie reguł zachowania w roli. Reguły te dotyczą bardzo wielu form zachowania i drobiazgowo je opisują. Wzór roli jest dziecku narzucony, a możliwości jego redefiniowania są bardzo ograniczone” (Nowicka, 2015, s. 220). Również potwierdzeniem tego

stanu rzeczy jest obecnie konsultowany jednolity model absolwenta, który ma być zunifikowany dla wszystkich szkół podstawowych w kraju (Belina-Brzozowska i in., 2024).

Dla procesów socjalizacji w polskiej szkole w młodszych klasach charakterystyczne jest także ograniczanie dziecięcego sprawstwa. Jest ono ściśle powiązane z dyrektywnością władzy nauczyciela, a wyraża się w jego wszechobecnej kontroli.

Jak widać, kontrola ta dotyczy każdego działania dziecka – obejmuje każdą wykonywaną przez nie czynność. „Nauczycielki, jak nadzorcy, chcą wiedzieć o wszystkim, co się dzieje w klasie z każdym uczniem z osobna i o wszystkim decydować, wszystkiemu nadawać swój kierunek, mieć na wszystko wpływ” (Nowicka, 2015, s. 225). Jak już wcześniej wskazywałem, przejawami socjalizacji są również kompetencje edukacyjne dziecka, które świadczą o jego sukcesie edukacyjnym. Dlatego ograniczanie uczniowskiego sprawstwa przez pozbawianie dzieci kontroli poznawczej nad realizowanymi zadaniami stanowi jeden z większych problemów w polskiej szkole. „Wiąże się to z opisywaną wcześniej dyrektywną władzą nad ich przestrzenią mentalną. Nauczyciele wytyczają poznawcze ścieżki rozumowania uczniów za pomocą komunikatów typu: «Zrób to takim sposobem, jaki pokazałam na tablicy», «Poczekajcie, aż wam pokażę, jak to trzeba zrobić» (Nowicka, 2015, s. 225). Za pomocą swoich komunikatów nauczyciel określa, o czym wolno im myśleć, co wolno wiedzieć, a jaka wiedza jeszcze im nie przynależy.

Socjalizacja w polskiej szkole, której doświadczają dzieci, które pierwszy raz w życiu przekroczą próg szkoły, zmierza do podporządkowania się życzeniom nauczyciela (Szewczuk, 2014, s. 71). To nauczyciele dążą do tego, aby dzieci „jak najszybciej przyswoiły sobie szkolny sposób funkcjonowania w roli ucznia: mają wykonywać polecenia w zbliżonym tempie i rozwiązywać zadania w zbliżonym czasie i w podobny sposób. W zbliżonym, a więc takim, jaki prezentuje większość dzieci w grupie” (Gruszczyk-Kolczyńska & Zielińska, 2013, s. 125). Aktualne uwarunkowania środowiskowe w procesie rozwoju osobowości dzieci wykazują istotne ograniczenia. Obserwowane warunki nie sprzyjają należytemu rozwojowi indywidualnych cech charakteru poszczególnych jednostek. W rezultacie, obecne środowisko edukacyjne może hamować pełną ekspresję unikalnych cech osobowościowych oraz ograniczać możliwości rozwoju wyjątkowych talentów i zdolności młodych ludzi.

Badania Elżbiety Putkiewicz wskazują na jeszcze jeden element charakterystyczny dla pracy polskiej szkoły - „(...) trening milczenia, któremu podlega aż 70% badanej uczniowskiej populacji (89% badanych dzieci przyznawało się zaś do lęku przed zabieraniem głosu na lekcji)” (Putkiewicz, 2002, s. 112). Autorka podkreśliła także dominację nauczycieli nad uczniami, przejawiającą się w ich silnym dążeniu do sprawowania kontroli, egzekwowania pożądanых zachowań

oraz stosowania kar (Putkiewicz, 2002). Istotne byłoby ponowienie jej badań, weryfikując, co się zmieniło po ponad 20 latach. Marzena Nowicka zauważa, że „Nauczyciele i nauczycielki, nie zauważając własnej komunikacyjnej dominacji, posiłkują się schematem ucznia i uczeniicy jako jednostek zajmujących niższą pozycję w hierarchii, uległych, zależnych od oczekiwań pedagogów i sprawnie wykonujących ich polecenia (raczej jednostek odpowiadających na pytania niż swobodnie się wypowiadających)” (Nowicka, 2015, s. 264).

Należy jednak pamiętać, że dalej jednym z ważniejszych aktorów w procesie socjalizacji dziecka w klasie pozostaje grupa rówieśnicza, którą nauczyciel może wspierać. Interakcje w środowisku rówieśniczym stwarzają unikalne możliwości rozwojowe dla dzieci, zasadniczo różniące się od relacji z dorosłymi autorytetami. W kontaktach z rówieśnikami dzieci rozwijają kluczowe kompetencje społeczne: uczą się współdziałania, prowadzenia negocjacji oraz wyrażania emocji w relacjach opartych na równości (Kulawska, 2013, s. 193–194). Te doświadczenia znacząco różnią się od interakcji z rodzicami czy nauczycielami, gdzie występuje wyraźna hierarchia autorytetu. Środowisko rówieśnicze stanowi przestrzeń, w której dzieci kształtują swoją tożsamość społeczną i rozwijają poczucie przynależności. Jest to swoisty poligon doświadczalny, gdzie mogą testować różne role społeczne, eksplorować swoje zainteresowania oraz budować pewność siebie. W grupie rówieśniczej funkcjonuje specyficzny system norm i zasad, często odmienny od standardów ustalanych przez dorosłych. Szczególnie istotnym aspektem funkcjonowania w grupie rówieśniczej jest silna motywacja związana z potrzebą akceptacji. Ten mechanizm może przynosić zarówno pozytywne skutki rozwojowe, jak przyswajanie norm społecznych czy rozwój umiejętności współpracy, jak i negatywne konsekwencje w postaci ulegania presji grupy czy przyjmowania niepożądanych wzorców zachowań (Kulawska, 2013, s. 206).

Wyłaniający się z rozdziału obraz socjalizacji w edukacji wczesnoszkolnej pozostawia wiele do życzenia. Pokazuje dominujące przekonania i znaczące braki komunikacyjne nauczycieli oraz ciągle występujące problemy i trudności w zakresie praw uczniów, prawa do partycypacji czy budowania u dzieci poczucia sprawstwa i podmiotowości. Zrozumienie procesu socjalizacji transformacyjnej jest kluczowym obszarem mojej pracy badawczej pozwalającym na budowaniu odpowiedniej kultury pracy i atmosfery klasowej będącej częścią propedeutyki samorządności. Zidentyfikowane w poprzednim podrozdziale deficyty w obszarze socjalizacji szkolnej wymagają pogłębionej refleksji nad rozwojem kompetencji poznawczych i komunikacyjnych dzieci. Są one bowiem fundamentem dla kształtowania sprawczości, uczestnictwa i dialogu w środowisku edukacyjnym. W kontekście propedeutyki samorządności kluczowe stają się zatem

przeanalizowanie, w jaki sposób dzieci w wieku wczesnoszkolnym rozwijają zdolności poznawcze i językowe, które umożliwiają im uczestnictwo w życiu wspólnotowym.

1.2.3 Rozwój poznawczy i komunikacyjny dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Dzieci na początku edukacji szkolnej zaczynają stosować logiczne operacje myślowe w sytuacjach związanych z konkretnymi przedmiotami lub zdarzeniami, co odpowiada etapowi operacji konkretnych według teorii Piageta (Kamza, 2014, s. 36). Zdolność do zapamiętywania i selektywnego skupiania uwagi znacznie się poprawia. Wzbogaca się słownictwo, umiejętność budowania bardziej złożonych zdań oraz zdolność do abstrakcyjnego rozumienia języka. Rozwijają się kompetencje w zakresie rozumienia metafor, przysłów i innych złożonych form językowych. Dzieci zaczynają coraz lepiej rozumieć perspektywę innych osób, co wspiera rozwój empatii i umiejętności społecznych. Rozwijają także zdolność do przewidywania działań innych na podstawie ich intencji i emocji (Kamza, 2014, s. 34). Według Anny Kamzy „Pojawienie się zdolności do decentracji odgrywa również bardzo ważną rolę z punktu widzenia rozwoju poznania społecznego. Jeszcze na początku wieku przedszkolnego dzieciom trudno bowiem przyjąć perspektywę innych, jednak już u progu szkoły dziecko zauważa zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne przyczyny stanu emocjonalnego u siebie i u innych ludzi. Potrafi również przewidywać zachowanie obserwowanych przez siebie ludzi na podstawie ich mimiki, sposobów poruszania się czy sposobu mówienia” (Kamza, 2014, s. 34).

Postępujący rozwój zdolności poznawczych prowadzi do istotnych zmian w funkcjonowaniu dzieci. Doskonalenie kontroli poznawczej umożliwia skuteczniejsze zarządzanie impulsami, regulację stanów emocjonalnych oraz zwiększenie zdolności koncentracji podczas wykonywania zadań. W rezultacie następuje transformacja w sposobie działania - od reakcji impulsywnych do większej refleksyjności, a także przesunięcie punktu zainteresowania z zewnętrznych bodźców na wewnętrzne procesy myślowe. Ten wzrost zdolności do refleksji i samokontroli przyczynia się do pogłębionego rozumienia zarówno własnej osoby, jak i innych ludzi, co stanowi fundamentalny element gotowości do podjęcia edukacji szkolnej. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają interakcje z rówieśnikami oraz formalna edukacja szkolna, które wspólnie tworzą środowisko sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych, internalizacji norm moralnych oraz umiejętności współdziałania z innymi (Piaget i in., 2006, s. 46).

W okresie szkolnym obserwuje się znaczący postęp w rozwoju kompetencji językowych dzieci. Komunikacja werbalna ewoluuje, stając się instrumentem służącym nie tylko do eksploracji świata zewnętrznego, ale również do poznawania własnej osobowości oraz zrozumienia innych ludzi. Ten rozwój umożliwia tworzenie i podtrzymywanie znaczących więzi społecznych. Na etapie

edukacji przedszkolnej i szkolnej dzieci przyswajają szereg umiejętności komunikacyjnych. Szczególnie istotny jest rozwój zdolności narracyjnych, pozwalających na konstruowanie i interpretację opowiadań, a także kompetencji konwersacyjnych, umożliwiających prowadzenie efektywnych rozmów. W tym okresie pojawia się również umiejętność prowadzenia dialogu, który pełni fundamentalną rolę w budowaniu i regulowaniu bezpośrednich interakcji międzyludzkich (Magda-Adamowicz, 2017, s. 79–80). Nie można mówić o rozmowie i dialogu bez wzajemnego słuchania. „Podstawą efektywnej konwersacji jest umiejętność uważnego słuchania, w którą wpisana jest konieczność skupiania całkowitej uwagi na przesyłanych od nadawcy do odbiorcy informacjach, odzwierciedlająca koncentrację zawierającą w sobie zaangażowanie, zainteresowanie i wysiłek psychiczny. Uważne słuchanie jest czynieniem świadomego wysiłku, uruchamiającym procesy myślowe, stanowiącym zadanie intelektualne” (Cywińska, 2017, s. 98).

Rosnące zdolności językowe pozwalają dziecku skutecznie współpracować z otoczeniem, uwzględniając myśli i zachowania innych, co sprzyja osiągnięciu wspólnego porozumienia. Wraz z tym rozwojem dziecko coraz lepiej potrafi wyrażać swoje zamiary w sposób adekwatny do sytuacji i odbiorców. Zyskuje również świadomość, że sposób wypowiadania się w gronie rówieśników znacząco różni się od języka używanego w rozmowie z nauczycielami, rodzicami, dziadkami czy innymi dorosłymi (Kamza, 2014, s. 39). Nabywanie tych umiejętności pozwala uczniom stopniowo coraz bardziej angażować się we wspólnotę klasową, a tym samym jest to najlepszy moment rozwojowy na rozpoczęcie nauki samorządności. Pod koniec okresu przedszkolnego mowa egocentryczna, która jest bieżącym, głośno wyrażanym komentarzem do tego, co dziecko robi - zanika i ulega uwewnętrznieniu, stając się „myśleniem za pomocą słów” (myśleniem werbalnym). Zatem mowa dziecka, rozwijając się w swej funkcji komunikacyjnej, równocześnie rozwija się w nowej funkcji intelektualnej.

Piaget, opisując rozwój mowy, wyróżnia dwie główne fazy, na które składa się mowa egocentryczna i mowa uspołeczniona. Uruchamiając drugą z nich, dziecko odczuwa potrzebę oddziaływania na swego słuchacza, a z czasem stara się stanąć na jego stanowisku (Cywińska, 2017, s. 27).

Według Doroty Kluś-Stańskiej zdolność do udziału w dyskusji jest wyrazem pewnej dojrzałości osiągananej w wieku wczesnoszkolnym (Klus-Stańska, 2005, s. 89). J. Piaget w swoich publikacjach pisze: „(...) wśród wszystkich naszych materiałów mamy u naszych dzieci w wieku poniżej 7 lat tylko jeden wypadek dyskusji prawdziwej, o więcej niż dwóch członach dialogu” (Piaget i in., 2005, s. 87). „Powyżej 7 lub 8 lat natomiast »bo«, »ponieważ« »logiczne« i »skoro« zjawiają się w wielkiej liczbie w rozmowach dzieci, co im pozwala zarówno prowadzić dyskusje

prawdziwe, jak i stosować współdziałanie w myśleniu oderwanym” (Piaget i in., 2005, s. 90). W kontekście edukacji szkolnej obserwuje się tendencję do pomijania istotnych odkryć Jeana Piageta, szczególnie w obszarze metodyki nauczania. Szkoły często rezygnują z wprowadzania elementów dyskusji w początkowych etapach kształcenia, argumentując to koniecznością przyswojenia podstawowej wiedzy przez uczniów. Jest to jednak podejście, które nie uwzględnia fundamentalnej zasady, zgodnie z którą właśnie niepewność i różnorodność perspektyw stanowią katalizator dla wartościowych rozmów i wymiany myśli. Dyskusja, będąca naturalnym sposobem zgłębiania tematów istotnych dla uczniów, powinna być implementowana w procesie edukacyjnym od najwcześniejszych lat szkolnych. Jest to szczególnie uzasadnione faktem, że nawet młodszy uczniowie posiadają już pewien zasób doświadczeń związanych z omawianymi zagadnieniami, co stanowi wartościową podstawę do prowadzenia konstruktywnych rozmów i wymiany poglądów w środowisku szkolnym (Klus-Stańska, 2005, s. 89).

Również Basil Bernstein zwrócił uwagę, że rozpoczęcie przygody ucznia ze szkołą wiąże się ze zderzeniem dwóch światów językowych – szkoły i dziecka. Bernstein wychodził z założenia, że kod językowy wyniesiony z rodziny determinuje to, jak rozumiemy rzeczywistości w edukacji szkolnej. Tworzy to również tożsamość indywidualną i społeczną dziecka (Bernstein, 2003, s. 111–132). „Kod językowy – który można zdefiniować jako zasady organizacji zjawisk językowych – staje się odbiciem rzeczywistości społecznej, w której rozwija się dziecko, staje się też jego matrycą spostrzegania i rozumienia tej rzeczywistości” (Matejczuk i in., 2013, s. 131). W kontekście społeczno-kulturowym kod pełni rolę przekaznika elementów charakterystycznych dla danej kultury. Obejmując całokształt jej schematów poznawczych, systemu norm, hierarchii wartości oraz przyjętych zwyczajów. Ten aspekt kodu ma charakter zbiorowy i odzwierciedla wspólne dziedzictwo kulturowe. Z perspektywy indywidualnej kod przyjmuje funkcję regulatora zachowań jednostki, determinując konkretne wzorce postępowania. Ma to szczególne znaczenie w kontekście edukacyjnym, gdzie kod wpływa na sposób funkcjonowania i zachowania ucznia w przestrzeni szkolnej, kształtując jego interakcje z otoczeniem oraz adaptację do wymagań środowiska edukacyjnego (Matejczuk i in., 2013, s. 132). Bernstein wyróżnia dwa rodzaje kodów językowych:

1) Kod ograniczony:

- Występuje głównie w rodzinie;
- Znaczenia są ustalone z góry przez grupę („tak się u nas robi”);
- Ważniejsze jest to, co myśli grupa („my”) niż jednostka („ja”);
- Wiele rzeczy przekazuje się bez słów (np. poprzez gesty, mimikę);
- Nie trzeba wszystkiego tłumaczyć i uzasadniać (Bernstein, 2003, s. 58–73).

2) Kod rozwinięty:

- Używany w sytuacjach, gdzie znaczenie nie jest oczywiste;
- Wymaga dokładnego wytłumaczenia słowami, co się ma na myśli;
- Ważniejsze jest zdanie jednostki („ja”) niż grupy („my”);
- Głównie używa się komunikacji słownej;
- Wypowiedzi są bardziej rozbudowane i szczegółowe (Bernstein, 2003, s. 58–73).

Współcześnie teorię tą potwierdzają na przykład badania przeprowadzone w Irlandii. Uczniowie z klasy średniej, dzięki korzystaniu z „kodu rozwiniętego”, lepiej radzą sobie w edukacji, co wynika z kompatybilności ich języka z wymaganiami szkolnymi. Natomiast „kod ograniczony” dzieci z klasy robotniczej utrudnia sukcesy edukacyjne, co prowadzi do pogłębiania nierówności społecznych (Skerritt, 2017, s. 285).

Istotne z punktu widzenia moich badań oraz rozwijania samorządności od najmłodszych lat jest rozwijanie umiejętności elastycznego przechodzenia między kodami. Umiejętność elastycznego dostosowywania się do różnorodnych środowisk, takich jak szkoła, rodzina, grupa rówieśnicza czy kontakty z osobami w różnym wieku, pozwala na harmonijne funkcjonowanie bez odczuwania dysonansu między tymi grupami społecznymi. Taka zdolność jest fundamentem społecznego uczestnictwa i samorządności. Opanowanie różnych kodów językowych umożliwia realizację szerokiego zakresu zadań rozwojowych, zarówno intelektualnych, jak i społecznych czy emocjonalnych, wspierając jednocześnie rozwój funkcji emancypacyjnej („ja”) oraz socjalizacyjnej („my”). Ta kompetencja jest także nieodzowna w podejmowaniu wyzwań przyszłości, takich jak praca zawodowa, życie rodzinne, wychowanie dzieci czy zaangażowanie obywatelskie w demokratycznym społeczeństwie (Matejczuk i in., 2013, s. 134).

Bernstein w swojej koncepcji wyróżnia też pojęcie otwartego i zamkniętego systemu komunikacji w szkole. „System zamknięty powstaje na bazie kodu ograniczonego i charakteryzuje się sztywnością, niskim stopniem złożoności, koncentracją na znaczeniach przekazywanych przez grupę. Indywidualność, innowacje w myśleniu, mowie i działaniu oraz wieloznaczność stanowią zagrożenie dla jego funkcjonowania. System otwarty, oparty na kodzie rozwiniętym, jest z kolei systemem złożonym, elastycznym, a wieloznaczność i zindywidualizowany charakter myślenia, mówienia oraz działania stanowią cechę tego środowiska” (Matejczuk i in., 2013, s. 136). Upraszczając jego teorie, możemy przyjąć, że pod wpływem oddziaływań szkoły w umyśle ucznia mogą powstawać dwa odmienne przekonania co do natury poznawania świata. Fakt istnienia danego kodu rzutuje na rozwój języka i strategii komunikacyjnych fundamentalnych dla rozwijania samorządności od najmłodszych lat.

Teoria Bernsteina jest istotna z punktu widzenia przeprowadzania moich badań w szkole społecznej, która jest szkołą niepubliczną. Świadomości, jakim kodem językowym oraz systemem porozumiewają się rodzice oraz nauczyciele jest kluczowa dla zadbania o nie pogłębienia różnic między dziećmi oraz uczenie ich przechodzenia pomiędzy oboma kodami. Teoria kodów językowych Bernsteina pozostaje aktualna w pedagogice, choć jej zastosowanie ewoluowało. Obecne badania koncentrują się na dostosowaniu jej założeń do potrzeb współczesnego środowiska edukacyjnego, uwzględniając nowe wyzwania, takie jak różnorodność kulturowa, globalizacja i integracja technologii w nauczaniu. Jest to przykład teorii, która pomimo lat od jej powstania, znajduje nowe, praktyczne zastosowania w edukacji. Teoria kodów językowych w świetle masowego dostępu do internetu i nowych technologii na pewno wymaga dalszych badań, ponieważ zmieniła się dostępność w zakresie wiedzy o świecie i języku. Według badań Kazimierza Ożoga współczesne zjawiska kulturowe mają znaczący wpływ na rozwój kompetencji językowych młodzieży. Ożoga wskazuje na dwa kluczowe czynniki, które przyczyniają się do rozpowszechnienia kodu ograniczonego wśród młodych ludzi. Pierwszym z nich jest intensywna ekspozycja na kulturę popularną, która - podporządkowana prawom rynku i komercji - często charakteryzuje się powierzchownością i niską wartością merytoryczną. Drugim istotnym czynnikiem jest dominacja kultury wizualnej nad kulturą czytelną. Te zjawiska, działając łącznie, prowadzą do wykształcenia się wśród młodzieży kodu ograniczonego, który cechuje się uproszczoną formą komunikacji i ograniczonym zasobem środków językowych (Ożóg, 2010, s. 5).

Warto o tym pamiętać w kontekście obniżającego się progu korzystania przez dzieci z internetu. Problem zaczyna dotyczyć też najmłodszych. W raporcie „Internet Dzieci” sprawdzono ile dzieci w wieku 7-12 lat korzysta z serwisów społecznościowych i komunikatorów dozwolonych od 13. roku życia. „Okazuje się, że ponad połowa (58%) - 1,4 mln. Najpopularniejszą platformą w tej grupie wiekowej jest TikTok, do którego dostęp ma 760 tys. dzieci (32%). Za nim plasuje się Facebook - 580 tys. i Instagram - 290 tys. Dzieci powszechnie używają też komunikatorów: 38% Messengera (900 tys.), a 31% Whatsapp (720 tys.), (Bigaj i in., 2025).

Dlatego „Wielu młodych ludzi posługuje się obecnie bardzo prymitywną odmianą języka, zredukowaną formą porozumiewania się, skupiającą się przede wszystkim na sprawach codziennych, konkretnych, zwykle konsumpcyjnych i medialnych. Widać to wyraźnie w szkole, a nawet na wyższych uczelniach. Młodzi ludzie mają coraz większe kłopoty ze sformułowaniem rozbudowanej, precyzyjnej wypowiedzi ustnej, a zwłaszcza pisemnej” (Ożóg, 2010, s. 5). Masowa dostępność do nowych mediów nie zawsze przekłada się na umiejętność wykorzystania jej

do wyjścia poza swój kod językowy. Może to pozostawiać nas, za sprawą algorytmów, w tej samej bańce kodów językowych.

Ostatnim warunkiem kluczowym dla moich badań jest obszar komunikacji werbalnej i niewerbalnej pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jak zauważał Andrzej Janowski „Sprawować władzę nad ludźmi, to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ludzi między sobą” (Janowski, 1995, s. 4). W swojej książce *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji* Małgorzata Mądry-Kupiec koncentruje się na fundamentalnej roli komunikacji językowej w środowisku szkolnym. Szczególną uwagę poświęca interakcjom zachodzącym między kadrą pedagogiczną a uczniami. Badaczka przedstawia język nie tylko jako medium komunikacyjne, ale również jako instrument kształtujący otaczającą rzeczywistość edukacyjną. W swoich rozważaniach autorka akcentuje kreatywny wymiar języka, który pozwala wykraczać poza utarte schematy i budować autentyczny dialog edukacyjny. Szczególnie istotna jest jej obserwacja dotycząca języka potocznego, który, mimo częstego marginalizowania, stanowi fundament efektywnej komunikacji i rozwoju indywidualności ucznia. Mądry-Kupiec wzbogaca swoją analizę o perspektywę psychoanalityczną, odwołując się do koncepcji Jacques'a Lacana. Według tej teorii język, będąc ściśle powiązany ze sferą nieświadomą, może odkrywać znaczenia wykraczające poza intencje mówiącego, przyczyniając się do pogłębionego wzajemnego zrozumienia uczestników procesu edukacyjnego (Mądry-Kupiec, 2011, s. 11–22).

Świadome kształtowanie wypowiedzi przez nauczycieli w przestrzeni klasy stanowi kluczowy element budowania efektywnego środowiska edukacyjnego. Autorka akcentuje szczególną wagę aktywnego włączania uczniów w proces komunikacji, co bezpośrednio przekłada się na wzmocnienie ich potencjału rozwojowego oraz zwiększenie poziomu motywacji i zaangażowania w proces uczenia się.

W swojej książce zwraca szczególną uwagę na wartość języka eksploracyjnego, charakteryzującego się stosowaniem pytań otwartych. Ten rodzaj komunikacji skutecznie stymuluje rozwój myślenia krytycznego wśród uczniów oraz doskonali ich kompetencje komunikacyjne.

Skuteczność procesu komunikacji w klasie jest ściśle uzależniona od zachowania odpowiedniej proporcji między aktywnością werbalną nauczyciela a przestrzenią pozostawioną na ekspresję uczniów. Osiągnięcie tej równowagi wymaga od pedagogów systematycznej autorefleksji oraz rozwiniętej świadomości własnego stylu komunikacyjnego. Takie podejście pozwala na stworzenie środowiska sprzyjającego efektywnemu dialogowi edukacyjnemu (Mądry-Kupiec, 2011, s. 25–33).

W procesie edukacji umiejętność słuchania ma nie mniejsze znaczenie niż zdolność przekazywania wiedzy. Nauczyciel, który potrafi uważnie analizować wypowiedzi uczniów, może lepiej rozpoznawać ich zamiary oraz zaspokajać ich potrzeby edukacyjne. Ten rodzaj uważnego słuchania znacząco wspiera rozwój prawdziwej rozmowy w klasie. Kiedy nauczyciel słucha z wyczuciem i zrozumieniem, buduje silniejsze więzi ze swoimi uczniami. Zwracając uwagę nie tylko na to, co uczniowie mówią, ale też na sposób, w jaki się wypowiadają, może lepiej zrozumieć ich punkt widzenia i doświadczenia. Nauczyciele, którzy rozwijają zdolność uważnego i wrażliwego słuchania, potrafią skuteczniej pokonywać przeszkody w porozumiewaniu się z uczniami. Dzięki temu tworzą w klasie przyjazną atmosferę, w której uczniowie chętniej się wypowiadają i dzielą swoimi myślami. Taka postawa zachęca do szczerej i otwartej rozmowy między wszystkimi osobami w klasie (Mądry-Kupiec, 2011, s. 37–46).

Potwierdzają to również badania prowadzone w Australii, gdzie dzieci postrzegają siebie jako osoby zdolne do podejmowania decyzji, których opinie są ważne. Mimo to, ich doświadczenia związane ze słuchaniem przez nauczycieli są często ograniczone do interakcji o charakterze monologicznym, gdzie to nauczyciel sprawuje kontrolę nad przebiegiem rozmowy. Dzieci najczęściej przywołują sytuacje, w których nauczyciele słuchali ich odpowiedzi na pytania o charakterze akademickim, a nie na temat ich własnych pomysłów czy opinii. Oznacza to, że dominująca była forma monologiczna, a nie dialogiczna. Ponadto część dzieci uważała, że nauczyciele słuchają ich tylko wtedy, gdy ich pomysł jest uznawany za „dobry”. Co ciekawe, tego typu uzasadnienia występowały coraz rzadziej wraz z upływem lat, co może świadczyć o ewolucji postrzegania interakcji z nauczycielami przez dzieci (Mascadri i in., 2021, s. 8).

Również badania empiryczne przeprowadzone przez Małgorzatę Mądry-Kupiec w środowisku edukacyjnym ujawniają znaczącą dysproporcję między czasem wypowiedzi nauczycieli a przestrzenią komunikacyjną pozostawioną uczniom, co skutkuje ograniczeniem dialogicznego wymiaru procesu dydaktycznego. Analiza zgromadzonych danych wskazuje na konieczność modyfikacji proporcji czasowych w komunikacji edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem zwiększenia czasu dedykowanego aktywnemu słuchaniu uczniów oraz rozwojowi kompetencji refleksyjnych kadry pedagogicznej w zakresie komunikacji werbalnej (Mądry-Kupiec, 2011, s. 50). Analiza danych pozyskanych od nauczycieli i uczniów identyfikuje również istotne rozbieżności w percepcji efektywności komunikacji w przestrzeni edukacyjnej. Obserwacje empiryczne dokumentują pozytywną korelację między świadomym zaangażowaniem nauczyciela w dialog edukacyjny a skutecznością procesu dydaktycznego oraz jakością relacji w środowisku szkolnym. Szczególnie istotnym elementem badawczym jest sposób konstruowania komunikatów

werbalnych przez kadrę pedagogiczną. Badania wykazują, że precyzyjnie formułowane komunikaty wywierają znaczący wpływ na poziom motywacji i zaangażowania uczniów w proces edukacyjny (Mądry-Kupiec, 2011, s. 114). Analiza wyników wskazuje również, że systematyczne pozyskiwanie informacji zwrotnej od uczniów oraz adaptacja stylu komunikacji do ich potrzeb rozwojowych stanowi fundamentalny czynnik determinujący efektywność procesu edukacyjnego. Aktywne słuchanie uczniów w połączeniu ze stymulowaniem ich ekspresji werbalnej przyczynia się do kreowania środowiska sprzyjającego wzajemnemu zrozumieniu oraz pozytywnej atmosferze edukacyjnej (Mądry-Kupiec, 2011, s. 123–136).

Wychowawca poprzez swoje zachowania werbalne i niewerbalne może się dać poznać jako osoba wykazująca zachowania dyrektywne lub demokratyczne. To nauczyciel decyduje o tym, kto może mówić, panuje nad kolejnością, pyta, wydaje polecenia, koryguje, udziela wskazówek. Dziecko często jawi się jako odbiorca. Jak zauważa Mądry-Kupiec w procesie edukacyjnym nauczyciel, ze względu na swoją pozycję zawodową, doświadczenie życiowe oraz funkcję pedagogiczną, przyjmuje wiodącą rolę w kształtowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, przy jednoczesnym uznaniu istotnej roli ucznia. To nauczyciel najczęściej inicjuje interakcje edukacyjne, choć warto zauważyć, że postawa otwartości ze strony ucznia może stanowić katalizator dla zwiększonej spontaniczności i otwartości pedagoga (Mądry-Kupiec, 2011, s. 25). Osiągnięcie otwartości w komunikacji uczniowskiej wymaga spełnienia określonych warunków, za które odpowiedzialność ponoszą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Kluczowym elementem jest stworzenie przez nauczyciela przestrzeni dla rozwoju mowy eksploracyjnej uczniów. Ten rodzaj komunikacji, charakteryzujący się dociekliwością i poszukiwaniem wyjaśnień, pozwala uczniom na swobodne formułowanie pytań, eksperymentowanie z wiedzą oraz przyswajanie nowych treści nawet poprzez popełnianie błędów. Efektywne wdrożenie takiego modelu komunikacji stwarza środowisko, w którym uczniowie mogą bezpiecznie rozwijać swoje umiejętności poznawcze i komunikacyjne, prowadząc do głębszego zrozumienia omawianych zagadnień (Mądry-Kupiec, 2011, s. 25–26). Według Małgorzaty Mądry-Kupiec „Otwartość ucznia zależy też od pewnych jego predyspozycji czy cech osobowościowych pozwalających mu na zabranie głosu. Uczniowie bardzo często przeceniają wagę i znaczenie własnej wypowiedzi na forum klasy, nierzadko obawiając się wyśmiania i pokazania niewiedzy. Dlatego nauczyciel, odpowiadając na czyjaś otwartość, może do niej zachęcać przez okazanie wsparcia i akceptacji” (Mądry-Kupiec, 2011, s. 26).

W procesie komunikacji międzyludzkiej zauważamy wyraźną tendencję do ograniczania otwartości w sytuacjach, gdy brakuje zaufania do rozmówcy. Jest to szczególnie istotne w kontekście samorządności, co potwierdzają przeprowadzone badania. Brak zaufania do drugiej

osoby znacząco utrudnia prowadzenie rzeczywistego dialogu, sprawiając, że komunikacja staje się powierzchowna i pozbawiona głębszego znaczenia. Zdolność do obdarzania innych zaufaniem jest ściśle powiązana z poziomem zaufania do samego siebie. To wewnętrzne zaufanie buduje się poprzez dogłębne poznanie własnej osoby, które wymaga systematycznej refleksji nad swoimi działaniami i ich konsekwencjami. W tym kontekście samoświadomość i zdolność do autoanalizy stają się fundamentem budowania autentycznych relacji opartych na zaufaniu. Proces tworzenia zaufania jest zatem dwukierunkowy - rozpoczyna się od relacji z samym sobą, by następnie móc przenieść się na płaszczyznę interakcji z innymi. Ta współzależność determinuje jakość komunikacji i głębokość powstających relacji międzyludzkich (Mądry-Kupiec, 2011, s. 26). Zaufanie to nieustanny proces, który dzieje się na co dzień w klasie. Dlatego tak ciężko o budowanie prawdziwej samorządności w dużej wspólnotcie, jaką jest cała szkoła bez wcześniejszego zbudowania wspólnoty, kultury otwartości i zaufania.

Analizując rozwój poznawczy i komunikacji dzieci trzeba mieć na uwadze szerszy kontekst związany ze zmianami, jakie zaszły przez ostatnie dwadzieścia lat w zakresie komunikacji i technologii informacyjnej. Według raportu OECD *„Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being”* korzystanie z technologii może zarówno wspierać rozwój poznawczy, jak i negatywnie na niego wpływać, w zależności od rodzaju i intensywności ich użycia (Impacts of Technology Use on Children, 2019). Wykorzystanie edukacyjnych aplikacji lub gier może wspierać umiejętności poznawcze, takie jak pamięć, uwaga i rozwiązywanie problemów. Z drugiej strony, nadmiar technologii, szczególnie bierne oglądanie treści, może wpływać na koncentrację i kontrolę uwagi dzieci. Wzrastające użycie mediów społecznościowych i aplikacji do komunikacji może rozwijać nowe formy interakcji. Istnieje ryzyko, że zastępują one tradycyjne formy komunikacji twarzą w twarz. Może to wpływać na rozwój empatii i umiejętności społecznych, które są lepiej kształtowane przez bezpośrednie interakcje. Efekty technologii na rozwój dzieci są silnie zależne od rodzaju wykorzystywanych urządzeń oraz sposobu ich użycia. Przykładowo, gry edukacyjne mogą mieć pozytywne efekty na zdolności poznawcze, ale bierne oglądanie telewizji lub długie godziny spędzone w mediach społecznościowych mogą prowadzić do problemów z koncentracją oraz pogorszenia jakości snu (Impacts of Technology Use on Children, 2019).

Tomasz Huk, który badał uczniowskie korzyści związane z funkcjonowaniem w świecie mediów online i offline, bo szkoła jest właśnie miejscem takiego pogranicza, zauważa, że: „(...) szkoła jest miejscem ścierania się reprezentowanego przez uczniów świata online ze światem offline, którego reprezentantami są nauczyciele” (Huk, 2016, s. 419). Zwraca uwagę na to, że

„W tym sensie nauczyciele i uczniowie mają swoje przestrzenie w świecie szkoły. Dla uczniów jest to przestrzeń w mediach społecznościowych, na blogach i stronach internetowych, gdzie artykułowana jest «koncepcja uczenia się i nauki, na które nie ma miejsca w szkole»” (Huk, 2019, s. 419–420). Nie można się też temu dziwić, ponieważ według badań korzyści poznawcze, osobowościowe, społeczne oraz dotyczące rozrywki i eskapizmu, związane z posiadaniem kont na takich portalach jak Facebook, YouTube itp. były w wyższe od grupy rówieśników, która ich nie miała (Huk, 2019, s. 395–396). Dlaczego więc ktoś miałby z tych korzyści rezygnować?

Jak zauważa Jacek Pyżalski „Znaczące zmiany w tym obszarze będziemy mogli obserwować również w kontekście wykorzystywania przez uczniów sztucznej inteligencji. Generatywna sztuczna inteligencja prowadzi nas w edukacji w nieznane. Na wiele rzeczy, w tym tempo rozwoju technologii, właściwie nie mamy wpływu. Mamy za to wpływ na to, jak bardzo jesteśmy uważni i krytyczni wobec pojawiających się rozwiązań i co chcemy zrobić z nimi w edukacji” (Pyżalski, 2024, s. 29).

Jednym z wyzwań, z jakimi musimy mierzyć się w edukacji, jest narastający problem analfabetyzmu funkcjonalnego. Alfabetyzm funkcjonalny to pojęcie odnoszące się do umiejętności posługiwania się informacjami i wiedzą na potrzeby analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesach stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach (Skwarek, 2015, s. 20). Analfabetyzm funkcjonalny ma miejsce, gdy kompetencje osób dorosłych w dziedzinie języka pisanego są niższe od tych, które są potrzebne i zakładane jako oczywiste do sprostania określonym wymagom społecznym. Według raportu „*Nauczyciel_ka 2040 – Odważ się myśleć inaczej*” jest to jeden z głównych trendów, z którymi musimy się zmierzyć, myśląc o edukacji przyszłości (Teach For Poland, 2024). Według infuture.institute, która co roku przygotowuje mapę trendów, analfabetyzm funkcjonalny wynika z:

- zmiany sposobu komunikowania się wymuszonej przez media społecznościowe i komunikatory, polegająca w coraz większej mierze na grafikach (piktogramach, memach, gif-ach, emotikonach);
- nadmiaru informacji, które prowadzą do powierzchownego przetwarzania informacji;
- kultury nanosekundy/ ekonomii uwagi;
- obowiązującego systemu edukacyjnego, w tym małej ilości praktyki, która eliminuje dłuższe formy pisane na rzecz testów wyboru („Analfabetyzm funkcjonalny · infuture.institute”).

Analfabetyzm funkcjonalny utrudnia także pełne uczestnictwo ludzi w życiu społeczno-politycznym i ma wpływ na funkcjonowanie demokracji na świecie. W związku z tym pojawia się

pytanie, w jaki sposób kształcić uczniów w obszarze komunikacji w dobie narastających nowych trendów, gdy coraz młodsze dzieci mają tak szeroki dostęp do nowych technologii.

Zjawisko narastającego analfabetyzmu funkcjonalnego, pogłębiane przez zmiany technologiczne i medialne, wpływa nie tylko na kompetencje komunikacyjne dzieci, lecz także ogranicza ich zdolność do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim. Dlatego niezbędna staje się refleksja nad tym, jakie formy aktywności i relacji rozwijają się u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, aby w tym krytycznym okresie rozwojowym świadomie wspierać ich kompetencje społeczne i zdolność do współdziałania.

1.2.4 Zmiany form aktywności i relacji dziecka na etapie wczesnoszkolnym

Dziecko w wieku szkolnym charakteryzuje się pragnieniem podejmowania nowych wyzwań i działań, które umożliwiają realizację jego własnych planów i celów. „Dzięki rozwojowi zdolności do refleksji dziecko stopniowo nabywa umiejętność rezygnacji z własnych potrzeb bądź skoordynowania ich z potrzebami innych ludzi. Dziecko w coraz większym stopniu staje się zatem świadomym sprawcą swoich działań. Umiejętności te stanowią podwalinę dla rozwoju samorządności i samodzielności działania i myślenia, co stanowi istotny czynnik z punktu widzenia dalszego rozwoju podmiotowości, samoregulacji i gotowości szkolnej” (Kamza, 2014, s. 17).

Proces rozwoju dziecka przynosi znaczące zmiany w sposobie, w jaki młodzi ludzie postrzegają i tworzą przyjaźnie. W okresie przedszkolnym, między trzecim a szóstym rokiem życia, dzieci opierają swoje relacje przyjacielskie przede wszystkim na powierzchownych aspektach, takich jak podobieństwa zewnętrzne oraz fizyczna obecność rówieśników w ich otoczeniu. Rozpoczęcie edukacji szkolnej stanowi istotny punkt zwrotny w rozwoju społecznym. W tym okresie dzieci zaczynają budować głębsze więzi, które wykraczają poza proste współistnienie. Fundamentem tych relacji staje się aktywna współpraca, podejmowanie wspólnych inicjatyw oraz stopniowe budowanie wzajemnego zaufania. Dzieci zaczynają rozwijać zdolność do tworzenia bardziej złożonych relacji, charakteryzujących się wzajemnym zaangażowaniem emocjonalnym oraz pogłębionym zrozumieniem perspektywy drugiej osoby (Kamza, 2014, s. 27). Interakcje z kolegami z klasy stają się miejscem na rozwój empatii, uczenia się przestrzegania zasad i kontraktów, rozwijanie współpracy, patrzeniem na problemy z różnych perspektyw oraz prowadzenia pierwszy dojrzałych rozmów. Jakość relacji społecznych nawiązanych w szkole będzie w znacznym stopniu wpływać na rozwój samorządności.

Charakterystycznym zjawiskiem u dzieci wczesnoszkolnych jest tendencja do trzymania się w grupach jednorodnych pod względem płci tzw. „homofilia płciowa”, co oznacza, że chłopcy spędzają czas z chłopcami, a dziewczynki – z dziewczynkami (Grygiel & Humenny, 2017, s. 37).

Jest to jedno z wyzwań na tym etapie rozwojowym związane z budowaniem samorządności w klasie. W środowisku szkolnym można zaobserwować charakterystyczną dynamikę interakcji między uczniami różnych płci. Podczas gdy dominują relacje w obrębie tej samej płci, nie oznacza to całkowitego braku kontaktów między dziewczętami a chłopcami. Mimo wyraźnej tendencji, do tworzenia jednolitych płciowo grup rówieśniczych, występują sytuacje i okoliczności, w których uczniowie nawiązują i utrzymują relacje międzypłciowe. Ta ograniczona, lecz istniejąca integracja wskazuje na naturalne zróżnicowanie wzorców społecznych w środowisku edukacyjnym. Niechęć obu płci do siebie powoduje zachwianie pozycji socjometrycznej uczniów w grupie oraz stawia pytanie odnośnie do sposobów rozwijania współpracy grupowej w klasie. Z jednej strony relacje rówieśnicze oparte na homofilii płciowej pełnią funkcję wspierającą. Dzieci w takich relacjach częściej odczuwają akceptację i bezpieczeństwo w grupie. Homofilne interakcje sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych oraz budowaniu tożsamości płciowej. Z drugiej strony silna homofilia płciowa w grupie rówieśniczej może prowadzić do ograniczenia interakcji między płciami, co osłabia współpracę w zadaniach grupowych wymagających mieszanych zespołów (Grygiel & Humenny, 2017, s. 38). Może także prowadzić do powstawania „barier społecznych” między chłopcami a dziewczynkami i tym samym przekładać się do ograniczenia rozwoju samorządności od najmłodszych lat.

Według badań w szkołach podstawowych heterofilia (czyli wskazywanie osób przeciwnej płci jako lubianych) jest zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Większość dzieci wskazuje wyłącznie osoby tej samej płci jako lubiane (Dijkstra i in., 2007, s. 1377–1389). Choć badania na ten temat są ograniczone, można wskazać co najmniej dwie grupy, w przypadku których korzyści płynące z relacji między płciami mogą przewyższać związane z nimi koszty: „(...) osoby o wysokim i o niskim poziomie akceptacji w grupie. Pierwsze, nie musząc obawiać się utraty prestiżu, mogą inicjować zmianę istniejących norm, zyskując w zamian choćby dostęp do nowych, przydatnych w procesie edukacji źródeł informacji” (Bahrami i in., 2016, s. 9). Doświadczenie odrzucenia lub nieprzychylnych reakcji ze strony rówieśników może być trudnym przeżyciem emocjonalnym dla członków tej zbiorowości. Jednakże w ich percepcji negatywne interakcje społeczne, choć przykre, nie są postrzegane jako równie dotkliwe co całkowita izolacja społeczna. Stan kompletnego braku więzi interpersonalnych jawi się jako znacząco bardziej obciążający psychicznie niż doświadczenie nawet nieprzyjemnych interakcji z grupą rówieśniczą (Ladd, 1983, s. 283–307).

Według badań przeprowadzanych przez Pawła Grygla i Grzegorza Humennego „Dziewczynki częściej niż chłopcy wskazują osoby przeciwnej płci jako lubiane. Z kolei

u chłopców heterofilia jest częściej związana z niską pozycją w sieci rówieśniczej oraz słabszym poczuciem integracji z grupą. Heterofilia częściej występuje wśród dzieci o niskim statusie socjometrycznym. Dla chłopców relacje z dziewczynkami mogą być formą rekompensaty za brak akceptacji wśród chłopców” (Grygiel & Humenny, 2017, s. 46). Rozumienie tego zjawiska jest kluczowe dla projektowania badań z udziałem dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza w takim obszarze jak samorządność, gdzie właściwa pozycja socjometryczna oraz pozytywne relacje w klasie są kluczowe dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i zaufania.

Z badań wynika również, że dziewczęta mają tendencje do wykazywania wyższego poziomu interakcji społecznych niż chłopcy, ale różnice te zmniejszają się wraz z wiekiem. W miarę jak uczniowie stają się starsi, znaczenie relacji rówieśniczych rośnie, a interakcje z nauczycielami maleją (Ketovuori i in., 2020, s. 334).

Inne badania w obszarze edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć wskazują na:

- Możliwy negatywny wpływ na socjalizację - segregacja płciowa może ograniczać rozwój umiejętności komunikacyjnych i społecznych, szczególnie w kontekście interakcji z płcią przeciwną (Smyth, 2010, s. 50).
- Wpływ na wzmacnianie stereotypów płciowych - jak sugerują Bigler i Signorella oraz Ciftci i in., szkoły jedнопłciowe mogą nieintencjonalnie wzmacniać stereotypy płciowe, zamiast je ograniczać (Bigler & Signorella, 2011, s. 665).
- Kontekst kulturowy ma znaczenie - skutki edukacji jedнопłciowej mogą różnić się w zależności od szerszego kontekstu społecznego i kulturowego, w tym od stopnia równości płci w danym społeczeństwie (Ciftci i in., 2024, s. 10).

Podziały płciowe w relacjach rówieśniczych dzieci w wieku wczesnoszkolnym są zjawiskiem powszechnym i mają istotny wpływ na ich funkcjonowanie społeczne oraz poczucie przynależności w klasie. Zrozumienie dynamiki heterofilii i jej zróżnicowanego znaczenia dla dziewcząt i chłopców stanowi istotny element planowania działań wychowawczych i projektowania środowiska sprzyjającego budowaniu samorządności w klasach zróżnicowanych płciowo.

Również wczesny etap edukacji szkolnej cechuje się intensywnym rozwojem kompetencji społecznych u dzieci, co można zauważyć w ich skłonności do uczestnictwa w aktywnościach grupowych. W tym okresie dzieci szczególnie chętnie angażują się w gry oparte na ustalonych zasadach, a ich zabawy najczęściej przyjmują formę współpracy (Kamza, 2014, s. 19). Rozwijająca się świadomość społeczna obejmuje kluczowe umiejętności, takie jak zdolność do pełnienia różnych ról społecznych, co sprzyja skuteczniejszej współpracy z innymi. Równocześnie grupa zaczyna odgrywać coraz większą rolę jako środowisko wspierające rozwój (Kamza, 2014, s. 27).

Jak zauważa Bożena Pawlak, na początku edukacji dzieci tworzą głównie krótkotrwałe, niestabilne grupy zabawowe, które w późniejszych latach przekształcają się w bardziej zaawansowane interakcje, obejmujące działania zadaniowe. Struktury grupowe w tym okresie mogą mieć charakter formalny, z dominującym wpływem dorosłych, lub nieformalny, gdzie inicjatywa wynika ze wspólnych zainteresowań dzieci i ich samodzielnego zarządzania (Pawlak, 2009, s. 24). Niemniej jednak rozwój społeczny może napotykać trudności. Badania wskazują na zróżnicowane zdolności dzieci do współpracy w grupie oraz na problemy w relacjach społecznych, które często wynikają z deficytów poznawczych (Vasta i in., 1995, s. 602). Trudności w relacjach społecznych mogą prowadzić do poważnych skutków, takich jak utrata więzi grupowych. Brak tych więzi osłabia mechanizmy kontroli społecznej oraz uniemożliwia dzieciom kształtowanie wartości i norm, co może przyczynić się do wzrostu negatywnych zjawisk społecznych (Pawlak, 2009, s. 25). Zgodnie z teorią Piageta, wymiana myśli między dziećmi odgrywa kluczową rolę w zmniejszaniu egocentryzmu i wspieraniu rozwoju poznawczego. Teoria konfliktu socjopoznawczego, która odnosi się do okresu 6-8 lat, podkreśla znaczenie takich interakcji jako mechanizmu rozwoju. W związku z tym nauczyciele odgrywają istotną rolę w tworzeniu środowiska edukacyjnego sprzyjającego współpracy między uczniami, zwłaszcza w ramach pracy w parach (Pawlak, 2009, s. 28).

Myśląc o charakterystyce dziecka w edukacji wczesnoszkolnej, trzeba mieć na uwadze, że w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ich rozwój przebiega odmiennie. W obszarze psychomoralnym, komunikacyjnym, poznawczym, emocjonalnym odnajdziemy znaczące różnice, a tym samym i socjalizacja będzie przebiegać odmiennie od opisanej we wcześniejszym rozdziale. Uczniowie o specyficznych trudnościach w uczeniu się, o zaburzeniach dyslektycznych, trudnościach słuchowych, czy logopedycznych będą wymagali szeregu dostosowań również w obszarze wdrażania ich w rozwijanie samorządności i podmiotowości od najmłodszych lat. Jest to kluczowe, jeżeli myślimy o budowanie klasy prawdziwie samorządnej, gdzie głos każdego zostanie usłyszany, a dzieci będą uczyły się w środowisku różnorodnym i otwartym na inność, które może dla nich stworzyć szkoła.

1.3 Rola szkoły w kształtowaniu samorządności

Rozważania dotyczące kształtowania samorządności dzieci nie mogą pomijać roli szkoły jako instytucji, która nie tylko realizuje zadania dydaktyczne, lecz także pełni istotne funkcje wychowawcze i społeczne. Właśnie szkoła, jako środowisko pierwszych doświadczeń instytucjonalnych dziecka, wyznacza ramy i możliwości podejmowania przez nie działań na rzecz

wspólnoty. Rozdział ten podejmuje próbę ukazania, w jaki sposób kultura szkoły, mechanizmy ukrytego programu, a także struktura instytucjonalna wpływają na kształtowanie u dzieci postaw partycypacyjnych i odpowiedzialności za grupę rówieśniczą. Szczególną rolę odgrywa w tym cała osobna gałąź pedagogiki związana z edukacją wczesnoszkolną.

1.3.1 Rola edukacji wczesnoszkolnej w systemie kształcenia ogólnego

Podrozdział ten ukazuje specyfikę edukacji wczesnoszkolnej w polskie szkole, jej miejsce w strukturze kształcenia, a także jej znaczenie dla budowania u dzieci podstaw przyszłej samorządności i poczucia sprawczości. Trzyletni okres edukacji wczesnoszkolnej stanowi fundament w procesie formowania struktur poznawczych oraz konstruowania tożsamości psychospołecznej ucznia. To etap życia, który znacząco zmienia ich dotychczasowy sposób funkcjonowania, a otoczenie nieustannie nadaje temu doświadczeniu głęboki sens. Jest to doświadczenie, które decyduje zarówno o podstawach koncepcyjnych i poznawczych, na których dziecko będzie budować swoją przyszłą wiedzę, jak i o odpowiedziach na fundamentalne pytania dotyczące tożsamości, takie jak: „Kim jestem?”, „Kim mam się stać?” (Klus-Stańska, 2015, s. 40).

„Edukacja wczesnoszkolna, określana w przeszłości mianem nauczania elementarnego, a później początkowego zawsze stanowiła najniższy szczebel kształcenia ogólnego. Jest to etap niezwykle ważny, traktowany jako swoisty fundament, na którym opiera się całe dalsze kształcenie i wychowanie” (Radzikowska, 2015, s. 7). Edukacja wczesnoszkolna warunkuje przyszłą ścieżkę edukacyjną uczniów w szkole. Jak zauważa Dorota Radzikowska „Od tego pierwszego okresu pobytu dziecka w szkole zależy często cała jego przyszłość, jego stosunek do grupy społecznej, wartości i wreszcie stosunek do siebie samego. Cechą charakterystyczną edukacji początkowej jest akcentowanie jej propedeutycznego charakteru. Celem tej pracy przygotowawczej jest wszechstronne pobudzanie aktywności ucznia poprzez ciągłe dostarczanie możliwości podejmowania różnorodnych działań, które mają prowadzić do osiągnięcia maksymalnego poziomu ogólnego rozwoju, niezbędnego do efektywnego kontynuowania nauki na wyższych etapach edukacji” (Radzikowska, 2015, s. 7). Jednak, jak zauważył Ryszard Więckowski, „(...) wprowadzający charakter edukacji wczesnoszkolnej nie sprowadza się w istocie rzeczy wyłącznie lub prawie wyłącznie do przygotowania dziecka do dalszego kształcenia na szczeblach wyższych, ale ma na względzie nade wszystko poznanie przez dziecko, w toku własnej aktywności, sposobów czy technik pracy umysłowej. To pozwoli oczywiście zdobywać dziecku wiedzę na szczeblach wyższych, ale nie jest to nadrzędną wartością edukacji wczesnoszkolnej wynikającą ze zjawiska propedeutyczności” (Więckowski, 1994, s. 74).

Jak zauważa Józefa Bałachowicz „Zrozumiałe jest zatem formowanie celów wczesnej edukacji jako swego rodzaju «posagu na życie». Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce podstawy socjalizacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą” (Bałachowicz, 2018, s. 17).

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie w sposób holistyczny rozwoju dziecka. Zgodnie z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej proces wychowania i kształcenia, prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej „(...) umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia”. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017). Szkoła respektuje godność ucznia w procesie budowania wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym (Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej, 2017).

„Kształcenie na I etapie edukacyjnym kontynuuje rozpoczęty w przedszkolu proces adaptacji do współpracy w grupie oraz proces indywidualnej i grupowej aktywności poznawczej. Pozwala to uczniom na stopniowe rozpoznawanie różnych wzorów uczenia się, umożliwia pełne i bardziej świadome uczestnictwo w procesie edukacyjnym, a także optymalne wykorzystanie swojego potencjału” (Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej, 2017).

Zdaniem A. Brzezińskiej „(...) podstawowym zadaniem edukacji elementarnej jest pomoc w odkryciu sensu, zrozumieniu tego, co to znaczy być i uczyć się w szkole” (Brzezińska, 1998, s. 6).

W podstawie programowej czytamy, że: „kształcenie ogólne tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny i etyczny” (Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej 2017).

Wczesnoszkolny etap edukacyjny stanowi kluczowy moment w biografii dziecka – to czas, w którym kształtowane są podstawy uczenia się przez całe życie. W tym okresie dziecko poznaje fundamentalne normy społeczne, buduje relacje rówieśnicze, a także formuje się jego ścieżka kariery szkolnej i przyszła pozycja społeczna. Kształtuje się również stosunek do nauki, który może przybrać formę trwałej postawy – pozytywnej bądź negatywnej – utrzymującej się przez kolejne

etapy życia (Bałachowicz, 2018, s. 17). „Na początkowym etapie nauki należy więc zadbać o: kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współżycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły; uczenie pokonywania trudności, dążenia do tego, by mieć „wkład” w siebie, partycypować w rozwoju osobistym i kierowaniu własną aktywnością” (Bałachowicz, 2018, s. 17–18). Rola nauczyciela na tym etapie jest nie do przecenienia. Poprzez wzbudzanie ciekawości poznawczej, stwarzanie warunków do samodzielności, rozwijanie umiejętności rozumowania, wyobraźni, zdolności do formułowania niezależnych sądów oraz poczucia odpowiedzialności – nauczyciel przygotowuje ucznia zarówno do edukacji formalnej, jak i ustawicznej.

Naturalną potrzebą wieku szkolnego jest pragnienie utożsamiania się z autorytetami, które mogą inspirować i służyć jako źródło poglądów i wiedzy. Jedną z centralnych ról w życiu dziecka na etapie wczesnoszkolnym zaczyna pełnić nauczyciel, który jest często traktowany jako bohater i wzór, a przez to jako ważne źródło informacji na temat dziecka. „Można śmiało stwierdzić, iż wczesny i środkowy wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel pełni, tak doniosłą rolę w życiu dziecka” (Kamza, 2014, s. 26). Jest to okres, gdy „(...) nauczyciel wyposaża zatem swoich uczniów nie tylko w typowo „naukowe” umiejętności, jak czytanie, pisanie czy liczenie, lecz także bierze udział w dalszym kształtowaniu i wzmacnianiu u nich zdolności do samokontroli i samoregulacji” (Kamza, 2014, s. 26). W edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel, poprzez wyrażane opinie, dostarcza uczniowi kluczowych informacji na temat jego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Te komunikaty stanowią fundament, na podstawie którego dziecko kształtuje odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania dotyczące własnej osoby. Pierwsze z nich odnosi się do oceny własnych kompetencji i umiejętności („czy jestem dobry w tym, co robię?”). Drugie dotyczy poczucia własnej wartości jako jednostki („czy jestem wartościowy?”). Trzecie natomiast koncentruje się na postrzeganiu swojej roli i przydatności w grupie społecznej („czy jestem użyteczny?”). Tym samym, opinie wyrażane przez nauczyciela nie są wyłącznie oceną bieżących osiągnięć ucznia, lecz stają się istotnym czynnikiem kształtującym jego samoocenę i postrzeganie własnej osoby w szerszym kontekście społecznym. Stanowią one swoisty punkt odniesienia, pozwalający dziecku na budowanie obrazu siebie jako ucznia, członka społeczności szkolnej oraz wartościowej jednostki (Kamza, 2014, s. 26). Informacje zwrotne przekazywane przez nauczyciela odgrywają istotną rolę w budowaniu poczucia własnej wartości i kształtowaniu samooceny dziecka. W okresie szkolnym kluczowym aspektem społecznego funkcjonowania staje się współpraca z rówieśnikami oraz przynależność do grupy, które nabierają szczególnego znaczenia. „Niezwyczajnie

ważna jest teraz dla niego opinia kolegów na jego temat, która stanowi często jeden z najistotniejszych wyznaczników poczucia własnej wartości. Odrzucenie przez grupę rówieśniczą bądź nawet epizodyczne tylko wyśmianie dziecka może wywierać przemożny wpływ na jego obraz siebie, a także na zdolność do nawiązywania satysfakcjonujących relacji w przyszłości” (Kamza, 2014, s. 27).

Natomiast każde dziecko jest indywidualnością, etap ten charakteryzuje się dużą różnorodnością rozwojową, jeżeli jeszcze w jednej klasie znajdują się dzieci rozpoczynające naukę w wieku 6 i 7 lat. Jeżeli spojrzymy na edukację wczesnoszkolną z perspektywy krytycznej, to wielu autorów podkreśla, że dzieci rozwijają się w różnym tempie, a zbyt jednolity system nauczania na świecie ignoruje te indywidualne różnice. Krytyczne badania zwracają uwagę na to, że edukacja wczesnoszkolna w wielu krajach często nie dostarcza odpowiedniego wsparcia emocjonalnego. Wymaga się od dzieci spełniania norm akademickich, ignorując jednocześnie potrzebę rozwoju emocjonalnego i społecznego (Nutbrown, 2021). W niektórych badaniach wskazuje się, że formalna edukacja w wieku 6-9 lat może być zbyt wcześnie narzucona, co prowadzi do nadmiernego nacisku na rozwój intelektualny kosztem rozwoju emocjonalnego i społecznego (Elkind, 2006).

W związku z tym kwestie związane z jej odpowiednim modelem i organizacją są częstym tematem analiz badawczych. Konieczność stałej modernizacji tego etapu edukacji, aby mógł on w pełni realizować swoje zadania, znajduje odzwierciedlenie w kolejnych propozycjach reform oświatowych (Radzikowska, 2015, s. 8). Próżno natomiast szukać w założeniach reformatorów próby pochylenia się nad bogatą tradycją samorządności w klasach 1-3. „W różnych okresach historycznych pojawiały się wobec edukacji wczesnoszkolnej nowe, często trudne do realizacji wyzwania, zazwyczaj podyktowane kontekstem politycznym, społecznym, ekonomicznym czy światopoglądowym. Nie zawsze społeczna świadomość znaczenia tego etapu w edukacji dziecka była wysoka” (Brzezińska, 2021, s. 184). Częste zmiany w edukacji wczesnoszkolnej powodują brak spójności w realizacji celów edukacyjnych, co może prowadzić do niepełnego opanowania kluczowych umiejętności przez dzieci. Wymagają również ciągłych inwestycji w nowe materiały dydaktyczne i szkolenia dla nauczycieli, co może być trudne do zrealizowania w krótkim czasie. Jeśli reformy są wprowadzane pod wpływem krótkotrwałych celów politycznych, mogą nie odzwierciedlać rzeczywistych potrzeb dzieci i społeczeństwa (Radzikowska, 2015, s. 134). Jedną z takich reform była nieudana próba wprowadzenia do edukacji wczesnoszkolnej koncepcji kształcenia zintegrowanego, które w swoim założeniu naturalnie mogło wspierać rozwój samorządności uczniów.

1.3.2 Koncepcja kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej

Nieodłącznym elementem edukacji wczesnoszkolnej jest koncepcja kształcenia zintegrowanego. W Polsce została ona wdrożona do klas I–III, w ramach reformy szkolnictwa w 1999 roku i do dzisiaj w różny sposób występuje ona w edukacji. Koncepcja ta stwarza przestrzeń do działań podmiotowych i samorządowych małego dziecka podkreślając rolę współdziałania i społeczną rolę uczenia. Ma ona bogate tradycje w historii myśli pedagogicznej, szczególnie w koncepcji szkół alternatywnych z początku XX wieku (O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori) oraz w konstruktywistycznej dydaktyce. „Obecnie metodyczne aspekty pracy z dziećmi ujęte są w idei konstruktywistycznie zorientowanej dydaktyki, która kładzie duży nacisk na to, aby osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, i rodzice miały większy wpływ na warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się. Konstruktywiści, postrzegający naukę jako indywidualny proces budowania własnej wiedzy, wskazują na rolę uczącej się jednostki” (Tatara, 2015, s. 12).

Jak zauważa Dorota Kluś-Stańska „Idee edukacji zintegrowanej odnajdujemy też w rozmaitych koncepcjach takich jak: nauczanie całościowe, łączne, globalne, syntetyczne, koncentryczne, kompleksowe. Dla wszystkich tych koncepcji wspólne było przeciwstawianie się tradycyjnemu podziałowi na przedmioty nauczania i systemowi klasowo-lekcyjnemu” (Klus-Stańska, 2005, s. 182–183).

Treści edukacyjne były koncentrowane wokół zagadnień tematycznych na podstawie wiedzy psychologicznej dotyczącej myślenia dziecka i aktywnego uczenia się. Na tej podstawie opracowywano metody nauczania wspierające rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Punktem wyjścia była refleksja nad tym, co interesuje dziecko. Jednak często pomija się fakt, że wprowadzenie tematycznych ośrodków, zgodnych z zainteresowaniami dzieci oraz rzeczywistymi sytuacjami życiowymi, wiązało się z istotną modyfikacją metod nauczania. Ze względu na specyfikę dziecięcej psychiki, a zwłaszcza fakt, że dziecko poznaje świat poprzez działanie, dominację zyskać powinny metody o charakterze praktyczno-eksploracyjnym (Klus-Stańska, 2005, s. 183).

Fundamentem opisywanego podejścia edukacyjnego była systematyczna praca w niewielkich zespołach, co miało owocować znaczącymi korzyściami społecznymi. Ta metoda skutecznie wspierała rozwój autonomii uczniów oraz ich zdolności do samodzielnego organizowania się. W trakcie wspólnych działań badawczych i dyskusji, uczniowie mieli współtworzyć nowe rozwiązania i wypracowywać wiedzę poprzez społeczne uzgodnienia. Proces ten jednocześnie pozwalał im doskonalić umiejętności prowadzenia badań. Regularna współpraca z

innymi uczniami istotnie wpływała na rozwój społeczny młodych ludzi. Co szczególnie wartościowe, zmienić się miała również natura relacji między rówieśnikami. Powinni oni przestać postrzegać się nawzajem jako konkurencja zabiegającą o uwagę nauczyciela czy anonimowe postaci w szkolnym otoczeniu. Zamiast tego, każdy uczeń mógł stać się wartościowym członkiem wspólnoty edukacyjnej, aktywnie przyczyniającym się do procesu uczenia się (Klus-Stańska, 2005, s. 184).

Również jedną z kluczowych koncepcji edukacji zintegrowanej była praca bez podziału na przedmioty oraz indywidualizacja nauczania, dostosowana do potrzeb i zdolności dziecka. „Opierała się ona na wnikliwej diagnozie wstępnej, aby uczeń nigdy nie był narażony na konieczność uczenia się tego, co już potrafi i zna. Obejmowała modyfikację na «gorąco» planowanych przez nauczyciela czynności na lekcjach w odpowiedzi na obserwowane uczniowskie kompetencje, przewidywała wprowadzanie indywidualnych kart pracy dostosowanych do różnych poziomów umiejętności” (Klus-Stańska, 2005, s. 184). Założenia te, gdyby chociaż w połowie zostały zrealizowane, mogłoby zrewolucjonizować polską szkołę.

Jak zauważa Józefa Bałachowicz „Na braki w uczeniu się zasad demokratycznych i wspieraniu tego procesu przez system edukacyjny wskazywano już wielokrotnie (np. Kwiatkowska, Kwieciński 1996; Kwieciński 2000). Pedagogika zorientowana humanistycznie, podmiotowo i demokratycznie dostarczała wystarczająco dużo odpowiedzi dotyczących kierunku reformowania systemu edukacji i jej praktycznego działania. Mimo to nie zmieniliśmy praktyki edukacyjnej, a reforma edukacji zapoczątkowana w 1999 roku została oparta na standardach, nadała edukacji wyraźny wymiar instrumentalny. Wyraźnie współczesne przemiany szkoły wpasowały się w sprzyjające reprodukcji „stare koleiny” transmisyjnego modelu edukacji z instrumentalnym stylem pracy nauczycieli” (Bałachowicz, 2018, s. 12).

Pierwsza podstawa programowa, która ukazała się w naszym kraju, zawierała pierwsze zapisy o „integracji”: „Kształcenie na tym etapie jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Ma ono charakter zintegrowany. Zajęcia edukacyjne prowadzi jeden nauczyciel według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego). „W trosce o rozwój dzieci, zgodnie z decyzją ministra edukacji narodowej, przez pierwsze trzy lata nauki kształcenie miało być zintegrowane, tzn. bez podziału na przedmioty. Nowej organizacji zajęć szkolnych miała towarzyszyć zmiana relacji między uczniem a nauczycielem. Nauczyciel miał mieć mniej uczniów

w klasie, a więcej czasu i energii, aby móc skoncentrować się na interesujących klasę zagadnieniach, a nie jak dotychczas «gonić program»» (Marek, 2019, s. 18).

Natomiast już w 2009 roku w nowej podstawie programowej wprowadzono zapis mówiący o tym, że „kształcenie w klasach I – III przyjmuje nazwę edukacja wczesnoszkolna i będzie realizowane w ramach edukacji: polonistycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, zajęć technicznych, komputerowych i wychowania fizycznego. Ministerstwo zaleca, by edukacja wczesnoszkolna była realizowana w formie kształcenia zintegrowanego” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół). Zapis ten miał zupełnie odmienić postrzeganie preferowanych strategii w pracy z najmłodszym uczniem.

Zgodnie z nowymi przepisami, kształcenie na tym etapie edukacji mogło odbywać się w systemie lekcyjnym z wyraźnym podziałem na przedmioty, ale również w formie całościowej, opierającej się głównie na korelacji między przedmiotami. Był to moment, kiedy zintegrowany model nauczania, rozumiany jako holistyczny sposób pracy w klasach wczesnoszkolnych, stał się jednym z możliwych podejść edukacyjnych.

Niestety pełnemu integrowaniu nie sprzyjało też wyjęcie z kształcenia zintegrowanego matematyki, co znalazło przełożenie w odrębnych podręcznikach wydanych m.in. przez Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Nowa Era czy Juka (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia).

Wobec możliwości innego realizowania niektórych przedmiotów, w podstawach programowych wskazano liczbę godzin przeznaczonych na ich realizację. Idea integracji stopniowo była ograniczana w sposób pośredni i w wielu szkołach pozostawała już tylko w sferze deklaratywnej.

Podstawa programowa z 2014 roku wyraźnie wskazywała na konieczność realizacji nauczania skoncentrowanego na dziecku, uwzględniając jego indywidualne tempo rozwoju oraz zdolności. W wyniku tego powstały programy oparte na zasadach konstruktywizmu, które postulowały zmianę roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. Zamiast przekazywać wiedzę wprost, nauczyciel miał skupić się na ocenianiu potencjału uczniów i organizowaniu ich interakcji z otoczeniem, tworząc sprzyjającą atmosferę społeczną (Marek, 2019, s. 26). Jednak jak zauważa Elżbieta Marek „Kolejna reforma programowa z 2017 r. nie przyczyniła się do powstania innowacyjnych programów kształcenia zintegrowanego. Większość programów, jakie ukazały się

w dominujących na rynku wydawnictwach, stanowią modyfikacje propozycji obecnych od lat w polskich szkołach” (Marek, 2019, s. 27).

Zamieszanie pojawiło się już na poziomie rozumienia pojęć takich jak „integracja” i „korelacja”. „Autorzy programów zatwierdzanych przez MEN bardziej koncentrują się na doborze ładnie brzmiących tematów i pozornej integracji zagadnień z różnych dziedzin wiedzy niż na procesie tworzenia spójnej wiedzy w umysłach dzieci. W związku z tym w zasadzie mamy do czynienia z pozorną integracją przypadkowo dobranych elementów z przedmiotów nauczania początkowego realizowanego przed reformą” (Sowińska, 2011, s. 109).

Dorota Klus-Stańska w swojej pracy stawia tezę, że ze słusznej idei oraz zapisów z reformowanych podstaw programowych w realiach funkcjonowania polskich placówek, wdrożone zostało bardzo niewiele (Klus-Stańska, 2015, s. 25–27). Główne pozostałości tej zmiany to podręcznik pozornie korelujące zagadnienia tematyczne. Natomiast gdy spojrzeć na to z perspektywy historycznej, należałoby się zastanowić, w jakim stopniu do realizacji tej reformy byli przygotowani nauczyciele. Należałoby przeanalizować programy studiów na kierunkach nauczycielskich pod kątem ich realnego dopasowania do nauczania edukacji zintegrowanej, ale również rynek wydawniczy podręczników i materiałów metodycznych dla nauczycieli.

Prócz tego Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę na szczególny problem aktywizowania, uspołeczniania i nauki współpracy uczniów, który w założeniu stanowi fundament edukacji zintegrowanej. Według niej problem ten bierze się ponownie z pozornego wdrożenia integracji w polskiej szkole. Dlatego ponownie należy podkreślić, że wprowadzenie metodyki kształcenia zintegrowanego stało się niewykorzystanym potencjałem polskiej szkoły.

Jak zauważa „(...) na nic nie zda się tłumaczenie, że polscy uczniowie też są aktywizowani, że pracują czasem w małych grupach, a po lekcjach mogą korzystać z zespołów wyrównawczych albo kółek zainteresowań, krótko mówiąc, że właśnie w naszej wersji integracji podkreśla się wszystkie z owych założeń i idei” (Klus-Stańska, 2005, s. 184). Współczesne instytucje edukacyjne na zachodzie Europy, jak również wiele innych szkół jako swój filar stawia na rozwój umiejętności współpracy. Jego podstawą jest systematyczne angażowanie uczniów w działania eksperymentalne oraz projekty o charakterze badawczym, realizowane kilkakrotnie w ciągu tygodnia. Dominującym modelem organizacji zajęć jest praca w niewielkich zespołach uczniowskich. System ten charakteryzuje się wysokim stopniem personalizacji, uwzględniając indywidualne predyspozycje i potencjał każdego ucznia. W praktyce oznacza to, że uczniowie mogą pracować na zróżnicowanych poziomach zaawansowania, co przejawia się między innymi w doborze materiałów czytelniczych odpowiadających ich możliwościom oraz w rozwiązywaniu zadań

matematycznych o dostosowanym stopniu trudności. Co więcej, elastyczność tego podejścia pozwala czasem na eksplorację zagadnień z różnych obszarów wiedzy, wykraczających poza standardowy program nauczania (Klus-Stańska, 2005, s. 184).

Jak wynika z dobrze udokumentowanych obserwacji prowadzonych przez Marzenę Nowicką w polskiej szkole mamy do czynienia z podejściem skutkującym systematycznym ograniczaniem przestrzeni dla samodzielnego działania uczniów. Poprzez nadmiernie szczegółowe wytyczne i ciągły nadzór, nauczyciel kreuje atmosferę, w której uczniowie stają się zależni od jego wskazówek i aprobaty, co hamuje rozwój ich autonomii i własnej inicjatywy (Nowicka, 2010, s. 164). „(...) dyrektywność i brak zaufania to najczęściej spotykany wariant czynników socjalizujących na lekcji” (Nowicka, 2010, s. 163). Brak zaufania ze strony nauczyciela względem kompetencji uczniowskich prowadzi do wdrażania różnych mechanizmów ograniczających autonomię wychowanków. Nauczyciel, kierując się nieufnością wobec zdolności swoich podopiecznych, stosuje szereg praktyk kontrolnych: przekazuje szczegółowe instrukcje, narzuca określone schematy myślowe i interpretacyjne, utrzymuje ścisłą dyscyplinę oraz tworzy relację zależności.

Ostatnim ważnym elementem pozwalającym na doświadczanie poczucia podmiotowości w szkole jest wpływ ucznia na proces kształcenia (Głowała, 2016, s. 144). Nowicka pisze: „Nauczycielki niejako »opłatywały« dziecko siecią szczegółowych nakazów i zakazów (...) chciały wiedzieć o wszystkim, co się dzieje w klasie, z każdym uczniem z osobna i z wszystkimi naraz, o wszystkim decydować, wszystkiemu nadawać swój kierunek, mieć na wszystko wpływ” (Nowicka, 2010, s. 164–165). Również z badań Beaty Adrjan wynika, że aktywność ucznia została w szkole zredefiniowana i zredukowana do reaktywności. Analizowała ona kultury szkoły wiejskiej i miejskiej, w obu szkołach koncepcja natury ludzkiej zakłada bierność ucznia (Adrjan, 2011, s. 201–203).

W tym rozdziale wielokrotnie wskazałem, że w polskiej praktyce edukacyjnej kształcenie zintegrowane nierzadko przybiera formę „pozornej integracji”. Wprowadzane kolejne podstawy programowe (1999, 2009, 2014, 2017) coraz bardziej odchodziły od idei holistycznego nauczania, wprowadzając wyraźne podziały na przedmioty czy wydzielając osobne podręczniki do matematyki. W konsekwencji nauczyciele – często nieprzygotowani do realizacji w pełni zintegrowanego programu – koncentrują się na „gonieniu” treści i wypełnianiu założonych norm godzinowych, zamiast na kreowaniu warunków sprzyjających kreatywności, badawczej postawie i współpracy uczniów. W efekcie, mimo widocznego w dokumentach oficjalnych postulatu integracji, realna praktyka szkół jest daleka od jej założeń. Koncepcję tę osłabiają m.in. brak

spójnego wsparcia systemowego, niewystarczająca swoboda nauczycieli czy niedostosowane materiały dydaktyczne. Krytycy wskazują, że niekonsekwentna realizacja reform przynosi osłabienie podmiotowości uczniów, rozdrobnienie wiedzy i utrudnia tworzenie całościowego obrazu świata przez dzieci. Tymczasem przykłady szkół zachodnioeuropejskich czy nielicznych polskich placówek innowacyjnych pokazują, jak systematyczne eksperymentowanie, wspólne projekty badawcze oraz elastyczna organizacja zajęć pozytywnie wpływają na wszechstronny rozwój uczniów, w tym ich samodzielność i umiejętność współpracy. W praktyce polska szkoła nie wykorzystuje pełnego potencjału edukacji zintegrowanej jako koncepcji wspierającej zwłaszcza społeczny rozwój uczniów dającej podwaliny pod samorządowe działania.

Niedostateczna realizacja idei kształcenia zintegrowanego w polskiej szkole ujawnia głębsze problemy związane z funkcjonowaniem całego środowiska edukacyjnego. Aby zrozumieć, dlaczego postulaty podmiotowości, współpracy i samodzielności uczniów nie znajdują odzwierciedlenia w codziennej praktyce szkolnej, konieczne jest przyjrzenie się kulturze szkoły – jej normom, relacjom, wartościom i ukrytym mechanizmom wpływającym na doświadczenia dzieci.

1.3.3 Kultura szkoły

Samorządność i demokracja w odniesieniu do szkoły i oświaty odgrywa ważną rolę. Szkołę najczęściej uważa się za „inkubator” demokracji. Uczniowie poprzez podejmowanie różnych aktywności w klasach, jak i w całej szkole np. w samorządzie oraz nabywanie nowej wiedzy i kompetencji uczą się demokracji. Z drugiej strony na szkołę często patrzy się z perspektywy zmniejszania nierówności pomiędzy różnymi grupami społecznymi, a jej kultura może dawać przestrzeń do rozwoju procesu emancypacji (Nawrocki, 2021, s. 47). Podkreślają to też inni badacze. David Kamens uważa, że systemy edukacyjne odgrywają kluczową rolę w redefiniowaniu obywatelstwa. Szkoły stają się przestrzenią kształtowania obywateli globalnych, promując wartości takie jak prawa człowieka, równość i tolerancja (Kamens, 2012). Badania Petra Novotny pokazują, że nadal kultura szkoły jest kulturą dorosłych, w której rozprawia się o dzieciach, ale nie z nimi (Novotný i in., 2006). Jak zauważa Bogusław Śliwerski „Szkoła uspołeczniona to zatem pierwsze w życiu dzieci i młodzieży (zdarza się, że i nauczycieli) «laboratorium» demokracji, a więc «sprawowania rządu ludu, dla ludu, przez lud»” (Śliwerski, 2017 s. 160).

Jednak żeby tak się stało samorządność i demokracja nie może popaść w narrację skrajnie indywidualistyczną. Takie podejście może prowadzić do ukrytej reprodukcji nierówności społecznych (Raby, 2014, s. 10). Samorządność staje się zasadnie niepokojąca, gdy jest ujmowana w kategoriach tworzenia idealnych, zindywidualizowanych obywateli, którzy nie uznają już strukturalnych nierówności, lub gdy relacje dominacji i podporządkowania są maskowane

w dyskursach samodzielnego wzmocnienia. Pokazują to już niektóre badania, że inicjatywy partycypacyjne faworyzują dzieci o wysokim poziomie umiejętności werbalnych, pewności siebie i kompetencjach społecznych, co może prowadzić do wykluczenia dzieci z grup marginalizowanych, np. dzieci z rodzin robotniczych (Black, 2011, s. 463–474). Samorządność szkolna, jeśli jest dobrze zaprojektowana i uwzględnia kolektywne działanie, może stać się narzędziem zmiany społecznej i walki z nierównościami, zamiast jedynie reprodukować obecnie przyjęte w kraju ideały (Raby, 2014, s. 8). Dobrym przykładem mogą być „umiejętności partycypacyjne” dzieci, które są uczone negocjacji, podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi. Dzięki temu umiejętności te nie stają się tylko ideałami jednostkowej odpowiedzialności i samowystarczalności w myśl neoliberalnego społeczeństwa.

Demokracja nie może sprawnie funkcjonować bez edukacji. Aby system demokratyczny działał efektywnie, konieczne jest społeczeństwo złożone z wykształconych obywateli, posiadających odpowiedni poziom kompetencji obywatelskich. Jednym z głównych myślicieli, który zapoczątkował, tę ideę jest John Dewey. Pisał on w swojej książce *„Moje pedagogiczne credo”*, że „Szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną. Wychowanie zaś jest procesem społecznym, szkoła jest po prostu tą postacią życia społecznego, w której zespolone są wszystkie jego czynniki, najbardziej przydatne dla przysposobienia dziecka do uczestniczenia w dziedzictwie poprzednich pokoleń oraz do używania własnych sił dla celów społecznych” (Dewey, 2005, s. 15).

Samorządność to cecha, której rozwój opiera się na wsparciu kulturowym oraz interakcji z innymi ludźmi. Kluczową rolę w kształtowaniu tej umiejętności już od najmłodszych lat odgrywa nauczyciel i nauka szkolna oraz proces socjalizacji zachodzący w środowisku szkolnym. Olga Napiontek uważa, że: „(...) łatwiej jest uczyć dzieci reguł demokracji oraz umożliwiać doświadczanie obywatelstwa w szkole zarządzanej demokratycznie, gdzie nauczyciele, rodzice i uczniowie mają wpływ na decyzje dotyczące zarówno organizacji pracy szkoły, jak i sposobu nauczania. Chodzi tu szczególnie o stosunek do reguł, relacje uczeń–nauczyciel, miejsce dla samorządności uczniowskiej” (Napiontek, 2013, s. 109).

Myśląc o roli szkoły we wspieraniu rozwijania samorządności, podmiotowości i demokracji mam na myśli za Bogusławem Śliwerskim przede wszystkim demokratyzację stosunków międzyludzkich, gdy „(...) jej wspólnotowy wymiar zostaje zakotwiczony we wnętrzu każdego podmiotu edukacji – w jego myśleniu, postawach i działaniu. Jest to przede wszystkim zmiana ludzkiego umysłu i kultury szkoły” (Śliwerski, 2017, s. 159). „Uspołecznianie szkoły jest wynikiem stopniowego rozszerzania kompetencji każdej osoby w szkole do takiego stanu, gdy będzie ona

mogła, o ile będzie chciała, decydować lub uczestniczyć w decydowaniu o sprawach, które dotyczą jej samej i środowiska, do którego należy” (Śliwerski, 2017, s. 155).

Jednym z kluczowych obszarów dla budowania demokratycznej szkoły jest jej kultura. Jako kulturę szkoły przyjmuję definicję, gdzie „(...) jest ona szczególną wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 80). Kultura szkoły jest tworzona przez wszystkich uczestników życia szkoły – nauczycieli, uczniów, pracowników niepedagogicznych, a także rodziców i innych członków rodzin zaangażowanych w życie szkolne.

Maria Czerepaniak-Walczak dzieli kulturę szkoły na kulturę:

- **Konkordansu-** Kultura ta opiera się na harmonijnym współistnieniu uczniów, nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej. Istnieje tu wzajemne porozumienie co do wartości, norm i celów edukacyjnych. Relacje oparte są na dialogu, współpracy i szacunku. Uczniowie mają możliwość wyrażania swojego zdania i wpływu na życie szkoły, ale dzieje się to w ramach uzgodnionych norm i zasad. Promuje rozwój autonomii, aktywności i odpowiedzialności uczniów, jednocześnie dbając o zachowanie spójności społecznej;
- **Konformizmu-** W kulturze tej dominuje podporządkowanie się ustalonym regułom i oczekiwaniom ze strony nauczycieli oraz administracji szkoły. Zachowania uczniów są kontrolowane, a innowacyjność i krytyczne myślenie są ograniczone. Uczniowie dostosowują się do wymagań szkoły, unikając konfliktów i działań wykraczających poza ustalone normy. Ogranicza możliwość wyrażania siebie oraz rozwój podmiotowości. Uczniowie nie mają przestrzeni do kwestionowania istniejącego porządku ani wprowadzania zmian;
- **Unikania/odrzucania-** Charakteryzuje się brakiem zaangażowania oraz obojętnością wobec życia szkoły. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą unikać aktywności oraz odpowiedzialności, a relacje są powierzchowne. Uczniowie wycofują się z aktywności szkolnych, nie podejmują prób wpływania na swoje środowisko edukacyjne, często zniechęceni brakiem wsparcia lub poczuciem bezsilności. Nie sprzyja rozwojowi podmiotowości. Brak dialogu i zaangażowania prowadzi do alienacji oraz poczucia wykluczenia;
- **Buntu-** Wyraża się w kwestionowaniu zasad i wartości narzucanych przez szkołę. Uczniowie aktywnie sprzeciwiają się autorytarnym praktykom i próbują zmieniać system

edukacyjny poprzez protesty lub inne formy oporu. Uczniowie są świadomi swojej sytuacji i podejmują działania mające na celu jej zmianę. Często działają w kontrze do nauczycieli lub administracji. Kultura ta może prowadzić do rozwoju krytycznego myślenia i autonomii, jednak jeśli bunt nie znajduje konstruktywnego ujścia, może skutkować konfliktem i frustracją;

- **Innowacji-** Jest to kultura otwarta na zmiany, nowe idee oraz eksperymentowanie z metodami nauczania i uczenia się. Wspiera kreatywność, refleksję i współpracę. Uczniowie są zachęceni do aktywności, podejmowania inicjatyw oraz współtworzenia środowiska szkolnego. Mają możliwość wpływania na proces edukacyjny. Sprzyja rozwijaniu podmiotowości, krytycznego myślenia i samodzielności. Uczniowie stają się współtwórcami zmian, co wzmacnia ich poczucie sprawczości (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 179–181).

Jest to tylko jedna z wielu prób opisu i ujęcia kategorii kultury szkoły. Z punktu widzenia moich badań oraz rozwoju samorządności i demokracji docelowym modelem kultury szkoły byłaby kultura innowacji oraz konkordansu. Prócz tego w literaturze przedmiotu może odnaleźć jeszcze jeden podział na kultury szkoły. Opisany z perspektywy otwartości na odmienność oraz towarzyszącą jej sprawiedliwość w dostępie do dóbr oraz poszanowanie praw człowieka i praw dziecka. Według Czerepaniak-Walczak, jest to kultura:

- zamknięta/okluzyjna – wchłaniającą zewnętrzne wzory i zamykającą je w sobie;
- elitarna/ ekskluzyjna – wyłączającą innych, niedopuszczającą do wejścia;
- masowa/inkluzyjna – dla każdego i dla wszystkich (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 100–101).

Rolę szkoły w budowaniu obywatelskiej aktywności upatrywać można w różnych obszarach. Związane jest to z charakterem edukacji i kultury szkoły (treści, metod, roli nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji itd.). W jednym z badań przeprowadzonym wśród 14 latków w 24 krajach okazuje się, że ze wszystkich analizowanych elementów największy wpływ na obywatelskie zaangażowanie wywiera deliberatywny klimat klasy w połączeniu z przekonaniem na temat bycia wartościowym podmiotem w wymianie poglądów i działań w sferze publicznej (Amnå & Zetterberg, 2010, s. 50). Te dwa obszary wspierają rozwój poczucia pewności w instytucji, wewnętrznej skuteczności i wspólnotowego działania. Zapewnia uczniom możliwość sprawowania rzeczywistego wpływu na funkcjonowanie szkoły. Pytanie, czy te same elementy mają znaczenie dla młodszych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej? Należałoby tu również

uwzględnić znaczące różnice rozwojowe pomiędzy nastolatkami a uczniami na początku edukacji szkolnej, które opisywałem w rozdziale o sylwetce dziecka.

Kolejnym z obszarów, który również pojawia się w badaniach zagranicznych w odniesieniu do kultury szkoły, a wydaje się nie w wystarczający sposób eksplorowany w polskiej pedagogice, jest wpływ przestrzeni szkolnej i edukacyjnej na budowanie samorządności i podmiotowości uczniów. Jak się okazuje układ przestrzenny szkoły, może sprzyjać lub ograniczać możliwości uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji. Ograniczona przestrzeń może wymuszać większą kontrolę nad uczniami, co prowadzi do uczucia „zamknięcia” i ograniczonej samodzielności, a większa liczba przestrzeni sprzyja bardziej swobodnym i zróżnicowanym relacjom społecznym (Brown, 2012, s. 28). Istnieją takie nurty w pedagogice nowego wychowania, które wątek przestrzeni aranżacji klas i otoczenia wykorzystują właśnie w celu budowania autonomii uczniów, dobrym przykładem jest pedagogia Marii Montessori (Miksza, 2020, s. 41). Również już w 1935 roku Aleksander Kamiński w swoim eksperymencie mikołowskim pokazywał, jak układ ławek szkolnych może wytworzyć więzi zespołowe, które stają się głównym motorem prac i zabaw grupowych (Kamiński, 1966, s. 107). W części empirycznej moich badań będę również starał się pokazać na własnym przykładzie, jak aranżacja klasy może wspierać lub utrudniać nabywanie doświadczeń samorządowych uczniów.

Jak wskazuje Anna Babicka-Wirkus przestrzenie heterotopijne w szkole (np. korytarze, toalety, boiska) są miejscami, gdzie uczniowie negocjują swoją tożsamość i wyrażają sprzeciw wobec reguł. Te przestrzenie pełnią dwie role – z jednej strony umożliwiają chwilową wolność od zasad, z drugiej pozostają pod ukrytą lub jawnie manifestowaną kontrolą (Babicka-Wirkus, 2019, s. 255–256). Akty oporu w takich przestrzeniach obejmują graffiti, rozmowy nieformalne, organizację tajnych spotkań, a także działania subwersywne wobec systemu, np. ukrywanie przedmiotów niedozwolonych. Szkoła, świadoma istnienia takich przestrzeni, często próbuje je kontrolować (np. poprzez monitoring lub nadzór nauczycielski), co może ograniczać autonomię uczniów, ale też zwiększać ich determinację w działaniach oporowych. Zrozumienie specyfiki tych przestrzeni może pomóc w tworzeniu bardziej inkluzywnego środowiska szkolnego, które umożliwia uczniom wyrażanie siebie w sposób mniej konfliktowy. Przestrzenie liminalne są nie tylko miejscami sprzeciwu, ale także potencjalnymi punktami wyjścia do zmiany kultury szkoły. Mogą one stać się przestrzeniami dialogu i współpracy, jeżeli szkoła zaakceptuje ich znaczenie i stworzy warunki do ich odpowiedniego wykorzystania, a nie będzie ich tylko wykorzystywać do kontroli nad uczniami (Babicka-Wirkus, 2019, s. 258).

Jak zauważa Ewa Bielska „Jedną ze strategii oporu jest kreowanie dyskursów opozycyjnych wobec promowanych w obrębie organizacji przez podmiot dysponujący władzą, może to być także rozpowszechnianie plotek (w tym w sposób szerokoskalowy i anonimowy, np. poprzez wykorzystanie internetu)” (Bielska, 2013, s. 197). Dzieci coraz częściej rozpoczynają korzystanie z internetu, zanim zdobędą formalne wykształcenie w zakresie bezpiecznego użytkowania technologii informacyjnych, o czym pisałem już we wcześniejszych rozdziałach. W tym czasie to głównie rodzice odgrywają kluczową rolę, wprowadzając dziecko w świat internetu i ucząc je zasad odpowiedzialnego poruszania się w środowisku cyfrowym (Bartkowiak, 2012, s. 141). Dlatego współcześnie coraz częściej przestrzenie oporu uczniowskiego przenoszone są do sieci. Uczniowie już od najmłodszych lat za sprawą szybkiego rozwoju nowych technologii wymieniają się informacjami, tworzą grupy uczniowskie oraz serwery w grach i na komunikatorach. Właśnie w przestrzeni internetu wymieniają się swoimi poglądami.

Podsumowując, jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak „(...) doświadczenia samorządności zarówno nauczycieli, uczniów, jak i rodziców nie są mocną stroną polskiej szkoły. Teza o samorządności jako elemencie demokracji jest wciąż utopią. Dotyczy to zarówno nauczycieli, którzy, w odróżnieniu od innych zawodów, nie mają swojego samorządu, rodziców, których samorządność jest formalnie zadekretowana, ale nie zawsze jest realizowana, oraz uczniów, o których samorządności decydują dorośli” (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 65). Natomiast badania Centrum Edukacji Obywatelskiej pokazują, że uczniowie często uznają samorząd za instytucję działającą obok nich, formę organizacji, która ich nie obejmuje, a nawet nie dotyczy („CEO Angażuj Obywatelsko - Samorząd uczniowski”). Pokazuje to, że jeżeli chodzi o kulturę szkoły „samorządnej” mam jeszcze wiele do zrobienia. Samorządy szkolne chociaż działają, to zrzeszają tylko grono kilku uczniów, którzy podejmują decyzję tylko tam, gdzie zgodę wyrażą dorośli, całkowicie pomijając najmłodszych uczniów. Zmiana w tym obszarze powinna być kluczowa dla transformacji kultury szkoły w stronę bardziej emancypacyjnej.

Brak realnych doświadczeń samorządności wśród uczniów, nauczycieli i rodziców oraz postrzeganie szkolnych struktur partycypacyjnych jako fasadowych prowadzi do narastającego dystansu między oficjalnymi deklaracjami a codzienną praktyką. W takiej sytuacji naturalną konsekwencją staje się opór – zarówno jawny, jak i ukryty – będący odpowiedzią uczniów na niespójność między postulowaną a rzeczywistą kulturą szkoły.

1.3.4 Kultura oporu w szkole

Opisany powyżej stan rzeczy w szkołach musi naturalnie prowadzić do nieposłuszeństwa, buntu i oporu. Dlatego szkoła ma jeszcze jeden wymiar rzadko podkreślanych w badaniach, który

również został przeze mnie wykorzystany na potrzeby badań. Jest to wymiar kształcenia do nieposłuszeństwa, niezgody i oporu jako środków do budowy społeczeństwa prawdziwie demokratycznego. Kultura oporu w szkole ma przełożenie na budowanie samorządności od najmłodszych lat. Jak zauważa Anna Babicka-Wirkus „(...) obywatelskie nieposłuszeństwo, jako element postawy obywatelskiej, jest niezmiernie istotnym zagadnieniem z punktu widzenia kształtowania się społeczeństwa typu obywatelskiego, które wyrasta z gotowości obywateli do współdziałania w imię wspólnego dobra oraz do przeciwstawiania się bezprawnym i niemoralnym poczynaniom władzy” (Babicka-Wirkus, 2015a, s. 78).

Szkoła jest przestrzenią interakcji między kulturą dominującą (reprezentującą system, normy i wartości instytucji) a kulturą oporu, która stanowi formę sprzeciwu wobec tego porządku. Rozwijanie u młodych ludzi umiejętności świadomego wyrażania sprzeciwu jest istotnym elementem ich kształtowania jako świadomych obywateli, gotowych i zdolnych do angażowania się w kwestie ważne zarówno dla nich samych, jak i dla całego społeczeństwa. Natomiast idea ta nie zawsze wyraża się w gotowości nauczycieli do jej realizacji w warunkach szkolnych (Babicka-Wirkus, 2015b, s. 27–28). Zgodnie z ideą Marii Czerepaniak-Walczak, obywatelski sprzeciw stanowi integralny składnik społeczeństwa obywatelskiego, który pełni funkcję zarówno narzędzia, jak i przestrzeni umożliwiającej rozwój krytycznego myślenia (Czerepaniak-Walczak, 2021, s. 33). Szkoła, jako miejsce strukturalnie hierarchiczne, ogranicza swobodę uczniów i nauczycieli. Jednak w tzw. „zakamarkach” szkoły rozwijają się działania oporowe, które wymykają się spod kontroli. Przestrzenie takie jak toalety czy ławki uczniowskie są miejscami, gdzie uczniowie mogą manifestować swój sprzeciw wobec norm i zasad (Babicka-Wirkus, 2015b, s. 171).

System edukacyjny pełni rolę mechanizmu umożliwiającego sprawowanie władzy poprzez propagowanie dominujących ideologii politycznych. W ramach instytucji szkolnych promowane są postawy zgodne z przyjętymi normami, natomiast wszelkie formy oporu podlegają eliminacji. Uczniowie stopniowo dochodzą do wniosku, że podporządkowanie się obowiązującym regułom ułatwia im przechodzenie przez kolejne etapy edukacji, w przeciwieństwie do osób kwestionujących ustalony porządek. Tak ukształtowana hierarchiczna struktura została na tyle silnie zakorzeniona w społeczeństwie, że jest powszechnie postrzegana jako naturalny element rzeczywistości (Babicka-Wirkus, 2015a, s. 86).

Nie wystarczająca ilość czasu poświęcona na kształcenie uczniów do prowadzenia merytorycznej i otwartej dyskusji w środowisku szkolnym znajduje swoje odzwierciedlenie w ich późniejszej postawie społecznej. Skutkuje to tendencją do unikania aktywnego uczestnictwa w debacie publicznej oraz milczącą akceptacją zastanego porządku w szerszym kontekście

społecznym (Babicka-Wirkus, 2015a, s. 90). Moim zdaniem, szkoła posiada potencjał do rozwijania postawy obywatelskiego nieposłuszeństwa wśród uczniów. Główną przyczyną niewykorzystania wspomnianego potencjału jest obawa kadry pedagogicznej przed delegowaniem części uprawnień decyzyjnych uczniom oraz przed współdzieleniem z nimi odpowiedzialności. Ta sytuacja podkreśla potrzebę wdrożenia w placówkach edukacyjnych modelu opartego na koncepcji „władzy współdzielonej”, w przeciwieństwie do obecnie dominującego podejścia autorytarnego.

Opór w środowisku szkolnym stanowi złożone zjawisko społeczne, które może przyjmować różnorodne formy i wymiary. Według badań manifestuje się on zarówno poprzez pojedyncze akty sprzeciwu, jak i długofalowe procesy, których charakter jest ściśle powiązany z kontekstem społeczno-kulturowym oraz strukturą organizacyjną placówki edukacyjnej. Zjawisko to ujawnia umowność i względność obowiązujących w szkole norm, prowadząc potencjalnie do transformacji społecznej (Babicka-Wirkus, 2019, s. 24). Uczniowie wyrażają swój sprzeciw poprzez różnorodne strategie, takie jak uchylanie się od obowiązków czy kwestionowanie ustalonych reguł, co stanowi reakcję na postrzegane przez nich opresyjne aspekty systemu szkolnego (Babicka-Wirkus, 2019, s. 71). Szczególnie istotne są nieformalne przestrzenie szkolne, gdzie uczniowie tworzą alternatywne struktury władzy. W miejscach takich jak korytarze czy toalety rozgrywają się nieoficjalne „gry”, które stanowią przeciwwagę dla formalnego porządku instytucjonalnego (Babicka-Wirkus, 2015b, s. 185). Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podejmują działania wykraczające poza oficjalne regulaminy, wykorzystując subtelne formy oporu, w tym spóźnienia, ironiczne komentarze czy demonstracyjne lekceważenie zasad. Grupy rówieśnicze odgrywają kluczową rolę w tym procesie, zapewniając wsparcie i poczucie wspólnoty. Transmisja postaw oporu odbywa się poprzez charakterystyczne dla subkultur szkolnych rytuały i symbole. Istotnym wyzwaniem dla szkoły jest konkurencja ze strony kultury ulicznej, która oferuje alternatywny system wartości i wzorców zachowań. Konstruktywne podejście do zjawiska oporu może stanowić podstawę do dialogu i pozytywnych zmian w systemie edukacyjnym. Wzmocnienie podmiotowości uczniów oraz uwzględnienie ich perspektywy może przyczynić się do stworzenia bardziej włączającego i demokratycznego środowiska szkolnego (Babicka-Wirkus, 2015a, s. 162–170). Eric Toshalis przedstawia opór uczniów nie jako problem dyscyplinarny, ale jako sposób, w jaki uczniowie wyrażają swoje potrzeby, frustracje i sprzeciw wobec narzucanych norm. Opór może być formą zaangażowania, ponieważ pokazuje, że uczniowie świadomie reagują na otaczające ich środowisko (Toshalis, 2015, s. 30).

Na ten moment brakuje wystarczającej liczby badań w literaturze zagranicznej, a zwłaszcza polskiej na temat przejawów oporu wśród najmłodszych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyjątkiem są badania Marzeny Nowickiej na temat socjalizacji na lekcjach w klasach początkowych. Pokazuje ona, że „Dominacja nauczyciela jest jednym z możliwych kontekstów generujących zachowania oporowe dziecka w szkole. Oprócz tego, na konkretyzacje oporu ucznia wpływa rodzaj zadań, jakie przedstawia się mu do realizacji oraz przyjęte sposoby wywierania wpływu na dziecko” (Nowicka, 2010, s. 229). Warto zaznaczyć, że obecność reakcji oporowych aktualizuje potencjał emancypacyjny dziecka. Na podstawie obserwacji zostały przez nią wyodrębnione następujące rodzaje oporowych zachowań dziecięcych:

- zawieszenie - akceptacja dla dominacji nauczyciela przy jednoczesnym odrzucaniu sposobów socjalizacji szkolnej;
- wycofanie się – nieakceptowanie dominacji i obojętność wobec rzeczywistości;
- wyjście z roli – uczeń wchodzi w kompetencje nauczyciela, ma ambiwalentny stosunek do reguł, środków i instrumentów socjalizacji;
- opór pragmatyczny – uczeń sprzeciwia się regułom i różnym obowiązkom;
- opór agresywny – zasadza się na negatywnym stosunku do szkoły i jej zadań i braku akceptacji dominacji i stosowanego socjalizującego instrumentarium (Nowicka, 2010, s. 230–231).

W części empirycznej badań będę starał się pokazać niektóre z konkretnych przejawów oporu w klasie drugiej i trzeciej szkoły podstawowej, gdzie były przeprowadzone badania. Warto byłoby jednak przeprowadzić takie badania na znacznie szerszą skalę. Mimo silnego podporządkowania zasadom i nauczycielowi na tym etapie edukacyjnym, o czym pisałem w pierwszym rozdziale, możemy zaobserwować pewne rytuały oporu, które nie będą tak spektakularne i charakterystyczne jak w przypadku starszych uczniów, natomiast zaczynają się już od pierwszych lat funkcjonowania w szkole. Na przykład w swojej publikacji Powell, McIntyre, Rightmyer zauważają, że uczniowie często odczuwają opór wobec nauki czytania w systemie edukacyjnym opartym na standaryzowanych metodach i skryptach. Kompetencja czytania to jedna z tych umiejętności kluczowych, która buduje obraz ucznia jako osoby kompetentnej i sprawczej. Podejście uczenia na podstawie standaryzacji ogranicza autonomię uczniów, co prowadzi do frustracji i braku zaangażowania (Powell i in., 2006, s. 27). Zamknięte struktury edukacyjne narzucają uczniom „jedyny poprawny sposób” realizacji zadań, co osłabia ich poczucie sprawczości i podmiotowości. Programy edukacyjne ignorują indywidualne potrzeby uczniów, ich różnorodne tempo uczenia się, a także osobiste zainteresowania. W efekcie dzieci, które nie mieszczą się w tych ramach, przejawiają opór jako reakcję na brak dostosowania nauczania do ich możliwości (Powell i in., 2006, s. 28). Uczniowie wykazują brak zaangażowania poprzez milczenie, celowe unikanie

kontakty wzrokowe z nauczycielem lub symulowanie zainteresowania przy jednoczesnym braku aktywności. Bierny opór często jest wynikiem poczucia bezradności lub alienacji w środowisku edukacyjnym, które ignoruje ich potrzeby. Wyraża się w bardziej otwartych formach, takich jak odmowa wykonania zadań, przerywanie lekcji. Uczniowie stosują różne strategie, aby unikać zadań, które postrzegają jako zbyt trudne, nudne lub nieistotne, np. celowe przeciąganie czasu, chodzenie po klasie, czy skupianie się na innych aktywnościach (Powell i in., 2006, s. 25–26).

W jednym z badań wśród uczniów klasy 5 szkoły podstawowej zaobserwowano dokładnie te same przejawy oporu wśród uczniów klasy robotniczej, gdzie nauczanie było zorientowane na mechaniczne wykonywanie zadań i podporządkowanie zasadom, co miało przygotować uczniów do pracy manualnej i rutynowej (Anyon, 2006, s. 88). Angela Spaulding badała działania uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej (7-8 lat) w USA związane z oporem. Scharakteryzowała kilka rytuałów oporu takich jak celowe opóźnienie, modyfikację lub zablokowanie działań inicjowanych przez nauczyciela (Spaulding, 2000, s. 17). Uczniowie już na tym etapie edukacji wykorzystywali zarówno bierne, jak i agresywne strategie oporu, aby osiągnąć swoje cele. Przykładowo ignorowali polecenia, zmieniali tematy rozmowy, częściowo wykonywali zadania, protestowali słownie oraz wykorzystywali pośredników, takich jak rodzice, celowo nie reagowali na polecenia nauczyciela (Spaulding, 2000, s. 13). Prócz tego uczniowie wyrażali opór agresywny, który był wyrażany w bardziej bezpośredni sposób, często poprzez werbalne sprzeciwy lub otwarte kwestionowanie decyzji nauczyciela. Był on rzadziej stosowany niż strategie bierne, gdyż wiąże się z ryzykiem kar. Głównym celem dzieci było unikanie działań, które były nieprzyjemne, nudne lub trudne (Spaulding, 2000, s. 19). Kolejny powód zachowań oporu to chęć unikanie niepowodzeń, uczniowie starają się unikać zadań, które mogą prowadzić do poczucia wstydu, niepowodzenia lub krytyki ze strony rówieśników. Ostatni element oporu to chęć wpływania na nauczyciela. Opór pozwala uczniom wyrażać swoje potrzeby i wpływać na nauczyciela w celu uzyskania bardziej akceptowalnych warunków edukacyjnych (Spaulding, 2000, s. 24).

Umiejętność stawiania oporu kształtuje się wśród rówieśników jako niezamierzony efekt mechanizmów kontroli obecnych w środowisku szkolnym. Taka dynamika wynika z nierozłącznego związku między władzą a sprzeciwem wobec niej – oba te elementy wzajemnie się uzupełniają. Współcześnie zdolność do sprzeciwu jest niezwykle ważna, jednak aby przynosiła korzyści zarówno jednostce, jak i społeczności, musi opierać się na świadomej, krytycznej postawie oraz etycznym podejściu do działań władzy. Sprzeciw nie powinien ograniczać się do irracjonalnego buntu opartego wyłącznie na negacji (wolności „od”), lecz powinien być wyrazem przemyślanej, konstruktywnej wolności „do” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 159). Dlatego w XXI wieku kluczowe

jest, aby edukacja podkreślała rolę oporu w rozwoju jednostki, a zwłaszcza wspólnoty i wprowadzała go jako istotny element formalnego kształcenia, gdyż stanowi on fundament współczesnej samorządności.

Według Anny Babickiej-Wirkus „Współczesna szkoła często uchodzi za niedemokratyczną i uciszającą uczniów, nauczycieli i rodziców” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 275). Trudno nie zgodzić się z tym zarzutem, warto przy tym jednak dodać, że chodzi tu o oficjalny i nieoficjalny wymiar funkcjonowania szkoły, który ma dwa oblicza. Z jednej strony szkoła kształtuje w uczniach postawę biernego posłuszeństwa - uczy ich przyjmowania bez zastanowienia narzuconych haseł i podporządkowywania się autorytarnej władzy. Z drugiej jednak strony, w nieformalnych aspektach działania szkoły, uczniowie nabywają umiejętności przeciwstawiania się dominującemu systemowi. Szkoła staje się miejscem, gdzie młodzi ludzie nieoficjalnie uczą się, jak radzić sobie z presją i wypracowują metody, które zmuszają przedstawicieli systemu do ustępstw i czasowego zawieszania swoich praktyk. W ten sposób rozwija się szkolna kultura oporu, której istnienie jest paradoksalnie możliwe tylko w kontekście obecności kultury dominującej (Babicka-Wirkus, 2019, s. 159). Paradoks ten jest nierozzerwalnie połączony z koncepcją ukrytego programu szkoły.

1.3.5 Ukryty program szkoły

Ukryty program szkoły jest to pojęcie stosowane w pedagogice i socjologii edukacji, odnoszące się do tych treści, wartości i norm, które są przekazywane uczniom w sposób niejawny, poza formalnym programem nauczania. Obejmuje ono różne aspekty funkcjonowania szkoły, które wpływają na uczniów bez oficjalnego wpisania ich do programu nauczania (Pauluk, 2013, s. 9–14). Już John Dewey wskazał na istnienie równoległego procesu edukacyjnego, który zachodzi obok oficjalnego programu nauczania. W trakcie tego procesu uczniowie internalizują określone postawy i wzorce zachowań, a ich wpływ na rozwój młodych ludzi może przewyższać oddziaływanie treści przekazywanych w ramach formalnej edukacji. Ten nieoficjalny wymiar kształcenia odgrywa zatem kluczową rolę w procesie socjalizacji i formowania osobowości uczniów (Cornbleth, 1984). Eliot Eisner wspomina o trzech rodzajach programów:

- „program jawny, który jest publicznie ogłoszony;
- program niejawny, tj. wartości i oczekiwania, które nie zawierają się w programie formalnym, ale które uczniowie przyswajają w wyniku szkolnego doświadczenia;
- program nieobecny (*null curriculum*), czyli to, czego szkoła nie uczy” (Eisner, 2002, s. 95).

Pominięcie pewnych elementów w programach oficjalnych niesie z sobą konsekwencje wychowawcze: „Jest coś paradoksalnego w pisaniu o programie, który nie istnieje. Kiedy skoncentrowani jesteśmy na efektach programów szkolnych i ich roli w kształtowaniu tych

konsekwencji wtedy wydaje mi się, że powinniśmy uważać nie tylko na jawny i niejawny program szkoły, ale również na to, czego szkoły nie uczą. Taka jest moja teza, że to, czego szkoły nie uczą, może być tak samo ważne, jak to, czego uczą” (Eisner, 2002, s. 97).

Philip Wesley Jackson zwrócił uwagę, że szkoła nie tylko naucza przedmiotów zgodnie z formalnym programem nauczania, ale również „uczy” poprzez ukryte normy i zasady, które kształtują postawy, wartości i nawyki uczniów. Ten „ukryty program” może mieć większy wpływ na uczniów niż oficjalny materiał programowy. Według niego na ukryty program składa się: życie w tłoku, ciągle ocenianie i pozostawanie pod wpływem siły nauczycielskiego autorytetu (Jackson, 1990, s. 10–11).

Ukryty program możemy traktować jako coś negatywnego, np. może reprodukować nierówności społeczne lub służyć do manipulacji i kontroli. Możemy na niego spojrzeć, też jako coś pozytywnego np. jest ważną częścią socjalizacji i ma potencjał emancypacyjny. Natomiast z perspektywy badania ukrytego programu takie procesy, jak podporządkowywanie, wykluczanie i marginalizowanie jednostek, uznać można w odpowiednich warunkach społecznych i kulturowych za siłę potencjalnie wyzwalamą samorządność. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie nie stanowią jedynie biernych odbiorców pedagogicznych oddziaływań, lecz odgrywają rolę aktywnych uczestników procesu edukacji, zdolnych do wyrażania sprzeciwu wobec narzucanych im form socjalizacji. Niejawne elementy programu nauczania mogą pośrednio sprzyjać wykształcaniu się postaw oporu wobec kontroli społecznej i dominacji, przyczyniając się do kształtowania alternatywnych form kulturowej ekspresji. Warto podkreślić, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele odmiennie odczytują przekazy płynące z ukrytego programu, co wynika z ich indywidualnych doświadczeń oraz kontekstu społecznego, w którym funkcjonują (Pauluk, 2013, s. 19).

Pojęcie ukrytego programu szkoły analizował również Pierre Bourdieu w odniesieniu do „przemocy symbolicznej”. Przemoc symboliczna „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń” (Bourdieu i in., 2001, s. 162). Przemoc symboliczna to subtelna forma wpływu społecznego, opierająca się na ukrytym i nieoczywistym mechanizmie sprawowania władzy. Uprzywilejowane grupy narzucają określone wartości i treści w taki sposób, że osoby poddane tej dominacji nie są w stanie dostrzec jej rzeczywistej natury. Przekazywane idee są przedstawiane jako jedynie słuszne i niekwestionowalne w danym kręgu kulturowym, co prowadzi do ich nieświadomego przyswojenia przez grupy podporządkowane (Ogborn i in., 2007, s. 138).

Ten sam mechanizm, ale opisany jeszcze od innej strony analizował również Michel Foucault, który badał mechanizmy władzy i kontroli, które działają w społeczeństwie w sposób niewidoczny i subtelny. W swoich pracach, szczególnie w książce *Discipline and Punish*, Foucault wprowadził pojęcie „miękkiej kontroli” (władzy, która działa w sposób niejawny i rozproszony). Zamiast polegać na brutalnej sile czy represji, władza ta wyraża się poprzez wzorce zachowań, normy i dyscyplinowanie jednostek, co prowadzi do ich samo-regulacji (Gallarotti, 2011, s. 18).

W tym kontekście szkoła staje się jednym z przykładów takiej instytucji, w której instytucjonalne mechanizmy władzy kształtują postawy, zachowania i myślenie uczniów. Dzieci uczą się regulować swoje zachowania i myślenie w zgodzie z normami społecznymi (Gallarotti, 2011, s. 18). Pojęcie miękkiej kontroli jest związane z koncepcją rządomyślności (ang. *governmentality*), którą można odnieść do edukacji. Koncepcja *governmentality* (rządności) u Michela Foucault odnosi się do specyficznej formy sprawowania władzy, w której głównym celem nie jest wyłącznie narzucenie posłuszeństwa obywatelom, lecz raczej subtelne kierowanie (ang. *to govern*) sposobem, w jaki ludzie myślą, działają i kształtują swoje zachowania zarówno na poziomie jednostkowym, jak i zbiorowym (Lemke, 2002, s. 50–51). Często w przypadku szkoły w odniesieniu do samorządności proces ten będzie maskowaniem dominacji. Miękką kontrolą często ukrywa istniejące hierarchie władzy, ponieważ działa poprzez subtelne mechanizmy zachęty i „przekonywania”. Na przykład, wprowadzenie systemów partycypacyjnych (np. samorząd szkolny) może sprawiać wrażenie demokratyzacji, ale w praktyce dzieci mogą nie mieć w nim realnego wpływu na decyzje. Takie zjawisko nazywane jest tokenizmem. „Tokenizm oznacza sytuację, kiedy dzieciom pozornie «udziela się głosu», ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają niewielki wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą, co się wokół nich dzieje” (Jarosz, 2016, s. 78). Pozorowanie działań demokratycznych w szkole nie jest charakterystyczna tylko dla polskiej szkoły, ale też pojawia się często w publikacjach zagranicznych autorów (Black, 2011), (Thornberg & Elvstrand, 2012), (Millei, 2012).

Na przykład z podobnymi problemami mierzą się w Republice Czeskiej, gdzie edukacja obywatelska jest częścią krajowego programu edukacyjnego i formalnie jest obowiązkowa, jednak jej efekty są niesatysfakcjonujące. Wyniki międzynarodowych badań pokazują, że wiedza uczniów jest powyżej średniej, ale ich umiejętności praktyczne i postawy są znacznie poniżej przeciętnej. Szkoły mają dużą autonomię w sposobie realizacji edukacji obywatelskiej, lecz dominuje tradycyjny model nauczania w formie lekcji. Jedynie połowa szkół umożliwia uczniom rzeczywiste doświadczenie demokracji w praktyce, a aktywności obywatelskie poza szkołą są rzadko realizowane (Urbanová, 2016, s. 126). Natomiast w Szwecji wyniki badań sugerują, że tak długo,

jak ukryte przeszkody i ograniczenia pośrednio działają jako ukryty program nauczania w szkołach, to partycypacja i samorządność uczniów jest mało prawdopodobna, nawet jeśli obowiązują odpowiednie przepisy krajowe (Thornberg & Elvstrand, 2012, s. 52).

Natomiast wyjątkowe doświadczenia fińskich szkół stanowią cenne źródło inspiracji, z którego możemy wiele się nauczyć. Wyniki prowadzonych tam badań wskazują, że uczniowie doświadczają równego traktowania i pozytywnych relacji z nauczycielami na wysokim poziomie. Nauczyciele w Finlandii tworzą przestrzeń, która wspiera zdolność uczniów do podejmowania własnych wyborów oraz współpracy. Kluczowe znaczenie dla uczniów mają interakcje, poczucie bycia zauważonym i wysłuchanym, a także swoboda w podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkolnej. Co więcej, wyniki badań pokazują, że osobiste doświadczenia uczniów związane z byciem wysłuchanym przez nauczyciela i możliwością wpływania na zajęcia lekcyjne są bardzo pozytywne (Ketovuori i in., 2020, s. 336–337).

Próba poradzenia sobie m.in. z ukrytym programem szkół, który nie wspierał samorządności i partycypacji, było wprowadzenie art. 12 Konwencji o prawach dziecka oraz jego późniejsze próby konceptualizacji. Pokazuje, to, że cały czas na świecie szukane są różne rozwiązania poradzenia sobie z problemem. Pionierem w tym procesie był Roger Hart, który zaadoptował swoją koncepcję z wcześniejszej pracy Sherry Arnstein, która wprowadziła „drabinę partycypacji obywatelskiej” w kontekście zaangażowania dorosłych w procesy decyzyjne (Arnstein, 1969). Hart przekształcił tę drabinę, dostosowując ją do kontekstu dzieci, i określił tokenizm jako jeden z trzech poziomów „pozornej partycypacji” (*non-participation*), obok manipulacji i dekoracji.

Następnie Laura Lundy na podstawie art. 12 Konwencji o prawach dziecka stworzyła autorski model partycypacji. Jej podejście różni się od pozostałych autorów, ponieważ uważa, że warto podejmować jakiegokolwiek działania zamiast żadnych w obawie przed tokenizmem. Lundy argumentuje, że tokenizm, choć niedoskonały, może być krokiem w kierunku bardziej znaczącej partycypacji dzieci (Lundy, 2018, s. 344). Autorka podkreśla, że negatywna narracja wokół tokenizmu może prowadzić do unikania jakiegokolwiek partycypacji dzieci w sytuacjach, gdzie pełna realizacja ich praw jest trudna. Nawet symboliczne zaangażowanie dzieci może przynosić korzyści, takie jak rozwijanie ich kompetencji, pewności siebie i świadomości praw. Badania cytowane przez autorkę pokazują, że dzieci potrafią rozpoznać tokenistyczne działania, ale nie zawsze postrzegają je negatywnie. W wielu przypadkach dzieci wykorzystują takie doświadczenia jako motywację do dalszego działania i prób wpływania na decyzje dorosłych (Lundy, 2018, s. 351). Podkreśla, że każde zaangażowanie dzieci w procesy decyzyjne jest lepsze niż ich całkowite wykluczenie, pod warunkiem, że podejmuje się wysiłki w kierunku poprawy jakości partycypacji. Kluczowym

elementem przewyższania tokenizmu jest zapewnienie dzieciom pełnej, zrozumiałej, szybkiej i konsekwentnej informacji zwrotnej na temat ich udziału i wpływu na decyzje. Informacja zwrotna powinna wyjaśniać, jak ich opinie zostały uwzględnione lub dlaczego nie mogły być zrealizowane (Lundy, 2018, s. 349).

Zjawisko tokenizmu w partycypacji uczniowskiej, opisane przez Rogera Harta i Laurę Lundy, znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w funkcjonowaniu tzw. ukrytego programu szkoły. Choć oficjalna retoryka edukacyjna podkreśla znaczenie udziału dzieci w procesach decyzyjnych, to w praktyce szkoła często przekazuje im niejawne komunikaty świadczące o braku realnego wpływu. Symboliczne włączanie uczniów – bez zapewnienia im rzeczywistej sprawczości i informacji zwrotnej – utrwała normy posłuszeństwa, hierarchii i pozornej podmiotowości, które są fundamentem ukrytego programu. W konsekwencji szkoła może kształtować pozorne postawy obywatelskie, które formalnie wspierają demokrację, lecz w rzeczywistości odtwarzają relacje władzy i wykluczenia.

W rozdziale zaprezentowałem koncepcję ukrytego programu, czyli wartości, norm i wzorców zachowań przekazywanych w szkole poza formalnym programem nauczania. Ukazałem, jak mechanizmy symbolicznej dominacji (Bourdieu) czy „miękkiej kontroli” (Foucault) oraz „tokenizmu” (Hart) mogą wpływać na kształtowanie postaw uczniów bez ich pełnej świadomości. Zwróciłem również uwagę, jak te wszystkie pojęcia łączą się ze sobą. Aby lepiej zrozumieć, dlaczego ukryty program szkoły i powiązane z nim mechanizmy wywierają tak istotny wpływ na kształtowanie tożsamości uczniów, warto przyjrzeć się samej naturze szkoły jako instytucji, która ma określone cele społeczne, kulturowe, wychowawcze i edukacyjne.

1.3.6 Instytucjonalna rola szkoły w rozwijaniu samorządności dzieci

Szkoła jest pierwszym istotnym punktem zetknięcia się dzieci z systemem państwowym i instytucjami, które następuje po etapie przedszkola. To, w jaki sposób placówka edukacyjna jest zarządzana – zwłaszcza gdy mowa o włączaniu uczniów w procesy decyzyjne – odgrywa kluczową rolę w formowaniu obywatelskich postaw. Praktyka zarządzania szkołą oraz jej kultura i program decyduje bowiem o tym, czy młodzi ludzie staną się biernymi wykonawcami poleceń władzy, czy raczej świadomymi i aktywnymi uczestnikami życia społecznego, czującymi odpowiedzialność za wspólnotę (Napiontek, 2013, s. 108).

W teorii strukturalno-funkcjonalnej Talcotta Parsonsa, o której pisałem w rozdziale o socjalizacji, szkoła odgrywa kluczową rolę jako jedna z najważniejszych instytucji społecznych. Parsons uważał, że szkoła jest miejscem, gdzie jednostki przygotowują się do pełnienia ról

społecznych w dorosłym życiu, a jej główna funkcja polega na wspieraniu integracji społecznej, przekazywaniu norm i wartości oraz zapewnieniu stabilności społeczeństwa (Parsons, 2013, s. 164).

Badania prowadzone przez Hessa i Torney-Purty przeprowadzone na ok. 12 000 dzieciach w szkołach podstawowych w klasach od drugiej do ósmej w USA podkreślają znaczenie wczesnej edukacji politycznej (Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych edukacja obywatelska definiowana była jako edukacja polityczna, której zakres odnosił się głównie do sfery polityki, udziału w wyborach, wiedzy na temat państwa i systemu politycznego). Badania uwzględniały relacje z autorytetami, wpływ środowiska społecznego i praktyczne doświadczenia dzieci z instytucjami. Autorzy badali sposoby, w jakie jednostki uczą się interakcji z instytucjami takimi jak państwo (Hess & Torney, 1967). Założenie ich badań było takie, że uczenie się społeczne w obszarze polityki wykazuje pewne podobieństwa do socjalizacji w innych instytucjach. Proces ten jest postrzegany nie jako taki, który obejmuje nabywanie cech lub opinii, ale raczej rozwój relacji między jednostką a instytucjami.

W tym złożonym procesie jednostka nabywa obrazy instytucji i osób oraz uzupełniające postawy wobec siebie i tego, jak powinna się zachowywać (czego oczekują od niej instytucje i ich przedstawiciele) (Hess & Torney, 1967). „Zaangażowanie małego dziecka w system polityczny zaczyna się od silnego pozytywnego przywiązania do kraju; Małe dziecko postrzega postacie i instytucje rządowe jako potężne, kompetentne, łagodne i nieomyłne i ufa, że zapewnią mu ochronę i pomoc. Ta wczesna wiara w postacie władzy politycznej wydaje się powszechna wśród małych dzieci w USA w tamtych latach. Istnieją również powody, aby sądzić, że jest ona charakterystyczna dla innych krajów” (Hess & Torney, 1967, s. 30). Na podstawie tych danych wnioskuje, że szkoła wyróżnia się jako centralna, wybitna i dominująca siła w „politycznej” socjalizacji małego dziecka. Kształtowanie obywatelskiej świadomości młodych ludzi odbywa się poprzez ich bezpośrednie kontakty z instytucjami społecznymi. W trakcie tych interakcji uczą się oni rozumieć, jak wzajemnie powiązane są prawa, które im przysługują jako użytkownikom danej instytucji, oraz jakie mają obowiązki, które instytucje stawiają przed nimi. Szczególnie istotną rolę w tym procesie odgrywa szkoła – pierwsza instytucja publiczna, z którą młodzi ludzie nawiązują systematyczne relacje (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 12–13).

Dlatego realizacja edukacji obywatelskiej jako samodzielnego przedmiotu, opierająca się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy teoretycznej z nadzieją, że przełoży się to na praktyczną aktywność obywatelską uczniów, niekoniecznie przyniesie zamierzone efekty. Proces socjalizacji politycznej odbywa się bowiem poza murami pojedynczej lekcji – realizuje się on poprzez codzienne doświadczenia młodych ludzi, ich współpracę, podejmowanie realnych wyzwań oraz

obserwację pozytywnych wzorców zachowań prezentowanych przez dorosłych. Ograniczenie nauczania obywatelskiego do odrębnego przedmiotu, bez powiązania jego treści z całościowym kontekstem edukacyjnym, może prowadzić do wykształcenia biernej postawy obywatelskiej, przejawiającej się głównie w deklaracyjnym patriotyzmie (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 13).

Według teorii Hugh McIntosha i Jamesa Younissa, która potwierdza wcześniejsze badania nad zaangażowaniem obywatelskim młodzieży, fundamenty przyszłej aktywności obywatelskiej kształtują się już w dzieciństwie i okresie adolescencji. Autorzy, potwierdzając wcześniejsze ustalenia Hess i Torney, wyróżniają trzy kluczowe elementy, które stanowią podstawę późniejszego uczestnictwa w życiu społecznym: zrozumienie mechanizmów politycznych, osobiste doświadczenia z interakcją z systemem oraz wsparcie mentorów w postaci dorosłych autorytetów (McIntosh & Youniss, 2010, s. 41–59). Jak zauważa Krzywosz-Rynkiewicz „Wiedza idąca w parze z zaufaniem powoduje większą gotowość do działań społecznie akceptowanych. Powiązana z brakiem zaufania sprzyja większej gotowości do angażowania się w bunty i nie zawsze legalne protesty. Oprócz zaufania znaczenie ma też kontekst, w którym wiedza jest zdobywana, przede wszystkim: udział w dyskusjach i deliberacyjny klimat klasy” (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 17). Empiryczne badania wskazują na istotną korelację między wczesnymi doświadczeniami instytucjonalnymi a późniejszym poziomem poczucia sprawstwa w sferze publicznej, co bezpośrednio przekłada się na stopień zaangażowania obywatelskiego w życiu dorosłym (Torney-Purta i in., 2008, s. 858). Partycypacja uczniów w procesach decyzyjnych dotyczących polityki szkolnej prowadzi do rozwoju dwóch kluczowych kompetencji: internalizacji pewności w relacjach z instytucjami oraz praktycznego doświadczenia w sprawowaniu rzeczywistej władzy w środowisku edukacyjnym. Ten mechanizm socjalizacyjny stanowi fundamentalny element w procesie kształtowania aktywnych postaw obywatelskich (Torney-Purta i in., 2008, s. 857–880). „W sytuacji, kiedy funkcje zarządzające u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym trafiają na uruchamiające je doświadczenia typu dzielenie się, tworzenie norm, umiejętności negocjowania wspólnych zasad zabaw, tworzą się warunki do rozwoju aktywności obywatelskiej. Można przypuszczać, że dzieci o wysokim poziomie rozwoju funkcji zarządzających, będą w przyszłości bardziej angażować się obywatelsko. Jest to ważna i interesująca perspektywa dla przyszłych badaczy” (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 18).

Podsumowując, szkoła stanowi pierwsze kluczowe zetknięcie dziecka z instytucją państwową, kształtując podstawy przyszłej aktywności obywatelskiej. Zgodnie z ujęciem Talcotta Parsonsa, jest ona jedną z najistotniejszych instytucji społecznych odpowiedzialnych za przygotowanie jednostek do pełnienia ról w dorosłym życiu. Badania Hess i Torney-Purty

pokazują, że wczesne doświadczenia z instytucjami kształtują relacje dziecka z władzą i wpływają na jego przyszłe postawy wobec systemu politycznego. W konsekwencji nauka w szkole nie powinna ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy, lecz powinna też uwzględniać realne formy współdecydowania i działania społecznego. Liczne analizy (m.in. McIntosh & Youniss) potwierdzają, że to właśnie dzięki praktycznemu zaangażowaniu i wsparciu znaczących dorosłych powstaje „rusztowanie” dla obywatelskiej aktywności w dorosłości. Aby w pełni zrozumieć znaczenie wczesnej socjalizacji obywatelskiej, warto przyjrzeć się różnorodnym modelom instytucji edukacyjnych funkcjonujących w Polsce. W kolejnym rozdziale omówię rolę, jaką odgrywają szkoły społeczne w kształtowaniu samorządności i włączaniu uczniów w proces współdecydowania o sprawach wspólnoty szkolnej.

1.3.7 Rola szkół społecznych i uspołecznionych w Polsce

Transformacja systemowa w Polsce po 1989 roku postawiła edukację przed koniecznością głębokiej reorganizacji, której celem było stworzenie przejrzystego i demokratycznego systemu szkolnictwa. Ówczesne placówki edukacyjne wykazywały niedostosowanie do wymagań demokratyzującego się państwa, zarówno w zakresie treści nauczania, jak i struktury organizacyjnej. Brak demokratycznych tradycji w polskiej oświacie wynikał z długotrwałego funkcjonowania szkół w warunkach niedemokratycznych, co dotyczyło zarówno okresu przedwojennego, jak i powojennego oraz dalszych nieudanych reform po transformacji ustrojowej (Śliwerski, 2014, s. 234–235). Jak zauważa Józefa Bałachowicz „Minęło już ponad 25 lat od rozpoczęcia całościowych przeobrażeń w naszym kraju, które miały doprowadzić do istotnych zmian społeczno-świadomościowych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Podstawą tych przeobrażeń miały być ideały demokracji, które zajmowały wysoką pozycję w hierarchii wartości. Jednak że nadal realnie funkcjonująca w Polsce demokracja nie otrzymuje społecznego poparcia (Filipowicz 2007). Ustanowienie w kraju demokratycznych instytucji jeszcze nie gwarantuje przecież przestrzegania standardów życia, praktyki społecznej. Faza zapoczątkowania zmian i transformacji ustrojowej nie prowadzi bezpośrednio do zmian świadomościowych obywateli. Internalizacja wzorców demokratycznych, rozwój prodemokratycznych przekonań i postaw jest faktyczną fazą konsolidacji i utrwalania demokracji. Ten okres łączy się z ewolucją określonych orientacji obywatelskich, wartości, obyczajów, ocen, emocji i wynikających z nich zachowań. W społeczeństwach o długiej tradycji demokratycznej wiedza o demokracji, o indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu obecna jest w kulturze, tradycji, obyczajowości, co powoduje, iż demokratyczne postawy przyswajane są w drodze socjalizacji i w wychowaniu instytucjonalnym. W Polsce radykalna, jednoczesna zmiana w sferach politycznej, gospodarczej, społecznej oraz brak

tradycji demokratycznej spowodowały, że zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice uczą się życia w nowym systemie, indywidualnie doświadczając demokracji. Natomiast edukacja instytucjonalna, mimo wprowadzanych reform, nie została włączona do procesu demokratyzacji społeczeństwa” (Bałachowicz, 2018, s. 11–12).

Mimo to przemiany społeczno-polityczne końca lat 80. XX wieku zainicjowały fundamentalną reformę systemu edukacji, prowadząc do nowego zdefiniowania roli szkoły i odejścia od modelu oświaty całkowicie kontrolowanej przez państwo. Ten nowy model zakładał odrzucenie wcześniejszych, niedemokratycznych praktyk edukacyjnych na rzecz rozwiązań bardziej odpowiadających potrzebom nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych zliberalizowano warunki zakładania szkół niepublicznych, a także zaczęto dotować ich działalność z kasy państwowej. Spowodowało to dynamiczny wzrost liczby zakładanych i funkcjonujących szkół. Szkoły niepubliczne powstały, by zaspokoić potrzeby edukacyjne, których nie spełniały szkoły publiczne, m.in. poprzez wyższy poziom nauczania, lepsze warunki pracy nauczycieli i większą indywidualizację nauczania. Z inicjatywy rodziców i społeczności lokalnych zaczęto tworzyć sieć szkół społecznych, prywatnych i wyznaniowych, zakładanych przez różne pozapaństwowe podmioty, a także organizować ich pracę zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami społeczeństw lokalnych. Okresu podmiotowego wyzwolenia i „totalnej” swobody, charakteryzującego się początkowo m.in. zmianą w ofertach dydaktycznych szkół niepublicznych, tworzeniem i wdrażaniem różnych autorskich rozwiązań i programów. Zaczęto również poszukiwać nowych metod pracy, odchodzono od konwencjonalizmu w działaniu wychowawczym, czego przykłady możemy odnaleźć w książce Moniki Figiel „*Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*” (Figiel, 2001). Wtedy też pojawiła się koncepcja szkoły społecznej, która nawiązywała do amerykańskich *community schools*, były to szkoły silnie związane z lokalną społecznością, lokalne, nazywam szkołami społecznymi (Mendel, 2019, s. 15).

Jedną z największych organizacji tego typu było Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO), „(...) z rozbudowanym często systemem społecznej samopomocy i funkcjonujących z dużą wrażliwością na lokalną społeczność oraz jej potrzeby; umacniających wspólnotowe więzi w edukacyjnych przedsięwzięciach wychodzących poza szkolne mury; «przezroczystych», bo niemających tajemnic i niezasłaniających się przed otoczeniem, lecz – wręcz przeciwnie – widoczną dla wszystkich działalnością zachęcających je do współuczestnictwa)” (Mendel, 2019, s. 15–16).

Jednak jak zauważa Bogusław Śliwerski, mimo obiecującego początku proces demokratyzacji oświaty w Polsce zakończył się fiaskiem. Demokracja w edukacji w Polsce jest tylko iluzją, gdyż system oświatowy nie przeszedł realnej demokratyzacji, a obowiązujący system centralistyczny ogranicza zaufanie społeczne i możliwość realnego wpływu obywateli na edukację (Śliwerski, 2015, s. 9–11). Polska nigdy nie przeszła pełnej reformy edukacyjnej, która rzeczywiście wprowadziłaby decentralizację systemu. Władze oświatowe wszystkich szczebli nadal nie są pod realną kontrolą społeczną. Rządy kolejnych formacji politycznych wykorzystują system edukacji jako narzędzie do własnych celów (Śliwerski, 2020, s. 179–182). Według jego koncepcji tylko prawdziwa decentralizacja może zmienić system edukacji na bardziej demokratyczny. Konieczne jest oddanie większej autonomii szkołom, nauczycielom i rodzicom. Szkoła powinna kształtować społeczeństwo obywatelskie, a nie reprodukować stare wzorce władzy (Śliwerski, 2015, s. 24–26).

Aby zwiększyć skuteczność działania instytucji edukacyjnych, niezbędne jest poszerzenie ich autonomii oraz wzmocnienie samorządności. Koncepcja ta jest ściśle związana z wdrażaniem modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy. Istotny wkład w koncepcję takiej szkoły wniósł Antoni Smołalski, który przedstawił koncepcję szkoły usamorzadowionej. Zgodnie z jego koncepcją, najważniejszymi aspektami tego systemu są: zachowanie statusu placówki państwowej, zwiększenie wpływu społecznego, inicjatywa oddolna, współpraca pomiędzy wszystkimi podmiotami, stałe doskonalenie oraz wdrażanie mechanizmów samokontroli. Model ten zakłada równorzędność wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, do których należą nauczyciele, uczniowie, rodzice, dyrekcja, przedstawiciele organów oświatowych oraz członkowie społeczności lokalnej (Smołalski, 1987, s. 123).

Szkoła usamorzadowiona lub uspołeczniona stanowi specyficzny model instytucji edukacyjnej, gdzie kluczowe decyzje dotyczące procesu kształcenia są podejmowane wewnątrz placówki, niezależnie od jej formy własności (państwowej, prywatnej, samorządowej czy wyznaniowej). Model ten opiera się na idei wspólnoty samorządowej, w której istotne decyzje są wypracowywane w drodze porozumienia między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego: nauczycielami, uczniami i rodzicami. Szkoła funkcjonuje jako forum demokracji, gdzie rada szkoły pełni rolę głównego organu uspołeczniającego, realizując zasadę współzrządzenia przez wszystkie zaangażowane podmioty. Charakterystycznymi cechami tego modelu są: zbieżność celów i interesów wszystkich stron, współodpowiedzialność za podejmowane działania oraz partnerskie relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego. Szkoła uspołeczniona wyróżnia się transparentnością działań, równym dostępem do informacji, poszanowaniem różnorodności

poglądów oraz tworzeniem warunków do współpracy i współdecydowania wszystkich podmiotów (Śliwerski, 2017, s. 160–161)

Należy również podkreślić szczególne trudności w funkcjonowaniu szkół społecznych w obecnych realiach, które mogą stanowić przeszkodę na drodze do samorządności placówki. Ze względu na to, że są to szkoły w sektorze niepublicznym, wyzwaniem jest budowanie różnorodnego środowiska edukacyjnego, które jest jednym z fundamentów samorządności. Z tym problemem związane jest zjawiska parentokracji. „Parentokracja to ideologia, w której sukces edukacyjny i społeczny dzieci zależy przede wszystkim od zasobów i decyzji rodziców, a nie od zdolności i wysiłków uczniów” (Brown, 1990, s. 66) W parentokracji w procesie edukacji zasadnicze znaczenie ma aktywne zaangażowanie rodziców, którzy podejmują kluczowe decyzje dotyczące ścieżki kształcenia swoich dzieci, obejmujące wybór placówki edukacyjnej oraz uczestnictwo w zajęciach dodatkowych. Rodzice przekazują swoim dzieciom różne formy kapitału – kulturowego, społecznego i ekonomicznego – które w istotnym stopniu determinują ich przyszłe perspektywy zawodowe i życiowe. Szczególną rolę w tym kontekście odgrywają sieci społeczne rodziców, które mogą znacząco ułatwić dzieciom wykorzystanie zdobytej wiedzy i kompetencji na rynku pracy. Pomimo formalnej równości w dostępie do edukacji, mechanizmy związane z parentokracją, czyli dominacją wpływu rodziców na edukacyjne trajektorie dzieci, w rzeczywistości prowadzą do utrwalania i pogłębiania się nierówności edukacyjnych pomiędzy uczniami. Rodziny należące do klasy średniej i wyższej, posiadające większe zasoby finansowe, kulturowe i społeczne, mogą zapewnić swoim dzieciom bardziej sprzyjające warunki edukacyjne, co skutkuje replikacją istniejących struktur społecznych. Sukces edukacyjny ucznia zależy nie tylko od jego indywidualnego wysiłku, lecz także od kapitału kulturowego przekazywanego w procesie socjalizacji rodzinnej, obejmującego system wartości, nawyki oraz kompetencje poznawcze (habitus), a także od dostępu do zasobów materialnych i społecznych. System oświatowy, promując wartości i normy charakterystyczne dla klas dominujących, przyczynia się do reprodukcji nierówności społecznych. Parentokracja, choć teoretycznie zwiększa wpływ rodziców na proces edukacyjny, w rzeczywistości maskuje i jednocześnie wzmacnia istniejące asymetrie społeczne, ograniczając szanse dzieci pochodzących z mniej uprzywilejowanych środowisk na osiągnięcie sukcesu akademickiego i zawodowego (Sobczak, 2018, s. 449).

Funkcjonowanie szkół społecznych przedstawia interesujący paradoks w kontekście partycypacji społecznej w edukacji. Z perspektywy pozytywnej, społeczności tych placówek demonstruje wzorcowy przykład aktywnego uczestnictwa i samostanowienia w środowisku szkolnym. Jednak głębsza analiza ujawnia istotną kwestię - skuteczność tego modelu może być

ściśle powiązana z uprzywilejowaną pozycją społeczno-ekonomiczną rodziców i dostępnymi im zasobami. Ta obserwacja prowadzi do niepokojącego wniosku: rodzice o niższym statusie społecznym pozostają uwięzieni w sztywnych strukturach szkół systemowych, pozbawieni realnych możliwości wpływu na rzeczywistość edukacyjną swoich dzieci. Co więcej, odpływ najbardziej zaangażowanych i zasobnych rodziców do szkół niepublicznych może paradoksalnie osłabiać potencjał zmian w stronę demokratyczną w szkołach systemowych. Dzieje się tak, ponieważ placówki te tracą właśnie tych członków społeczności, którzy dysponują zarówno wizją, determinacją, jak i środkami niezbędnymi do inicjowania konstruktywnych przemian w systemie edukacji.

W Polsce w dwie dekady procent uczniów szkół podstawowych uczęszczających do szkół prywatnych wzrósł z blisko zero do prawie 10%. W większych ośrodkach miejskich, co piąty-siądmy uczeń uczęszcza do prywatnej szkoły podstawowej (Szkoly i uczniowie w roku szkolnym 2023/2024 według organów prowadzących i województw, stan na 30 września 2023 r. - Otwarte Dane). Do tego w skali kraju w roku 2024 widać istotne różnice w wynikach egzaminów ósmioklasisty pomiędzy szkołami prywatnymi i publicznymi (Wyniki, sprawozdania – CKE, 2024).

Dlatego zadziwia współcześnie mała ilość badań dotyczących szkolnictwa niepublicznego w Polsce, a zwłaszcza szkół społecznych. Ostatnie większe badania, do których mogę się odnieść, opisały w swojej książce *„Szkoly społeczne in statu nascendi”* Joanna Jung-Miklaszewska i Daniela Rusakowska w 1995 roku. Od tego czasu próżno szukać innych badań i publikacji analizujących miejsce szkół społecznych w systemie oświaty i ich roli w systemie edukacji. W powyższej publikacji można odnaleźć kilka charakterystycznych elementów, które wymagają dalszych badań. Według autorek szkoły społeczne charakteryzują się dużą mobilnością nauczycieli i uczniów. Mają mało liczne klasy i lepsze niż w szkołach państwowych, proporcje między liczbą uczniów a zatrudnionych nauczycieli. Szkoły społeczne są również instytucjami, w których szczególną rolę odgrywają rodzice. Płacąc czesne, chcą się czuć współgospodarzami, ludźmi współodpowiedzialnymi za wychowanie dzieci, często powoływane są w nich rady szkoły (Jung-Miklaszewska & Rusakowska, 1995, s. 30). Te obserwacje są dalej aktualne, jednak jest to niewystarczający materiał, żeby móc jednoznacznie ocenić rolę i znaczenie szkół społecznych w polskim systemie oświaty. W części empirycznej mojej pracy będę starał się pokazać pewne elementy charakterystyczne dla kultury szkoły społecznej, w której przeprowadzone były badania.

Podsumowując, mimo dobrych założeń reform autorzy wskazują, że pełna decentralizacja i realna demokratyzacja oświaty pozostają nieosiągnięte, co wiąże się z utrwalaniem nierówności społecznych i ograniczaniem wpływu obywateli na kształtowanie systemu edukacyjnego.

Zrozumienie przemian systemowych i wyzwań, jakie niesie ze sobą proces demokratyzacji oświaty, pozwala nam teraz skierować uwagę na jeden z kluczowych elementów tego systemu – nauczyciela. Jak zauważa Bogusław Śliwerski, żadna zmiana systemu edukacji nie wydarzy się odgórnie (Śliwerski, 2017, s. 326). Dlatego w kolejnym rozdziale przyjrzymy się, jak rola nauczyciela ewoluowała w kontekście zmieniających się struktur edukacyjnych oraz jakie wyzwania i możliwości wiążą się z funkcją pedagoga w nowoczesnej, uspołecznionej szkole, którego celem jest rozwijanie u uczniów samorządności od najmłodszych lat.

1.4 Rola nauczyciela w kształtowaniu samorządności

Współczesna edukacja coraz silniej podkreśla konieczność kształtowania u uczniów postaw obywatelskich, samodzielności i odpowiedzialności za własne decyzje. Jednym z kluczowych elementów tego procesu jest rozwijanie samorządności, która nie tylko umożliwia uczniom większy wpływ na życie szkolne, ale także przygotowuje ich do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Nauczyciel odgrywa w tym procesie fundamentalną rolę – zarówno jako organizator przestrzeni edukacyjnej, jak i jako mentor, który wspiera uczniów w budowaniu kompetencji społecznych i poczucia sprawczości. Badania podkreślają znaczenie roli nauczyciela we wspieraniu uczestnictwa społecznego uczniów. Nauczyciele, którzy stwarzają możliwości dla uczniów do podejmowania decyzji i wspólnego działania, wspierają pozytywne doświadczenia ich uczestnictwa (Ketovuori i in., 2020, s. 336). W niniejszym rozdziale analizuję, w jaki sposób różne aspekty pracy nauczyciela – jego kompetencje, indywidualna teoria pedagogiczna, style działań oraz podejmowane strategie dydaktyczne – wpływają na rozwój samorządności uczniów, a także jakie wyzwania i ograniczenia wiążą się z tą rolą w kontekście współczesnej szkoły.

1.4.1 Kompetencje nauczyciela

Codzienna praktyka edukacyjna w zasadniczej mierze jest zależna od indywidualnych działań nauczyciela. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, podkreślają w ciekawy sposób znaczącą rolę nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. „Nauczyciel – szczególnie we wczesnej edukacji – jest Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją. To on wyznacza granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, on ostatecznie stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem. Jego wiedza i przekonania na temat rzeczywistości, sensu życia, systemu wartości stają się dla uczniów prawdziwe, choćby z racji formalnego autorytetu nauczyciela i jego prerogatyw w zakresie oceniania osiągnięć, a de facto stanu tożsamości uczniów” (Szkudlarek & Melosik, 1998, s. 17).

Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej odgrywa fundamentalną funkcję w kształtowaniu kompetencji dydaktycznych oraz społecznych uczniów, stanowiąc nieodzowny filar ich rozwoju na wielu poziomach. Wyniki badań oraz analiza literatury przedmiotu jednoznacznie wskazują na złożoność tej roli, która obejmuje wsparcie emocjonalne, rozwój umiejętności interpersonalnych oraz kształtowanie zdolności poznawczych dzieci. Refleksja nad tym zagadnieniem wpisuje się w obszar badań pedeutologicznych, których celem jest eksploracja procesów związanych z profesjonalizacją zawodu nauczyciela, analizą jego funkcji, obowiązków oraz odpowiedzialności zawodowych. Pedeutologia przygląda się nauczycielowi w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, uwzględniając wpływ różnorodnych czynników na jego życie prywatne i zawodowe oraz poszukując odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju tożsamości nauczycielskiej w zmieniającym się środowisku edukacyjnym (Madalińska-Michalak, 2021, s. 11).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi również posiadać szczególne kompetencje rozumiane jako kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu. „Kompetencje są wyuczalne i powstają w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności” (Koć-Seniuch, 2001, s. 111). W ujęciu naukowym kompetencje nauczycielskie definiuje się jako wieloaspektowy konstrukt, który obejmuje: osobowościowe predyspozycje, potencjał intelektualny, zdolności do adaptacji, zasób wiedzy teoretycznej oraz zdobyte doświadczenie zawodowe. Wyrażenie tych kompetencji ściśle wiąże się z rozwiniętą samoświadomością oraz ugruntowaną tożsamością zawodową nauczyciela. Istotne jest tu utożsamianie się z rolą eksperta, który nie tylko podejmuje samodzielne decyzje edukacyjne, ale także w pełni odpowiada za wspieranie rozwoju ucznia. Wysoki poziom świadomości zawodowej umożliwia niezależne, krytyczne i refleksyjne podejście do rozwiązywania codziennych wyzwań szkolnych. Kompetencje nauczycielskie można podzielić na trzy główne kategorie: kompetencje bazowe, rozwijane podczas edukacji akademickiej; kompetencje pedagogiczne, będące efektem długotrwałego doświadczenia zawodowego; oraz kompetencje kluczowe, które obejmują umiejętności komunikacyjno-interpretacyjne oraz społeczne, w tym zdolności wychowawcze i tworzenia efektywnego środowiska edukacyjnego (Koć-Seniuch, 2001, s. 111–118).

Na potrzeby mojej dysertacji możemy wyróżnić kluczowe obszary kompetencji współczesnych nauczycieli według dostępnych badań (Ruszaj & Błażejewski, 2021), (Zbróg i in., 2024), (Magda-Adamowicz, 2021). Do tych kompetencji możemy zaliczyć:

1. Kompetencje dydaktyczne Umiejętność przekazywania wiedzy w sposób dostosowany do współczesnych potrzeb uczniów.

- Tworzenie interaktywnych metod nauczania, angażujących uczniów.

- Łączenie teorii z praktyką, aby uczniowie mogli zrozumieć zastosowanie zdobytej wiedzy.
- Stosowanie różnorodnych strategii nauczania, które odpowiadają indywidualnym potrzebom uczniów.

2. Kompetencje społeczne i komunikacyjne- Zdolność do budowania relacji z uczniami, rodzicami i współpracownikami.

- Empatia i umiejętność rozumienia emocji uczniów.
- Jasne i skuteczne przekazywanie informacji.
- Budowanie autorytetu opartego na partnerskich relacjach, a nie tylko na hierarchii.

3. Kompetencje psychologiczne i emocjonalne- Umiejętność rozpoznawania i zarządzania emocjami u siebie i uczniów.

- Rozwijanie samoświadomości i radzenia sobie ze stresem.
- Budowanie pozytywnej atmosfery w klasie.
- Umiejętność pomagania uczniom w rozwiązywaniu konfliktów i trudnych sytuacji emocjonalnych.

4. Kompetencje cyfrowe i technologiczne- Biegłość w wykorzystaniu technologii w procesie nauczania.

- Znajomość narzędzi edukacyjnych (platformy e-learningowe, multimedia, aplikacje interaktywne).
- Umiejętność prowadzenia lekcji w trybie hybrydowym (stacjonarnie i online).
- Świadomość zagrożeń cyfrowych i umiejętność ich minimalizowania w pracy z uczniami.

5. Kompetencje wychowawcze- Umiejętność kształtowania postaw uczniów i wspierania ich rozwoju osobowego.

- Wspieranie samodyscypliny i odpowiedzialności uczniów.
- Kreowanie pozytywnych wzorców moralnych i społecznych.
- Rozwiązywanie problemów wychowawczych w sposób zindywidualizowany i oparty na dialogu.

6. Kompetencje adaptacyjne i kształcenia ustawicznego- Gotowość do ciągłego doskonalenia się i dostosowywania do zmian w edukacji.

- Umiejętność samokształcenia i zdobywania nowej wiedzy.
- Otwartość na zmiany w metodologii nauczania i podejściu do uczniów.
- Umiejętność analizowania i modyfikowania własnych metod pracy.

7. Kompetencje międzykulturowe i inkluzyjne- Zdolność do pracy z uczniami o różnych potrzebach i pochodzeniu kulturowym.

- Umiejętność pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.
- Tworzenie przestrzeni otwartej na różnorodność kulturową i społeczną.
- Adaptowanie metod dydaktycznych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami i innych grup wymagających wsparcia.

W kontekście zawodowego rozwoju nauczyciela, kluczową rolę odgrywa również umiejętne organizowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych, które stanowią fundament kompetencji pedagogicznych. Skuteczna realizacja tego zadania wymaga kompleksowego zestawu umiejętności, obejmującego dokładną analizę sytuacji edukacyjnej, podejmowanie świadomych decyzji w zakresie działań pedagogicznych oraz zdolność przewidywania ich skutków. Kształtowanie samodzielności uczniów wymaga od nauczyciela szerokiego wachlarza umiejętności zawodowych. Szczególne znaczenie ma tutaj przemyślane planowanie działań edukacyjnych, jasno określone cele dydaktyczne oraz głębokie zrozumienie indywidualnych zdolności i potrzeb uczniów. Istotnym aspektem są również zaawansowane kompetencje komunikacyjne, które pozwalają na efektywną interakcję z uczniami i wspierają ich w rozwijaniu umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji. W zmieniającym się środowisku edukacyjnym rośnie znaczenie ciągłego doskonalenia zawodowego. Umiejętności zdobyte na początku kariery pedagogicznej wymagają regularnej aktualizacji i poszerzania w odpowiedzi na dynamiczne zmiany w edukacji. Dlatego rozwój kompetencji nauczycielskich należy postrzegać jako nieustanny proces, który wymaga systematycznej refleksji oraz konsekwentnego podnoszenia kwalifikacji zawodowych (Koć-Seniuch, 2001, s. 115).

Nauczyciel przyszłości będzie pełnił funkcję nie tylko edukatora, ale również przewodnika, mentora i lidera zmiany. W obliczu dynamicznych zmian technologicznych i społecznych kluczowe będą kompetencje cyfrowe, społeczne, krytyczne myślenie oraz umiejętność zarządzania zmianą. Raport „Nauczyciel_ka 2040” pokazuje, że nauczyciele będą odgrywać centralną rolę w przygotowaniu przyszłych pokoleń do wyzwań XXI wieku, dlatego tak ważne jest inwestowanie w rozwój ich umiejętności (Teach For Poland, 2024).

Analiza kompetencji nauczyciela powinna uwzględniać szeroki kontekst, w jakim przebiega proces kształcenia. Szczególnie istotne jest znaczenie uwarunkowań kulturowych, które wpływają na obowiązujący system wartości społecznych, a tym samym kształtują współczesne środowisko edukacyjne, zwłaszcza w odniesieniu do zasad demokratycznych. Równie ważnym aspektem jest kontekst relacji międzyludzkich, przejawiający się przede wszystkim w sposobie komunikacji nauczyciela. Profesjonalizm pedagogiczny w tym obszarze ma bezpośredni wpływ na jakość interakcji z uczniami oraz efektywność relacji edukacyjnej. Kompetencje komunikacyjne nie

sprawdzają się jedynie do przekazywania wiedzy, lecz stanowią integralny element tożsamości zawodowej nauczyciela. Istotną rolę w analizie kompetencji nauczycielskich odgrywa także kontekst społeczno-sytuacyjny, który podkreśla wagę refleksji ewaluacyjnej w pracy pedagogicznej. Każda sytuacja dydaktyczna, będąca obszarem ujawniania różnorodnych umiejętności zawodowych, wymaga od nauczyciela stałej autorefleksji i umiejętności krytycznej samooceny. Proces ten jest kluczowym elementem doskonalenia zawodowego oraz podnoszenia jakości pracy dydaktycznej. Z tego punktu widzenia kompetencje nauczyciela należy traktować jako dynamiczną strukturę, wymagającą nieustannego dostosowywania się do ewoluujących realiów edukacyjnych oraz systematycznej analizy skuteczności podejmowanych działań pedagogicznych (Koć-Seniuch, 2001, s. 116–117).

Dlatego według Marii Dudzikowej jedną z najistotniejszych kompetencji nauczyciela jest kompetencja autokreacyjna, jest to „(...) struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilanych wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań (dyrektywnych i normatywnych), iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (Dudzikowa, 1994, s. 18). Procesowi konstrukcji profesjonalnej wiedzy pedagogicznej oraz formowania tożsamości zawodowej nauczyciela towarzyszy imperatyw rozwoju metakompetencji związanych z samoświadomością. W paradygmacie rozwoju zawodowego pedagogów, samoświadomość stanowi fundamentalny konstrukt poznawczy, który warunkuje efektywną internalizację doświadczeń pedagogicznych oraz ich transformację w spójny system wiedzy profesjonalnej.

Instytucjonalny charakter szkoły wyznacza fundamentalne ramy działalności pedagogicznej oraz definiuje podstawowe wymogi stawiane nauczycielom. Jednakże w obrębie tych zinstytucjonalizowanych oczekiwań, nauczyciel zachowuje znaczący zakres autonomii profesjonalnej. Ta autonomia manifestuje się przede wszystkim w trzech kluczowych obszarach praktyki edukacyjnej. Po pierwsze, nauczyciel ma swobodę w doborze metodyki nauczania dostosowanej do potrzeb uczniów. Po drugie, może elastycznie kształtować formy organizacyjne procesu dydaktycznego. Po trzecie, posiada autonomię w zakresie projektowania i implementacji systemu ewaluacji osiągnięć edukacyjnych. Tym samym, nauczyciel występuje w podwójnej roli: jako wykonawca instytucjonalnych wymogów systemowych oraz jako autonomiczny profesjonalista, który w ramach tych wymogów realizuje własną koncepcję pedagogiczną. Ta dwoistość pozwala na zachowanie standardów edukacyjnych przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnego podejścia do procesu nauczania (Bałachowicz, 2009, s. 150).

Dlatego cały czas ciężko jest analizować działania nauczycieli, które dla każdego są unikalne i wynikają z indywidualnej teorii pedagogicznej. Pracę nauczyciela charakteryzuje niestandardowość i zmienność. W pedagogice nie znajdziemy jednych, gotowych rozwiązań i metod w zakresie wspierania samorządności uczniów i nie powinno ich być. Każda grupa klasowa jest różnorodna, każde dziecko jest inne dziecko, co powoduje, że nauczyciel za każdym razem musi zmieniać przyjęte strategie i założenia.

Należy podkreślić za Józefą Bałachowicz, że tworzenie przez nauczyciela warunków do wsparcia podmiotowości, ale i rozwoju samorządności uczniów, zależeć będzie od „(...) indywidualnego rozumienia istoty podmiotu i mechanizmów rozwoju człowieka. Przy preferowaniu przez nauczyciela pasywnej koncepcji człowieka-dziecka rozumianego jako istota receptywna, przyswajająca, pozbawiona intencji podmiotowych swoich działań, nauczyciel będzie rozumiał własne zadania jako kierowanie dzieckiem w procesie przyswajania wiedzy - przekazywania wiedzy i wymagań. Przy preferowaniu przez nauczyciela dynamicznej, aktywistycznej, podmiotowej koncepcji dziecka nauczyciel będzie rozumiał swoją rolę jako stwarzanie dziecku warunków do zaangażowania we własne uczenie i pomnażanie własnego potencjału, prowadzącego do rozwoju podmiotowości dziecka” (Bałachowicz, 2009, s. 153).

Nauczycielskie przekonanie co do tego, kim jest dziecko, co wie o świecie, jak może i potrafi działać, znajduje swój wyraz w zaufaniu do dziecięcych kompetencji. Nauczyciel w relacjach z uczniem może przejawiać różny stopień zaufania do kompetencji dziecka. Zgodnie z badaniami Marzeny Nowickiej „(...) przejawy władzy nauczyciela w szkole można rozpisać na kontinuum od dyrektywności do zachowań niedyrektywnych. Nauczyciel dyrektywny tylko sobie przyznaje prawo do wiedzy, co dla dziecka jest dobre, a co złe, i jakie zachowania dziecko powinno przejawiać. Nauczyciel dyrektywny nie przyznaje dziecku prawa do samostanowienia. Nauczyciel niedyrektywny, w przeciwieństwie do nauczyciela dyrektywnego, nie narzuca swoich opinii, rozwiązań, wzorów zachowań dzieciom. Odstępuje im prawo do decydowania w różnych sprawach. Reguły zachowania w klasie mają charakter otwarty i negocjacyjny. Nauczyciel i uczniowie wspólnie tworzą porządek komunikacyjny na lekcji” (Nowicka, 2015, s. 210).

Analiza kompetencji nauczyciela w kontekście współczesnej edukacji jednoznacznie wskazuje na ich wielowymiarowy charakter. Nauczyciel nie tylko pełni funkcję osoby przekazującej wiedzę, ale także kształtuje środowisko społeczne i emocjonalne uczniów, co czyni jego rolę kluczową dla ich rozwoju. Współczesne badania podkreślają, że efektywność nauczyciela zależy od zdolności do adaptacji, refleksyjności oraz umiejętności budowania relacji opartych na partnerstwie i wzajemnym szacunku. Jednocześnie, praktyka dydaktyczna nauczyciela jest

uwarunkowana nie tylko systemem edukacyjnym, lecz także jego indywidualnym podejściem do procesu nauczania. Każdy nauczyciel, w ramach swojej działalności pedagogicznej, wypracowuje własne metody i strategie, wynikające z jego przekonań, doświadczeń oraz refleksji nad rzeczywistością edukacyjną. To właśnie indywidualna teoria pedagogiczna, będąca zbiorem osobistych założeń i koncepcji, determinuje sposób, w jaki nauczyciel postrzega swoją rolę oraz organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy.

1.4.2 Indywidualna teoria pedagogiczna i style działań nauczycieli

Indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli w odróżnieniu od nabywanej wiedzy naukowej są zasobem wiedzy potocznej, gromadzonej na podstawie doświadczeń w życiu codziennym, służącej do rozwiązywania praktycznych problemów, pozwalającej radzić sobie w codzienności, w tym wypadku szkolnej (Bruner, 1996). „Poprzez pryzmat tych teorii nauczyciel postrzega i interpretuje zdarzenia w szkolnej codzienności. W ślad za nimi podąża nauczycielska wizja uczniów, która w istotny sposób warunkuje ich wzajemne relacje, gdyż wpływa na stosunek nauczyciela do wychowanków, przy czym nie zawsze ma ona ugruntowanie w empirii” (Polak, 1999, s. 37–38). Indywidualna teoria każdego nauczyciela jest nierozzerwalnie związana ze stylami nauczania. Teoria pedagogiczna stanowi fundament, który kształtuje decyzje dydaktyczne nauczyciela, a styl nauczania to praktyczne urzeczywistnienie tych przekonań w codziennej pracy. Rozumienie tej relacji jest kluczowe dla doskonalenia kompetencji nauczycieli i skuteczności procesu edukacyjnego. W kontekście powyższych rozważań warto podkreślić, że na kształt indywidualnej teorii pedagogicznej składa się nie tylko system przekonań nauczyciela, ale również jego styl wychowawczy. Sposób, w jaki nauczyciel buduje relacje z uczniami, reaguje na ich potrzeby, podejmuje decyzje wychowawcze oraz zarządza dynamiką klasy, stanowi praktyczny wymiar jego założeń pedagogicznych. Według Józefy Bałachowicz możemy wyłonić cztery główne style działań nauczycieli odnoszące się do samorządności:

- **Instrukcyjny**- Nauczyciel pełni dominującą rolę, dostarczając wiedzę i kontrolując proces nauczania. Aktywność uczniów jest ograniczona, a działania skoncentrowane na przekazywaniu informacji oraz wykonywaniu konkretnych poleceń. Ten styl jest skuteczny w sytuacjach, gdzie potrzebna jest dyscyplina lub szybkie opanowanie wiedzy faktograficznej, ale może hamować kreatywność uczniów;
- **Częściowej aktywizacji**- Nauczyciel umożliwia uczniom podejmowanie pewnych działań, ale wciąż kontroluje przebieg procesu edukacyjnego. Wprowadza elementy pracy grupowej czy dyskusji, lecz kluczowe decyzje nadal należą do nauczyciela. Styl ten pozwala na

rozwijanie aktywności uczniów w określonych ramach, ale zachowuje strukturalne wsparcie;

- **Negocjacyjny-** W centrum uwagi znajduje się współpraca między nauczycielem a uczniem. Obie strony wspólnie ustalają cele i metody pracy, co zwiększa zaangażowanie uczniów. Styl ten promuje krytyczne myślenie i odpowiedzialność, ucząc uczniów, jak być partnerami w procesie edukacyjnym;
- **Delegujący-** Nauczyciel przekazuje uczniom pełną odpowiedzialność za organizację procesu uczenia się. Jego rola ogranicza się do doradcy i wspierającego mentora. Styl ten rozwija samodzielność, inicjatywę i kreatywność uczniów, ale wymaga od nich wysokiego poziomu dojrzałości i umiejętności samoorganizacji (Bałachowicz, 2009, s. 161).

Z perspektywy prowadzonych przeze mnie badań, styl działań nauczyciela najbardziej wspierający rozwój samorządności to styl pomiędzy negocjacyjnym a delegującym. Nauczyciel, który docenia i rozumie wartość aktywności samorządowej swojej klasy, potrafi podczas każdych zajęć znaleźć okazję do zastosowania elementów stylu negocjacyjnego i delegującego. Dzięki temu stwarza dzieciom możliwość rozwijania podmiotowych relacji ze światem oraz budowania własnej autonomii. Natomiast w codziennej pracy nauczyciela nie ma dwóch takich samych grup, a tym bardziej uczniów. Nie sposób stosować zawsze jeden i ten sam styl pracy. Kluczem do sukcesu jest rozumienie, w jakiej sytuacji wykorzystywać jakie narzędzia z konkretnego stylu i być elastycznym w zależności od potrzeb dzieci, a to wymaga ciągłego rozwoju kompetencji autokreacyjnej i świadomości pedagogicznej (Bałachowicz, 2009, s. 171).

Odwołując się do ustaleń Marzeny Nowickiej, możemy zauważyć niekorzystny obraz relacji nauczyciel–uczeń w klasach początkowych. „Ze względu na to, że układ nauczyciel – uczeń nie jest symetryczny i dominuje w nim ten pierwszy, dla socjalizacji tego drugiego ważne jest, jak realizuje się ta dominacja. Z moich obserwacji wynika, że władza nauczyciela w klasach początkowych nie przejawia się w miękkiej formie, ale ma bardzo dyrektywny charakter. Ta dyrektywność oznacza sztywne kierowanie uczniem w zakresie czynności organizacyjno-porządkowych, odnosi się też do działania poznawczego i zawłaszcza nawet sferę odczuć. Ponadto dyrektywna władza objawia się w formalizowaniu stosunków nauczyciela z uczniami albo jest maskowana klimatem życzliwości. Nauczyciel dyrektywny wzmacnia swój autorytet poprzez różne techniki wzbudzania kultu własnej osoby” (Nowicka, 2015, s. 210).

Również ciekawych wniosków w tym obszarze dostarcza Natalia Bednarska, która prowadziła w okresie nauczania zdalnego obserwację lekcji prowadzonych online za pośrednictwem platformy MS Teams. Wtedy jak na tacy można było zaobserwować styl

komunikacji nauczycieli z uczniami, oczywiście w specyficznych warunkach. Analiza empiryczna praktyk pedagogicznych wykazała dominację dwóch współwystępujących stylów nauczania: dyrektywnego oraz częściowo aktywizującego. W kontekście interakcji dydaktycznych zaobserwowano wyraźną przewagę komunikacji jednokierunkowej, charakteryzującej się wysokim stopniem dyrektywności w przekazach werbalnych kierowanych przez nauczycieli do uczniów. Ta obserwacja ma istotne implikacje dla zrozumienia dynamiki procesu edukacyjnego. Styl instrukcyjny, który charakteryzuje się wysokim poziomem kontroli nauczyciela nad przebiegiem procesu dydaktycznego, w połączeniu z elementami aktywizacji uczniów, tworzy specyficzną hybrydę metodyczną. Warto zauważyć, że dominacja komunikatów dyrektywnych może sugerować ograniczone wykorzystanie potencjału dialogicznego w relacji nauczyciel-uczeń (Bednarska, 2021, s. 180–181). Zajęcia zdalne cechowały się hierarchiczną relacją, gdzie nauczyciel podejmował wszystkie decyzje, co ograniczało swobodę uczniów. Uczniowie rzadko mieli okazję do swobodnej wypowiedzi, a nauczyciele ograniczali możliwość ich interakcji i współpracy, co było technologicznie dostępne dla nauczycieli (Bednarska, 2021, s. 181–182). Oczywiście, warunki techniczne zdalnej edukacji ograniczyły możliwość stosowania stylów wspierających podmiotowość ucznia, natomiast pokazały też dobitnie postawy nauczycieli w codziennej pracy nauczycielskiej. Badanie było przeprowadzone na bardzo małej grupie w specyficznym czasie, dlatego wymagałoby powtórzenia.

Książka „*The Autonomy Paradox*” dostarcza cennych analiz na temat złożonej relacji między autonomią nauczycieli a podmiotowością uczniów. Książka udowadnia na podstawie analizy różnych krajów, jak autonomia nauczycielska przekłada się na budowanie podmiotowości uczniów (Wermke, 2021, s. 67–70). Polska jest dalej jednym z tych krajów, gdzie autonomia nauczyciela pozostaje na wysokim poziomie. Natomiast brakuje wystarczających badań w polskiej literaturze pokazujących korelację pomiędzy tymi dwoma aspektami. Różnice kontekstowe pokazują, że autonomia nauczyciela nie jest uniwersalnym rozwiązaniem i musi być dostosowana do specyfiki systemu edukacyjnego. Nadmierna autonomia nauczycieli może ograniczać uczniów w ich własnym rozwoju, gdy nauczyciel zdominuje proces nauczania. Natomiast zbyt rygorystyczne ramy systemowe ograniczające nauczycieli sprawiają, że ich działania są mniej elastyczne (Wermke, 2021, s. 75).

Wątek ograniczeń i autonomii nauczycieli w szkole jest nierozzerwalnie związany z kulturą oporu w szkole, której jednym aktorów są również nauczyciele. Kultura nauczycielska w szkołach dzieli się na formalną (związaną z oczekiwaniami administracji i systemu edukacyjnego) i nieformalną (opartą na relacjach między nauczycielami oraz ich indywidualnych postawach).

Nauczyciel, będąc częścią systemu, jednocześnie pełni funkcję „strażnika porządku” i potencjalnego „buntownika” przeciwko hegemonii narzucanej przez szkolną administrację. Często też hegemonii, która może budować kulturę szkoły niedemokratycznej (Babicka-Wirkus, 2019, s. 219). Nauczyciele mogą przejawiać opór wobec tych oczekiwań, np. poprzez minimalizowanie wysiłku, ignorowanie biurokratycznych wymagań lub angażowanie się w działania, które sami uważają za wartościowe właśnie w obszarze rozwijania samorządności i podmiotowości uczniów lub wręcz przeciwnie (Babicka-Wirkus, 2019, s. 213). Niektórzy nauczyciele, zamiast otwarcie kwestionować system, wykorzystują kreatywność i innowacje dydaktyczne jako formę sprzeciwu wobec narzucanych im ograniczeń. Działania oporowe nauczycieli mogą być zarówno destrukcyjne, jak i konstruktywne. W zależności od ich charakteru opór może prowadzić do zmian w systemie lub do jego dalszej stagnacji (Babicka-Wirkus, 2019, s. 213–214).

Indywidualna teoria pedagogiczna nauczyciela kształtuje jego metody pracy oraz podejście do uczniów, wpływając na ich samodzielność i poziom współdecydowania w edukacji. Wybór stylu nauczania – od dyrektywnego po delegujący – decyduje o stopniu autonomii uczniów, jednak jego skuteczność zależy od elastyczności nauczyciela i gotowości do zmian. Jednocześnie nauczyciele, funkcjonując w systemie edukacyjnym, często wykazują opór wobec narzucanych norm, balansując między wymaganiami administracyjnymi a własnymi przekonaniem. Ich postawa może ograniczać lub wzmacniać sprawczość uczniów, dlatego analiza roli nauczyciela w budowaniu podmiotowości wymaga uwzględnienia także jego własnej autonomii i strategii działania.

1.4.3 Rola nauczyciela w rozwijaniu odpowiedzialności podmiotowej i pełnomocności u uczniów

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stoi przed jeszcze jednym bardzo ważnym zadaniem, które stanowi jeden z filarów zaproponowanego przeze mnie modelu propedeutyki samorządności. Poprzez swoją indywidualną teorię pedagogiczną i styl działania ma on możliwość rozwijania u uczniów odpowiedzialności podmiotowej. „Odpowiedzialność podmiotowa polega na szacunku dla innych, respektowaniu granic ich odpowiedzialności i wierze w to, że sami jesteśmy odpowiedzialni za zaspokajanie własnych potrzeb i rozwiązywanie własnych problemów” (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007, s. 31). Rozwijanie jej jest istotne, ponieważ „Właśnie świadoma odpowiedzialność, wierność wartościom i zasadom, powszechnie uznawana jest za niezbędny warunek powstania i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego” (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007, s. 10). Według autorskiej koncepcji Beaty Krzywosz Rynkiewicz na rozwijanie odpowiedzialności

podmiotowej wpływają cztery czynniki, które nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może rozwijać od najmłodszych lat:

1. Po pierwsze, kluczowe jest, rozwijanie rozumienia reguł z perspektywy „ja”, aby człowiek postrzegał zasady nie tylko jako zewnętrznie narzucone normy, lecz także rozumiał ich głębsze znaczenie z własnej perspektywy. Ważne jest uświadomienie sobie, że przestrzeganie tych reguł przynosi korzyści zarówno indywidualne, jak i społeczne;
2. Drugim istotnym elementem jest kształtowanie proaktywnej postawy wobec życia. Oznacza to zdolność do znajdowania konstruktywnych rozwiązań w obliczu wyzwań, zamiast skupiania się na trudnościach. Taki sposób działania sprawia, że człowiek staje się aktywnym i samodzielnym twórcą swoich decyzji, a nie tylko biernym uczestnikiem sytuacji;
3. Kolejnym ważnym aspektem jest uświadomienie sobie konsekwencji swoich działań. Jest to warunek konieczny, by przyjąć odpowiedzialność, ponieważ nie można odpowiadać za coś, czego skutków się nie rozumie lub nie zauważa;
4. Ostatnim kluczowym elementem jest możliwość realnego wpływania na rzeczywistość poprzez dokonywanie świadomych wyborów. Ten aspekt wiąże się ściśle z rozumieniem odpowiedzialności jako nieodłącznego elementu ludzkiej wolności i procesu podejmowania decyzji. Kiedy człowiek dostrzega, że jego wybory mają rzeczywisty wpływ na życie, zwiększa to jego zdolność do świadomego kontrolowania i zmieniania własnych zachowań (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007, s. 41–41).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, poprzez swoją indywidualną teorię pedagogiczną i styl działania, odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu u dzieci odpowiedzialności podmiotowej – czyli postawy opartej na samodzielności, świadomości konsekwencji, rozumieniu reguł i realnym wpływie na rzeczywistość. To fundament wychowania do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim.

Jednym z praktycznych narzędzi wspierających ten proces może być na przykład praca z tzw. umową społeczną, czasami nazywaną też kontraktem. Agnieszka Olczak opracowała model wdrażania umowy społecznej, który – przy zachowaniu elastyczności – znajduje zastosowanie również w edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcja ta zakłada przekształcenie programu nauczyciela w indywidualny plan rozwojowy ucznia, uwzględniający jego potrzeby i zainteresowania. Umowa staje się narzędziem wspólnego ustalania zasad, promuje partycypację, odpowiedzialność i tworzy demokratyczne środowisko uczenia się (Olczak, 2010, s. 17).

W tym kontekście warto również wprowadzić pojęcie pełnomocności (ang. *empowerment*), które w literaturze pedagogicznej opisywane jest jako najwyższy poziom podmiotowości dziecka. Oznacza ono autonomię, samostanowienie i odpowiedzialność ucznia. „*Empowerment*” obejmuje pięć kluczowych wymiarów: sens działań (*meaning*), samostanowienie (*self-determination*), kompetencje (*competence*), wpływ (*impact*) oraz poczucie bezpieczeństwa (*security*) (Ibrahim & Alkire, 2007, s. 58). Rozwój pełnomocności należy traktować jako złożony, długotrwały proces, który nie może być ograniczony do jednostkowych działań czy okazjonalnych interwencji pedagogicznych. Szczególną wagę należy przywiązywać do zapewnienia dzieciom możliwości praktycznego doświadczania demokracji od najmłodszych lat. W tym kontekście instytucje edukacyjne, takie jak żłobki, przedszkola i szkoły, stają się kluczowym środowiskiem dla kształtowania kompetencji związanych z pełnomocnością (Moss, 2014, s. 28).

Niestety, badania prowadzone przez Marzenę Nowicką ukazują obraz odmienny od tego, który jest potrzebny polskiej szkole. Działania nauczycieli w klasach I–III często prowadzą do ograniczania autonomii dzieci. Obserwacje z praktyk pedagogicznych wskazują, że nauczyciele skłonni są eliminować przejawy oporu uczniów, zamiast traktować je jako punkt wyjścia do zmiany relacji edukacyjnych. „Poprzez swoje działania nauczyciele wdrażają dzieci do posłuszeństwa i dyscypliny, skutecznie sprzeciwiając się i blokując wszystkie próby autonomicznych działań dzieci” (Nowicka, 2019, s. 35). Analiza obserwacji prowadzonych przez praktykantki w klasach młodszych ujawnia charakterystyczny schemat działań pedagogicznych, w którym nauczyciele konsekwentnie dążą do eliminowania i osłabiania przejawów oporu uczniów. Takie podejście znacząco wpływa na dynamikę relacji między nauczycielem a uczniem. Paradoksalnie, tłumienie dziecięcego sprzeciwu ogranicza możliwość zmiany pozycji ucznia w interakcjach edukacyjnych. Zamiast traktować opór jako negatywne zjawisko, można by go wykorzystać jako impuls do przekształcenia relacji pedagogicznych w bardziej partnerskie i sprzyjające rozwojowi ucznia (Nowicka, 2019, s. 36–37). Wyniki tych obserwacji wskazują na konieczność ponownego przemyślenia strategii zarządzania zachowaniami uczniów, zwłaszcza w kontekście wspierania ich autonomii i budowania bardziej demokratycznych relacji w procesie edukacyjnym. Dodatkowo „autonomia ucznia wyzwala niechęć nauczyciela, dopiero bezsilność czy bezradność podporządkowanego dziecka wywołuje empatię pedagoga” (Nowicka, 2019, s. 36). Z perspektywy pedagogiki, kształtowanie pełnomocności dziecka wymaga stworzenia odpowiedniego środowiska edukacyjnego od najwcześniejszych etapów jego rozwoju. Kluczowe jest uznanie, że umiejętności niezbędne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie

demokratycznym nie są wrodzone, lecz wymagają świadomego, systematycznego rozwijania i doskonalenia.

Również Ewa Kochanowska w swoim badaniu, w którym poddał obserwacji zajęcia zintegrowane – 54 bloki dnia (3–5-godzinne) zauważa, że do podstawowych obszarów działań nauczycieli, które wymagają zmian, zaliczyć można:

- a) „(...) brak współudziału uczniów w planowaniu celów zajęć, a tym samym procesu uczenia się;
- b) uniemożliwianie dzieciom dzielenia się swoimi zasobami intelektualnymi;
- c) niedocenianie wartości pytań uczniowskich i niewłaściwe reakcje na pytania zadawane przez dzieci;
- d) zdecydowana przewaga pytań zamkniętych nad pytaniami otwartymi stawianymi przez nauczycieli, a zachęcającymi do wyrażania swoich opinii, pomysłów i negocjowania znaczeń przez dzieci;
- e) pozorowanie pracy grupowej;
- f) ograniczanie możliwości dzieci w zakresie wyboru strategii i metod uczenia się;
- g) unikanie rozmów z dziećmi na temat aktualnych problemów społecznych związanych z demokracją przestrzeni społecznej” (Kochanowska, 2019, s. 54).

Istotę rozwijania podmiotowości uczniów jako jednego z filarów propedeutyki samorządności podkreśla też Agnieszka Głowala. Zauważa ona w swoich badaniach, że:

- Postawa nauczyciela jest czynnikiem decydującym o podmiotowych relacjach w procesie edukacyjnym. Postawa nauczyciela w stosunku do uczniów wywiera bezpośredni wpływ na stan poczucia doświadczenia podmiotowości ucznia w procesie kształcenia;
- Ważnym elementem pozwalającym na doświadczenie poczucia podmiotowości w szkole jest wpływ ucznia na proces kształcenia;
- Czynnikiem decydującym o doświadczeniu poczucia podmiotowości ucznia w procesie edukacji jest nauka szkolna bez lęku;
- Doświadczenie poczucia podmiotowości przez uczniów w edukacji szkolnej obejmuje także kwestie związane z pobudzaniem i wspieraniem ich zainteresowań (Głowala, 2016, s. 142–148).

Podsumowując ten rozdział, należy zwrócić uwagę, że nawet doświadczeni nauczyciele napotykają trudności w realizacji koncepcji odpowiedzialności podmiotowej i pełnomocności. Jednym z kluczowych wyzwań jest unikanie stygmatyzacji uczniów, którzy wyrażają dominujące, opresyjne poglądy, przy jednoczesnym wzmacnianiu głosów uczniów z marginalizowanych grup. Pojawia się tu potrzeba stosowania pojęcia sprawiedliwości epistemicznej, które odnosi się do równego uznawania wiedzy uczniów z różnych pozycji społecznych (Sibbett, 2022, s. 36).

Z perspektywy Polski jest to faktycznie duże wyzwanie w przypadku klas integracyjnych, ale i również w kontekście uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Po wybuchu wojny na Ukrainie Polska również musiała zmierzyć się z napływem dużej ilości uchodźców, co spowodowało, że dzieci z Ukrainy zostały oficjalnie włączone do systemu oświaty. Jest to wyzwanie, ale zarazem i szansa pod kątem budowania zróżnicowanej kulturowo edukacji. Problem, który do tej pory nie został zbadany, jest to, w jaki sposób nauczyciel w klasie zróżnicowanej ze względu na mniejszości narodowe radzi sobie z budowaniem u uczniów podmiotowości, partycypacji i samorządności.

Należy jednak pamiętać, że bez wystarczająco zróżnicowanego otoczenia, w którym można uczyć się przyjmowania innej perspektywy, ryzykujemy, że po prostu będziemy się uczyć od osób podobnych do nas. Przecież kluczem demokratycznego społeczeństwa jest jego różnorodność i mnogość perspektyw, dlatego dzieci od najmłodszych lat powinny jej doświadczać (Read, 2021, s. 168).

Dlatego szczególne ryzyko upatruje tu w małych szkołach niepublicznych, gdzie dochodzi do selekcji dzieci w czasie rekrutacji, a które również zrzeszają konkretną grupę społeczną rodziców. Opisywałem to już we wcześniejszych rozdziałach w kontekście pojęcia parentokracji. Polityki i programy edukacyjne muszą być bardziej dostosowane do specyficznych potrzeb dzieci w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Ujednolicone podejście ignoruje złożoność doświadczeń dzieci. Obszar ten był jednym z ograniczeń i ryzyk w moich badaniach, które starałem się ograniczyć przez możliwość kontaktu uczniów z różnymi grupami społecznymi oraz przez poszerzanie ich wiedzy społecznej o różnorodne istotnie społeczne tematy.

Podsumowując rozwój odpowiedzialności podmiotowej i pełnomocności uczniów jest kluczowym elementem procesu edukacyjnego, kształtującym ich zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i rozumienia konsekwencji własnych działań, co stanowi podstawy samorządności. Nauczyciel, poprzez swoją indywidualną teorię pedagogiczną oraz metody pracy, może wspierać autonomię uczniów, jednak badania w Polsce wskazują na liczne bariery w tym zakresie, w tym dominację podejścia hierarchicznego oraz tłumienie uczniowskiego oporu. Istotnym narzędziem rozwijania odpowiedzialności jest umowa społeczna, która może sprzyjać demokratycznym relacjom w klasie i zwiększać partycypację uczniów w procesie edukacyjnym. W kontekście kształtowania samodzielności i sprawczości uczniów równie istotne, obok rozwijania kompetencji, jest systematyczne zdobywanie wiedzy – zwłaszcza wiedzy społecznej. Proces ten musi przebiegać równolegle, ponieważ dopiero połączenie refleksyjnego działania z rozumieniem mechanizmów społecznych pozwala uczniom w pełni uczestniczyć w życiu wspólnoty i świadomie

podejmować decyzje w zróżnicowanym społeczeństwie. To właśnie wiedza społeczna pozwala uczniom lepiej rozumieć mechanizmy funkcjonowania różnorodnego społeczeństwa, role społeczne i zasady współdziałania, co stanowi fundament dla świadomej samorządności.

1.4.4 Rola nauczyciela w rozwijaniu wiedzy społecznej ucznia

Według Doroty Kluś-Stańskiej „Edukacja społeczna to ważny element oddziaływań wspierających rozwój dziecka. Dobrze prowadzona wspomaga rozumienie przez dziecko siebie i otaczającego świata ludzi, umożliwia poznanie instytucji, zjawisk i zasad regulujących życie społeczeństw, a także ułatwia dokonywanie wyborów aksjologicznych i normatywnych oraz partycypację w sprawach, na bieg, których dzieci mogą mieć wpływ” (Klus-Stańska, 2023, s. 9–10). W świecie naukowym wiedzę społeczną rozumiemy jako „(...) rodzaj wiedzy jednostki o sobie, innych i otaczającej rzeczywistości. Składa się na nią system znaczeń, które człowiek zdobywa i tworzy w toku własnej aktywności” (Nowak-Łojewska, 2015, s. 413). Bogdan Wojciszke wyodrębnia komponenty wiedzy człowieka o świecie społecznym. Zalicza do nich:

1. Uprzednie doświadczenia jednostki z jakimiś zdarzeniami, osobami i obiektami;
2. Umysłowe reprezentacje tych zdarzeń;
3. Schematy cech odzwierciedlające pewne rodzaje zmienności w obrębie owych zdarzeń, osób i obiektów (Wojciszke, 2006, s. 57–60).

Wyzwanie dotyczy kwestii przełożenia złożonej wiedzy społecznej na format odpowiedni dla edukacji wczesnoszkolnej, który w przyszłości zaowocuje poczuciem sprawstwa i samorządności. Obecny system edukacyjny podchodzi do tego wyzwania poprzez organizację treści wokół kluczowych ról społecznych, które dziecko pełni w swoim życiu. Program nauczania systematyzuje tę wiedzę według jasno określonej hierarchii ról: rozpoczyna od najbardziej podstawowej roli członka rodziny, następnie przechodzi do ról związanych ze środowiskiem szkolnym (uczeń i kolega), by ostatecznie rozszerzyć perspektywę na role w szerszym kontekście społecznym - jako członka społeczności lokalnej, Polaka oraz obywatela świata. Jest to przemyślany sposób stopniowego wprowadzania młodych uczniów w coraz szersze kręgi życia społecznego, rozpoczynając od najbliższego im środowiska, a kończąc na perspektywie globalnej (Nowak-Łojewska, 2015, s. 415).

Natomiast współcześnie, gdy dzieci nie tylko mają większy i szybszy dostęp do internetu, mediów i napływających informacji wczesna edukacja społeczna wydaje się kwestią niezwykle istotną. Dorota Klus-Stańska podkreśla, że „(...) w ofercie edukacyjnej dla młodszych uczniów powinny być tematy prowokujące do dokonywania autentycznych wyborów, wynikające

z osobistych doświadczeń i zgłębiania własnych motywów, prowokujące do namysłu, stymulujące pogłębianie sądów i przekonań” (Klus-Stańska, 2004).

Według analizy badaczki obecny system przekazywania wiedzy społecznej w polskich szkołach wykazuje istotne niedoskonałości, które mogą negatywnie wpływać na rozwój uczniów. Model powszechnie realizowany w Polsce i w innych krajach dawnego bloku wschodniego to „Model Edukacji Społeczno-Dyscyplinującej” (Klus-Stańska, 2023, s. 12). Według niego „Dziecko ma opanować przede wszystkim zasady dobrego wychowania, przestrzegania reguł dyscypliny i współżycia społecznego obowiązujących w przedszkolu i szkole. Powinno też przejawiać szacunek wobec wskazanych odgórnie ogólnospołecznych wartości i odpowiadających im symboli, zwyczajów i autorytetów” (Klus-Stańska, 2023, s. 12). Kwestia edukacji społecznej dzieci napotyka na poważne wyzwania związane z nadmiernym upraszczaniem przekazywanych treści. Ta tendencja niesie ze sobą znaczące ryzyko zniekształcenia przekazu edukacyjnego.

Konsekwencje tego zjawiska są wielowymiarowe. W pierwszej kolejności prowadzi ono do kreowania u dzieci zniekształconego obrazu rzeczywistości społecznej. Co więcej, proces ten skutkuje systematycznym odrywaniem przekazu edukacyjnego od autentycznych zjawisk i procesów zachodzących w otaczającym świecie. Taka dychotomia między uproszczoną edukacją a złożonością rzeczywistości społecznej może prowadzić do długotrwałych implikacji w rozwoju poznawczym i społecznym dzieci, utrudniając im adekwatne rozumienie oraz interpretację zjawisk społecznych (Nowak-Łojewska, 2015, s. 433).

System wiedzy społecznej w edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje się nadmiernym optymizmem i egocentryzmem, promując powierzchowne rozumienie rzeczywistości społecznej. Kluczowym problemem jest to, że taki model edukacji skutecznie zniechęca uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesach zmian społecznych. Zamiast rozwijać krytyczne i twórcze myślenie, system ten skłania do bezkrytycznej akceptacji istniejącego porządku. W rezultacie prowadzi to do osłabienia zaangażowania społecznego i ograniczenia otwartości na nowe idee (Klus-Stańska, 2011, s. 415–416). Ponadto, taki model może sprzyjać kształtowaniu negatywnego nastawienia wobec osób podważających obowiązujące normy społeczne. W środowisku szkolnym promowany jest ideał ucznia „posłusznego”, który nie wyróżnia się w grupie i bezkrytycznie przyjmuje narzucone zasady. Szczególną wagę przykładana jest do skupiania uwagi uczniów jedynie na sprawach ściśle związanych z ich bezpośrednim otoczeniem, co może prowadzić do zawężenia ich społecznej perspektywy. Badaczka podkreśla, że taka forma edukacji społecznej może skutkować marginalizacją uczniów na różnych poziomach, ograniczając ich możliwości rozwoju oraz zdolność do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym (Klus-Stańska, 2011, s. 435).

Na podstawie analizy przeprowadzonej przez Hannę Solarczyk Szewc, która oceniła podstawy programowe kształcenia ogólnego pod kątem rozwoju społecznego uczniów, stwierdzono, że edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III) charakteryzuje się najwyższym stopniem integracji kompetencji społecznych z normami rozwojowymi. Autorka podkreśla, że właśnie ten etap edukacyjny wyróżnia się pozytywnie na tle późniejszych okresów kształcenia, jeśli chodzi o uwzględnienie oraz implementację elementów rozwoju społecznego w programie nauczania (Solarczyk-Szwec, 2021, s. 64). „Wszystkie kategorie analityczne wytypowane jako wskaźniki rozwoju społecznego dla tego etapu kształcenia znalazły się w wymaganiach ogólnych lub szczegółowych. Wśród nich są kompetencje nadreprezentowane w stosunku do pozostałych – są to: umiejętność zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach oraz umiejętności komunikacyjne. Łącznie wskazano je w podstawie programowej ponad 40 razy, a pozostałe cztery kompetencje zostały wymienione 18 razy. Analiza jakościowa efektów uczenia się pozwala stwierdzić, że są one wąsko rozumiane, powielają proste sformułowania, unikają złożoności, wyjścia poza strefę komfortu, koncentrują się na adaptacji do zastanych warunków i zasad funkcjonowania” (Solarczyk-Szwec, 2021, s. 64).

Mimo to na podstawie przeprowadzonej analizy autorka formułuje trzy główne wnioski dotyczące kompetencji społecznych ujętych w podstawach programowych:

1. Kompetencje społeczne są definiowane w wąski sposób, przy czym ich zakres nie różnicuje się istotnie pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi (klasy I-III). Takie ograniczenie liczby wymaganych kompetencji utrudnia ich systematyczny rozwój w kolejnych poziomach kształcenia;
2. W programach nauczania brakuje odpowiedniej reprezentacji kompetencji kluczowych dla aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym i funkcjonowania w środowisku o zróżnicowanym kontekście kulturowym. Szczególnie wyraźny jest deficyt elementów związanych z samooceną, autonomią działania oraz elastycznością poznawczą;
3. Podstawy programowe nie zawierają spójnej strategii rozwoju kompetencji społecznych, co powoduje, że ich nabywanie odbywa się przypadkowo i wynika raczej z ogólnego klimatu środowiska edukacyjnego niż z celowo zaplanowanych działań dydaktycznych (Solarczyk-Szwec, 2021, s. 77).

Podsumowując, rozdział ukazuje, że edukacja społeczna oraz zdobywanie wiedzy o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa w edukacji wczesnoszkolnej stanowią fundament kształtowania orientacji dziecka w otaczającym świecie. Pozwalają one lepiej rozumieć reguły współżycia społecznego, zasady współdziałania oraz demokratyczne formy podejmowania decyzji.

Choć program nauczania na tym etapie edukacyjnym systematycznie wspiera rozwój podstawowych kompetencji społecznych, to równocześnie ujawnia się tendencja do ich nadmiernego upraszczania i infantylizacji. Ogranicza to rozwój tak istotnych zdolności, jak krytyczne myślenie, autonomia czy refleksyjność. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają umiejętności współpracy, kooperacji i współdecydowania, które stanowią podstawę praktycznego doświadczania samorządności. Dlatego też kolejny podrozdział poświęcony zostanie roli nauczyciela w rozwijaniu tych właśnie umiejętności w codziennej praktyce edukacyjnej, co – jak pokaże dalsza analiza – również wiąże się z istotnymi wyzwaniami.

1.4.5 Rola nauczyciela w rozwijaniu umiejętności współpracy, kooperacji i współdecydowania uczniów

Jednym z przejawów demokratyzacji i samorządności w edukacji jest umożliwienie uczniom współpracy w grupach w procesie uczenia się. W takiej sytuacji interakcje społeczne i procesy negocjacyjne stanowią fundamentalne podstawy konstruowania wiedzy. W tym paradygmacie, zgodnym z konstruktywizmem, wymiana wiedzy między uczniami dotycząca analizowanych zagadnień zyskuje szczególne znaczenie. Kolektywny proces przyswajania wiedzy generuje przestrzeń dla dialogu edukacyjnego, który pełni rolę: diagnostyczną - poprzez eksplorację dotychczasowego poziomu wiedzy uczniów, oraz prognostyczną - określającą kierunki i zakresy niezbędnej akwizycji wiedzy dla pogłębionego zrozumienia przedmiotu badań. Charakterystyczną cechą pracy grupowej jest redukcja barier komunikacyjnych, przejawiająca się poprzez swobodną artikulację wątpliwości między uczniami oraz generowanie propozycji rozwiązań problemowych.

Współczesne podejście do edukacji wczesnoszkolnej opartej o kształcenie zintegrowane obejmuje właśnie elementy nauki współpracy oraz wspólnego decydowania o procesie dydaktycznym. Podejście to powinno opierać się na konstruktywistycznej teorii uczenia się. Zgodnie z nią, wiedza wynika nie tylko indywidualnej interpretacji, ale i przede wszystkim interakcji i negocjacji z innymi uczniami. Aby umożliwić taki proces, dzieci muszą mieć przestrzeń do działania, refleksji, komunikacji i pokonywania trudności. Ponieważ nie każde zadanie wspiera tego rodzaju aktywność, nauczyciel powinien starannie dobierać zadania i organizować przestrzeń do nauki właśnie poprzez pracę zespołową (Pawlak, 2009, s. 49).

Jednak według Bożeny Pawlak „(...) wyniki badań wskazują na dość ograniczone korzystanie z pracy grupowej w klasach I-III. Z deklaracji badanych przeze mnie nauczycieli klas początkowych wynika, że formę tę stosują, ale nie tak często, jak na to zasługuje. Najczęściej praca grupowa inicjowana jest już w klasie pierwszej, niestety rzadko poprzedza ją praca w parach.

Wśród zadań stawianych zespołom uczniowskim dominują zadania zamknięte, sporadycznie jedynie dzieci mają możliwość eksperymentowania, formułowania i weryfikowania hipotez, dyskusowania różnych możliwości rozwiązania danego problemu. Ocenianie pracy grupowej nadal dla wielu nauczycieli i uczniów oznacza konieczność wystawienia stopnia za końcowy rezultat działań” (Pawlak, 2009, s. 115).

Dorota Klus-Stańska zauważa, że „Polscy nauczyciele często usprawiedliwiają się, że nie mogą pozwolić na pracę w małych grupach i indywidualizację, gdyż klasy są zbyt liczne. Gdy odwiedzałyśmy szkoły angielskie, gdzie liczba uczniów w szkołach wielkomiejskich sięgała czterdziestu, a nawet więcej, nauczyciele wyjaśniali, że nie mogą pracować z całą klasą jednocześnie, gdyż «ich klasy są na to zbyt liczne»” (Klus-Stańska, 2005, s. 185).

Praca grupowa stanowi jeden z filarów opracowanego przeze mnie modelu propedeutyki samorządności. Jest to taka kompetencja, która niezbędna dziś w prawie wszystkich dziedzinach życia. Jest wymieniana jako jeden z kompetencji kluczowych tzw. „4K”, jest to kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja oraz kooperacja (współpraca) (Kształtowanie kompetencji 4K w edukacji wczesnoszkolnej, 2023).

Bożena Pawlak w obszarze pracy grupowej również podkreśla jej propedeutyczny charakter. „Uważam, że wprowadzanie pracy grupowej do zajęć z uczniami klas początkowych jest konieczne, ale powinno być ukierunkowane w początkowej fazie przede wszystkim na zapoznanie dzieci z tym sposobem uczenia się i stopniowe wdrażanie uczniów do współdziałania. Można powiedzieć, iż doświadczenie społeczne na tym etapie powinno mieć początkowo priorytet przed wymaganiami dydaktycznymi. Dopiero po zdobyciu przez dzieci odpowiedniej dozy doświadczeń na polu wspólnego z koleżankami i kolegami działania, najpierw w parach, a potem w grupach, można wprowadzać zadania ukierunkowane na realizację celów o charakterze dydaktycznym” (Pawlak, 2009, s. 49).

W samym sposobie nauki współpracy możemy rozróżnić różnego jej formy, takie jak - uczenie w grupach, nauczanie grupowe, praca w parach, nauczanie kooperatywne. Każdą z form należy dostosować do klasy. Ocena gotowości dzieci do nauki w systemie grupowym ujawnia znaczące różnice w poziomie podstawowych umiejętności wśród uczniów rozpoczynających edukację w początkowych klasach (Pawlak, 2009, s. 81). Jeśli większość z nich wykazuje deficyty w zakresie kluczowych kompetencji, zastosowanie metod pracy zespołowej może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. To samo dotyczy działań w obszarze samorządności. Wprowadzanie elementów współpracy w grupach powinno następować dopiero po osiągnięciu przez większość

uczniów odpowiedniego poziomu umiejętności komunikacyjnych. Robert Fisher zwraca uwagę na dwie zasadnicze umiejętności niezbędne w pracy grupowej:

- umiejętności poznawcze - przetwarzania informacji;
- umiejętności społeczne - dobrego członka zespołu (Fisher, 1999, s. 102).

Warto jednak zaznaczyć, że nierównomierny rozwój poszczególnych kompetencji jest naturalnym zjawiskiem w procesie edukacyjnym. W tym kontekście możliwość obserwowania i naśladowania zachowań innych dzieci w ramach pracy grupowej może stanowić istotne narzędzie dydaktyczne, pod warunkiem, że w zespole znajdują się osoby prezentujące właściwe wzorce. Ogromną zaletą jest, jeżeli dzieci obserwują, że nauczyciele w szkole również współpracują i stosują tę formę pracy. Efektywność pracy w grupie zależy nie tylko od umiejętności interpersonalnych i językowych, ale również od zdolności związanych ze współpracą (Pawlak, 2009, s. 81). Jak zauważa Bernd Badegruber, kluczowe aspekty tych kompetencji obejmują m.in.: podział obowiązków, organizację pracy zespołowej, umiejętność dochodzenia do porozumienia, gotowość do kompromisu, zdolność do ustępstw, cierpliwość wobec innych, wzajemne wsparcie oraz dzielenie się zasobami (Badegruber, 1997). Uwzględniając tę szeroką perspektywę kompetencyjną, można dostrzec, jak skomplikowanym procesem jest wdrażanie pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej. Podkreśla to konieczność systematycznej oceny przygotowania uczniów do tego rodzaju aktywności, aby zapewnić ich skuteczny rozwój i integrację w zespołowym środowisku nauki. Wskazówek w tym obszarze możemy szukać w pracy Bożeny Pawlak „Przeciwdziałać takim sytuacjom może etapowe wprowadzanie pracy grupowej. Obejmuje ono dwa główne etapy - pracę w parach i pracę w małych grupach, a w ich obrębie jeszcze pomniejsze fazy. Dopiero po tak przebiegającym treningu pracy w parach można rozpocząć pracę w grupach” (Pawlak, 2009, s. 81). Z powyższych rozważań wynika, że skuteczne wdrażanie pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej wymaga nie tylko przygotowania uczniów do współpracy, ale również świadomego planowania i modelowania tej formy działania przez nauczycieli. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno podejście pedagogiczne, które systematyzuje i pogłębia praktykę współpracy – mianowicie nauczanie kooperatywne.

Zgodnie z koncepcją nauczania kooperatywnego, która powstała w latach 70 XX wieku dzieci uczą się efektywniej poprzez interakcję i współpracę z innymi. Uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także uczą się myślenia krytycznego, argumentacji i współpracy (Kołodziejczyk, 2014, s. 165). Uczenie kooperatywne opiera się o takie elementy jak:

- Praca w małych grupach – uczniowie uczą się poprzez interakcję i pomoc innym;

- Kooperatywna struktura motywacyjna – nagradzanie osiągnięć całej grupy, a nie tylko jednostek;
- Wspólne rozwiązywanie zadań – członkowie grupy współpracują, aby osiągnąć wyznaczony cel;
- Kooperatywne motywy – naturalne predyspozycje do współpracy i działania na rzecz grupy (Kołodziejczyk, 2014, s. 165).

Niestety ponownie implementacja nauczania kooperatywnego napotyka na szereg istotnych barier w środowisku edukacyjnym. Pierwszą z nich jest obawa kadry pedagogicznej przed utratą kontroli nad dynamiką procesów zachodzących w klasie. Kolejnym znaczącym wyzwaniem jest zwiększone zapotrzebowanie na czas i zasoby niezbędne do właściwego przygotowania zajęć w formule kooperatywnej. Nauczyciele wyrażają również zaniepokojenie możliwością dominacji interakcji społecznych nad rzeczywistym procesem uczenia się, co mogłoby prowadzić do obniżenia efektywności edukacyjnej. Dodatkowo brak doświadczenia pedagogów w praktycznym stosowaniu metodyki nauczania kooperatywnego stanowi istotną przeszkodę w jej skutecznym wdrażaniu. Te czynniki łącznie tworzą złożony kompleks barier, które wymagają systematycznego adresowania w procesie transformacji metodyki nauczania (Kołodziejczyk, 2014, s. 167). Obawy te są bardzo podobne do tych związanych z wprowadzaniem mechanizmów partycypacyjnych do szkół, czy wdrożeniem innego stylu działań nauczyciela. Zmiana roli nauczyciela oraz oddanie w ręce dzieci odpowiedzialności za naukę przez wykorzystanie różnorodnych metod dla części kadry pedagogicznej dalej jawi się jako coś niewyobrażalnego.

W nauczaniu kooperatywnym tak samo, jak i w nauczaniu do samorządności nauczyciel pełni wielowymiarową funkcję, która wykracza poza tradycyjne role edukacyjne. Jako planista, odpowiada za precyzyjne definiowanie celów dydaktycznych oraz selekcję adekwatnych metod nauczania dostosowanych do potrzeb uczniów. W roli moderatora, nauczyciel systematycznie monitoruje postępy pracy zespołowej oraz oferuje wsparcie w sytuacjach problemowych, zapewniając płynność procesu edukacyjnego. Funkcja arbitra wymaga od nauczyciela umiejętności efektywnego zarządzania konfliktami oraz dbałości o konstruktywną dynamikę grupową. Wreszcie, jako ewaluator, pedagog dokonuje systematycznej oceny skuteczności pracy zespołowej oraz identyfikuje obszary wymagające doskonalenia, co umożliwia ciągłe podnoszenie jakości procesu dydaktycznego. Te wzajemnie uzupełniające się role tworzą kompleksowy model nauczyciela w edukacji kooperatywnej, wymagający wysokich kompetencji zarówno pedagogicznych, jak i interpersonalnych (Kołodziejczyk, 2014, s. 175–176).

Jednym z wyzwań, z jakim muszą się mierzyć nauczyciele chcący w pełni realizować założenia uczenia współpracy, współdecydowania i kooperacji jest dobór składu grup. Ze względu na złożoności sieci rówieśniczych na tym etapie edukacji jest to spore wyzwanie. Zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę skłonności związane z homofilią płciową, które opisywałem w rozdziale o sylwetce dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. Jak zauważa Bożena Pawlak „Możliwy jest skład homogeniczny (jednolity) lub heterogeniczny (zróżnicowany). Kryterium podziału mogą stanowić takie czynniki, jak np. zainteresowania, płeć, sympatie czy poziom osiągnięć szkolnych. W ostatnim z wymienionych wariantów mamy do czynienia z tzw. pracą w poziomach (kiedy uczniowie zdolni pracują ze zdolnymi, ci o przeciętnych możliwościach razem, a ci słabsi w osobnej grupie) lub też z sytuacją tzw. wyrównywania poziomu możliwości wszystkich grup (poprzez łączenie w jednym zespole osób zdolnych oraz tych o słabym i przeciętnym poziomie osiągnięć szkolnych)” (Pawlak, 2009, s. 38).

Analiza przedstawiona w pracach R. Fishera wskazuje na istotne zależności między strukturą zespołów a efektywnością procesu dydaktycznego. Homogeniczne grupy oparte na więziach przyjacielskich generują optymalne warunki w zakresie poczucia bezpieczeństwa uczniów, jednakże mają tendencję do redukcji poziomu aspiracji zadaniowych, co może ograniczać ich potencjał rozwojowy. Maksymalizacja efektów edukacyjnych występuje w przypadku tworzenia grup różnorodnych pod względem potencjału kompetencyjnego uczniów (Fisher, 1999, s. 23). Fisher postuluje jednak okresową reorganizację składu grup w kierunku homogeniczności zdolności, szczególnie w odniesieniu do uczniów przejawiających wysokie osiągnięcia edukacyjne (Fisher, 1999, s. 24). Jeżeli chodzi o stałość pracy w grupach wyróżnić dwa podejścia organizacyjne: grupy permanentne oraz tymczasowe. Model permanentny znajduje szczególne zastosowanie w metodyce harcerskiej (zastępy, szóstki, patrole), podczas gdy wariant „chwilowy” dominuje w standardowej praktyce edukacyjnej. W polskim systemie oświaty obserwuje się znaczącą marginalizację modelu grup stałych. Szczególnie istotną konceptualizację stałych struktur grupowych przedstawił A. Kamiński, czerpiąc inspirację z metodyki harcerskiej, ze szczególnym uwzględnieniem systemu zastępowego u harcerzy (10-13 lat) oraz szóstek zuchowych (6-9 lat). Jego sposób pracy określany mianem „metody mikołowskiej”, stała się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia własnych badań w tym obszarze oraz dał mi jasne wskazówki dotyczące pracy ze stałymi grupami. Proponowany model zakładał formowanie zespołów o stabilnym składzie, wyłanianych w procesie demokratycznej selekcji uczniowskiej. Struktura przywództwa opierała się na rotacyjnym systemie liderów grupowych, wybieranych przez członków zespołu. Ta metodologia

znajdowała zastosowanie w trzech obszarach: organizacyjnym, wychowawczym oraz dydaktycznym (Kamiński, 1966, s. 104–106).

Rozwijanie kompetencji współpracy i kooperacji stanowi ważny fundament dla budowania postaw obywatelskich i wspólnotowych, jednak nie wyczerpuje pełnego spektrum działań nauczyciela w tym zakresie. Ostatnim z obszarów w obrębie roli nauczyciela w uczeniu dzieci współdecydowania, współpracy i kooperacji jest obszar współdecydowania o procesie dydaktycznym. To właśnie poprzez umożliwienie uczniom wpływu na przebieg własnego uczenia się możliwe jest pogłębianie ich poczucia sprawczości oraz rozwijanie postaw odpowiedzialności i zaangażowania w życie klasy jako wspólnoty uczącej się.

Zaobserwowałem to również w mojej pracy badawczej, czego potwierdzeniem były wypowiedzi dzieci przytaczane w rozdziale trzecim. Uczniowie podkreślają tam, że przejawem demokratycznego podejścia do edukacji jest również wdrażanie metod dydaktycznych, które wspierają samodzielne podejmowanie decyzji przez uczniów. Zwłaszcza w zakresie wyboru strategii poznawczych oraz sposobów rozwiązywania problemów osadzonych w wiedzy osobistej dzieci. Wykorzystanie tych metod w odniesieniu do osobistych przeżyć uczniów prowadzi do indywidualizacji procesu nauki, sprzyjając rozwojowi samorządności i partycypacji uczniowskiej. Planowanie procesu dydaktycznego opiera się na świadomym doborze treści programowych i zadań edukacyjnych w taki sposób, aby umożliwiały one uczniom wykorzystanie własnych doświadczeń w budowaniu osobistych struktur poznawczych. Jest to jeden z fundamentów kształcenia zintegrowanego (Klus-Stańska, 2005, s. 183–184).

Jednak ponownie badania pokazują wyraźną rozbieżność między teorią a stanem faktycznym. W praktyce dydaktycznej często dominuje nadmierna strukturalizacja procesu uczenia się, przejawiająca się w szczegółowych instrukcjach oraz ścisłym prowadzeniu uczniów przez kolejne etapy myślenia i rozwiązywania problemów. Przewaga przekazu werbalnego i jednostronna komunikacja nauczyciela ograniczają przestrzeń do samodzielnej ekspresji uczniów oraz utrudniają wdrażanie różnorodnych strategii poznawczych, często pokazując dzieci, że uczą się tylko dla szkoły (Klus-Stańska, 2015, s. 53–56). „Tylko zadawane czasem przez dzieci pytanie, czy mają coś zrobić normalnie, czy też po szkolnemu, podtrzymuje nadzieję, że po programowo-metodyczno podręcznikowym praniu mózgów, jakiemu jesteśmy poddawani z zatrważającą intensywnością, dzieci jako jedyne są przytomne i świadome tego, że «po szkolnemu» to z pewnością nie normalnie” (Klus-Stańska, 2015, s. 56).

Partycypacja ucznia w procesach demokratyzacji i samostanowienia edukacyjnego manifestuje się poprzez świadomość celów dydaktycznych oraz aktywne uczestnictwo w ich

formułowaniu (Puślecki, 2010, s. 91). Ta integracja celów edukacyjnych z indywidualną perspektywą poznawczą ucznia wyzwala proces nadawania osobistego znaczenia aktywnościom edukacyjnym. Implementacja strategii upodmiotowienia celów dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej pełni dwójką funkcję. Z jednej strony, pokazywanie celów przez kadrę pedagogiczną służy ukierunkowaniu procesów poznawczych uczniów na specyficzne domeny wiedzy i umiejętności podlegające doskonaleniu. Równolegle proces ten inicjuje autorefleksję uczniów w zakresie:

- ewaluacji aktualnego stanu wiedzy;
- identyfikacji aspiracji poznawczych;
- określenia obszarów wymagających pogłębienia.

Ta wielowymiarowa konceptualizacja celów edukacyjnych generuje przestrzeń dla autonomicznego rozwoju poznawczego, gdzie uczeń występuje jako aktywny podmiot procesu konstruowania wiedzy, nie zaś jako pasywny odbiorca treści dydaktycznych. Taka reorientacja w kierunku demokratyzacji procesu edukacyjnego stanowi fundamentalny warunek efektywnego przyswajania wiedzy i rozwoju kompetencji w obszarze pełnomocności ucznia oraz samorządności (Puślecki, 2010, s. 131). Dobrym narzędziem do realizacji tego założenia jest koncepcja oceniania kształtującego, na którą składa się:

- „bieżąca komunikacja między nauczycielkami i nauczycielami a uczennicami i uczniami na temat tego, czego i jak się uczą, czyli informacja zwrotna;
- transparentny proces uczenia się, czyli jasne i znane cele i kryteria sukcesu;
- systematyczny, partnerski dialog między uczestnikami procesu uczenia się, tworzący klimat bezpieczeństwa, w którym popełnianie błędów jest naturalne i użyteczne dzięki wykorzystywaniu ich do uczenia się;
- refleksja nad własnym procesem uczenia się oraz kształcenie umiejętności samooceny i czerpanie z czynionych postępów satysfakcji;
- wiara w siebie, czyli świadomość własnych możliwości, motywacja do podejmowania wyzwań oraz samodzielność w podejmowaniu decyzji;
- współpraca, czyli uczenie się od siebie nawzajem” (Ocenianie kształtujące, 2024).

Również metoda projektów stanowi wyróżniającą się formę nauczania grupowego, która została zaimplementowana w przeprowadzonym przeze mnie badaniu. Opiera się ona o organizację uczniów w niewielkie zespoły zadaniowe, zorientowane na realizację wspólnych celów edukacyjnych, wymianę doświadczeń oraz kolektywne wykonywanie przydzielonych zadań. „Jest to metoda interdyscyplinarna, która zakłada u uczących się znaczną samodzielność oraz

odpowiedzialność. Projekty mogą być wykonywane indywidualnie lub zespołowo. Uczniowie podczas pracy nad swoimi projektami powinni mieć zapewniony swobodny dostęp do różnych przedmiotów oraz pomoc dyżurującego nauczyciela. Ponadto metoda projektu stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania własnym procesem uczenia się. Nauczyciele korzystający z tej metody mogą z łatwością indywidualizować techniki pracy tak, aby różnicować wymagania. Metoda projektu pomaga także tworzyć zintegrowany zespół klasowy, w którym uczniowie – poprzez pracę w grupie – uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także zdobywają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania swojej pracy, a także do dokonywania samooceny. Podczas projektu praca odbywa się w indywidualnie ustalonym czasie i tempie” (Delors i in., 1998, s. 95).

Współczesne podejście do edukacji podkreśla znaczenie współpracy uczniów w procesie kształcenia, co znajduje swoje odzwierciedlenie w metodach nauczania kooperatywnego oraz pracy grupowej. Tego rodzaju strategie dydaktyczne sprzyjają rozwijaniu kompetencji społecznych, wzmacniają umiejętność podejmowania decyzji i uczą odpowiedzialności za wspólny cel. Jednocześnie, jak wskazują badania, w polskim systemie edukacyjnym wciąż występują liczne bariery w skutecznym wdrażaniu tych metod – zwłaszcza ze strony nauczycieli. Nadmierna strukturalizacja procesu dydaktycznego i dominacja jednostronnej komunikacji nauczycielskiej ograniczają przestrzeń do rozwijania samodzielności uczniów oraz kształtowania ich postaw obywatelskich.

Uważam, że jednym z kluczowych aspektów demokratyzacji edukacji jest umożliwienie uczniom większego wpływu na własny proces kształcenia, co można realizować poprzez metody angażujące, takie jak metoda projektów czy ocenianie kształtujące. W kontekście przygotowania młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym, istotnym elementem staje się kształtowanie postaw samorządowych w środowisku szkolnym. Kompetencje zdobywane w ramach współpracy grupowej, takie jak umiejętność negocjacji, dochodzenie do kompromisu czy podejmowanie decyzji w oparciu o dobro wspólne, mają bezpośrednie przełożenie na mechanizmy funkcjonowania szkolnych społeczności uczniowskich.

Przenosząc rozważania z obszaru dydaktyki na grunt organizacji życia szkolnego, kluczowym zagadnieniem staje się rola samorządności uczniowskiej w kształtowaniu kompetencji obywatelskich. W tym kontekście prawne ramy funkcjonowania szkoły stanowią istotny aspekt realizacji demokratycznego modelu edukacji, ponieważ określają mechanizmy partycypacji uczniowskiej, zakres ich autonomii oraz sposób, w jaki mogą oni wpływać na życie szkolne.

Przepisy prawa oświatowego odzwierciedlają oczekiwania społeczeństwa demokratycznego wobec instytucji edukacyjnych, określając zasady działania nauczycieli, samorządu uczniowskiego, jego uprawnienia oraz relacje z innymi organami szkoły. Stopień realizacji tych zapisów w praktyce ma kluczowe znaczenie dla kształtowania postaw obywatelskich i aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. W kolejnej części opracowania zostaną omówione regulacje prawne dotyczące samorządności uczniowskiej, a także ich wpływ na budowanie postaw wśród młodych ludzi.

1.5 Prawne aspekty samorządności uczniowskiej

Rozważania nad samorządnością uczniowską, prowadzone dotychczas głównie w perspektywie pedagogicznej i rozwojowej, wymagają uzupełnienia o analizę jej uwarunkowań prawnych. Ramy prawne wyznaczają bowiem nie tylko formalny status samorządu uczniowskiego jako organu szkoły, ale również określają zakres możliwej partycypacji uczniów w życiu szkoły, sposób sprawowania przez nich współodpowiedzialności oraz stopień rzeczywistej autonomii. W tym kontekście istotne staje się zbadanie, w jaki sposób prawo oświatowe – zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym – wspiera lub ogranicza rozwijanie kompetencji obywatelskich dzieci już od najwcześniejszych etapów edukacji. Przedstawiona w dalszej części analiza obejmie kluczowe dokumenty normatywne, w tym Konwencję o prawach dziecka oraz przepisy krajowe, a także odniesie się do ich praktycznego zastosowania w codziennym funkcjonowaniu szkół podstawowych.

1.5.1 Samorządność uczniowska w Konwencji o prawach dziecka

Kolejnym istotnym obszarem budowania samorządności w szkołach są artykuły prawne regulujące aspekt praw dziecka oraz funkcjonowania szkoły. Wymuszają one zmiany na decydentach i pozwalają na skuteczniejsze egzekwowanie i monitorowanie ich przestrzegania. Dokumentami takimi są ustawy takie jak prawo oświatowe, orzecznictwa, statuty szkolne, dokumenty międzynarodowe czy przede wszystkim zapisy zawarte w Konwencji o prawach dziecka (KPD). KPD została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku. Jest to dokument obowiązujący w 196 państwach świata. Zostały w niej spisane wszystkie prawa dziecka. Znajdziemy w niej informacje, które akcentują w sposób szczególny, podmiotowy wymiar dziecka, jego godność oraz jego równorzędne traktowanie przez udział w tworzeniu i wpływaniu na rzeczywistość. Zwłaszcza jest to:

- „Art. 3 Wszystkie działania dotyczące dzieci muszą być podejmowane z uwzględnieniem ich najlepszego interesu. W kontekście samorządności oznacza to, że mechanizmy

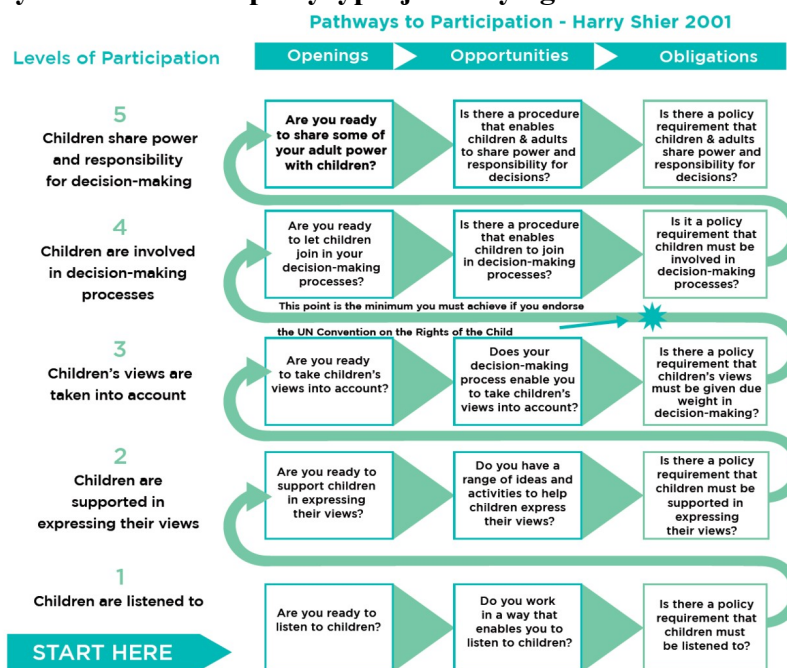
decyzyjne powinny uwzględniać potrzeby i perspektywy dzieci, wzmacniając ich rolę jako aktywnych uczestników życia społecznego (...);

- art. 12 prawo do wyrażania przez dziecko własnych poglądów i opinii w sprawach go dotyczących i przyjmowania ich z należytą wagą;
- art. 13 prawo do swobodnej wypowiedzi oraz do poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji;
- art. 14 prawo do swobody myślenia, mówienia i wyznania;
- art. 15 prawo do swobodnego zrzeszania się, pokojowych zgromadzeń oraz do życia prywatnego” (Konwencja o prawach dziecka, 1989).

Z wyżej wymienionych praw wynika zasada partycypacji dziecięcej, która jest jedną ze składowych propedeutyki samorządności w zaproponowanym przeze mnie modelu. Choć w konwencji ustanowiono standard rozwoju partycypacji społecznej dzieci w sensie legalnym i moralnym, jednak nie sprecyzowano szczegółowych treści, zakresu i jej obszarów. Dlatego powstały różne modele partycypacji mające ułatwić jej wprowadzanie. Pierwszym z takich modeli była drabina partycypacji Rogera Harta (Hart, 1992). Natomiast na jej kanwie Harry Shier stworzył swój własny system rozwoju partycypacji dla młodzieży. Harry Shier opracował swój model dla młodzieży, ale wskazywał, że może być również wykorzystany w przypadku gdy mówimy o partycypacji dzieci. Uważał, że partycypacji nie można szybko przyswoić i musi być ćwiczona od najmłodszych lat, aby przygotować człowieka do podejmowania odpowiedzialnych decyzji w starszym wieku (Shier, 2001, s. 107–117).

Shier wskazuje także, że zaangażowanie dorosłych w proces „oddawania władzy” dzieciom (poza osobistą gotowością i kompetencjami komunikacyjnymi osób, które się na to decydują), wymaga także wprowadzania w życie działań, które otworzą przestrzeń dla dzieci (Brzozowska-Brywczyńska, 2013, s. 52).

Rysunek 2: Model partycypacji Harry'ego Shiera



Źródło: Zucchermaglio i in., (2021).

Polska również podpisując i ratyfikując Konwencję praw dziecka, zgłosiła deklarację dotyczącą tzw. artykułów partycypacyjnych (art. 12–16) mówiącą, że ich wykonanie dokonuje się „(...) z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza nią”. W praktyce oznacza to ograniczone działanie tego artykułu (Brzozowska-Brywczyńska, 2021, s. 17). Fakt ten potwierdzają również liczne raporty na temat nieprzestrzegania praw dziecka w Polsce w tym obszarze (Jarosz, 2013, s. 52). Wskazuje też na to analiza dyskursu Rzecznika Praw Dziecka w 2018 roku (Dagiel & Kowalik-Ołubińska, 2018). Nadzieje pozostawia powołany w 2024 roku przez Rzecznika Praw Dziecka i UNICEF Polska zespół ds. Partycypacji Dzieci i Młodzieży, którego celem jest wypracowanie narodowej strategii działań wzmacniających partycypację dzieci i młodzieży w Polsce („Nic o nas bez nas. Powstał Zespół ds. Partycypacji Dzieci i Młodzieży, wspólna inicjatywa RPD i UNICEF Polska”)

Szczególnym dla uniwersum rozumienia partycypacji społecznej dzieci dokumentem jest wydany przez Komitet Praw Dziecka ONZ w 2009 r. Komentarz Ogólny nr 12 zatytułowany *The right of the child to be heard /CRC/C/GC/12*. „Mówi on, że Państwa powinny z jednej strony zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów, a z drugiej stwarzać im ku temu rzeczywiste warunki i możliwości” (Jarosz, 2016, s. 71).

Odpowiedzią na powyższe wyzwania na terenie państw ratyfikujących konwencję było stworzenie przez badaczkę Laurę Lundy kolejnego modelu partycypacji. Był on praktycznym

przełożeniem zapisów konwencji na narzędzia, z których mogą korzystać decydenci i praktycy (Lundy, 2007).

Na model ten składała się:

- **Przestrzeń-** czyli to, „czy pytano młodych ludzi o ich poglądy?” „Ile było na to okazji?”;
- **Głos-** Czy młodzi ludzie otrzymali informacje, których potrzebują, aby wyrobić swoje poglądy?;
- **Publiczność-** Czy właściwi decydenci są zaangażowani i aktywni? Czy istnieje jasny i uzgodniony proces komunikowania głosów i poglądów młodych ludzi?;
- **Wpływ-** Czy poglądy młodych ludzi zostały wzięte pod uwagę w procesie podejmowania decyzji i w jaki sposób zostały odnotowane? „Czy młodym ludziom powiedziano, jak ich poglądy wpłynęły na decyzję – a jeśli nie, to dlaczego?” (Lundy, 2007, s. 933).

Rozszerzeniem modelu partycypacji zaproponowanego przez Lundy zajął się Patricio Cuevas-Parra. Słusznie zauważył on, że model ten nie uwzględnia dwóch kluczowych wymiarów: „przecięcia tożsamości” i „środowiska wspierającego” (Cuevas-Parra, 2023, s. 364). Poza typowymi wyznacznikami tożsamości społecznej, takimi jak - płeć, rasa i pochodzenie etniczne oraz status społeczno-ekonomiczny, przecinające się tożsamości obejmują szereg dodatkowych cech, które często ograniczają możliwości niektórych dzieci do angażowania się w sprawy istotne dla ich życia. Należą do nich między innymi przynależność religijna, orientacja seksualna i posiadanie niepełnosprawności. Z kolei dodatkowy wymiar „środowiska umożliwiającego” rozumiany jest jako obejmujący kombinację komponentów fizycznych, społecznych i behawioralnych, które sprzyjają uczestnictwu dzieci (Cuevas-Parra, 2023, s. 366). Dzieci z marginalizowanych grup doświadczają większych barier w realizacji swojego prawa do partycypacji, wynikających z uprzedzeń, dyskryminacji i nierówności społecznych. Dzieci, których tożsamości nakładają się na siebie (np. dzieci zmuszone do uchodźstwa, ukraińskie dziewczynki z ubogiego środowiska, Romowie), mogą napotykać największe bariery w uczestnictwie (Cuevas-Parra, 2023, s. 366). Potwierdzają to badania wśród 18 krajów, gdzie uczestnictwo dzieci w decyzjach dotyczących ich życia różni się w zależności od kontekstów społeczno-relacyjnych, takich jak rodzina, szkoła, społeczność lokalna i kraj (Sianko i in., 2024, s. 1513). To udowadnia, że dzieci doświadczają swoich praw w zróżnicowany sposób, co wynika z lokalnych norm społecznych i kulturowych. Różne społeczeństwa oferują dzieciom zróżnicowane możliwości uczestnictwa. Na przykład w krajach takich jak Malta czy Albania odsetek dzieci w grupie „Szanujący i zaangażowani” jest wyższy niż w Brazylii czy Chinach (Sianko i in., 2024, s. 1509).

Edukacja formalna realizowana w środowisku szkolnym zajmuje szczególną pozycję w procesie kształtowania kompetencji obywatelskich, stanowiąc uniwersalny mechanizm dostępny dla wszystkich warstw społecznych, niezależnie od ich kondycji socjoekonomicznej. Ta unikalna charakterystyka systemu edukacji szkolnej nabiera fundamentalnego znaczenia w kontekście obserwowanej korelacji między statusem społecznym a procesem akwizycji kompetencji obywatelskich. System edukacji szkolnej, choć stanowi tylko jeden z wielu kanałów transmisji kompetencji obywatelskich, wyróżnia się swoją dostępnością dla wszystkich. Ta cecha czyni go kluczowym narzędziem w procesie demokratyzacji edukacji obywatelskiej, umożliwiając systematyczny rozwój kompetencji niezależnie od barier socjoekonomicznych występujących w środowisku pozaszkolnym (Stek-Łopatka, 2023, s. 82).

Nacisk na powszechność prawa do uczestnictwa doprowadził do jego konceptualizacji jako jednowymiarowej konstrukcji, która ogranicza i zaciemnia różne sposoby, w jakie dzieci uczestniczą lub poszukują reprezentacji i włączenia w różnych kontekstach politycznych, społecznych i ekonomicznych. Czym innym będzie partycypacja dla dzieci w Nigerii i Ghanie, niż dla dzieci w Polsce czy w Niemczech. Są to ważne aspekty, biorąc pod uwagę, że uczestnictwo jest osadzone w kontekstach społeczno-relacyjnych. Oznacza to, że wszystkie dzieci, niezależnie od tego, gdzie mieszkają, uczą się lub bawią, powinny móc korzystać z prawa do uczestnictwa, natomiast różne są jego formy (Twum-Danso Imoh & Okyere, 2020, s. 8–9).

Bardzo ciekawych wniosków w obszarze przestrzegania praw dziecka oraz prawa do partycypacji dostarcza najnowszy raport „*Prawa dziecka w Polsce 2024*”. Z obrazu, jaki przedstawia badanie, przestrzeganie praw dziecka w Polsce nadal nie jest na satysfakcjonującym poziomie. Dotyczy to szkoły – nauczycieli oraz środowisk rodzinnych. Badanie nie objęło uczniów klas I-III, natomiast daje dobry obraz polskiego szkolnictwa. „Młodzież i dzieci gorzej niż w 2019 roku oceniają przestrzeganie praw dziecka przez otoczenie. Ponad 70 proc. uważa, że rodzice i inni członkowie rodziny respektują ich prawa (spadek na poziomie ok. 10 p.p.). Jednak bardzo poważny regres dotyczy przede wszystkim nauczycieli i szkoły. Badane dzieci wyraźnie rzadziej wskazywały, że nauczyciele przestrzegają ich praw (38 proc., jest to 32 p.p. mniej niż w 2019 roku), natomiast częściej wypowiadały się krytycznie (25 proc., różnica 17 p.p.)” (Prawa dziecka w Polsce 2024, 2025). Spadek zaufania do nauczycieli i instytucji edukacyjnych jest alarmujący, zwłaszcza że szkoła powinna być miejscem, w którym dzieci czują się bezpieczne i gdzie ich prawa są szanowane. Raport mówi również o braku rzeczywistej partycypacji uczniów w decydowaniu o szkole – dzieci czują się bardziej przedmiotem systemu niż jego aktywną częścią. Presja na wyniki edukacyjne i obciążenie programem nauczania powodują, że nauczyciele mogą

poświęcać mniej uwagi relacjom z uczniami. Kolejny obszar raportu to nasilenie konfliktów pokoleniowych – współczesna młodzież jest bardziej świadoma swoich praw i odważniej je egzekwuje, co może prowadzić do napięć z nauczycielami. Dalej w raporcie czytamy „Podobnie jak w 2019 roku, co dziesiąty rodzic uważa, że w szkołach nie przestrzega się praw dziecka. Wśród nauczycieli odsetek takich wskazań jest stale marginalny i wynosi obecnie 2 proc.” (Prawa dziecka w Polsce 2024, 2025). Wnioski te wskazują na pogłębiający się kryzys zaufania do systemu edukacji w Polsce. To, co najsmutniejsze znajduje się w części raportu na temat partycypacji „Nieliczni uczniowie czują, że ich zdanie ma znaczenie, nawet w przypadku wyboru przewodniczącego szkoły czy klasy. Dzieci chciałyby mieć większy wpływ na poszczególne kwestie – przede wszystkim na organizację imprez i wycieczek oraz na zasady obowiązujące w szkole. Zwraca przy tym uwagę spadające zainteresowanie młodych decydowaniem w sprawach ich dotyczących. Nauczyciele wyraźnie częściej oceniają, że dzieci mają wpływ na życie szkolne niż sami uczniowie. Jednocześnie w większości przypadków nauczyciele uważają, że młodzież powinna mieć jeszcze większą decyzyjność” (Prawa dziecka w Polsce 2024, 2025).

Prócz tego „Wśród ustaleń badawczych zwraca uwagę niezbyt wysokie zainteresowanie młodych ludzi działaniami społecznymi oraz aktywnością w zakresie działań liderek. Lepsze wskaźniki (36%) ujawniono tylko w kontekście zainteresowania inicjatywami podejmowanymi wspólnie z innymi młodymi ludźmi, zwłaszcza na rzecz środowiska naturalnego” (Prawa dziecka w Polsce 2024, 2025).

Do podobnej diagnozy doszła w 2012 Sylwia Jaskulska i jak widać, od tego czasu niewiele się zmieniło. Badani przyznawali, że szkoły stwarzały pewne warunki do aktywności (np. uczestnictwo w imprezach szkolnych, wycieczkach), ale realne zaangażowanie (takie jak działalność w samorządzie czy organizacjach pozaszkolnych) było rzadkie. Szczególnie słabo wypadły wskaźniki udziału w pracach na rzecz społeczności szkolnej oraz konkretne działania prospołeczne w klasie (poza okazjonalnymi akcjami, np. charytatywnymi). Autorka wskazuje, że polska szkoła, widziana oczyma respondentów, ma raczej fasadowy niż realny charakter w zakresie edukacji obywatelskiej: brakuje prawdziwej współpracy i rozwoju samorządności (Jaskulska, 2012, s. 174–177).

Analiza raportu w obszarze partycypacji uczniowskiej w kontekście edukacyjnym ujawnia znaczące deficyty w obszarze zaangażowania dzieci w procesy decyzyjne środowiska szkolnego. Badania wskazują na niski poziom poczucia sprawczości wśród uczniów, manifestujący się w przekonaniu o marginalnym znaczeniu ich opinii w systemie szkolnym. Szczególnie wyraźna dysproporcja ujawnia się w kontekście regulacji szkolnych, gdzie uczniowie nie dostrzegają

realnego wpływu na kształtowanie zasad, a prawie połowa wyraża aspiracje partycypacyjne w tym obszarze. Dodatkowo uczniowie artykułują potrzebę zwiększonego udziału w procesach decyzyjnych dotyczących organizacji wydarzeń szkolnych, wycieczek oraz selekcji przedstawicieli samorządu uczniowskiego. Niepokojącym trendem obserwowanym od 2019 roku jest systematyczna deprecjacja zarówno poczucia sprawczości uczniów w środowisku szkolnym, jak i ich motywacji do aktywnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych. Ta dwukierunkowa tendencja spadkowa sugeruje potrzebę rewizji obecnych mechanizmów partycypacji uczniowskiej oraz implementacji strategii wzmacniających zaangażowanie dzieci w życie szkolne.

Rozwijanie dziecięcej partycypacji na wczesnych etapach edukacji szkolnej jest kluczowe dla kształtowania aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, o czym pisałem już we wcześniejszych rozdziałach. Doświadczenia związane z podejmowaniem decyzji i wyrażaniem własnych opinii już w początkowych latach nauki stanowią fundament rozwoju kompetencji społecznych oraz uczą dzieci zasad współdziałania w społeczeństwie. Aby proces ten przynosił rzeczywiste efekty, konieczne jest zagwarantowanie uczniom realnego wpływu na decyzje podejmowane w środowisku szkolnym. Istotne jest, by ich głos był nie tylko wysłuchiwany, ale również brany pod uwagę w praktycznych działaniach szkoły. Takie podejście wzmacnia u dzieci poczucie sprawczości, kształtuje ich tożsamość jako pełnoprawnych uczestników wspólnoty i pozytywnie wpływa na ich rozwój emocjonalny oraz społeczny. Nieodzowną rolę w skutecznym wdrażaniu mechanizmów partycypacyjnych odgrywa odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Proces ten wymaga nie tylko wiedzy na temat metod wspierania samodzielności i zaangażowania uczniów, ale także przyjęcia postawy sprzyjającej rozwijaniu kultury współdecydowania w szkole. Kluczowe jest więc systematyczne doskonalenie umiejętności pedagogicznych zarówno w ramach studiów nauczycielskich, jak i dalszego rozwoju zawodowego. Uwzględnienie zarówno metod sprzyjających partycypacji dzieci, aktualizacja przepisów prawa, jak i profesjonalizacji nauczycieli w tym zakresie, jest niezbędne dla skutecznej demokratyzacji szkoły. Dzięki temu uczniowie już od najmłodszych lat uczą się aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, co sprzyja kształtowaniu postaw obywatelskich i budowaniu świadomości wspólnotowej.

Dalej aktualnym wyzwaniem w obszarze partycypacji i samorządności pozostaje to, żeby nie służyła ona tylko indywidualistycznym celom jednostki, ale również całej wspólnocie. Partycypacja dzieci i młodzieży powinna być rozumiana jako sposób na wspólne podejmowanie decyzji, które nie tylko spełniają indywidualne potrzeby, ale także służą wspólnemu dobru społeczności lokalnej. Jest to istotne dla budowania społeczeństw demokratycznych, które opierają się na współodpowiedzialności. Sukces samorządności wymaga promowania działań, które nie

tylko dają przestrzeń do wyrażania indywidualnych opinii, ale także zachęcają do wspólnej pracy na rzecz lepszego środowiska lokalnego.

Konwencja o prawach dziecka stanowi międzynarodowy fundament dla działań promujących aktywny udział dzieci w decyzjach dotyczących ich życia. Jest to podstawa do tworzenia struktur samorządowych w szkołach, społecznościach lokalnych i organizacjach młodzieżowych, które mogą przyczyniać się do rozwoju umiejętności obywatelskich dzieci oraz ich zaangażowania w życie społeczne. Prawa ucznia stanowią kolejny kluczowy element systemu edukacyjnego, a ich respektowanie powinno być fundamentem demokratycznej szkoły. W kolejnym rozdziale przeanalizuje przepisy regulujące status ucznia, jego prawa i obowiązki.

1.5.2 Samorządność uczniowska a prawa ucznia

Zdecydowałem się pisać o prawach ucznia, mimo że pokrywają się one z prawami dziecka, ponieważ kontekst edukacyjny nadaje im specyficzne znaczenie i wyzwania, szczególnie w zakresie ich egzekwowania oraz realnego wpływu uczniów na życie szkolne. Prawa ucznia funkcjonują w ściśle określonym systemie instytucjonalnym, gdzie ich realizacja zależy nie tylko od regulacji prawnych, ale także od praktyki szkolnej, roli nauczycieli, polityki edukacyjnej oraz przestrzeni do rzeczywistej partycypacji uczniów w decyzjach dotyczących ich nauki i szkolnego środowiska.

Prawa uczniowskie stanowią kluczowy element w budowaniu zrozumienia zasad samorządności. Właściwe wdrażanie i przestrzeganie tych praw rozwija pozytywne nastawienie uczniów do systemów prawnych oraz mechanizmów ochrony praw człowieka. Dla skutecznej realizacji praw uczniowskich niezbędne są dwa elementy. Po pierwsze, uczniowie muszą posiadać wiedzę o przysługujących im uprawnieniach. Po drugie, powinni dostrzegać rzeczywiste przestrzeganie tych praw w codziennym życiu szkolnym. Połączenie świadomości prawnej z praktycznym doświadczeniem poszanowania praw tworzy podstawę dla rozwoju postaw obywatelskich i zaufania do instytucji demokratycznych. Wymaga to stałego monitorowania, jak prawa uczniowskie są realizowane w szkole. Prawa ucznia wywodzą się z Konwencji o prawach dziecka, a określenie pełnego zakresu praw ucznia jest prerogatywą każdej szkoły z osobna. Jak zauważa Mikołaj Wolanin, nie ma jednego ustawowego czy określonego w rozporządzeniu ministra ds. edukacji katalogu tychże praw (Wolanin, 2022, s. 11). Poza wspomnianą już konwencją o prawach dziecka o prawach ucznia mówi kilka innych aktów prawnych takich jak prawo oświatowe, w rozporządzeniu MEN z dnia 21 maja 2001 w sprawie ramowych statutów publicznych przedszkoli oraz publicznych szkół. Prawo oświatowe w kompetencjach samorządu uczniowskiego przedstawia sześć podstawowych praw ucznia. Reszty trzeba szukać w różnych dokumentach i miejscach, co utrudnia ich egzekwowanie.

Badania prowadzone przez Anne Perkowską-Klejman oraz Darię Bielenin-Palęcką, które analizowały dostępne w internecie statuty szkół podstawowych w zakresie zapisów o prawach dziecka i ucznia wykazały, że „statuty szkolne w części, dotyczącej praw dziecka, pomimo upływu lat od ich stworzenia oraz dwukrotnej zmiany przepisów prawa (w 2001 oraz w 2017 roku), pozostały niezmienione” (Perkowska-Klejman & Bielenin-Palęcka, 2023, s. 443). Przeprowadzone badania wskazują na systemowy problem w obszarze implementacji i konceptualizacji praw dziecka w środowisku szkolnym. Analiza dokumentacji szkolnej ujawnia, że większość zapisów dotyczących praw dziecka charakteryzuje się brakiem oryginalności i indywidualnego podejścia, które uwzględniałoby specyfikę danej placówki edukacyjnej. Szczególnie niepokojący jest fakt, że stosowane sformułowania nie odzwierciedlają współczesnego stanu wiedzy i standardów w zakresie praw dziecka. Zamiast tego, obserwuje się tendencję do powielania szablonowych zapisów, które nie uwzględniają aktualnego rozwoju myśli pedagogicznej i prawnej w tym obszarze (Perkowska-Klejman & Bielenin-Palęcka, 2023, s. 454). Badanie oczywiście może nie pokazywać stanu faktycznego w Polskich szkołach i niestety obejmuje tylko 73 szkoły i wymagałoby poszerzenia na skalę ogólnopolską.

Mikołaja Wolanin w swoich badaniach kierowanych do uczniów w wieku 12-14 lat udowodnił, że stan poszanowania praw ucznia w polskich szkołach nie jest powodem do dumy systemu oświaty. „Prawie 92% przebadanych uczniów stwierdziło w badaniu ankietowym, że ich prawa ucznia łamią nauczyciele. To wynik zatrważający, pokazujący, że konieczna jest natychmiastowa walka ze zjawiskiem nieprzestrzegania przysługujących uczniom praw” (Wolanin, 2022, s. 101) Również ciekawych danych w tym obszarze dostarcza raport z 2023 roku „Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań”. Niestety tak jak i we wcześniejszym rozdziale raport o prawach dziecka tak i ten raport nie obejmuje przestrzegania praw uczniów edukacji wczesnoszkolnej, więc ponownie głos najmłodszych nie jest brany pod uwagę. Raport wskazuje na niski poziom świadomości prawnej zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, co skutkuje częstymi naruszeniami praw uczniowskich (Korzeniowski, 2023, s. 107). Liczne statuty szkolne zawierają przepisy niezgodne z obowiązującym prawem, co prowadzi do ich niewłaściwego stosowania. Uczniowie zgłaszają różnorodne naruszenia, takie jak: niewłaściwe ocenianie, ograniczenia w korzystaniu z telefonów, przemoc psychiczna ze strony nauczycieli, czy niedostateczne wyposażenie toalet w środki higieniczne. Brakuje efektywnych mechanizmów reagowania na naruszenia, co wpływa negatywnie na zaufanie uczniów do instytucji edukacyjnych. Oceny bywają używane jako forma kary, co jest sprzeczne z ich podstawową funkcją. Nadmierna liczba prac

domowych i nieracjonalny plan zajęć obciążają uczniów, nie sprzyjając ich rozwojowi (Korzeniowski, 2023, s. 31).

Również w obszarze nieprzestrzegania praw ucznia, cenną uwagę przedstawiła w swoim artykule Violetta Kopińska, uważa ona, że jedną z grup dyskursywnie wyłączonych z partycypacji obywatelskiej są dzieci i młodzież. Edukacja obywatelska, jak głoszą potoczne definicje, to przygotowanie do roli obywatela, co oznacza, że dzieci i młodzież nie są obywatelami, a tylko przygotowują się do tego, żeby nimi zostać w przyszłości. W związku z tym ich aktywności i partycypacja nie mogą być określane jako obywatelskie (Kopińska i in., 2021). Stanowi to ewidentny przejaw łamania praw dziecka i praw ucznia. Natomiast jak zauważa Bogusław Śliwerski „(...) prawo naturalne dzieci do szanowania ich godności osobowej i życia bez przemocy wyraża się w tym, że żadnego z nich nie można uzasadnić bez odwoływania się do woli ludzi dorosłych. «Naturalność» prawa dziecka do jego suwerenności i godności polega tylko na tym, że w indywidualnych hierarchiach wartości lokujemy ją bardzo wysoko, podczas gdy w konkretnych relacjach osobowych z dziećmi jako dorośli staramy się je ograniczać. Godność jest tym, co nie tylko przysługuje osobie, ile konstytuuje jej naturę. Kiedy jest jednak mowa o uczniach, wtedy po stronie ich nauczycieli pojawia się opór na tego typu interpretacje w odniesieniu do niepełnoletnich ludzkich bytów, sprowadzający się w następstwie do odmowy im w relacji z dorosłymi zarówno prawa do wolności, jak i prawa do etycznej równości. Tym samym okazuje się, że godność nie przysługuje każdemu człowiekowi bez wyjątku i w jednakowym stopniu” (Śliwerski, 2013, s. 63).

W badaniach przeprowadzonych przez Małgorzatę Kozak *„Prawo dziecka do edukacji – Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne”* zwraca ona uwagę, że konsekwencją sytuacji utrudniającej realizację prawa dziecka do edukacji może być powstanie kilku wymienionych w raporcie barier edukacyjnych. Sytuacja taka może bowiem być źródłem różnego rodzaju przeszkód wpływających na losy edukacyjne dziecka, takich jak:

- „niedostosowanie struktury szkolnej do dziecka sześciolatniego;
- przepełnienie grup;
- ograniczenia lokalowe;
- utrudnienia terytorialne w dostępie do szkolnictwa specjalnego;
- brak indywidualizacji w podejściu do edukacji dziecka” (Kozak, 2013, s. 268).

Również w obszarze badań nad przestrzeganiem praw ucznia w edukacji początkowej do bardzo ciekawych wniosków doszła Joanna Lysy w publikacji *„Statut szkoły – między legitymizacją praw uczniów a przemocą wobec nich”*. Zauważa ona, że w większości statutów szkolnych bardzo często powtarzającym się terminem jest kontrola. „W każdej szkole uczniowie są

systematycznie kontrolowani. Nauczyciele sprawdzają ich wiedzę, umiejętności, a także kontrolują ich zachowanie” (Lysy, 2021, s. 106).

To, co w tej sytuacji napawa optymizmem to fakt, że „MEN zapowiada utworzenie instytucji Rzecznika Praw Uczniowskich. Będzie to jednak rozwiązanie nie tylko na poziomie centralnym. Zgodnie z założeniami rzecznicy praw ucznia będą mogli funkcjonować w każdej szkole. Ustawa regulująca funkcjonowanie takich rzeczników ma zostać przedstawiona w ciągu miesiąca, a rzecznicy mają objąć swoje funkcje od 1 września 2025 r. Jak już wskazano, rzeczników praw uczniowskich w szkołach powoływać będzie rada szkoły.” (Rzecznik Praw Uczniowskich – w każdej szkole, 2025). „Dotychczas organ ten nie miał obligatoryjnego charakteru, w efekcie powoływanie rad szkół należało do rzadkości, a kompetencje tych organów przejmowały rady pedagogiczne. To jednak ma się zmienić. Rady szkół mają bowiem stać się podstawowym organem każdej szkoły. Zgodnie z założeniami do kompetencji tych organów należeć będzie „integrowanie społeczności szkolnej, ale i przekazywanie kompetencji do wspólnej decyzji rodziców, uczniów i nauczycieli” (Rzecznik Praw Uczniowskich – w każdej szkole, 2025).

Prawa ucznia, mimo że wywodzą się z konwencji o prawach dziecka, w kontekście edukacyjnym nabierają szczególnego znaczenia. Ich realizacja w szkołach nie tylko wpływa na komfort i bezpieczeństwo uczniów, ale także kształtuje ich postawy obywatelskie oraz przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Niestety, badania wskazują na liczne nieprawidłowości w zakresie przestrzegania tych praw w Polsce, co prowadzi do osłabienia zaufania uczniów do instytucji edukacyjnych i systemu prawnego. Aby szkoła mogła skutecznie pełnić swoją rolę w budowaniu postaw obywatelskich i demokratycznych, konieczne jest zaktualizowanie aktów prawnych oraz budowanie większej świadomości na ich temat wśród uczniów, nauczycieli i rodziców.

Podstawowe dokumenty oświatowe zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym, wskazują na potrzebę rozwijania w uczniach umiejętności współdecydowania, odpowiedzialności i zaangażowania społecznego. Liczne zapisy na ten temat odnajdziemy w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dlatego w kolejnym rozdziale przybliżę, w jaki sposób system edukacji odnosi się do samorządności uczniowskiej i jak dokumenty oświatowe kształtują koncepcję wychowania do i w samorządności.

1.6 Wychowanie do i w samorządności a prawo oświatowe

1.6.1 Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego w obszarze wiedzy społecznej i samorządności w szkole podstawowej

Jak zauważa Bogusław Śliwerski, nie da się uniknąć wpływu polityki na to, czy edukacja i jej ustrój szkolny będą służyć tym, dla których zostały powołane do życia, a więc uczniom, czy może jednak będą środkiem rządzących do realizacji własnych celów politycznych, w tym także związanych z walką o władzę (Śliwerski, 2017, s. 41). Dokumenty oświatowe są właśnie jednym z instrumentów takiego wpływu. Ich analiza oraz znajomość dostarcza bardzo istotnych ram do budowania w szkole samorządności. Jak już pisałem wcześniej, kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament edukacji. „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej).

Zgodnie z powyższym rozporządzeniem jedno z najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to: „praca w zespole i społeczna aktywność; aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Do tego kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. „Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Również „(...) duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Zgodnie z podstawą programową MEN dla klas 1-3 w obszarze rozwoju społecznego dzieci pojawia się kwestia rozwoju postaw i cech dot. samorządności. Uczeń:

- „(...) stosuje pojęcia: porozumienie, umowa; uczestniczy w wyborach samorządu uczniowskiego w klasie, w szkole; wymienia przykłady powstałych w efekcie porozumień i umów grup społecznych, np. stowarzyszenia pomocy chorym i niepełnosprawnym dzieciom, organizacje ekologiczne, a także stowarzyszenia dużych grup społecznych, jak miasta i państwa czy Unia Europejska”;
- „wyjaśnia, iż wszyscy ludzie posiadają prawa i obowiązki, wymienia własne prawa i obowiązki, przestrzega ich i stosuje je w codziennym życiu”;
- „przyjmuje konsekwencje swojego uczestnictwa w grupie i własnego w niej postępowania w odniesieniu do przyjętych norm i zasad”;
- „wykorzystuje pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu i komunikuje się za pomocą nowych technologii” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Również badania Violetty Knopińskiej pokazują, że umiejętności obywatelskie były najlepiej reprezentowane w podstawie programowej I etapu edukacyjnego. Stanowiły blisko 1/5 wymagań odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich. Mimo to reprezentacja badanych umiejętności obywatelskich w nowych podstawach programowych (2017 rok) w porównaniu ze starymi ich odpowiednikami (2012 rok) spadła o ponad 8% na pierwszym etapie edukacyjnym (Kopińska i in., 2021, s. 107). „Na wszystkich etapach edukacji, począwszy od pierwszej klasy, a skończywszy na szkole ponadpodstawowej, artykułuje się po jednym lub po dwa wymagania, które dotyczą umiejętności obywatelskich, na 100 występujących. Taka marginalna reprezentacja prowadzi do jednego wniosku: „podstawy programowe nie zakładają rozwijania u uczniów zaangażowania społecznego, umiejętności związanych z komunikowaniem się w sferze publicznej. Wymagania odnoszące się do tych umiejętności jedynie tam zdarzają” (Kopińska i in., 2021, s. 115).

Beata Przyborowska zauważa, że w porównaniu z podstawą programową z dnia 27 sierpnia 2012 roku na wszystkich etapach edukacyjnych w nowej podstawie programowej z 14 lutego 2017 roku w dalszym ciągu mamy do czynienia z:

- „przypadkowością kompetencji społecznych i akcyjnym ich charakterem, w najlepszym razie mogą być wartością dodaną sprzyjającego kompetencją społecznym środowiska szkolnego i pozaszkolnego, a nie efektem celowych działań;

- deficytami w przypadku konfrontacji podstaw programowych z normami rozwoju społecznego, są to te same deficyty, jakie zauważono w stare podstawie programowej;
- marginalnym występowaniem wymagań ocenianych jako emancypacyjne; przeważają rekonstrukcyjno-adaptacyjne funkcje edukacji;
- deficytami w zakresie rozwoju komunikacji międzyludzkiej;
- niezakładaniem w podstawie programowej rozwijania u uczniów zaangażowania społecznego, umiejętności związanych z komunikowaniem się w sferze publicznej. Wymagania odnoszące się do tych umiejętności pojawiają się w «nowej» podstawie programowej jedynie sporadycznie;
- dominacją uczenia się o obywatelstwie, a nie – rozwijania umiejętności obywatelskich czy kształtowania postaw, «nowa» podstawa promuje obywatelstwo nieaktywne” (Przyborowska, 2021, s. 201–202).

Przedstawiona analiza ujawnia interesującą dychotomię między deklaratywnymi założeniami a praktyczną implementacją założeń programowych. Z jednej strony, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku, podstawa programowa kładzie silny nacisk na integralny rozwój ucznia, uwzględniający aspekty biologiczne, poznawcze, emocjonalne, społeczne i moralne. Szczególnie podkreślane są elementy związane z rozwojem kompetencji społecznych, w tym umiejętności pracy zespołowej, aktywności społecznej oraz zaangażowania w życie kulturalne środowiska lokalnego i kraju.

Z drugiej strony analiza wskazuje na fundamentalny problem w polskim systemie edukacji: mimo deklaratywnego uznania wagi kompetencji społecznych i obywatelskich, ich rzeczywista implementacja w podstawie programowej jest fragmentaryczna i niewystarczająca. Szczególnie niepokojący jest fakt, że system promuje raczej teoretyczną wiedzę o obywatelstwie niż praktyczne rozwijanie umiejętności obywatelskich, co może mieć długofalowe konsekwencje dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Najnowsze badania Natalii Stek-Łopatki z zeszłego roku podtrzymują dotychczasowy stan rzeczy. Autorka badała takie wartości demokratyczne jak równość, aktywność, wewnątrzsterowność, refleksyjność, sprawczość, współpraca w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego (Stek-Łopatka, 2023).

Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego pokazała, że najlepiej reprezentowaną wartością demokratyczną jest refleksyjność. Wartość ta posiada największą reprezentację, natomiast niepokojący jest fakt, że pod względem liczebności dominują w ramach etyki, będącej przedmiotem, którego realizacja jest nieobowiązkowa, a zatem

znaczna część uczniów może mieć styczność z wymaganiami odnoszącymi się do refleksyjności w mniejszym stopniu. Marginalną wartością stała się aktywność, której dotyczyły tylko dwa wymagania szczegółowe w toku edukacji obowiązkowej – nie licząc etyki. Biorąc pod uwagę niewielką liczebność wartości demokratycznych w podstawie programowej, obowiązującej wszystkich uczniów można stwierdzić, że oficjalne nauczanie wartości demokratycznych ogranicza się w dużej mierze do przedmiotu nieobligatoryjnego (Stek-Łopatka, 2023, s. 87–88). Konieczna wydaje się aktualizacja podstawy programowej, szczególnie w ramach przedmiotów obowiązków. Należy natomiast pamiętać, że sam w sobie przedmiot w szkole poza szansą na nabycie przez ucznia większej wiedzy społecznej nie będzie głównym źródłem jego doświadczeń samorządowych.

Rozdział ten sugeruje potrzebę głębokiej rewizji podejścia do kształcenia kompetencji społecznych i obywatelskich w polskim systemie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem konieczności aktualizacji podstaw programowych kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i przejścia od modelu teoretycznego do bardziej praktycznego i angażującego uczniów w rzeczywiste działania społeczne. Rozwiązaniem mogą też być tworzone przez nauczycieli programy innowacji pedagogicznych.

W tym kontekście kluczowe staje się zrozumienie ogólnych kierunków polityki oświatowej państwa, które wyznaczają priorytety dla systemu edukacji oraz określają cele strategiczne w perspektywie długoterminowej. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 jest jednym z najważniejszych dokumentów rządowych, który kładzie nacisk na rozwój kluczowych kompetencji, w tym umiejętności społecznych i obywatelskich. Przeanalizowanie jej założeń pozwoli ocenić, czy i w jaki sposób polityka państwa odpowiada na wyzwania związane z kształtowaniem samorządności i edukacji obywatelskiej wśród uczniów.

1.6.2 Analiza podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa oraz Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Zgodnie z prawem oświatowym Art. 43. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa i współdziała w tym zakresie z wojewodami oraz z innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty. W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1 pkt 2 oraz w art. 43, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w szczególności: 1) ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe).

Każdego roku kierunki te są aktualizowane, a następnie wszystkie szkoły każdego poziomu w ramach przygotowywanych planów nadzoru pedagogicznego uwzględniają ich realizację i ewaluację. Poniżej wyszczególniłem te, które w ostatnich latach zawierały w sobie priorytet w zakresie samorządności i edukacji obywatelskiej:

1. **Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2019/2020** „Wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych” (Kierunki polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2019/2020 - Ministerstwo Edukacji Narodowej - Portal Gov.pl).
2. **Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022** „Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie” (Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022 - Ministerstwo Edukacji Narodowej - Portal Gov.pl).
3. **Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025** „Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna” (Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025 - Ministerstwo Edukacji Narodowej - Portal Gov.pl).
4. **Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026** „Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej – kształtowanie postaw patriotycznych, społecznych i obywatelskich, odpowiedzialności za region i ojczyznę, dbałości o bezpieczeństwo własne i innych” (Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 - Ministerstwo Edukacji Narodowej - Portal Gov.pl).

W ostatnich kilkunastu latach w wymienianych kierunkach polityki oświatowej tylko trzy cztery mogliśmy znaleźć zapisy z zakresu edukacji obywatelskiej. Może to świadczyć o marginalizowaniu tej dziedziny na rzecz innych priorytetów. Edukacja obywatelska, będąca podstawą przygotowania uczniów do życia w demokratycznym społeczeństwie, powinna być priorytetem systemowym, a nie okazjonalnym dodatkiem. Przerwy kilkuletnie między tymi kierunkami polityki oświatowej wskazują na brak ciągłości i spójnej wizji kształtowania postaw obywatelskich. W wymienionych kierunkach polityki oświatowej w latach 2019/2020, 2021/2022, 2024/2025, 2025/2026 tematyka obywatelska jest wpleciona w szersze konteksty, takie jak

wychowanie patriotyczne, kształtowanie szlachetności, zaangażowanie społeczne czy edukacja proobronna. Oznacza to, że edukacja obywatelska nie jest traktowana jako autonomiczny i kluczowy element polityki oświatowej, lecz jest uzupełnieniem innych celów. W związku z trwającą wojną na Ukrainie akcentowanie aspektów patriotycznych i proobronnych w edukacji obywatelskiej w roku szkolnym 2024/2025 i 2025/2026 może prowadzić do zawężenia perspektywy obywatelskości do lokalnych i narodowych aspektów, pomijając szerszy kontekst demokracji, praw człowieka czy odpowiedzialności globalnej.

Natomiast w dokumencie, jakim jest „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030”, która została opracowana w wyniku szerokich konsultacji, z uwzględnieniem: wymogów wynikających z rekomendacji raportu „Strategia Umiejętności OECD: Polska” oraz założeń Nowego Europejskiego Programu na rzecz Umiejętności znajdziemy drogowskazy dla optymalnej alokacji funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności obywatelskich na poziomie krajowym i regionalnym (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) – dokument przyjęty przez Radę Ministrów - Ministerstwo Edukacji Narodowej - Portal Gov.pl). W projekcie jako kompetencje przekrojowe (czasami nazywane również kompetencjami miękkimi, kluczowymi lub umiejętnościami ogólnymi) pojawiają się kompetencje obywatelskie, opisane jako „(...) zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych oraz zrównoważonego rozwoju.” Dla szkół wdrożenie kompetencji obywatelskich jako kluczowego elementu „Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030” oznacza konieczność wprowadzenia kompleksowych zmian w programach nauczania, metodach dydaktycznych oraz organizacji życia szkolnego. Edukacja obywatelska powinna stać się jednym z fundamentów kształcenia, przygotowując uczniów do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym oraz do podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju w skali lokalnej i globalnej.

Podsumowując rozdział poświęcony prawnym aspektom samorządności uczniowskiej, należy podkreślić, że ramy prawne systemu oświaty – zarówno na poziomie ustawowym, jak i strategicznym – dostarczają formalnych podstaw dla rozwoju kompetencji obywatelskich uczniów. Jednak analiza kierunków polityki oświatowej w ostatnich latach wskazuje na brak spójności i ciągłości w traktowaniu edukacji obywatelskiej jako priorytetu. Tematyka ta pojawia się incydentalnie, najczęściej w kontekście wartości patriotycznych lub wychowania moralnego, co osłabia jej autonomiczny wymiar i potencjał formacyjny. Wobec wyzwań współczesności – takich jak globalne kryzysy, napięcia geopolityczne czy transformacje społeczne – niezbędne jest

konsekwentne i systemowe podejście do edukacji obywatelskiej, uwzględniające zarówno prawa dzieci i młodzieży, jak i ich realny udział w życiu szkoły. Dokument „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030” wskazuje właściwy kierunek, jednak jego wdrożenie wymaga głębokich zmian w kulturze organizacyjnej szkół, sposobach nauczania i praktykach partycypacyjnych. Dopiero wtedy możliwe będzie rzeczywiste wypełnienie zapisów prawa oświatowego dotyczących kształtowania postaw obywatelskich i budowania szkoły jako środowiska demokratycznego.

1.6.3 Analiza kompetencji kluczowych Rady UE

Współczesna edukacja musi wyposażać uczniów w kluczowe kompetencje, które pozwolą im funkcjonować w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie wiedzy. Kompetencje te nie powinny być postrzegane jako statyczny zbiór umiejętności, lecz jako procesualne i dynamiczne zdolności, ewoluujące w wyniku interakcji i refleksji. Aby skutecznie rozwijać kompetencje kluczowe uczniów, konieczne jest przeformułowanie dotychczasowego modelu edukacji. Szkoła powinna odejść od sztywnych schematów kształcenia na rzecz metod, które uwzględniają indywidualność ucznia i jego aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się (Wiśniewska-Kin, 2015, s. 14). Żeby móc realizować kompetencje kluczowe Wiśniewska-Kin wskazuje na konieczność upodmiotowienia uczniów w procesie edukacyjnym poprzez rozwijanie odpowiedzialności, empatii i refleksji. Kluczowe jest również odejście od biernej transmisji wiedzy na rzecz metod dydaktycznych, które angażują uczniów w rzeczywiste problemy i sytuacje edukacyjne. (Wiśniewska-Kin, 2015, s. 20)

Dlatego w 2006 roku Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenie dotyczące kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dokument ten był wielokrotnie aktualizowany, a jego najnowsza wersja pochodzi z 2018 roku. Wskazuje on na osiem podstawowych kompetencji, które każdy obywatel UE powinien rozwijać. Komisja Europejska wraz z państwami członkowskimi UE dba o to, by wszyscy obywatele, już od najmłodszych lat zdobywali kluczowe kompetencje i podstawowe umiejętności oraz kontynuowali naukę przez całe życie. Kompetencjami kluczowymi określamy wiedzę, umiejętności i postawy, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, do funkcjonowania na rynku pracy, integrowania się ze społeczeństwem i uczestnictwa w życiu obywatelskim. Wśród ośmiu kluczowych kompetencji na pozycji szóstej znajdują się „Kompetencje obywatelskie– aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i zrozumienie pojęć społecznych, gospodarczych i politycznych” (Zalecenia parlamentu europejskiego i rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji

kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006). Na kompetencje obywatelskie składają się:

- **„wiedza:** prawa człowieka i odpowiedzialność, sprawiedliwość, równość, wiedza historyczna, aktualne problemy polityczne i społeczne, świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych;
- **umiejętności:** świadome podejmowanie decyzji, zdolność do efektywnego zaangażowania wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, wykazywanie solidarności, rozwiązywanie konfliktów, krytyczna i twórcza refleksja, zdolność wpływania na społeczeństwo i politykę, autonomia, kreatywność, umiejętność debaty i aktywnego słuchania;
- **postawy:** pozytywny stosunek i zaufanie do polityki, skuteczność polityczna, autonomia i samodzielność, elastyczność, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, włączanie się do życia społecznego jako aktywnych obywateli; wartości: prawa człowieka, demokracja, równość płci, pokojowe nastawienie do innych obywateli, uczciwość i sprawiedliwość, zaangażowanie jako aktywnych obywateli w sprawy społeczne i polityczne” (Zalecenia parlamentu europejskiego i rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006).

Kompetencje obywatelskie stanowią fundamentalny element edukacji do samorządności, obejmując zdolności krytycznego myślenia, rozumienia mechanizmów polityczno-prawnych oraz aktywnej partycypacji społecznej. Ich nadrzędnym celem jest przygotowanie uczniów do świadomego i efektywnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych życia publicznego. Specyfika kompetencji obywatelskich generuje znaczące wyzwania w zakresie ich ewaluacji, głównie ze względu na niematerialny charakter ocenianych umiejętności, takich jak zaangażowanie społeczne czy postawy obywatelskie. W przeciwieństwie do kompetencji technicznych, ich ocena wymaga zastosowania metodologii jakościowej. Dodatkowo, zróżnicowanie interpretacyjne tych kompetencji w kontekstach kulturowych i politycznych utrudnia standaryzację międzynarodową. W polskim systemie edukacyjnym obserwuje się systematyczną integrację kompetencji przekrojowych, w tym obywatelskich, w programach nauczania. Jednakże proces ten napotyka na istotne bariery, szczególnie w obszarze rozwoju narzędzi ewaluacyjnych. Główne wyzwania obejmują ograniczenia zasobowe, deficyt doświadczenia w implementacji kompetencji przekrojowych oraz konieczność adaptacji rozwiązań do specyfiki krajowej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa kadra pedagogiczna, której zadaniem jest implementacja efektywnych metod rozwoju kompetencji obywatelskich. Wsparcie Rady UE wydaje się być bardzo istotnym

elementem w tym obszarze. Ponieważ poprzez instrumenty prawne i finansowe może wspierać programy, które mogą zmienić polską szkołę.

Podsumowując rozdział poświęcony kompetencjom obywatelskim jako elementowi edukacji do samorządności, należy podkreślić ich fundamentalne znaczenie dla kształtowania świadomych, odpowiedzialnych i aktywnych obywateli. Kompetencje te nie ograniczają się wyłącznie do wiedzy teoretycznej, lecz obejmują umiejętności społeczne i postawy, które umożliwiają jednostce uczestnictwo w demokratycznym życiu wspólnoty. Wymagają one jednak nowoczesnego podejścia dydaktycznego, opartego na dialogu, refleksji oraz realnym zaangażowaniu uczniów w procesy decyzyjne i społeczne. Mimo że dokumenty unijne i krajowe, takie jak Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady UE oraz Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, dostarczają ram teoretycznych i kierunków rozwoju, ich skuteczna implementacja w polskiej szkole pozostaje wyzwaniem. Kluczowe znaczenie w tym zakresie mają kompetencje i postawy nauczycieli oraz stworzenie systemowych rozwiązań wspierających rozwój i ewaluację kompetencji przekrojowych. Ostatecznie to szkoła – jako przestrzeń społecznej interakcji – staje się miejscem, w którym edukacja obywatelska może być realnie doświadczana i rozwijana.

II. Metodologia badań własnych

2.1 Uzasadnienie wyboru tematu badań

Kończąc część teoretyczną niniejszej rozprawy, zaprezentowałem zarys dotychczasowego stanu wiedzy w obszarze propedeutyki samorządności uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Poszczególne rozdziały omawiały zarówno główne nurty w rozumieniu samorządności uczniowskiej i partycypacji dzieci, jak i specyfikę rozwoju psychospołecznego uczniów w wieku 6–9 lat, rolę szkoły i nauczyciela oraz prawne i instytucjonalne aspekty kształtowania samorządności. Analiza tego materiału teoretycznego była niezbędna, aby zidentyfikować obszary, w których wiedza naukowa pozostaje niewystarczająca.

Z tego powodu, rozpoczynając rozdział poświęcony uzasadnieniu wyboru tematu badań, po raz kolejny przywołuję najważniejsze wątki teoretyczne i związane z nimi ustalenia badawcze. Ma to na celu syntetyczne ukazanie, w jaki sposób dotychczasowe analizy – przedstawione w poprzednich rozdziałach – prowadzą bezpośrednio do sprecyzowania luk i pytań badawczych. Innymi słowy, ponowne odwołanie się do źródeł i wniosków z części teoretycznej pozwala wyraźnie pokazać, dlaczego pewne kwestie wymagają osobnej, empirycznej weryfikacji oraz czemu niezbędne jest opracowanie nowych rozwiązań, na które odpowiadają moje badania. W ten sposób rozdział niniejszy pełni funkcję łącznika między fundamentem teoretycznym a częścią metodologiczną. Podsumowuje główne wnioski wynikające z przeglądu literatury, wskazuje istotne niedopowiedzenia czy sprzeczności w dotychczasowych publikacjach, a następnie uzasadnia, w jaki sposób planowane badania mają te braki uzupełnić. Tak skonstruowany „pomost” między teorią a badaniami własnymi umożliwia płynne przejście do dalszych rozważań metodologicznych.

Podsumowując współczesne dążenia do kształtowania postaw obywatelskich i demokratycznych u dzieci oraz młodzieży często koncentrują się na klasach starszych (IV–VIII), gdzie samorząd uczniowski ma już instytucjonalną pozycję w szkole. Tymczasem w świetle najnowszych rozważań teoretycznych i badań edukacyjnych coraz większą uwagę zwraca się na rolę wczesnych doświadczeń związanych z samorządnością, partycypacją i współdecydowaniem wśród najmłodszych uczniów – już na etapie przedszkolnym, a przede wszystkim w klasach I–III (Krzywosz-Rynkiewicz, 2019, s. 18). W literaturze wskazuje się, że wczesnoszkolna edukacja (6–9 lat) stanowi niezwykle istotny etap, gdy dziecko kształtuje podstawowe umiejętności społeczne, rozwojowo jest bardziej otwarte na nowe formy współpracy, a jednocześnie potrzebuje

odpowiednich warunków i wsparcia dorosłych, by móc realnie doświadczać samorządności (Radzikowska, 2015, s. 7). Analiza dostępnych źródeł badawczych ujawnia jednak liczne luki, które motywują do podjęcia dalszych, pogłębionych studiów. Są to luki zarówno w zakresie empirii (brak wystarczających badań ilościowych i jakościowych), jak i metodyki (niedobór opisów narzędzi, procedur, trudności w badaniach z udziałem dzieci), a także aspektów teoretycznych (brak jasnej definicji propedeutyki samorządności) prawnych i organizacyjnych (słabnąca spójność między założeniami ustawowymi a codzienną praktyką).

Z dotychczasowych rozważań wyłania się szereg luk badawczych związanych z rozwojem samorządności w edukacji wczesnoszkolnej, które nie są w wystarczającym stopniu zdiagnozowane ani opisywane w literaturze. Po pierwsze, dominują opracowania dotyczące samorządności wśród dzieci starszych (Valaitis, 2002), (Sianko i in., 2024), (Tammi, 2013), (Sack & Kielar, 2000), (Antczak, 2013) (Jaskulska, 2012). Publikacje zagraniczne głównie odnoszą się tylko do jednego z pojęć wokół samorządności, jakim jest „partycypacja” (Ketovuori i in., 2020), (Lundy, 2007), (Shier, 2001), (Cuevas-Parra, 2023), (Sianko i in., 2024). Częściej też używanym pojęciem jest edukacja obywatelska i „obywatelstwo” (*ang. citizenship*). Samorządność jest pojęciem specyficznym dla polskiej kultury i pedagogiki. Dlatego brakuje systematycznych badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, ukazujących rzeczywisty udział dzieci w wieku 6–9 lat w formalnych strukturach samorządowych (samorząd szkolny) i nieformalnych formach samorządności w klasach. Rodzi to pytanie, na ile organizacja szkoły (statuty, regulaminy, praktyki nauczycieli) faktycznie sprzyja aktywnemu zaangażowaniu najmłodszych uczniów, zwłaszcza że struktury samorządowe bywają zdominowane przez młodzież.

W dalszej kolejności niedostatecznie zbadany pozostaje sam proces socjalizacji do samorządności na wczesnym etapie edukacji. Wprawdzie istnieją różne ujęcia teoretyczne (m.in. metoda mikołowska) (Kamiński, 1966). Jednak niewiele jest aktualnych badań, które pozwoliłyby określić, która koncepcja najlepiej odpowiada aktualnym wyzwaniom i potrzebom dzieci w szybko zmieniającym się społeczeństwie. Brakuje również jasnej i aktualnej definicji propedeutyki samorządności.

Dodatkowo rozwój kompetencji poznawczo-językowych – rozumienie perspektywy innych, umiejętność negocjacji czy podejmowania decyzji w grupie – stanowi fundament kształtowania samorządności (Kochanowska, 2001, s. 140), (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007). Dodatkowo uczestnictwo społeczne jest kluczowym elementem włączającej edukacji, opartej na relacjach wzajemnego uznania i akceptacji. Badania podkreślają, że uczestnictwo to wymaga poczucia bezpieczeństwa i możliwości aktywnego wpływu na decyzje w klasie (Ketovuori i in., 2020,

s. 338). Brakuje jednak wyczerpujących narzędzi do diagnozy tych obszarów w klasach I–III i jasnych ustaleń, na jakim etapie rozwoju dziecko potrafi efektywnie uczestniczyć w działaniach samorządowych.

Kolejne istotne pytanie dotyczy wpływu kultury szkoły na samorządność najmłodszych uczniów. Choć podkreśla się, że zaufanie i atmosfera panująca w placówce (w tym relacje dyrektor–nauczyciel czy poziom hierarchiczności) ma kluczowe znaczenie dla rozwoju dziecięcej samorządności (Napiontek, 2013, s. 109), (Jaskulska, 2012, s. 174). Brakuje badań, które łączyłyby konkretne elementy kultury organizacyjnej z faktyczną aktywnością i sprawczością dzieci w wieku 6–9 lat. Nie ma również ustaleń, czy w tym zakresie występują istotne różnice między szkołami działającymi w środowiskach miejskich i wiejskich oraz szkołami publicznymi i niepublicznymi.

Podobnie w literaturze pedagogicznej kategoria oporu dotyczy głównie uczniów starszych, a nie zbadano w pełni form „oporu” wśród najmłodszych uczniów. Odnajdziemy tu tylko pojedyncze badania Marzeny Nowickiej (Nowicka, 2010, s. 230–231) oraz zagraniczne publikacje (Anyon, 2006, s. 88), (Spaulding, 2000, s. 17), (Powell i in., 2006, s. 25–26). Brak jest wystarczającej wiedzy dotyczącej polskiej specyfiki oraz tego, czy ewentualny sprzeciw dzieci w klasach I–III wynika z naturalnego rozwoju, jest wyrazem frustracji związanej z niedostatkami decyzyjności, czy też sygnalizuje potrzebę zmiany praktyk wychowawczych i organizacyjnych. Wspomniany w tym kontekście ukryty program (*ang. hidden curriculum*) pozostaje wciąż zbyt mało przebadany w odniesieniu do najmłodszych uczniów – nie wiadomo, jak odczuwają one sprzeczność między deklarowaną w dokumentach szkolnych demokracją a faktycznym funkcjonowaniem szkoły.

Następne zagadnienie dotyczy regulacji prawnych i trudności w ich praktycznym zastosowaniu. Choć dokumenty takie jak statuty czy regulaminy szkoły tworzą pewne ramy działania samorządu uczniowskiego, brak jest opracowań, które pokazywałyby konkretne i skuteczne rozwiązania wzmacniające samorządność najmłodszych uczniów. Dodatkowo pomimo gwarancji artykułu 12 KPD, brak w polskich szkołach systemowych rozwiązań skierowanych do klas I–III. Raport „Prawa dziecka w Polsce 2024” nie obejmuje tej grupy wiekowej, co utrudnia diagnozę skali zjawiska. Natomiast pokazuje, jak wygląda respektowanie praw dziecka od klasy IV. Jest to obraz niskiej rzeczywistej partycypacji dzieci w życiu szkolnym przy jednoczesnym braku systemowych rozwiązań, niewystarczającego przygotowania kadry do wspierania samorządności i współdecydowania, oraz konsekwencji tego stanu rzeczy dla społecznego i obywatelskiego rozwoju dzieci i młodzieży (Prawa dziecka w Polsce 2024, 2025).

Kolejnym obszarem wymagającym pogłębienia jest zagadnienie relacji płciowych i homofilii płciowej wśród uczniów klas I–III. Według badań dziewczęta i chłopcy tworzą odrębne „mikrospołeczności” (Grygiel & Humenny, 2017, s. 37). Nie wiemy, na ile wpływa to na ich relacje, poczucie wspólnoty, zdolność do samorządnego organizowania się i współpracy. W badaniu prowadzonym przez fińskich naukowców, które obejmowało interakcje między rówieśnikami, różnica między płciami w doświadczaniu wzajemnej pomocy i współpracy była wyraźna. Średnia dla dziewcząt była wyższa niż dla chłopców na początku szkoły podstawowej. Wcześniejsze badania również wykazały różnice między płciami. Według Gillandera branie odpowiedzialności za innych jest kluczowym społecznym dyskursem kobiecości, a odpowiedzialność wykazywana przez dziewczęta jest często mylona z dojrzałością (Gådin i in., 2013, s. 66). Valaitis stwierdził, że oczekiwania nauczycieli dotyczące zachowania dziewcząt są również znacznie surowsze niż w przypadku chłopców. W związku z tym od dziewcząt często oczekuje się (kulturowo) pomocy innym uczniom w klasie, a jeśli przyjmiemy, że dziewczęta zazwyczaj przyjaźnią się z innymi dziewczętami, to doświadczają pomocy od siebie nawzajem. Oczekiwania wobec chłopców są inne, ponieważ chłopcy nie powinni pomagać sobie nawzajem tak, jak dziewczęta (Valaitis, 2002, s. 259–260).

W obszarze szkolnictwa niepublicznego problemem jest brak badań porównawczych związanych z nauką samorządności w szkołach publicznych. Utrudnia, to weryfikację, czy i w jaki sposób te bardziej elastyczne warunki, w których funkcjonują te placówki, faktycznie przekładają się na efektywniejsze kształtowanie samorządności. Zaskakujący jest generalny brak badań w obszarze szkolnictwa niepublicznego w Polsce (zwłaszcza szkół społecznych).

Podsumowując, każda z tych kwestii odsłania niedobory badawcze, których uzupełnienie miałyby istotne znaczenie nie tylko dla rozwoju naukowej refleksji nad samorządnością dzieci, lecz także dla praktyki edukacyjnej. Z jednej strony bowiem szkoły (szczególnie klasy wczesnoszkolne) potrzebują lepszych narzędzi i uwarunkowań sprzyjających samorządności, z drugiej – brakuje wciąż wystarczających danych empirycznych, by proponować spójne rozwiązania w tym obszarze.

Natomiast jedną z rzeczy, która wybija się przy wszystkich wskazanych lukach i problemach, jest problem metodologii badań z udziałem dzieci. Wskazują na to również Alison Clark i Peter Moss w swojej pracy *„Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services”* oraz w opracowanej przez nich koncepcji podejścia mozaikowego (*The Mosaic Approach*). Badania te pokazują dominację dorosłych w procesie badawczym oraz niedostateczne uwzględnianie perspektywy dzieci wynikające z niedostosowanych metod i narzędzi (Clark & Moss, 2011). Clark podkreśla, że dzieci mają swój własny sposób postrzegania

rzeczywistości, który nie zawsze jest zgodny z dorosłymi kategoriami poznawczymi. Dzieci często nie potrafią w pełni wyrazić swoich myśli za pomocą języka pisanego czy mówionego w taki sposób, jak dorośli tego oczekują. Clark proponuje podejście mozaikowe, które łączy różne metody (np. fotografie, rysunki, mapowanie przestrzeni, narracje), by lepiej uchwycić perspektywę dzieci. Tradycyjne badania często analizują dzieci w oderwaniu od ich codziennego środowiska (np. klasy szkolnej, domu). Clark argumentuje, że dzieci najlepiej wyrażają swoje doświadczenia, gdy mogą to robić w naturalnym kontekście. Jeżeli już są podejmowane badania z udziałem dzieci, to w wielu badaniach dzieci traktowane są jako bierne obiekty badawcze, a nie jako aktywni współtwórcy wiedzy (Clark i in., 2010). Istnieje wiele barier w słuchaniu małych dzieci (m.in. przekonanie o ich rzekomej niedojrzałości), ale rośnie liczba metod dostosowanych do ich możliwości (np. wykorzystanie wideo, spacerów fotograficznych, analiza rysunków). Jak zauważa Clark efektywne słuchanie dzieci, może wzmacniać ich poczucie wpływu i przynależności jednocześnie przynosi wartościowe informacje do zmian organizacyjnych (Clark, 2005, s. 500–501). Podejście opracowane przez Clark zakłada współtworzenie wiedzy, np. budowanie przez uczestników – małych i dużych. Wizualne metody wzmacniają refleksyjność i pomagają wyłonić „ukrytą wiedzę” (np. o roli przestrzeni w przedszkolu i szkole, doświadczeniach, relacjach), wcześniej niewyrażaną wprost słowami (Clark, 2011, s. 327). Autorka ukazuje, że dzięki partycypacyjnym metodom badawczym można spojrzeć na przedszkole lub szkołę z wielorakich perspektyw (dziecko–nauczyciel–rodzic–badacz), co może skutkować bardziej zrównoważonym rozwojem praktyk pedagogicznych (Clark, 2010, s. 122). Oparcie się wyłącznie na obserwacjach dorosłych może pomijać ważne sfery dziecięcych uczuć i postrzegania (np. jak dzieci rozumieją bezpieczeństwo, relacje rówieśnicze) (Clark & Statham, 2005, s. 50).

Zestawienie powyższych luk prowadzi do wniosku, że problematyka samorządności uczniów w wieku 6–9 lat wciąż nie jest dostatecznie rozpoznana w literaturze pedagogicznej. Brak pogłębionych badań w wielu obszarach, zwłaszcza tych uwzględniających perspektywę dzieci sprawia, że wprowadzanie idei dziecięcej samorządności w szkołach często kończy się na poziomie deklaracji bądź oddolnych inicjatyw pojedynczych nauczycieli. Z jednej strony rodzi to trudności we wdrażaniu efektywnych rozwiązań, z drugiej – uniemożliwia wypracowanie spójnych modeli pracy z najmłodszymi.

Wybór tematu niniejszych badań został zdeterminowany koniecznością aktualizacji i uzupełnienia wiedzy empirycznej, a także wypracowania metod i narzędzi, które wspomogą nauczycieli oraz dyrektorów w tworzeniu środowiska sprzyjającego realnej samorządności najmłodszych uczniów. Zamierzeniem jest nie tylko udzielenie odpowiedzi na przytoczone pytania

badawcze, ale i wypracowanie propozycji praktycznych – możliwych do wykorzystania w szkołach publicznych i niepublicznych, wspierających długofalowy proces kształtowania postaw obywatelskich już od pierwszych etapów edukacji. Dzięki temu moja dysertacja stanowić będzie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne dopełnienie dotychczasowego stanu wiedzy, odpowiadając na najistotniejsze luki, które zdiagnozowano w niniejszej analizie.

2.2 Cel i przedmiot badań

Bazując na dogłębnej analizie literatury przedmiotu, która wskazała luki badawcze, przystąpiłem do konceptualizacji własnego projektu badawczego, rozpoczynając od precyzyjnego zdefiniowania przedmiotu badań. „Przedmiot badań, jest to dziedzina zjawisk lub obiekt, o którym w wyniku badań badacz dokona opisu, zbuduje objaśnienia lub twierdzenia” (Nowak, 2006, s. 30). Przedmiotem moich badań były doświadczenia uczniów oraz proces kształtowania samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Badania naukowe w pedagogice służą systematycznemu poznaniu i opisowi rzeczywistości społeczno-edukacyjnej. Koncentrują się na analizie trzech kluczowych obszarów: fenomenów społecznych, funkcjonowania instytucji oświatowych oraz rozwoju jednostek. Ta metodyczna eksploracja, oparta na metodologii naukowej, umożliwia generowanie zweryfikowanej wiedzy, niezbędnej dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman, cele możemy podzielić na eksploracyjne, opisowe i wyjaśniające (Pilch i in., 2001, s. 22–23). Stanisław Palka wskazuje natomiast odmienną kategoryzację. Są to cele:

- poznawcze – jest on związany z procesem zrozumienia i interpretacji zjawisk pedagogicznych (opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem);
- teoretyczne – dotyczy opracowań teoretycznych;
- praktyczne – odnosi się do praktycznych wskazań, wynikających z badań (Palka, 2006, s. 20).

Celem głównym niniejszego opracowania o charakterze badań w działaniu jest zrozumienie doświadczeń i procesu kształtowania się samorządności przez uczniów w wieku 6-9 lat w społecznej szkole podstawowej. Cele szczegółowe wypływają z celu głównego i stanowią jego uzupełnienie, które jest konieczne na drodze procesu badawczego. Zgodnie z klasyfikacją Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman cele szczegółowe mojej pracy dzielę na:

Cele eksploracyjne (poznawcze)

- Zbadanie, jakie strategie, metody i formy pracy w klasie są najbardziej adekwatne do poziomu rozwoju psycho-moralnego dzieci w wieku 6–9 lat w kontekście rozwijania ich samorządności.
- Poznanie sposobów, w jakie dzieci w wieku wczesnoszkolnym doświadczają i rozumieją swoje uczestnictwo w klasowych procesach decyzyjnych.
- Zidentyfikowanie barier i możliwości związanych z wdrażaniem samorządności w klasie – zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczyciela.
- Odkrycie, jakie mechanizmy wspierają rozwój samorządności u dzieci – czy wynika to bardziej z interakcji z rówieśnikami, doświadczeń w klasie, czy oddziaływań nauczyciela.

Cele wyjaśniające (przyczynowo-skutkowe)

- Zrozumienie, w jaki sposób dzieci postrzegają własne uczestnictwo w życiu klasy i jakie czynniki wpływają na ich gotowość do podejmowania ról samorządowych.
- Analiza doświadczeń dzieci związanych z podejmowaniem decyzji w klasie – co ułatwia, a co utrudnia im aktywne uczestnictwo w procesach samorządowych.
- Rozpoznanie, jakie emocje, postawy i interakcje społeczne towarzyszą dzieciom w procesie nabywania kompetencji samorządowych.
- Zbadanie dynamiki relacji między nauczycielem a uczniami w kontekście rozwijania samorządności.
- Interpretacja metod dydaktycznych wspierających rozwój samorządności – jakie formy pracy angażują dzieci, a które wywołują opór lub niezrozumienie.
- Eksploracja zmian w świadomości i postawach uczniów w wyniku wdrożenia projektu badawczego – jakie elementy procesu edukacyjnego okazały się najbardziej efektywne z perspektywy uczniów.

Cele opisowe (charakterystyka, klasyfikacja, dokumentacja efektów)

- Przedstawienie narracji dzieci dotyczących ich zaangażowania w życie klasy i doświadczeń związanych z podejmowaniem decyzji.
- Dokumentacja efektów wdrażania działań w ramach projektu badawczego na rozwój samorządności dzieci – analiza doświadczeń uczestników.
- Ukazanie różnorodnych sposobów uczestniczenia dzieci w procesach samorządowych – od biernego obserwatora do aktywnego inicjatora zmian w klasie.

- Rekonstrukcja narracji dzieci o sprawczości i roli liderów w grupie – jak dzieci rozumieją podział ról w klasie i na czym opierają swoje decyzje dotyczące współpracy i podejmowania inicjatyw.

Natomiast idąc za klasyfikacją Stanisława Palki, moja praca ma też dodatkowe cele wdrożeniowe wynikające z zastosowanej metodologii badań w działaniu:

- Stworzenie rekomendacji dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczących rozwijania kompetencji samorządowych u dzieci.
- Upowszechnienie wyników badań wśród praktyków edukacyjnych, np. poprzez publikacje, warsztaty czy szkolenia dla nauczycieli.

2.3 Problem badawczy

W procesie projektowania badań naukowych istotnym etapem jest precyzyjne określenie problematyki badawczej, która składa się z problemu głównego oraz problemów szczegółowych. Zgodnie z koncepcją przedstawioną przez Palkę, problemy badawcze można rozumieć jako specyficzne wyzwania wymagające rozwiązania oraz zidentyfikowane braki w aktualnym stanie wiedzy naukowej. Ta definicja podkreśla, że problemy badawcze pełnią podwójną rolę - z jednej strony stanowią konkretne trudności metodologiczne do przezwyciężenia, z drugiej zaś wskazują na obszary, w których wiedza naukowa wymaga uzupełnienia lub pogłębienia. "(...) problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych" (Palka, 2006, s. 12). Należy również zaznaczyć, że zgodnie z przyjętą strategią badań w działaniu w mojej pracy nowe pytania badawcze pojawiały się z każdym kolejnym cyklem badań na podstawie nowych danych.

Główny problem badawczy przyjęty w mojej pracy brzmi: **Jak dzieci w wieku wczesnoszkolnym doświadczają i rozumieją proces kształtowania się samorządności w środowisku szkolnym?**

Pytania szczegółowe to:

1. W jaki sposób dzieci rozumieją pojęcie samorządności?
2. Jakie emocje towarzyszą dzieciom podczas uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym?
3. Jakie mechanizmy związane z oporem w klasie są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w badaniu?
4. W jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania?
5. Jakie mechanizmy motywacyjne sprawiają, że dzieci angażują się (lub nie) w życie klasy?

6. W jaki sposób uczniowie wykorzystują komunikację werbalną i niewerbalną podczas podejmowania wspólnych decyzji oraz rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej?
7. Jakie sytuacje szkolne uczniowie identyfikują jako okazje do samodzielnego podejmowania decyzji?
8. Które z podjętych przeze mnie działań w ramach strategii badawczej okazały się skuteczne w rozwijaniu propedeutyki samorządności uczniów?
9. Jakie strategie i praktyki stosowane przez nauczycieli wspierają, a jakie hamują rozwój samorządności u uczniów?
10. Jakie bariery (organizacyjne, emocjonalne, społeczne) utrudniają uczniom aktywne uczestnictwo w decyzjach dotyczących klasy i szkoły?
11. Jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami?
12. Jak uczniowie postrzegają swoją rolę w grupie rówieśniczej?
13. Jakie strategie stosują uczniowie w sytuacjach wymagających współpracy lub rozwiązywania konfliktów?
14. Jaka jest struktura socjometryczna klasy i jak się zmienia z perspektywy kolejnych cykli badawczych?
15. Jakie elementy ukrytego programu szkoły są postrzegane przez uczniów jako ograniczające ich doświadczenia związane z samorządnością?
16. Jak nauczyciel i uczniowie opisują zmiany zachodzące w kulturze szkoły pomiędzy poszczególnymi cyklami badawczymi?
17. W jaki sposób dzieci doświadczają przestrzeni do współdecydowania w codziennym funkcjonowaniu klasy i szkoły?

Odpowiedzi na postawiony powyżej problem badawczy i pytania szczegółowe stanowią istotę podejmowanych badań w działaniu w zakresie realizacji projektu. W odpowiedzi na pytanie postawione w problemie badawczym wyżej można snuć liczne domysły i stawiać hipotezy, jednak ten etap badań jest celowo pominięty. W perspektywie metodologicznej pracy badania w działaniu wyróżniają się bowiem właśnie tym, że oddają głos uczestnikom badania i działania, którzy wspólnie z badaczem formułują odpowiedź na postawione pytanie. W projekcie tym dzieci, które włączyły się w działanie, tworzyły rzeczywistość badawczą wspólnie ze mną (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 324).

2.4 Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny badań

Paradygmat dotyczy „wspólnoty naukowej” i wiąże się z tym, co jest wspólnie uznawanymi przekonaniem uczonych (Kuhn i in., 2020, s. 311). W przyjętej koncepcji badawczej zastosowano paradygmat podmiotowo-partycypacyjny bądź nazywany inaczej uczestniczącym (oparty na współpracy) (Sławecki, 2012, s. 81). Fundamentalna zasada tego podejścia badawczego zakłada, że badanie stanowi interaktywny proces wymiany. W jego trakcie wszyscy uczestnicy wzajemnie się od siebie uczą, wzbogacając proces o nową wiedzę i kompetencje. Wynik badania powstaje jako rezultat wspólnego działania i współpracy wszystkich zaangażowanych stron (Pushor, 2008, s. 91). Według Marii Szymańskiej „zastosowanie paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego stawia wymagania podmiotom uczestniczącym w procesie badawczym; wymaga refleksyjnego, otwartego, dywergencyjnego i krytycznego podejścia do rzeczywistości badawczej; implikuje do rozwoju i samorozwoju osobowego i społecznego zdeterminowanego aksjologicznie i etycznie; nasuwa konieczność spojrzenia perspektywicznego zorientowanego pragmatycznie na tworzenie nowej, szeroko rozumianej sytuacji badawczej, której efektem jest transformacyjny charakter badanej rzeczywistości” (Szymańska, 2018, s. 51). Również epistemologia zakłada interakcję, uczestnictwo w wymianach między stroną poznającą a poznawaną. Role są tu wymienne – poznawany jest także poznającym. Poznawanie ma charakter praktyczny, uczestniczący. Dociekanie wymaga umiejętności rozpoznania i zbudowania intersubiektywnej przestrzeni zakorzenionej w danym kontekście kulturowym. Badanie oparte na współpracy wykorzystują język umiejscowiony na wspólnym doświadczeniu. Osoba prowadząca badania musi posiadać kompetencje emocjonalne, demokratyczną osobowość i być aktywnie zaangażowana w daną rzeczywistość (Sławecki, 2012, s. 81).

Zastosowanie tej metodologii badawczej wymaga przestrzegania fundamentalnych zasad świadomego uczestnictwa. Zasady te przedstawiają się w następujący sposób:

1. „Zasada wolności - zapewnia uczestnikom prawo do wyrażania własnych opinii i poglądów, przy jednoczesnym ukierunkowaniu na dobro społeczne, a nie interes własny. Wymaga dojrzałości moralnej uczestników.
2. Zasada równości - opiera się na poszanowaniu godności wszystkich uczestników badania, bez względu na ich status czy pochodzenie. Zakłada równy wkład w proces badawczy.
3. Zasada prawdy - wymaga obiektywnego i rzetelnego podejścia do badanej rzeczywistości, wraz z otwartością na krytykę i możliwość weryfikacji wyników.
4. Zasada pomocniczości - chroni wartości związane z człowiekiem i jego środowiskiem społecznym, wspierając wolność jednostki i dobro wspólne.

5. Pozostałe istotne zasady to: sublimacja (dążenie do doskonalenia), prewencja (przewidywanie i zapobieganie problemom), integracja (łączenie różnych aspektów badania) oraz praxis (praktyczne zastosowanie badań w społeczeństwie)” (Szymańska, 2018, s. 47–49).

Stosowanie metodologii partycypacyjnej w badaniach naukowych niesie ze sobą wiele cennych zalet. Przede wszystkim umożliwia nawiązanie autentycznych, opartych na zaufaniu relacji między badaczem a osobami biorącymi udział w badaniu. Ponadto pozwala dostrzec kwestie oraz punkty widzenia, które mogłyby umknąć przy korzystaniu z bardziej tradycyjnych podejść badawczych. Dzięki temu badacz nie tylko lepiej rozumie złożoność analizowanego zjawiska, ale także zyskuje szansę na jego wielowymiarową interpretację, uwzględniającą różne perspektywy i konteksty (Pushor, 2008, s. 91). Nawiązanie pozytywnych relacji z uczestnikami badań może znacząco podnieść jakość gromadzonych danych, wpływając na ich większy obiektywizm oraz redukcję nieświadomych uprzedzeń badacza. Kiedy uczestnicy odczuwają większą sprawczość w procesie badawczym, zwiększa się ich poczucie bezpieczeństwa, co pozwala uniknąć wrażenia bycia jedynie przedmiotem badań. Jest to szczególnie istotne w kontekście badań prowadzonych z dziećmi, uwzględniających aspekty partycypacji społecznej i samorządności. Aktywne zaangażowanie wszystkich stron wzmacnia poczucie współodpowiedzialności za przebieg i wyniki badania, co przekłada się na lepszą jakość uzyskanych rezultatów (Bielecka-Prus, 2013, s. 37).

2.5 Wybór strategii badawczej

Badania i działanie nie jest zjawiskiem nowym w polskiej pedagogice społecznej. Występowało ono w koncepcjach i pracach badawczych Heleny Radlińskiej. Badania, o których mowa miały dwa cele: metodologiczny oraz praktyczny. Ich celem było zarówno wypracowanie obiektywnych metod badania określonych zjawisk społecznych, jak i poszukiwanie oraz zastosowanie skutecznych metod wprowadzania zmian w życie jednostki, grupy czy środowiska (Smolińska-Theiss, 2013, s. 30). W ujęciu Heleny Radlińskiej badanie i działanie jest niearbitralnym, złożonym, wielowarstwowym i dynamicznym postępowaniem poznawczym, praktycznym i edukacyjnym. Opiera się na następujących cechach i elementach:

„1) Jest to proces podmiotowy, oddolny, a nie przedmiotowy, zewnętrzny w stosunku do ludzi i ich środowiska życia;

2) podstawą tego procesu są – niezależnie od ich poziomu – siły społeczne rozumiane, jako twórcza dynamika, niezgoda wobec tego, „co jest”, wobec aktualnych warunków życia;

3) zadaniem badania i działania jest: dotarcie do źródeł sił społecznych oraz wprowadzenie czynników zmiany” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 18).

Badanie i działanie nie jest weryfikacją hipotez, nie jest szukaniem statystycznych zależności i budowaniem praw. Rozpoznanie ma na celu szerokie, wnikliwe obiektywne oświetlenie badanych faktów (Smolińska-Theiss, 2013, s. 19).

Pierwsze rozumienie tego podejścia związane jest z Kurtem Lewinem. Termin *action research* został wykorzystany w pracy *Action Research and Minority Problems* (Lewin, 1946). W artykule tym Kurt Lewin wskazał, że *action research* daje możliwość badania zarówno warunków, jak i skutków różnych form działalności w określonej sytuacji. Metoda ta polegała na monitorowaniu ciągu kroków, z których każdy był zaplanowany, a jego celem było działanie i poznanie jego rezultatów (Lewin, 1946). Badania w działaniu były dla Lewina metodą zarówno rozwiązywania praktycznych problemów organizacyjnych, jak i umożliwiały poszukiwanie ogólnych praw rządzących życiem społecznym. Jest to możliwe dzięki cyklom planowania, działania i poszukiwania danych na temat rezultatów tego działania.

Na gruncie rozwiązań stworzonych przez Kurta Lewina, gdzie według niego głównym celem zmiany ma być regulacja zgodna z ad hoc przyjętymi założeniami dotyczącymi efektywności funkcjonowania organizacji, powstał emancypacyjny odłam badań w działaniu. Nazywany partycypacyjnymi badaniami w działaniu (*participatory action research*, nazywane też *southern participatory action research*, *participatory research* czy *participatory community development*). Celem takich badań jest transformacja w sferze ludzkich wartości, polegająca na odkrywaniu i zwalczaniu ograniczających człowieka sił oraz na rozwoju jego krytycznej świadomości. Podejście krytyczne do badań w działaniu inspirowane jest filozofią pedagoga Paolo Freirego. „(...) skupiał się on przede wszystkim na diagnozie warunków edukacyjnych, które mają ogromne znaczenie w kontekście procesów emancypacji. Jego krytyka dotyczyła autorytarnego modelu edukacji, w którym centralne miejsce znajduje wszechwiedzący nauczyciel, a nie uczniowie. Model ten, nazywany był przez pedagoga «bankowym modelem edukacji»” (Góral i in., 2019, s. 35) „Edukacja, zdaniem Freirego i innych pedagogów krytycznych inspirujących się jego myślą, by móc spełniać swoje zadania emancypacyjne, powinna być oparta na wizji autorytetu (nauczyciela, autorów książek) jako kogoś, z kim warto dyskutować, a nie kogo należy naśladować tylko ze względu na jego rolę społeczną czy tytuł naukowy” (Góral i in., 2019, s. 35).

Jak widać powyżej termin „badania w działaniu”, jest określeniem służącym do definiowania całej gamy form badawczych łączących w sobie badania i działanie. Można powiedzieć, że termin ten jest swoistym parasolem, pod którym znajdziemy wiele odmian badań

w działaniu. Istnieje tyle odmian badań w działaniu, ile jest wizji zmiany społecznej i idealnego społeczeństwa demokratycznego. Jedną z ważnych kwestii, która wyróżnia praktyków badań w działaniu, są ich dążące do analitycznego spojrzenia poglądy na temat władzy i autorytetu oraz postaw wobec nich. Różnice te są istotne, ponieważ wpływają na to, jak inicjowane są procesy badań w działaniu, jak traktowani są współpracownicy, jakie rodzaje procesów grupowych są akceptowane, jakie typy badań uznaje się za ważne i interesujące, oraz co jest miarą sukcesu (Greenwood, 2012).

Badania w działaniu zwłaszcza w sferze edukacji są realizowane od lat 50. XX wieku i zapoczątkowane zostały w Stanach Zjednoczonych (Brennan & Noffke, 2014). Są one często rozumiane jako refleksja nauczycieli na temat ich praktyki oraz jako narzędzie nauki (Hardy i in., 2018). Mogą być również nazywane jako *classroom-based action research* (CBAR). Badania oparte na działaniach w klasie zazwyczaj polegają na prowadzeniu przez nauczycieli wspólnych, opartych na dowodach badań nad ich własnymi rutynami i relacjami w klasie w celu zrozumienia i poprawy jakości swoich praktyk w klasie (Coghlan & Brydon-Miller, 2014, s. 103). Poprzez badanie w działaniu nauczyciele i uczniowie mogą pogłębić rozumienie swoich społecznych i edukacyjnych praktyk przebiegających w konkretnych materialnych, społecznych i historycznych okolicznościach, które może doprowadzić do transformacji tych praktyk. W niniejszym projekcie, badanie w działaniu miało charakter emancypacyjny, ze względu na aktywny udział uczniów w badaniu.

Badanie w działaniu jest odpowiednią metodą prowadzenia badań w wybranym środowisku ze względu na swoją specyfikę i właściwości, między innymi:

- „sytuacyjność – diagnozowanie problemu i rozwiązywanie go w tym samym kontekście sytuacyjnym;
- działanie zbiorowe – współpraca badaczy i praktyków;
- szczególny typ uczestnictwa – uczestnictwo badanych w przebiegu badań i jawność procesu;
- samoocenę – ewaluacja dokonuje się bezustannie i ma na celu modyfikację działań w trakcie badania, przez co realizowany zostaje cel nadrzędny, czyli doskonalenie praktyki” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 324).

„Badania w działaniu nie odrzucają *a priori* żadnej z metod i technik badawczych. Nie istnieje jeden wzorzec metodologiczny, według którego powinien poruszać się badacz, dobierając metody i techniki służące rozwiązaniu postawionego problemu badawczego. Dobór metod jest decyzją indywidualną w przypadku każdego projektu i zależy od bardzo wielu czynników. Niektóre

pytania badawcze można lepiej zaadresować poprzez ilościowe, inne poprzez jakościowe metody badań, a w niektórych sytuacjach najbardziej pożądane jest zastosowanie metod mieszanych” (Góral i in., 2019, s. 62).

Badania w działaniu mają trzy podstawowe cechy:

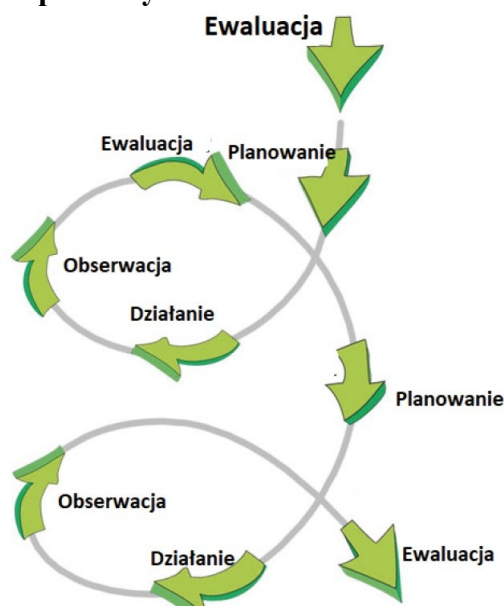
1. Koncentruje się na identyfikacji i diagnozie problemów oraz na projektowaniu i wdrażaniu zmian i diagnozowaniu problemów oraz projektowaniu i wdrażaniu leczenia, znalezienie rozwiązań tych problemów w konkretnym kontekście dla konkretnej grupy uczniów w konkretnej sytuacji nauczania/uczenia się;
2. Zakłada współpracę między nauczycielami, a także, co należy podkreślić, między uczniami zaangażowanymi w nauczanie/uczenie się między uczniami zaangażowanymi w badanie a nauczycielem. a nauczycielem;
3. Wprowadza zmiany w klasie, co w idealnym przypadku prowadzi do wyeliminowania lub przynajmniej stopniowe minimalizowanie zdiagnozowanych problemów (Gabryś, 2011, s. 14).

W modelu badań w działaniu chodzi o bardzo konkretny przypadek i rozwiązanie specyficznego problemu wymagającego zupełnie innego podejścia w innym kontekście. Trafność, czyli prawidłowe dobranie analizowanych danych, i rzetelność, czyli dokładność metod pomiaru, są zaletami także w przypadku badań w działaniu.

Fazy badań w działaniu można podzielić na cztery zasadnicze etapy, cyklicznie po sobie następujące i wpisujące się w spiralno-cykliczny charakter *action research*:

- fazę rozpoznania sytuacji, diagnozy i ustaleniem stanu wywołującego niezadowolenie;
- fazę planowania i przygotowania (opracowania planu działań, które mają poprawić aktualną sytuację, podjęcia działań w celu realizacji planu);
- fazę realizacyjną i obserwacyjną (działanie, obserwacja efektów działań w kontekście, w którym one następują);
- fazę analizy i interpretacji (rozważania obserwowanych efektów jako bazy dalszego planowania i działania).

Rysunek 3: Spirala cykli badań w działaniu



Źródło: Anna Góral, Beata Jałocha, Grzegorz Mazurkiewicz, Michał Zawadzki: *Badania w działaniu* – książka dla kształcących się w naukach społecznych, s. 52.

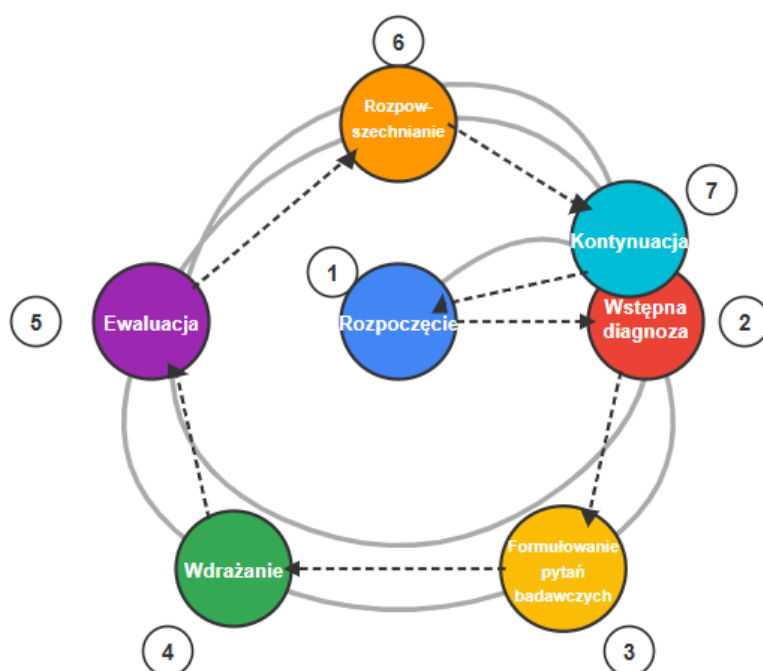
Natomiast w moim projekcie badawczym został zastosowany cykl badań w działaniu opisany przez Davida Nunana, który przyjął następujące założenia opisane w poniższej tabeli.

Tabela 1: Cykl badań w działaniu opisany przez Davida Nunana

Etap	Cele
Rozpoczęcie	Omówienie problematyki badań. Wspólne wybranie obszarów problemowych.
Wstępna diagnoza	Wstępna diagnoza, obserwacja w celu zebrania wstępnych danych.
Formułowanie pytań badawczych	Na podstawie diagnozy wysunięcie pytań badawczych na dany cykl badań.
Wdrażanie	Tworzenie narzędzi do zbierania danych i ich implementacja.
Ewaluacja	Zebranie danych w formie raportu w celu usystematyzowania myśli, analizy, interpretacji wyników i wyciągnięcia wniosków.
Rozpowszechnianie	Zaprezentowanie wyników projektu po danym cyklu w formie raportu szerszej grupie osób zainteresowanych.
Kontynuacja	Kontynuacja badania z wprowadzonymi zmianami i usprawnieniami. Rozpoczęcie następnego cyklu badań.

Źródło: David Nunan, 1992, *Research Methods in Language Learning*, s. 19.

Rysunek 4: Spirala cykli badań w działaniu według Davida Nunan



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Research Methods in Language Learning*, David Nunan, 1992, s. 19.

W niniejszym opracowaniu przyjętym typem badań w działaniu jest *educational action research* (edukacyjne badania w działaniu) nazywane również *classroom action research* (szkolne badanie interwencyjne) (Denzin i in., 2009, s. 778). W ich ramach pierwszeństwo mają sposoby rozumienia i osądy nauczycieli, a nacisk jest położony na „praktykę”, to znaczy na interpretacje, jakie nauczyciele i uczniowie wypracowują i wykorzystują w określonych sytuacjach.

„W badaniach w działaniu badacze przyjmują różne strategie poznania, które przyjęto nazywać *1st*, *2nd* i *3rd person action research*. Strategie te pokazują, w jaki sposób badacz lub grupa badaczy mogą realizować proces poznania poprzez badanie, projektowanie i wdrażanie zmiany” (Góral i in., 2019, s. 46). *1st person action research* to perspektywa pierwszoosobowa – badacz bada własne działania, myślenie i zmiany, jakie zachodzą w jego praktyce zawodowej czy refleksji osobistej. *2nd person action research* to perspektywa drugoosobowa – badanie dzieje się we współpracy z innymi. Badacz pracuje razem z uczestnikami (np. nauczycielami, uczniami, rodzicami), by wspólnie diagnozować sytuację i wdrażać zmiany. *3rd person action research* to perspektywa trzecioosobowa – badacz lub zespół badawczy stara się opisać, zrozumieć i upowszechnić doświadczenia większej grupy lub środowiska, często w sposób bardziej zdystansowany (Adams, 2014, s. 349–352).

W mojej pracy przyjętą strategią jest *1 person action research*, czyli „Indywidualne badanie w działaniu (IBW) jest rodzajem podejścia badawczego, w którym badacz podejmuje samodzielne studia nad własną praktyką. Badanie to realizowane jest z ciągłą uwagą skierowaną na intencje, strategie, zachowania badacza i wpływ tych działań na osobę samego badacza oraz sytuację, w jakiej się on znajduje” (Adams, 2014, s. 349).

Z perspektywy indywidualnego badania w działaniu, badam rozwiązania wspierające samorządność uczniów, obserwuję ich funkcjonowanie oraz wprowadzam zmiany, aby usprawnić moją codzienną praktykę. W centrum zainteresowania znajdują się własne sposoby pracy (np. metoda projektów, narady klasowe, wspólne podejmowanie decyzji), ich wpływ na rozwój kompetencji współdecydowania u dzieci oraz refleksja nad moim zaangażowaniem i postawą wobec oddawania uczniom części odpowiedzialności. Badanie dotyczy więc tego, w jaki sposób sam podejmuję decyzje, modyfikuję strategie, a także jak moje intencje i działania oddziałują na proces kształtowania samorządności wśród najmłodszych.

W przypadku badań w działaniu jednym z elementów spirali jest etap „rozpowszechniania”. Dlatego ważną rolę odgrywają raporty z badań, stanowią one środek samorefleksji badacza i są dokumentem przedstawianym czytelnikom i jak najszerszemu gronu osób, które tworzą badania. Raport pisany jest po zamknięciu pełnego cyklu. Jest on sprawozdaniem, oceną oraz projektem kolejnego cyklu badań w działaniu. „Prezentując wyniki badań w działaniu, badacze mają sporą swobodę. Środowisko naukowe wypracowało pewien model i oczekuje się, że różnego rodzaju sprawozdania z badań będą się do tego modelu dostosowywać, ale ostateczna decyzja należy do badacza. Najważniejsze, aby raport w jasny sposób przedstawiał niezbędne inspiracje i zachęcał do dalszego działania (Góral i in., 2019, s. 86)”. Taki raport zawiera:

- „wątek merytoryczny, pedagogiczny – jak modernizować program, jak doskonalić formy organizacyjne;
- wątek metodologiczny – na ile użyteczne do zdiagnozowania kondycji badanego zjawiska okazały się przejęte metody i techniki badan. Ważne, jest przedstawienie kolejnych kroków postępowania badawczego w kolejnym cyklu badań;
- wątek naukowy – odkrywanie mechanizmów rządzących praktyką i jej zmianą w odniesieniu do dyskusji z zastosowaniem współczesnego stanu wiedzy o badanej i zmiennej klasie zjawisk” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 334).

Szkoła doktorska umożliwiła mi branie udziału tutoring eksperyckim. „Tutoring ekspercki to forma pracy indywidualnej, w której doktorant i nauczyciel pracują wspólnie nad zagadnieniem, które jest przedmiotem zainteresowania doktoranta. To doktorant wychodzi z inicjatywą i określa

jaki zakres wiedzy lub umiejętności chce zdobyć. Tutor natomiast proponuje formę, w jakiej ma się to odbyć” (Tutoring ekspercki | Szkoła Doktorska, 2019). Dlatego w ramach przyjętego projektu badań, raport był stwarzany cyklicznie jako podsumowanie każdego cyklu badań w działaniu, a następnie był prezentowany i omawiany uczestniczącym w projekcie tutorom. Prócz tego omawiany był z udziałem dzieci (dla nich raport przybierał formę ustną). Tekst i sposób prezentacji raportu był dopasowany do gotowości i możliwości odbioru uczniów klas 1-3. Raporty były też konsultowane z promotorem i promotorem pomocniczym, tutorami akademickimi oraz z badaczami w trakcie realizacji stażu w *National University Of Ireland Maynoot*. Raport w formie wystąpienia był też przedstawiany środowisku naukowemu Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek.

W projekcie badań istotne znaczenie zajmuje perspektywa triangulacyjna. Jej istotą jest wielostronny ogląd i interpretacja badanego wycinka rzeczywistości. Ze względu na kryterium, którym kieruje się badacz chcący wzmocnić obiektywność i moc informacyjną gromadzonych wyników, można wyodrębnić trzy rodzaje podejścia triangulacyjnego w badaniach w działaniu:

- triangulację teoretyczną – kilka teorii do poznania tego samego wycinka rzeczywistości;
- triangulację metodologiczną – zastosowanie wielu metod i technik, gromadzenie danych za pomocą kilku narzędzi pomiaru.;
- triangulację badawczą – wymaga udziału więcej niż jednego badacza w poznaniu wybranego wycinka rzeczywistości (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 333–334);

„Z punktu widzenia obiektywności poznawczej korzystna jest triangulacja zwielokrotniona, łącząca w sobie każdy z wymienionych typów” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 334).

W obszarze triangulacji teoretycznej w mojej pracy widać wyraźne sięganie do różnorodnych perspektyw – od filozoficznych (Locke, Korczak), po psychologiczne (rozwój moralny Piageta i Kohlberga, strefa najbliższego rozwoju Wygotskiego) i socjologiczne (koncepcja kodów językowych Bernsteina, parentokracja Browna). Ta wielość ujęć umożliwia wnikliwe, wieloaspektowe spojrzenie na zjawisko samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Właśnie takie zestawienie różnych koncepcji teoretycznych (zamiast oparcia się wyłącznie na jednej) stanowi przykład triangulacji teoretycznej – wzmacnia bowiem wyjaśnianie i interpretację badanego zagadnienia, czyniąc je bardziej wiarygodnym oraz pozwalając dostrzec niuanse niedostępne z perspektywy pojedynczej teorii.

W obszarze triangulacji metodologicznej, aby zapewnić wysoką jakość danych. Uwzględniłem nawet więcej niż trzy niezależne źródła – między innymi obserwacje w klasie, fotografie, filmy, testy socjometryczne, wywiady częściowo ustrukturyzowane – dzięki czemu mogłem spojrzeć na interesujący mnie temat z różnych perspektyw. Szczegółowo zostało to

zaprezentowane w Tabeli 2: Zasady priorytetyzacji i rozstrzygania rozbieżności w ramach triangulacji metodologicznej. Kolejne etapy badań polegały na wspólnej analizie uzyskanych materiałów i wylapywaniu elementów, które mogły umknąć przy korzystaniu z wyłącznie jednego narzędzia (Sagor, 2008, s. 51).

Triangulacja, czyli porównywanie danych z wielu źródeł, pozwoliła mi dostrzec szczegóły niewidoczne z punktu widzenia pojedynczej metody. Na przykład to, co z perspektywy nauczyciela uchodziło za w pełni zrealizowane, uczeń mógł postrzegać jako zaledwie rozpoczęte. Innym razem nagranie wideo zwracało moją uwagę na zupełnie inny aspekt danej sytuacji, co skłaniało mnie do dalszego poszerzania obserwacji. Dzięki temu procesowi – łączącemu informacje z wywiadów, obserwacji i rozmów – mogłem nieustannie aktualizować pytania badawcze oraz weryfikować wcześniejsze wnioski (Sagor, 2008, s. 50–51).

Natomiast triangulacja badawcza polega tu na korzystaniu z perspektywy różnych osób uczestniczących w projekcie badawczym. W moim przypadku oznaczało to stały kontakt z tutorami (Polska i Irlandia) oraz konsultacje z ekspertami (dwoma promotorami, społeczność LSMPiP). Dzięki temu mogłem wzajemnie konfrontować wypracowane wnioski i obserwacje, a także uwzględniać rekomendacje płynące z odmiennych punktów widzenia. Taka współpraca sprawiła, że dokonywana interpretacja zgromadzonych danych stała się bardziej wielostronna i wiarygodna.

W trakcie badań w działaniu zaplanowane czynności mogą ulec zmianom na skutek naturalnych procesów wynikających z interpretacji między badaczem i badanymi, a także pozyskiwanej w trakcie wiedzy (Creswell, 2013, s. 191). Przeprowadzone badania znajdowały odniesienia do osobistych doświadczeń badacza i badanych, a także w zamierzeniu miały prezentować całościowe ujęcie problemu, stąd przedstawiona powyżej koncepcja, czy sposoby zbierania danych mogły ulegać przeobrażeniom w trakcie realizacji badania, co wskazuje na ich charakter dynamiczny i zostało opisane w rozdziale o analizie danych.

W ramach realizowanego projektu zgodnie z przyjętą strategią badawczą musiałem uwzględnić szereg istotnych zagrożeń. Jednym z kluczowych ryzyk, wynikających z uczestniczącego charakteru badań, była konieczność zachowania szczególnej ostrożności wobec możliwości pojawienia się sugestii lub innych form oddziaływań ze strony uczestników badania, które mogłyby wpływać na przebieg poszczególnych etapów i cykli badawczych (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 206). Może to skutkować brakiem miejsca na decyzje wynikające z osobistej refleksji i dialogu uczestników badań nad raportem. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak „Pułapki tkwią również w tworzeniu spontanicznych, okazjonalnych zespołów, włączaniu do badań i działania osób, które nie rozumieją swojej roli albo uczestniczą

w procesie poznania i zmiany z obowiązku, bez osobistego przekonania o jego ważności” (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 207). Zakłócenia komunikacyjne występujące na różnych etapach i w poszczególnych cyklach badawczych mogły również wpłynąć negatywnie na przebieg całego procesu badawczego. Jednym z istotnych wyzwań w środowisku nauczycielskim jest ograniczona dostępność czasu na wspólne analizowanie diagnozy, planowanie działań naprawczych, wybór metod ewaluacji oraz omawianie jej rezultatów. W praktyce prowadzi to często do sytuacji, w których decyzje i interpretacje wyników obserwacji są przekazywane w sposób jednostronny, bez uprzednich konsultacji (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 207).

Również niebezpieczne podobnie jak z punktu widzenia każdego badania, był tzw. *cherry picking*, czyli nieuwzględnianie albo wybiórcze uwzględnianie tylko wyników badania potwierdzających wcześniejsze założenia badacza. Ryzykiem w badaniach była też pokusa szybkiego dokonania zmian w codziennej praktyce albo konieczność dotrzymania terminów pracy, co może wywołać skracanie cyklu badań w działaniu, czy też pomijanie niektórych kroków metodologicznych, co mogło skutkować zachwianiem spiralnej struktury badań.

Ostatni obszar, który może stanowić trudność w badaniach i jest wyzwaniem z zakresu etyki badań nad dziećmi, to dopasowanie programu i działań do indywidualnego rozwoju każdego uczestnika. Z racji tego, że badania te były prowadzone na różnorodnej grupie dzieci, która miała różne umiejętności w zakresie posługiwania się mową i pismem, a część z nich posiadała specjalne potrzeby edukacyjne, to brak dostosowania narzędzi badawczych do ich potrzeb mógł prowadzić do ich dyskryminacji. Również jako badacz musiałem być czuły na wszelkie przejawy chęci wycofania się przez dzieci z badania, które mogą objawiać się na różne sposoby, również pozawerbalne. Zagadnienie to zostało szerzej opisane w następnym rozdziale o etyce badań z udziałem dzieci (zob. rozdział 2.5).

W ramach badań w działaniu istnieje również ryzyko nieświadomego oderwania analizowanego zagadnienia od jego szerokiego kontekstu społecznego oraz historycznego. Nadmierna koncentracja na jednostkowym, lokalnym problemie oraz jego rozwiązaniu może prowadzić do kilku istotnych ograniczeń badawczych (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 206). Do tych ograniczeń, możemy zaliczyć:

- Brak uwzględnienia ewolucji badanego zjawiska w czasie – pominięcie jego historycznego rozwoju oraz czynników, które wpłynęły na jego aktualny charakter.
- Niezdolność do dostrzeżenia równolegle zachodzących procesów – zarówno tych, które mają miejsce w obrębie analizowanej instytucji lub społeczności, jak i tych występujących w szerszym kontekście społecznym (np. trwająca wojna na Ukrainie, powódź w Polsce)

- Nadmierna lokalność wyników – tworzenie rozwiązań silnie osadzonych w specyficznych warunkach badanej przestrzeni, co ogranicza ich możliwość adaptacji w innych środowiskach oraz nie pozwala na uwzględnienie szerszych uwarunkowań strukturalnych.
- Ignorowanie społecznych, politycznych i ekologicznych determinantów badanego problemu – traktowanie go w sposób izolowany, co może skutkować powierzchownością uzyskanych wniosków i ograniczoną skutecznością proponowanych interwencji.

Metodologia badań w działaniu (*ang. action research*) obejmuje nie tylko bezpośrednich uczestników procesu badawczego, lecz również ekspertów oraz w moim przypadku zewnętrznych tutorów, którzy odgrywają istotną rolę na różnych etapach realizacji badania (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 207). Kluczowym elementem efektywnej współpracy z tymi specjalistami jest ich świadome i strategiczne włączenie do projektu, zgodne z przyjętymi założeniami badawczymi oraz określonymi celami analizy. Eksperci zewnętrzni wnoszą do procesu badawczego perspektywę opartą na specjalistycznej wiedzy i doświadczeniu, co może przyczynić się do głębszej interpretacji analizowanych zjawisk. Szczególnie istotnym aspektem ich udziału jest możliwość zaproponowania alternatywnych ram teoretycznych i interpretacyjnych, które mogą w sposób krytyczny wzbogacić analizę i rozszerzyć zakres wnioskowania. Pomimo licznych korzyści, związanych z zaangażowaniem ekspertów zewnętrznych, istnieją również pewne zagrożenia, które mogą negatywnie wpłynąć na przebieg i rezultaty badań. Jednym z kluczowych problemów jest niedostatecznie przemyślany dobór ekspertów, który może wynikać z przypadkowości, oportunistycznego podejścia bądź braku merytorycznych kryteriów selekcji. W takich przypadkach współpraca z niewłaściwie dobranymi specjalistami może skutkować obniżeniem trafności i rzetelności wyników badania, a tym samym ograniczeniem jego wartości naukowej i praktycznej (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 207). Ważnym aspektem jest także precyzyjne rozróżnienie ról pełnionych przez różne typy ekspertów zaangażowanych w badanie. Zaczynając od promotora, promotora pomocniczego oraz tutorów. Kończąc na specjalistach i praktykach w danej dziedzinie.

Jak zauważa Maria Czerepaniak Walczak za Eleni Katsarou „Poważną pułapką, na jaką narażeni są uczestnicy procesu badania w działaniu, jest orientacja na rozumienie i doskonalenie praktyki tylko przez jej organizatorów zmiany i osoby prowadzącej badanie (nauczycieli, animatorów kultury, życia społecznego, obywatelskiego...) bez autentycznego zaangażowania uczestników tej praktyki, uwzględniania ich głosu i perspektyw” (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 208).

Analiza krytyczna strategii badawczej *action research*, podejmowana przez Marię Czerepaniak-Walczak, ujawnia jej wielowymiarową naturę, która wymyka się powierzchownym

implementacjom. Wbrew powszechnemu przekonaniu o dostępności i prostocie tej metodologii, stanowi ona wyzwanie wymagające kompleksowego przygotowania interdyscyplinarnego. Skuteczna realizacja badań w działaniu nie może zaistnieć bez solidnego fundamentu wiedzy obejmującego zarówno aspekty filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne, jak i pedagogiczne (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 205). Te teoretyczne podstawy muszą być dodatkowo wsparte praktycznymi kompetencjami organizacyjnymi oraz rozwiniętymi umiejętnościami komunikacyjnymi, szczególnie w wymiarze dialogicznym i międzykulturowym. Co istotne, proces badawczy charakteryzuje się znaczną intensywnością - zarówno czasową, jak i emocjonalną. Kluczowym aspektem powodzenia badań tego typu jest również świadomość badacza dotycząca własnego osadzenia w kontekście historycznym oraz rozumienie społecznych uwarunkowań prowadzonych analiz. Ta świadomość musi być połączona z autentyczną otwartością na perspektywy, potrzeby i możliwości współuczestników procesu badawczego, co podkreśla kolektywny charakter tej strategii badawczej - zarówno w wymiarze działań, jak i refleksji nad ich rezultatami. Paradoks *action research* przejawia się w jego dualistycznym zorientowaniu na równoczesną transformację teorii i praktyki. Jednakże fundamentalne ograniczenie tej strategii badawczej wynika z faktu, że jako badania skoncentrowane na indywidualnych przypadkach, nie oferują one możliwości generalizacji wyników. Oznacza to, że rozwiązania wypracowane w jednym kontekście nie mogą być bezpośrednio aplikowane do odmiennych środowisk czy sytuacji problemowych, co stanowi istotne ograniczenie ich praktycznej użyteczności w szerszej perspektywie. W moim badaniu sytuacja ta znajduje pełne odzwierciedlenie – wypracowane rozwiązania i wnioski mają charakter kontekstowy, ściśle związany z konkretnym środowiskiem edukacyjnym, w którym prowadzono badania. Oznacza to, że nie mogą one zostać wprost przeniesione do innych szkół czy sytuacji problemowych bez uprzedniego uwzględnienia lokalnych uwarunkowań, specyfiki relacji społecznych oraz kultury organizacyjnej. Tym samym ograniczona zostaje ich uniwersalność, co należy uznać za jedno z kluczowych ograniczeń praktycznej użyteczności wyników w szerszym ujęciu. Ta metodologiczna charakterystyka *action research* wymaga zatem od badacza świadomości zarówno potencjału transformacyjnego, jak i immanentnych ograniczeń tej strategii badawczej, co pozwala na jej adekwatne zastosowanie w odpowiednich kontekstach badawczych (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 201).

Świadomość ograniczeń oraz specyfiki metodologii badań w działaniu – w tym jej zakorzenienia w konkretnym kontekście społecznym i edukacyjnym – stanowiła kluczowy punkt odniesienia przy projektowaniu poszczególnych etapów badania. Szczególne znaczenie miało tu odpowiednie dobranie metod i narzędzi badawczych, które umożliwiałyby zarówno

wieloaspektowe uchwycenie badanych zjawisk, jak i uwzględnienie głosu uczestników – zwłaszcza dzieci – w możliwie najbardziej etyczny i adekwatny sposób. Wybór strategii badań w działaniu, zakorzenionej w nurcie partycypacyjnym, wiąże się nierozdzielnie z refleksją nad odpowiedzialnością badacza wobec uczestników. Szczególne znaczenie ma tu dbałość o podmiotowość dzieci oraz poszanowanie ich prawa do wyrażania opinii i współdecydowania o procesie badawczym. Dlatego kolejnym istotnym elementem metodologii są etyczne aspekty prowadzenia badań, które stanowią fundament rzetelności i wiarygodności uzyskanych wyników. Z tego względu kolejny fragment opracowania poświęcony został etycznemu aspektowi prowadzenia badań z udziałem dzieci.

2.6 Etyczne aspekty prowadzenia badań naukowych z udziałem dzieci

„Badacze i badaczki pracujący w obszarze nowych *childhood studies* zgadzają się, że badania z udziałem dzieci nie należą do łatwych i wymagają wyjątkowej uważności na każdym etapie realizacji projektu naukowego” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 7). Dzieci i młodzież zaliczani są do grupy badanych „wrażliwych”, „nieuprzywilejowanych”, z którymi prowadzi się tak zwane badania „wrażliwe” (*ang. sensitive research*). „Dzieci uznawane są za mniejszość, grupę marginalizowaną, o ograniczonych prawach, niepełnej możliwości wpływania na swoją sytuację, za populację poddaną praktykom dyskryminacyjnym, zagrożoną różnymi rodzajami ryzyk społecznych, wykluczoną, słabszą społecznie, «niewidzialną», «niemą», której głos jest «wyciszany»” (Liamputtong, 2007, za: Bunio-Mroczek, 2021, s.10). Analogicznie uważa się, że wiedza o dzieciństwie i byciu dzieckiem powinna pochodzić przede wszystkim od dzieci (Bunio-Mroczek, 2021, s. 10). „«Wrażliwym» uczestnikom badań przede wszystkim trzeba zapewnić bezpieczeństwo oraz poczucie dobrostanu w czasie procesu badawczego i po nim. Decyzja o podjęciu i realizacji badania powinna być podjęta po rozważeniu stosunku korzyści do ryzyka” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 10).

To, co z jednej strony było szansą w moim badaniu, ale i ryzykiem to moja osobista i bliska relacja z uczniami, która budowała pozytywną atmosferę. Zakłada się, że im swobodniej czuje się uczestniczące w badaniu dziecko, tym lepiej. Familiarna, przypominająca naturalne spotkanie znajomych lub wręcz przyjaciół atmosfera badania niesie jednak ryzyko zapomnienia, że uczestnicy projektu badawczego w istocie biorą udział w badaniu (szczególnie w badaniach o charakterze etnograficznym, gdzie badacz/badaczka spędza dużo czasu z badanymi oraz gdy wchodzi oni w długotrwałe, partnerskie relacje). W takiej sytuacji uczestnicy badania, a zwłaszcza dzieci, mogą

powiedzieć i pokazać badaczom więcej, niż by tego chcieli, a później tego żałować (Bunio-Mroczek, 2021, s. 14).

Dlatego mój projekt badawczy na każdym etapie był konsultowany z Komisją etyki ds. badań naukowych Uniwersytetu Śląskiego i uzyskał zgodę komisji o numerze ewidencyjny: **KEUS291/10.2022**.

W związku z tym przed wdrożeniem projektu badawczo zostały włożone wszelkie starania, żeby przygotować się odpowiednio przez przedstawienie wstępnych założeń oraz zasad współpracy wynikających z metody badań w działaniu. Przed rozpoczęciem badania odbyło się spotkanie informacyjne dla opiekunów prawnych dzieci w celu zapoznania z celem projektu i wybranymi metodami zastosowanymi w badaniach. W trakcie spotkania rodzice/opiekunowie prawni zostali poinformowani ile czasu zajmie badanie oraz na czym będzie polegało. Spotkanie to miało również na celu wyrażenie świadomej zgody na udział ich dzieci w badaniu oraz uzyskanie pisemnej zgody na możliwość rejestracji audiowizualnej wizerunku i wytworów dzieci. Stanowi to załącznik 1 w aneksie mojej pracy. Rodzice zostali poinformowani o możliwości rezygnacji z badania ich dzieci w dowolnym momencie, gdyby tylko zaobserwowali jakieś niepokojące ich zdaniem zachowania wynikające z udziału w projekcie. Stały kontakt z rodzicami i ich aktywne uczestnictwo w życiu szkoły, stanowią dodatkowe zabezpieczenie w tej kwestii i były kolejnym argumentem za prowadzeniem badań z moją klasą. Na koniec spotkania rodzice otrzymali e-mail z przejrzystą prezentacją, w której jeszcze raz szczegółowo wyjaśniłem, jaki jest cel badania i jaki będzie miało ono przebieg. Dzięki temu rodzice wspólnie z dziećmi mieli więcej czasu na zapoznanie się ze szczegółami projektu w domach.

Następnym krokiem było uzyskanie świadomej zgody dzieci na udział w badaniu poprzez wypełnienie formularza zgody znajdującego się w aneksie (załącznik nr 2) dopasowanego do wieku badanych (w przypadku dzieci z trudnością pisania podpisem będzie znak graficzny np. rysunek). Dzieci zostały poinformowane o celu badania, stosowanych metodach, sposobie wykorzystania jego wyników, ewentualnych jego konsekwencjach, afiliacji badacza oraz o swoich prawach w formie przystępnej do ich wieku, czyli w formie zabawy, gry. Proces ten poprzedziła rozmowa na temat tego, kim jest naukowiec oraz czym są badania naukowe. Dzieci zostały również odpowiednio poinformowane, o możliwości odmowy udziału w badaniach w dowolnym momencie oraz o możliwości odmowy odpowiedzi na pytania w czasie danego cyklu badań.

Przez cały czas trwania badania dbałem o zapewnienie przestrzeni do zgłoszenia chęci rezygnacji dzieci z projektu. Świadomą zgodę należy rozumieć nie jako jednorazowy akt – tylko proces, w trakcie którego osoba dorosła ma być uważna i reagować na sygnały płynące od dziecka.

Z doświadczenia wiem, że dzieci mogą swoją niechęć do udziału w badaniu wyrażać nie wprost, ze względu na obawę, że może to wpłynąć na ich relację z nauczycielem. Dlatego przez cały czas trwania badania zachowywałem uważność na sygnały płynące od dzieci. Uważałem również na presję wywieraną przez całą grupę na poszczególne jednostki.

Rodzice oraz dzieci otrzymali gwarancję bezpieczeństwa danych uzyskanych w badaniu (nagrań, fotografii, notatek). Dane zostały poddane anonimizacji przez kodowanie imion respondentów, dzięki czemu nie będą oni rozpoznawalni. Twarze dzieci we wszystkich fotografiach i materiałach wizualnych zostały zamazane. Podjąłem wszelkie niezbędne kroki w celu zapewnienia bezpieczeństwa danych. Dane są przechowywane zgodnie z zaleceniami Narodowego Centrum Nauki głównie w formie dokumentów tekstowych, fotografii i nagrań audiowizualnych, zestawień tabelarycznych w formie elektronicznej i są opatrzone podstawowymi metadanymi (autor, tytuł, data powstania, słowa kluczowe, etc.). Zbiory elektroniczne są przechowywane na kilku nośnikach cyfrowych, w tym w otwartym repozytorium. Materiały elektroniczne były archiwizowane co jeden miesiąc na dyskach zewnętrznych. Przechowywanie i archiwizacja danych są prowadzone zgodnie z regułą 3-2-1. Wybrana część danych jest zdeponowana w otwartym repozytorium, które archiwizuje i udostępnia wszystkie dane wytworzone, zebrane i opracowane na potrzeby badań naukowych i jest przeznaczone dla tzw. małych danych. Dane są przechowywane do końca prowadzonych badań.

Ze względu na wiek badanych, a także wynikające z wieku możliwości i potrzeby, wszystkie podawane treści dostosowane były do tychże możliwości rozwojowych dzieci z uwzględnieniem ich umiejętności czytania i pisania. Charakter badań w działaniu i harmonogram został przedstawiony dzieciom. Odbyło się to podczas spotkania, które było następstwem wyrażenia zgody dzieci na udział w badaniu. W trakcie trwania badania dzieci były poinformowane do kogo zwrócić się o pomoc (psycholog szkolny), jeśli w wyniku badania poczują się źle. W przypadku tych badań moja praktyka również była poddawana ciągłej autorefleksji i konsultacjom z ekspertami, których zadaniem będzie obserwowanie grupy i zachodzących w niej procesów pod kątem bezpieczeństwa i komfortu psychicznego dzieci oraz omawianie cyklicznych raportów po danym cyklu badań. Ekspertami byli mój promotor oraz tutorzy, którzy dbali o skrupulatne podsumowywanie raportów i analizowanie ich pod kątem dobrostanu dzieci i zachowań grupy. Mój tutor dbała w projekcie o jego metodologiczny aspekt, pilnując dostosowania narzędzi badawczych do indywidualnych potrzeb uczniów w zależności od cyklu badań. Wszystkie wywiady i badania były prowadzone w bezpiecznym dla dzieci otoczeniu, czyli w ich własnej klasie lekcyjnej. Po zakończonym badaniu dzieci i uczestnicy badań zostali poinformowani o wynikach projektu

w formie końcowego raportu. Projektując badania, należy pamiętać, że możliwości komunikacyjne dzieci są inne niż młodzieży czy osób dorosłych. Zatem na etapie przygotowywania badań zaprojektowałem i wybrałem metody adekwatne do grupy, z którą będę pracować, zostały one przedstawione w rozdziale o sposobie zbierania danych. W raportach z badań i transkrypcjach wywiadów nie używam prawdziwych imion, unikam identyfikowalnych informacji. W czasie badań z udziałem dzieci dziecko może przedstawić „wrażliwe dane” dotyczące rodziców, dziadków, sąsiadów, nauczycieli, kolegów i koleżanek (Bunio-Mroczek, 2021, s. 12–13). Gdy dochodziło do takiej sytuacji, że prywatność innych osób spoza bezpośredniego grona uczestników badania została naruszona, wypowiedzi te zawsze były korygowane.

Do klasy, w której były prowadzone badania, uczęszczali uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Były to osoby neuroróżnorodne. Jako neuroróżnorodne określa się osoby, których systemy neurologiczne funkcjonują inaczej, niż ma to miejsce u osób neurotypowych. Posiadają one różnego rodzaju deficyty związane są z neuroróżnorodnością. To osoby z dysleksją, dyskalkulią, spektrum autyzmu lub z ADHD. Badania w działaniu z udziałem dzieci o SPE wymagają jeszcze większej dbałości o etykę, ponieważ dzieci te mogą napotykać dodatkowe bariery w zakresie komunikacji, rozumienia badań czy wyrażania własnych emocji i opinii. Konieczne jest indywidualne podejście, dostosowanie metod badawczych i zapewnienie szczególnej ochrony ich praw i dobrostanu. Każdy przypadek należy traktować indywidualnie. W trakcie badania musiałem dostosować czas trwania wywiadów, komunikaty, rozpraszacze z otoczenia, formy poleceń, wielkość i rodzaj czcionki.

Podsumowując zgodnie z koncepcją badaczy *new childhood studies* „Po pierwsze, odchodzi się od relacjonowania dzieciństwa przez dorosłych, przez rodziców, nauczycieli i innych dorosłych będących obserwatorami dzieci, a także od poznawania dzieciństwa poprzez relacjonowanie własnych doświadczeń dziecięcych, czyli opisywania własnego dzieciństwa przez osoby dorosłe. Głos oddaje się bezpośrednio dzieciom na rzecz uzyskania ich osobistej relacji lub opinii, ich doświadczeń oraz ich oceny czy obrazu rzeczywistości. Ta perspektywa oznacza nie tylko spojrzenie na rzeczywistość oczami dzieci, ale także zapewnienie im podmiotowego udziału w badaniach” (Jarosz, 2018, s. 11). Badania w działaniu powinny uwzględniać perspektywę dzieci, natomiast jako dorośli mamy tendencje do zbyt częstej ingerencji w działania dzieci. Jak zauważyła Ewa Jarosz „Dodatkowo, uwzględniając zaangażowanie społeczne jako profil konstytucyjny badań dotyczących dzieciństwa, obecnie akcentuje się, by poznawanie dziecięcych światów i specyfiki dzieciństwa odbywało się przez wykorzystanie partycypacyjnych badań jako badań w działaniu (*participatory action research*), wówczas bowiem podmiotowość dzieci jest jeszcze głębiej

rozumiana, respektowana i realizowana, tj. w sensie ich własnych korzyści, jakie z udziału w badaniach odnoszą albo bezpośrednio one same, albo grupy dzieci lub ich populacje, a nie wyłącznie świat badaczy, świat akademicki, nauka czy ogólniej świat dorosłych” (Jarosz, 2018, s. 14). Dlatego w trakcie projektu dałem dzieciom możliwość współdecydowania o kierunku badania. W miarę możliwości starałem się włączać dzieci w tworzenie pytań badawczych i analizę wyników w czasie narad klasowych. Dbałem o to, aby wyniki badań były dla nich zrozumiałe. Badania z udziałem dzieci wymagają szczególnej uważności etycznej i metodologicznej, zwłaszcza w kontekście badań w działaniu. Kluczowe było zapewnienie uczestnikom autonomii, uzyskanie świadomej zgody, dostosowanie metod do wieku i możliwości dzieci, a także ochrona prywatności i dobrostanu, szczególnie w przypadku dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tego rodzaju badania umożliwiają nie tylko lepsze poznanie dzieciństwa oraz zrozumienie doświadczeń dzieci z perspektywy dorosłych, lecz także przyczyniają się do wzmacniania ich podmiotowości. Dzieci zyskują świadomość znaczenia badań w kontekście rozwiązywania problemów, uczą się różnych form aktywności badawczej, a także rozwijają postawę zaangażowania – zarówno w sprawy własne, jak i dotyczące ich otoczenia (Jarosz, 2018, s. 14). Badania te wspierają zatem dzieci w nabywaniu umiejętności samodzielnego działania i podejmowania odpowiedzialności za rozwiązywanie własnych trudności, co stanowi podstawę ich samorządności. Zebrany materiał badawczy, obejmujący obserwacje, materiały wizualne i wywiady, został poddany analizie w następnym rozdziale, co pozwoliło na identyfikację kluczowych wzorców i wniosków.

Refleksja nad etycznymi aspektami prowadzenia badań z udziałem dzieci stanowi punkt wyjścia do dalszych decyzji metodologicznych. Bez wcześniejszego namysłu nad kwestią podmiotowości uczestników, ich prawa do głosu oraz zapewnienia im bezpieczeństwa trudno byłoby w sposób odpowiedzialny dobrać narzędzia badawcze. Dlatego opis sposobów zbierania danych należy rozpatrywać w ścisłym związku z przyjętymi założeniami etycznymi, które wyznaczają granice i możliwości ich zastosowania.

2.7 Sposób zbierania danych

Realizacja postawionych celów i uzyskanie odpowiedzi na zadane pytania badawcze wymaga zastosowania odpowiednich sposobów zbierania badawczych. Istotne jest też posługiwanie się adekwatnymi narzędziami z zachowaniem zasady triangulacji metodologicznej. Dla uzyskania możliwie obiektywnych i rzetelnych danych z przeprowadzonego badania w działaniu została zastosowana wielokrotna triangulacja metod badawczych (więcej niż trzy metody). Również inspiracją do takiego podejścia było innowacyjne podejście mozaikowe (*ang. mosaic approach*).

Istotą podejścia mozaikowego do badań z dziećmi jest uwzględnianie wielu zróżnicowanych sposobów wyrażania ich własnego stanowiska w sposób, które one same uznają za najbardziej właściwy. W podejściu tym najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, uosabiająca model badań partycypacyjnych, u którego podłoża leży przekonanie o konieczności respektowania, także w dociekaniach badawczych, zasad demokracji odwołujących się do ważności głosu osób, których to badanie dotyczy. Podejście mozaikowe zachęca dzieci do mówienia własnym głosem o własnych sprawach, czyniąc z nich najbardziej kompetentnych informatorów i ekspertów własnego życia (Clark & Moss, 2011, s. 5–6). Rozwijane przez Alison Clark podejście mozaikowe zakłada, że aby rzeczywiście poznać perspektywę dzieci, trzeba zaproponować im takie sposoby wypowiedzi, które uwzględniałyby ich zróżnicowane kompetencje, potrzeby i zainteresowania (Clark & Statham, 2005, s. 48)

Proces badawczy w pedagogice, oparty na triangulacji, niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i ryzyka, które należy świadomie uwzględniać. Wśród zagrożeń wyróżnić można nadmierną koncentrację na pojedynczej metodzie, co prowadzi do pozorności triangulacji. Innym problemem jest niewystarczająca zdolność analitycznego porównania rezultatów uzyskanych z różnorodnych technik i narzędzi (pluralizm metodologiczny). Konsekwencją tych trudności bywa powierzchowna interpretacja wyników oraz znaczne wydłużenie czasu potrzebnego na analizę zebranych danych (Dziewiątkowska-Kozłowska & Ulanowska, s. 8–9). Kolejnym ograniczeniem czy też kwestią sporną akcentowaną wobec triangulacji w badaniach jest niemożność zestawienia odrębnych paradygmatów (założenie o niewspółmierności paradygmatycznej) w obrębie jednego procesu badawczego.

Dlatego, aby ograniczyć te ryzyka oraz uczynić proces triangulacji przejrzystym i możliwym do weryfikowania, przyjąłem jawne reguły priorytetyzacji danych oraz protokół rozstrzygania rozbieżności między danymi. Zgodnie z koncepcją triangulacji wielokrotnej przygotowałem sposób, w jaki będę podchodzić do interpretacji danych w poniższej tabeli.

Tabela 2: Zasady priorytetyzacji i rozstrzygania rozbieżności w ramach triangulacji metodologicznej

Zasada	Uzasadnienie
1. „Głos dzieci najpierw” – w razie sprzeczności pierwszeństwo ma głos dziecka (wywiady).	Badanie w nurcie partycypacyjnym; dziecko jest głównym interpretatorem własnego doświadczenia.
2. Hierarchia źródeł (<i>child-centred weighting</i>) 1) bezpośrednie wypowiedzi dzieci (wywiad), 2) obserwacja bezpośrednia, 3) testy socjometryczne,	Hierarchia odzwierciedla rosnący dystans interpretacyjny między dzieckiem a danymi. W badaniach ukierunkowanych na podmiotowość dzieci najwyższą wiarygodność przypisuje się temu, co dziecko mówi samo, następnie temu, co robi w naturalnym kontekście,

Zasada	Uzasadnienie
4) filmy, 5) fotografie.	a dopiero potem artefaktom utrwalonym i analizowanym przez dorosłych.
3. Zasada co najmniej dwóch – wynik raportujemy, gdy potwierdzają go ≥ 2 źródła lub jedno źródło oraz silna ilustracja (cytat, artefakt).	Minimalny wymóg wiarygodności
4. Weryfikacja sprzeczności – każdą sprzeczność dokumentujemy na nocie analitycznej (opis, możliwe wyjaśnienia, decyzja).	Zapewnia przejrzysty ślad do weryfikacji.
5. Iteracyjna weryfikacja – po scaleniu danych przedstawiamy wnioski klasie i tutorowi w formie raportu.	Walidacja uczestnicząca; dzieci oraz eksperci mogą skorygować interpretację.

Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawie wykorzystane w badaniu sposoby zbierania danych, które pozwoliły mi zbadać temat z różnych perspektyw. Pierwszym sposobem była obserwacja. „Obserwacja jest zawsze celowym i planowym spostrzeganiem jakiegoś faktu, zjawiska czy zdarzenia w sposób systematyczny, a niekiedy także okazjonalny i z zastosowaniem różnych środków technicznych” (Łobocki, 2009, s. 48). Obserwacje traktuje się jako „(...) podstawową metodę gromadzenia informacji, polegającą na systematycznym rejestrowaniu zachowań osoby obserwowanej oraz na interpretacji uzyskanych danych” (Janowski & Tuszewski, 2002, s. 164).

Ze względu na charakter badań w działaniu i unikatową naturę obserwacji jakościowej wśród dzieci, rolą badacza będzie w tym wypadku pełne, jawne uczestnictwo. „W obserwacji jawnej obserwator występuje oficjalnie jako badacz. To znaczy, osoby badane wiedzą, że są przez niego obserwowane” (Łobocki, 2009, s. 51). Tak też było i w tym przypadku, był to warunek konieczny do uzyskania świadomej zgody dzieci na udział w badaniu. Zastosowana obserwacja była obserwacją bezpośrednią. „Obserwacja bezpośrednia dotyczy zachowań (reakcji) osób obserwowanych w bezpośrednim z nimi kontakcie. Tak więc wymaga ona osobistej obecności badacza, tj. on sam dokonuje spostrzeżeń interesujących go faktów, zjawisk czy zdarzeń i sam sporządza z nich protokoły. Może także posługiwać się przy tym różnymi technicznymi środkami rejestrowania danych obserwacyjnych, np. za pomocą magnetofonu lub magnetowidu. Jako wychowawca naturalnie stawałem się w naszej codzienności częścią i inicjatorem różnych sytuacji wychowawczych i edukacyjnych. Bezpośredni kontakt z dziećmi niewątpliwie ułatwił mi zdobycie zaufania i możliwości bliższej obserwacji oraz wnikliwszej analizy zachowań dzieci niż gdyby robiła to osoba z zewnątrz” (Łobocki, 2009, s. 50).

Zastosowana przeze mnie obserwacja mieści się również w kategorii obserwacji nieustrukturalizowanej (niestandardyzowanej). Ten typ obserwacji „Pozostawia obserwatorowi całkowitą swobodę w postrzeganiu faktów, zjawisk, zdarzeń, podporządkowanych jedynie ogólnemu celowi badań. Nie jest więc równoznaczna z obserwacją potoczną czy zgoła naiwną. Poza podporządkowaniem jej celowi badawczemu spełnia także inne wymagania stawiane obserwacji naukowej. Często wykorzystuje się ją w pierwszym stadium badań pedagogicznych, a szczególnie z okazji badań nad zagadnieniem mało lub w ogóle przez nikogo dotąd nie zbadanym, czyli w przypadku badań pionierskich” (Łobocki, 2009, s. 51).

Pierwszorzędnym warunkiem poprawnej obserwacji jest jej celowość. To znaczy, że obserwator uświadamia sobie jasno cel, jaki pragnie się zrealizować w wyniku przeprowadzanej przez niego obserwacji (Łobocki, 2009, s. 53).

Prowadzenie przeze mnie obserwacji miało dwa cele. Pierwszy to obserwacja zachowań, zjawisk, wypowiedzi, zainteresowań, wytworów uczniów oraz procesu rozwijania samorządności całego zespołu klasowego. Natomiast drugi cel ma charakter auto-etnograficzny i był samo-ewaluacją własnych praktyk nauczycielskich mających decydujący wpływ na proces przygotowania do samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. W czasie prowadzenia obserwacji szukałem odpowiedzi na postawione szczegółowe problemy badawcze. Wyniki obserwacji były zapisywane w dzienniku badacza. W literaturze można znaleźć określenie na ten sposób zbierania danych jako „technika dzienniczków obserwacyjnych”. „Technika dzienniczków obserwacyjnych polega na opisywaniu zdarzeń lub zjawisk w ich naturalnym następstwie czasowym i to na przestrzeni możliwie długiego okresu czasu” (Łobocki, 2009, s. 66). W moim przypadku okres prowadzenia dziennika to aż dwa lata. Zapiski badawcze, obejmujące aktualne zadania, plany, koncepcje oraz refleksje, pełniły istotną rolę w identyfikacji możliwych stereotypów dotyczących analizowanej grupy. Dodatkowo umożliwiały one systematyczne śledzenie, w jaki sposób codzienne doświadczenia kształtowały moje interpretacje i oceny, uwzględniając takie czynniki jak zmęczenie, warunki pogodowe czy inspiracje wynikające z literatury lub filmów.

Ważnym warunkiem właściwie przeprowadzonej obserwacji jest także selektywność, czyli wybiórczość obserwowanych zjawisk, dlatego dziennik zawierał:

- spostrzeżenia (np. jakie słowa są niezrozumiałe dla danej grupy dzieci; które aktywności dla dzieci, z którymi współpracuję, są atrakcyjne i dla czego, reakcje na przeprowadzany wywiad z nauczycielem, sposoby aktywności);
- pytania, które dzieci mi zadają i tematy, które poruszają;

- wrażenia (np. opisywanie jak czułem się w danej aktywności realizowanej z dziećmi; jakie relacje udało mi się nawiązać);
- obserwacje (np. z kim i gdzie najczęściej widzę dzieci, jak wyglądają relacje między tymi osobami, a dziećmi; jak przebiega ich proces partycypacji).

Mój dziennik był „(...) rodzajem dziennika terenowego, stanowiącego niezwykle wartościowe źródło wiedzy o tym, co wydarza się w badanym zakresie, ale również o tym, jak zmienia się percepcja danego problemu w oczach badacza” (Góral i in., 2019, s. 66). Był on prowadzony w wersji elektronicznej w celu ułatwienia późniejszej analizy. Dziennik badacza stanowił również element cyklicznej diagnozy doświadczeń samorządności dzieci w grupie, co pozwoliło na odpowiednie rozpoczęcie kolejnych cykli badań i postawienie wstępnych pytań badawczych.

Niezbędnym warunkiem poprawnej obserwacji w dzienniku jest jej planowość. Dziennik obserwacji był regularnie uzupełniany codziennie po zakończeniu cyklu zajęć edukacyjnych. Kluczowym warunkiem, determinującym właściwą realizację procesu obserwacji, była jej obiektywność. Polegała ona na rejestrowaniu przedmiotu obserwacji niezależnie od indywidualnych doświadczeń, subiektywnych nastawień oraz oczekiwań poznawczych osoby obserwującej. Obiektywna obserwacja umożliwiała rozróżnienie pomiędzy faktycznymi spostrzeżeniami a ich interpretacją. Podstawowym założeniem było zatem koncentrowanie się na rzeczywistych zdarzeniach przy jednoczesnym unikaniu przedwczesnych wniosków oraz generalizacji. W związku z powyższym interpretacja zgromadzonych danych została przeprowadzona w końcowej fazie zastosowania metody obserwacji, przy świadomym powstrzymywaniu się od interpretowania w trakcie zbierania materiału obserwacyjnego, o ile było to wykonalne. W rezultacie, obserwacje zgromadzone w dzienniku badacza zostały poddane analizie dopiero po zakończeniu każdego cyklu badawczego (Łobocki, 2009, s. 55).

W prowadzonym badaniu obserwacja pełniła funkcję istotnego rozszerzenia i uzupełnienia pozostałych zastosowanych metod badawczych. Dzięki niej możliwe było uzyskanie informacji o uczniach, które były trudne do pozyskania przy użyciu innych technik. Na przykład w przypadku drugoklasistów zastosowanie kwestionariusza ankiety czy pracy pisemnej okazałoby się problematyczne, głównie ze względu na zróżnicowany poziom umiejętności czytania i pisanie wśród uczniów. Dodatkowo pewne aspekty zachowania, takie jak reakcje dziecka na zwróconą mu uwagę, mogą być uchwycone wyłącznie poprzez bezpośrednią obserwację. Tego typu metoda wspiera również systematyczne doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Dzięki uważnemu monitorowaniu uczniów zyskuje wgląd w swoje działania, dostrzegając ich

ewentualne niedoskonałości. Pozwoliło mi to nie tylko na ich korygowanie, ale także na podejmowanie świadomych działań zapobiegawczych, które minimalizują podobne trudności w przyszłości (Łobocki, 2009, s. 57).

Drugim zastosowanym narzędziem był wywiad częściowo ustrukturyzowany, który należy do metod sondażowych (Łobocki, 2009, s. 247). „Metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, kiedy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat” (Łobocki, 2009, s. 248).

Niezbędne w przygotowywaniu badań sondażowych jest weryfikacja pytań kwestionariuszowych w ramach badań pilotażowych. Wymóg ten odnosi się w szczególności do sprawdzenia stopnia zrozumienia przez osoby badane poszczególnych pytań sondażowych. Dlatego przed przystąpieniem do wywiadów pytania zostały zweryfikowane z jednym z uczniów w klasie w celu dopasowania ich do poziomu dzieci w edukacji wczesnoszkolnej.

W przygotowanym kwestionariuszu, który stanowi załącznik numer 3 w aneksie pracy. Zastosowano rodzaj pytań otwartych. „Pytania otwarte pozostawiają respondentom całkowitą swobodę wypowiedzi, a więc w sposób nieskrępowany jakimikolwiek dodatkowymi sugestiami ze strony badacza” (Łobocki, 2009, s. 255).

Wywiad musi realizować trzy podstawowe funkcje, żeby spełnił swój cel:

- „1) funkcję komunikacyjną, polegającą na zgodności zasłyszanej wypowiedzi z tym, co rzeczywiście chciano przekazać;
 - 2) funkcję ekspresyjną, zakładającą szczerą wypowiedź;
 - 3) funkcję informacyjną, zapewniającą wartość poznawczą otrzymanych informacji.
- Podsumowując, w trakcie przeprowadzania wywiadu kluczowe jest, aby osoba udzielająca odpowiedzi posiadała rzeczywistą wiedzę na temat omawianej kwestii, była skłonna ją przekazać, a odbiorca poprawnie zinterpretował jej wypowiedź” (Łobocki, 2009, s. 265).

Podobnie jak ankieta, wywiad stanowi skuteczne narzędzie umożliwiające pozyskanie informacji na temat faktów i doświadczeń, które nie poddają się bezpośredniej obserwacji. W kontekście badań pedagogicznych technika ta pozwala na zgromadzenie danych, które byłyby trudniejsze do uzyskania przy zastosowaniu innych metod. Obejmuje to przede wszystkim informacje dotyczące wcześniejszych doświadczeń badanych, ich aspiracji, motywacji oraz celów, a także aktualnych zachowań, postaw i opinii w odniesieniu do różnorodnych zagadnień (Łobocki, 2009, s. 266). Kluczowym aspektem metodologicznym podczas zadawania pytań jest nie tylko ich precyzyjna konstrukcja, lecz także odpowiednie operowanie głosem i staranna artykulacja, które

znacząco wpływają na prawidłowe zrozumienie pytań przez respondentów. Wydziwisk emocjonalny wypowiedzi uczniów był równieŝ istotnym elementem przeprowadzanego wywiadu. Reakcje i zachowania uczniów w czasie wywiadu były równieŝ rejestrowane w formie elektronicznych notatek.

Zastosowany w badaniu wywiad był częściowo ustrukturyzowany, nazywany równieŝ wywiadem nieskategoryzowanym lub teŝ wywiadem częściowo skategoryzowanym (Łobocki, 2009, s. 269). Ta forma wywiadu zapewnia osobie prowadzącej znaczną elastyczność w formułowaniu pytań kierowanych do respondentów. Wywiad realizowany jest na podstawie uprzednio przygotowanego kwestionariusza, jednakże z zachowaniem możliwości pogłębienia wypowiedzi respondenta poprzez dodatkowe pytania, klaryfikację wyrażanych myśli oraz wspólną refleksję nad poruszonymi zagadnieniami. Wywiad został przeprowadzony przed przystąpieniem do realizacji każdego kolejnego cyklu badania. Kwestionariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego został oparty na dwóch modelach partycypacji stworzonych przez Harriego Shiera i Lare Lundy, natomiast z każdym kolejnym cyklem pytania w wywiadzie były poszerzane o nowe wątki, które wynikały z bieżących obserwacji i nowych problemów badawczych.

Trzecim narzędziem wykorzystanym w projekcie było badanie socjometryczne. „(...) charakterystyczną cechą metody socjometrycznej jest to, iż dotyczy ona głównie badania stosunków interpersonalnych, w tym zwłaszcza żywionych przez badanych uczuć sympatii i antypatii, a także obojętności wobec członków określonej grupy” (Łobocki, 2009, s. 178).

Zastosowanie metody socjometrycznej umożliwia identyfikację jednostek w obrębie grupy, które charakteryzują się zróżnicowanym statusem socjometrycznym - zarówno osób cieszących się powszechną akceptacją, jak i tych, które doświadczają odrzucenia społecznego. Metoda ta pozwala na określenie członków grupy, którzy pozostają niewidoczni w strukturze socjometrycznej bądź są explicite marginalizowani przez pozostałych uczestników. W aspekcie diagnostycznym narzędzia socjometryczne mogą stanowić istotny instrument badawczy dla kadry pedagogicznej, oferując wartościowe dane empiryczne dotyczące dynamiki relacji interpersonalnych w badanej zbiorowości. (Łobocki, 2009, s. 179). Należy równieŝ zauważyć, że „Innym warunkiem poprawnie przeprowadzonych badań socjometrycznych jest względnie dobra wzajemna znajomość członków danej grupy i pozostawanie przez nich w bliskich kontaktach interpersonalnych. Ważna jest teŝ liczebność grupy obejmująca nie więcej niż kilkadziesiąt osób. Im mniejsza jest liczebnie grupa, tym bardziej wiarygodne są badania socjometryczne” (Łobocki, 2009, s. 180).

W badaniu wykorzystałem klasyczną technikę Moreno. Technika Moreno (test socjometryczny) koncentruje się na bezpośrednich wyborach interpersonalnych, np. poprzez

pytania o preferencje dotyczące współpracy lub spędzania czasu z innymi. Dzięki temu można zbadać rzeczywiste sieci relacji i stopień wzajemności wyborów w grupie (Łobocki, 2009, s. 208)

W przeprowadzonym badaniu socjometrycznym techniką Moreno pytałem o to, z kim najchętniej i najmniej chętniej uczniowie spędzą czas w ławce. Starłem się znaleźć odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące tego, jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami? Próbowałem też zrozumieć, jak uczniowie postrzegają swoją rolę w grupie rówieśniczej oraz jaka jest struktura socjometryczna klasy i jak się zmienia z perspektywy kolejnych cykli badawczych?

Należy jednak pamiętać, że przeprowadzone za pomocą tej technik badania odzwierciedlają tylko i wyłącznie aktualnie panujące w grupie stosunki interpersonalne, w tym także pozycję każdego z jej członków w danym momencie. W następnym tygodniu, a nawet dniu pozycja ta może być całkowicie inna. Dlatego nierozsądnym byłoby ponownie wykorzystywać tylko jedno źródło danych. „(...) warto bezsprzecznie stosować ją wespół z innymi metodami badań pedagogicznych, zwłaszcza metodą obserwacji i metodą sondażu ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych rozmów z członkami badanej grupy” (Łobocki, 2009, s. 212).

Czwartym narzędziem wykorzystanym w projekcie były fotografie. Metody badawcze oparte na fotografii wyróżniają się spośród innych technik wizualnych, ponieważ nie ograniczają się jedynie do selekcji materiału empirycznego, lecz mają charakter generatywny, umożliwiając tworzenie nowych treści w toku procesu badawczego. Fotografie są wytwarzane jako integralny element badań, a ich autorami mogą być zarówno sami badacze, jak i uczestnicy badania (Banks & Tomanek, 2009, s. 117). Różnorodność form wizualnej reprezentacji obejmuje nie tylko fotografie statyczne, ale także sekwencje filmowe, mapy czy diagramy. Możemy wskazać na wyjątkową wartość poznawczą fotografii, ze względu na ich dużą pojemność informacyjną zawartą w pojedynczym obrazie. Materiał fotograficzny pełni jednocześnie podwójną funkcję – z jednej strony stanowi zasób danych do analizy, a z drugiej dostarcza uczestnikom narzędzia do refleksji nad aspektami ich codziennego życia, które w zwykłych warunkach mogą pozostawać niezauważone ze względu na rutynowy charakter procesów percepcyjnych. „Wykorzystuje się fotografię, ponieważ są nośnikami: informacji, emocji i refleksji, które zresztą potrafią też świetnie wywołać” (Rose, 2010, s. 281).

Zgodnie z przyjętą kategoryzacją zaproponowaną przez Gilliana Rose w moim projekcie badań przez cały czas była przeprowadzana „dokumentacja fotograficzna” wdrażanych rozwiązań w obszarze edukacyjnym i dydaktycznym. Obszar dydaktyki w kontekście samorządności w edukacji wczesnoszkolnej odnosił się do metod i strategii nauczania, które wspierają rozwój

kompetencji społecznych, autonomii oraz współpracy wśród najmłodszych uczniów. Starałem się znaleźć odpowiedzi na pytania szczegółowe - Jakie strategie i praktyki stosowane przez nauczycieli wspierają rozwój samorządności u uczniów? W jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania i jakie źródła wiedzy uznają za najważniejsze?

Fotografie obejmowały:

1. Naukę współpracy w formie pracy w małych grupach

- Dzieci wspólnie podejmowały się realizacji zadań edukacyjnych, np. projektów tematycznych, działań kreatywnych czy organizowania wydarzeń klasowych.
- Możliwe były także ujęcia pokazujące role liderów, mediatorów i innych uczniów zaangażowanych w różne aspekty zarządzania klasą w pracy projektowej.

2. Samodzielność i odpowiedzialność uczniów

- Fotografie pokazują uczniów wykonujących dyżury klasowe, np. dbających o porządek w sali, rozdających materiały edukacyjne, zapisujących ustalenia na tablicy czy opiekujących się klasową rośliną lub zwierzątkiem.
- Uczniowie mogli być również uchwyceni w momentach samodzielnego organizowania nauki, np. poprzez wybór materiałów do pracy, ustalania wspólnych celów i kryteriów sukcesu, opracowywanie zasad pracy w grupie.

3. Interakcje między dziećmi i nauczycielem

- Zdjęcia mogły rejestrować proces współdecydowania – np. dzieci rozmawiających o swoich propozycjach, uczniów zgłaszających pomysły czy komentujących wprowadzone zmiany.
- Fotografie miały też uchwycić emocjonalne aspekty interakcji, np. radość z podejmowania wspólnych decyzji, koncentrację podczas pracy w grupie czy zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów.

4. Działania związane z przestrzenią klasy i szkoły jako środowiska samorządności

- Zdjęcia miały przedstawiać aranżację klasy, np. tablice z ustaleniami samorządowymi, gazetki klasowe, miejsca do dyskusji lub kąciki do pracy zespołowej.
- Spacer fotograficzny dot. ewaluacji przestrzeni w szkole.

Natomiast w jednym z cykli badań zastosowano spacer foto-ewaluacyjny oraz wywiad na podstawie zdjęć (Rose, 2010, s. 283). W ramach projektu, w którym zastosowano wywiad na podstawie zdjęć oraz dokumentację fotograficzną wdrażanych rozwiązań dydaktycznych, fotografie mogły przedstawiać różne aspekty pracy dzieci w klasie oraz ich uczestnictwo w procesach decyzyjnych, współdziałanie z rówieśnikami i nauczycielem oraz codzienne aktywności związane

z funkcjonowaniem samorządności w klasie. Natomiast wywiad na podstawie zdjęć polegał na poszerzeniu wywiadu częściowo ustrukturyzowanego o dodatkowe pytania, na które dzieci miały odpowiedzieć w formie samodzielnie wykonanej fotografii. Dzieci, zwłaszcza we wczesnym wieku szkolnym, mogą mieć trudności z werbalizowaniem abstrakcyjnych pojęć. Fotografowanie było alternatywnym sposobem komunikacji, który pozwalał im wyrazić swoje doświadczenia w bardziej intuicyjny sposób. Dzięki zdjęciom uczniowie mogli samodzielnie pokazać, co dla nich oznacza współdecydowanie, odpowiedzialność czy praca zespołowa w codziennym życiu szkolnym. Zdjęcia stanowiły cenne źródło informacji dla badacza, ponieważ ujawniały, co dzieci uznają za ważne w kontekście samorządności. Analiza zdjęć w połączeniu z wywiadem pozwoliła na lepsze zrozumienie myślenia dzieci i ich doświadczeń związanych z partycypacją. Możliwość rozmowy o zdjęciach ułatwiła badaczowi odkrycie aspektów, których dzieci mogłyby nie wspomnieć w tradycyjnym wywiadzie.

W związku z obszernym materiałem fotograficznym i w celu zobrazowania różnorodnych form aktywności uczniowskiej zastosowano kolaż fotograficzny jako technikę prezentowania w ramach dokumentacji. Takie podejście wpisuje się w nurt metod wizualnych wykorzystywanych w badaniach jakościowych (Culshaw, 2019, s. 270–271).

Ostatnim wykorzystanym przeze mnie narzędziem w pracy był film. Jak twierdzi Erickson, wykorzystanie wideo w badaniach społecznych ma długą historię (Erickson, 2011, s. 179). Wiele napisano również o wykorzystaniu obserwacji wideo do wspierania uczenia się zawodowego (Beisiegel i in., 2018), (Hockly, 2018), (Quinn i in., 2018), (Mann i in., 2020). Badacze zaczęli stosować nagrania wideo do analizy interakcji w klasach szkolnych, w miejscu pracy (np. szpitalach i organizacjach biznesowych) oraz w badaniach antropologicznych. W latach 90. nagrania wideo zaczęły być szerzej stosowane w badaniach nad edukacją, co umożliwiło szczegółową analizę dyskursu w klasach i procesów nauczania (Erickson, 2011, s. 179).

Wizualne badania jakościowe obejmują różne metody analizy materiałów wizualnych, takich jak fotografie, filmy i obrazy. W mojej pracy przyjętą metodą jest *video-based observation* (VBO). Technika ta znajduje szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach badań jakościowych, w tym w edukacji, badaniach społecznych i kulturowych, analizie organizacyjnej oraz psychologii i pedagogice (Borg, 2021, s. 3).

W kontekście edukacyjnym *video-based observation* umożliwia kompleksową analizę interakcji pomiędzy kadrą pedagogiczną a uczniami w środowisku klasowym, zapewniając dokładną rejestrację procesów dydaktycznych i edukacyjnych. Na przykład, analiza komunikacji pozawerbalnej stanowi fundamentalny komponent moich badań, ponieważ ekspresja uczniów,

wyraz twarzy oraz mowa ciała często transmitują treści, które pozostają nieuchwytne przy zastosowaniu konwencjonalnych metod wywiadu.

Zaletą metody VBO jest fakt, że w obecnych czasach gdzie możemy wszędzie schować małą kamerę lub smartfona. Dzięki temu metoda ta stała się o wiele mniej inwazyjna i zmniejsza tendencję ludzi do modyfikowania swojego zachowania (w kierunku tego, co uważa się za pożądane), gdy są świadomi, że są obserwowani. Bardziej autentyczne zachowanie związane z VBO zwiększa ważność uzyskanych danych. Ponadto można przeprowadzić i przeanalizować większą liczbę obserwacji, co dodatkowo przyczynia się do ważności wniosków.

VBO w pedagogice umożliwia wielokrotną analizę zarówno własnych lekcji, jak i zajęć prowadzonych przez innych nauczycieli. Ta możliwość wspiera świadomy rozwój umiejętności dydaktycznych i skuteczniejsze wprowadzanie nowatorskich metod nauczania. Dzięki analizie nagrań nauczyciele mogą obiektywnie ocenić swoje metody pracy, zidentyfikować mocne strony i obszary wymagające udoskonalenia, a także śledzić efektywność wprowadzanych zmian. Obserwacja własnych lekcji sprzyja refleksji nad komunikacją z uczniami, organizacją zajęć i interakcjami klasowymi. Porównywanie nagrań z różnych okresów pozwala monitorować postępy i skuteczność stosowanych strategii. VBO umożliwia również uczenie się od innych pedagogów - obserwacja ich pracy może inspirować do wdrażania nowych metod i doskonalenia umiejętności zarządzania klasą. Analiza nagrań ogranicza subiektywizm w ocenie własnej pracy, ponieważ pozwala na spokojną analizę lekcji z dystansem czasowym i emocjonalnym (Mercado & Baecher, 2014, s. 65). Metoda ta sprawdza się także jako narzędzie szkoleniowe i mentorskie - nagrania mogą służyć jako materiał do wspólnych dyskusji w zespołach nauczycielskich, wspierając wymianę doświadczeń i konstruktywną informację zwrotną. *Video-Based Observation* stanowi zatem efektywne narzędzie wspierające rozwój zawodowy nauczycieli, umożliwiając doskonalenie metod nauczania, zarządzania klasą i reagowania na potrzeby uczniów, co w rezultacie podnosi jakość edukacji (Mercado & Baecher, 2014, s. 65).

W mojej pracy badawczej w ramach trzeciego cyklu badań w działaniu po uzyskaniu pisemnej zgody rodziców przeprowadziłem rejestrację filmową kilkudziesięciu wspólnych narad klasowych. Dlatego, że dotychczasowe sposoby zbierania danych we wcześniejszych cyklach nie pozwalały znaleźć odpowiedzi na problem szczegółowy dotyczący tego, jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami oraz w jaki sposób uczniowie wykorzystują komunikację werbalną i niewerbalną podczas podejmowania wspólnych decyzji oraz rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej? Celem nagrań była również analiza zachowań werbalnych i pozawerbalnych, skategoryzowania zachowań oporowych uczniów oraz

weryfikacja moich własnych zachowań i sposobu komunikacji z uczniami. Nagrania miały dostarczyć wiedzy dotyczącej sposobów komunikacji w klasie na linii nauczyciel-dziecko oraz dziecko-dziecko. Filmy stanowią materiał niepublikowany i zarchiwizowany.

Dobór i zastosowanie odpowiednich metod oraz technik badawczych stanowiło fundament procesu gromadzenia danych, umożliwiając wielostronne uchwycenie złożoności badanego zjawiska oraz zapewnienie wysokiej jakości materiału empirycznego. Jednak skuteczność tych działań zależała nie tylko od samego wyboru narzędzi, lecz także od przemyślanej organizacji i spójnego przebiegu badań w czasie. Dlatego w kolejnym fragmencie pracy przedstawiono szczegółowy opis organizacji procesu badawczego, jego etapów, dynamiki oraz kluczowych decyzji podjętych w toku realizacji projektu badawczego.

2.8 Organizacja i przebieg badań

Badanie rozpoczęło się w październiku 2022 roku i trwało do czerwca 2024 roku. Zastosowałem metodę nielosowego doboru próby badawczej, czyli doboru wygodnego (*ang. convenience sampling*), w którym selekcja uczestników jest podyktowana możliwościami samych badaczy, a nie przesłankami teoretycznymi (Świdarska i in., 2023, s. 37). Dobór ten został wybrany ze względu na charakter badań w działaniu i moje miejsce pracy. W projekcie badawczym wzięło udział 19 dzieci (12 dziewcząt i 7 chłopców) z jednej klasy w wieku 8-9 lat ze Społecznej Szkoły Podstawowej „Nasza Dobra Szkoła” w Katowicach. Projekt obejmował trzy cykle badań składające się na etap klasy II i III.

Nasza Dobra Szkoła to placówka edukacyjna w Katowicach składającą się z około 127 uczniów. Wyróżnia się indywidualnym podejściem do uczniów oraz nowoczesnymi metodami nauczania. Powstała w 2014 roku z inicjatywy grupy rodziców i pedagogów, inspirowanych pedagogiką alternatywną. Jej misją jest wspieranie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dzieci oraz budowanie społeczności opartej na empatii, współpracy i kreatywności. Organem prowadzącym szkołę jest Stowarzyszenie „Nasza Dobra Szkoła”, działające jako organizacja non-profit, której celem jest promowanie edukacji szanującej indywidualność każdego dziecka.

W szkole szczególną uwagę zwraca się na rozwój zainteresowań uczniów poprzez bogatą ofertę zajęć dodatkowych oraz interdyscyplinarne projekty, które uczą samodzielności, odpowiedzialności i pracy zespołowej. Proces edukacyjny oparty jest na braku ocen, a wykorzystaniu oceniania kształtującego, pracy własnej uczniów oraz nauczaniu interdyscyplinarnym. Codzienna praktyka dydaktyczna uwzględnia elementy Porozumienia bez

Przemocy, co sprzyja budowaniu pozytywnych relacji i wspólnej odpowiedzialności za atmosferę w szkole.

Kadra pedagogiczna to zespół wykwalifikowanych i zaangażowanych nauczycieli, którzy pełnią rolę mentorów i przewodników w procesie edukacji. Regularnie uczestniczą w szkoleniach, rozwijając swoje kompetencje i dostosowując metody pracy do potrzeb uczniów. Program nauczania kładzie nacisk na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, krytycznego myślenia oraz adaptacji do zmieniającego się świata, przygotowując dzieci do świadomego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie.

Przed wdrożeniem projektu badawczo-edukacyjnego należało przygotować się odpowiednio przez poznanie grupy i przedstawienie wstępnych założeń oraz zasad współpracy wynikających z metody badań w działaniu. Ze względu na wiek badanych, a także wynikające z wieku możliwości i potrzeby, wszystkie podawane treści dostosowane były do tychże możliwości rozwojowych dzieci. Charakter badań w działaniu i harmonogram projektu został przedstawiony dzieciom i gronu pedagogicznemu zaangażowanemu w projekt. Przed rozpoczęcie badań uzyskałem świadomą pisemną zgodę na udział w badaniu od rodziców i dzieci, które stanowią załącznik w aneksie pracy, a o czym więcej napisałem w rozdziale 2.9.

Przyjęty harmonogram badań zakłada realizację trzech cykli badań w działaniu z czteromiesięcznym odstępem czasowym zgodnie ze strukturą opisaną przez Davida Nuuna w rozdziale o strategii badań. Poniżej znajduję się opis organizacji badań z perspektywy każdego cyklu badań w działaniu:

I cykl badań w działaniu:

1. Omówienie problematyki badań, wspólne wybranie obszarów, nad którymi chcemy pracować w klasie, zaplanowanie projektu badawczego;
2. Przeprowadzenie diagnozy wstępnej poziomu wejściowego samorządności uczniów w jak najszerszym gronie. Zasięgnięcie opinii ekspertów (tutoring ekspercki);
3. Na podstawie diagnozy wysunięcie pytań badawczych dotyczących pierwszego cyklu badań;
4. Opracowanie narzędzi do zbierania danych i wdrożenie programu dydaktyczno-wychowawczego;
5. Zebranie danych w formie raportu w celu usystematyzowania wiedzy. Samodzielna analiza, interpretacja wyników i wyciągnięcia wniosków. Ewaluacja programu dydaktyczno-

wychowawczego. Równoległa analiza i kodowanie zgromadzonego materiału zgodnie z metodą badań w działaniu;

6. Zaprezentowanie wyników projektu po danym cyklu w formie raportu uczestnikom badania i działania.

II cykl badań w działaniu:

1. Omówienie problematyki badań po pierwszym cyklu badań, wspólne wybranie obszarów, nad którymi chcemy dalej pracować w klasie;
2. Przeprowadzenie kolejnej diagnozy poziomu wejściowego samorządności uczniów w jak najszerszym gronie badanych do nasycenia próby badawczej;
3. Na podstawie diagnozy wysunięcie kolejnych pytań badawczych na drugi cykl badań;
4. Wdrożenie nowych rozwiązań i dopracowanie programu dydaktyczno-wychowawczego;
5. Zebranie danych w formie raportu w celu usystematyzowania myśli, analizy, interpretacji wyników i wyciągnięcia wniosków. Ewaluacja programu dydaktyczno-wychowawczego. Analiza wspólnie z uczniami zgromadzonego materiału zgodnie z metodą badań w działaniu. Kodowanie materiałów;
6. Zaprezentowanie wyników projektu po danym cyklu w formie raportu uczestnikom badania i działania oraz potencjalnym uczestnikom kolejnego cyklu.

III cykl badań w działaniu:

1. Omówienie problematyki badań, wspólne wybranie obszarów, nad którymi chcemy pracować w klasie na podstawie drugiego cyklu badań;
2. Przeprowadzenie diagnozy wstępnej poziomu wejściowego samorządności uczniów w jak najszerszym gronie badanych do nasycenia próby badawczej;
3. Na podstawie diagnozy wysunięcie pytań badawczych na trzeci cykl badań;
4. Wdrożenie nowych rozwiązań i dopracowanie programu dydaktyczno-wychowawczego;
5. Zebranie danych w formie raportu w celu usystematyzowania myśli, analizy, interpretacji wyników i wyciągnięcia wniosków. Ewaluacja programu dydaktyczno-wychowawczego. Analiza wspólnie z uczniami, nauczycielami i rodzicami zgromadzonego materiału zgodnie z metodą badań w działaniu;
6. Zaprezentowanie wyników projektu po danym cyklu w formie raportu kończącego projekt szerszej grupie osób zainteresowanych.

W celu dokładniejszego opisu 3 cykli badań w działaniu przygotowałem tabele opisującą szczegółowo całą procedurę badawczą.

Tabela 3: Szczegółowy opis etapów w trzech kolejnych cyklach badań w działaniu

Etap	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Rozpoczęcie	• Zapoznanie uczniów z ideą samorządności i zasadami pracy badacza. • Ustalenie podstawowych norm współpracy w klasie. • Uzyskanie pisemnych zgód od rodziców i dzieci. • Tworzenie i testowanie narzędzi badawczych.	• Przypomnienie wniosków z I cyklu, wspólne wyznaczenie dalszych kierunków projektu.	• Przypomnienie wniosków z II cyklu, wspólne wyznaczenie dalszych kierunków projektu. • Świątowanie dotychczasowych sukcesów, formalne przekazanie większej odpowiedzialności dzieciom za organizację klasy.
Wstępna diagnoza	• Obserwacje swobodne, wywiad częściowo-ustrukturyzowany i test socjometryczny – określenie poziomu aktywności i barier partycypacji, określenie pozycji socjometrycznej.	• Porównawcze badania i analiza „pudełka pomysłów” – identyfikacja nowych potrzeb (np. trudności w relacjach rówieśniczych). Wprowadzenie nowych technik – fotografie procesu dydaktycznego.	• Obserwacje swobodne, wywiad częściowo-ustrukturyzowany, test socjometryczny. Wprowadzenie nowych technik - Nagrania video narad klasowych. Ustalenie pozycji socjometrycznej.
Formułowanie pytań badawczych	Wyprowadzenie pierwszych pytań: • W jaki sposób uczniowie rozumieją pojęcie samorządności? • Jakie emocje towarzyszą uczniom podczas uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym? • Jakie mechanizmy związane z oporem w klasie są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w badaniu? • W jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania?	Wyprowadzenie kolejnych pytań: • Jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami? • Jak uczniowie postrzegają swoją rolę w grupie rówieśniczej? • Jakie strategie stosują uczniowie w sytuacjach wymagających współpracy lub rozwiązywania konfliktów? • Jaka jest struktura socjometryczna klasy?	Wyprowadzenie kolejnych pytań: • Jakie strategie i praktyki stosowane przez nauczycieli wspierają, a jakie hamują rozwój samorządności u uczniów? • W jaki sposób dzieci doświadczają przestrzeni do współdecydowania w codziennym funkcjonowaniu klasy i szkoły? • Jakie bariery (organizacyjne, emocjonalne, społeczne) utrudniają uczniom aktywne uczestnictwo w decyzjach dotyczących klasy i szkoły? • Jakie doświadczenia szkolne pomagają dzieciom zrozumieć konsekwencje swoich decyzji.
Wdrażanie	• Pudełko klasowe na pomysły	• Pudełko klasowe (kontynuacja),	• Nowe narzędzia: System

Etap	Cykl I	Cykl II	Cykl III
	(pilotaż). • Poranne kręgi prowadzone przez nauczyciela. • Organizacja przestrzeni klasowej i wprowadzenie narzędzi oraz metod dydaktycznych (metoda projektu).	wprowadzenie roli „przewodnika kręgu”; rotacja funkcji; pierwsze głosowania. • warsztaty komunikacyjne; • indywidualne interwencje pedagogiczne z uczniami; • organizacja spaceru fotograficznego; • kontynuacja pracy metodą projektu; • stworzenie sekcji redakcyjnej i teatralnej w klasie; • poszukiwanie form samorządności adekwatnych dla chłopców. • wdrażanie narzędzi w obszarze zarządzania konfliktami w klasie	grupowy, trójkąty decyzyjne, tablica planowania; przenoszenie części dyskusji do małych zespołów (organizacja narad grup z podziałem na płeć i spotkania z grupowymi); • zmiana aranżacji klasy pod kątem nowych obszarów dydaktycznych. • wdrażanie narzędzi w obszarze zarządzania konfliktami w klasie
Ewaluacja	• Raport ilościowo jakościowy: dominacja kilku uczniów, wysoki poziom bierności.	• Ewaluacja kręgów i projektów: wzrost aktywności, lecz pojawiają się konflikty i stres przed oceną rówieśniczą. Brak zaufania w grupie.	• Auto-ewaluacja uczniów oraz analiza badacza: powszechne poczucie współdecydowania, spadek barier i konfliktów (konflikty ukryte). Ewaluacja modelu propedeutyki samorządności.
Rozpowszechnianie	• Prezentacja wyników I cyklu tutorom akademickim; konsultacje z uczniami.	• Prezentacja wyników II cyklu w trakcie konferencji i Letniej Szkole Młodych Pedagogów i Pedagożek (LSMPiP). Konsultacje z tutorami akademickim i uczniami.	• Prezentacja wyników III cyklu w trakcie konferencji międzynarodowej T4EU i LSMPIP. Konsultacje z tutorami akademickim i uczniami.
Kontynuacja	• Zaplanowanie usprawnień i przejście do II cyklu.	• Wdrożenie zmian organizacyjnych (np. warsztaty, spacer fotograficzny, jasny harmonogram kręgów); indywidualne działania nauczyciela z uczniami w celu zmiany ich pozycji	• Zakończenie kolejnej spirali badań, stopniowe wycofywanie się nauczyciela do roli mentora.

Etap	Cykl I	Cykl II	Cykl III
		socjometrycznej, przygotowanie do III cyklu.	

Zródło: opracowanie własne.

W projekcie badań nastąpiła realizacja trzech spirali badań w działaniu, w trakcie których każdy z cykli skupiał się na trochę innym zaobserwowanym problemie. Ponieważ „Badania w działaniu charakteryzuje również to, że nie zakłada się, iż zmiana zostanie dokonana w ramach jednego cyklu. Badacze zazwyczaj przechodzą przez cykl faz badania, działania i refleksji (tak zwany cykl *action research*), złożony z czterech głównych elementów: ewaluacji, planowania, działania oraz obserwacji. Ponieważ w trakcie cyklu zazwyczaj okazuje się, że można ulepszyć różne elementy, które na przykład nie zostały uwzględnione w pierwotnym planie działania, badacze z jednego cyklu przechodzą w kolejny. W ten sposób tworzy się tak zwana spirala cykli badań w działaniu, która odzwierciedla złożony i iteracyjny charakter tego podejścia” (Góral i in., 2019, s. 52).

Action research to proces, który nie ogranicza się do prostego schematu: badanie, wdrażanie i ocena. Jego istotą jest nieustanne wracanie do pierwotnych założeń, ich krytyczna analiza i dostosowywanie do zmieniających się okoliczności. Głównym celem tej strategii badawczej nie jest tradycyjna weryfikacja hipotez, ale dogłębne zrozumienie danej sytuacji i podjęcie działań, które faktycznie odpowiadają na realne potrzeby. Kluczowe jest to, że zmiany nie są narzucane z zewnątrz – to członkowie danej społeczności decydują, co jest dla nich istotne i jakie działania będą najskuteczniejsze. Proces ten przypomina niekończącą się spiralę – refleksja nad dotychczasowymi działaniami prowadzi do modyfikacji wcześniejszych założeń, co z kolei przekłada się na kolejne zmiany w praktyce. W ten sposób *action research* staje się mechanizmem samodoskonalenia, który pomaga społecznościom dynamicznie dostosowywać się do nowych wyzwań i stale rozwijać swoje działania (Brzozowska-Brywczyńska, 2019, s. 96).

Szczegółowe zaplanowanie oraz realizacja procesu badawczego – obejmujące zarówno wybór narzędzi, jak i organizację działań w terenie – pozwoliły na zgromadzenie obszernego i zróżnicowanego materiału empirycznego. Aby jednak uzyskane dane mogły stać się podstawą do formułowania wniosków naukowych i refleksji nad badanym zjawiskiem, konieczne było ich pogłębione opracowanie. W kolejnym podrozdziale przedstawione zostaną przyjęte metody analizy i interpretacji danych, dostosowane do specyfiki badań w działaniu oraz charakteru zgromadzonego materiału.

2.9 Metody analizy i interpretacji zebranych danych

Analiza i interpretacja zgromadzonych danych stanowią kluczowy etap procesu badawczego, którego celem jest nadanie zgromadzonemu materiałowi empirycznemu spójności, przejrzystości oraz wartości poznawczej, umożliwiającej formułowanie wniosków naukowych. „Pojęcie analizy zakłada pewien rodzaj przekształcenia. Wychodzisz od (zazwyczaj rozbudowanego) zbioru danych jakościowych, a następnie poddajesz je obróbce za pomocą procedur analitycznych tak, by ostatecznie uzyskać przejrzystą, zrozumiałą, wnikliwą, rzetelną, nie mówiąc o tym, że oryginalną analizę” (Gibbs, 2011, s. 20). Należy też zwrócić uwagę, że „Kolejną kluczową różnicą między jakościowymi i ilościowymi procedurami analitycznymi jest to, że stosując te pierwsze, nie mamy do czynienia z redukcją czy kondensacją danych w formie podsumowań, czy statystyk. Analiza jakościowa często polega na pracy z ogromną ilością materiału empirycznego (transkrypcji, nagrań, notatek itd.)” (Gibbs, 2011, s. 23).

W ramach badań zebrałem 57 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z udziałem uczniów, które zostały nagrane na dyktafon w smartfonie, a następnie poddane procesowi transkrypcji przy wsparciu technologii komputerowej (program do rozpoznawania mowy – Transkryptor.com). Po tym procesie transkrypcja ponownie została sprawdzona przeze mnie z oryginalnym nagraniem. Analizie był poddany też ton głosu i wydźwięk emocjonalny wypowiedzi. Transkrypcja została wykonana „słowo w słowo” bez pominięcia jakichkolwiek wypowiedzi, przejęzyczeń czy dźwięków. Transkrypcja została przygotowana w formie plików tekstów do analizy i procesu kodowania przy pomocy użycia programu do analizy danych jakościowych MAXQDA. W programie wywiady zostały poddane procesowi kodowania. „Kodowanie jest sposobem określania, czego dotyczą analizowane dane. Polega na znalezieniu i opisanu jednego lub więcej akapitów tekstu bądź innych rodzajów danych, jak na przykład fragmentu zdjęcia, które - w taki czy inny sposób - ilustrują jakieś pojęcia teoretyczne lub opisowe” (Gibbs, 2011, s. 80).

W przypadku mojej pracy kategorie czy pojęcia, które reprezentują poszczególne kody, pochodziły z literatury przedmiotu zebranej w rozdziale teoretycznym i wcześniejszych badań. Natomiast w toku trwania analizy nanosiłem poprawki na listę kodów, w miarę jak w trakcie lektury tekstu zaczynały wyłaniać się nowe pomysły i pojęcia oraz nowe sposoby kategoryzacji treści. W kodowaniu wywiadów zastosowałem technikę analizy „wiersz po wierszu”. Oznaczało to czytanie transkryptu i opisywanie lub kodowanie każdej linijki tekstu, nawet jeśli nie zawierają one pełnych zdań. Miało to na celu pobudzenie analitycznego nastawienia, przy jednoczesnym

trzymaniu się danych empirycznych. Jednym z niebezpieczeństw kodowania, jak zresztą każdego innego typu analizy jakościowej, jest bowiem wprowadzanie do kategorii kodowych i całego schematu analizy własnych pobudek, wartości i zainteresowań. Bez zachowania odpowiedniej ostrożności, analiza będzie odzwierciedlać nasze wcześniejsze wyobrażenia i przekonania, nie zaś dotyczyć poglądów formułowanych przez badanych. Jedną z korzyści płynących z kodowania wiersz po wierszu jest to, że zmusza ono do skupienia należytej uwagi na faktycznych wypowiedziach respondentów i konstruowania kodów, które odsyłają do ich sposobu doświadczania świata.

W procesie kodowania wykorzystałem również noty jako sposób uprawiania analizy jakościowej. Noty były tworzone w programie MAXQDA. „Są one wykorzystywane dodatkowo do spisywania pomysłów teoretycznych i komentarzy na temat kodów i powstających kategorii oraz ogólnych ram analitycznych” (Gibbs, 2011, s. 67). Noty są zapisem przemyśleń analitycznych związanych z kodami i jako takie służą uściśleniu stosowanych kategorii i ukierunkowywaniu procesu kodowania. Poza tym są również swoistym łącznikiem między dwoma etapami analizy - kodowaniem i pisanie raportu. Noty zawierają często spostrzeżenia i rozbudowane dyskusje, które można włączyć w końcowe podsumowanie badań. W mojej pracy za Laurelem Richardsonem podzieliłem noty na:

- „Noty z obserwacji (NO). Konkretnie i możliwie jak najbardziej szczegółowe opisy tego, co udało ci się zobaczyć, usłyszeć, poczuć, posmakować itd.;
- Noty metodologiczne (NM). Uwagi na temat tego, jak gromadzić „dane” - z kim należy porozmawiać, jak się ubrać, kiedy dzwonić itd.;
- Noty teoretyczne (NT). Intuicje, hipotezy, powiązania, możliwe interpretacje, krytyczny komentarz do twoich dotychczasowych działań/przemyśleń/obserwacji;
- Noty prywatne (NP). Twoje odczucia na temat badań, osób, z którymi rozmawiasz, wątpliwości, obawy i miłe doświadczenia” (Richardson, 2004, s. 473–495).

Druga istotną kwestią jest konieczność przechodzenia od kodów o prostym charakterze do bardziej złożonych i analitycznych. „Jedną z ważniejszych kwestii związanych z kodowaniem jest dążenie do tego, by kody miały jak najbardziej analityczny czy teoretyczny charakter. Aby to osiągnąć, trzeba przechodzić od kodów takich, które są prostymi opisami, relacjonującymi sposoby patrzenia na rzeczywistość przez badanych, do kodów podsuwających nowe, teoretyczne bądź analityczne wyjaśnienia znaczeń zebranych danych” (Gibbs, 2011, s. 105).

Po zgrupowaniu kodów zgodnie z zasadami opisanymi powyżej uporządkowałem je w hierarchię kodów (drzewo kodowe), które stanowi załącznik numer 5 w aneksie pracy.

Hierarchiczne uszeregowanie kodów pozwala utrzymać w nich porządek. W miarę postępowania analizy wygenerowałem dużą liczbę kodów, więc istotne było ich ciągłe porządkowanie. Jednocześnie sam proces porządkowania stał się formą analizy danych. W procesie kategoryzowania odpowiedzi zaczynałem lepiej rozumieć sposoby postrzegania rzeczywistości przez badanych. Proces ten umożliwił mi też zapobieganie duplikowaniu się kodów. Było to istotne, żeby dostrzec cały wachlarz potencjalnych stanów rzeczy oraz postawić pytania analityczne. To, co istotne, to fakt, że hierarchia kodów, czyli drzewo kodowe dla zapewnienia rzetelności procesu badawczego zostało poddane konsultacji z tutorami akademickimi.

Po przejściu przez cały proces następnie dokonywałem porównań z wykorzystaniem funkcji programu MAXQDA. Stanowiło to ważny etap analizy, umożliwiający przejście na bardziej abstrakcyjny poziom rozważań. Zestawianie danych do porównań ułatwiają tabele, macierze, chmury słów oraz analizy wizualne, które zamieszczone zostały w rozdziale o analizie danych. Za Gibbsem warto podkreślić, że „Takie porównania mogą pomóc ci zrozumieć relacje zachodzące między czynnikami, zjawiskami, okolicznościami i przypadkami. Na takiej podstawie możesz następnie budować model sytuacji opisujący przyczyny, strategie, czynniki interweniujące, działania i ich konsekwencje” (Gibbs, 2011).

Jeżeli chodzi o analizę obserwacji umieszczonych w dzienniku badacza, jak zauważa Gibbs „Ważne, aby nie odkładać pisania do momentu zakończenia procesu analizy - i to nie tylko dlatego, że pisanie jest kluczowym elementem namysłu nad danymi. Pisanie zwiększa przejrzystość toku rozumowania badacza czy badaczki, a ponadto umożliwia uzyskanie informacji zwrotnych od innych osób. Notowanie wszelkich przeblysków intuicji, pomysłów, komentarzy, refleksji, podjętych działań w dzienniku badań to naprawdę dobry pomysł” (Gibbs, 2011, s. 77). Dlatego w trakcie 3 cykli badań prowadziłem ciągłą obserwację swobodną w dzienniku badacza w formie elektronicznej. Zgromadzony materiał obserwacyjny wymagał następnie starannego uporządkowania po to, by poddać go z kolei wnikliwej interpretacji. Dane z obserwacji zostały poddane analizie strukturalnej. To podejście łączy swobodę obserwacji z systematyczną analizą, dlatego dobrze sprawdza się w badaniach terenowych. W kontekście obserwacji swobodnej oznacza to:

- Identyfikację głównych kategorii zachowań/interakcji;
- Grupowanie obserwacji według konkretnych cech;
- Tworzenie tabel, które pomagają wyłonić wzorce i zależności;
- Możliwość ilościowego podejścia do danych jakościowych (np. liczenie częstotliwości występowania zachowań).

Uporządkowanie czy opracowywanie zarejestrowanych uprzednio danych obserwacyjnych jest na ogół równoznaczne z odpowiednim ich ustrukturalizowaniem, tj. zgodnie z przyświecającymi badaczowi celami, a także z ich stabelaryzowaniem, zwłaszcza w przypadku materiału obserwacyjnego zgromadzonego w wyniku zastosowania technik obserwacji (Łobocki, 2009, s. 71). Analiza tabelaryczna i strukturalna pozwoliła mi na porównanie różnych grup, na przykład sprawdzenie, czy chłopcy i dziewczynki inaczej zachowują się w klasie. Dzięki temu można zidentyfikować najczęstsze zachowania i określić, które kategorie dominują w badanej grupie. Dodatkowo analiza pomaga w dostrzeżeniu powtarzających się wzorców oraz zależności między określonymi zachowaniami a kontekstem, w jakim się pojawiają. Kolejnym krokiem jest odniesienie uzyskanych wyników do istniejących teorii i wcześniejszych badań lub cykli *action research*, co pozwala zweryfikować, czy obserwowane tendencje potwierdzają już znane ustalenia, czy też wskazują na nowe aspekty badanej rzeczywistości.

Kolejny sposób analizy danych będzie dotyczył wyników badań socjometrycznych (techniki Moreno), która była przeprowadzona trzykrotnie w każdym cyklu. Do zobrazowania jej wyników zastosowano tabele socjometryczne oraz socjogramy nieuporządkowane. Graficzne przedstawienie materiału socjometrycznego bywa nazywane także graficzną jego analizą. Polega ono na wykreślaniu tzw. socjogramów, stanowiących graficzne przedstawienie rozkładu (struktury) stosunków interpersonalnych w badanej grupie. Dokonuje się tego na podstawie danych zawartych w tabeli socjometrycznej. W socjogramach uwzględnia się wszystkie lub tylko niektóre osoby uczestniczące w badaniach. Liczba uwzględnionych na nich osób zależy od typu danego socjogramu. Tak na przykład socjogram grupowy uwzględnia w zasadzie wszystkie osoby badane; socjogram indywidualny natomiast tylko te osoby, które są związane bezpośrednio z wyeksponowanym w nim uczestnikiem grupy (Łobocki, 2009, s. 191). Jak zauważa Łobocki „Otrzymane wyniki w badaniach socjometrycznych mogą być przedmiotem szczegółowych analiz dopiero po ich należytym uporządkowaniu. W tym celu zestawia się je w specjalnej tabeli, zwanej tablicą socjometryczną lub socjomatrycą, albo po prostu tabelą socjometryczną” (Łobocki, 2009, s. 187).

W wyniku ilościowego opracowania danych socjometrycznych otrzymałem różne wskaźniki cyfrowe w zależności od rodzaju dokonanych obliczeń. Stąd też mówi się niekiedy w tym przypadku o „analizie wskaźnikowej” lub „analizie indeksowej” (Łobocki, 2009, s. 198). W mojej pracy wyróżniłem wskaźniki indywidualne dla każdego dziecka i grupowe dla całej klasy.

Kolejny sposób analizy danych dotyczył danych wizualnych. W swojej metodologicznej refleksji Krzysztof Konecki, opierając się na dorobku Adele Clark, identyfikuje sekwencję czterech

zasadniczych etapów preparacyjnych, które powinny wyprzedzać właściwy proces analityczny w badaniach materiałów o charakterze wizualnym. Te wstępne działania metodologiczne stanowią fundament rzetelnego procesu badawczego w obszarze analizy danych wizualnych, zapewniając systematyczne podejście do interpretacji tego typu materiałów empirycznych. Proponuje on „(...) zdecydować, ułożyć, zebrać i prześledzić pochodzenie określonych materiałów empirycznych (obrazów) najlepiej pasujących do badanej sytuacji” (Konecki, 2012, s. 15). Ostatnim krokiem jest stworzenie not, o który pisałem już powyżej w przypadku kodowania wywiadów. Adele Clarke wyróżnia trzy rodzaje not:

1. Noty lokujące (kto wytwarza obrazy, dla jakich publiczności, z jakich światów społecznych pochodzą obrazy);
2. Noty dużego obrazu (pierwsze wrażenia, pisanie narracji opisujących obraz, dzielenie obrazu na mniejsze części, by opisać szczegóły obrazu);
3. Noty specyfikujące (dekonstrukcja obrazu przez zobaczenie go na wiele różnych sposobów, by wydostać się poza ramę, która na początku na obraz nakładaliśmy), są to dane typu narracyjnego i powinny być zakodowane (Clarke, 2009, s. 224–228).

W obszarze analizy danych wizualnych zarejestrowałem na smartfona trzydzieści trzy nagrania filmów i około sześćdziesięciu fotografii. Analiza danych wizualnych, takich jak zdjęcia i filmy, wymaga systematycznego podejścia, które pozwoli na wyodrębnienie kluczowych tematów i wzorców. Jednym z najczęściej stosowanych sposobów analizy materiałów wizualnych w badaniach jakościowych jest kodowanie tematyczne, które można efektywnie przeprowadzić za pomocą oprogramowania MAXQDA. Proces ten pozwala na organizację, klasyfikację i interpretację treści wizualnych poprzez przypisywanie fragmentów obrazów i nagrań do odpowiednich kategorii analitycznych. Dzięki temu możliwe jest nie tylko odkrycie dominujących motywów w materiale wizualnym, ale także porównanie ich z innymi danymi jakościowymi, takimi jak wywiady czy notatki z obserwacji. Pierwszym krokiem w analizie wizualnej jest przygotowanie i uporządkowanie danych. W zależności od charakteru badania mogą to być zdjęcia wykonane przeze mnie, materiały dostarczone przez uczniów (np. zdjęcia w czasie wywiadu) lub nagrania wideo dokumentujące interakcje społeczne. W przypadku filmów, przed rozpoczęciem kodowania wykonałem ich dodatkową transkrypcję, ze względu na to, że analiza obejmowała mowę, interakcje werbalne lub dźwiękowe konteksty sytuacyjne. Po zebraniu i zaimportowaniu materiałów do MAXQDA mogłem dopiero przystąpić do ich systematycznego kodowania.

Proces kodowania w MAXQDA rozpoczyna się od identyfikacji wstępnych kategorii analitycznych. W pracy zastosowano kodowanie dedukcyjne (oparte na wcześniej przyjętych teoriach i hipotezach). W przypadku kodowania dedukcyjnego kategorie mogą być określone na podstawie wcześniejszych badań lub celów badawczych (Bryda, 2014, s. 27). Po utworzeniu pierwszych kodów przypisywałem je do konkretnych fragmentów materiału wizualnego – mogą to być zarówno określone elementy zdjęcia (np. gesty, interakcje, układ przestrzenny), jak i fragmenty nagrania wideo, które zawierają istotne dla badania treści. Kodowanie w MAXQDA odbywa się poprzez zaznaczenie wybranego fragmentu zdjęcia lub klatki wideo i przypisanie mu odpowiedniego kodu. Możliwe jest również tworzenie kodów hierarchicznych, gdzie kategorie nadrzędne grupują bardziej szczegółowe podkategorie. Na przykład, jeśli badanie dotyczyło interakcji dzieci w czasie narad klasowych, kod nadrzędny „Wspólne podejmowanie decyzji” może zawierać podkody „Kooperacja”, „Rywalizacja” oraz „Dominacja w grupie”. Oprogramowanie umożliwia także dodawanie notatek i komentarzy do zakodowanych fragmentów, co pozwala na rejestrowanie dodatkowych spostrzeżeń i interpretacji badacza. Po zakończeniu etapu kodowania możliwa była bardziej zaawansowana analiza danych wizualnych. MAXQDA oferuje funkcje umożliwiające identyfikację najczęściej występujących kodów oraz ich współwystępowania. W mojej pracy skorzystałem także z narzędzi wizualizacyjnych, takich jak mapy kodów, które pozwalają na zobrazowanie powiązań między kategoriami, czy chmury słów, pomagające w identyfikacji dominujących motywów. Analiza ilościowa zakodowanych danych wizualnych może dostarczyć dodatkowych informacji, na przykład wskazując, które zachowania pojawiają się częściej w określonych sytuacjach lub jak różnią się one między grupami uczestników.

Ostatnim etapem analizy danych wizualnych była interpretacja wyników i ich integracja z innymi materiałami badawczymi. Kodowanie tematyczne w MAXQDA umożliwia zestawienie danych wizualnych z innymi źródłami informacji, takimi jak transkrypcje z moich wywiadów czy wynikami socjometrycznymi. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie pełniejszego obrazu badanej rzeczywistości oraz zweryfikowanie, czy obserwowane wzorce wizualne są zgodne z deklaracjami uczestników badania.

Analiza i interpretacja danych stanowią istotny etap procesu badawczego, jednak ich rzetelność i wiarygodność są nierozzerwalnie związane z przestrzeganiem zasad etycznych. W badaniach z udziałem dzieci – jako uczestników szczególnie wrażliwych – kwestie etyczne nabierają szczególnego znaczenia. Dlatego nieodzownym elementem prezentowanej metodologii jest refleksja nad standardami etycznymi, które towarzyszyły projektowaniu, realizacji oraz analizie badań. Kolejny rozdział poświęcono właśnie tym zagadnieniom, ze szczególnym uwzględnieniem

odpowiedzialności badacza, zasad dobrowolności udziału, ochrony danych oraz dostosowania działań badawczych do możliwości i potrzeb dzieci w edukacji wczesnoszkolnej.

III. Analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego

Strategia badań w działaniu cechuje się dynamicznym i nieliniowym przebiegiem, w którym klasyczny podział na etapy eksploracji oraz analizy danych pełni głównie funkcję organizacyjną, nie oddając w pełni złożoności całego procesu badawczego. Zbieranie danych terenowych oraz ich opracowywanie miało charakter iteracyjny, co oznaczało wielokrotne powroty do miejsca badań. Obie te czynności często odbywały się jednocześnie, wzajemnie na siebie oddziałując. Taki sposób postępowania był konieczny ze względu na spiralny charakter badania. W niniejszym rozdziale przedstawię wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań. Są one uporządkowane według 3 cykli badawczych oraz następujących kategorii powiązanych z problemem głównym i pytaniami szczegółowymi:

- Doświadczenia uczniów związane z samorządnością.
- Rola nauczyciela w rozwijaniu samorządności.
- Rola grupy rówieśniczej w doświadczeniach samorządności.
- Rola szkoły a kształtowanie samorządności.

W podrozdziałach zastosowałem triangulację metodologiczną w opisaną w rozdziale metodologicznym w celu zapewnienia pełniejszego, bardziej wielowymiarowego obrazu badanej rzeczywistości poprzez integrację danych pochodzących z różnych źródeł i technik badawczych. Na samym końcu przedstawię możliwe zastosowanie i implikacje uzyskanych wyników w projektowaniu działań samorządowych w edukacji wczesnoszkolnej.

Szczegółowy opis sposobów zbierania danych i ich analizy, który wykorzystuje w poniższych podrozdziałach, przedstawiłem w rozdziale II (§ 2.5–2.8). Dlatego poniżej przywołuję jedynie informacje niezbędne do zrozumienia prezentowanych analiz.

3.1 Doświadczenia uczniów związane z samorządnością

Rozdział niniejszy poświęcony jest analizie doświadczeń dzieci w wieku wczesnoszkolnym związanych z propedeutyką samorządności, rozumianą zgodnie z moją definicją jako proces stopniowego wprowadzania uczniów w życie wspólnoty klasowej i szkolnej (por. rozdział 1.1.3). Punktem wyjścia dla podjętych rozważań stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytania szczegółowe określone w rozdziale metodologicznym w obszarze doświadczeń dzieci związanych z samorządnością.

Zgodnie z przyjętymi pytaniami szczegółowymi analizie poddano również sytuacje szkolne identyfikowane przez dzieci jako okazje do samodzielnego podejmowania decyzji, a także towarzyszące im emocje – zarówno pozytywne, jak i negatywne – pojawiające się w kontekście uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym. Szczególne miejsce w prezentowanej analizie zajmują również mechanizmy oporu ujawniające się w klasie, które mogą być zarówno formą sprzeciwu wobec nieadekwatnych form sprawowania władzy przez dorosłych, jak i przejawem aktywności podmiotowej dzieci. Istotne było też uchwycenie dziecięcej perspektywy – zrozumienia, jak najmłodsi uczniowie definiują pojęcie samorządności oraz jak interpretują znaczenie bycia „samorządnym” uczniem w codziennym życiu klasy i szkoły.

W rozdziale podjęto także próbę uchwycenia procesów, dzięki którym dzieci uczą się zasad współdecydowania – zarówno poprzez formalne struktury szkolne, jak i poprzez codzienne praktyki klasowe. Uwzględniono przy tym złożoność motywacji leżących u podstaw dziecięcego zaangażowania (lub jego braku) w życie klasy i szkoły. Wielowymiarowa refleksja nad tymi aspektami pozwala nie tylko na diagnozę warunków sprzyjających budowaniu samorządności, ale także na identyfikację barier i wyzwań związanych z jej rozwijaniem w praktyce edukacji wczesnoszkolnej. Na sam koniec przeanalizuje, które z podjętych przeze mnie działań w ramach strategii badań w działaniu okazały się skuteczne w rozwijaniu propedeutyki samorządności uczniów.

3.1.1 Kategorie doświadczeń dzieci

Poniższy podrozdział odpowiada na pytania szczegółowe dotyczące tego, w jaki sposób dzieci rozumieją pojęcie samorządności oraz w jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania. Analiza strukturalna dziennika badacza, w którym były prowadzone obserwacje swobodne, pozwoliła mi na wyłonienie kategorii w obszarze doświadczeń dzieci, na które składają się ich zachowania i interakcje są m.in.:

1. Udział uczniów w dyskusjach (aktywność vs bierność);
2. Role przywódcze i inicjatywy uczniowskie;
3. Współpraca rówieśnicza i relacje w grupie;
4. Organizacja klasy i struktury samorządności;
5. Interwencje i refleksje nauczyciela.

W celu pogłębienia analizy jakościowej dokonano również ilościowego zestawienia częstości występowania poszczególnych form aktywności samorządowej zaobserwowanych i udokumentowanych w dzienniku badacza. Poniższa tabela przedstawia, jak często w trakcie

obserwacji odnotowywano zachowania dzieci odnoszące się do wyodrębnionych kategorii, co pozwala uchwycić dynamikę i natężenie badanych zjawisk w toku codziennego życia klasy.

Tabela 4: Częstotliwość występowania form samorządności w dzienniku badacza

Forma samorządności	Liczba wystąpień	Odsetek*
Kręgi klasowe	37	18.5%
Inicjatywy własne uczniów	12	6.0%
Projekty grupowe	8	4.0%
Pełnienie roli przewodnika kręgu	14	7.0%
Pełnienie roli grupowego	9	4.5%
Dyskusje i głosowania	19	9.5%
Zgłaszanie problemów	16	8.0%
Współpraca w grupach	11	5.5%
Prezentacje przygotowane przez uczniów	7	3.5%

*Odsetek obliczony względem wszystkich odnotowanych aktywności w dzienniku

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5 ilustruje rozkład częstości występowania różnych form samorządności zaobserwowanych i zapisanych w dzienniku badacza. Najczęściej odnotowywaną aktywnością były kręgi klasowe (18,5%), co potwierdza ich centralną rolę w codziennym życiu klasy. Znaczącą obecność miały również dyskusje i głosowania (9,5%) oraz zgłaszanie problemów (8%), co świadczy o istnieniu przestrzeni do wyrażania opinii i wspólnego podejmowania decyzji. Rzadziej pojawiały się inicjatywy własne uczniów oraz bardziej złożone formy pracy, takie jak projekty grupowe czy pełnienie ról, co może wskazywać na potrzebę dalszego wspierania uczniowskiej sprawczości i odpowiedzialności. Dane te stanowią punkt wyjścia do pogłębionej analizy jakościowej opisaney w kolejnych częściach opracowania.

W dzienniku również często pojawiała się kwestia nierównomiernego udziału dzieci w klasowych dyskusjach (tzw. naradach/kręgach klasowych). Odnotowałem w nim, że tylko część uczniów regularnie zabiera głos, podczas gdy inni pozostają bierni. W wielu wpisach powtarza się obraz tych samych aktywnych dzieci oraz grupy milczących uczniów, nieujawniających swoich opinii. Przykładowo, we wczesnym okresie badania zauważam, że Adam, Tadeusz i Edward nie biorą udziału w dyskusji, zajmując się w tym czasie „swoimi sprawami”. Taka bierność stanowi wyzwanie – wielokrotnie zastanawiałem się, „Jak to zmienić?”, poszukując sposobów na zaktywizowanie cichych uczniów. Kategoria ta pojawia się głównie w kontekście porannych kręgów, gdy omawiane są bieżące sprawy klasowe. Brak zabierania głosu przez część dzieci wskazuje na potrzebę dodatkowego wsparcia i zachęty dla nich, aby włączyły się w dialog grupowy.

W ramach analizy ilościowej dziennika badacza i kategorii w obserwacjach swobodnych zliczyłem częstotliwość występowania wyróżnionych kategorii w dzienniku badacza. Poniższa tabela przedstawia, jak często dane kategorie zachowań/interakcji pojawiały się w notatkach (liczba wpisów dziennika, w których odnotowano daną kategorię). Poniższe wartości są przybliżone – oznaczają liczbę wpisów, w których dany wątek się pojawił. Ponieważ pojedynczy wpis dziennika często dotyczył kilku kwestii naraz, sumy nie odnoszą się do liczby wpisów ogółem, lecz pokazują względną dominację poszczególnych tematów.

Tabela 5: Częstotliwość występowania kategorii zachowań/interakcji w dzienniku badacza

Kategoria zachowań/interakcji	Częstość wystąpień
Udział uczniów w dyskusjach (aktywność vs bierność)	15 razy
Role przywódcze i inicjatywy uczniowskie	20 razy
Współpraca rówieśnicza i relacje w grupie	15 razy
Organizacja klasy i struktury samorządności	12 razy
Interwencje i refleksje nauczyciela	20 razy

Źródło: opracowanie własne

Z analizy ilościowej wszystkich trzech cykli badawczych wynika, że najczęściej opisywanym przeze mnie zjawiskiem w dzienniku była aktywność lub jej brak podczas dyskusji klasowych oraz inicjatywy przywódcze uczniów. Każda z tych kategorii pojawiła się w około 20 zapisach, co świadczy o ich centralnym znaczeniu w badanej grupie. Niewiele rzadziej – bo w ok. 15 wpisach – odnotowywano sytuacje związane ze współpracą rówieśników (zarówno udaną, jak i problematyczną) oraz z trudnościami komunikacyjnymi w grupie. Nieco mniej liczne wzmianki (ok. 12) dotyczyły organizacyjnych aspektów programu samorządności (np. zmian zasad, nowych narzędzi), choć i one stanowiły istotny fragment dziennika. Aktywność nauczyciela przejawiała się równie często, jak kluczowe zachowania uczniów – około 20 razy – co potwierdza ciągłą rolę badacza jako moderatora i obserwatora procesu.

Analiza ilościowa pozwoliła mi także na porównanie wzorców zachowań między różnymi grupami uczniów, przede wszystkim między chłopcami a dziewczynkami. Z zapisów dziennika wynika, że dziewczynki częściej przejmowały role liderów oraz inicjowały działania, zwłaszcza we wczesnej fazie badania. To właśnie dziewczęta (np. Hania, Marysia, Tosia) jako pierwsze odważnie zabierały głos i kierowały pracą grupy. Natomiast wśród chłopców początkowo dominowała postawa wycofania – żaden z chłopców nie zgłosił się do roli przewodniczącego kręgu, dopóki ja sam nie dokonałem takiego wyboru. W dyskusjach klasowych to głównie chłopcy stanowili grono milczących słuchaczy, podczas gdy bardziej rozmowne dziewczynki nadawały ton rozmowom. Co ciekawe, kilku najbardziej aktywnych dyskutantów w klasie to również chłopcy

(jak Benio czy Edward), ale ich aktywność miała inny charakter – często dominowali oni rozmowę, przerywając innym. Tendencja ta ma również związek ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymienionych chłopców.

Rysunek 5: Chmura kodów po I cyklu badawczym ilustrująca kod tematyczne związane z doświadczeniami dzieci w zakresie samorządności w klasie szkolnej

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA

Analizując wywiady w drugim cyklu, sytuacja uległa poprawie: znacząco wzrosła liczba wypowiedzi świadczących o pozytywnych doświadczeniach partycypacji. Aż 34 segmenty wskazywały, że dzieci czują swój udział w podejmowaniu decyzji (wzrost z 21), a 32 – że czują się wysłuchane. Wiele dzieci poczuło, że ma wpływ: „czuję, że biorę udział w procesach decyzyjnych” – takie stwierdzenia padały częściej. Wciąż jednak nie wszystkie doświadczenia były idealne – kilkoro uczniów nadal mówiło, że nie czuje się słuchanym, czy branym pod uwagę (np. „czasem mam pomysł, ale koledzy go ignorują”). Ciekawe jest pojawienie się nowego wątku: w II cyklu 25

wypowiedzi dotyczyło już współdzielenia odpowiedzialności za decyzje z dorosłymi. To świadczy o narastającej świadomości – dzieci zaczęły dostrzegać, że mogą razem z nauczycielem kierować sprawami klasy (wcześniej w ogóle o tym nie wspominały). Jednocześnie w wypowiedziach z tego okresu dzieci częściej refleksyjnie oceniały swoje emocje podczas współdecydowania – pojawiły się wzmianki o stresie i obawach przed oceną (omówione szerzej w sekcji o interakcjach). To sugeruje, że gdy dzieci zaczęły częściej zabierać głos, stały się też bardziej świadome związanych z tym uczuć.



Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA

Rysunek 6 przedstawia chmurę kodów wygenerowaną na podstawie analizy danych zebranych w trakcie drugiego cyklu badawczego. Podobnie jak w poprzednim etapie, dominującą kategorią pozostaje „poziom partycypacji”, co wskazuje na centralne znaczenie tego wymiaru w doświadczeniach dzieci dotyczących współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji i działaniach klasowych. Wyraźnie zaznaczone zostały także kategorie takie jak „funkcjonowanie w grupie” oraz „postawy wobec grupy” i „postawy wobec siebie”. Ich obecność świadczy o istotnej roli relacji interpersonalnych oraz wewnętrznej motywacji uczniów w procesach partycypacyjnych. W porównaniu z pierwszym cyklem badawczym zauważalne jest silniejsze wyeksponowanie takich pojęć jak „narzędzia i metody wspierania samorządności”, „komunikacja niewerbalna (wspierająca)” oraz „przewodnik kręgów”, co może sugerować zwiększoną świadomość

i stosowanie strategii dydaktycznych sprzyjających samostanowieniu uczniów. Pojawienie się kategorii „ukochana zabawka” i „empatia” może natomiast wskazywać na pogłębienie emocjonalnego wymiaru uczestnictwa dzieci oraz wzrost znaczenia indywidualnych doświadczeń w budowaniu poczucia sprawstwa. Jednocześnie utrzymują się niektóre inhibitory samorządności, takie jak „ignorowanie przez chłopców”, „brak asertywności” czy „lęk przed oceną innych”, co pokazuje, że proces wzmacniania partycypacji wymaga dalszego wsparcia zarówno na poziomie grupy, jak i ze strony nauczyciela.

Analizując wywiady w trzecim cyklu, pozytywne doświadczenia samorządności stały się niemal powszechne. Niemal każdy uczeń czuł, że ma udział w decyzjach – świadczy o tym 58 segmentów (najwięcej ze wszystkich kodów). Co ważne, aż 46 wypowiedzi dotyczyło współdzielenia władzy i odpowiedzialności, co oznacza, że dzieci nie tylko czuły swój udział, ale widziały siebie jako współodpowiedzialnych za sprawy klasy (np. za wymyślanie i wprowadzanie zasad). Uczniowie zaczęli wypowiadać się z dumą o tym, że razem z nauczycielem decydują: „Mamy swoje zadania, czuję, że razem z nauczycielem rządzymy naszą klasą” – taki sens przebija z ich słów. Negatywne odczucia związane z brakiem wpływu niemal zanikły – np. tylko 3 wypowiedzi w całym III cyklu sugerowały, że ktoś nie czuje udziału w decyzjach (wobec 16 w I cyklu). Dzieci znacznie rzadziej też mówiły, że ich pomysły są pomijane czy że nikt ich nie słucha (takie opinie stały się jednostkowe). W wypowiedziach uczniów z III cyklu częściej pobrzmiewała radość i satysfakcja: emocje negatywne niemal nie występowały wprost (kategorię „strach” czy „złość” praktycznie nie notowano), za to pojawiały się wypowiedzi zadowolenia. Przykładowo, jedno z dzieci opowiadało, jak z własnej inicjatywy przyniosło do klasy akwarium z rybkami, dzięki czemu cała klasa zyskała nowych podopiecznych – opisując to, dziecko wyrażało dumę i radość z wprowadzenia pomysłu w życie. Takie przykłady pokazują zmianę podejścia: od biernego przyglądania się w I cyklu do aktywnego kształtowania życia klasy w III cyklu.

Rysunek 7: Chmura kodów po III cyklu badawczym ilustrująca kody tematyczne związane z doświadczeniami dzieci w zakresie samorządności w klasie szkolnej



Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA

Rysunek 7 przedstawia chmurę kodów powstałą na podstawie analizy materiałów z trzeciego cyklu badawczego. Podobnie jak w poprzednich etapach, centralną kategorią pozostaje „poziom partycypacji”, która w dalszym ciągu dominuje pod względem znaczenia analitycznego. W trzecim cyklu wyraźnie wzrasta znaczenie kategorii „doświadczenie samorządności” oraz „stymulatory samorządności”, co może wskazywać na pogłębianie się procesów samostanowienia wśród dzieci oraz wzrost skuteczności narzędzi dydaktycznych wdrażanych przez nauczyciela.

Istotnym elementem wyróżniającym ten etap badania jest także widoczna kategoria „samodzielne planowanie nauki” oraz obecność określeń takich jak „trójkąty decyzyjne” i „tablica planowania”, które wskazują na większy udział dzieci w organizowaniu własnego procesu edukacyjnego. Może to świadczyć o rosnącej autonomii uczniów oraz zróżnicowaniu form wspierania ich aktywności wdrażanych w ramach projektu.

Mimo zauważalnych postępów, w obszarze wspierania samorządności, wciąż obecne są pewne bariery, takie jak „niezdeterminowanie”, „brak zaufania do innych nauczycieli” czy „dzieci nie czują się słuchane”. Obecność tych kodów świadczy o potrzebie dalszego wzmocnienia relacji interpersonalnych oraz tworzenia przestrzeni sprzyjającej autentycznemu uczestnictwu dzieci w życiu klasy. Utrzymująca się kategoria „funkcjonowanie w grupie” wskazuje na kluczową rolę współdziałania rówieśniczego w kształtowaniu samorządności u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

W ramach triangulacji uzupełnieniem opisu obserwacji swobodnych, analizy wywiadów i kategorii kodów, będzie również osobna analiza porównawcza not analitycznych, stworzonych

przy analizie wywiadów. W poniższej tabeli zestawiono częstość występowania kluczowych kategorii tematycznych zaobserwowanych w wypowiedziach uczniów w każdym z trzech cykli badawczych. Każda kategoria odpowiada określonemu zagadnieniu poruszanemu przez uczniów podczas wywiadów (np. lęk przed oceną przez rówieśników, poczucie wpływu na decyzje klasowe itp.). Poniższa tabela ukazuje, jak często dane kategorie pojawiały się w notatkach z wywiadów w Cyklu 1 (początkowym), Cyklu 2 (po wdrożeniu pierwszych działań) oraz Cyklu 3 (po dalszych działaniach badacza).

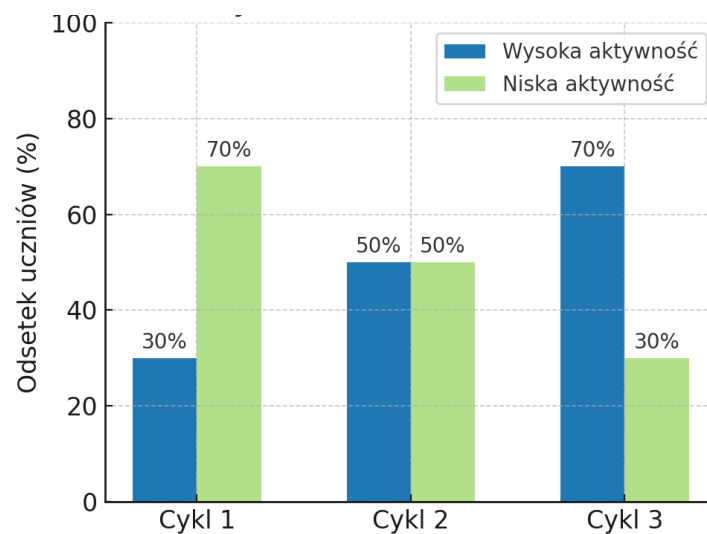
Tabela 6: Częstość występowania wybranych kategorii w Cyklu 1, 2 i 3 na podstawie not analitycznych

Kategoria	Cykl 1	Cykl 2	Cykl 3
Lęk przed oceną / ośmieszeniem	8	5	3
Poczucie wpływu na decyzje	2	5	9
Wyrażanie sprzeciwu (asertywność)	3	6	10
Wsparcie rówieśnicze	4	7	10
Rola nauczyciela	6	5	4
Uczestnictwo w głosowaniu	1	4	8
Poczucie odpowiedzialności	3	6	9
Praca w grupie / preferencje współpracy	4	6	8
Pominięcie / wykluczenie	5	3	2
Funkcje klasowe / liderowanie	2	5	8

Zródło: opracowanie własne

Oprócz częstości pojawiania się poszczególnych tematów w wypowiedziach istotne jest także to, jak u wielu uczniów zaobserwowano określone postawy lub doświadczenia. Poniżej przedstawiono analizę porównawczą not analitycznych stworzonych w programie MAXQDA, które dotyczą podsumowania wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych. Przedstawiono porównanie proporcji uczniów (w ujęciu procentowym) zaobserwowanych przeciwstawnych postaw w trzech kluczowych obszarach: poziom aktywności w życiu klasy, odczuwanie wpływu na decyzje podejmowane w klasie, oraz postawa w wyrażaniu sprzeciwu (asertywność vs bierność). Wyniki te obrazują zmiany w samych uczniach – od bardziej pasywnych i niepewnych do coraz bardziej zaangażowanych i pewnych siebie uczestników społeczności klasowej.

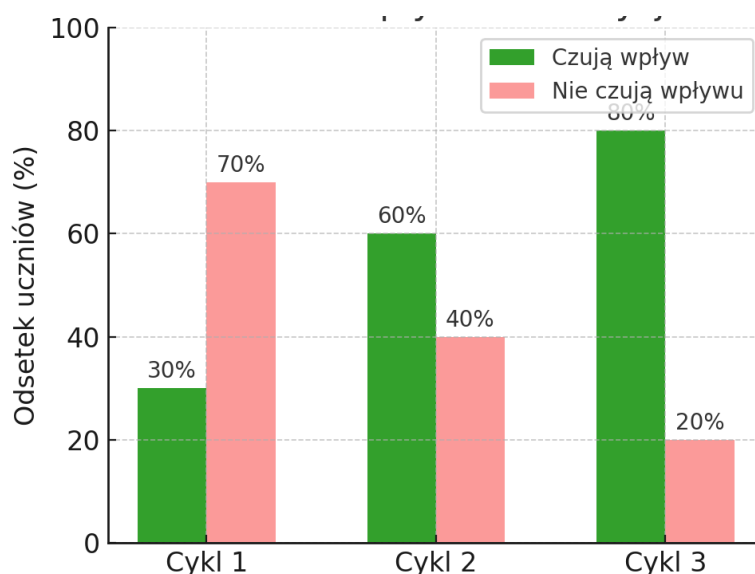
Rysunek 8: Aktywność uczniów w klasie – odsetek uczniów o wysokiej i niskiej aktywności w kolejnych cyklach



Źródło: opracowanie własne

Na powyższym wykresie zestawiono procent uczniów określających się jako bardzo aktywni w życiu klasy w porównaniu do tych deklarujących niski poziom aktywności. W Cyklu 1 jedynie 30% uczniów postrzegało siebie jako aktywnych, podczas gdy pozostałe ~70% przyznawało się do bierności. Widzimy znaczną zmianę już w Cyklu 2, gdzie proporcje się wyrównały (50% aktywnych i 50% mniej aktywnych). W Cyklu 3 nastąpiła dalsza poprawa – aż 70% uczniów określiło się jako aktywnie działających (np. chętnie zgłaszających pomysły lub podejmujących inicjatywy), a tylko 30% pozostało biernymi. Oznacza to, że na przestrzeni trwania projektu liczba zaangażowanych uczniów stopniowo rosła, co koreluje ze wzrostem częstotliwości kategorii takich jak „poczucie wpływu” czy „asertywność” omawianych wcześniej.

Rysunek 9: Poczucie wpływu uczniów na decyzje klasowe
– odsetek uczniów czujących wpływ oraz jego brak.



Źródło: opracowanie własne

Kolejny wykres ilustruje, jak zmieniała się liczba uczniów czujących, że mają realny wpływ na decyzje podejmowane w klasie, w porównaniu z tymi, którzy takiego wpływu nie odczuwali. Na początku badania (Cykl 1) dominowało poczucie braku wpływu – tylko 30% dzieci czuło, że współuczestniczy w decyzjach klasowych, podczas gdy 70% miało poczucie, że nie mają na nie wpływu. Po pierwszych działaniach (Cykl 2) sytuacja uległa poprawie: większość (60%) uczniów zaczęła dostrzegać swój wpływ, choć 40% nadal go nie czuło. Najbardziej spektakularna zmiana zaszła w Cyklu 3, gdzie aż 80% uczniów deklaroowało poczucie wpływu, a jedynie 20% pozostawało przy odczuciu jego braku. Taki wzrost świadczy o skuteczności wprowadzonych działań – coraz więcej dzieci miało przeświadczenie, że ich głos się liczy przy ustalaniu klasowych decyzji (np. podczas głosowań czy dyskusji w kręgu).

Podsumowując powyższe wyniki analizy not, w trakcie trzech cykli badania zaszły istotne, pozytywne zmiany w postawach i odczuciach uczniów dotyczących ich udziału w życiu klasy:

- Uczniowie stali się bardziej aktywni i zaangażowani – znacząco wzrósł odsetek dzieci chętnie podejmujących inicjatywę i zgłaszających pomysły, czemu towarzyszył spadek bierności.
- Wyraźnie zwiększyło się poczucie sprawstwa (wpływu) wśród uczniów. Z początkowego braku wiary we własny wpływ na wydarzenia w klasie przeszli oni do sytuacji, w której większość czuje, że ma realny wpływ na decyzje grupowe.

- Nastąpił rozwój asertywności – coraz więcej dzieci potrafi otwarcie wyrażać swoje zdanie i sprzeciw bez obawy przed ośmieszeniem. W parze z tym idzie spadek lęku przed oceną i wykluczeniem ze strony rówieśników, co wskazuje na poprawę klimatu społeczno-emocjonalnego w klasie.
- Wsparcie rówieśnicze i współpraca uległy wzmocnieniu. Uczniowie częściej dostrzegali pomoc ze strony kolegów oraz chętniej pracowali w grupach, co sprzyja budowaniu atmosfery zaufania i bezpieczeństwa.
- Rola nauczyciela pozostała istotna, choć zmienił się jej charakter – z biegiem czasu nauczyciel mógł bardziej pełnić funkcję mentora i facylitatora niż decydenta, co wynika z mniejszej liczby odniesień do dominującej roli nauczyciela w ostatnim cyklu.
- Nowe mechanizmy samorządności (np. głosowania, funkcje liderów klasowych) zostały zaabsorbowane przez klasę – uczniowie pod koniec projektu częściej brali udział w głosowaniach i pełnili określone funkcje, co świadczy o utrwaleniu się tych form aktywności.

Ogólnie rzecz biorąc, każdy kolejny cykl badawczy przynosił poprawę w kluczowych obszarach związanych z samorządnością uczniowską. Utrwaliły się pozytywne nawyki partycypacyjne – dzieci uczyły się współdecydowania i współdziałania. Największy rozwój zaobserwowano w zakresie poczucia wpływu i asertywności, natomiast obszarem relatywnie stałym (choć istotnym) pozostała rola nauczyciela jako wsparcia. Wyniki analizy potwierdzają zatem efektywność podjętych działań: klasa ewoluowała w kierunku bardziej demokratycznej wspólnoty, w której uczniowie czują się bezpiecznie, mają realny wpływ i potrafią brać odpowiedzialność za siebie i grupę.

Jak widać, dla dzieci samorządność nie jest abstrakcyjnym pojęciem, lecz konkretnym, codziennym doświadczeniem w życiu klasowym. Dzieci postrzegają samorządność przez pryzmat bezpośrednich praktyk, takich jak możliwość zabierania głosu podczas kręgów klasowych, udział w głosowaniach nad sprawami grupy, czy pełnienie funkcji przywódczych. Szczególnie istotny jest dla nich aspekt realnego wpływu na decyzje klasowe. Samorządność oznacza dla nich także asertywne wyrażanie własnego zdania bez lęku przed oceną rówieśników, a także wzajemne wsparcie i współpracę w grupie. Rozumienie samorządności przez dzieci ewoluowało w trakcie badania – od początkowej bierności i niepewności do aktywnego zaangażowania i przejmowania odpowiedzialności za siebie i wspólnotę. Dzieci stopniowo internalizowały mechanizmy demokratyczne poprzez cykliczne doświadczenia, takie jak inicjatywy własne uczniów, projekty grupowe czy dyskusje klasowe, odkrywając, że samorządność to nie tylko formalne struktury,

ale przede wszystkim poczucie sprawstwa i współdecydowania w codziennym życiu szkolnym. Dlatego należałoby się zastanowić, jakie konkretnie strategie wspierania samorządności spełniły swój cel w ramach badań.

3.1.2 Strategie wspierania samorządności

Poniższy podrozdział odpowiada na pytania szczegółowe dotyczące tego, jakie mechanizmy motywacyjne sprawiają, że dzieci angażują się (lub nie) w życie klasy oraz jakie emocje towarzyszą dzieciom podczas uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym.

W trakcie każdego z cykli badawczych dzieci razem ze mną wypracowywały różnorodne strategie uczestnictwa, ujawniając odmienne sposoby angażowania się w życie klasy i szkoły. Analiza tych strategii pozwala uchwycić, które z nich odniosły pozytywne efekty oraz w jaki sposób dzieci próbują zaznaczać swoją obecność, wpływać na decyzje podejmowane w grupie oraz realizować potrzebę sprawczości, współdecydowania i partycypacji.

Tabela 7: Skuteczność strategii wspierania partycypacji w dzienniku badacza

Strategia	Zastosowania	Pozytywne efekty	Skuteczność*
Rotacyjna rola przewodnika kręgu	14	9	64.3%
System grupowych	9	6	66.7%
Alternatywne formy wyrażania opinii (zdjęcia, trójkąty)	6	5	83.3%
Bezpośrednie angażowanie wycofanych uczniów	5	2	40.0%
Podział na mniejsze grupy	7	4	57.1%
Strukturyzacja dyskusji (czas, kolejność)	8	6	75.0%
Zapisywanie i wizualizacja ustaleń	4	3	75.0%

*Skuteczność obliczona jako stosunek pozytywnych efektów do liczby zastosowań

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8 przedstawia wyodrębnione w ramach obserwacji swobodnych w dzienniku badacza wybrane strategie wspierania partycypacji uczniowskiej w działaniach klasowych. Najwyższą efektywność wykazały alternatywne formy wyrażania opinii (zdjęcia, narzędzia klasowe), których skuteczność wyniosła 83,3%. Wysoką skutecznością odznaczały się również strategie związane ze strukturyzacją dyskusji oraz wizualizacją ustaleń (po 75%). Wynika to z tego, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym często nie posiadają jeszcze w pełni ukształtowanych umiejętności werbalnych, które umożliwiałyby im swobodne i precyzyjne wyrażanie opinii w formie ustnej lub pisemnej. Formy niewerbalne, takie jak wybór obrazka, fotografia czy symbol, są dla nich bardziej dostępne poznawczo, bo bazują na myśleniu konkretno-obrazowym, które dominuje na tym etapie rozwoju. Dodatkowo wykorzystanie kolorów, obrazów, ruchomych elementów czy różnorodnych

materiałów sprzyja naturalnej dla dzieci potrzebie zabawy i aktywności manualnej. Potwierdza to też obserwacje Alison Clark w jej podejściu mozaikowym do badań z udziałem najmłodszych dzieci (Clark & Moss, 2011). Najniższe rezultaty przyniosły działania polegające na bezpośrednim angażowaniu wycofanych uczniów (40%), co może wskazywać na potrzebę bardziej zindywidualizowanego podejścia w tym zakresie. Ogółem dane z tabeli potwierdzają, że starannie dobrane i zastosowane strategie mogą realnie wspierać dziecięce zaangażowanie i współdecydowanie w środowisku klasowym. Są one również zgodne z modelem partycypacji opracowanym przez Laure Lundy, ponieważ odnoszą się bezpośrednio do jego czterech kluczowych komponentów: przestrzeni, głosu, publiczności i wpływu (Lundy, 2007), (Lundy, 2018).

- **Przestrzeń (Space)** – dzieci miały bezpieczne i dostępne warunki do wyrażania opinii, szczególnie poprzez alternatywne formy (np. obrazki, symbole), dostosowane do ich rozwoju poznawczego.
- **Głos (Voice)** – uczniowie otrzymali wsparcie w formułowaniu wypowiedzi dzięki strukturze dyskusji i wizualizacji, co ułatwiało im wyrażanie poglądów.
- **Publiczność (Audience)** – głosy dzieci były wysłuchane przez dorosłych i rówieśników; ich opinie były zauważane i traktowane z uwagą.
- **Wpływ (Influence)** – tam, gdzie głosy uczniów miały przełożenie na decyzje klasowe, wzrastało ich poczucie sprawstwa i zaangażowania.

Większość badanych sytuacji lokuje się na średnich szczeblach partycypacji – dzieci czują, że mogą mówić co myślą i często brać udział w decyzjach klasowych. Co ważne, znaczna część wypowiedzi ma wydźwięk pozytywny – około 77% opisanych przez dzieci doświadczeń partycypacji oceniana jest przez nie dobrze. Dzieci czują się na ogół wysłuchane i brane pod uwagę, ich pomysły są często uwzględniane. Niemniej ujawniają się też różnice indywidualne – niektóre dzieci doświadczają głównie niższych poziomów partycypacji, czasem czując się pomijane lub sprowadzone do roli słuchaczy. Pokazuje to, że poziom zaangażowania może zależeć od konkretnej sytuacji. Analiza wskazuje też, że poszczególne wymiary partycypacji współwystępują – np. poczucie bycia wysłuchanym często łączy się z gotowością do współdecydowania. Konteksty sprzyjające wysokiej partycypacji to m.in. wspomniane kręgi klasowe (dyskusje na forum całej klasy), projekty grupowe (dzieci współdzielą odpowiedzialność) oraz koleżeńskie interakcje poza oficjalnymi zajęciami (ukryty program). Te różne sytuacje tworzą przestrzenie, w których uczniowie mogą doświadczać samorządności na różnych poziomach.

W ramach triangulacji kolejna analiza wywiadów i not analitycznych przeprowadzona została w odniesieniu do modelu uczestnictwa Harriego Shiera (zob. rys. 2). Wywiady częściowo-

ustrukturyzowane ujawniają zróżnicowany poziom partycypacji dzieci w podejmowaniu decyzji w przestrzeni klasy szkolnej. Zebrane dane wskazują na obecność wszystkich pięciu poziomów modelu partycypacji Shiera, przy czym największa liczba doświadczeń lokuje się na poziomach 2 i 3 – dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swoich poglądów, a ich głos jest najczęściej wysłuchiwany i uwzględniany w decyzjach. Przykłady współdecydowania w ramach klasowych kręgów czy wspólnych ustaleń (poziom 4) oraz relacje o inicjatywach podejmowanych przez dzieci (poziom 5) świadczą o istnieniu przestrzeni realnego wpływu. Jednocześnie obecność doświadczeń z poziomu 1 – opisy wskazujące na marginalizację lub jednostronną komunikację dorosłych – podkreśla nierównomierność praktyk partycypacyjnych i konieczność dalszego wspierania samorządności dzieci na wszystkich poziomach. Obserwowane współwystępowanie różnych poziomów w obrębie jednej klasy potwierdza, że partycypacja oraz samorządność nie ma charakteru jednowymiarowego, lecz jest dynamiczna i kontekstowo uwarunkowana.

Ujęcie jakościowe, oparte na analizie not analitycznych z wywiadów, umożliwiło wgląd w sposób, w jaki dzieci postrzegają i przeżywają partycypację w środowisku szkolnym. Zidentyfikowane poziomy uczestnictwa zgodne z modelem Harriego Shiera wskazują na obecność zarówno głębokich, jak i powierzchownych form włączania uczniów w procesy decyzyjne. W celu uzupełnienia tej analizy i zobiektywizowania danych przeprowadziłem również analizę częstotliwości przypisań poszczególnych kategorii tematycznych w materiałach zebranych podczas wywiadów. Pozwoliło to określić, które obszary doświadczeń były najczęściej artykułowane przez dzieci i jak ich rozkład zmieniał się pomiędzy cyklami badawczymi.

Tabela 8: Analiza częstotliwości pojawiania się określonych kategorii tematycznych

Kategoria	Cykl 1	Cykl 2	Cykl 3	Łącznie
Wyrażanie opinii	18	19	19	56
Poczucie bycia wysłuchanym	13	16	19	48
Odpowiedzialność	10	15	19	44
Podejmowanie inicjatywy	9	13	15	37
Asertywność	8	12	16	36
Współpraca	11	14	17	42
Regulacja emocji	4	10	15	29
Aspekty materialne i przestrzenne	3	7	17	27

Źródło: opracowanie własne

Dane zawarte w powyższej tabeli ukazują wzrostową tendencję w zakresie częstotliwości pojawiania się kategorii tematycznych związanych z samorządnością uczniowską. Szczególnie wysokie wartości w kolejnych cyklach osiągają kategorie takie jak: wyrażanie opinii, poczucie

bycia wysłuchanym oraz odpowiedzialność, co wskazuje na stopniowe rozszerzanie pola wpływu dzieci w przestrzeni klasowej. Równocześnie obserwuje się wzrost liczby odniesień do aspektów relacyjnych (współpraca) i emocjonalnych (regulacja emocji), co sugeruje, że dzieci nie tylko uczestniczą w działaniach, ale także uczą się współdziałać, wyrażać siebie i reagować adekwatnie emocjonalnie. Dane te mogą być interpretowane jako potwierdzenie skuteczności wdrażanych praktyk dydaktycznych ukierunkowanych na wspieranie samodzielności, odpowiedzialności i sprawstwa.

Dzięki analizie wywiadów i not analitycznych mogłem również sprawdzić jakie działania edukacyjne, formy organizacyjne i relacje interpersonalne zostały przez uczniów wskazane jako sprzyjające ich sprawczości i uczestnictwu. Analiza opiera się zarówno na częstotliwości wzmianek o tych mechanizmach, jak i jakościowej ocenie ich znaczenia w relacjach dzieci.

Tabela 9: Mechanizmy wspierające samorządność - ocena i częstotliwość wzmianek

Mechanizm	Cykl 1 (wzmianki)	Cykl 2 (wzmianki)	Cykl 3 (wzmianki)	Ocena pozytywna	Ocena negatywna/krytyczna
Kręgi klasowe	12	19	19	41	9
Pudełko na sprawy	0	13	16	23	6
Trójkąty decyzyjne	0	10	17	22	5
Rola grupowego	0	9	15	19	5
Przewodnik kręgu	0	14	17	25	6

Źródło: opracowanie własne

Stopniowe wprowadzanie nowych mechanizmów w kolejnych cyklach pozostaje widoczne. Wyniki te sugerują, że wszystkie trzy mechanizmy były dobrze przyjęte (znaczna przewaga ocen pozytywnych nad negatywnymi), ale najintensywniej wykorzystywane i najbardziej doceniane były „Kręgi klasowe”. Widoczna jest też pozytywna dynamika - mechanizmy wprowadzone w Cyklu 2 były coraz częściej stosowane w Cyklu 3, co może świadczyć o ich skuteczności i akceptacji przez uczniów.

Sukces kręgów klasowych (narań) wynika z tego, że odpowiadają na podstawowe potrzeby dzieci w wieku wczesnoszkolnym: rozmowy, bycia wysłuchanym, wyrażania emocji i współdecydowania. Ich forma jest bezpieczna, przewidywalna i bliska naturalnym sposobom komunikowania się dzieci (siedzenie w kręgu, rozmowa, rytuał). Pokazują partnerstwo i równość z nauczycielem.

Mechanizmy z Cyklu 2 (pudełko, trójkąty, rola grupowego, przewodnik) zyskały widoczną dynamikę. Mechanizmy te odpowiadają na potrzebę konkretnego działania i widocznych struktur – dzieci lubią, gdy istnieją wyraźne zasady, role, a ich zdanie ma realny wpływ na sytuację. Ponadto takie formy wzmacniają poczucie odpowiedzialności i sprawczości w bezpiecznych ramach.

Tabela i opis pokazują, że dzieci w edukacji wczesnoszkolnej potrzebują mechanizmów prostych, przejrzystych, angażujących w sposób dostosowany do ich możliwości. Najlepiej przyjmują te formy, które opierają się na rytuale, konkretnej roli i dają widoczny efekt (kręgi, role, pudełko). Stopniowe wprowadzanie zwiększa szansę na akceptację, a różnorodność metod odpowiada na różne potrzeby.

Warto spojrzeć na ten dane również ze względu podziału uczniów na płeć. Jest to istotne, znając tendencję rozwojową charakterystyczną dla tego etapu rozwoju (homofilia płciowa), które opisałem w rozdziale o sylwetce dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Tabela 10: Analiza poziomu zaangażowania na podstawie wywiadów ze względu na płeć

Kategoria	Dziewczęta (N=11)	Chłopcy (N=8)
Wysoki poziom zaangażowania (C3)	5 (45%)	3 (38%)
Umiarkowany poziom zaangażowania (C3)	5 (45%)	4 (50%)
Niski poziom zaangażowania (C3)	1 (9%)	1 (13%)
Wyrażanie asertywności	10 (91%)	6 (75%)
Preferowanie małych grup	8 (73%)	5 (63%)
Zgłaszanie krytycznych uwag	7 (64%)	4 (50%)

Źródło: opracowanie własne

Dane przedstawione w tabeli wskazują, że różnice między dziewczętami a chłopcami w zakresie poziomu zaangażowania w działania samorządowe są nieznaczne. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy wykazują porównywalny udział w działaniach o umiarkowanym lub wysokim stopniu partycypacji. Niewielkie różnice pojawiają się natomiast w zakresie strategii komunikacyjnych – dziewczęta częściej deklarowały postawy asertywne oraz formułowały krytyczne uwagi na temat funkcjonowania klasy. Z kolei preferencja dla pracy w małych grupach była wspólna dla obu płci, co potwierdza wcześniejsze obserwacje dotyczące znaczenia bezpiecznych warunków i relacji w rozwijaniu samorządności.

Podsumowując, badanie wykazało systematyczny wzrost złożoności rozumienia samorządności przez uczniów, co potwierdza ilościowy wzrost kategorii i ich wzajemnych powiązań w kolejnych cyklach. Można zaobserwować pozytywny trend w poziomie zaangażowania, wyrażający się zmniejszeniem liczby uczniów o niskim poziomie zaangażowania (z 6 w pierwszym cyklu do 2 w trzecim) i wzrostem liczby uczniów o wysokim poziomie

zaangażowania (z 5 do 8), co wskazuje na skuteczność wprowadzanych interwencji. Najbardziej dynamiczny wzrost wystąpił w kategoriach związanych z materialnym i przestrzennym wymiarem samorządności (z 3 wzmianek w pierwszym cyklu do 17 w trzecim). Wyrażna jest również ewolucja strategii uczestnictwa, przejawiająca się spadkiem częstotliwości strategii pasywnych (unikanie, przystosowanie) na rzecz strategii aktywnych. Analiza potwierdza pozytywną ocenę wprowadzanych mechanizmów wspierających samorządność. Warto jednak zaznaczyć, że mimo pozytywnych zmian, pewne bariery, szczególnie lęk przed oceną rówieśniczą, pozostają znaczące we wszystkich cyklach. Analiza sugeruje ponadto stosunkowo podobne doświadczenia dziewcząt i chłopców w kontekście samorządności, wskazując na niewielkie zróżnicowanie ze względu na płeć.

Ta analiza potwierdza główne trendy i prawidłowości zidentyfikowane wcześniej, jednocześnie dostarczając bardziej dokładnych danych liczbowych, które mogą być przydatne w kontekście badań nad propedeutyką samorządności w edukacji wczesnoszkolnej.

Wzrost częstotliwości występowania kluczowych kategorii partycypacyjnych oraz rozwój komponentów emocjonalnych i relacyjnych wskazują, że dzieci nie tylko zyskują głos, ale coraz skuteczniej potrafią z niego korzystać. Dlatego kolejnym naturalnym krokiem analitycznym jest identyfikacja i ocena konkretnych mechanizmów, które – z perspektywy dzieci – wspierają rozwój ich samorządności.

W ramach triangulacji metodologicznej należy spojrzeć na ten obszar z jeszcze jednej perspektywy. Analiza not analitycznych przypisanych do drzewa kodowego oraz wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych wskazuje również na aspekt dychotomii pomiędzy realną partycypacją a pozorną partycypacją. Powyższe relacje składają się na ogólny wzorzec dotyczący autentyczności samorządności. Jeżeli formalna struktura ma realne kompetencje, a narzędzia partycypacji są używane zgodnie z przeznaczeniem, wówczas samorządność staje się namacalna – dzieci widzą efekty swoich działań (np. ich pomysł został wdrożony, decyzja klasy została uszanowana). Natomiast jeśli istnieją tylko fasadowe elementy (wysłuchanie dzieci bez informacji zwrotnej dla nich, funkcje „na papierze” i bez realnego wpływu), uczniowie szybko dostrzegają, że to tylko gra pozorów. Taki brak autentyczności prowadzi do apatii lub buntu – część dzieci traci zapał i przestaje się angażować, a inni kwestionują sens samorządności. W danych pojawiły się np. wypowiedzi kilku dzieci mówiących, że „nic od nas tak naprawdę nie zależy”. Wzorzec ten ukazuje, jak ważne jest, by działania określane jako samorządność miały przełożenie na realne decyzje.

Zastosowanie powyższych strategii nie tylko wpływało na jakość zaangażowania uczniów, lecz także otwierało realne możliwości uczestnictwa dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania klasy i procesu dydaktycznego. Analiza sytuacji, w których uczniowie mieli rzeczywisty wpływ na przebieg działań edukacyjnych, pozwala zidentyfikować konkretne obszary partycypacji. Przykłady tych decyzji przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 11: Rodzaje decyzji podejmowanych przez uczniów w dzienniku badacza

Rodzaj decyzji	Liczba przypadków	Odsetek*
Organizacja przestrzeni w klasie	7	17.5%
Planowanie aktywności dodatkowych	9	22.5%
Rozwiązywanie konfliktów	6	15.0%
Ustalanie zasad funkcjonowania	8	20.0%
Wybór tematów do realizacji	5	12.5%
Modyfikacja procesu dydaktycznego	5	12.5%

*Odsetek obliczony względem wszystkich odnotowanych decyzji w dzienniku

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych zawartych w Tabeli 12 wskazuje, że uczniowie najczęściej uczestniczyli w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji przestrzeni w klasie, planowania aktywności dodatkowych oraz ustalania zasad funkcjonowania, co łącznie stanowiło 60% wszystkich odnotowanych przypadków. Znacznie rzadziej angażowano ich w kwestie związane z treściami edukacyjnymi, takie jak wybór tematów do realizacji czy modyfikacja procesu dydaktycznego (po 12,5%). Dominacja decyzji z obszaru życia klasowego nad decyzjami dydaktycznymi sugeruje, że uczniowska partycypacja miała charakter przede wszystkim organizacyjno-społeczny. Uzyskane wyniki potwierdzają częściowe upodmiotowienie dzieci, bardziej widoczne w zakresie współdecydowania o wspólnocie klasowej niż w kształtowaniu treści procesu uczenia się.

Mechanizmy wspierające samorządność są nierozzerwalne z warunkami, w jakich mogą się one zadziać. Obraz ten uzupełnię na podstawie jakościowej analizy treści wywiadów uzupełnionych notami w programie z MAXQDA. Wyodrębniłem w nim kluczowe kategorie tematyczne związane z odpowiednimi warunkami do rozwoju samorządności oraz ich doświadczaniem. Poniżej przedstawię te główne kategorie oraz ich podkategorie, wraz z krótkim opisem i przykładami:

- Bezpieczna atmosfera i cisza: Uczniowie podkreślają, że łatwiej jest zabrać głos, gdy klasa jest spokojna, a inni uważnie słuchają. Cicha i skupiona uwaga grupy daje dzieciom poczucie bycia wysłuchanym, np. Franciszka mówi: „(...) jak dzieci są cicho, patrzą się na mnie i wtedy czuję się słuchana” (uczestnik badania, wywiad, 13 marca 2024).

- Małe grupy i praca zespołowa: Niektórzy uczniowie dużo swobodniej czują się w mniejszym gronie niż na forum całej klasy. W małych grupach czy w parach dzieci chętniej przejmują inicjatywę, bo mniej się krępują. Przykładem jest Adam, który zaznacza, że działając z kolegą czuje mniejszy stres i łatwiej mu coś wymyślić wspólnie niż samemu.
- Wsparcie i zachęta: Pozytywne wzmocnienie od otoczenia (koledzy, nauczyciel, rodzice) bardzo pomaga dzieciom w aktywności. Kilkoro uczniów stwierdziło, że dodaje im odwagi, gdy ktoś ich zachęci lub poprze pomysł (np. Helena czuje większą pewność siebie, gdy mama lub przyjaciółki mówią jej, że warto przedstawić pomysł; Marysia K. również wspomina „przystwolenie społeczne” od przyjaciółek). Przyjazne nastawienie rówieśników i aprobata dorosłych tworzą klimat, w którym dzieci śmielej działają.
- Jasne struktury i rytuały klasowe: Regularne formy aktywności samorządowej, takie jak krąg klasowy (codzienne spotkanie na dywanie), sprzyjają zabieraniu głosu. Dzieci czują się bezpiecznie, gdy wiedzą, że istnieje stały czas i miejsce na ich wypowiedzi. Rytuały (np. wspomniana „żabka” – sygnał przekroczenia poziomu hałasu w klasie) tworzą przewidywalne warunki, w których łatwiej funkcjonować nawet nieśmiałym. Uczniowie doceniają także istnienie konkretnych narzędzi, np. pudełko pomysłów, do którego można anonimowo wrzucić sugestię, co pomaga tym mniej śmiałym wyrazić zdanie.

Warunki sprzyjające samorządności nie są jedynym czynnikiem warunkującym aktywność uczniowską. To, w jaki sposób dzieci angażują się w działania klasowe, zależy również od ich indywidualnych strategii uczestnictwa. Strategie te obejmują zarówno bezpośrednie inicjowanie działań, jak i bardziej pośrednie formy obecności – wyrażanie opinii, wspieranie rówieśników, czy podejmowanie decyzji w bezpiecznym gronie. Analiza wypowiedzi uczniów ujawnia repertuar postaw, taktyk i wyborów, które dzieci stosują w odpowiedzi na istniejące warunki, relacje społeczne i własne poczucie kompetencji. Poniżej przedstawiam charakterystykę najczęściej ujawnianych strategii uczestnictwa w kontekście klasowej samorządności.

Tabela 12: Strategie uczestnictwa w procesach samorządowych w klasie

Strategia	Cykl 1	Cykl 2	Cykl 3	Łącznie
Bezpośrednie wyrażanie opinii	8	10	13	31
Szukanie wsparcia	9	12	14	35
Unikanie	10	8	6	24
Kompromis	5	9	11	25
Regulacja emocjonalna	3	7	12	22
Przystosowanie	7	5	4	16

Źródło: opracowanie własne

Najczęściej identyfikowaną strategią było szukanie wsparcia, co wskazuje na znaczenie relacji rówieśniczych i dorosłych jako warunków wstępnych do aktywnego udziału. Bezpośrednie wyrażanie opinii, jako druga najczęstsza strategia, pokazuje wzrastające poczucie kompetencji i odwagi w zabieraniu głosu. Zauważalny jest jednocześnie spadek strategii unikania, co można interpretować jako efekt rosnącego bezpieczeństwa psychologicznego w klasie. Istotny wzrost strategii kompromisu oraz regulacji emocji w kolejnych cyklach świadczy o rozwoju bardziej złożonych kompetencji społecznych – dzieci uczą się dostosowywać do sytuacji grupowych bez rezygnacji z własnego stanowiska. Dane te sugerują, że proces wspierania samorządności uczniowskiej obejmuje nie tylko tworzenie odpowiednich warunków zewnętrznych, lecz także wewnętrzny rozwój strategii działania i samoświadomości emocjonalnej dzieci.

Przedstawione strategie uczestnictwa pokazują, jak dzieci jako grupa rozwijają różnorodne sposoby angażowania się w życie klasy. Jednak sam proces wspierania samorządności nie przebiega równomiernie wśród wszystkich uczniów. Aby lepiej zrozumieć indywidualne różnice w poziomie zaangażowania, warto przeanalizować konkretne wskaźniki aktywności poszczególnych dzieci. Tabela 14 prezentuje szczegółowe dane dotyczące aktywności uczniów zebrane w dzienniku badacza, uwzględniając trzy kluczowe wymiary: liczbę aktywnych wystąpień, liczbę inicjatyw własnych oraz pełnienie funkcji przewodnika. Widoczne jest znaczne zróżnicowanie - od bardzo aktywnych uczniów jak Maria G-Sz. (14 wystąpień, 5 inicjatyw własnych) czy Antonina (12 wystąpień), po uczniów o niższym poziomie zaangażowania, jak Stanisław Ź. (tylko 1 wystąpienie). Te indywidualne profile aktywności dostarczają cennego kontekstu dla wcześniej omówionych strategii uczestnictwa, pokazując, jak różnie mogą one być realizowane przez poszczególnych uczniów.

Tabela 13: Poziom aktywności uczniów na podstawie zapisów w dzienniku badacza

Uczeń	Liczba aktywnych wystąpień	Liczba inicjatyw własnych	Pełnienie funkcji przewodnika	Uwagi
Maria G-Sz.	14	5	2	Wysoka aktywność i inicjatywa
Antonina	12	3	2	Asertywne prowadzenie kręgów
Beniamin	10	3	1	Aktywny, trudności w dokończeniu projektów
Stanisław M.	8	2	1	Wzrastające zaangażowanie
Klara	7	2	1	Obawa przed odrzuceniem
Hanna	7	1	1	Trudność z wyrażaniem zdania
Anna	6	1	0	Współpraca przy projektach
Franciszka	6	1	1	Aktywna w projektach grupowych
Edward	4	0	1	Trudności w prowadzeniu kręgu
Adam	3	0	1	Znaczący przełom w uczestnictwie
Tadeusz	3	1	1	Sporadyczne zaangażowanie
Stanisław Ż.	1	0	0	Konsekwentne wycofanie

Źródło: opracowanie własne

Choć uczniowie wskazali wiele czynników sprzyjających ich aktywnemu uczestnictwu w życiu klasy, z wypowiedzi dzieci wyłania się również szereg barier ograniczających rozwój samorządności. Co istotne, niektóre z tych barier mają charakter sytuacyjny lub relacyjny, inne natomiast wynikają z ograniczeń systemowych, osobowościowych bądź organizacyjnych. Ich analiza jest kluczowa dla zrozumienia, dlaczego nie wszyscy uczniowie w równym stopniu angażują się w działania grupowe czy decyzyjne.

Analiza aktywności uczniów przedstawiona w tabeli 14 ukazuje zróżnicowane zaangażowanie dzieci w działania o charakterze partycypacyjnym, co jednocześnie wskazuje na różnice w zakresie ich kompetencji społecznych. W przypadku uczniów posiadających orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej rozbieżności te mogą wynikać z indywidualnych trudności rozwojowych, emocjonalnych, społecznych lub komunikacyjnych. Z perspektywy mojej jako nauczyciela, ograniczone uczestnictwo tych uczniów może być efektem specyficznych barier związanych z ich specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o których

wiedzialem lub zostały zdiagnozowane dopiero po zakończeniu projektu badawczego Są to takie czynniki jak:

- zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), które utrudniają nawiązywanie relacji z rówieśnikami, spontaniczne wyrażanie własnych opinii oraz adaptację do sytuacji wymagających elastyczności, jak udział w rozmowach grupowych,
- specyficzne trudności w uczeniu się, takie jak dysleksja czy ADHD, które mogą wpływać na niską samoocenę, lęk przed oceną oraz problemy z koncentracją w sytuacjach wymagających dłuższej aktywności grupowej.
- Zaburzenia przetwarzania słuchowego (APD) to specyficzne trudności w zakresie analizy, interpretacji i rozumienia bodźców dźwiękowych, pomimo prawidłowej czułości słuchu (braku uszkodzenia narządu słuchu). Dziecko z APD słyszy dźwięki, ale ma trudności z ich przetwarzaniem na poziomie ośrodkowego układu nerwowego, co wpływa na rozumienie mowy, szczególnie w trudnych warunkach akustycznych.

W odniesieniu do koncepcji strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego, uczniowie z SPE wymagają odpowiednio dobranego wsparcia dorosłych oraz dostosowanych narzędzi dydaktycznych, aby mogli w pełni uczestniczyć w działaniach opartych na współdecydowaniu. Brak takiego wsparcia może prowadzić do trwałego ograniczenia ich aktywności i marginalizacji w praktykach partycypacyjnych, które odgrywają istotną rolę w rozwijaniu umiejętności społecznych i obywatelskich.

Niewielka liczba działań inicjowanych samodzielnie przez niektórych uczniów (m.in. Edwarda, Stanisława Ż., Tadeusza) może być analizowana z perspektywy tego, że dzieci ze SPE potrzeby te mogą pozostawać niezaspokojone na skutek wcześniejszych negatywnych doświadczeń, problemów w kontaktach rówieśniczych czy też braku sukcesów edukacyjnych.

W związku z powyższym uczniowie z opinią lub orzeczeniem wymagają często alternatywnych, mniej wymagających form partycypacji, takich jak głosowanie za pomocą obrazów, praca w parach czy udział w małych zespołach. Tradycyjne formy, jak prezentacje ustne czy prowadzenie dyskusji klasowej, mogą bowiem przekraczać ich aktualne możliwości emocjonalne, społeczne lub poznawcze.

Z punktu widzenia pedagogiki włączającej, zróżnicowanie poziomu aktywności uczniów powinno być traktowane jako sygnał do indywidualizacji wsparcia oraz dostosowania środowiska edukacyjnego do potrzeb każdego dziecka. Takie podejście jest zgodne z koncepcją uniwersalnego projektowania edukacji, które zakłada tworzenie przestrzeni edukacyjnej dostępnej i przyjaznej dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości czy potrzeb rozwojowych.

W kolejnej części przybliżone zostaną najczęściej wskazywane przeszkody utrudniające dzieciom podejmowanie inicjatywy, wyrażanie opinii i współuczestnictwo w podejmowaniu decyzji.

3.1.3 Bariery w rozwijaniu samorządności

Pomimo zaobserwowanego rozwoju kompetencji samorządowych, analiza materiału empirycznego ujawniła również pewne trudności i bariery, z którymi dzieci mierzyły się w trakcie działań samorządowych. Zostały one zebrane w poniższej tabeli.

Tabela 14: Bariery w rozwijaniu samorządności - częstotliwość wzmianek w czasie wywiadów

Bariera	Cykl 1	Cykl 2	Cykl 3	Łącznie
Lęk przed oceną rówieśniczą	12	14	16	42
Hałas i dezorganizacja	5	13	15	33
Trudności komunikacyjne	9	11	13	33
Nierówne traktowanie	3	7	10	20
Brak wsparcia	7	9	8	24
Autocenzura	4	8	9	21

Źródło: opracowanie własne

Analiza barier ujawnionych w trzech cyklach badania pokazuje, że mimo wzrostu możliwości partycypacyjnych i wdrażania praktyk wspierających, dzieci nadal doświadczają istotnych trudności w pełnym korzystaniu z przestrzeni samorządności. Najczęściej wskazywaną barierą pozostaje lęk przed oceną rówieśniczą – czynnik silnie związany z atmosferą społeczną klasy i poczuciem bezpieczeństwa. Równolegle dzieci często wskazują na hałas i chaos organizacyjny jako elementy, które utrudniają wypowiedzi i osłabiają skupienie grupy, co może mieć również bezpośredni związek z trudnościami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród barier relacyjno-komunikacyjnych pojawiają się także trudności w jasnym formułowaniu myśli oraz doświadczenia nierównego traktowania. Wymowna jest również obecność tzw. barier wewnętrznych: brak wsparcia i autocenzura wskazują, że dzieci nie zawsze czują się na tyle pewnie, by wypowiedzieć się lub zaangażować. Tabela 15 pokazuje zatem, że rozwój samorządności wymaga nie tylko tworzenia odpowiednich struktur, ale także aktywnego przeciwdziałania relacyjnym i społecznym ograniczeniom uczestnictwa. W ramach triangulacji dane te potwierdzają również obserwacje swobodne prowadzone w dzienniku badacza.

Tabela 15: Częstość występowania barier w partycypacji w dzienniku badacza

Bariera partycypacji	Liczba odnotowań	Odsetek*
Lęk przed oceną rówieśników	15	27.3%
Trudności we współpracy grupowej	11	20.0%
Brak zainteresowania tematem	9	16.4%
Dominacja przez niektórych uczniów	8	14.5%
Ograniczenia czasowe	7	12.7%
Trudności komunikacyjne	5	9.1%

*Odsetek obliczony względem wszystkich odnotowanych barier w dzienniku

Źródło: opracowanie własne

Tabela 16 prezentuje kluczowe bariery ograniczające partycypację uczniów w działaniach samorządowych. Dominującą przeszkodą okazuje się lęk przed oceną rówieśników (27,3% wszystkich barier), co potwierdza wcześniejsze wnioski o istotności czynników psychologicznych w hamowaniu zaangażowania dzieci. Znaczącymi barierami są również trudności we współpracy grupowej (20%), brak zainteresowania tematem (16,4%) oraz dominacja przez niektórych uczniów (14,5%). W mniejszym stopniu na partycypację wpływają ograniczenia czasowe (12,7%) i trudności komunikacyjne (9,1%). Dane te wskazują, że mimo dobrze zaprojektowanych mechanizmów wspierających samorządność, należy uwzględniać psychospołeczne aspekty funkcjonowania dzieci w grupie, by skutecznie zwiększać ich aktywne uczestnictwo.

Różnice te z czasem ulegały zmniejszeniu dzięki podjętym przeze mnie działaniom. Pod koniec pierwszego cyklu badania odnotowano, że niektórzy wcześniej bierni chłopcy (np. Adam) zaczęli zabierać głos i nawet pełnili role przywódcze, choć wymagało to postawienia chłopca przed faktem dokonanym oraz zachęty i czasu. W pewnym momencie mogłem zaobserwować znaczącą różnicę między chłopcami a dziewczynami – wpływała ona na jakość współpracy i udział w planowanych działaniach. Chłopcy potrzebowali więcej wsparcia, aby dorównać dziewczynkom w umiejętnościach komunikacji i współdziałania, co znalazło odzwierciedlenie w moich planach na kolejne cykle badawcze i nowych pytaniach szczegółowych (np. konsultacje z tutorami, poszukiwanie literatury i atrakcyjnych dla chłopców sposobów na aktywizację).

Analiza not analitycznych w programie MAXQDA stworzonych w ramach kodowania wywiadów dostarcza również cennych wniosków, wyłaniając indywidualne bariery dzieci w klasie utrudniające samorządność:

- Lęk przed oceną i ośmieszeniem: Obawa przed negatywną reakcją rówieśników pojawia się w wielu wypowiedziach. Dzieci boją się, że pomysł zostanie wyśmiany lub skrytykowany.

Adam wprost mówi: „Boję się, jak oceniam moje zdanie” (uczestnik badania, wywiad, 12 lutego 2024), a Helena przyznaje, że kiedy koleżanki źle skomentowały jej wypowiedź, odechciało jej się odzywać publicznie. Taki lęk znacząco ogranicza spontaniczność i stanowi barierę psychologiczną dla samorządności.

- Niski poziom pewności siebie: Kilkoro uczniów ujawnia brak wiary we własne możliwości czy pomysłowość. Mówią np. że „(...) nie są zbyt kreatywni” albo że „(...) nie mają za dużo opinii”. Taka niska samoocena (przekonanie „nie mam nic wartościowego do powiedzenia”) sprawia, że dzieci z góry wycofują się z udziału, uznając swoje pomysły za niewarte przedstawienia.
- Doświadczenie ignorowania: Uczniowie mniej przebojowi często mają poczucie, że nawet jeśli coś powiedzą, nikt nie zwróci na to uwagi. Adam opisuje sytuację, że gdy próbuje coś od siebie powiedzieć, to inni „dalej rozmawiają (...) ignorują” (uczestnik badania, wywiad, 14 lutego 2024). Jeśli dzieci czują, że ich głos przepada niezauważony, przestają próbować się wypowiadać – brak kultury wysłuchania w klasie staje się istotną barierą systemową.
- Stres przed wystąpieniami: Wiele dzieci odczuwa silny dyskomfort przy mówieniu na forum lub pełnieniu eksponowanej roli. Objawia się to tremą, pustką w głowie, a nawet unikaniem takich sytuacji. Marysia K. i Helena podkreślały, że duża publiczność je paraliżuje. Ten stres ogranicza ich udział we wspólnych naradach i prezentacjach – dzieci wolą nie uczestniczyć, niż się narażać na takie napięcie.
- Negatywne doświadczenia z przeszłości: Jeśli dziecko wcześniej doświadczyło odrzucenia swojego pomysłu albo bycia pominiętym, może to zniechęcić je na przyszłość. Kilka uczennic wspomina sytuacje, gdy ich propozycje zostały odrzucone lub przegłosowane bez nich – np. jedna z dziewczynek stwierdza, że miała wiele pomysłów, ale „(...) większość z nich została od razu odrzucona”. Takie doświadczenia uczą je, że „nie warto próbować”, co jest poważną barierą mentalną w podejmowaniu kolejnych inicjatyw. Z drugiej strony jest to dla nich też ważna lekcja, że czasami trzeba przyjąć zupełnie inną perspektywę i się na nią zgodzić.

Indywidualne bariery przekładały się na różny poziom aktywności uczniów. Zróżnicowane reakcje dzieci, ich gotowość do zabierania głosu, podejmowania inicjatywy czy angażowania się w życie klasy były ściśle powiązane z opisanymi wcześniej czynnikami psychologicznymi. Obserwowana nierównomierność w partycypacji uczniów wskazuje na konieczność uwzględnienia osobistych doświadczeń i przeżyć dzieci przy projektowaniu działań wspierających samorządność w środowisku szkolnym. Patrząc na powyższe bariery, możemy sobie tylko wyobrazić, jak ciężkie

byłoby realizowanie takich działań w szkole w ramach standardowego samorządu szkolnego. Zgodnie z przepisami prawa oświatowego, powinniśmy do niego wybrać przedstawicieli z każdej klasy, którzy często nawet za dobrze się ze sobą nie znają. Specyfika wieku wczesnoszkolnego, ale również moje wyniki badań wskazują tylko na pozorną możliwość organizacji takiego rodzaju samorządu szkolnego. Wszystkie powyższe bariery pokazują, że byłby on fikcją, dlatego też pewnie tak rzadko podejmowane są próby jego tworzenia z udziałem wszystkich uczniów.

Analiza wykazała też pewne różnice w zachowaniu dzieci w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Przykładowo, poranne kręgi klasowe przebiegały zazwyczaj spokojniej i efektywniej, podczas gdy po południu (po intensywnym dniu zajęć) dzieci bywały rozproszone lub zmęczone – zdarzało się nawet odwołanie kręgu z powodu złej organizacji dnia. Również na zachowanie dzieci miało wpływ środowisko poza klasą. W świetlicy szkolnej, gdzie podjęto próby kontynuowania kręgów przez innych nauczycieli, co wynikało z mojego planu badawczego i chęci włączenia w działanie reszty kadry, uczniowie rzadziej się angażowali i czuli, że ich głos nie jest wysłuchiwany (co wynikało m.in. z odmiennych postaw innych nauczycieli). Potęgowało to tylko narastający problem z ukrytym programem szkoły. Te obserwacje wskazują, że sprzyjające warunki organizacyjne (czas, miejsce, atmosfera, poczucie bezpieczeństwa, postawa nauczyciela) odgrywały rolę w ujawnianiu się pożądanых form interakcji.

Zaobserwowane zakłócenia w funkcjonowaniu kręgów – zwłaszcza popołudniowe wycofanie się dzieci oraz ich poczucie braku wpływu w świetlicy – odczytuję jako przejawy codziennego, milczącego oporu. W dalszej części rozdziału pokazuję, w jaki sposób owe taktyki konstytuują się jako reakcja na ukryty program szkoły i jednocześnie ujawniają potencjał do kształtowania samorządności.

3.1.4 Formy oporu uczniów wobec działań samorządowych

Poniższy podrozdział odpowiada na pytania szczegółowe dotyczące tego, jakie mechanizmy związane z oporem w klasie są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w badaniu. Nieodzwonnie z różnymi decyzjami dzieci wiążą się też te, na które się nie zgadzają lub je odrzucają zgodnie z koncepcją oporu emancypacyjnego (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 130). Przykładowo w dzienniku badacza odnotowywałem sytuacje, w których uczniowie sprzeciwiają się przypisanym im rolom, zwłaszcza jeśli są one kojarzone z kontrolą nauczyciela lub jego oczekiwaniami. Działo się, to gdy uczniowie nie chcieli pełnić funkcji przewodnika narad klasowych, mimo że była to funkcja rotacyjna i dawała im pewną autonomię. Chłopcy częściej niż dziewczynki unikali tej roli – widoczna była niechęć do podejmowania przez nich odpowiedzialności. To mogła być ukryta forma oporu wobec procesu socjalizacji, który wymagał od nich rozwijania kompetencji przywódczych.

W szerszym kontekście może to wynikać z ukrytych norm szkoły, które premią określone typy zachowań – uczniowie pasywni woleli unikać ekspozycji, co w ich odczuciu mogło wiązać się z oceną lub presją grupy.

Podobny mechanizm widać w przypadku grupowych ról w klasie – np. gdy chłopcy nie chcieli podejmować współpracy w zespołach i niechętnie zgłaszali swoje pomysły, zamiast tego wygłupiali się i bojkutowali zadanie. Taki opór można traktować jako niezgodę na wymagania związane z pracą zespołową, ale także jako subtelny sprzeciw wobec norm samorządności, która zakłada zaangażowanie wszystkich.

W kilku miejscach w dzienniku widoczne są sytuacje, gdy uczniowie podważają zasady lub narzucone struktury organizacyjne. Przykładem jest moment, gdy niektórzy uczniowie jawnie sprzeciwiali się obowiązkowi uczestnictwa w porannych kręgach – „To bez sensu, po co mamy w tym siedzieć?” (Dziennik badacza, 20.10.2023). Sprzeciw wobec narad można uznać za odrzucenie elementu ukrytego programu szkoły, który zakłada, że partycypacja jest obowiązkiem, a nie wyborem. To może oznaczać, że uczniowie intuicyjnie wyczuwali paradoks: z jednej strony zachęcałem ich do wolności i samorządności, ale z drugiej – struktura narad klasowych wymuszała uczestnictwo.

Podobnie widać opór wobec zasad dotyczących przestrzeni szkolnej – np. część dzieci nie chciała dostosować się do nowej organizacji stolików i formy zajęć. Mogło to wynikać z ich przyzwyczajień, że zmiany są narzucane odgórnie, nawet jeśli były dyskutowane na forum klasy. Warto tu zwrócić uwagę, że uczniowie często testowali granice reguł – np. wprowadzona przez nauczyciela zasada „pudełka pomysłów” została zinterpretowana na różne sposoby, a niektóre dzieci próbowały zgłaszać do niego żartobliwe lub absurdałne propozycje, co może być formą zabawowego oporu.

Niektóre fragmenty dziennika pokazują sytuacje, w których uczniowie jawnie kwestionują decyzje nauczyciela. Przykładem jest sytuacja, gdy dzieci skrytykowały sposób prowadzenia lekcji języka angielskiego i zgłosiły swoje uwagi w kręgu. Można to uznać za akt emancypacyjnego oporu. Uczniowie nie tylko dostrzegli problem, ale mieli odwagę publicznie wyrazić swoje zdanie. W kontekście ukrytego programu szkoły to przejaw przeciwstawienia się tradycyjnej hierarchii, w której nauczyciel jest niekwestionowanym autorytetem.

Innym przykładem jest moment, gdy uczennica Tosia zaproponowała, by nauczyciel opuścił krąg, sugerując, że klasa poradzi sobie bez jego obecności. Jest to wyraźny przejaw próby redefinicji władzy w klasie, zamiast biernie podążać za regułami, uczennica próbuje zmienić dynamikę i przesunąć granice nauczycielskiej kontroli. To może świadczyć o tym, że część uczniów

intuicyjnie dostrzega sprzeczność między ideą samorządności a obecnością nauczyciela jako moderatora, co prowadzi do prób poszukiwania alternatywnych form organizacji klasy.

W niektórych zapisach pojawia się subtelny opór wobec zadań szkolnych i formalnych wymagań. Widać to zwłaszcza w kontekście projektów i inicjatyw oddolnych – wielu uczniów chętnie zgłaszało pomysły, ale potem nie kończyło realizacji swoich projektów (np. niedokończony kiermasz, nieukończona gazetka). Może to być wynikiem braku umiejętności organizacyjnych, ale też i produktywności, którą narzucałem dzieciom (czyli „jeśli coś zaczynasz, musisz to skończyć”). Uczniowie mogli podświadomie odrzucać oczekiwania efektywności, testując granice tego, co jest wymagane, a co można porzucić. Mogło być też tak, że dzieci w ramach swojej strefy najbliższego rozwoju potrzebowały z mojej strony więcej wsparcia. Często dzieci kończyły takie przedsięwzięcia dopiero z moją pomocą i wskazaniem dalszego kierunku prac.

Podobny mechanizm widać w odmowie uczestnictwa w pewnych formach aktywności – np. chłopcy, którzy nie chcieli prezentować swoich pomysłów w grupach, mimo że wcześniej aktywnie w nich uczestniczyli. Można to interpretować jako opór przed publiczną ekspozycją, widać tu też narastające antagonizmy między płciami.

Odmowa nie musi oznaczać niechęci do uczestnictwa, lecz może być sygnałem, że dane wyzwanie wykracza poza aktualną strefę najbliższego rozwoju ucznia – a więc jest nie tyle brakiem odpowiedzialności, co brakiem gotowości. W świetle powyższego można uznać, że granica między oporem, wolnością, odpowiedzialnością a rozwojem nie jest linią stałą, lecz dynamiczną przestrzenią negocjowaną w codziennej praktyce edukacyjnej. Uczniowie, poprzez swoje reakcje, zachowania i wybory, nieustannie testują tę przestrzeń, a rolą nauczyciela jest jej uważne wspieranie – nie przez narzucanie rozwiązań, lecz przez towarzyszenie w procesie podejmowania decyzji, rozpoznawania emocji i kształtowania poczucia wpływu, ale również stawianie wyzwań zgodnych z wiedzą pedagogiczną.

Również w kilku przypadkach uczniowie używają humoru, by wyrazić swój opór. Przykładem jest sytuacja, gdy chłopcy, zamiast angażować się w projekt, ośmieszali zadanie i nadawali mu absurdalny kontekst. Można to interpretować jako formę oporu z humorem, który często pojawia się w kontekście szkolnym, uczniowie niekoniecznie jawnie odrzucają zasady, ale poprzez humor podważają ich sens.

Podobny przykład pojawia się w kontekście zapisów w „pudełku pomysłów”, gdzie uczniowie celowo zgłaszali śmieszne lub nierealistyczne propozycje. Takie działanie można odczytać jako próbę przejęcia kontroli nad narzuconą formą samorządności, tworząc w niej przestrzeń na nonsensowną kreatywność.

Analiza dziennika badacza pokazuje, że uczniowie biorący udział w projekcie nie są biernymi odbiorcami działań edukacyjnych – ich opór wobec narzuconych struktur jest wyraźny, ale przybiera różne formy. Widać tu zarówno opór emancypacyjny, polegający na aktywnym kwestionowaniu autorytetu i zasad (np. krytyka lekcji angielskiego, propozycja usunięcia nauczyciela z kręgu), jak i opór bierny, który objawia się unikaniem ról, milczeniem czy niesubordynacją (np. unikanie liderowania, rezygnacja z projektów). Istnieją także formy oporu, gdzie uczniowie poprzez humor podważają sens reguł (np. ironiczne propozycje w pudełku pomysłów).

Wszystko to wskazuje, że ukryty program szkoły nie tylko narzuca pewne normy, ale też prowokuje uczniów do ich testowania i negocjowania. Opór, choć bywa problematyczny, jest więc także częścią procesu uczenia się samorządności – pokazuje, że uczniowie mimo swojego wieku potrafią myśleć krytycznie i szukać alternatywnych form uczestnictwa w życiu klasy.

W ramach triangulacji należy zaznaczyć, że również analiza transkryptów rozmów i nagrań wideo narad klasowych wskazuje na opór ze strony niektórych jednostek. Mogłem zaobserwować, że w jednej klasie znajdziemy różne postawy – od liderów i entuzjastów zmian, po sceptyków i buntowników. Istotne jest, jak grupa i nauczyciel na ten opór reagują. Z moich analiz wynika, że moją reakcją na opór było inicjowanie dyskusji – np. gdy ktoś nie chciał sprzątać, inni przekonywali go argumentami o komforcie wszystkich; gdy ktoś sprzeciwiał się pomysłowi, grupa prosiła o uzasadnienie i głosowała nad nim. Taki sposób działania sprawia, że nawet buntujący się uczniowie mają poczucie, że ich głos wybrzmiał, ale finalnie muszą zaakceptować decyzje całej grupy. Jest to też ważna lekcja samorządności.

Poniżej w tabeli zostały zgrupowane najczęstsze formy oporu skategoryzowane w trakcie analizy nagrań wideo narad klasowych.

Tabela 16: Przejawy oporu uczniów w nagraniach wideo narad klasowych

Przejaw oporu	Liczba wystąpień	Uczniowie wykazujący opór
Bierne uczestnictwo	18	Adam, Stanisław Ż., Tadeusz, Edward
Odmowa współpracy	4	Stanisław Ż.
Przeszkadzanie w dyskusji	7	Edward, Benio
Unikanie wypowiedzi	21	Adam, Stanisław Ż., Tadeusz
Wycofanie fizyczne	5	Adam, Tadeusz
Żartowanie/odwracanie uwagi	6	Edward, chłopcy jako grupa

Źródło: opracowanie własne

Analiza transkryptów rozmów w czasie narad klasowych w 3 cyklu badawczym pokazuje, że opór przyjmuje różne formy. Czasem jest to bierny opór wobec obowiązków (ignorowanie zasad

sprzątania, liczenie na to, że „ktoś inny to zrobi”), a czasem czynne przeciwstawienie się propozycjom czy poleceniom (np. uczniowie kwestionują pomysł lub otwarcie się z nim nie zgadzają). Tego rodzaju zachowania mówią wiele o potrzebie autonomii u dzieci – uczniowie testują granice, na ile mogą decydować sami, a na ile muszą podporządkować się grupie lub dorosłemu. Jednocześnie dzięki stałej strukturze spotkań i obecności nauczyciela, ten opór jest na bieżąco przedmiotem negocjacji: grupa dyskutuje, przekonuje nieprzekonanych, ustala wspólne stanowisko. Często opór jednostki zostaje przełamany przez argumenty większości lub autorytet nauczyciela – ale ważne jest, że został w ogóle wyrażony i wysłuchany.

Możemy to też wytłumaczyć na podstawie koncepcji rozwoju społeczno-emocjonalnego (np. Eriksona), dzieci w młodszym wieku szkolnym testują zasady współżycia społecznego, uczą się norm i przechodzą przez fazę budowania tożsamości (Erikson, 1997). Opór bywa sygnałem:

- niezgody na normy grupowe,
- niepewności wobec własnej pozycji,
- poszukiwania uznania lub wpływu.

Paradoksalnie, utrzymywanie się przejawów oporu może świadczyć o tym, że proces nie jest powierzchowny ani narzucony z zewnątrz. Gdy dzieci mają realną przestrzeń do wyrażania zdania, mogą z niej korzystać nie tylko do zgody, ale i do wyrażenia wątpliwości, odmowy, żartu lub dystansu. To oznacza, że czują się bezpieczne, a nie tylko posłuszne.

Z perspektywy pedagogiki krytycznej opór nie powinien być interpretowany wyłącznie jako zachowanie problemowe, lecz jako ważna forma ekspresji podmiotowości. Uczniowie uczą się, że ich głos ma znaczenie, że mogą kwestionować i negocjować. To ćwiczenie sprawczości i uczenie się konstruktywnego konfliktu.

Z drugiej strony niektóre dzieci — niezależnie od warunków sprzyjających partycypacji — mogą przejawiać trwały opór, ponieważ nie posiadają jeszcze rozwiniętych umiejętności społecznych. Zgodnie z psychologią rozwoju, dzieci w wieku wczesnoszkolnym przechodzą od myślenia egocentrycznego do uwzględniania perspektywy innych. Utrzymywanie się oporu może oznaczać, że u niektórych uczniów ten etap przebiega wolniej lub z zakłóceniami. W takim ujęciu opór, to nie tyle świadome wyrażenie niezgody, ile niedojrzała forma obrony własnych potrzeb kosztem wspólnoty. Jeśli dziecko systematycznie odmawia udziału, przerywa, unika lub sabotuje działania klasowe, może to wynikać z faktu, że nie przyswoiło jeszcze norm takich jak szacunek dla innych, odpowiedzialność za wspólne dobro czy uczciwe negocjowanie rozwiązań. Wówczas opór nie jest ani aktem sprawczości, ani wyrazem refleksji, lecz brakiem gotowości do uczestnictwa

w kulturze współpracy. Może to świadczyć o deficytach wychowawczych, braku doświadczeń wspólnotowych w środowisku domowym lub klasowym oraz narastających konfliktach w grupie, co również miało miejsce w czasie projektu badawczego.

W klasach takich jak moja, gdzie wytworzyły się silne nieformalne struktury rówieśnicze (kliki), może dojść do sytuacji, w której opór staje się formą podtrzymywania lojalności wobec grupy, np. grupy chłopców dystansującej się od nauczyciela lub „dziewczyńskich” form współpracy. Wówczas opór nie jest indywidualnym wyborem, lecz konformizmem wobec grupy rówieśniczej – a kompromis jest odrzucany, by nie stracić pozycji społecznej.

Zgodnie z transkrypcją porad klasowych najczęstsze problemy poruszane na spotkaniach – takie jak brudna klasa, konflikty między kolegami, hałas i chaos czy nieprzestrzeganie reguł – wskazują na obszary wymagające pracy wychowawczej. Jednak analiza pokazuje też pozytywne zjawiska: dzieci dzięki mojej inicjatywie uczą się dziękować sobie nawzajem i doceniać wysiłki (np. sprzątnięcie dywanu), co wzmacnia więzi społeczne. Doceniają również wsparcie nauczyciela. Taka równowaga między rozwiązywaniem problemów a celebrowaniem dobrych uczynków świadczy o dojrzewaniu klasy jako grupy – nie skupiają się wyłącznie na negatywach, potrafią też zauważyć i wzmocnić pozytywne zachowania. Pokazuje też, że nie można zostawić tych obszarów pracy wychowawczej przypadkowi, ponieważ budowanie wspólnoty i proces grupowy to coś, co wymaga ciągłego wsparcia dorosłych.

Analiza rozmów uczniów pozwoliła ponownie na zidentyfikowanie kilku form oporu:

- Bierny opór - ignorowanie obowiązków (np. niesprzątanie), liczenie, że „ktoś inny to zrobi”. Jest to forma unikania odpowiedzialności, która często stawała się tematem dyskusji.
- Otwarty sprzeciw - wyrażanie jawnego sprzeciwu wobec propozycji, kwestionowanie pomysłów innych. Raport jakościowy wskazuje, że uczniowie używali sformułowań typu „ja się nie zgadzam dlatego, że...”, co świadczy o gotowości do wyrażania odmiennych opinii.
- Przekrzykiwanie się - forma oporu wobec struktury rozmowy, chęć przeformowania własnego zdania poprzez dominację głosową, co prowadziło do chaosu komunikacyjnego.
- Niewywiązywanie się z ustaleń - wymieniane w kontekście sprzątania i porządku w klasie, ale będące formą oporu wobec wspólnych ustaleń i norm grupowych.

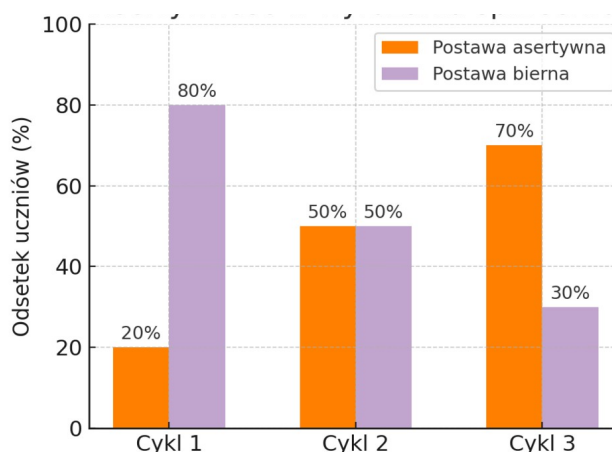
Tak jak w przypadku obserwacji swobodnych z analizy rozmów na poradach wynika, że opór uczniów najczęściej spotykał się z:

- Dyskusją i argumentacją - gdy ktoś nie chciał sprzątać, inni przekonywali go argumentami o komforcie wszystkich.

- Demokratyczną procedurą - głosowanie nad spornymi kwestiami dawało legitymację decyzjom i zmniejszało opór.
- Pozytywnym wzmocnieniem - docenianie i dziękowanie za pozytywne zachowania (widoczne w kodzie „wdzięczność”) motywowało do dalszych konstruktywnych działań.
- Jasnym komunikowaniem zasad - przypominanie i uzasadnianie reguł pomagało uczniom zrozumieć ich sens i zwiększało akceptację norm.

Opór uczniów w różnych formach - od biernego ignorowania obowiązków po otwarte kwestionowanie propozycji - stanowi ważny element rozwoju samorządności, odzwierciedlający ich potrzebę autonomii i testowania granic. Ten sprzeciw, choć trudny dla dorosłego i czasem prowadzi do trudności organizacyjnych, jest jednocześnie fundamentem kształtowania się asertywności, czyli umiejętności wyrażania własnych potrzeb i opinii z poszanowaniem innych. Rozwój asertywności stanowi kluczowy element dojrzałego uczestnictwa w procesach samorządowych i wymaga odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela.

Rysunek 10: Asertywność w wyrażaniu sprzeciwu w trzech cyklach badawczych na podstawie not analitycznych



Zródło: opracowanie własne

Powyższy rysunek 10 przedstawia zmianę w odsetku uczniów, którzy potrafili otwarcie i asertywnie wyrażać swój sprzeciw wobec pomysłów czy działań, z którymi się nie zgadzają, w porównaniu do uczniów biernych, nieartykułujących sprzeciwu. W Cyklu 1 tylko 20% uczniów prezentowało postawę asertywną, podczas gdy zdecydowana większość (80%) pozostawała bierna, często z obawy przed reakcją otoczenia. W Cyklu 2 proporcje te uległy wyrównaniu (50% asertywnych i 50% biernych), co sugeruje, że już po pierwszej fazie interwencji uczniowie nabrali nieco pewności siebie w wyrażaniu własnego zdania. Do końca Cyklu 3 obserwujemy dalszy, wyraźny wzrost asertywności – aż 70% uczniów stało się śmielszych i skłonnych wyrażać

sprzeciw, podczas gdy odsetek biernych spadł do 30%. Zmiana ta współgra ze spadkiem kategorii „lęk przed oceną” – gdyż mniejszy strach przed krytyką pozwolił większej liczbie dzieci zabierać głos i reagować na propozycje, z którymi się nie zgadzają. Potwierdzają to również deklaracje samych uczniów „Nawet jak to ktoś starszy od Ciebie mówi, no to trzeba się postawić” (uczestnik badania, wywiad, 16 lutego 2024). Ten sam uczeń pokazuje przemianę swojej postawy: nauczył się, że ma prawo wyrazić własne zdanie, nawet wobec osoby starszej lub w pozycji autorytetu, jeśli uważa, że ma rację. Świadczy to o jego rozwoju asertywności i poczucia własnej wartości.

Analiza dziennika badacza oraz materiałów z narad klasowych ujawnia, że opór uczniów wobec narzuconych ról, reguł i form partycypacji był zjawiskiem powszechnym, wielowymiarowym i dynamicznym. Uczniowie okazywali go zarówno w formie biernej (milczenie, unikanie zadań, wycofanie), jak i aktywnej (krytyka, negowanie zasad, proponowanie alternatywnych rozwiązań). Istniały także subtelne formy oporu wyrażane poprzez humor, dystans lub nonsensowną twórczość.

Opór ten nie był wyłącznie oznaką niechęci, lecz często wynikał z potrzeby autonomii, obrony własnych granic, braku gotowości społeczno-emocjonalnej lub niezaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, jak uznanie i poczucie sprawczości. W wielu przypadkach sprzeciw uczniów stanowił przejaw emancypacyjnego działania – wyraz krytycznego myślenia wobec szkolnych norm i hierarchii.

Reakcje nauczyciela i grupy na opór były kluczowe – w sytuacjach, gdy następowała rozmowa, uzasadnienie zasad, demokratyczne głosowanie lub pozytywne wzmocnienie, opór przekształcał się w konstruktywny dialog. W procesie edukacyjnym opór nie musi być przeszkodą – może być sygnałem dojrzewania uczniów jako podmiotów uczących się współodpowiedzialności. Wymaga to jednak stałej refleksji, indywidualizacji wsparcia i świadomego towarzyszenia dzieciom w budowaniu kultury samorządności.

Zidentyfikowane mechanizmy oporu uczniów wobec struktur edukacyjnych ukazują, że uczestnictwo w działaniach samorządowych nie jest procesem jednorodnym ani pozbawionym napięć. Wręcz przeciwnie – stanowi przestrzeń dynamicznych negocjacji między potrzebą autonomii a wymaganiami wspólnoty klasowej. W tym kontekście kluczowym czynnikiem warunkującym jakość i efektywność partycypacji uczniowskiej okazuje się komunikacja. To ona umożliwia wyrażanie opinii, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów oraz wypracowywanie wspólnych stanowisk. Dlatego też kolejny rozdział poświęcony zostanie analizie sposobów komunikowania się uczniów w ramach działań samorządowych oraz roli, jaką odgrywa komunikacja w procesie budowania relacji, struktur decyzyjnych i kultury dialogu w klasie.

3.1.5 Komunikacja w doświadczeniach samorządności

Poniższy podrozdział odpowiada na pytanie szczegółowe dotyczące tego, w jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania oraz w jaki sposób uczniowie wykorzystują komunikację werbalną i niewerbalną podczas podejmowania wspólnych decyzji oraz rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej. Zbiorcza analiza 32 transkryptów rozmów z narad klasowych ujawniła konsekwentnie powtarzające się wzorce zachowań i tematy. Po pierwsze, wyraźnie widać, że utrzymanie porządku i organizacja sprzątania to centralny problem życia klasy – dzieci często dyskutują o tym, kto i jak powinien sprzątać. Najczęstszy konflikt dotyczy tu poczucia sprawiedliwości i odpowiedzialności: bardziej obowiązkowi uczniowie czują frustrację wobec tych mniej zaangażowanych, co prowadzi do tarć i konieczności interwencji nauczyciela. Po drugie, klasa mierzy się z wyzwaniem komunikacji – występuje sporo chaosu komunikacyjnego, który objawia się przekrzykiwaniem i trudnością w wysłuchaniu siebie nawzajem. Obserwacje potwierdzają, że jest to jednak naturalna konsekwencja wieku dzieci i ich emocjonalności oraz ma to związek z kilkoma uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważne, że poprzez regularne spotkania uczniowie stopniowo uczą się pewnych norm dyskusji (choćby tego, by podnosić rękę czy nie mówić naraz).

Wzorce zachowań wskazują również na rosnącą samorządność grupy. Dzieci wspólnie podejmują decyzje (np. poprzez głosowania), ustalają zasady i rozwiązują problemy – to znaczy, że w praktyce ćwiczą demokratyczne zarządzanie klasą. Nie zawsze idzie to gładko: zdarzają się impasy i brak konsensusu, ale sama gotowość do dyskusji i udziału większości klasy w decyzjach świadczy o budowaniu kultury współodpowiedzialności. Co istotne, ujawniły się także przykłady pozytywnych działań – uczniowie nie tylko narzekają, ale też proponują konkretne usprawnienia (np. pomysły na utrzymanie czystości czy lepszą organizację przestrzeni).

Analiza ilościowa pokazuje istotne powiązania między kategoriami kodów w obszarze komunikacji:

- Konflikty a rola nauczyciela - współwystępowały w 15 z 32 rozmów, co wskazuje na regularną potrzebę interwencji nauczyciela w sytuacjach konfliktowych.
- Konflikty a chaos komunikacyjny - również 15 wspólnych wystąpień, co potwierdza, że sytuacje konfliktowe często prowadziły do zaburzeń komunikacyjnych.
- Sprzątanie a rola nauczyciela - 12 wspólnych wystąpień, pokazujących, że temat obowiązków porządkowych często wymagał aktywnego udziału nauczyciela.

- Konflikty a wdzięczność - zaskakująco wysokie współwystępowanie (19 rozmów), sugerujące, że spotkania klasowe miały strukturę od rozwiązywania problemów do pozytywnego zamknięcia.

Z perspektywy 3 cykli badań można dostrzec też pewne wskazówki dotyczące rozwoju komunikacji w klasie:

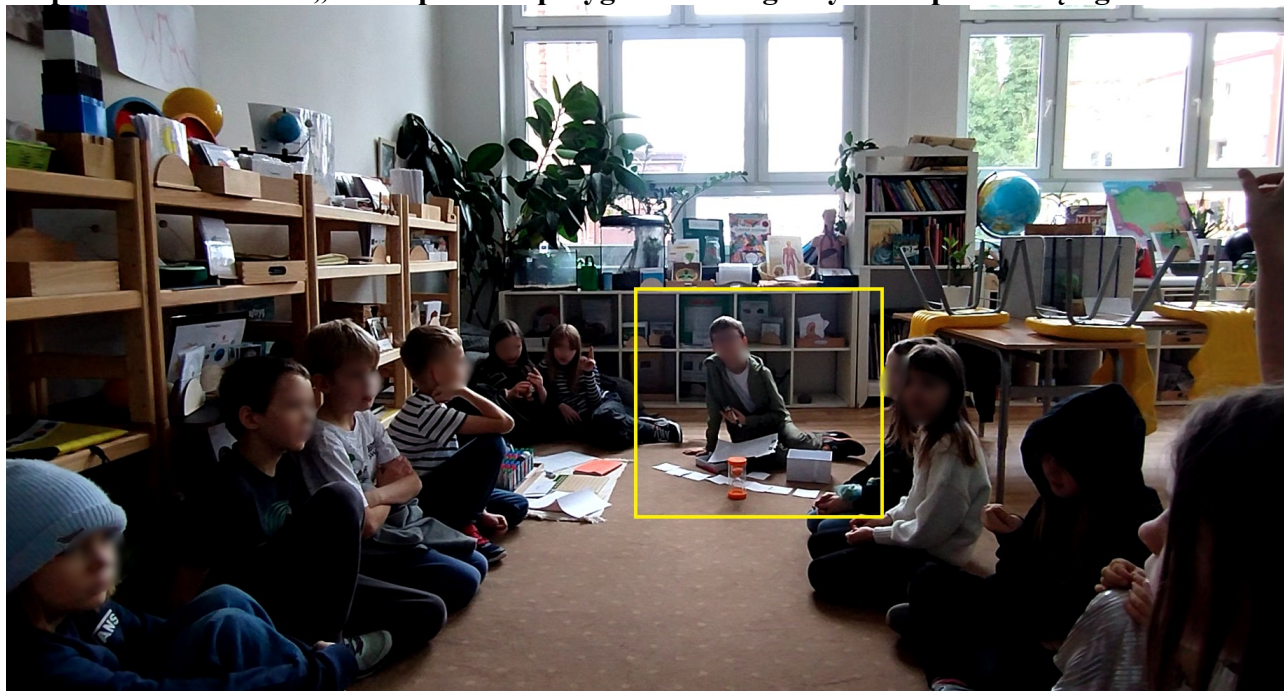
- Stopniowe uczenie się norm dyskusji - mimo utrzymującego się chaosu komunikacyjnego, Uczniowie uczyli się prowadzenia dyskusji: każda taka sytuacja to okazja, by przypomnieć reguły rozmowy i wyrabiać w uczniach nawyk słuchania innych.
- Rosnąca samorządność - uczniowie coraz aktywniej angażowali się w formułowanie propozycji dotyczących życia klasy, co wskazuje na rozwój kompetencji komunikacyjnych.
- Formalizacja procesów decyzyjnych - stosowanie „trójkątów decyzyjnych” do głosowania świadczy o wprowadzaniu narzędzi usprawniających komunikację i podejmowanie decyzji.

Kluczowe obserwacje dotyczące komunikacji w czasie narad pokazują, że:

- Komunikacja jest lustrem emocji grupy - gdy temat jest emocjonalnie angażujący (sprzątanie, konflikt), jakość komunikacji spada.
- Regularne spotkania klasowe, mimo ich chaotyczności, stanowią cenne forum uczenia się komunikacji i samorządności.
- Nauczyciel pełni kluczową rolę w modelowaniu dojrzałej komunikacji, szczególnie w sytuacjach konfliktowych.
- Pozytywna komunikacja (podziękowania, docenienia) ma istotne znaczenie dla budowania wspólnoty klasowej.

W ramach triangulacji metodologicznej poddałem analizie wideo 20 nagrań przeprowadzonych w 3 cyklu badawczym, których celem było zrozumienie doświadczeń dzieci w obszarze komunikacji niewerbalnej. Poniżej znajdują się stop-klatki ważnych momentów z filmów, które zostały zakodowane w programie MAXQDA.

Stop-klatka z filmu 1: „Lista spraw” – przygotowanie agendy i rola prowadzącego



Źródło: dokumentacja własna.

Powyższa fotografia przedstawia „listę spraw” przygotowaną przez jednego z uczniów, jest to spis tematów zgłoszonych przez dzieci do przedyskutowania w trakcie kręgu. Ten moment filmu pokazywał, że skuteczność narady klasowej w dużej mierze zależy od odpowiedniego przygotowania agendy (listy spraw do omówienia) oraz roli ucznia prowadzącego spotkanie. W badanej klasie listy takie były prowadzone przez wyznaczonych przewodników kręgu (rolę tę pełnili rotacyjnie uczniowie). Zadaniem przewodnika było przed naradą zebrać od kolegów tematy warte omówienia, a następnie na początku spotkania zaprezentować listę punktów i czuwać nad dyskusją. Analiza obserwacji w dzienniku badacza ujawniła jednak, że nie zawsze ta rola była wykonywana sumiennie, często dzieci miały też problem z utrzymaniem porządku dyskusji. W jednej z narad prowadzący nie przeprowadził selekcji tematów przed spotkaniem – okazało się, że wiele spraw jest już nieaktualnych, a przewodnik wcześniej tego nie sprawdził (Dziennik badacza, 23.10.2023). Powodowało to marnowanie czasu na dyskusje o kwestiach rozwiązanych lub nieistotnych. Ponadto część prowadzących miała trudność z utrzymaniem porządku obrad – przykładowo odnotowano bierną postawę jednego z przewodników (Adama), który nie reagował na notoryczne przerywanie sobie przez kolegów. Z kolei inna prowadząca (Helena) zniechęciła się w trakcie trudnej dyskusji i zaczęła pomijać zgłaszające się osoby, z którymi osobiście miała konflikt, co zaburzyło poczucie sprawiedliwości w grupie. Te obserwacje wskazują, że funkcja prowadzącego narad klasowych wymaga od uczniów pewnych kompetencji – umiejętności selekcji

tematów, organizacji czasu oraz egzekwowania reguł (np. kolejności wypowiedzi) oraz dobrych relacji w grupie (dobrej pozycji socjometrycznej). Podsumowując, dobrze przygotowana lista spraw i odpowiedzialny prowadzący to podstawa efektywnej narady. Warto z uczniami omawiać, jak przygotować tematy oraz jak przewodniczyć dyskusji, aby narady przebiegały sprawnie. Powinien być to jeden z elementów programu wychowawczego w obszarze samorządności, czyli przygotowanie „przewodników kręgów” do moderowania dyskusji, na co ja osobiście poświęciłem zbyt mało czasu. Temat ten wiąże się też bezpośrednio z drugim zaobserwowanym problemem widocznym na poniższej stop-klatce.

Stop-klatka z filmu 2: „Przewodnik kręgu pokazuje, że nie słucha” – problemy z pełnieniem roli lidera



Źródło: dokumentacja własna.

Kolejnym z wyzwań zaobserwowanych podczas narad były sytuacje, gdy uczeń pełniący rolę przewodnika sam nie przestrzegał zasad aktywnego słuchania. Na fotografii powyżej widać prowadzącego krąg, który odwraca wzrok i wykazuje oznaki znudzenia, podczas gdy inny uczeń zabiera głos. Taka postawa „przewodnik nie słucha” była sygnałem alarmowym – skoro nawet osoba odpowiedzialna za moderowanie dyskusji traci uwagę, to trudno oczekiwać dyscypliny od reszty grupy. W materiale badawczym odnotowano przypadki, gdy przewodniczący kręgu skupiał się na czymś innym lub bawił się przedmiotem w trakcie czyjejś wypowiedzi, co podważało jego rolę. Były też sytuacje, że prowadzący zniechęcony chaosem poddawał się i przestawał aktywnie prowadzić spotkanie – np. wspomniana wcześniej Helena, która w obliczu trudności zniechęciła się

do prowadzenia kręgu i zaczęła pomijać zgłoszenia. Innym przykładem był przewodnik, który musiał być upominany przez nauczyciela, by sam przestrzegał reguł (np. nie przerywał innym czy zachował powagę). Kategoria „Zachowanie przewodnika kręgu” została zakodowana łącznie 5 razy w analizie, co świadczy o częstotliwości pojawiania się problemów z realizacją tej funkcji. Widać wyraźnie, że uczniowie dopiero uczą się tej funkcji – brakuje im jeszcze umiejętności skupienia uwagi na innych, egzekwowania przestrzegania zasad i radzenia sobie z presją grupy. Jest to ważna wskazówka dla nauczyciela, by przed przekazaniem uczniowi roli przewodnika przygotować go do niej (np. poprzez omówienie zasad dobrego słuchania i reagowania na trudne sytuacje). Mimo trudności pełnienie roli przewodnika przez uczniów jest cennym doświadczeniem – uczy odpowiedzialności i empatii – dlatego warto wdrażać tę praktykę, zapewniając jednak wsparcie i informacje zwrotne dla uczniów-przewodników.

Stop-klatka z filmu 3: Podjęcie decyzji za pomocą trójkątów decyzyjnych – metody wspólnego decydowania



Zródło: dokumentacja własna.

Kolejnym ważnym elementem narad klasowych jest dążenie do wspólnych decyzji. W analizowanej klasie standardowo starano się osiągnąć konsensus poprzez dyskusję – np. osoby, które się nie zgadzały z pomysłem, miały zawsze możliwość uzasadnić swoje stanowisko i przekonać grupę. Jednak przy dużej liczbie dzieci i żywiołowej dyskusji proces dochodzenia do zgody bywał chaotyczny. Dlatego w pewnym momencie wprowadziłem nowatorskie narzędzie: „trójkąty decyzyjne”. Na zdjęciu powyżej widać uczniów trzymających trójkątne kartoniki – każde z trzech boków takiego trójkąta oznaczało inną opcję (np. za, przeciw, nie jestem przekonany).

Po omówieniu tematu prowadzący prosił o jednocześnie obrócenie trójkątów przez wszystkich, tak aby zorientować się w preferencjach klasy. Ta metoda stanowiła formę głosowania, ale z elementem wizualnym, pozwalającym szybko ocenić rozkład opinii, ale pozwalała też wypowiedzieć się tym uczniom, którzy mieli problem z jasnym artykułowaniem swoich pomysłów na forum klasy. Uczniowie z zainteresowaniem przyjęli tę metodę – usprawniła ona proces decyzyjny, redukując przedłużające się dyskusje. Przykładem zastosowania trójkątów była decyzja dotycząca organizacji wycieczki klasowej zaproponowanej przez Benia – po prezentacji pomysłu i krótkiej dyskusji uczniowie podnieśli trójkąty, dzięki czemu szybko stwierdzono, czy większość jest za wycieczką. Trójkąty decyzyjne wprowadziły element grywalizacji i angażującej aktywności, co pomogło skupić uwagę dzieci nawet pod koniec narady. Warto jednak zauważyć, że pełne zrozumienie procesu decyzyjnego wymagało od uczniów dopiero nauki – konieczne było przypominanie, by wszyscy brali udział w głosowaniu i respektowali jego wynik. Tematem moich rozważań w dzienniku było to, do jakiego momentu mają toczyć się dyskusje. Czy do uzyskania pełnego konsensusu, czy do przekonania większości dzieci z akceptacją tego, że część będzie niezadowolona. „Zastanawiałem się, do którego momentu powinienem pozwolić dzieciom prowadzić dyskusję — czy dążyć do pełnego konsensusu, który często bywa pozorny i okupiony milczeniem części uczniów, czy raczej zakończyć ją w momencie, gdy większość zostaje przekonana, akceptując przy tym, że niektóre dzieci mogą pozostać w opozycji. Gdzie przebiega granica między autentycznym porozumieniem a narzuconą jedynomyślnością?” (Dziennik badacza, 20.10.2023). Mimo pewnych wątpliwości metoda okazała się cennym narzędziem wspierającym wspólne podejmowanie decyzji w klasie i może być skutecznie stosowana na zajęciach.

Poniższa tabela 18 zbiera zidentyfikowane pozostałe główne kategorie zachowań i zjawisk zaobserwowanych podczas narad klasowych, wraz z ich odnotowaną częstotliwością (liczbą zakodowanych wystąpień w analizowanym materiale), typowymi przejawami oraz przykładami konkretnych sytuacji zaobserwowanych w klasie.

Tabela 17: Główne kategorie zachowań i zjawisk zaobserwowanych podczas narad klasowych

Kategoria	Częstotliwość	Typowe zachowania	Przykładowa sytuacja
Rozmowy wszystkich na raz	13	- Uczniowie mówią jednocześnie, przerywają sobie nawzajem - Brak czekania na swoją kolej wypowiedzi.	Podczas dyskusji nad ważnym tematem wszyscy chcą wyrazić zdanie równocześnie – prowadząca musi kilkakrotnie zawołać „cisza!”, by przywrócić porządek.
Komunikacja	7	- Mowa ciała sygnalizująca	W trakcie omawiania kontrowersyjnej

Kategoria	Częstotliwość	Typowe zachowania	Przykładowa sytuacja
niewerbalna		emocje (np. przewracanie oczami, tupanie nogą). - Gesty (np. podnoszenie ręki, pokazywanie znaków zgody/sprzeciwu).	decyzji kilku uczniów demonstracyjnie wzdycha i odwraca wzrok, sygnalizując niewerbalnie dezaprobatę, zanim jeszcze zabiorą głos.
Zachowanie przewodnika kręgu	5	- Sposób prowadzenia narady przez ucznia (aktywne vs. bierne). - Egzekwowanie zasad (pilnowanie kolejności, porządku).	Przewodniczący kręgu zniechęca się podczas trudnej dyskusji i pomija zgłaszające się osoby, doprowadzając do chaosu i niezadowolenia części klasy.
Zwrócenie uwagi przez nauczyciela	4	- Interwencje dyscyplinujące (upomnienia, przypomnienie zasad). - Wskazówki lub podsumowania od nauczyciela podczas narady.	Nauczyciel przerywa naradę, gdy robi się zbyt chaotycznie, i przypomina zasadę mówienia po kolei, prosząc wszystkich o ciszę i uwagę, by kontynuować konstruktywnie.
Konflikt	4	- Spory słowne między uczniami (kłótnie, oskarżenia) - Silne emocje: krzyk, płacz, obrażanie się.	Narada nt. przynoszenia zabawek przeradza się w kłótnię; jedna z uczennic wybuchła płaczem, czując się atakowana przez innych.
Dzieci ze specjalnymi potrzebami (nadpobudliwość)	3	- Trudności z koncentracją u niektórych dzieci (wiercenie się, gadatliwość). - Wymaganie indywidualnego podejścia i wyboru miejsca przez dorosłego.	Podczas dłuższej dyskusji jedno z dzieci nadpobudliwych zaczyna bawić się piórnikiem i rozprasza sąsiadów – prowadzący musi poświęcić chwilę, by je uspokoić i skierować uwagę z powrotem na temat.
Głosowanie (podejmowanie decyzji)	2	- Formalne głosowania nad propozycjami (ręczne lub za pomocą rekwizytów). - Ustalanie większości lub konsensusu.	Po burzliwej debacie klasa przystępuje do głosowania w sprawie wycieczki – większość podnosi zielone trójkąty decyzyjne, opowiadając się „za”, co kończy dyskusję i ustala decyzję.
Opuszczenie kręgu	2	- Fizyczne wyjście z narady w trakcie jej trwania - Ucieczka zaraz po zakończeniu bez podsumowania.	Jeszcze przed oficjalnym zakończeniem narady dwóch uczniów zostaje wyproszonych za brak dyscypliny, a gdy tylko pada hasło końca spotkania, jeden z chłopców zrywa się i wybiega z klasy.
Homofilia płciowa	1	- Tworzenie podgrup	Przy zajmowaniu miejsc na naradę

Kategoria	Częstotliwość	Typowe zachowania	Przykładowa sytuacja
		jednolitych pod względem płci (chłopcy i dziewczęta) - Preferowanie interakcji z kolegami/koleżankami tej samej płci.	chłopcy siadają obok siebie w zwartej grupce, podobnie dziewczynki – w dyskusji wyraźnie widać, że rzadziej reagują na wypowiedzi płci przeciwnej.
Zajmowane miejsca w kręgu	1	- Stałe ustawienie miejsc przez uczniów (ci sami sąsiedzi)- Pozycja względem nauczyciela lub prowadzącego (blisko i daleko) pokazująca sympatię lub dystans do dorosłego.	Podczas obserwacji zauważono, że niektórzy zawsze siadają tuż obok nauczyciela, szukając jego wsparcia wzrokiem, podczas gdy inni wybierają miejsce na obrzeżach, skąd łatwiej się wycofać.
Trudności w relacjach z innymi klasami	1	- Tematy narad dotyczące konfliktów z uczniami spoza klasy. - Obawy przed uczniami z innych klas, poczucie braku wspólnoty.	W jednej z narad dzieci dyskutują o tym, że starsi uczniowie z klasy 6 wyśmiewają ich prace wystawione na korytarzu – pojawia się lęk i pytanie, jak poradzić sobie z brakiem życzliwości ze strony innych klas.
Bawienie się przedmiotami	1	- Uczniowie zajmują się zabawkami lub gadżetami w trakcie narady - Rozpraszenie uwagi (własnej i innych) poprzez przedmioty.	Podczas omawiania poważnego tematu jedno z dzieci wyjmując zabawkę i zaczyna się nią bawić, co od razu rozprasza jego sąsiada i zakłóca ciągłość wypowiedzi prowadzącego.
Bycie poza kręgiem	1	- Uczeń siedzi poza głównym kręgiem lub odwraca się plecami- Nie uczestniczy aktywnie, manifestuje dystans do grupy.	W trakcie narady jeden z chłopców przesiada się daleko od pozostałych, tyłem do kręgu. Mimo zachęty nie chce zabrać głosu – sygnalizuje w ten sposób, że nie akceptuje przebiegu dyskusji (lub czuje się urażony).

Źródło: opracowanie własne na podstawie obserwacji z dziennika badacza, not analitycznych z narad klasowych oraz kodowania wideo w programie MAXQDA.

Podsumowując, analiza nagrań z narad klasowych ujawniła szereg powtarzających się zjawisk w komunikacji uczniów i nauczyciela. Po pierwsze, wyraźnie dominującą kategorią okazały się rozmowy prowadzone przez wszystkich naraz i częste przerywanie wypowiedzi – zjawiska te odnotowano najczęściej. Uczniowie mają naturalną potrzebę ekspresji, jednak brakuje im jeszcze w pełni rozwiniętych umiejętności słuchania się nawzajem i czekania na swoją kolej. Skutkuje to chaosem komunikacyjnym, który bywa frustrujący dla nauczyciela i tych bardziej

zdyscyplinowanych (co zauważono w notach analitycznych: „(...) wszyscy rozmawiają na raz, a niektórzy podnoszą rękę i czekają. To musi być frustrujące”).

Drugim istotnym wnioskiem jest rola komunikacji niewerbalnej w przebiegu narad. Mowa ciała uczniów często odzwierciedlała stan emocjonalny i nastawienie: oznaki znudzenia czy zniecierpliwienia (wiercenie się, sapanie, opieranie głowy na rękach) pojawiały się pod koniec dłuższych dyskusji, entuzjazm (podskakiwanie, energetyczne gesty) towarzyszył atrakcyjnym tematom, a niechęć lub protest wyrażał się przez odwracanie się plecami czy ostentacyjne odsuwanie z kręgu. Zwraca uwagę gest wsparcia rówieśniczego zaobserwowany w jednej z narad: gdy jedna z dziewczynek rozplakała się podczas konfliktu, natychmiast dwie koleżanki wstały i pobięły po chusteczki dla niej – ten empatyczny, niewerbalny gest pokazuje pozytywny aspekt narad, jakim jest wzmacnianie więzi i troski między uczniami. Niewerbalnie komunikował się także nauczyciel – poprzez ton głosu, kontakt wzrokowy czy mowę ciała sygnalizował swoje stanowisko (np. stanowcza postawa przy przywoływaniu do porządku i uśmiech i skinienie głową aprobujące dobre pomysły uczniów).

Zachowania oporowe dzieci stanowiły trzeci kluczowy obszar wniosków. Uczniowie okazywali opór w różny sposób: werbalnie – poprzez kwestionowanie sensu dyskusji lub buntownicze komentarze, ale częściej niewerbalnie – przez brak udziału, rozpraszanie się, opuszczanie kręgu. Warto podkreślić, że wiele z tych zachowań wynikało z czynników sytuacyjnych odnotowanych w dzienniku badacza (zmęczenie, głód, trudny temat) lub niedostatku umiejętności komunikacyjnych, a nie złej woli. Mimo to stanowiły one wyzwanie dla płynnego przebiegu narad.

Analiza dostarczyła także refleksji na temat roli nauczyciela. Okazało się, że pełni on ważną funkcję moderatora i gwaranta reguł, nawet jeśli stara się pozostawić inicjatywę dzieciom. Często w swoich notatkach zastanawiałem się nad własnym udziałem: czy i kiedy ingerować, jak balansować między autonomią uczniów a potrzebą kierowania dyskusją. Z jednej strony interwencje (przypomnienie zasad, dyskretna podpowiedź rozwiązania) bywały niezbędne, z drugiej – klasa uczyła się na własnych błędach, jeśli miała taką możliwość. Wprowadzanie usprawnień (np. karteczki „chcę powiedzieć”, trójkąty decyzyjne, nowe role) pokazało, że metodyka programu propedeutyki samorządności ewoluuje wraz z doświadczeniami kolejnych spotkań. Szerzej wątek roli nauczyciela zostanie poruszony w następnym rozdziale.

Podsumowując, narady klasowe okazały się cennym narzędziem i formą propedeutyki samorządu klasowego, ale wymagającym stałej pracy nad kulturą dyskusji. Główne zaobserwowane kategorie zachowań – zarówno pozytywnych (współpraca, empatia, konstruktywne propozycje), jak

i negatywnych (chaos komunikacyjny, konflikty, wycofanie) – dostarczają wskazówek, co należy wzmacniać, a co korygować. Dla skutecznego wspólnego podejmowania decyzji w klasie kluczowe jest: uczenie dzieci słuchania się nawzajem, radzenia sobie z emocjami w grupie, jasne procedury (np. umowa co do sygnałów zabierania głosu) oraz wspierająca obecność nauczyciela. Trzeci cykl badania w działaniu pokazał postęp w tych obszarach, ale też uwidocznił, że pewne problemy (np. wszyscy mówią naraz, ukryte konflikty) są głęboko zakorzenione w dynamice grupy i wymagają dalszej pracy. Mimo trudności, uczestnictwo w naradach przyczynia się do rozwoju kompetencji społecznych uczniów i buduje poczucie sprawczości – dzieci realnie wpływają na klasowe sprawy, co jest wartością samą w sobie. System narad klasowych stał się laboratorium pierwszych doświadczeń dzieci przed wejściem w szersze struktury samorządności na poziomie całej szkoły i umożliwiał realizację podstawowych celów zapisanych w prawie oświatowym.

3.1.6 Samorządność w procesie dydaktycznym

Pomysł na podrozdział i pytania badawcze w tym obszarze wyłonił się w trakcie prowadzenia badań terenowych, gdy uczniowie w wywiadach indywidualnych i grupowych spontanicznie odnosili się do swoich doświadczeń związanych z pracą metodą projektu oraz realizacją zadań w ramach pracy własnej w przygotowanym otoczeniu. Wypowiedzi dzieci wskazywały na istotne elementy decyzyjności, odpowiedzialności i samodzielności w procesie uczenia się, które nie odnosiły się wyłącznie do działań organizacyjnych klasy, lecz bezpośrednio dotyczyły sfery dydaktycznej. Z tego względu pojawiła się potrzeba wyodrębnienia i omówienia obszaru, w którym samorządność przejawia się w codziennych praktykach edukacyjnych, związanych z wyborem treści, sposobów działania i tempa pracy uczniów. Poniższy podrozdział odpowiada na pytania szczegółowe dotyczące tego, jakie sytuacje szkolne uczniowie identyfikują jako okazje do samodzielnego podejmowania decyzji. Dlatego kolejnym źródłem uzupełniającym analizę doświadczeń dzieci w obszarze samorządności w uczeniu się będą fotografie.

W ramach analizy poddałem 70 fotografii wykonanych przeze mnie od początku do końca projektu. Ze względu na ograniczenia przestrzeni w pracy zaprezentuje tylko kilka wybranych zdjęć w formie kolaży. Zdjęcia stanowią bogate źródło danych jakościowych, których analiza pozwala ujawnić subtelne aspekty praktyk edukacyjnych. Korzystając z metodologii wizualnej Gillian Rose, można krytycznie interpretować obrazowe materiały badawcze, wychwytyjąc zarówno treści jawne, jak i ukryte konteksty sytuacyjne (Rose, 2010). W niniejszym rozdziale zastosowałem taką analizę do dokumentacji fotograficznej. Przyjęto cztery kluczowe kategorie analizy (zdefiniowane we wcześniejszym rozdziale teoretycznym):

1. Nauka współpracy w małych grupach.

2. Samodzielność i odpowiedzialność uczniów.
3. Interakcje między dziećmi i nauczycielem (współdecydowanie).
4. Działania związane z przestrzenią klasy jako środowiska samorządności.

Poniżej przedstawiono wyniki analizy, ilustrując każdą kategorię konkretnymi przykładami z fotografii w formie kolaży tematycznych.

Kolaż fotograficzny 4: Nauka współpracy w małych grupach



Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji fotograficznej.

Pierwszy kolaż fotograficzny stanowi bogaty materiał ilustracyjny dla analizy strategii nauczania przez współpracę w małych grupach z wykorzystaniem takich form pracy jak lekcje eksperckie, działania projektowe, praca w diadach oraz samodzielna praca dzieci z materiałami dydaktycznymi (w tym pomocami Montessori), które były wykorzystywane przez czas realizacji projektu.

Na wielu ujęciach widoczne są dzieci zgromadzone wokół wspólnego zadania edukacyjnego, co świadczy o funkcjonowaniu klasy jako środowiska wspólnego uczenia się. Praca w małych grupach przebiega z wyraźnym podziałem ról – dzieci nie tylko współpracują nad rozwiązaniem problemu, czy wykonaniem zadania, ale także organizują przestrzeń, dzielą się

materiałami i wspólnie ustalają tok działania w pracy projektowej. W tych sytuacjach można dostrzec elementy naturalnego przyjmowania ról takich jak lider, mediator czy organizator pracy, co sprzyja budowaniu odpowiedzialności za wspólny proces i rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych.

Istotnym elementem dokumentowanym na zdjęciach są także lekcje eksperckie, podczas których dzieci prezentują określony temat lub sposób pracy z materiałami swoim rówieśnikom. Tego typu aktywność rozwija poczucie kompetencji, wzmacnia samoocenę i pozwala uczniom doświadczać sprawczości w roli przekazującego wiedzę. Widać również, że pozostałe dzieci aktywnie słuchają, zadają pytania, komentują, co potwierdza, że przekaz jest odbierany jako istotny i wartościowy. Lekcje eksperckie są wyrazem uznania dla wiedzy i umiejętności uczniów, a także przykładem demokratyzacji relacji w klasie – nauczyciel oddaje głos uczniom, stając się towarzyszem i moderatorem, a nie wyłącznym źródłem wiedzy.

Uzupełnieniem tych działań są ujęcia przedstawiające dzieci pracujące samodzielnie z materiałami dydaktycznymi i pomocami Montessori. Dzieci indywidualnie wybierają pomoce edukacyjne, pracują we własnym tempie i skupieniu, podejmując decyzje o sposobie wykonania zadania. Tego typu praktyki dydaktyczne sprzyjają rozwijaniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się, samodzielności oraz umiejętności planowania. Swobodny dostęp do materiałów oraz różnorodne miejsca pracy – na dywanie, przy stolikach, w parach – pozwalają dzieciom na elastyczne organizowanie własnej nauki, zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

Całość materiału fotograficznego ukazuje klasę jako przestrzeń aktywnego współtworzenia wiedzy, w której dzieci uczą się poprzez działanie, wzajemne wsparcie, prezentację i autorefleksję. Praktyki takie wspierają rozwój kompetencji społecznych, wzmacniają poczucie sprawczości i odpowiedzialności, a także przyczyniają się do kształtowania postaw obywatelskich już na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Wspólna praca w diadach i małych grupach stwarza uczniom okazję do uczenia się od siebie nawzajem, rozwijając kompetencje kooperacyjne i komunikacyjne. Na zdjęciach dokumentujących projekty zespołowe, takich jak prezentacja lektury powyżej, dostrzec można zaangażowanie wszystkich członków grupy – dzieci razem pochylają się nad materiałami, wspólnie podejmują decyzje co do przebiegu prezentacji i dzielą się zadaniami. Tego typu interakcje „prowadzą do uczenia się współpracy i we współpracy”, co oznacza, że uczniowie nie tylko wykonują zadanie razem, ale też uczą się w ramach tej współpracy – rozwijają umiejętność słuchania innych, argumentowania własnych pomysłów oraz wypracowywania konsensusu.

W dynamicznych scenach grupowych zaobserwować można dzieci pełniące różne role społeczne. Pojawiają się liderzy naturalnie kierujący pracą (np. uczeń prezentujący wnioski grupy na forum klasy) oraz mediatorzy zachęcający nieśmiałyh kolegów do udziału. Na przykład, na jednej fotografii jedno z dzieci kontroluje czas prezentacji za pomocą klepsydry (widocznej na dywanie), co wskazuje na przyjęcie roli organizatora dbającego o realizację ustalonych ram czasowych. Inne dziecko w tym czasie omawia treść plakatu, podczas gdy reszta grupy skupiona jest wokół – takie równoległe zaangażowanie wszystkich uczestników jest przykładem „współpracy symetrycznej”, gdzie każdy ma wpływ na pracę zespołu. Z perspektywy pedagogicznej praca w małych grupach sprzyja budowaniu atmosfery zaufania i uczy odpowiedzialności za wspólny wynik, zamiast promować rywalizację. Widoczna na zdjęciach koncentracja i zaniekowanie na twarzach dzieci sugeruje, że czują się współodpowiedzialne za zadanie i dumne z własnego wkładu, co jest istotą efektywnej edukacji zespołowej.

Znaczenie pracy grupowej potwierdzają również same wypowiedzi dzieci z wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych. „Gdybym to wymyślił z kolegą, to bym się prawie wcale nie stresował” (uczestnik badania, wywiad, 15 czerwca 2023). Dziecko wskazuje, że w duecie z rówieśnikiem czuje się dużo pewniej niż w pojedynkę. Wsparcie kolegi redukuje jego stres.

Kolaż fotograficzny 5: Samodzielność i odpowiedzialność uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji fotograficznej.

Fotografie przedstawiają sytuacje edukacyjne, w których uczniowie mogli podejmować decyzje, ustalać cele i kryteria sukcesu, planować swoje działania, dokonywać autorefleksji oraz wpływać na organizację przestrzeni i czasu w klasie. Obserwowane praktyki ukazują dzieci jako aktywnych i odpowiedzialnych uczestników procesu edukacyjnego.

Na jednej z fotografii widoczna jest tablica z planem lekcji, który dzieci współtworzą razem z nauczycielem. Ustalanie porządku dnia, symboliczne oznaczenia i przejrzysty układ wizualny wskazują na codzienne praktykowanie elementów samorządności – dzieci nie tylko znają rytm zajęć, ale także współdecydują o jego kształcie. Tego typu działanie rozwija umiejętności organizacyjne, wzmacnia poczucie sprawczości i uczy odpowiedzialności za wspólną przestrzeń edukacyjną.

Inna fotografia ukazuje ucznia pochylonego nad arkuszem służącym do autorefleksji za pomocą symboli (radzę sobie świetnie, muszę jeszcze nad tym pracować) – analizuje on swoją wcześniejszą pracę i zachowanie z perspektywy semestru. Samodzielna analiza wykonanych działań sprzyja własnemu rozwojowi, wzmacnia odpowiedzialność za własne postępy i buduje wewnętrzną motywację.

Kolejne zdjęcie dokumentuje sytuację, w której grupa uczennic prezentuje plansze ze zdjęciami wykonanymi podczas spaceru foto-ewaluacyjnego po szkole. Ich zadaniem było wskazanie miejsc, w których czują się niekomfortowo lub nieswojo. Tego typu aktywność nie tylko włącza dzieci w proces diagnozy przestrzeni edukacyjnej, ale przede wszystkim umożliwia im wyrażenie potrzeb i opinii – traktując je jako równoprawnych uczestników życia szkoły. Prezentacja wyników spaceru na forum klasy jest przejawem rozwijającej się odpowiedzialności zbiorowej oraz troski o dobrostan grupy.

Ważnym elementem dokumentującym zaangażowanie uczniów w planowanie pracy jest plansza z celami klasy trzeciej, zawierająca indywidualne wypowiedzi dzieci zapisane na żółtych karteczkach. Jest to przykład partycypacyjnego wyznaczania celów, który wzmacnia tożsamość grupową, poczucie współodpowiedzialności oraz uczy planowania i konsekwencji w działaniu. Dzieci w ten sposób deklarują, co jest dla nich ważne, a wspólnie ustalone cele stają się punktem odniesienia dla działań podejmowanych w klasie.

Na innych zdjęciach widoczni są uczniowie pracujący w parach lub indywidualnie nad wybranymi przez siebie zadaniami. Korzystają oni z dostępnych materiałów edukacyjnych, co świadczy o organizacji przestrzeni sprzyjającej samodzielności. Uczniowie mają możliwość decydowania o tematyce i zakresie pracy, a także o sposobie jej wykonania w oparciu o kryteria

sukcesu. Taka forma aktywności rozwija umiejętność zarządzania własnym czasem, podejmowania decyzji i budowania odpowiedzialności za proces i efekt uczenia się.

Całość kolażu wskazuje na świadomie zaprojektowaną przestrzeń klasy, w której dzieci mogą podejmować samodzielne działania, współuczestniczyć w organizowaniu czasu i przestrzeni, wyrażać refleksje oraz realizować własne cele edukacyjne. Obserwowane praktyki jednoznacznie wskazują, że dzieci są traktowane jako podmioty procesu edukacyjnego, posiadające realny wpływ na kształtowanie własnego środowiska uczenia się.

Dwa kolejne źródła danych potwierdzające jak istotne jest dla uczniów w procesie rozwijania samorządności decydowanie o elementach procesu dydaktycznego jest częstotliwość zakodowanych segmentów wypowiedzi z wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych. Obrazować to będą przytoczone wypowiedzi dzieci. „(...) że na przykład jak mogę określić własne zadanie czy coś to no jest okej, fajnie jest, na przykład z tymi zadaniami o liściach to ja wymyśliłam sama pomysł na to zdanie na temat rodzajów liści - złożonych czy pierzastych” (uczestnik badania, wywiad, 12 czerwca 2023). Wypowiedź ta ukazuje, jak ważne dla dziecka jest poczucie sprawczości i autorstwa. Jasno wybrzmiewa radość z możliwości samodzielnego określenia zadania i wymyślenia własnej klasyfikacji liści. To doskonały przykład, jak samorządność w codziennych, nawet drobnych decyzjach edukacyjnych buduje pozytywne emocje i zaangażowanie ucznia. Kolejna wypowiedź pokazuje to samo „(...) o to, jak robiliśmy projekt z czasownikiem i z takim innymi częściami mowy, coś w stylu takiego plakatu jak tam jest, to powiedziałem innym, że moglibyśmy od razu zrobić wszystkie, a nie tylko te, których się uczyliśmy.” (uczestnik badania, wywiad, 18 września 2023). Ten uczeń pokazuje inicjatywę wykraczającą poza standardowe oczekiwania - proponuje rozszerzenie zadania na wszystkie części mowy, nie tylko te omawiane na lekcji. Widzimy tu przejaw asertywności i gotowości do podejmowania wyzwań edukacyjnych, co świadczy o skuteczności mechanizmów wspierających samorządność w klasie. Kolejny uczeń opowiada, że „(...) razem podjęliśmy na przykład decyzję o tym, żeby tak pracować i ja to wymyśliłam i każdy się zgodził i z tego się cieszę” (uczestnik badania, wywiad, 10 kwietnia 2024). Ta wypowiedź pięknie ilustruje przejście od indywidualnej inicjatywy do grupowej akceptacji i realizacji. Dziecko doświadcza tu pełnego cyklu samorządności: zgłasza pomysł, który zostaje demokratycznie przyjęty przez grupę, co prowadzi do wspólnej satysfakcji. Widać dumę z własnego wkładu i radość z pozytywnego przyjęcia przez rówieśników. W kolejnym cytacie znajdziemy informacje o planowaniu pracy „(...) planuję dzisiaj, zrobię to jutro, zrobię tamto i na przykład bardzo długo planowałam tą książkę o liściach i już mam ją skończoną i jutro zajmę się czymś innym, ale jeszcze nie wiem czym, bo to zależy od dnia” (uczestnik badania, wywiad, 12 maja

2023). Wypowiedź ta ujawnia rozwój kompetencji planowania i zarządzania własną pracą, czyli kluczowych elementów samorządności. Uczeń samodzielnie organizuje swoją aktywność w czasie, wyznacza sobie cele i etapy realizacji projektu o liściach. Jednocześnie zachowuje elastyczność i otwartość na nowe pomysły, co wskazuje na dojrzałe podejście do własnej autonomii.

Potwierdzają to również obserwacje z dziennika badacza. W tabeli na początku rozdziału „Częstotliwość występowania form samorządności w dzienniku badacza” można odnaleźć dwie kategorie takie jak „inicjatywy własne uczniów” i „projekty grupowe” jako jedne z kluczowych kategorii dla samorządności dzieci.

Kolaż fotograficzny 6: Fotografie wykonane przez dzieci w ramach wywiadu



Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji fotograficznej.

Fakt ten potwierdza ostatni kolaż, zdjęcia wybrane i wykonane przez dzieci w czasie ostatniego wywiadu częściowo-ustrukturyzowanego w 3 cyklu badawczym koncentrują się wokół elementów organizacji własnej pracy, dostępu do materiałów dydaktycznych oraz narzędzi

wspierających planowanie i refleksję nad uczeniem się. Ich wybory wskazują, że uczniowie postrzegają swój wpływ głównie w obszarach związanych z indywidualnym procesem uczenia się i zarządzaniem czasem oraz zadaniami. Zdjęcia wykonane przez dzieci w odpowiedzi na pytanie o obszary, na które mają największy wpływ w szkole, ukazują ich silne poczucie sprawczości w zakresie organizacji własnego procesu uczenia się. Uczniowie sfotografowali przede wszystkim elementy związane z planowaniem pracy, samodzielnym wyborem zadań oraz dostępem do materiałów edukacyjnych. Widoczne na zdjęciach tablice monitorujące postępy, dzienniki pracy czy karty projektów z przypisanymi rolami wskazują, że dzieci cenią sobie możliwość decydowania o zakresie i sposobie realizacji zadań, a także identyfikują się z pełnioną funkcją w zespole. Szczególnie istotna wydaje się dla nich autonomia w wyborze pomocy dydaktycznych i organizacji przestrzeni pracy, co potwierdzają fotografie regałów z materiałami Montessori oraz ujęcia swobodnie zaaranżowanych miejsc nauki. Dzieci traktują te elementy nie jako narzucone struktury, lecz jako narzędzia umożliwiające im podejmowanie decyzji, planowanie działań i realizację własnych celów edukacyjnych. Ich wybory dowodzą, że samorządność rozumieją przede wszystkim jako realny wpływ na przebieg własnego uczenia się, a nie jako formalny udział w instytucjonalnych strukturach szkolnych.

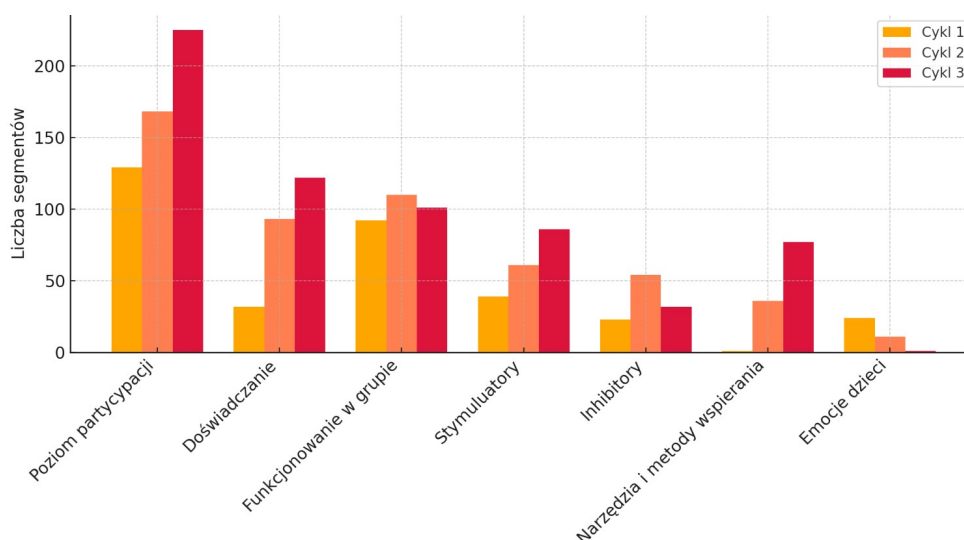
Przeprowadzona analiza ukazuje, że samorządność uczniowska nie ogranicza się wyłącznie do sfery organizacyjnej życia klasy, lecz odgrywa istotną rolę również w codziennych praktykach dydaktycznych. Praca metodą projektu, lekcje eksperckie, samodzielna praca z materiałami oraz planowanie indywidualnych działań to przykłady sytuacji, w których uczniowie realnie uczestniczą w procesie uczenia się jako jego współautorzy. Dane pochodzące z dokumentacji fotograficznej, wywiadów oraz obserwacji wskazują, że dzieci potrafią podejmować decyzje dotyczące tempa, formy i zakresu pracy, a także planować własne działania i oceniać ich efekty. Świadomie projektowane środowisko edukacyjne, oparte na dostępności materiałów, elastycznej organizacji przestrzeni i zaufaniu do kompetencji ucznia, sprzyja rozwojowi samodzielności, odpowiedzialności oraz poczucia sprawczości. Tym samym, dydaktyka oparta na samorządności wspiera zarówno rozwój poznawczy, jak i społeczno-emocjonalny uczniów, budując fundamenty edukacji podmiotowej i partycypacyjnej.

3.1.7 Dynamika zmian między cyklami badawczymi

Poniższy podrozdział odpowiada na pytania szczegółowe dotyczące tego, które z podjętych przeze mnie działań okazały się skuteczne w rozwijaniu propedeutyki samorządności uczniów klas I–III szkoły społecznej z perspektywy trzech cykli badawczych. Ponownie również można odnaleźć w tym rozdziale odpowiedź na pytanie, w jaki sposób dzieci rozumieją pojęcie samorządności.

Zgodnie z zasadą triangulacji zwielokrotnionej uzupełnieniem analizy z poprzednich rozdziałów (dziennika badacza, analizy transkryptów, nagrań wideo) będą wywiady częściowo-ustrukturyzowane. Ogólna liczba zakodowanych segmentów wzrastała z cyklu na cykl – w I cyklu zakodowano 340 wypowiedzi, w II cyklu 533, a w III aż 644. Wskazuje to, że w kolejnych etapach badania dzieci miały więcej do powiedzenia na tematy związane z samorządnością. Poniższy rysunek przedstawia porównanie częstości wypowiedzi w głównych kategoriach kodów w poszczególnych cyklach.

Rysunek 11: Częstość wypowiedzi dzieci w głównych kategoriach kodów w kolejnych cyklach badań



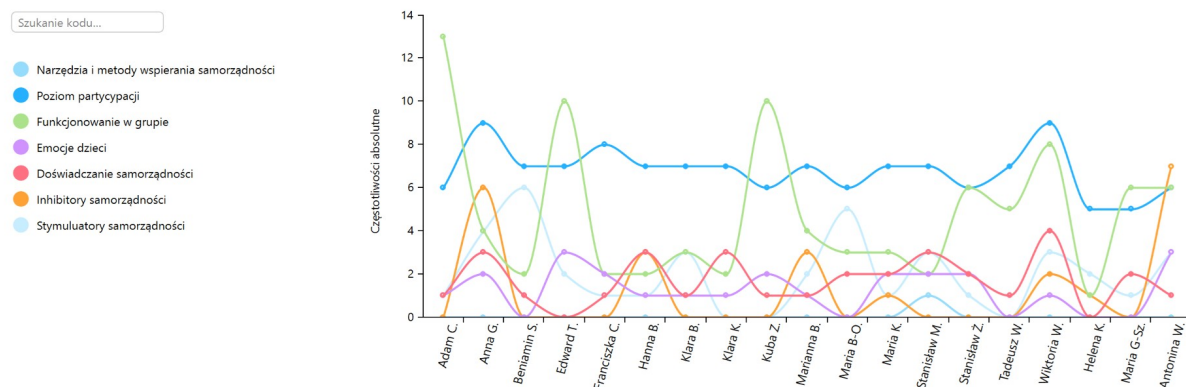
Źródło: opracowanie własne.

Zebrane dane pokazują główne kategorie związane z doświadczeniami dzieci w projekcie badawczym oraz wyraźną poprawę doświadczeń dzieci od I do III cyklu badań w działaniu. Przedstawiony wykres ilustruje dynamikę zmian w liczbie segmentów tekstu przypisanych do różnych kategorii tematycznych związanych z samorządnością uczniowską w trakcie trzech cykli badawczych. Dominującą kategorią we wszystkich cyklach okazuje się „Poziom partycypacji”, która wykazuje systematyczny wzrost od około 130 segmentów w Cyklu 1 do ponad 220 w Cyklu 3, świadcząc o rosnącym zaangażowaniu uczniów w działania samorządowe. Równie imponujący przyrost widoczny jest w kategorii „Doświadczenie”, gdzie liczba segmentów zwiększyła się czterokrotnie - z około 30 w Cyklu 1 do ponad 120 w Cyklu 3, co sugeruje znaczące wzbogacenie bezpośrednich doświadczeń uczniów związanych z samorządnością. Kategoria „Funkcjonowanie w grupie” utrzymuje się na wysokim poziomie we wszystkich cyklach (90-110 segmentów), z nieznacznym wzrostem w Cyklach 2 i 3, potwierdzając istotną rolę aspektu społecznego

w kształtowaniu samorządności. Stymulatory takie jak cisza w klasie, gotowość do zwrócenia się o pomoc, wsparcie rówieśnicze, wsparcie rodziców i nauczyciela, poczucie bezpieczeństwa, przestrzeganie zasad, ale też odpowiedni poziom kompetencji uczniów wykazują stopniowy wzrost z około 40 do 85 segmentów, wskazując na zwiększającą się rolę czynników motywujących uczniów do aktywności. Interesująca jest ewolucja kategorii „Narzędzia i metody wspierania”, która z niemal nieobecnej w Cyklu 1 staje się znaczącą w Cyklu 3 (wzrost z 0 do około 75 segmentów), co odzwierciedla wprowadzanie nowych narzędzi wspierających samorządność w trakcie badania. Inhibitory, takie jak komunikacja niewerbalna (zaburzona), odrzucanie pomysłów innych, trudności współpracy w grupie, konflikty, brak zaufania osiągają szczyt w Cyklu 2 (około 55 segmentów), by następnie zmniejszyć swoją obecność w Cyklu 3 (do około 35 segmentów), co może świadczyć o skutecznym przezwyciężaniu barier w zaangażowaniu uczniów. Całościowa analiza wykresu potwierdza systematyczny wzrost zaangażowania uczniów w działania samorządowe oraz skuteczność wprowadzanych stopniowo narzędzi i metod wspierających ten proces.

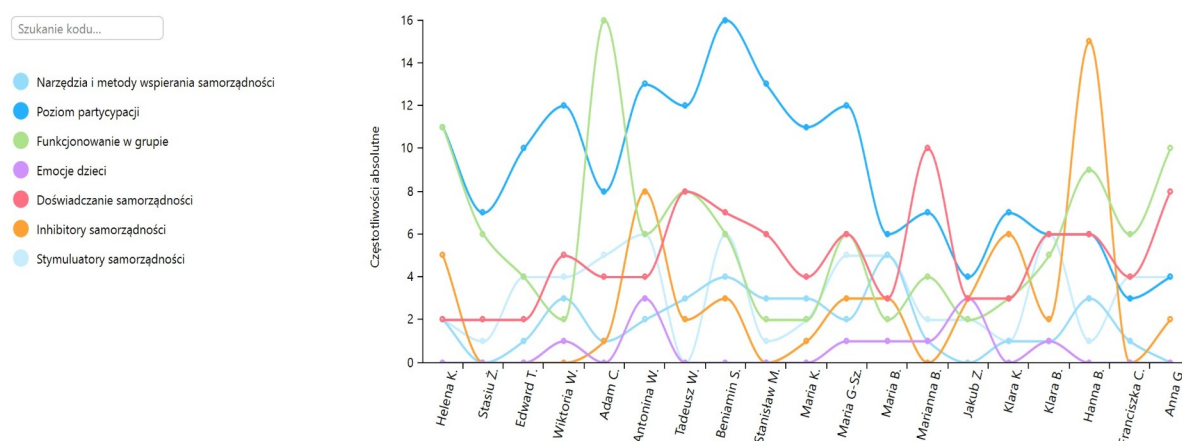
Żeby dopełnić obraz analizy, należy spojrzeć na niego również z perspektywy indywidualnych kodów przypisanych do uczniów w trakcie wywiadów.

Rysunek 12: Trendy kodów w I cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów



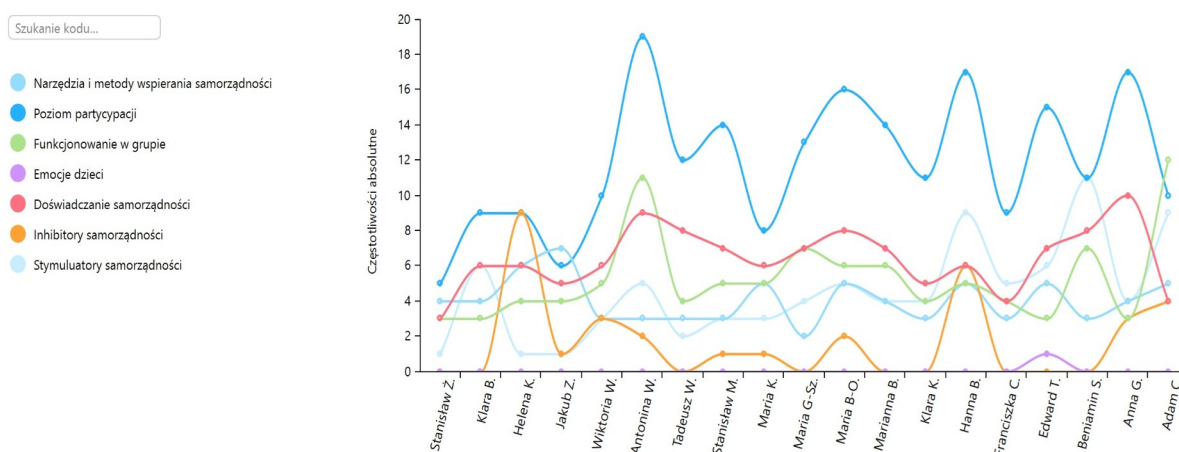
Źródło: opracowanie własne z użyciem oprogramowania MAXQDA

Rysunek 13: Trendy kodów w II cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów



Źródło: opracowanie własne z użyciem oprogramowania MAXQDA

Rysunek 14: Trendy kodów w III cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów



Źródło: opracowanie własne z użyciem oprogramowania MAXQDA

Do analizy wszystkich trzech rysunków posłużę się tabelą, która kompleksowo analizuje narastającą tendencję. Analiza porównawcza trendów kodów została zaprezentowana w poniższej tabeli 18.

Tabela 18: Zbiorcza analiza trendów kodów przypisanych do poszczególnych uczniów pomiędzy 3 cyklami badań

Kategoria kodu (MAXQDA)	Tendencja – 1 cykl	Tendencja – 2 cykl	Tendencja – 3 cykl	Wniosek ogólny
Poziom partycypacji (ciemnoniebieski)	umiarkowany, nierównomierny (6 – 9 wystąpień)	wzrost i większa amplituda (do 16)	dalszy wzrost i stabilizacja wysokich pików (do 18–19)	stopniowe upodmiotowienie dzieci; partycypacja staje się elementem rutyny klasy
Narzędzia i metody wspierania samorządności (błękitny)	pojedyncze użycia; lokalne piki	wyraźny wzrost, ale wciąż selektywne	wysoka, równomierna obecność w większości profili	nauczyciel konsekwentnie wprowadza i upowszechnia konkretne metody pracy w obszarze samorządności
Doświadczenie samorządności (czerwony)	rzadkie, incydentalne	silny skok (4 – 7) – pojawiają się pierwsze „mikro-projekty”	dalszy przyrost (8 – 12) i rozszerzenie na całą klasę	uczniowie przechodzą od obserwacji do realnego wykonywania ról decyzyjnych
Funkcjonowanie w grupie (zielony)	bardzo wysokie piki u pojedynczych uczniów (rola liderów)	amplituda maleje, więcej średnich wartości	krzywa spłaszczona – kompetencje społ. dystrybuują się w grupie	środowisko bardziej inkluzywne; maleje zależność od „mocnych jednostek”
Inhibitory samorządności (pomarańczowy)	lokalne skoki (6) u pojedynczych osób	jeden silny epizod krytyczny (≈ 15)	wyraźny spadek do poziomu śladowego	program skutecznie redukuje bariery (np. lęk przed oceną, konflikty)
Stymulatory samorządności (jasnobłękitny)	niska, falująca linia	lekkie nasilenie przy końcu cyklu	systematyczny wzrost, choć niższy niż „Narzędzia...”	czynniki wzmacniające (pochwała rówieśnicza, wsparcie nauczyciela) stają się stałym elementem organizacji pracy
Emocje dzieci (fioletowy)	niewielkie, izolowane wahania	niedługo częstsze, ale nadal niskie	utrzymują się na poziomie 1 – 2	program nie eskaluje napięcia; emocje pozostają pod kontrolą grupy

Źródło: opracowanie własne

Analiza trendów kodów w tabeli pomiędzy trzema cyklami badań wskazuje na wyraźny i systematyczny wzrost poziomu samorządności uczniowskiej w badanej klasie. Od nierównomiernych, incydentalnych działań w pierwszym cyklu, dzieci przeszły do aktywnego i stabilnego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, które stały się częścią codziennej rutyny klasowej. Zastosowane narzędzia i metody pracy zostały ugruntowane w praktyce, a doświadczenia

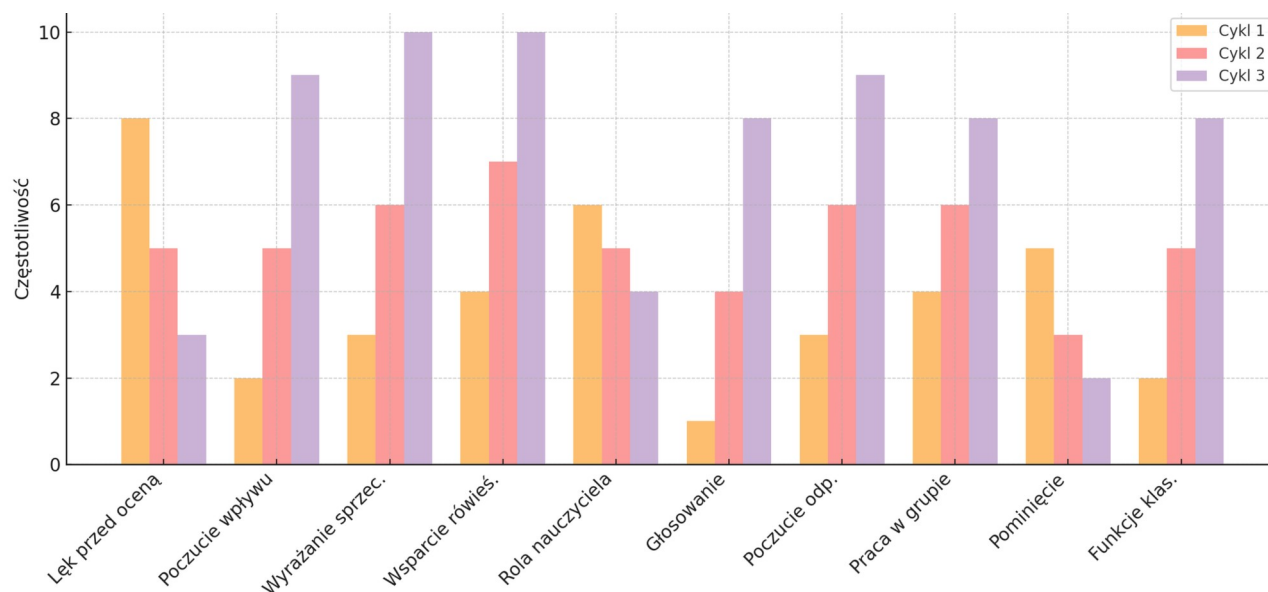
samorządności objęły całą grupę, nie tylko pojedynczych uczniów. Wraz z rozwojem samodzielności nastąpiło stopniowe rozproszenie ról w grupie i zmniejszenie zależności od jednostek dominujących, co przełożyło się na bardziej inkluzywny charakter współpracy. Równocześnie zaobserwowano spadek inhibitorów samorządności, stabilizację emocji oraz pojawienie się trwałych stymulatorów wspierających sprawczość dzieci. Dane te potwierdzają, że odpowiednio zaprojektowane środowisko edukacyjne oraz spójne działania nauczyciela sprzyjają nie tylko wzrostowi zaangażowania uczniów, lecz także trwałej transformacji kultury klasy w kierunku podmiotowości, odpowiedzialności i współdecydowania.

Program działania przyniósł wyraźny przyrost jakościowy i ilościowy doświadczeń samorządności. Kluczowymi okazały się:

- Narzędzia/metody – tworzą ramę strukturalną;
- Stymulatory – budują klimat emocjonalny i podtrzymują zaangażowanie;
- Inhibitory nie znikają samoistnie; okres przejściowy wymaga celowego wsparcia (mediacja, kontrakty grupowe);
- Rola nauczyciela ewoluuje od inicjatora do facylitatora. W 3 cyklu kody wskazują, że dużą część działań inicjuje już sama klasa przy nadzorze dorosłego;
- Trwały wzrost parametru „Poziom partycypacji” sugeruje wewnętrzne uwewnętrznienie norm demokratycznych – uczniowie uczestniczą, bo uznali to za własny interes, a nie wyłącznie w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne.

Również poniższy wykres słupkowy przedstawia wizualne zbiorcze porównanie kodów, ukazując wyraźne trendy zmian. Każda grupa słupków reprezentuje jedną kategorię kodów, a kolory oznaczają kolejne cykle (pomarańczowy – Cykl 1, różowy – Cykl 2, fioletowy – Cykl 3). Dzięki takiemu zestawieniu łatwo zaobserwować, które obszary tematyczne uległy wzmocnieniu w wypowiedziach uczniów na przestrzeni czasu, a które straciły na intensywności. Na przykład słupki dla kategorii poczucie wpływu na decyzje czy asertywność (wyrażanie sprzeciwu) rosną z każdym cyklem, podczas gdy dla lęku przed oceną wyraźnie maleją.

Rysunek 15: Częstotliwość występowania kategorii tematycznych w kolejnych cyklach badania



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy w programie MAXQDA

Najważniejsze obserwacje wynikające z porównania częstotliwości kodów między cyklami to:

- Znaczący wzrost wypowiedzi w niektórych kategoriach: Poczucie wpływu na decyzje wzrosło z bardzo niskiej częstości (2) w Cyklu 1 do jednej z najczęściej pojawiających się kategorii (9) w Cyklu 3. Podobnie wyrażanie sprzeciwu (asertywność) wzrosło z 3 do 10, a wsparcie rówieśnicze z 4 do 10. Również uczestnictwo w głosowaniu (1 → 8) oraz poczucie odpowiedzialności (3 → 9) znacząco się nasiliły. Te wzrosty sugerują, że z upływem czasu uczniowie coraz częściej poruszali tematy świadczące o większej aktywności, wpływie i wsparciu w grupie.
- Wyraźny spadek negatywnych zjawisk: Lęk przed oceną/ośmieszeniem zmniejszył swoją częstość (z 8 w Cyklu 1 do 3 w Cyklu 3), co wskazuje na redukcję obaw uczniów przed krytyką ze strony rówieśników. Również kategoria pominiecie/wykluczenie pojawiała się rzadziej (spadek z 5 do 2), co może świadczyć o mniejszej liczbie sytuacji wykluczania uczniów z grupy w miarę postępu interwencji.
- Stosunkowo niewielkie zmiany w innych obszarach: Rola nauczyciela była od początku istotnym tematem i jej częstość nie uległa dużym zmianom (6 → 4). Sugeruje to, że nauczyciel w każdym cyklu pozostawał ważnym punktem odniesienia – choć zmienił się charakter tej roli (np. z dominującej na bardziej wspierającą, o czym świadczą wątki pojawiające się nadal, ale nieco rzadziej). Praca w grupie / preferencje współpracy wzrosły umiarkowanie (4 → 8), co oznacza, że uczniowie coraz częściej wspominali

o doświadczeniach pracy zespołowej, jednak już na starcie pewna otwartość na współpracę istniała.

Uzyskane dane wyraźnie pokazują, że w trakcie trwania projektu nastąpiło przesunięcie akcentów z tematów negatywnych (lęk, wykluczenie, bierność) na pozytywne (wpływ, zaangażowanie, wsparcie).

W celu pogłębienia analizy jakościowej, w każdym cyklu badawczym opracowano graficzną reprezentację relacji między kodami głównymi i ich podkategoriami, które ze względu na obszerność i potrzebę zachowania ich czytelności stanowią aneks do mojej pracy (załącznik 6,7,8) wraz z legendą rozwijającą skróty kodów. Wykresy te ukazują stopień współwystępowania poszczególnych kategorii w jednostkach analizy oraz pozwalają zidentyfikować ukryte powiązania semantyczne. Tam, gdzie pojawia się największy czerwony kwadrat, oznacza to największą częstotliwość współwystępowania określonych kategorii kodów. Natomiast tam, gdzie kwadraty są mniejsze i w innych kolorach to częstotliwość współwystępowania się zmniejsza. Ze względu na chęć ukazania w macierzy najważniejszych relacji część kodów niższej kategorii została poddana agregacji. Suma na dole macierzy pokazuje zbiorczą ilość współwystępowania zakodowanych segmentów wywiadów.

W pierwszym cyklu badawczym (rys. 16) relacje między kodami mają charakter rozproszony i wskazują głównie na bariery uczestnictwa dzieci w działaniach klasowych. Często współwystępują ze sobą kategorie takie jak „dzieci nie czują się słuchane”, „brak pomysłów”, „komunikacja niewerbalna (zaburzona)” oraz emocje typu „smutek” i „strach”. Wskazuje to na obecność mechanizmów wykluczenia i deficytów w zakresie sprawczości uczniów.

Drugi cykl (rys. 17) ujawnia już bardziej złożoną sieć relacji pomiędzy kodami pozytywnymi i negatywnymi. Współwystępowanie kodów z grup „Poziom partycypacji”, „Postawy wobec grupy” i „Doświadczenie samorządności” z kategoriami typu „radość”, „poczucie wpływu” czy „atmosfera wychowawcza” świadczy o tym, że dzieci zaczynają zauważać sytuacje wspierające ich sprawstwo i wspólnotowość. Jednocześnie utrzymują się pewne relacje z inhibitorami (np. „lęk przed oceną”), co sugeruje trwanie ambiwalencji doświadczeń.

W trzecim cyklu (rys. 18) widoczne są silne i uporządkowane relacje pomiędzy kodami wzmacniającymi samorządność. Szczególną uwagę zwraca połączenie kategorii „dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swoich poglądów”, „wdrożone role”, „kompetencje uczniów” oraz „radość”, co może świadczyć o ugruntowaniu pozytywnych doświadczeń związanych z uczestnictwem i sprawczością. Pojawiające się relacje między „stymulatorami” a emocjami pozytywnymi wskazują na skuteczność zastosowanych strategii pedagogicznych.

Zmiana struktury relacji kodów na przestrzeni trzech cykli dowodzi, że proces wdrażania działań wspierających samorządność przebiega stopniowo, od refleksji nad barierami ku świadomemu uczestnictwu dzieci w życiu klasy.

Choć analiza zbiorcza kodów ujawnia ogólne tendencje rozwojowe, równie istotne jest przyjrzenie się relacjom kodów z perspektywy indywidualnych uczniów. Taki wgląd umożliwia dostrzeżenie różnic w dynamice doświadczeń dzieci, ujawnia zróżnicowane punkty wyjścia oraz odmienny sposób reagowania na wprowadzane działania dydaktyczne. Analiza indywidualna pozwala nie tylko lepiej zrozumieć kontekst pojawiania się kodów, lecz także umożliwia identyfikację jednostkowych ścieżek rozwoju kompetencji obywatelskich, emocjonalnych i relacyjnych. Dzięki temu możliwe staje się formułowanie bardziej zniuansowanych wniosków pedagogicznych oraz rekomendacji praktycznych dla nauczycieli pracujących z grupą o zróżnicowanych potrzebach i potencjale. Kody i subkody ponownie zostały poddane agregacji. Gradacja kolorów kratek od niebieskich po czerwone oznacza częstotliwość występowania danego kodu w wywiadzie.

Rysunek 16: Matryca kodów tematycznych w I cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania

System kodów	Adam...	Ania ...	Benia...	Edwar...	Franci...	Hann...	Klara ...	Klara ...	Kuba ...	Maria...	Marys...	Marys...	Stanis...	Stanis...	Tadeu...	Wikto...	Helen...	Marys...	Anton...
> Narzędzia i metody wspierania samorządności													1						
> Poziom partycypacji	6	9	7	7	8	7	7	7	6	7	6	7	7	6	7	9	5	5	6
> Funkcjonowanie w grupie	13	4	2	10	2	2	3	2	10	4	3	3	2	6	5	8	1	6	6
> Emocje dzieci	1	2		3	2	1	1	1	2	1			2	2	2	1			3
> Doświadczenie samorządności	1	3	1		1	3	1	3	1	1	2	2	3	2	1	4		2	1
> Inhibitory samorządności			6			3				3		1				2	1		7
> Stymulatory samorządności	1	4	6	2	1	1	3			2	5	1	3	1		3	2	1	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy w programie MAXQDA

Rysunek 17: Matryca kodów tematycznych w II cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania

System kodów	Helena	Stasiu...	Edzio ...	Wikto...	Adam	Wywi...	wywia...	Wywi...	Stasiu...	Marys...	Marys...	Marys...	Mania...	Kuba ...	Klara ...	Klara ...	Hania	Frania	Ania ...
> Narzędzia i metody wspierania samorządności	2		1	3	1	2	3	4	3	3	2	5	1		1	1	3	1	
> Poziom partycypacji	11	7	10	12	8	13	12	16	13	11	12	6	7	4	7	6	6	3	4
> Funkcjonowanie w grupie	11	6	4	2	16	6	8	6	2	2	6	2	4	2	3	5	9	6	10
> Emocje dzieci				1		3					1	1	1	3		1			
> Doświadczenie samorządności	2	2	2	5	4	4	8	7	6	4	6	3	10	3	3	6	6	4	8
> Inhibitory samorządności	5				1	8	2	3		1	3	3		3	6	2	15		2
> Stymulatory samorządności	2	1	4	4	5	6		6	1	2	5	5	2	2	1	6	1	4	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy w programie MAXQDA

Rysunek 18: Matryca kodów tematycznych w III cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania

System kodów	Stasiu...	Klara ...	Helen...	Kuba ...	Wikto...	Tosia ...	Tadzi...	Stasiu...	Marys...	Marys...	Marys...	Mania...	Klara ...	Hania...	Frania...	Edwar...	Benio ...	Ania ...	Adam...
> Narzędzia i metody wspierania samorządności	4	4	6	7	3	3	3	3	5	2	5	4	3	5	3	5	3	4	5
> Poziom partycypacji	5	9	9	6	10	19	12	14	8	13	16	14	11	17	9	15	11	17	10
> Funkcjonowanie w grupie	3	3	4	4	5	11	4	5	5	7	6	6	4	5	4	3	7	3	12
> Emocje dzieci																1			
> Doświadczenie samorządności	3	6	6	5	6	9	8	7	6	7	8	7	5	6	4	7	8	10	4
> Inhibitory samorządności			9	1	3	2		1	1		2			6				3	4
> Stymulatory samorządności	1	6	1	1	3	5	2	3	3	4	5	4	4	9	5	6	11	4	9

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy w programie MAXQDA

Analiza trzech matryc kodów z kolejnych cykli badawczych ujawnia wyraźne tendencje rozwojowe w zakresie percepcji samorządności przez dzieci. Najbardziej znaczącym zjawiskiem jest sukcesywny wzrost kategorii „Poziom partycypacji”, co wskazuje na pogłębiające się doświadczenia uczniów w zakresie uczestnictwa, wyrażania opinii i wpływu na życie klasy. Równolegle rośnie liczba kodów dotyczących „doświadczenia samorządności” oraz „stymulatorów”, co świadczy o wzmacnianiu mechanizmów sprzyjających sprawstwu. Malejąca liczba kodów z grupy „inhibitorów” sugeruje, że bariery wewnętrzne i systemowe są stopniowo przełamywane lub stają się „ukryte”. Obserwowane zmiany potwierdzają skuteczność wdrażanych działań dydaktycznych ukierunkowanych na wspieranie samorządności uczniowskiej.

Wzrost liczby kodów wskazujących na partycypację, sprawstwo i pozytywne postawy wobec grupy nie tylko uwidacznia się w ilościowej analizie matryc kodów, lecz znajduje także potwierdzenie w treści wypowiedzi samych uczniów. Analiza danych jakościowych pozyskanych w ramach częściowo ustrukturyzowanych wywiadów przeprowadzonych w kolejnych cyklach badania pozwoliła na wyodrębnienie szeregu pozytywnych doświadczeń związanych z uczestnictwem dzieci w życiu klasy. Dotyczą one m.in. sprawczości, słyszalności, współdecydowania oraz emocjonalnego zaangażowania. Zestawienie tych doświadczeń przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 19: Pozytywne doświadczenia w uczestnictwie dzieci pomiędzy cyklami badań w działaniu w wywiadach częściowo-ustrukturyzowanych.

Pozytywne doświadczenia (uczestnictwo)	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Dzieci czują, że biorą udział w decyzjach klasy	21	34	58
Dzieci czują się słuchane przez innych	22	32	34
Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę	19	23	25
Dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swojej opinii	13	11	26
Dzieci czują, że współdzielą władzę i odpowiedzialność (z nauczycielem)	0	25	46

Źródło: opracowanie własne

Już w pierwszym cyklu część dzieci wskazywała pozytywne doświadczenia – na przykład 22 wypowiedzi świadczyły o tym, że dziecko czuje się wysłuchane, a 19 wskazywało, że ich pomysły są uwzględniane przez innych. Jednak jednocześnie wiele dzieci miało poczucie ograniczonego wpływu: tylko niektóre mówiły o współdecydowaniu, a wprost kod „współdzielenie władzy” nie pojawił się wcale (co oznacza, że uczniowie nie postrzegali wtedy siebie jako współodpowiedzialnych za decyzje). Wiele odpowiedzi było zdawkowych; dzieci często mówiły „rzadko” albo „nie wiem” w kontekście zabierania głosu. Przykładowo, jeden z uczniów zapytany o reakcję, gdy nie podoba mu się czyjś pomysł, odparł: „Po prostu bym nie brał w tym udziału”

(uczestnik badania, wywiad, 31 maja 2023) – świadczy to o wycofaniu się zamiast podjęcia współdecydowania. Inna uczennica przyznała: „(...) bo ja nie umiem za bardzo powiedzieć mojego własnego zdania” (uczestnik badania, wywiad, 31 maja 2023), wskazując na brak pewności siebie. Takie wypowiedzi potwierdzają, że na starcie projektu wiele dzieci rzadko angażowało się w samorządność i odczuwało bariery wewnętrzne.

Podsumowując, doświadczenia dzieci związane z samorządnością ewoluowały od ograniczonego udziału, niepewności i sporadycznego zabierania głosu – do powszechnego zaangażowania, pewności siebie i poczucia współdecydowania. Dzieci nauczyły się korzystać ze swojego głosu w klasie, a ich wypowiedzi stały się bardziej rozbudowane i świadome. Jest to efektem zarówno działań podjętych między cyklami (opisanych dalej), jak i naturalnego osvajania się uczniów z ideą samorządności.

Na podstawie analizy porównawczej not analitycznych przypisanych do wywiadów z trzech cykli badań w działaniu wyróżniłem trzy główne obszary zmian zaobserwowane u tych samych dzieci na przestrzeni trzech cykli wywiadów (od pierwszego do trzeciego cyklu):

- Wzrost asertywności: Wielu początkowo nieśmiałych uczniów wykazało się większą śmiałością i stanowczością w ostatnim cyklu badania. Na początku projektu część dzieci unikała wyrażania sprzeciwu wobec pomysłów innych – np. uczeń Beniamin w I cyklu „raczej przemilcza” niechęć do cudzego pomysłu, aby nie zranić pomysłodawcy. Z biegiem czasu niektórzy zyskali odwagę do otwartego wyrażania własnego zdania. Przykładowo, w III cyklu ten sam uczeń deklaruje, że „nawet jak ktoś starszy (...) mówi, no to trzeba się postawić” (uczestnik badania, wywiad, 5 lutego 2024), potrafiąc merytorycznie uzasadnić swój sprzeciw. Widać zatem przejście od postawy konformistycznej do bardziej asertywnej u części badanych dzieci.
- Zmiany w poczuciu sprawczości: Uczniowie wraz z kolejnymi cyklami zaczęli nieco inaczej postrzegać własny wpływ na życie klasy. Początkowo wielu nie dostrzegało, by ich działania cokolwiek zmieniały – np. Adam w I cyklu nie umiał podać sytuacji, w której jego pomysł wpłynął na klasę, co świadczyło o ograniczonym poczuciu sprawczości. Jednak w miarę wdrażania kolejnych inicjatyw samorządowych pojawiły się przykłady większego zaangażowania: kilkoro dzieci (np. Beniamin, Stanisław M.) podjęło się ról organizacyjnych lub pełniło funkcje (jak przewodniczenie w kręgu klasowym). W wywiadach z III cyklu uczniowie częściej dostrzegali realne efekty swojej aktywności – np. wspominali udane wydarzenia zorganizowane z ich udziałem albo zauważali, że pewne zmiany w klasie zaszły

na lepsze dzięki wspólnym działaniom. To wskazuje na wzrost ich poczucia wpływu i odpowiedzialności za sprawy klasowe u części badanych.

- Sposoby reagowania na sytuacje klasowe: Zaobserwowano również ewolucję w reagowaniu na różne sytuacje w klasie, zwłaszcza te wymagające zabrania głosu lub sprzeciwu. W pierwszym cyklu wiele dzieci reagowało biernie na nieakceptowane pomysły czy problemy – np. Adam przyznawał, że często godzi się z wolą większości, nawet jeśli mu to nie odpowiada. W kolejnych wywiadach uczniowie opisywali bardziej aktywne reakcje: pojawiły się przypadki konstruktywnego przeciwstawienia się (np. uczennica Marysia w III cyklu mówi, że gdy coś jej się nie podoba, po prostu się nie zgodzi i zaproponuje zmianę), jak i poszukiwania kompromisu (uczniowie uczyli się proponować rozwiązania, które zadowolą wszystkich). Nastąpiła też zmiana w reagowaniu na sytuacje wymagające odpowiedzialności – np. niektóre dzieci w III cyklu same z siebie pilnowały przestrzegania ustalonych zasad w klasie (jak utrzymanie ciszy czy porządku), podczas gdy wcześniej robiły to tylko na prośbę nauczyciela. Ogólnie, uczniowie w miarę upływu czasu stawali się bardziej świadomi tego, jak reagować w sytuacjach konfliktu lub potrzeby działania (czy to przez asertywne wyrażenie opinii, czy sięgnięcie po pomoc kolegów, czy inicjatywę własną).

Te obserwowane zmiany sugerują, że świadome działania w ramach projektu (kolejne cykle interwencji) wpłynęły pozytywnie na rozwój kompetencji samorządowych u części dzieci – szczególnie w obszarze pewności siebie, poczucia wpływu na otoczenie oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wymagających zabrania głosu.

W ramach triangulacji zwielokrotnionej do opisania doświadczeń dzieci użyję dodatkowo analizy transkryptów nagrań wideo w czasie rozmów na naradach klasowych wdrożonych w 3 cyklu badawczym. Uważam, że jest to istotne, ponieważ ostatni 3 cykl dostarczył nowych i cennych wniosków, które wcześniej nie były analizowane w ten sposób. Na podstawie kodowania wyłoniono następujące główne obszary tematyczne (kategorie główne) oraz przypisane do nich podkategorie. Poniżej przedstawiono drzewo kodowe z krótkim objaśnieniem zakresu każdej kategorii:

- Organizacja sprzątania – kwestie związane z utrzymaniem czystości w klasie i wywiązywaniem się z dyżurów porządkowych.
 - Brudny stolik i bałagan po posiłkach – uwagi na temat zanieczyszczonych ławek/stolika, okruchów, plam i pozostawionych śmieci po jedzeniu.
 - Dyżury i obowiązki porządkowe – rozmowy o podziale obowiązków sprzątania, harmonogramie dyżurów oraz ich realizacji przez uczniów.

- Niewywiązywanie się z obowiązków – sytuacje, gdy uczniowie nie sprzątaję po sobie lub zaniedbują powierzone zadania, oraz reakcje na takie postawy.
- Propozycje utrzymania czystości – pomysły uczniów i nauczyciela dotyczące poprawy porządku (np. wspólne narzędzia do sprzątania, nowe zasady sprzątania).

Kwestie utrzymania porządku w klasie pojawiały się na niemal każdym spotkaniu – uczniowie często zwracali uwagę na bałagan i próbowali wyegzekwować od siebie nawzajem większą dbałość o czystość. Wypowiedzi te początkowo miały charakter opisowy (stwierdzenie faktu bałaganu), a z czasem przybierały formę postulatów lub skarg. Przykładowo jeden z uczniów zwraca uwagę na brudny stół, obrazowo opisując konsekwencje braku sprzątania: „(...) ten stolik jest bardzo brudny i ktoś może sobie coś jeść i to jedzenie mu spadnie w jakąś plamę z musu i potem to jedzenie jest do wyrzucenia” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 10 maja 2024). Taka wypowiedź wskazuje na dyskomfort uczniów z powodu brudu – bałagan wpływa na codzienne funkcjonowanie (np. jedzenie w niehigienicznych warunkach). Uczniowie zauważają problem i uzasadniają, dlaczego powinno się dbać o czystość (jedzenie się marnuje, jest „nieprzyjemnie siedzieć” przy brudnym stoliku).

Inny często powracający wątek to frustracja wynikająca z niewywiązywania się niektórych osób z dyżurów. Dzieci narzekają, że część klasy zostawia bałagan z myślą, że ktoś inny go posprząta. Jak ujęła to jedna z uczennic: "(...) a, to jest takie ok, więc tego nie posprzątam, ktoś inny to zrobi za mnie" (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 16 maja 2024). Tę wypowiedź można zinterpretować jako wyraz oporu wobec obowiązków – niektórzy uczniowie celowo ignorują bałagan, licząc, że odpowiedzialność spadnie na kogoś innego. Taka postawa jest negatywnie odbierana przez resztę klasy i wielokrotnie krytykowana w dyskusjach. W odpowiedzi padają różne propozycje usprawnienia sprzątania – np. wprowadzenie dodatkowych ściereczek i zmiotki dostępnej przy stoliku, aby każdy mógł na bieżąco sprzątnąć okruszki. Podsumowując, kategoria „organizacja sprzątania” ujawnia ciągłe tarcia wokół odpowiedzialności za wspólną przestrzeń: uczniowie dostrzegają problem bałaganu i starają się go rozwiązać, ale zmagają się z oporem części grupy.

Potwierdzeniem tego, jak ważny jest to dla dzieci temat, są wykonane przez nich fotografie w ramach wywiadu częściowo ustrukturyzowanego.

Kolaż fotograficzny 7: Fotografie wykonane przez dzieci w ramach wywiadu



Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji fotograficznej

Fotografie wykonane przez dzieci w odpowiedzi na pytanie: „Na co masz wpływ w klasie?” ukazują obszary, w których uczniowie czują się odpowiedzialni za utrzymanie porządku, opiekę nad otoczeniem i codzienne obowiązki związane z troską o wspólną przestrzeń. Wybór takich ujęć wskazuje, że dzieci rozumieją wpływ nie tylko jako możliwość podejmowania decyzji, ale również jako realne działanie na rzecz wspólnoty klasowej.

Na zdjęciach widoczne są m.in.: roślina doniczkowa, akwarium z rybkami, terrarium, biblioteczka, zamykanie podłogi, uporządkowane stanowisko plastyczne oraz miejsce do odpoczynku. Ich obecność w kolażu sugeruje, że uczniowie identyfikują się z konkretnymi zadaniami opiekuńczymi i porządkowymi, które są przypisane im lub podejmowane dobrowolnie w ramach wspólnego dbania o klasę.

Szczególnie istotne są ujęcia akwarium i roślin – to elementy wymagające systematycznej opieki i zaangażowania, co świadczy o poczuciu odpowiedzialności i stałości w realizacji

powierzonych zadań. Fotografia z miotłą oraz porządkiem na półkach wskazuje na świadomość dzieci, że ich wpływ przejawia się również w trosce o estetykę i funkcjonalność przestrzeni. Dbłość o książki i materiały edukacyjne (biblioteczka, stanowisko pracy) potwierdza, że uczniowie czują się gospodarzami klasy i potrafią współtworzyć warunki sprzyjające uczeniu się.

Wybór takich obiektów dowodzi, że samorządność dzieci przejawia się również w praktykach codziennej troski, które są często pomijane w analizach partycypacji, a mają kluczowe znaczenie dla budowania poczucia wspólnoty, obowiązku i sprawczości. Uczniowie nie tylko uczestniczą w działaniach, ale rozumieją, że ich wpływ wyraża się poprzez odpowiedzialność za konkretne przestrzenie i przedmioty, które współdzielą z innymi.

Dzieci mogą postrzegać wybrane przestrzenie (np. akwarium, biblioteczka, kąciek relaksu) jako symbole odpowiedzialności, niezależnie od tego, czy faktycznie regularnie się nimi zajmują. Ich wybór może wyrażać intencję lub aspirację do bycia osobą, która troszczy się o ważne elementy klasy – nawet jeśli w praktyce nie zawsze to realizują. To forma utożsamienia się z rolą opiekuna, niekoniecznie jeszcze w pełni zinternalizowaną. Dziecięce wybory fotograficzne wskazują na świadomość wartościowych obszarów w klasie, z którymi chcą się identyfikować. Nawet jeśli nie towarzyszy temu systematyczna dbłość, to właśnie w tych niekonsekwencjach objawia się proces uczenia się odpowiedzialności – etapowy, niepełny, ale szczery. Dla nauczyciela i badacza to cenna wskazówka, że dzieci rozpoznają istotne elementy życia klasy, ale potrzebują wsparcia w przekładaniu tej świadomości na codzienne działania.

Kolejne kategorie kodów dotyczą sposobu podejmowania decyzji:

- Decyzje grupowe i ustalenia klasowe – proces podejmowania decyzji przez całą klasę.
 - Głosowanie i demokracja w klasie – sytuacje, gdy klasa głosuje nad propozycjami lub wyborem rozwiązania (np. przez podniesienie ręki, trójkąty decyzyjne).
 - Dyskusje nad propozycjami – omawianie pomysłów zgłoszonych przez uczniów, prezentowanie argumentów „za” i „przeciw”, wyrażanie zgody lub sprzeciwu.
 - Brak konsensusu i kompromisy – trudności w osiągnięciu jednogłośnej decyzji, przypadki podziału zdań oraz wypracowywanie kompromisowych rozwiązań.

Transkrypcje ukazują klasę, która stara się podejmować decyzje demokratycznie, choć proces ten bywa trudny. Wiele dyskusji dotyczyło wspólnych ustaleń – czy to w sprawie organizacji przestrzeni, planowania wydarzeń, czy reagowania na problemy. Często pojawiała się formalna lub nieformalna forma głosowania. Przykładowo, w kwestii zmiany ustawienia stolika podsumowałem wynik dyskusji w taki sposób: „Na razie większość osób przegłosowało, więc na razie nie

zmieniamy” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa I, 24 maja 2024). To zdanie wyraźnie pokazuje zastosowanie zasady większości – klasa podjęła decyzję poprzez głosowanie i ustalono, że status quo zostaje zachowane.

Osobiście dla mnie dużą trudnością było jasne ustalenie sposobu podejmowania decyzji i uważam, że ponownie do różnych tematów i sytuacji można zastosować różne strategie. Stąd część decyzji była podejmowana na drodze konsensusu a część przewagą większości. W innych przypadkach uczniowie zgłaszali różne pomysły (np. dotyczące zasad segregacji kredek czy sprzątanía) i prowadzili dyskusję nad tymi propozycjami, wyrażając zgodę lub zgłaszając wątpliwości. Czasem ktoś mówi wprost „ja się nie zgadzam dlatego, że...”, co sygnalizuje gotowość do jawnego wyrażania sprzeciwu i tłumaczenia swojego stanowiska. Takie sytuacje uczą dzieci negocjacji – pojawia się potrzeba znalezienia kompromisu lub przegłosowania opcji. Ogólnie, kategoria ta pokazuje, że uczniowie podejmują próby samorządności: angażują się w dyskusje i chcą współdecydować o klasowych sprawach. Bywa to chaotyczne, ale jest cenną lekcją demokratycznego procesu – uczą się, że ich głos ma znaczenie, ale muszą też respektować decyzje większości.

Podsumowując analizowany rozdział, można stwierdzić, że projekt badawczy doprowadził do stopniowego, lecz wyraźnego wzrostu poziomu samorządności uczniowskiej w klasach I–III szkoły społecznej. Dane jakościowe i ilościowe, uzyskane w wyniku triangulacji źródeł (transkrypcje, wywiady, dziennik badacza, dokumentacja fotograficzna), ukazują sukcesywny rozwój kompetencji obywatelskich dzieci – od nieśmiałości, braku wpływu i biernego uczestnictwa, po aktywne współdecydowanie, inicjowanie działań oraz świadome wyrażanie opinii i sprzeciwu. Uczniowie nie tylko częściej zabierają głos i uczestniczą w podejmowaniu decyzji, lecz także rozumieją znaczenie współodpowiedzialności za klasową wspólnotę, co widać m.in. w dbałości o przestrzeń i obowiązki porządkowe. Wraz z kolejnymi cyklami obserwuje się ugruntowanie pozytywnych postaw, osłabienie barier i wzrost poczucia sprawczości, co potwierdza skuteczność wdrożonych narzędzi, metod i strategii dydaktycznych wspierających propedeutyczne formy samorządności w edukacji wczesnoszkolnej.

3.1.8 Wnioski i implikacje z analizy doświadczeń dzieci

W rozdziale podkreśliłem, że subiektywne doświadczenie szkolne staje się dla dziecka „fundamentem”, na którym buduje ono zarówno obraz własnej skuteczności, jak i gotowość do podejmowania ról społecznych. Jest to zgodne z opracowanym przeze mnie w rozdziale 1.4 „Modelem propedeutyki samorządności” i odwołuje się do tego faktu, umieszczając w pierwszym segmencie konieczność respektowania tempa rozwoju poznawczego, komunikacyjnego

i moralnego. Wyniki badań (m.in. obserwacje wspólnych decyzji podejmowanych przez uczniów) pokazują, że dokładne rozpoznanie strefy najbliższego rozwoju oraz umożliwienie „wspólnego doświadczania procesów decyzyjnych” stanowi warunek rzeczywistej partycypacji, a nie jej fasady. Należy też spojrzeć na wyniki badań z perspektywy modelu propedeutyki samorządności opisane w rozdziale teoretycznym. Analizę możemy podzielić na następujące kategorie:

1. Potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci:

- Rozwój podmiotowości i sprawstwa - Dzieci w wieku 6-9 lat przechodzą od moralności heteronomicznej do pierwszych przejawów samoregulacji. Uczestnictwo w decyzjach klasowych wzmacnia poczucie skuteczności i wewnętrzną motywację, jeśli zadania są ułożone w ich strefie najbliższego rozwoju .
- Doświadczenie wspólnoty - Badania akcentują wzrost znaczenia grupy rówieśniczej; uczniowie formują tożsamość przez interakcje, negocjując normy współżycia i oczekując akceptacji – przy czym homofilia płciowa utrudnia łączenie perspektyw dziewcząt i chłopców .
- Odpowiednia atmosfera wychowawcza – Aleksander Kamiński traktował ją jako jeden z czterech filarów swojej „metody mikołowskiej”, obok zabawy, systemu grupowego i listy umiejętności. Atmosfera – rozumiana jako klimat zaufania i współpracy – warunkuje stopniowe przekazywanie dzieciom realnej odpowiedzialności.

2. Bezpieczeństwo emocjonalne:

- Poczucie bycia słuchanym (dialog, pytania otwarte) minimalizuje „trening milczenia”, redukuje lęk przed wystąpieniem i pozwala na autentyczne wypowiedzi, co stanowi warunek wejścia w rolę współdecydenta .

3. Efekt socjalizacji rówieśniczej

- Kapitał zaufania - Relacyjny kapitał budowany na wzajemnym słuchaniu determinuje gotowość do dzielenia się odpowiedzialnością; brak zaufania prowadzi do tokenizmu (pozornego włączenia) .

4. Rozwój kompetencji komunikacyjnych:

- Przejście od kodu ograniczonego do rozwiniętego - Jeśli środowisko umożliwia dzieciom eksploracyjną mowę, przechodzą one od komunikacji sytuacyjnej do języka zdolnego do argumentacji i uzasadniania reguł. To warunek świadomego głosowania lub mediacji rówieśniczych.

5. Aktywność dzieci:

- Stopniowanie odpowiedzialności - Empiria potwierdza założenie modelu, że dzieci

potrzebują małych, konkretnych zadań grupowych, aby „przećwiczyć” kompetencje kolektywnego działania; zbyt szerokie uprawnienia bez rusztowania prowadzą do dezorientacji i wycofania.

- Uczenie przez doświadczanie - Największy przyrost kompetencji odnotowano w działaniach, które miały realny, widoczny rezultat (np. planowanie klasowych wydarzeń). „Doświadczona skuteczność” okazała się silniejszym wzmocnieniem niż sama wiedza.

Dodatkowo analiza danych empirycznych zgromadzonych w trakcie trzech cykli badania w działaniu pozwala sformułować wnioski dotyczące sposobu, w jaki dzieci w wieku wczesnoszkolnym doświadczają samorządności w środowisku klasy szkolnej. Wnioski te ukazują zarówno procesy wspierające rozwój samorządności uczniów, jak i mechanizmy utrudniające pełne uczestnictwo we wspólnocie szkolnej.

Po pierwsze, uczniowie uczestniczący w badaniu wykazywali stopniowy wzrost zaangażowania i poczucia sprawczości. Każdy kolejny cykl badawczy przynosił wyraźne przesunięcie od postaw biernych i wycofanych ku aktywnej partycypacji, co wyrażało się m.in. w częstszym zabieraniu głosu, inicjowaniu działań klasowych, uczestnictwie w głosowaniach oraz pełnieniu funkcji klasowych. Proces ten był szczególnie widoczny w wymiarze asertywności – dzieci coraz częściej i śmielej wyrażały sprzeciw oraz argumentowały swoje stanowisko, co świadczyło o rosnącej dojrzałości emocjonalnej i społecznej.

Po drugie, doświadczenia uczniów potwierdziły znaczenie warunków zewnętrznych i organizacyjnych dla rozwoju samorządności. Regularność działań (takich jak kręgi klasowe), jasność struktur (np. lista spraw, role przewodnika), narzędzia wspierające partycypację (pudełko pomysłów, trójkąty decyzyjne, wspieranie przewodników narad klasowych) oraz dostęp do przestrzeni edukacyjnej (materiały Montessori dopasowane do potrzeb uczniów ze SPE, swobodny układ klasy) sprzyjały włączaniu uczniów w procesy decyzyjne i budowały poczucie bezpieczeństwa.

Po trzecie, centralnym elementem doświadczeń uczniów okazała się komunikacja – zarówno werbalna, jak i niewerbalna. Kultura słuchania, umiejętność wypowiadania się na forum, gotowość do uzasadniania swojego zdania oraz reagowania na opinie innych stanowiły kluczowe wskaźniki poziomu partycypacji. Obserwowane w klasie interakcje ukazały potrzebę konsekwentnego wspierania dzieci w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych jako fundamentu dla wspólnotowego działania.

Po czwarte, w analizie ujawniły się liczne bariery i formy oporu wobec samorządności. Do najczęściej wskazywanych trudności należały: lęk przed oceną, poczucie ignorowania, niska

samoocena, trudności komunikacyjne oraz chaos organizacyjny. Równocześnie pojawiały się różne formy oporu – od biernego wycofania, przez opór zabawowy, po krytyczny sprzeciw wobec narzucanych zasad. Zjawiska te należy interpretować nie jako przejawy nieposłuszeństwa, lecz jako ważny komunikat o granicach dziecięcej autonomii i potencjalnych napięciach między ideą samorządności a praktyką szkolną.

Wreszcie, uzyskane dane wskazują, że dzieci rozumieją samorządność nie tylko jako udział w formalnych strukturach, ale również jako możliwość współdecydowania o codziennym życiu klasy, kształtowaniu przestrzeni edukacyjnej, regulowaniu emocji i relacjach z rówieśnikami. Ich doświadczenia ujawniają wielowymiarowy charakter samorządności – obejmujący zarówno działania praktyczne, jak i procesy poznawcze, emocjonalne i społeczne.

Wnioski te potwierdzają, że rozwijanie samorządności w edukacji wczesnoszkolnej wymaga uważnego projektowania przestrzeni edukacyjnej, adekwatnych narzędzi dydaktycznych, a przede wszystkim – trwałej obecności wspierającego nauczyciela. Zgromadzony materiał empiryczny stanowi solidną podstawę do dalszej analizy roli dorosłych, grupy rówieśniczej oraz kultury instytucjonalnej szkoły w budowaniu demokratycznej wspólnoty uczniów.

Powyższe wnioski i rekomendacje, osadzone w solidnych podstawach teoretycznych, które zebrałem poniżej i stanowią potwierdzenie opisu z rozdziału teoretycznego mojej pracy.

Stopniowe wprowadzanie narzędzi samorządności opiera się na koncepcji Aleksandra Kamińskiego (1985, s. 96-103), który postulował formułowanie trzech rodzajów stopniowania działań samorządowych: „od samorządu jednej grupy wychowawczej do samorządu całej placówki”, „od samorządu prowadzonego za rękę do coraz bardziej autonomicznego” oraz „od samorządnego regulowania poczynań łatwych do długotrwałych, planowanych, skomplikowanych”. Wspiera to również teoria strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego (1971, s. 542), gdzie nauczyciel jako osoba bardziej kompetentna wspiera ucznia w przechodzeniu od zależności do samodzielności.

Regularna refleksja nad własną rolą nauczyciela wiąże się z koncepcją indywidualnej teorii pedagogicznej nauczyciela (Polak, 1999, s. 37-38), a także z kompetencją autokreacyjną opisaną przez Dudzikową (1994, s. 18) jako „struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilanych wiedzą i doświadczeniami”. Refleksja ta jest kluczowa dla świadomego budowania relacji podmiotowych z uczniami, co podkreśla Józefa Bałachowicz (2009, s. 153).

Różnicowanie form uczestnictwa odpowiada na zróżnicowane możliwości rozwojowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Kamza, 2014) oraz uwzględnia odkrycia Bernsteina (2003, s. 111-132) dotyczące kodów językowych, gdzie uczniowie z różnych środowisk posługują się odmiennymi

kodami komunikacyjnymi. Zróżnicowanie form partycypacji pomaga uniknąć problemu tokenizmu (Jarosz, 2016, s. 78) i wspiera inkluzywność opisaną w modelu partycypacji Patricio Cuevas-Parra (2023, s. 364), która jest niezbędna dla zadbania o specjalne potrzeby edukacyjne uczniów.

Uwzględnianie fizjologicznych uwarunkowań łączy się z charakterystyką sylwetki dziecka w wieku wczesnoszkolnym i specyfiką jego rozwoju poznawczego (Kamza, 2014, s. 36), gdzie zdolność do zapamiętywania i selektywnego skupiania uwagi, choć znacznie się poprawia, ma nadal swoje ograniczenia. Uwzględnia również badania nad decentracją poznawczą (Piaget et al., 2006, s. 46).

Dążenie do spójności w całej szkole odzwierciedla znaczenie kultury szkoły opisanej przez Czerepaniak-Walczak (2018, s. 80) jako „wielowymiarowa przestrzeń rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego”. Szczególnie istotne jest tu dążenie do kultury innowacji lub konkordansu, a nie konformizmu czy unikania. Łączy się również z rolą szkoły jako instytucji demokratycznej opisaną przez Śliwerskiego (2017, s. 160).

Docenianie różnych form uczestnictwa chłopców i dziewcząt nawiązuje do rozważań o homofilii płciowej (Grygiel & Humenny, 2017, s. 37-38) oraz różnych stylach interakcji społecznych uczniów. Uwzględnia również zróżnicowane formy partycypacji opisane w modelach Lundy (2007) oraz koncepcji "przecięcia tożsamości" (Cuevas-Parra, 2023, s. 366).

Konstruktywne podejście do oporu uczniów bezpośrednio odnosi się do kultury oporu w szkole (Babicka-Wirkus, 2019, s. 159), gdzie opór uczniowski traktowany jest nie jako przeszkoda, ale jako element procesu demokratyzacji i budowania podmiotowości. Uwzględnia też różne formy oporu opisane przez Nowicką (2010, s. 230-231): zawieszenie, wycofanie się, wyjście z roli, opór pragmatyczny i opór agresywny.

Równoważenie struktury i swobody nawiązuje do rozważań o stylach działań nauczycieli (Bałachowicz, 2009, s. 161-171), gdzie optymalne wydaje się balansowanie między stylem negocjacyjnym a delegującym. Uwzględnia też teorię rozwoju moralnego Piageta (2006, s. 44-65), gdzie dzieci w wieku 6-9 lat przechodzą od moralności heteronomicznej (opartej na zewnętrznych regułach) do początków moralności autonomicznej.

Wykorzystanie konkretnych narzędzi wspierających odnosi się do rozważań Olczak (2010, s. 17) o umowie społecznej jako narzędziu wspierającym rozwój odpowiedzialności podmiotowej oraz do eksperymentu mikołowskiego Aleksandra Kamińskiego (1966, s. 107), gdzie układ przestrzenny i organizacyjny klasy wspierał tworzenie więzi zespołowych. Wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych łączy się z analizą rozwoju poznawczego i komunikacyjnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Mądry-Kupiec, 2011, s. 25-26), gdzie podkreśla się rolę mowy

eksploracyjnej i otwartej komunikacji. Wiąże się też z koncepcjami Doroty Klus-Stańskiej (2005, s. 89) dotyczącymi dyskusji jako wyrazu dojrzałości osiąganego w wieku wczesnoszkolnym.

3.2 Rola nauczyciela w rozwijaniu samorządności

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące tego, jaka jest rola nauczycieli w rozwijaniu samorządności a przede wszystkim, jakie strategie i praktyki stosowane przez nauczycieli wspierają, a jakie hamują rozwój samorządności u uczniów. W dotychczasowej analizie wskazano, że kształtowanie samorządności dzieci w młodszy wieku szkolnym wymaga współdziałania trzech kluczowych czynników: potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów, odpowiedniej atmosfery i wsparcia rówieśników oraz świadomej, refleksyjnej postawy nauczyciela. Niniejszy podrozdział koncentruje się właśnie na tym ostatnim elemencie. Zaprezentowane zostaną wyniki badań ukazujące, w jaki sposób nauczyciel – jako facyliator procesów wychowawczych, projektant sytuacji dydaktycznych oraz moderator dialogu w klasie – może etapowo przekazywać uczniom przestrzeń do decydowania, współodpowiedzialności i krytycznej refleksji. Analizując różnorodne dane, podjąłem próbę określenia kompetencji, stylu wychowawczego strategii komunikacyjnych i warunków instytucjonalnych, które sprzyjają lub utrudniają rozwój samorządnych postaw. Celem podrozdziału jest zatem wyodrębnienie praktycznych wskazówek dla nauczycieli, a zarazem ukazanie roli ich indywidualnych przekonań i stylu pracy w budowaniu kultury klasy opartej na zaufaniu, dialogu i sprawstwie uczniów, które przełożą się na ich samorządność.

3.2.1 Koncepcja roli nauczyciela

Podrozdział przybliży wyłaniającą się z części teoretycznej rozprawy koncepcję roli nauczyciela jako kluczowego projektanta warunków propedeutyki samorządności. W ujęciu tym pedagog nie ogranicza się do transmisji wiedzy, lecz – czerpiąc z idei konstruktywizmu oraz strefy najbliższego rozwoju i modelu „rusztowania” – inicjuje sytuacje kooperacyjne, stopniowo przekazuje uczniom decyzyjność oraz modeluje kulturę klasy. Jego skuteczność opiera się na trzech filarach:

1. Kompetencjach społeczno-komunikacyjnych w tym na jego stylu wychowawczym;
2. Refleksyjnej „indywidualnej teorii pedagogicznej” integrującej wymagania programowe z potrzebami dzieci;
3. Zdolności budowania atmosfery zaufania, w której odpowiedzialność i krytyczne myślenie stają się codzienną praktyką uczniów.

Analiza not analitycznych przypisanych do drzewa kodowego wywiadów wykazała, że nauczyciel okazał się kluczowym czynnikiem mającym związek z większością pozostałych kategorii. Wspierający nauczyciel potrafi wdrażać narzędzia i struktury – np. konsekwentnie egzekwuje zasadę, że każdy może się wypowiedzieć, pilnuje, by decyzje były uczciwe i modeluje aktywne słuchanie. Taki nauczyciel często oddaje dzieciom głos w sprawach klasowych, stając się facylitorem. W efekcie formalne role nabierają znaczenia (dzieci czują, że przewodniczący faktycznie ma coś do powiedzenia), a narzędzia typu narada klasowa czy „pudełko pomysłów” są traktowane na poważnie. Nauczyciel autorytarny lub zdominowany przez potrzebę kontroli działa odwrotnie – może formalnie organizować wybory i narzędzia, ale realnie zachowuje decyzyjność u siebie, spychając uczniowską samorządność do roli ozdobnika. W skrajnych przypadkach to nauczyciel lub wąska grupa faworytów (gwiazd socjometrycznych) podejmuje wszystkie decyzje, a pozostałe dzieci odczuwają brak wpływu.

Rola nauczyciela w procesie propedeutycznym samorządności jest kompleksowa. Dlatego dla wielu dzieci kluczowe jest, że stwarzałem im poczucie wsparcia. Beniamin podkreślał w wywiadach, „(...) że najlepiej czuje się w klasie z wychowawcą, który go bardzo wspiera” (uczestnik badania, wywiad, 31 maja 2023). Jak się okazało, gdy wysłuchiwałem pomysłów dzieci, zachęcałem je do działania i traktowałem poważnie głos każdego, dzieci nabierały śmiałości. Nauczyciel więc pełni rolę moderatora narad klasowych – jeśli aktywnie dba o to, by każdy miał szansę mówić (np. przez ustalenie zasad).

Nauczyciel ustala też granice autonomii dzięki swojemu autorytetowi. Ciekawym zjawiskiem jest, że pod koniec projektu część dzieci nabrała śmiałości w wyrażaniu zdania nawet w obecności dorosłych. W III cyklu słyszymy deklaracje typu: „(...) nawet jak ktoś starszy mówi, to trzeba się postawić” (uczestnik badania, wywiad, 5 lutego 2024). Sugeruje to, że uczniowie zaczynają rozumieć swoje prawo do opinii niezależnie od hierarchii. Z drugiej strony, dzieci nadal liczą się z oceną nauczyciela – niektórzy wspominają, że pomysły nauczycieli traktują ostrożnie (trudniej im się sprzeciwić). Relacja z dorosłym wymaga więc równowagi: dzieci uczą się partnerstwa w rozmowie, ale autorytet nauczyciela pozostaje ważny jako źródło bezpieczeństwa.

W moim projekcie głównie skupiam się na szkole, natomiast paru uczniów w wywiadach wspomniało o roli rodziców. Rodzice, którzy zachęcają do aktywności (np. mama, która mówi: „(...) śmiało, powiedz w klasie, co myślisz”), dodają dziecku odwagi również na forum szkolnym. Rodzic, który ma również pozytywny stosunek do nauczyciela, uprawomocnia w oczach dziecka jego działania. Zatem pozytywne wsparcie dorosłych, zarówno nauczyciela, jak i rodzica, jest istotnym czynnikiem wzmacniającym samorządność uczniowską.

Analiza prowadzonego przeze mnie dziennika badacza dostarcza unikalnego wglądu w wielowymiarową rolę, jaką pełniłem w procesie rozwijania samorządności uczniowskiej. Poprzez własną autorefleksję mogłem wyodrębnić kluczowe dylematy, postawy i działania, które zarówno wspierały, jak i hamowały rozwój samorządności w mojej klasie. W moim dzienniku w ramach obserwacji swobodnych widoczne jest dążenie do stworzenia struktur wspierających samorządność, pojawiają się w nim takie zapisy:

„Zakres zadania grupowego: Chciałbym spróbować to z wami zrobić. Co myślicie? Czy coś jeszcze by mógł robić?” (Dziennik badacza, 20.10.2023). „W sposób naturalny zaczął się tworzyć w klasie system grupowy wynikający z zainteresowań dzieci. Powstała grupa redakcyjna odpowiedzialna za tworzenie gazetki oraz grupa teatralna odpowiedzialna za przygotowania przedstawienia” (Dziennik badacza, 12.10.2023).

Systematycznie na podstawie literatury przedmiotu i moich obserwacji wprowadzałem elementy strukturalne, takie jak narady klasowe, role przewodników, system grupowych, prace projektowe, co wskazuje na moje świadome budowanie architektury umożliwiającej uczniom podejmowanie decyzji. Jednocześnie pojawiała się we mnie refleksja dotycząca ryzyka nadmiernego strukturalizowania: „Pytanie, czy grupowy to nie jest wyjście od struktury i technicznych aspektów do samorządności, zamiast realizować to w drugą stronę?” (Dziennik badacza, 29.04.2023).

To pytanie wskazuje na moją świadomość, że struktury organizacyjne mogą zarówno wspierać samorządność (dając jej ramy), jak i ją ograniczać (zamykając w zbyt sztywnych procedurach). Pisał już o tym kilkadziesiąt lat temu w swoich pracach Julian Radziewicz (Radziewicz, 1993). W mojej narracji widoczne są ciągłe próby znalezienia równowagi między zapewnieniem uczniom struktury a pozostawieniem im przestrzeni na autonomię:

„Wprowadzamy klepsydrę 20 minut, żeby przewodnik mierzył czas rozmówcy” (Dziennik badacza, 6.10.2023).

„Czy powinienem rejestrować dyskusję na kręgach i w nich dalej uczestniczyć?” (Dziennik badacza, 16.02.2023).

Te fragmenty ujawniają kluczowy dylemat pedagogiczny, z którym się zmagalem: jak wiele struktury jest potrzebne, aby umożliwić samorządność, a od którego momentu struktura ta zaczyna ją ograniczać? Sposób, w jaki formułowałem te dylematy, wskazuje na ciągły proces refleksji i dostosowywania mojego podejścia. W moim języku wyraźnie widoczne jest napięcie między idealistyczną wizją samorządności a realiami jej wdrażania:

„Możliwe, że kręgi klasowe to nie jest jedyna forma umożliwiająca wszystkim wyrażanie swojej opinii i trzeba zdywersyfikować tę formę na inne pomniejsze narzędzia” (Dziennik badacza, 16.02.2023).

„Pytanie, czy jest sens poddawać pod dyskusję dzieci każdy temat, bo nie na wszystko mają wpływ (np. pomysł przerw). Może warto określić te tematy z góry?” (Dziennik badacza, 7.05.2023).

Stale weryfikowałem swoje założenia w konfrontacji z rzeczywistością, dostrzegając, że niektóre formy samorządności mogą nie odpowiadać potrzebom wszystkich dzieci lub wymagać modyfikacji w kontekście edukacji wczesnoszkolnej. Szczególnie istotnym wymiarem mojej roli było mediowanie między kulturą samorządności w klasie a szerszym kontekstem instytucjonalnym: „Pojawia się też pytanie o kod językowy uczniów wykorzystywany w ramach samorządności w szkole niepublicznej.” (Dziennik badacza, 18.02.2023) Czy dzieci myślą, że bawimy się w samorządność tylko w klasie, a świetlica i reszta szkoły to już osobna wyspa?” (Dziennik badacza, 23.02.2023). Pojawiają się też wpisy odnoszące się do ukrytego programu szkoły „Po rozmowach z nauczycielem wspomagającym ponownie odnoszę wrażenie, że coś, co stanowi dla mnie wartość, to dla innych nauczycieli świadczy o czymś odwrotnym. Umiejętność wyrażania własnego zdania, swoich poglądów, a nawet przeciwstawiania się dorosłym uważam za wartość, natomiast Pani W. oraz inni nauczyciele uważają, że akacje to klasa «roszczeniowa».” (Dziennik badacza, 19.04.2023).

Te fragmenty ukazują moją rolę jako mediatora między wartościami samorządności a dominującymi w szkole normami. Język, którego używałem w tych fragmentach („dla mnie wartość”, „uważam za wartość”) wskazuje na moje osobiste zaangażowanie aksjologiczne, gdzie stawałem się rzecznikiem określonej wizji edukacji. „Zorientowałem się, że do tej pory chłopcy nie prowadzili kręgów i najwyższa pora, żeby to zrobili. Pytanie, jak status socjometryczny dzieci wpływa na prowadzenie kręgów? Jakie umiejętności i predyspozycję wpływają na to?” (Dziennik badacza, 3.10.2023). Pojawiały się też pomysły na nowe sposoby zbierania danych „Warto stworzyć na czas kręgów arkusz, na którym będę zaznaczał ilość interakcji pomiędzy uczniami i częstotliwość zabierania głosu.” (Dziennik badacza, 12.10.2023). Ta badawcza postawa pozwalała mi na świadome modyfikowanie praktyki w oparciu o dane, a nie tylko intuicję, co było kluczowe dla efektywnego rozwijania samorządności.

Szczególnie wartościowym elementem mojej narracji była refleksyjna obserwacja własnych działań i ich wpływu na proces samorządności: „Muszę bardziej kontrolować swoją chęć gadania i przerywania dzieciom.” (Dziennik badacza, 13.02.2023). „Ze zmęczenia moje komunikaty

i narracja względem niektórych dzieci w czasie pracy własnej stała się zbyt piętnująca. Muszę to zmienić, zwłaszcza w stosunku do Benia” (Dziennik badacza, 29.04.2023).

Te fragmenty ujawniają, że moje zachowania mogły zarówno wspierać, jak i blokować samorządność uczniów. Pokazują też balansowanie między różnymi stylami wychowawczymi. Krytyczna samoobserwacja stanowiła dla mnie warunek konieczny dla dążenia w rozwijaniu samorządności.

Analiza dziennika badacza ujawnia konsekwentne dążenie do włączania wszystkich uczniów w proces samorządności:

„Jak ich zaciekawić i zadbać o zabieranie przez nich głosu.” (Dziennik badacza, 8.02.2023).

„Dzisiaj została podjęta próba zaangażowania chłopców w krąg. Zostali zapytani wprost, czy są jakieś temat, które chcieliby na nim poruszyć i czy lubią robić zdjęcia” (Dziennik badacza, 23.03.2023).

Aktywnie poszukiwałem strategii angażowania uczniów wycofanych i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostrzegając, że prawdziwa samorządność wymaga zapewnienia wszystkim równych szans uczestnictwa. Również istotnym elementem mojej roli było rozpoznawanie i regulowanie dynamiki władzy w klasie:

„Jest to duże ryzyko, że sympatie i antypatie w klasie będą wpływały na decyzję grupowego i przewodnika” (Dziennik badacza, 20.10.2023). „W przypadku ostatniego kręgu i dyskusji na temat kroniki klasowej, dwie osoby były w stanie zablokować pomysł, który chciała przeforsować większość. Czy tak powinno być?” (Dziennik badacza, 19.04.2023).

Te refleksje pokazują, że jako nauczyciel rozwijający samorządność musiałem być świadomy nieuniknionych nierówności władzy w grupie i aktywnie pracować nad ich równoważeniem, jednocześnie respektując naturalne procesy grupowe, stąd również decyzję o wdrożeniu narzędzi socjometrycznych, które poddaje analizie w rozdziale o roli rówieśników.

Wszystkie powyższe obserwacje potwierdzają też wcześniejszy rozdział związany z doświadczeniami dzieci, gdzie kategoria kodowa „rola nauczyciela” była cały czas jedną z najistotniejszych i najczęściej współwystępujących kategorii w wywiadach z dziećmi.

Uzupełnieniem w ramach triangulacji metodologicznej opisów z dziennika badacza będzie analiza kolaży złożonych z fotografii ukazujących moją rolę w procesie organizacji procesu ucznia się dla uczniów (zob. ilustracja 4, 5, 20, 21, 22, 23). Ponieważ jak już ustaliłem we wcześniejszym rozdziale, obszar współdecydowania o procesie dydaktycznym był jednym z ważniejszych tematów dla dzieci. Dlatego należałoby się zastanowić, jaka była w nim moja rola i jakiej postawy wymaga ona od nauczyciela.

Cechą charakterystyczną interakcji pokazanych na zdjęciach jest dzielenie się odpowiedzialnością za proces uczenia się. Staram się nie dominować dyskusji – zamiast tego zachęca uczniów do samodzielnego znajdowania rozwiązań. Przykładowo, w jednej serii zdjęć uczniowie prowadzą naradę nad projektem, podczas której nauczyciel stoi z boku, pozwalając dzieciom samodzielnie dojść do konsensusu. Taki model wpisuje się w postulat, by relacje nauczyciel–uczniowie opierały się na „obustronnym akceptowaniu celu uczenia się jako wspólnego”, bez nadmiernej kontroli ze strony nauczyciela. W praktyce szkolnej oznacza to, że dzieci mają realny wpływ na to, czego i jak się uczą – np. współdecydują o tematyce projektów (jak prezentacje książek czy hobby widoczne na zdjęciach) lub formie klasowych aktywności. Na fotografiach dostrzegamy, że uczniowie reagują entuzjastycznie, gdy ich pomysły są wdrażane: pojawiają się spontaniczne uśmiechy, gesty radości (np. przy oklaskach po udanej prezentacji) czy oznaki dumy, gdy nauczyciel chwali inicjatywę dziecka. Emocjonalny klimat tych interakcji jest bardzo pozytywny – dominuje zaangażowanie, radość ze wspólnego działania oraz empatia (dzieci wspierają kolegów, gdy ci mają trudności, np. podpowiadając słowo koledze podczas prezentacji).

Charakter zdjęć sugeruje, że przyjąłem rolę dyskretnego obserwatora – nie narzucam się w kadrze, pozwalając dzieciom samodzielnie działać. Staram się ufać, że uczniowie poradzą sobie z zadaniem, a uczniowie ufają, że mogą pracować bez ciągłej kontroli. Przez czas trwania projektu często krążyłem po klasie lub siedziałem z boku, prowadząc obserwacje swobodne, gotowy wesprzeć, ale nie ingerujący, dopóki nie jest to konieczne. Dzięki temu dzieci czuły swobodę i autonomię, a jednocześnie wiedziały, że w razie potrzeby mogą liczyć na pomoc czy radę.

W analizowanych kolażach złożonych z fotografii ukazano istotne aspekty wspierania samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, koncentrując się na relacji nauczyciel–uczeń oraz sposobie organizacji środowiska edukacyjnego. Kluczowym elementem jest odejście od tradycyjnego modelu nauczania opartego na bezpośrednich instrukcjach, na rzecz wspierania procesów uczenia się. Nauczyciel, zamiast podawać gotowe rozwiązania, dba o wcześniejsze przygotowanie dzieci do samodzielnego funkcjonowania w klasie poprzez jasne wprowadzenie zasad i naukę korzystania z dostępnych materiałów. Dzieci uczą się między innymi planować pracę, pracować w ciszy, dbać o porządek w przestrzeni edukacyjnej. Widoczna na zdjęciach samodzielność uczniów świadczy o tym, że odpowiedzialność za proces uczenia się została w sposób świadomy i stopniowy przekazana w ich ręce.

Ważnym aspektem jest także wspieranie inicjatywy dzieci i umożliwianie im współdecydowania o przebiegu zajęć. Przykład prezentacji uczennicy przed grupą pokazuje, że ważne jest oddanie głosu dziecku i zaakceptowanie jego roli jako eksperta. Uczniowie mają

przestrzeń, by dzielić się wynikami pracy, proponować własne rozwiązania i aktywnie uczestniczyć w życiu klasy. Tego typu sytuacje świadczą o partnerskim charakterze relacji i sprzyjają rozwojowi poczucia sprawczości, pewności siebie oraz motywacji wewnętrznej.

Relacje w klasie zbudowane są na dialogu i otwartości. Komunikacja nie przebiega jednostronnie – dzieci nie są jedynie odbiorcami informacji, ale aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Zadają pytania, dzielą się pomysłami, a ich głos jest nie tylko wysłuchiwany, ale również traktowany poważnie. Uczniowie mieli możliwość podejmowania decyzji w sytuacjach codziennych, takich jak wybór formy pracy czy sposobu prezentacji efektów projektu, o ile mieści się to w granicach określonych zasad bezpieczeństwa. Taki model sprzyja nauce współodpowiedzialności, wspólnego rozwiązywania problemów oraz uczeniu się samorządności poprzez praktykę.

Pomimo dużej swobody, jaką otrzymali uczniowie, nie rezygnowałem z roli opiekuna przestrzeni. Czujnie obserwowałem procesy zachodzące w grupie, interweniując w sytuacjach wymagających pomocy – np. przy korzystaniu z narzędzi, przypomnieniu o zasadach bezpieczeństwa lub rozwiązaniu drobnych sporów. Interwencje te mają charakter wspierający, a nie represyjny – zamiast karcić czy wyręczać, tłumaczyłem i naprowadzałem. Taki styl działania sprzyja budowaniu wizerunku nauczyciela jako sojusznika i doradcy, a nie kontrolera czy sędziego. W efekcie dzieci chętniej zwracały się do mnie z problemem, czy prośbą, mając pewność, że zostaną potraktowane z szacunkiem i zrozumieniem. Wszystkie te działania tworzą spójną, przemyślaną strukturę edukacyjną, która wspiera rozwój samodzielności, odpowiedzialności i umiejętności społecznych dzieci, przygotowując je do aktywnego uczestnictwa w życiu klasy i szkoły.

Podsumowując Bałachowicz podkreśla, że styl działań edukacyjnych, który gwarantuje podmiotowość dziecka opiera się na „(...) komunikacyjnym partnerstwie” – nauczyciel inicjuje kontakt, ale równocześnie uważnie słucha i podąża za argumentami dziecka (Bałachowicz, 2009, s. 170). W materiale empirycznym właśnie te kompetencje (facylitacja narad, egzekwowanie zasady „każdy może się wypowiedzieć”, konstruktywizm w dydaktyce) okazały się pierwszym filarem skutecznej propedeutyki samorządności. Styl sytuacyjny wymaga od nauczyciela autorefleksji i ciągłego „kalibrowania” poziomu kierowania klasą. W rozdziale opisałem mój dylemat między strukturą a autonomią („czy powinienem rejestrować dyskusję na kręgach?”). Ta samo-regulacja odpowiada postulatowi Bałachowicz, by nauczyciel integrował wymagania programowe z realnymi potrzebami grupy uczniowskiej. Bałachowicz zwraca uwagę, że tylko styl partnerski buduje klimat bezpieczeństwa, który umożliwia przejmowanie odpowiedzialności przez dzieci (Bałachowicz,

2009, s. 171). Refleksyjność nauczyciela – element podkreślany przez Bałachowicz – stanowi warunek równoważenia struktury i swobody, co również dokumentowałem w swoim dzienniku badacza.

Podrozdział dotyczący koncepcji roli nauczyciela ukazał złożony i dynamiczny charakter funkcji pedagogicznej w kontekście rozwijania propedeutyki samorządności. Nauczyciel – jako inicjator, przewodnik i moderator – nie tylko projektuje przestrzeń do współdecydowania i odpowiedzialności uczniów, ale także poprzez styl komunikacji, wybór struktur, metod pracy i autorefleksję wpływa na klimat klasy i zakres uczniowskiego sprawstwa. Empiryczne dane z wywiadów, dziennika badacza oraz analizy materiału wizualnego jednoznacznie potwierdziły centralną rolę nauczyciela w procesie umożliwiania dzieciom partycypacji oraz rozwijania ich kompetencji społecznych. Wskazano na konieczność świadomego balansowania pomiędzy strukturą a swobodą, kontrolą a zaufaniem, co stanowi jeden z fundamentalnych dylematów pedagogicznych w edukacji wczesnoszkolnej.

W niniejszym kontekście uzasadnione staje się przejście do szczegółowej analizy kategorii działań nauczyciela, które wyłoniły się z materiału empirycznego. Ich omówienie pozwoli nie tylko na uporządkowanie i usystematyzowanie praktyk nauczycielskich sprzyjających (lub hamujących) rozwój samorządności uczniowskiej, ale również umożliwi wskazanie konkretnych strategii dydaktyczno-wychowawczych, które wspierają kulturę współdecydowania i odpowiedzialności w klasach I–III.

3.2.2 Kategorie działań nauczyciela

Analiza strukturalna dziennika badacza, w którym były prowadzone obserwacje swobodne, pozwoliła mi na wyłonienie głównych kategorii w obszarze działań podejmowanych przeze mnie. Wprowadzanie ról przywódczych oraz podejmowanie inicjatyw przez uczniów to wyraźny wątek w dzienniku. Już na początku odnotowano entuzjazm dzieci wobec nowej funkcji w klasie – roli „przewodnika kręgów” (lidera dyskusji klasowych). Uczniowie rotacyjnie pełnili tę funkcję, ucząc się prowadzenia rozmów i organizacji spotkań, o czym pisałem już we wcześniejszych podrozdziałach. Dziennik opisuje również oddolne inicjatywy dzieci – np. samodzielne przygotowanie prezentacji przez grupę uczennic na interesujący je temat. Zgodnie z koncepcją Kamińskiego, gdzie samorządność na etapie propedeutycznym opiera się głównie o pasję i zainteresowania dzieci naturalnie w klasie pojawiły się również dwie sekcje zainteresowań (Kamiński, 1966, s. 11). Była to grupa redakcyjna złożona z chłopaków, którzy tworzyli gazetkę klasową oraz grupa teatralna dziewcząt, tworząca własne scenariusze przedstawień. Grupy te powstały i działały w sposób naturalny z podziałem ze względu na płeć, ponownie pokazując

wyzwania związane z homofilią płciową. Prócz tego wielu uczniów podejmowało się dodatkowych zadań: planowali wycieczki, prowadzili fragmenty lekcji, organizowali wydarzenia klasowe. Pojawiają się także sytuacje, w których uczniowie przejmują inicjatywę w kierowaniu klasą – prowadzenie narad klasowych. Kategoria ta obejmuje zatem wszelkie przejawy przywództwa uczniów oraz ich dobrowolne działania na rzecz klasy. Najczęściej występuje w kontekście organizowania życia klasowego – od prowadzenia dyskusji po angażowanie kolegów w projekty i pasję – i pokazuje, jak dzieci stopniowo uczą się samodzielności i odpowiedzialności za wspólne przedsięwzięcia.

Ostatnią wyraźną kategorią, związaną z przyjętą strategią badań w działaniu są interwencje pedagogiczne i bieżąca refleksja nad przebiegiem projektu. Nie tylko obserwowałem, co się dzieje w klasie, ale aktywnie reagowałem na zaobserwowane problemy. Wielokrotnie udzielałem wsparcia indywidualnego konkretnym uczniom – np. planowałem rozmowy jeden na jeden z mniej zaangażowanymi dziećmi (Adamem, Edwardem), by wspólnie znaleźć sposób na ich większe uczestnictwa w życiu klasy.

Jednym z elementów moich działań, było wprowadzenie w II cyklu badań systemu grupowego wzorowanego na systemie pracy w metodzie mikołowskiej (zob. rozdział 1.4.5) oraz znanego z pracy zastępów w harcerstwie. Powstały trzy grupy z wyznaczonymi rotacyjnie liderami, którzy wspierali swoją grupę w działaniach dydaktycznych, organizacyjnych i wychowawczych. Prócz tego dyskretnie prosiłem uczniów o wsparcie innych dzieci w klasie. Inicjowałem także różnorodne działania dydaktyczne: stopniowe wprowadzanie elementów programu samorządności, rejestracja przebiegu narad klasowych (audio/wideo), organizowałem lekcje wychowawcze na temat bieżących wyzwań w klasie, czy szkoliłem przewodników kręgów i grupowych.

Każdej takiej interwencji towarzyszyła autorefleksja – notowałem swoje spostrzeżenia co do skuteczności podjętych kroków. Przykładem jest moja samoocena roli w dyskusjach klasowych: w pewnym momencie zauważyłem, że mam tendencję do zniecierpliwienia i wtrącania się dzieciom. Innym razem wyciągnąłem wnioski, że moje „komentarze” względem innych dzieci lub to, że poprosiłem kogoś o opuszczenie narady, są powtarzane przez innych i mogą prowadzić do izolacji niektórych uczniów (Dziennik badacza, 25.04.2023). Szukałem też odpowiedzi w literaturze i u innych nauczycieli oraz ekspertów (np. skonsultowałem różnice rozwojowe chłopców i dziewcząt z tutorem). Kategorie te przewijają się przez cały dziennik – wpisy mają charakter refleksyjny, a ja stale modyfikowałem swoje metody pracy z klasą. Był to ogromny atut przyjętej strategii badawczej. Gdybym realizował standardowe badania, z góry ustalonymi założeniami uzyskałbym zupełnie inne wyniki. Moje interwencje są zwykle bezpośrednio

powiązane z aktualnymi wyzwaniami: stanowią odpowiedź na zaobserwowaną bierność uczniów, problemy we współpracy czy potrzebę ulepszenia struktur klasowych.

Z dziennika badacza i obserwacji swobodnych wyłaniają się zależności między kategoriami. Należy podkreślić, że powyższe kategorie nie funkcjonują w oderwaniu, lecz wpływają na siebie nawzajem. Na przykład „interwencje nauczyciela” często wynikają z obserwacji „bierności uczniów” lub „problemów we współpracy grupy” i mają na celu ich przezwyciężenie. Z kolei „wprowadzenie ról przywódczych” oraz „nowych struktur samorządności” było strategią, która miała pobudzić mniej aktywnych uczniów do działania i uporządkować pracę grupową. „Aktywność uczniów” w dyskusji poprawiała się niekiedy dzięki atrakcyjnym „inicjatywom oddolnym” – dzieci chętniej zabierały głos, gdy dyskusja dotyczyła ich pomysłów. Jednocześnie „nieformalne relacje rówieśnicze” wpływały na przebieg zorganizowanych form aktywności: np. dominacja kilku osób w kręgu mogła ograniczać udział innych pomimo istnienia formalnej zasady, że każdy ma prawo głosu. Takie spostrzeżenia pokazują, że dopiero całościowa analiza ujawnia pełen obraz badanej klasy, gdzie struktura (reguły, role) i spontaniczne zachowania jednostek wzajemnie się przenikają.

W ramach triangulacji i analizy 32 transkrypcji rozmów na naradach klasowych zebrano powtarzające się tematy rozmów, które bezpośrednio dotyczyły roli i kompetencji nauczyciela. Były to między innymi:

1. Zasady korzystania z przestrzeni klasowej – ustalanie i przestrzeganie reguł dotyczących zachowania w klasie i wspólnego użytkowania przestrzeni:

- Reguły zachowania w klasie i na zewnątrz – przypominanie zasad (np. nie rzucania przedmiotami, ostrożnego zachowania), norm współżycia w przestrzeni szkolnej.
- Łamanie zasad i reakcje – sytuacje, gdy uczniowie nie stosują się do ustalonych reguł (np. biegają po klasie, rzucają śnieżkami), oraz konsekwencje i upomnienia z tym związane.
- Dbanie o wspólną przestrzeń – rozmowy o tym, jak uczniowie powinni troszczyć się o klasę i jej wyposażenie (np. o rośliny w klasie, pomoce naukowe), żeby służyły wszystkim.

W trakcie rozmów klasowych wielokrotnie powracał temat reguł zachowania – zarówno w sali lekcyjnej, jak i poza nią (np. na podwórku szkolnym). Ustalanie i przypominanie zasad stworzonych wspólnie z uczniami w kontrakcie było konieczne zwłaszcza po incydentach świadczących o ich złamaniu. W klasie również obowiązywały pewne zasady korzystania ze wspólnej przestrzeni, np. dotyczące nauki z materiałami edukacyjnymi. W jednym z transkryptów

nauczyciel zwraca uwagę, by uczniowie nie bawili się pomocami podczas obrad: „Przestańcie się bawić z tymi trójkątami decyzji, bo to robi hałas. (...) powtarzam to już drugi raz” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 16 maja 2024). Tutaj zasada dotyczy utrzymania porządku w trakcie spotkania: pewne przedmioty (trójkąty decyzyjne służące do głosowań) powinny leżeć odłożone, by nie rozpraszać i nie zakłócać przebiegu rozmowy. W szerszym ujęciu, uczniowie wraz ze mną ustalali i ciągle wracali do kontraktu klasowego oraz reguł typu: sprzątam po skończonej pracy, nie przeszkadzamy innym swoją zabawą, szanujemy klasowe wyposażenie (np. nie brudzimy obrusów, podlewamy kwiatki itp.). Powracanie do tych zasad w dyskusjach – zwykle przy okazji ich złamania – świadczy o tym, że dzieci uczą się poprzez doświadczenie, jakie zachowania są akceptowalne we wspólnej przestrzeni, a jakie wymagają korekty. Praca z kontraktem i zasadami była zgodna z koncepcją odpowiedzialności podmiotowej Krzywosz-Rynkiewicz (zob. rozdział 1.4.3), która jest jednym z ważnych filarów programu samorządności w klasie.

Kolejnym najczęściej pojawiającym się tematem rozmów była:

2. Wdzięczność i docenianie – wyrażanie pozytywnych uwag, podziękowań i pochwał w trakcie rozmów z inicjatywy nauczyciela.

- Podziękowania między uczniami – sytuacje, gdy uczniowie dziękują sobie nawzajem za pomoc, współpracę czy miłe gesty.
- Docenianie wysiłku i pracy – chwalenie kogoś za wykonane zadanie (np. posprzątanie klasy, zaangażowanie w projekt) lub zwrócenie uwagi na czyjś pozytywny wkład.
- Pozytywna atmosfera – momenty, w których pojawiają się komplementy, słowa uznania lub radość ze wspólnych osiągnięć, budujące dobrą atmosferę w klasie.

Mimo licznych problemów omawianych na spotkaniach nie brakowało również pozytywnych akcentów. Nie byłyby one jednak możliwe, gdyby nie mój osobisty przykład i modelowanie takich zachowań. W wielu transkryptach znalazły się wypowiedzi wyrażające wdzięczność lub pochwałę, co świadczy o próbie budowania przyjaznej atmosfery w klasie. Na początku niektórych rozmów uczniowie zgłaszali chęć podziękowania komuś. Na przykład jeden z chłopców zaznaczył: „Chciałem podziękować, bo dziewczęta wyczyściły same dwa dywany. (...) okazują, że naprawdę dbają o klasę... (...) więc wam dziękuję, bo jest przyjemniej siedzieć na dywanie, gdy nie ma jedzenia” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 20 maja 2024). Jest to przykład docenienia inicjatywy i pracy koleżanek, które posprzątały bałagan po innych. Tego typu podziękowania pełnią ważną rolę – wzmacniają pozytywne zachowania (sprzątanie, pomaganie) i pokazują, że klasa zauważa i nagradza wysiłek włożony we wspólne

dobro. Innym razem pojawiały się podziękowania kierowane do mnie (np. „Chcę podziękować panu Krzysztofowi...” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 11 luty 2024). Ogólnie jednak najczęściej wyrazów wdzięczności dotyczyło koleżeńskie pomocy i współpracy – uczniowie dziękowali sobie nawzajem za różne drobne przysługi czy dobre zachowanie. Takie momenty równoważyły negatywne kwestie i cementowały relacje w grupie, przypominając, że klasa to nie tylko obowiązki i konflikty, ale też wsparcie i wzajemne uznanie. Kolejnymi obszarami wybijającymi się w naradach klasowych były:

3. Rola nauczyciela – sposób, w jaki nauczyciel (lub opiekun) uczestniczy w rozmowach klasowych i wpływa na ich przebieg.

- Facylitacja i moderacja – działania nauczyciela jako prowadzącego lub moderatora: oddawanie głosu kolejnym osobom, pilnowanie agendy spotkania, podsumowywanie ustaleń.
- Dyscyplinowanie i przypominanie zasad – interwencje nauczyciela, gdy dyskusja wymyka się spod kontroli: uciszanie, przypominanie reguł (np. podnoszenia ręki, nieprzekrzykiwania się).
- Interwencje w konflikty – rola mediatora w sytuacjach konfliktowych: udzielanie głosu stronom sporu, nawoływanie do uspokojenia emocji, ewentualnie narzucanie rozwiązań, jeśli uczniowie sami nie potrafią dojść do ładu.
- Wspieranie samorządności – działania balansujące między kontrolą a oddaniem decyzji uczniom: kiedy nauczyciel pozwala dzieciom samodzielnie zdecydować, a kiedy kieruje grupę ku rozwiązaniu, jak reaguje na przejawy oporu lub bierności.

Wszystkie powyższe procesy i kategorie tematyczne zachodzą w kontekście mojej obecności, która w rozmowach klasowych jest znacząca. Analiza transkryptów narad klasowych ujawnia, że pełniłem wielorakie funkcje: od moderatora dyskusji, poprzez rozjemcę w konfliktach, aż po osobę czasem stanowczo egzekwującą przestrzeganie norm. W wielu momentach to właśnie ja porządkowałem przebieg spotkania, czy podsumowywałem ustalenia. – np. udzielałem głosu: „Dobra, no to Marysia...”, zamykałem dyskusje: „Dziękuję za przyznanie. (...) Wybiła godzina obiadu, dziękuję wam.” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 20 luty 2024). Gdy pojawiał się chaos, reagowałem, jak w cytowanym wcześniej przykładzie z trójkątami decyzyjnymi, co było przejawem dyscyplinowania grupy i troski o utrzymanie konstruktywnej atmosfery. W konfliktach zwykle moderowałem wymianę zdań, pozwalając uczniom opowiedzieć swoją wersję zdarzeń („Dziękuję za przyznanie” – gdy ktoś się przyznał do winy w sprawie rzucania śnieżką) i dopiero potem przypominając zasady czy nakłaniając do przeprosin. Z drugiej

strony, starałem się wspierać samorządność – zachęcałem dzieci do samodzielnego proponowania rozwiązań i głosowania. Moje interwencje były często wyważone: napominałem, gdy było to konieczne, ale pozostawiałem przestrzeń uczniom, by sami doszli do konsensusu lub zrozumieli konsekwencje swoich działań.

Ciekawym aspektem jest też wyrażanie przeze mnie emocji – np. w pewnym momencie mówię: „Ja przepraszam, jeżeli reaguję zbyt gwałtownie, ale w piątek spędziłem godzinę... na sprzątaniu (...) bo wszyscy to mieli gdzieś.” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 8 kwietnia 2024). W tej (dość emocjonalnej) wypowiedzi dzieliłem się swoją frustracją z powodu bałaganu ponownie zostawionego przez klasę. To pokazuje, że pełniłem rolę nie tylko nadzorcy, ale i uczestnika wspólnoty klasowej, którego również dotyczą skutki zachowań uczniów. Podsumowując, rola nauczyciela jawi się jako kluczowa dla kierunku i efektywności rozmów – musi on balansować, między kontrolą a oddaniem inicjatywy dzieciom. Analiza wskazuje, że skutecznie zapewniałem ramy (czas, kolejność wypowiedzi, egzekwowanie podstawowych norm), co pozwalało uczniom skupić się na meritum spraw i uczyć się współdecydowania.

Poniższa tabela 21 przedstawia liczbę wystąpień każdego kodu (łącznie we wszystkich 32 rozmowach) oraz w ilu rozmowach dany kod się pojawił. Widać wyraźnie, że najbardziej rozpowszechnionym kodem były „konflikty interpersonalne” – łącznie odnotowano około 35 segmentów zakodowanych jako konflikt, przy czym kod ten wystąpił w 28 z 32 rozmów (~88%). Oznacza to, że niemal w każdej rozmowie klasowej poruszano jakieś kwestie konfliktów między osobami. Jest to związane z narastającymi napięciami w grupie. Dla porównania rzadziej pojawiały się sytuacje wymagające podjęcia „decyzji grupowej” (tylko 12 wystąpień, w 10 rozmowach). Temat konfliktów szerzej zostanie poruszony w podrozdziale o roli rówieśników. Inne kody miały częstości pośrednie: wątek „wdzięczność” (podziękowania, pochwały) pojawił się ok. 30 razy (w 22 rozmowach), „organizacja sprzątania” około 25 razy (w 12 rozmowach), a kody „chaos komunikacyjny” i „rola nauczyciela” po ok. 20 razy każdy (odpowiednio w 16 i 18 rozmowach).

Tabela 20: Podsumowanie częstości kodów we wszystkich 32 rozmowach klasowych

Kod (kategoria)	Liczba wystąpień	Liczba rozmów (N=32)
organizacja sprzątania	25	12
konflikty interpersonalne	35	28
decyzje grupowe	12	10
wdzięczność	30	22
chaos komunikacyjny	20	16
rola nauczyciela	20	18

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei „chaos komunikacyjny” – czyli sytuacje, gdy wielu uczniów mówi naraz, panuje dezorganizacja w dyskusji – odnotowano około 20 razy (w połowie rozmów). Kod ten pojawiał się zwykle w momentach ożywionej debaty lub kłótni, gdy wiele osób próbowało zabrać głos jednocześnie. „Rola nauczyciela” (interwencje lub wpływ nauczyciela na przebieg rozmowy) również zaznaczyła się ok. 20 razy. Włączałem się do dyskusji głównie po to, by pokierować rozmową, uspokoić sytuację lub podsumować ustalenia grupy. Często oba te kody szły w parze – gdy dyskusja stawała się chaotyczna, reagowałem, by ją uporządkować. I tak np. w jednym ze spotkań, gdy uczniowie zaczęli mówić jeden przez drugiego, przerwałem: „Nie pójdę dalej, dopóki się nie uspokoiacie i nie będziecie cicho” (fragment transkryptu z nagrania video, klasa III, 20 stycznia 2024). Taka reakcja została zakodowana jednocześnie jako chaos komunikacyjny (opis sytuacji) oraz rola nauczyciela (interwencja porządkująca).

Warto spojrzeć na kolejną tabelę 22 z kilku istotnych powodów metodologicznych i analitycznych. Po pierwsze, tabela ta dostarcza cennych informacji o wzorcach i powiązaniach między poszczególnymi aspektami samorządności. Po trzecie, analiza współwystępowania kodów ujawnia nieoczekiwane zależności, które nie były założone w początkowym etapie projektu badawczego.

Tabela 21: Macierz współwystępowania kodów – liczba rozmów (na 32), w których oba kody pojawiły się razem.

Kody współwystępujące	Sprzątanie	Konflikty	Decyzje	Wdzięczność	Chaos	Nauczyciel
Sprzątanie	–	9	4	6	6	12
Konflikty	9	–	10	19	15	15
Decyzje	4	10	–	6	4	5
Wdzięczność	6	19	6	–	10	10
Chaos	6	15	4	10	–	8
Nauczyciel	12	15	5	10	8	–

**(Tabela symetryczna; „-” na przekątnej oznacza brak danych, ponieważ nie dotyczy współwystępowania kodu z samym sobą.)*

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższej tabeli wynika kilka istotnych prawidłowości. Przede wszystkim, konflikty interpersonalne współwystępowały z wieloma innymi kodami, co wynika z ich dominującej roli w rozmowach. Aż w 19 rozmowach odnotowano jednocześnie kody konflikt oraz wdzięczność. Oznacza to, że bardzo często te same spotkania, na których dyskutowano o konfliktach czy problemach, zawierały również segmenty z podziękowaniami i pozytywnymi komunikatami (zwykle miało to miejsce, gdy po części „problemowej” przechodzono z inicjatywy nauczyciela do

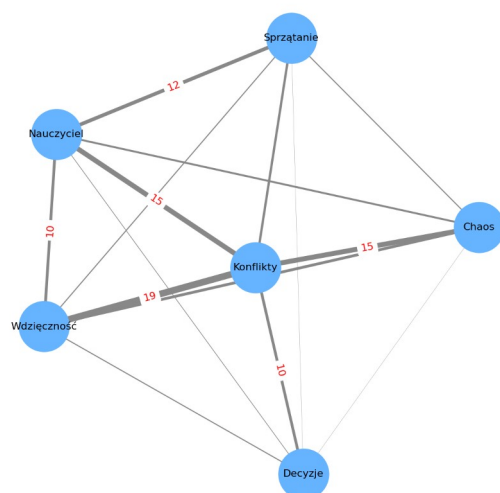
rundy komplementów i wdzięczności). Innymi słowy, spora część rozmów klasowych miała dwie fazy: najpierw rozwiązywanie sporów, a później dzielenie się pozytywnymi uwagami – stąd wysokie współwystępowanie konfliktów z wdzięcznością. Bez wprowadzenia tego elementu przez nauczyciela rozmowy kończyłyby się tylko konfliktem.

Silna korelacja zachodzi także między kodem „konflikty interpersonalne” a „rola nauczyciela” – te dwa kody pojawiały się łącznie w 15 rozmowach. Wynika to z faktu, że często musiałem interweniować lub moderować dyskusję właśnie w sytuacjach konfliktowych, pomagając uczniom dojść do rozwiązania sporu. Podobnie konflikty i „chaos komunikacyjny” współwystąpiły 15 razy – żywe dyskusje konfliktowe często przeradzały się w chaotyczne wymiany zdań, gdy wiele osób mówiło jednocześnie, co z kolei zazwyczaj wywoływało reakcję przewodnika kręgu. W efekcie, „rola nauczyciela” współwystępowała także z „chaosem komunikacyjnym” (8 rozmów) – co odzwierciedla sytuacje, w których to ja przywracałem porządek podczas gwałtownej dyskusji (przykład takiej interwencji przytoczono wcześniej).

Wysoki wynik współwystępowania kodów „organizacja sprzątania” i „rola nauczyciela” (12 rozmów) sugeruje, że temat sprzątania klasy prawie zawsze pojawiał się z moim czynnym udziałem. Rzeczywiście, dyskusje o obowiązkach porządkowych często były inicjowane lub podsumowywane przeze mnie, gdzie egzekwowałem ustalenia. Kod sprzątanie dość często współwystępował też z wdzięcznością (6 rozmów) – np. uczniowie dziękowali kolegom za pomoc w sprzątaniu – oraz z konfliktami (9 rozmów), gdy kwestie porządkowe stawały się źródłem nieporozumień (np. pretensje, że ktoś nie posprzątał).

Powyższe analizy pokazuje ilustracja znajdująca się na następnej stronie „Mapa współwystępowania kodów – sieciowa wizualizacja często występujących połączeń między kodami”.

Rysunek 19: Mapa współwystępowania kodów – sieciowa wizualizacja często występujących połączeń między kodami



*Grubość i opis linii odzwierciedla liczbę rozmów, w których dana para kodów pojawiła się razem (pokazano wartości ≥ 10 dla najczęstszych skojarzeń)

Źródło: opracowanie własne na podstawie programu MAXQDA.

Podsumowując w rozdziale teoretycznym o roli nauczyciela, wyraźnie wskazano, że nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej powinien pełnić funkcję przewodnika i moderatora, a nie wyłącznie transmitera wiedzy. Jest to zgodne z ideami konstruktywistycznej dydaktyki, gdzie nauczyciel wspiera działania dzieci, zamiast je kontrolować (zob. rozdział 1.3.2).

Zebrane dane empiryczne wskazują, że tam, gdzie nauczyciel przyjmuje rolę organizatora i moderatora (a nie dominującego decydenta), dzieci chętniej włączają się we współdecydowanie. Zbiega się to z ustaleniami rozdziału teoretycznego – szczególnie w kwestii „kompetencji nauczyciela” i stylu wychowawczego sprzyjającego samorządności.

Z analizy wynika również, że przyjmowałem w komunikacji z uczniami różne role:

- Facylitatora i moderatora - porządkowałem przebieg spotkania, udzielałem głosu, podsumowywałem ustalenia i zamykałem dyskusje;
- Osoby dyscyplinującej - reagowałem na chaos i niewłaściwe zachowania;
- Mediatora w konfliktach - wspierałem rozwiązywanie sporów, doceniałem przyznanie się do błędu;

- Współuczestnika wspólnoty klasowej - dzieliłem się własnymi emocjami i doświadczeniami.

Z rozdziału wyłania się również stosowanie różnych strategii w komunikacji z dziećmi:

- Balansowanie między kontrolą a autonomią - z jednej strony wprowadzałem strukturę i porządek, z drugiej dawałem przestrzeń uczniom na samodzielne podejmowanie decyzji i wyrażanie opinii.
- Bezpośrednie komunikowanie zasad - jasno formułowałem reguły i granice, szczególnie w kontekście bezpieczeństwa.
- Otwarte wyrażanie emocji - nie ukrywałem swoich uczuć, np. frustracji związanej z bałaganem pozostawionym przez klasę, co pokazywało autentyczność w relacji.
- Wspieranie demokratycznych procesów - podsumowywałem wyniki głosowań, respektując decyzje większości.

Należy mieć też świadomość, że jako badacz i jednocześnie uczestnik opisywanych sytuacji, możliwe jest wystąpienie zniekształceń w interpretacji własnych działań pedagogicznych. Mimo zachowania wszelkich standardów etycznych i konsultowania wyników z zewnętrznymi ekspertami. Stąd należy mieć na uwadze ograniczenia badań, które również opisałem w rozdziale metodologicznym. Niektóre z opisanych moich zachowań mogły być determinowane specyficznymi okolicznościami, których pełne znaczenie nie zostało uchwycone w transkryptach.

Z perspektywy auto-etnograficznej i badań w działaniu należy podkreślić, że subiektywność nie jest w tej metodologii błędem, lecz nieodzownym składnikiem procesu badawczego. Niemniej jednak należy mieć na uwadze jej wpływ na formułowane sądy i opisy praktyk pedagogicznych.

Przykładowo, sytuacja opisana w dzienniku z dnia 29 kwietnia 2023 roku, dotycząca zbyt piętnującej reakcji wobec ucznia Benia podczas pracy własnej, mogła być uwarunkowana zmęczeniem, presją czasu lub napięciem towarzyszącym prowadzeniu zajęć. Choć zostało to zidentyfikowane w autorefleksji, w transkrypcji nagrania sytuacja ta może wydawać się mniej znacząca lub wręcz niezauważalna. Podobnie, działania wspierające uczniów w kręgu klasowym, takie jak pytanie o zainteresowania chłopców i ich zachęcanie do zabierania głosu (23.03.2023), mogły być motywowane wcześniejszymi doświadczeniami i obserwacjami, które nie zostały odnotowane w dokumentacji empirycznej, lecz miały wpływ na decyzje dydaktyczne.

Opisane działania i postawy należy więc interpretować z uwzględnieniem ograniczeń wynikających z umiejscowienia badacza wewnątrz badanego procesu. W rozdziale metodologicznym szczegółowo omówiono te ograniczenia, wskazując na konieczność triangulacji danych i krytycznej autorefleksji jako sposobów minimalizowania wpływu subiektywizmu. Niezależnie jednak

od zastosowanych zabezpieczeń metodologicznych, należy przyjąć, że niektóre aspekty kontekstu społecznego, emocjonalnego czy instytucjonalnego mogły pozostać poza zakresem pełnej analizy.

Dlatego mimo tego, że zebrane obserwacje wskazują, że skuteczność działań nauczyciela w obszarze wspierania samorządności dzieci zależy nie tylko od przyjmowanej przez niego roli, lecz także od szeregu uwarunkowań kontekstowych i relacyjnych. Analiza własnych praktyk ujawnia złożoność codziennych decyzji pedagogicznych, które wymagają stałego balansowania między strukturą a autonomią. W kolejnym podrozdziale przeanalizowane zostaną czynniki, które sprzyjały tym działaniom lub je utrudniały – zarówno na poziomie indywidualnym (np. przekonania i doświadczenia), jak i instytucjonalnym (np. kultura szkoły).

3.2.4 Determinanty działań nauczyciela (czynniki wspierające i hamujące)

Zmiany zaobserwowane w wypowiedziach dzieci świadczą o dynamicznym procesie uczenia się samorządności. Dzieci nie tylko zdobywały doświadczenia, ale również dzięki refleksji i działaniom podejmowanym między cyklami pogłębiały swoją wiedzę i umiejętności w tym zakresie. W dużej mierze przyczyniły się do tego konkretne interwencje pedagogiczne – wprowadzane stopniowo narzędzia i metody, które miały wspierać samorządność. Wszystkie te działania zostały zebrane w rozdziale o organizacji przebiegu badań w Tabeli 4: Opis etapów w trzech kolejnych cyklach badań w działaniu. Natomiast poniższa tabela przedstawia, jakie nowe rozwiązania z inicjatywy nauczyciela pojawiły się w klasie w kolejnych cyklach w odniesieniu do tego, jak często dzieci o nich mówiły w wywiadach.

Tabela 22: Wdrożone rozwiązania w klasie a częstotliwość wzmianek w wywiadach

Wdrożone narzędzia/role w klasie	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Pudełko klasowe (skrzynka na pomysły uczniów)	1	15	6
Przewodnik kręgu (uczeń moderujący dyskusję)	0	21	9
„Grupowy” (lider małej grupy podczas pracy systemem grupowych)	0	0	30
Trójkąty decyzyjne (narzędzie do wyboru/priorytetyzacji pomysłów)	0	0	24
Tablica planowania (plansza do wspólnego planowania działań)	0	0	8

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych widać wyraźnie etapy wdrażania projektowanych rozwiązań: pod koniec I cyklu pojawiło się pierwsze narzędzie (pudełko klasowe), w II cyklu doszły kolejne (pudełko w pełni funkcjonowało, wprowadzono też rolę przewodnika kręgu), a w III cyklu gama narzędzi znów się poszerzyła (nowe role i metody pracy). Te zmiany w praktyce edukacyjnej przekładały się na coraz bogatsze wypowiedzi dzieci i ich rozwijające się kompetencje samorządowe.

Warto jednak zaznaczyć, że obecność narzędzi w klasie nie zawsze oznaczała ich rozpoznanie przez dzieci jako istotnego elementu samorządności. Niektóre z wdrożonych rozwiązań funkcjonowały już wcześniej (metoda projektu, tablica planowania), jednak nie pojawiały się w wypowiedziach uczniów, co również niesie ze sobą istotne znaczenie interpretacyjne. Może to świadczyć o tym, że dane narzędzie nie było jeszcze dostatecznie zakorzenione w świadomości dzieci jako część ich sprawstwa, lub że jego użycie miało charakter marginalny bądź techniczny, niepowiązany z doświadczeniem podmiotowości.

Takie obserwacje dowodzą, że same struktury i narzędzia nie są wystarczające – ich skuteczność zależy od tego, na ile są one osadzone w kulturze klasy i doświadczeniu uczniowskiego udziału. Analiza częstotliwości wzmianek w wywiadach pełni więc nie tylko funkcję dokumentującą obecność narzędzi, ale również ukazuje stopień ich uwewnętrznienia przez dzieci jako realnych środków sprawczości. Gdy spojrzymy na to z perspektywy trzech cykli badawczych, możemy zobaczyć, że:

- Cykl I (początek nauki): Na starcie dzieci miały stosunkowo mało zorganizowanych form umożliwiających im współdecydowanie. Dopiero rozpoznawałem sytuację i planowałem pierwsze działania. Pojawiła się pierwsza inicjatywa – pudełko klasowe na pomysły. Ogólnie jednak w wypowiedziach z I cyklu brakowało wzmianki o konkretnych narzędziach czy strukturach samorządności – dzieci raczej mówiły o swoich odczuciach niż o formalnych sposobach udziału. Proces uczenia się dopiero się zaczynał, od początku dzieci brały już udział w naradach klasowych: uczniowie oswajali się z pytaniami o ich zdanie, nieśmiało zgłaszali problemy. Można powiedzieć, że panowała faza „przygotowania gruntu” pod dalsze działania. Mimo skromnych środków, już wtedy niektóre dzieci wykazywały inicjatywę (np. ktoś wspomniał o pudełku pomysłów albo o tym, że chciałby pełnić jakąś funkcję). To sygnały, które mogłem wykorzystać, planując kolejne kroki.
- Cykl II (wdrażanie nowych metod): W drugim etapie wprowadzono konkretne narzędzia i role, co wyraźnie widać w wypowiedziach. Pudełko klasowe zaczęło odgrywać znaczącą rolę – dzieci wspominały o nim aż 15 razy. Wiele dzieci mówiło o tym z entuzjazmem, bo mogły anonimowo lub swobodnie dzielić się pomysłami, które potem były omawiane. Nowością była rotacyjna rola „przewodnika kręgu/narad” – ucznia prowadzącego spotkanie w kręgu klasowym (21 wzmianek świadczy, że dzieci często o tym mówiły). Na spotkaniach klasowych (np. cotygodniowych kręgach) zacząłem wyznaczać dziecko, które moderuje dyskusję – daje głos kolejnym osobom, pilnuje zasad. To uczyło odpowiedzialności i dawało uczniom poczucie sprawczości. Wypowiedzi dzieci wskazują, że rola ta była bardzo

zauważalna i prawdopodobnie lubiana – dzieci mogły wspominać, jak to jest być przewodnikiem albo jak ich rówieśnik dobrze poprowadził rozmowę. Dzięki tym rozwiązaniom uczestnictwo stało się bardziej uporządkowane i dostępne dla wszystkich: każdy mógł wrzucić pomysł do pudełka, a podczas kręgu była jasno określona kolej wypowiedzi i reguły, które egzekwował przewodnik (nie tylko nauczyciel). To uczyło dyscypliny demokratycznej – słuchania się nawzajem, czekania na swoją kolej, formułowania myśli. W efekcie, jak widzieliśmy, wzrosło poczucie bycia wysłuchanym i zaangażowanym u dzieci, ale też pojawiły się przejściowo pewne napięcia, co jest normalne, gdy grupa uczy się nowych zasad. Ogólnie, w II cyklu dzieci uczyły się poprzez działanie – nowe narzędzia dały im okazje do praktykowania samorządności, co od razu przełożyło się na bogatsze refleksje. W II i III cyklu powstał również zespół redakcyjny złożony z samych chłopców oraz grupa teatralna dziewcząt przygotowująca przedstawienia teatralne.

- Cykl III (utrwalenie i rozszerzenie): W trzecim cyklu kontynuowano poprzednie metody i wprowadzono kolejne innowacje. Pojawiła się praca systemem grupowym i nowa funkcja – „Grupowy”, czyli rotacyjny lider małej grupy wspierający innych w działaniach dydaktycznych i wychowawczych, o którym dzieci wspominały aż 30 razy (najwięcej ze wszystkich narzędzi). To sugeruje, że praca w systemie grupowym zgodnym z naturalnymi potrzebami dzieci (grupy jednolite płciowo), który również proponował Kamiński w swoim eksperymencie mikołowskim, stała się istotnym elementem zajęć. Wyznaczenie liderów grup pozwoliło usprawnić samorządność na poziomie mikro (w każdej grupie uczniowskiej ktoś dbał o realizację zadania, np. pilnował, żeby każdy miał przydział, reprezentował grupę na forum itp.). Dzieci mogły dzielić się wrażeniami z bycia takim liderem lub współpracy z nim – to na pewno wzmocniło umiejętności przywódcze niektórych i poczucie odpowiedzialności u innych (co widać we wzroście kodu „odpowiedzialność za klasę”). Kolejnym narzędziem były „trójkąty decyzyjne” (24 wzmianki). Chodzi o metodę wspólnego podejmowania decyzji, którą opisywałem już we wcześniejszych rozdziałach. Wreszcie, pojawiła się tablica planowania (8 wzmianek) – czyli miejsce, gdzie klasa wspólnie zapisywała plan działań, dyżury, ustalenia (np. kalendarz projektu czy lista zadań). Wprowadzenie tych metod miało na celu dążeniu do samodzielności uczniów: stopniowo przekazywałem im narzędzia do organizowania się. Wypowiedzi z III cyklu pełne są konkretnych opisów: dzieci nie mówią już ogólnie, że „decydują”, ale opowiadają, jak to robią. Na przykład uczennica relacjonuje swój wkład w projekty: „Dałam kilka pomysłów,

które najpierw przyjęli” (uczestnik badania, wywiad, 16 marca 2024). Inna opisuje zdjęcia, które zrobiła w ramach wywiadu częściowo-ustrukturyzowanego – np. „Zrobiłam zdjęcie pudełkowi karteczek, bo czuję się odpowiedzialna za to, jakie piszę sprawy” (uczestnik badania, wywiad, 17 maja 2024). W ten sposób dokumentuje element procesu (skrzynkę z pomysłami) i swoją postawę (odpowiedzialność za zgłaszane sprawy). Te wypowiedzi wskazują na autorefleksję – dzieci potrafią spojrzeć na własną działalność samorządową z dystansu i ocenić, czego się nauczyły. Prócz tego w III cyklu badawczym bardzo rozwinęły się niezależne działania chłopców wokół zespołu redakcyjnego wydającego gazetkę klasową.

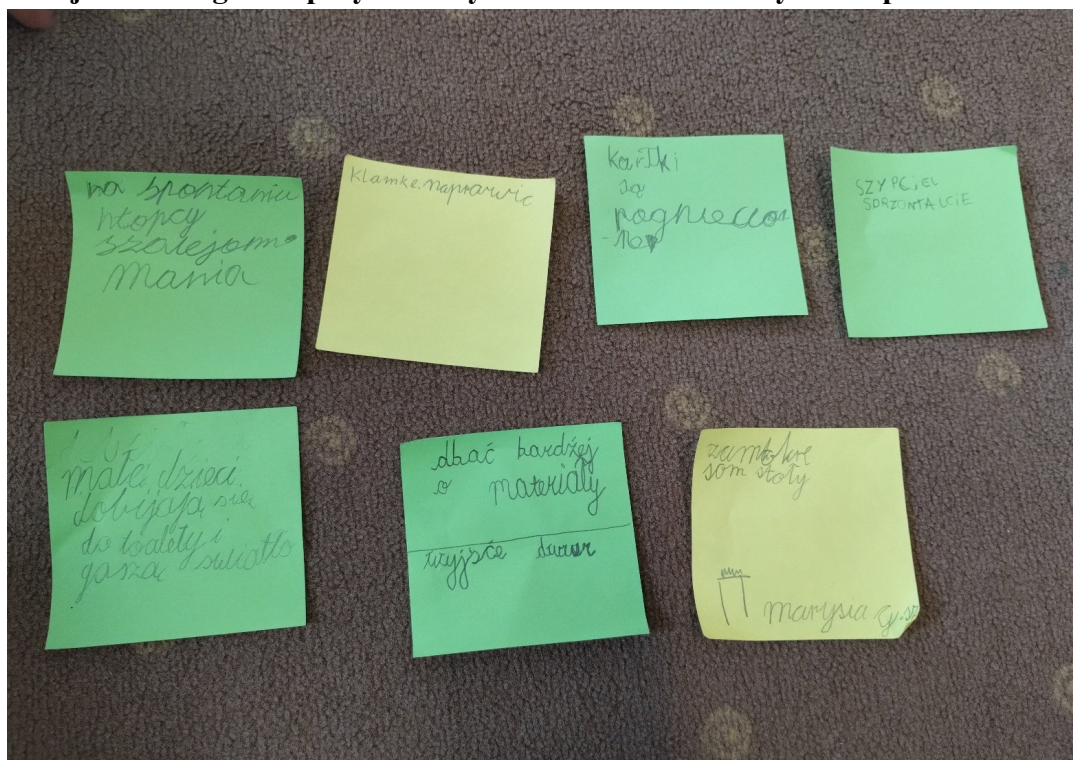
Dla lepszego zobrazowania omawianych zagadnień dołączam zdjęcia wybranych narzędzi i strategii formalnych i nieformalnych wspierających samorządność w szkole (ilustracje 9-12). Te praktyczne rozwiązania pokazują, jak abstrakcyjne idee demokratyczne mogą zostać przełożone na codzienne doświadczenia uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Ilustracja 8: Tablica narad klasowych



Źródło: dokumentacja własna.

Ilustracja 9: Fotografia przykładowych tematów wrzucanych do pudełka klasowego



Źródło: dokumentacja własna.

Ilustracja 11: Wdrażane narzędzia przez nauczyciela - Lista zadań grupowego

Zadania Grupowego

Do zrobienia

- ☐ Reprezentuje grupę na radzie grupowych z nauczycielem
- ☐ Wspiera swoją grupę w planowaniu tygodnia w dzienniku i na tablicy
- ☐ Dbą o atmosferę i bieżące wyjaśnianie problemów w grupie
- ☐ Dbą o to, żeby osoby, które nie były w szkole mogły nadrobić lekcje
- ☐ Koordynuje pracę, pomysły, prezentację, przedstawienia teatralne, projekty realizowane w grupie – Pilnuje kalendarza
- ☐ Dbą o odpowiedni podział pracy i zadań w grupie – stosuje role w zespole, karty projektów, zna moce osób w grupie, wie kogo może polecić do wsparcia w ramach lekcji.
- ☐ Podsumowuje prace grupy w tygodniu - Co nam wyszło? Co nie?
- ☐ Prowadzi krąg grupowy raz na dwa tygodnie gdzie omawiane są bieżące postępy pracy grupy

Źródło: dokumentacja własna.

Ilustracja 10: Wdrażane narzędzia przez nauczyciela - Karta samooceny współpracy w grupie

DOBRA PRAKTYKA

Marta Hołub proponuje swoim uczniom **kartę samooceny**, która została wypracowana w projekcie *Szkoła dla innowatora*.

Karta samooceny – obszar **DOSTRZEGANIE PERSPEKTYWY INNYCH CZŁONKÓW ZESPOŁU, GOTOWOŚĆ DO KOMPROMISU**

Karta jest szczególnie przydatna po pracy w grupach związanej z dyskusją, np. na języku polskim, historii, wiedzy o społeczeństwie, religii/etyce lub podczas pracy projektowej.

Imię i nazwisko:	Nie	Próbowałam/ próbowałem	Tak	Nie było takiej sytuacji
Czy udało mi się dziś podczas dyskusji w naszej grupie:				
wysłuchać propozycji innych?				
przedstawić swoje stanowisko?				
wypowiedzieć się na temat stanowiska innych osób?				
zgodzić się na propozycję innych, choć nie do końca mi się ona podobała?				
zrezygnować z własnego pomysłu, o którym mówiłam/mówiłam, na rzecz pomysłów innych?				

Opracowanie: K. Białek, M. Swat-Pawlicka³⁸

Źródło: CEO (2022), Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole?, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Ilustracja 12: Pierwsza i ostatnia strona gazetki klasowej utworzonego zespołu redakcyjnego



Źródło: dokumentacja własna.

Patrząc ogólnie, proces uczenia się samorządności przebiegał w cyklu spiralnym: każda kolejna faza badań budowała na poprzedniej, wprowadzając nowe wyzwania i pogłębiając rozumienie. W I cyklu uczniowie uczyli się podstaw – przełamywali nieśmiałość, byli zachęcani do wyrażania opinii. W II cyklu doszła nauka struktur demokratycznych – korzystania z narzędzi takich jak pudełko na pomysły, przestrzegania zasad dyskusji w kręgu. W III cyklu zaś nastąpiła nauka samodzielnej organizacji – planowania pracy w grupach, podejmowania decyzji przy minimalnym kierowaniu przez nauczyciela. Wypowiedzi dzieci odzwierciedlają te etapy: od krótkich, ogólnikowych stwierdzeń w stylu „(...) rzadko się udzielam” (uczestnik badania, wywiad, 31 maja 2023) (cykl I), poprzez bardziej szczegółowe opisy doświadczeń i uczuć „(...) czasem się stresuję, jak mówię w kręgu” (cykl II) (uczestnik badania, wywiad, 1 czerwca, 2023), aż po dojrzałe refleksje „(...) jestem dumny, bo sam zaproponowałem i to zrobiliśmy” (cykl III) (uczestnik badania, wywiad, 5 lutego 2024). Dzieci nauczyły się nie tylko działać w ramach samorządności, ale także mówić o tym – czyli reflektować nad własnym uczestnictwem. To ostatnie jest kluczowe, bo świadczy o świadomym uczeniu się: uczniowie potrafią wyciągać wnioski ze swoich doświadczeń.

Prócz wprowadzanych narzędzi w klasie wprowadzono także konkretne role dla uczniów mające kształtować samorządność. Poza tradycyjnym przewodniczącym pojawiły się funkcje takie jak przewodnik kręgu (uczeń prowadzący dyskusję podczas spotkań w kręgu) czy „grupowy”

(uczeń odpowiedzialny za organizację pracy grupy i pomoc w rozwiązywaniu konfliktów). Opinie dzieci o tych rolach są podzielone. Wielu uczniów cieszy się z możliwości pełnienia funkcji i postrzega je jako ciekawe wyróżnienie oraz szansę na odpowiedzialność – np. bycie przewodnikiem kręgu dawało im poczucie sprawczości i ważności. Rola grupowego bywa widziana jako wsparcie dla klasy, ktoś kto pomaga innym i „dba o porządek”. Jednak pojawiają się też głosy krytyczne: niektóre dzieci nie dostrzegają realnych korzyści z istnienia tych funkcji („nie pomaga to w niczym”), a część wręcz odczuła stres lub rozczarowanie związane z byciem liderem. Opisywano przypadki rywalizacji o role – kilku uczniów naraz chciało być liderami, co prowadziło do kłótni. Ciekawą praktyką okazał się system rotacyjny – wprowadziłem rotację funkcji (każdy uczeń przez pewien czas pełnił daną rolę). Taki mechanizm miał wyrównywać szanse i dać każdemu okazję spróbowania sił w roli, zamiast tworzyć stałą elitę. Jednak nie wszystkie dzieci posiadały potrzebne do tych ról kompetencje. Ogólnie role uczniowskie stanowią laboratorium demokracji – uczniowie uczą się poprzez nie przewodzenia grupie, odpowiedzialności za innych, ale też mierzą się z ograniczeniami (brak doświadczenia, konieczność współpracy z rówieśnikami).

W ramach triangulacji poddałem analizie porównawczej noty analityczne z trzech cykli badań w działaniu. Dostarczają one bardzo podobnych wniosków. Pokazując, że formalne struktury i narzędzia w klasie, które mają na celu włączenie uczniów we współdecydowanie, były przedmiotem licznych wypowiedzi. Do głównych mechanizmów (i związanych z nimi doświadczeń uczniów) zaliczamy ponownie:

1. Narady (kręgi) klasowe jako stałą przestrzeń dialogu.
2. Funkcje i role uczniowskie: przewodnik i grupowych. Również inni uczniowie pozytywnie oceniają istnienie liderów spośród dzieci „(...) to jest bardzo dobry pomysł, bo bardzo pomaga innym”) (uczestnik badania, wywiad, 28 czerwca 2023). Z drugiej strony, pełnienie funkcji ujawniło pewne trudności – np. Beniamin przyznał, że koledzy czasem nie traktowali poważnie poleceń grupowego („dla żartu”), co go stresowało. Ogółem jednak mechanizm rotacyjnych ról uczy odpowiedzialności i pozwala dzieciom wejść w rolę decyzyjną w kontrolowanych warunkach.
3. Demokratyczne procedury (głosowanie, „trójkąty”): W klasie stosowano narzędzie – system „trójkątów decyzyjnych” – oraz tradycyjne głosowania przy podejmowaniu decyzji. Uczniowie wypowiadają się o nich pozytywnie, bo dają one poczucie, że każdy ma głos przy wyborze klasowych postanowień. Przykładowo, Helena dostrzega wartość używania trójkątów do głosowania (choć równocześnie ubolewa, że bywa wykluczana z dyskusji przed głosowaniem). Demokratyczne mechanizmy są akceptowane nawet przez mniej

śmiałe dzieci – wielu łatwiej powiedzieć swoje zdanie poprzez podniesienie symbolu czy oddanie głosu, niż w otwartej dyskusji. Warunkiem skuteczności tych procedur jest jednak równe włączenie wszystkich (bez „ustawiania” decyzji przez najgłośniejszych).

4. Projekty i wydarzenia klasowe: Działania takie jak organizacja pokazu talentów, gazetka klasowa, przedstawienia teatralne, wycieczki czy projektu tematycznego stanowiły poligon samorządności. Uczniowie, którym powierzono elementy organizacji, zdobywali doświadczenie w planowaniu i współpracy. Stanisław, opisując organizację pokazu tańców, wymienił konkretne kroki, co świadczy o tym, że dzieci uczą się metodycznego myślenia o działaniu (planowanie od pomysłu do realizacji). Niektóre dzieci poczuły dumę z takich przedsięwzięć, inne odczuwały stres – to pokazuje, że projekty grupowe były ważnym doświadczeniem, ujawniającym zarówno kompetencje, jak i bariery (np. odpowiedzialność wiązała się z tremą). Jako mechanizm, projekty angażujące całą klasę promują samorządność, o ile rola każdego ucznia jest doceniona i dopasowana do jego możliwości.

Również analiza dziennika badacza pozwala zidentyfikować działania sprzyjające rozwojowi samorządności:

- Docenianie inicjatyw uczniów: „Była to ich własna inicjatywa”, „Jest to pełna partycypacja w edukacji” (Dziennik badacza, 13.03.2023).
- Systematyczne tworzenie przestrzeni na decyzje uczniów: „W czasie kręgu zadałem pytanie bezpośrednio do Adama i Stasia Ż.” (Dziennik badacza, 18.01.2023).
- Refleksyjność i gotowość do modyfikacji własnego podejścia: „Wydaje się, że inne formy, w jakich tylko chłopcy mogą się zaangażować, są skuteczne” (Dziennik badacza, 6.06.2023).
- Postrzeganie samorządności jako wartości, a nie tylko procedury: „Decydowanie o elementach procesu dydaktycznego jest jednym z filarów partycypacji, samorządności i podmiotowości” (Dziennik badacza, 5.02.2024).
- Autentyczne docenianie głosu uczniów: „Dzieci nie boją się zwrócić mi uwagi na temat sposobu prowadzenia WF, co uważam za bardzo cenne” (Dziennik badacza, 12.01.2024).

Jednocześnie w mojej narracji można dostrzec momenty, gdy moje działania lub postawy mogły ograniczać samorządność:

- Zmęczenie i zniecierpliwienie: „Muszę przestać to robić, wynika to z mojego zniecierpliwienia i zmęczenia” (Dziennik badacza, 8.02.2024).

- Tendencja do nadmiernego strukturalizowania: „Pytanie, czy grupowy to nie jest wyjście od struktury i technicznych aspektów do samorządności, zamiast realizować to w drugą stronę?” (Dziennik badacza, 10.02.2024).
- Trudności w określeniu granic autonomii uczniów: „Pytanie, gdzie jest granica między chęcią wysłuchania i zgłaszaniem pomysłów a tematami, które dorosły musi jasno powiedzieć, że nie służą dzieciom” (Dziennik badacza, 16.04.2023).
- Presja czasu i programu: „Nie starcza na wszystko czasu w planie dnia”
- Nieuświadomione preferowanie określonych uczniów: „Dotyczy to też dzieci, nad którymi nadmiernie poświęcam swoją uwagę, kosztem innych” (Dziennik badacza, 12.02.2024).

Analiza mojej narracji jako nauczyciela-badacza ponownie ujawnia, że moja rola w procesie rozwijania samorządności uczniowskiej była fundamentalna i wielowymiarowa. Byłem jednocześnie architektem struktur, mediatorem między ideałem a rzeczywistością, badaczem własnej praktyki i facylitatorem procesu grupowego. Język i styl mojej narracji wskazują, że efektywne rozwijanie samorządności wymagało ode mnie ciągłej refleksji, gotowości do modyfikowania własnego podejścia oraz świadomości napięć i paradoksów nieodłącznie związanych z implementacją wartości demokratycznych w kontekście szkolnym.

Szczególnie istotne wydaje się to, że jako nauczyciel skutecznie rozwijający samorządność musiałem nieustannie balansować między różnymi rolami: dawać strukturę, ale nie ograniczać; wspierać, ale nie wyręczać; inspirować, ale nie narzucać; ochraniać, ale nie kontrolować. Ta złożona ekwilibrystyka pedagogiczna stanowiła istotę mojej roli w procesie rozwijania samorządności uczniowskiej w klasie.

Analiza mojego dziennika badacza pokazuje również, że sam mogłem nieświadomie blokować samorządność uczniów poprzez własne zmęczenie, presję czasu, łączenie roli nauczyciela i badacza, tendencję do nadmiernej kontroli czy nieumiejętność radzenia sobie z dynamiką grupową. Świadomość tych pułapek i ich systematyczne notowanie oraz refleksja nad własną praktyką okazały się kluczowe dla mnie jako nauczyciela dążącego do autentycznego rozwijania samorządności uczniowskiej.

Zebrane dane wspierają również konstruktywistyczne podejście w pedagogice, według którego uczniowie uczą się najskuteczniej poprzez aktywne działanie i doświadczanie. Samorządność szkolna w opisaney formie to nic innego jak umożliwienie dzieciom konstruowania swojego rozumienia społecznych zasad, odpowiedzialności i współpracy poprzez realne sytuacje. Na przykład, korzystanie z tablicy planowania czy pełnienie roli przewodnika kręgu pozwala uczniom samodzielnie podejmować decyzje, popełniać błędy i wyciągać wnioski – zamiast

otrzymywać wyłącznie wiedzę teoretyczną o współpracy, uczniowie jej doświadczają. Takie doświadczenia są zgodne z konstruktywizmem: dziecko staje się podmiotem procesu uczenia się, buduje swoją wiedzę o funkcjonowaniu grupy i regułach poprzez interakcje.

Wyniki jakościowe sugerują, że dzieci bardzo sobie cenią momenty, w których mogły coś zaproponować, zorganizować lub rozwiązać konflikt samodzielnie. Uczą się przez to kompetencji społecznych (np. jak prowadzić dyskusję, jak zapanować nad emocjami w sporze, jak zorganizować pracę zespołu) w realnym kontekście, co prawdopodobnie utrwali te umiejętności lepiej niż bierne słuchanie. Z perspektywy konstruktywistycznej, obserwowane praktyki (kręgi, projekty, samodzielne planowanie) są więc bardzo cenne – dzieci konstruują swoją wiedzę o demokracji i współdziałaniu poprzez zaangażowanie w mini-społeczność klasową.

Powyższe wnioski w 3 cyklu badań potwierdziła też analiza wideo, pokazując jaką rolę pełni nauczyciel w planowaniu wspólnych narad klasowych i dbaniu o dobrostan dzieci. Przykładowo analiza wskazuje, że długość oraz pora narady mają istotny wpływ na poziom skupienia i zaangażowania uczniów.

Stop-klatka z filmu 13: Długość kręgu, a zmęczenie dzieci

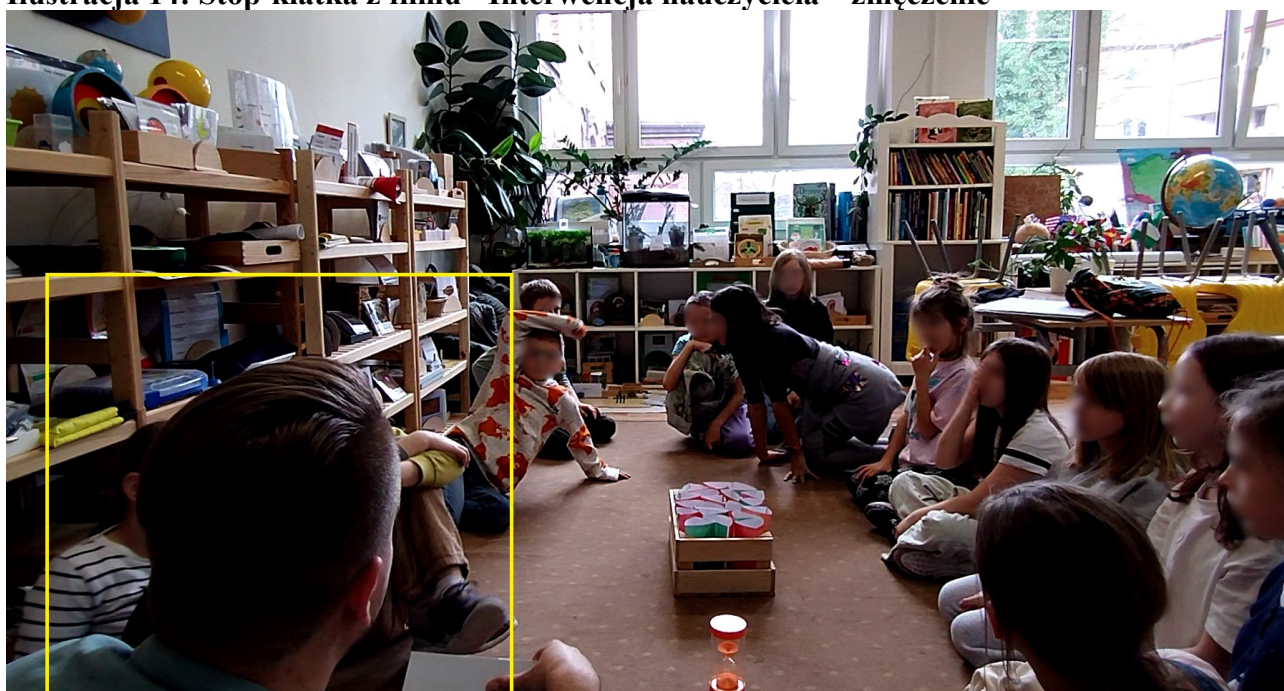


Źródło: dokumentacja własna.

Powyższa stop-klatka ukazuje fragment kręgu klasowego – klasa w trakcie długiej rozmowy, w trakcie której część dzieci wygląda na znudzone lub zmęczone (pochylona postura, utkwiony wzrok w podłogę). Z notatek wynika, że część spotkań odbywała się tuż przed obiadem, co nie sprzyjało pełnej uwadze po całym dniu pracy: „Część dzieci w godzinach do 13:00 nie chce

przewieźć dyskusji, jest już zniecierpliwiona, chce iść na obiad” (Dziennik badacza, 20.09.2023). Mimo ustalonego limitu czasu na naradę, niektóre dyskusje przedłużały się, powodując znużenie i utratę koncentracji dzieci, a nawet mojej – zanotowałem pytania, czy „(...) 20 minut to za dużo i czy obecny czas jest odpowiedni na kręgi?”. Zmęczenie dzieci objawiało się wzrostem zachowań oporowych pod koniec spotkania: narastającym rozproszeniem, rozmowami pobocznymi, a nawet próbami przyspieszenia zakończenia (uczniowie dopytujący, czy to już koniec, pojedyncze osoby były gotowe natychmiast opuścić krąg). W skrajnych przypadkach brak energii skutkowało ograniczeniem udziału w dyskusji – dzieci traciły cierpliwość do omawiania kolejnych punktów. Te obserwacje podkreślają znaczenie dopasowania długości i pory narady do możliwości skupienia uczniów w tym wieku. Skrócenie czasu obrad lub zaplanowanie ich we wcześniejszej godzinie dnia mogłoby ograniczyć zmęczenie i poprawić jakość zaangażowania. Ponadto ważne jest urozmaicanie formy (np. krótkie przerwy, aktywizujące metody) podczas spotkania, by utrzymać uwagę grupy. Świadomość tych mechanizmów i zachowań może mieć tylko dorosłych i refleksyjny nauczyciel, dlatego jego rola ponownie jest kluczowa.

Ilustracja 14: Stop-klatka z filmu - Interwencja nauczyciela – zmęczenie



Źródło: Źródło: dokumentacja własna.

Powiązane to jest również ze zmęczeniem samego nauczyciela. Mimo że narady były prowadzone głównie przez samych uczniów, moja rola okazała się kluczowa w momentach kryzysowych, zwłaszcza gdy grupa wykazywała oznaki zmęczenia lub chaosu i konfliktów. Na powyższej stop-klatce uchwyciono moją interwencję. Takie sytuacje występowały, gdy rozmowy

schodziły z tematu, a wielu uczniów rozmawiało na raz lub zajmowało się sobą. Wówczas podejmowałem interwencję, np. przywołując klasę do porządku, przypominając reguły lub robiąc przerwę. W notatkach odnotowałem kilkakrotnie moje stanowcze reakcje, np. komunikaty oceniające w stylu: „Czemu zabierasz 80% czasu swoimi rozmowami... Czy czujesz się ważniejszy?” (Dziennik badacza, 25.09.2023) – skierowane do ucznia dominującego dyskusję. Była to forma zwrócenia uwagi na niepożądane zachowanie, ale też sposób zwrócenia uwagi ze względu na moje zmęczenie nie był najlepszy. Innym razem musiałem zareagować na oznaki znużenia grupy, skracając dyskusję lub proponując odłożenie tematu. Interwencje te miały na celu podtrzymanie konstruktywnego przebiegu narady. W analizie kodów kategorię „Zwrócenie uwagi przez nauczyciela” odnotowano kilka razy, co świadczy o regularnej potrzebie wsparcia ze strony nauczyciela. Choć ideą narad klasowych jest autonomiczne działanie uczniów, praktyka pokazała, że rola moderująca nauczyciela jest niezbędna – zwłaszcza na początkach wdrażania – by utrzymać dyscyplinę dialogu i pomóc dzieciom wyciągać wnioski z dyskusji.

Istotnym wyzwaniem i czynnikiem hamującym samorządność w codziennej pracy nauczyciela okazało się zarządzanie konfliktami i bieżącymi napięciami w klasie. Choć struktury samorządności miały wspierać uczniów w samodzielnym rozwiązywaniu sporów, praktyka pokazała, że dzieci często potrzebowały wsparcia dorosłego – zarówno w mediacji, jak i w regulowaniu emocji. Wymagało to od nauczyciela nie tylko szybkiej reakcji i empatii, lecz także umiejętności zachowania równowagi między ingerencją a wspieraniem autonomii uczniów. Konflikty, choć naturalne w życiu grupy, bywały źródłem napięcia i wymagały szczególnej uważności, aby nie podważyć atmosfery zaufania i współodpowiedzialności budowanej w klasie. Jednocześnie ujawnił się czynnik hamujący w postaci ukrytych konfliktów rówieśniczych, które nie zawsze były ujawniane w oficjalnych strukturach klasowych, lecz wpływały na jakość współpracy i zaangażowania uczniów.

Warto dodać, że środowisko szkolne to nie tylko sama klasa i jej wychowawca – dzieci zwróciły uwagę także na szerszy kontekst szkoły. Już w II cyklu kilkanaście wypowiedzi dotyczyło tego, jak inni nauczyciele traktują ich jako uczniów. Pojawił się podział: uczniowie mówili o zaufaniu lub braku zaufania do innych nauczycieli. Przykładowo, w II cyklu 19 razy dzieci wspominały, że jakiś inny nauczyciel pozwolił im o czymś decydować lub wysłuchał ich (oznaka zaufania), ale 15 razy – że gdzie indziej „nie mamy nic do powiedzenia” (np. na lekcjach angielskiego), co wskazuje brak zaufania do uczniowskiej samodzielności. Ten wątek utrzymał się w III cyklu (po ok. 15 wypowiedzi w każdą stronę) i ujawnia istotną współzależność: nawet jeśli w jednej klasie panuje atmosfera samorządności, dzieci zauważają, że nie cała kadra szkoły

to praktykuje. To mogło wpływać na ich odczucia – np. mogły być nieco rozczarowane, że nie wszędzie ich głos się liczy. Kilkoro dzieci w III cyklu wspomniało też, że na świetlicy szkolnej po lekcjach panują inne zasady (np. „w świetlicy nie możemy sami wybierać zabaw”). Tego rodzaju spostrzeżenia świadczą o dojrzewaniu refleksji u uczniów: potrafią ocenić warunki sprzyjające samorządności nie tylko w swojej klasie, ale i w całej szkole. Dla nauczycieli to cenna wskazówka, że rozwój samorządności wymaga spójnej kultury szkoły.

Rozdział 3.2.4 ukazuje, że działania nauczyciela wspierające rozwój samorządności uczniowskiej są uwarunkowane zarówno przez czynniki sprzyjające, jak i ograniczające. Do czynników wspierających należą: systematyczne wprowadzanie narzędzi i struktur demokratycznych (np. pudełko pomysłów, role uczniowskie, narady klasowe), elastyczność w dostosowywaniu praktyk do potrzeb grupy, gotowość do refleksji nad własną postawą oraz traktowanie uczniów jako partnerów w dialogu. Z kolei czynniki hamujące to m.in. zmęczenie nauczyciela, presja czasu, trudności w utrzymaniu równowagi między autonomią a strukturą, trudności w rozwiązywaniu konfliktów w klasie, a także niespójność praktyk demokratycznych w szerszym środowisku szkolnym. Skuteczne wspieranie samorządności wymaga więc nie tylko świadomego działania nauczyciela, lecz także wsparcia ze strony całej społeczności szkolnej.

3.2.5 Dynamika zmian między cyklami badawczymi

W procesie budowania demokratycznej wspólnoty uczniowskiej obserwujemy kilka kluczowych zjawisk wpływających na skuteczne kształtowanie samorządności. Przeniesienie odpowiedzialności za przestrzeganie zasad przechodzi stopniowo z nauczyciela na przewodników kręgu, a w końcowym etapie rozprzestrzenia się na całą wspólnotę uczniowską. Proces ten jest możliwy dzięki mojej autorefleksji, co pokazują wpisy w dzienniku (np. „Muszę bardziej kontrolować swoją chęć gadania...”) (Dziennik badacza, 16.10.2023). Istotnym elementem jest również uznanie dziecięcego oporu nie jako przejawu nieposłuszeństwa, lecz jako sygnału granic autonomii uczniów, co otwiera przestrzeń do konstruktywnej negocjacji zasad.

Analiza tego procesu potwierdza hipotezę, że wspieranie dialogu stanowi niezbędny warunek dla wzrostu rzeczywistej partycypacji uczniów. Autorefleksyjna praktyka nauczyciela funkcjonuje jako kluczowy katalizator zmiany, gdzie każdy kolejny cykl rozwojowy rozpoczyna się od krytycznego namysłu nad poprzednim etapem, co jest ogromnym atutem badań w działaniu. Ewolucję mojej roli z perspektywy trzech cykli badawczych prezentuję poniższa tabela.

Tabela 23: Ewolucja roli nauczyciela-badacza z perspektywy 3 cykli badań na podstawie analizy dziennika badacza oraz wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych.

Wymiar	Cykl I – Projektant struktur	Cykl II – Facylitator krytycznej refleksji	Cykl III – Partner autonomii
Stopień kontroli	Wysoki: nauczyciel inicjuje narzędzia i precyzyjnie reguluje przebieg kręgów klasowych.	Umiarkowany: kontrola selektywna; nauczyciel wprowadza rotacyjne przewodnictwo i oddaje część kompetencji uczniom.	Niski: nauczyciel wycofuje się z większości dyskusji, pełni funkcję „cienia” reagującego tylko w sytuacjach kryzysowych.
Dominujący styl komunikacji	Dyrektywny-wyjaśniający; częste instrukcje i korekty	Częściowej aktywizacji; pytania naprowadzające i parafrazy („Co zamierzacie dalej z tym zrobić?”).	Partnerski; pytania refleksyjne oraz milczenie strategiczne wspierające samoregulację grupy.
Struktury samorządności	Tworzenie i testowanie: kręgi, role przewodnika, arkusze obserwacji.	Utrwalanie i modyfikacja; rezygnacja z nadmiernej struktury, wzmocnienie samooceny grupy.	Instytucjonalizacja oddolna: uczniowie samodzielnie adaptują narzędzia (np. prowadzą kręgi bez udziału dorosłego).
Postawy uczniów	Eksploracja z wysokim wsparciem: niepewność, zależność od aprobaty dorosłego.	Wzrost sprawstwa: pojawia się krytyczny głos („trzeba się postawić”), uczniowie moderują dyskusję.	Autonomia i negocjacje rówieśnicze; ujawnia się dojrzały opór wobec dominacji koleżeńskiej i świadomość procedur.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela przedstawia ewolucję roli nauczyciela-badacza w trzech cyklach badań, ukazując stopniowe przejście od pozycji projektanta struktur, przez facylitatora refleksji, aż do partnera wspierającego autonomię uczniów. Wraz z obniżeniem poziomu kontroli i zmianą stylu komunikacji na bardziej partnerski, uczniowie przejmowali coraz większą odpowiedzialność za przebieg dyskusji i podejmowanie decyzji. Równocześnie obserwowano rozwój ich postaw – od początkowej niepewności, przez wzrost sprawstwa, aż po samodzielność i zdolność do negocjowania ról w grupie.

W zakresie stopnia kontroli widoczna jest wyraźna tendencja redukcji kierowania zewnętrznego na rzecz wewnętrznej samoregulacji uczniów. W cyklu I nauczyciel zachowuje wysoki poziom kontroli – inicjuje narzędzia i precyzyjnie reguluje przebieg kręgów klasowych, pełniąc funkcję organizatora i strażnika porządku. W cyklu II kontrola ma charakter selektywny –

świadomie oddaje część odpowiedzialności uczniom, np. wprowadzając rotacyjność funkcji przewodnika. W cyklu III kontrola nauczycielska jest minimalna – wycofuje się z większości interwencji, przyjmując pozycję „cienia”, który reaguje jedynie w sytuacjach kryzysowych. Taka dynamika odzwierciedla założenia teorii rusztowania (ang. *scaffolding*) Lwa Wygotskiego, w której dorosły stopniowo oddaje dziecku przestrzeń działania, pozostając jednak dostępnym w razie potrzeby.

Podobną ewolucję obserwujemy w obszarze stylu komunikacji. W początkowym etapie dominuje styl dyrektywny i wyjaśniający – udzielam częstych instrukcji, koryguje wypowiedzi uczniów i silnie modeluje ich zachowania. W cyklu II pojawia się większy nacisk na aktywizację i pytania naprowadzające, w tym parafrazy zachęcające dzieci do samodzielnego myślenia (np. „Co zamierzacie dalej z tym zrobić?”). W cyklu III komunikacja przyjmuje charakter partnerski: wykorzystuje pytania refleksyjne oraz „milczenie strategiczne” jako formę wsparcia samoregulacji grupy. Ta przemiana wpisuje się w model komunikacji dialogicznej, w którym nauczyciel nie tylko mówi, ale przede wszystkim słucha i tworzy przestrzeń do wypowiedzi uczniów.

Zmiany w roli nauczyciela znajdują odzwierciedlenie również w stosowanych strukturach samorządności. W cyklu I są one tworzone i testowane – pojawiają się pierwsze kręgi, role przewodnika oraz arkusze obserwacji. W cyklu II struktury te są modyfikowane – nauczyciel rezygnuje z nadmiernej regulacji, wprowadza elementy samooceny grupowej i wzmacnia odpowiedzialność uczniów. W cyklu III zachodzi proces instytucjonalizacji oddolnej – dzieci samodzielnie adaptują narzędzia do własnych potrzeb, np. organizując kręgi klasowe bez udziału dorosłego. To wskazuje na internalizację wartości i praktyk samorządności jako części codziennego życia klasy, a nie narzuconych z zewnątrz procedur.

Równolegle do zmiany roli nauczyciela transformacji ulegają również postawy uczniów. W cyklu I dominują postawy zależności i niepewności – dzieci poszukują aprobaty dorosłego, obawiają się wypowiadać w grupie. W cyklu II obserwujemy wzrost sprawczości – pojawiają się wypowiedzi krytyczne i refleksyjne, uczniowie zaczynają samodzielnie moderować dyskusje. W cyklu III widoczna jest pełna autonomia – dzieci negocjują między sobą rozwiązania, wykazują dojrzałość społeczną oraz potrafią przeciwstawić się koleżeńskiej presji. Ujawnia się również rosnąca świadomość procedur i norm rządzących życiem klasy.

Zestawienie to potwierdza, że skuteczne wdrażanie propedeutyki samorządności wymaga nie tylko odpowiednich struktur, lecz przede wszystkim zmiany jakości relacji nauczyciel–uczeń. Kluczowe okazuje się stopniowe przekazywanie kontroli, refleksyjny i responsywny styl

komunikacji oraz otwartość nauczyciela na adaptację narzędzi przez dzieci. Proces ten nie jest liniowy ani wolny od napięć, jednak – jak pokazuje analiza trzech cykli – możliwe jest wykształcenie środowiska edukacyjnego, w którym dzieci stają się rzeczywistymi podmiotami procesu uczenia się i współtwórcami kultury klasy.

3.2.6 Wnioski i implikacje z analizy roli nauczyciela w rozwijaniu samorządności

Zgromadzony materiał empiryczny wskazuje jednoznacznie, że rola nauczyciela w rozwoju samorządności uczniowskiej jest fundamentalna i wielowymiarowa. Analiza danych pochodzących z trzech cykli badawczych pozwala na odniesienie ich do stworzonego modelu propedeutyki samorządności oraz zidentyfikowanie kluczowych uwarunkowań tego procesu.

Przeprowadzone badania pozwalają zaobserwować wyraźną ewolucję roli nauczyciela w procesie budowania samorządności - od projektanta struktur, przez facylitatora krytycznej refleksji, po partnera autonomii uczniowskiej. Ta transformacja nie jest przypadkowa, lecz stanowi konsekwentną odpowiedź na wzrastającą dojrzałość uczniów i ich gotowość do przejmowania odpowiedzialności.

W cyklu pierwszym nauczyciel przyjmował rolę wiodącą jako projektant struktur. Był to etap, w którym wprowadzane były podstawowe narzędzia (jak pudełko klasowe) i kształtowane elementarne mechanizmy partycypacji. Na tym etapie kontrola nauczyciela była stosunkowo wysoka, a jego styl komunikacji miał charakter dyrektywno-wyjaśniający. Dominowały instrukcje i korekty, a uczniowie dopiero oswajali się z ideą współdecydowania.

W cyklu drugim rola nauczyciela ewoluowała w kierunku facylitatora krytycznej refleksji. Stopień kontroli uległ zmniejszeniu na rzecz selektywnych interwencji. Nauczyciel wprowadził rotacyjne przewodnictwo kręgów i oddawał uczniom coraz więcej przestrzeni decyzyjnej. Jego styl komunikacji stał się bardziej sytuacyjny, z przewagą pytań naprowadzających i parafraz wspierających samodzielne dochodzenie do rozwiązań przez uczniów.

W cyklu trzecim nauczyciel przyjął rolę partnera autonomii uczniowskiej. Stopień bezpośredniej kontroli był już minimalny - nauczyciel wycofywał się z większości dyskusji, pełniąc funkcję "cienia" reagującego jedynie w sytuacjach kryzysowych. Jego komunikacja miała charakter partnerski, opierała się na pytaniach refleksyjnych i strategicznym milczeniu wspierającym samoregulację grupy. Na tym etapie uczniowie nie tylko korzystali z wprowadzonych narzędzi, ale sami je adaptowali do własnych potrzeb (np. prowadząc kręgi bez udziału dorosłego).

Ta ewolucja odpowiada konstruktywistycznemu modelowi uczenia się, gdzie wiedza i umiejętności są aktywnie konstruowane przez uczniów, a nie przekazywane przez nauczyciela.

Wydaje się również spójna z koncepcją „rusztowania” Wygotskiego, zakładającą stopniowe wycofywanie wsparcia nauczyciela w miarę wzrostu kompetencji uczniów.

Analiza materiału badawczego pozwala zidentyfikować zestaw kluczowych kompetencji nauczyciela, które warunkują skuteczne wspieranie samorządności uczniowskiej:

1. Kompetencje zarządzania procesem grupowym - umiejętność moderowania dyskusji, angażowania wszystkich uczniów, dbania o równe szanse wypowiedzi. Jak pokazują transkrypcje narad klasowych, wielokrotnie musiałem interweniować, by zapewnić przestrzeń cichszym uczniom lub uporządkować chaotyczną wymianę zdań. Skuteczne moderowanie obejmowało też wprowadzanie narzędzi wspierających dialog oraz warsztatów na temat komunikacji z dziećmi.
2. Refleksyjność i zdolność do autokrytycyzmu - w dzienniku badacza widoczna jest nieustanna refleksja nad własnymi działaniami i ich wpływem na grupę. Otwarcie przyznaję się: „Muszę bardziej kontrolować swoją chęć gadania i przerywania dzieciom” (Dziennik badacza, 25.04.2023), czy „Ze zmęczenia moje komunikaty i narracja względem niektórych dzieci w czasie pracy własnej stała się zbyt piętnująca. Muszę to zmienić” (Dziennik badacza, 21.04.2023). Ta zdolność do krytycznej samooceny i modyfikacji własnych zachowań okazała się kluczowa dla budowania autentycznej samorządności.
3. Balansowanie między strukturą a swobodą - umiejętność dostosowania poziomu kierowania klasą do aktualnych potrzeb grupy. W dzienniku badacza pojawia się refleksja: „Pytanie, czy grupowy to nie jest wyjście od struktury i technicznych aspektów do samorządności, zamiast realizować to w drugą stronę?” (Dziennik badacza, 12.03.2023). To balansowanie oznaczało wprowadzanie struktury tam, gdzie była ona potrzebna (np. zasady zabierania głosu), ale też rezygnację z nadmiernej kontroli, gdy uczniowie byli gotowi przejąć odpowiedzialność.
4. Zarządzanie dynamiką władzy - świadomość i aktywne przeciwdziałanie nierównościom władzy w grupie. Odnotowywałem, że: „Jest to duże ryzyko, że sympatie i antypatie w klasie będą wpływały na decyzję grupowego i przewodnika” (Dziennik badacza, 2.06.2023). Oznaczało to konieczność monitorowania, czy mechanizmy samorządności nie są zawłaszczane przez dominujących uczniów, i aktywne włączanie tych, którzy byli marginalizowani.
5. Elastyczność metodyczna - gotowość do modyfikowania narzędzi i struktur w odpowiedzi na potrzeby grupy. W dzienniku badacza czytamy: „Możliwe, że kręgi klasowe to nie jest jedyna forma umożliwiająca wszystkim wyrażanie swojej opinii i trzeba zdywersyfikować tę formę na inne pomniejsze narzędzia” (Dziennik badacza, 2.06.2023). Skuteczne

wspieranie samorządności wymagało ciągłego dostosowywania metod pracy do dynamicznie zmieniających się potrzeb i możliwości uczniów.

Zebrane dane pozwalają również zidentyfikować szereg czynników, które wspierały lub hamowały proces rozwijania samorządności uczniowskiej:

Czynniki wspierające samorządność:

1. Adekwatne narzędzia partycypacji - odpowiednio dobrane i wprowadzone narzędzia, takie jak pudełko klasowe, projekty uczniowskie, trójkąty decyzyjne czy rotacyjne role uczniowskie, znacząco zwiększały poziom uczestnictwa uczniów. Szczególnie wartościowe okazały się te narzędzia, które umożliwiały bezpieczne wyrażanie opinii (jak anonimowe propozycje do pudełka) i dawały jasną strukturę podejmowania decyzji.
2. Spójny system wartości - konsekwentne praktykowanie przez nauczyciela wartości demokratycznych, takich jak szacunek dla każdego głosu, transparentność decyzji i odpowiedzialność za wspólne dobro. Gdy nauczyciel modelował te wartości we własnym zachowaniu, uczniowie łatwiej je internalizowali i stosowali w praktyce.
3. Kultura wzajemnego szacunku - budowanie klimatu, w którym różnica zdań jest traktowana jako wartość, a nie zagrożenie. Widoczne to było w transkrypcjach narad, gdzie pojawiały się podziękowania i docenianie wkładu innych, a także w fotografiach pokazujących uważne słuchanie podczas kręgów klasowych.
4. Refleksyjne przetwarzanie doświadczeń - regularne omawianie z uczniami ich doświadczeń związanych z praktykami samorządnościowymi. Dzięki temu uczniowie nie tylko uczestniczyli w mechanizmach partycypacji, ale także rozwijali lepsze rozumienie procesów demokratycznych.
5. Stopniowe przekazywanie odpowiedzialności - systematyczne zwiększanie zakresu uczniowskiej autonomii w miarę wzrostu ich kompetencji. Pokazują to dane z kolejnych cykli badawczych, gdzie uczniowie przejmowali coraz bardziej złożone zadania i role.

Czynniki hamujące samorządność:

1. Zmęczenie i presja czasu - jak pokazują analizy nagrań wideo, długość oraz pora narady miały istotny wpływ na poziom skupienia i zaangażowania uczniów. Spotkania organizowane tuż przed obiadem czy przedłużające się ponad miarę skutkowały spadkiem jakości uczestnictwa i wzrostem zachowań oporowych.
2. Nierówności w dynamice grupy - dominacja kilku uczniów w dyskusjach i decyzjach klasowych. W dzienniku badacza pojawiła się refleksja: „W przypadku ostatniego kręgu i dyskusji na temat kroniki klasowej, dwie osoby były w stanie zablokować pomysł, który

chciała przeformować większość. Czy tak powinno być?” (Dziennik badacza, 25.11.2023). Te nierówności wymuszały na nauczycielu interwencje wyrównujące szanse uczestnictwa.

3. Niespójność praktyk w szkole - rozbieżność między podejściem do samorządności w badanej klasie a praktykami w innych klasach lub na innych zajęciach. Uczniowie zauważali, że „(...) w świetlicy nie możemy sami wybierać zabaw” czy że inni nauczyciele nie zawsze respektują ich autonomię, co wprowadzało dysonans i mogło osłabiać motywację do angażowania się.
4. Nadmierna strukturalizacja - zbyt sztywne procedury i narzędzia ograniczające autentyczną inicjatywę uczniów. W dzienniku badacza pojawiła się wątpliwość: „Pytanie, czy grupowy to nie jest wyjście od struktury i technicznych aspektów do samorządności, zamiast realizować to w drugą stronę?” (Dziennik badacza, 20.11.2023). Paradoksalnie, zbyt formalne podejście do samorządności mogło ją ograniczać, zamiast wspierać.
5. Trudności w zarządzaniu konfliktem – Trudności w zarządzaniu konfliktem w klasie przez nauczyciela oraz dzieci stanowi istotną barierę dla rozwoju samorządności uczniowskiej, co potwierdzają liczne obserwacje sytuacji oraz przejście konfliktów do poziomu „ukrytego”.

Przeprowadzone badania pozwalają sformułować szereg wskazówek i rekomendacji dla praktyki pedagogicznej:

1. Stopniowe wprowadzanie narzędzi samorządności - badania wyraźnie pokazują, że efektywne jest etapowe wdrażanie mechanizmów partycypacji, rozpoczynając od prostszych form, a dopiero później wprowadzając bardziej złożone (jak samodzielnie prowadzone kręgi czy system grupowy). Pozwala to uczniom oswoić się z ideą współdecydowania i stopniowo budować niezbędne kompetencje.
2. Regularna autorefleksja nauczyciela - systematyczna analiza własnych działań i ich wpływu na proces samorządności powinna być stałym elementem praktyki pedagogicznej. Dziennik badacza pokazuje, jak cenna jest taka refleksja dla korekty własnych zachowań i lepszego dostosowania wsparcia do potrzeb uczniów.
3. Elastyczne dostosowanie form partycypacji - zamiast sztywnego trzymania się jednego modelu samorządności, warto różnicować formy uczestnictwa uczniów, uwzględniając ich indywidualne preferencje i style uczenia się. Dla niektórych uczniów optymalną formą będzie aktywny udział w dyskusji, dla innych - pisemne zgłaszanie pomysłów, jeszcze inni najlepiej odnajdą się w roli koordynatora małej grupowej.
4. Uwzględnianie fizjologicznych uwarunkowań - planowanie działań samorządnościowych powinno brać pod uwagę takie czynniki jak pora dnia, długość spotkania czy poziom

zmęczenia uczniów. Krótsze, ale częstsze narady mogą być efektywniejsze niż rzadkie, ale długie sesje.

5. Budowanie kultury szkoły wspierającej samorządność - aby uniknąć dysonansu między praktykami w klasie a resztą doświadczeń szkolnych uczniów, konieczne jest dążenie do spójności podejścia w całej placówce. Wymaga to dzielenia się doświadczeniami z innymi nauczycielami i wspólnego wypracowywania standardów wspierających podmiotowość uczniów.
6. Docenianie różnych form uczestnictwa - uznawanie wartości zarówno aktywnego zabierania głosu, jak i cichego, refleksyjnego uczestnictwa. Badania pokazują, że uczniowie różnie definiują swój udział w samorządności - dla jednych oznacza to bycie liderem, dla innych - odpowiedzialne wypełnianie przydzielonych zadań czy przemyślane oddawanie głosu w kluczowych kwestiach.
7. Akceptacja oporu jako elementu procesu - traktowanie sprzeciwu uczniów nie jako zagrożenia dla autorytetu, lecz jako przejaw rozwijającej się autonomii i krytycznego myślenia. Opór może być wartościowym sygnałem dotyczącym granic uczniowskiej autonomii i punktem wyjścia do negocjacji zasad.

Rola nauczyciela w rozwijaniu samorządności uczniowskiej jest fundamentalna, ale i niezwykle złożona. Wymaga ona nie tylko określonych kompetencji zawodowych, ale także głębokiego zaangażowania osobistego i gotowości do nieustannej refleksji nad własną praktyką. Przeprowadzone badania pokazują, że skuteczne wspieranie samorządności to proces dynamiczny, wymagający ciągłego balansowania między strukturą a swobodą, między bezpieczeństwem a wyzwaniem, między wsparciem a autonomią.

Kluczowym wnioskiem z badań jest rozpoznanie, że autentyczna samorządność uczniowska nie jest jedynie kwestią wprowadzenia określonych struktur (np. samorządu szkolnego) czy procedur (np. regulaminów i kontraktów), ale przede wszystkim budowania sprzyjającej kultury szkolnej opartej na dialogu, szacunku i autentycznym partnerstwie. Nauczyciel pełni w tym procesie rolę architekta warunków sprzyjających uczeniu się demokracji poprzez jej praktykowanie.

Przedstawione wyniki badań potwierdzają tezę, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej - poprzez swoje postawy, kompetencje i codzienne działania - może stworzyć przestrzeń, w której uczniowie nie tylko formalnie uczestniczą w strukturach samorządowych, ale przede wszystkim rozwijają autentyczne poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za wspólnotę klasową. Pokazują też, że nauczyciel może tę przestrzeń blokować i hamować. To właśnie z tych codziennych doświadczeń

współdecydowania, rozwiązywania konfliktów i podejmowania wspólnych inicjatyw może wyrastać samorządność, a później samorząd szkolny i dojrzała obywatelskość.

3.3 Rola grupy rówieśniczej w doświadczeniach samorządności

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące tego, jaka jest rola rówieśników i interakcji społecznych w rozwoju samorządności. Grupa rówieśnicza stanowi jeden z najistotniejszych kontekstów dla kształtowania się mechanizmów samorządności w edukacji wczesnoszkolnej oraz stanowi jeden z filarów zaproponowanego przeze mnie modelu propedeutyki samorządności. Dla dzieci w wieku 6-9 lat relacje z kolegami i koleżankami z klasy stają się przestrzenią pierwszych doświadczeń społecznych niezależnych od bezpośredniego nadzoru dorosłych. To właśnie w tej grupie uczniowie mają możliwość praktycznego testowania umiejętności negocjacji, współpracy, rozwiązywania konfliktów i budowania wspólnoty opartej na uzgodnionych zasadach.

Niniejszy rozdział przedstawia wyniki badań ukazujące, w jaki sposób interakcje rówieśnicze wpływają na kształtowanie postaw samorządnościowych dzieci. Analiza materiału empirycznego pozwala zidentyfikować zarówno czynniki sprzyjające rozwojowi samorządności w grupie (jak wspólne rozwiązywanie problemów, czy podejmowanie zbiorowych inicjatyw), jak i zjawiska mogące ją ograniczać (jak homofilia płciowa, konflikty czy dominacja jednostek o silniejszej pozycji socjometrycznej). Szczególna uwaga zostaje poświęcona procesom grupowym zachodzącym podczas podejmowania decyzji, tworzenia wewnętrznych struktur i form reprezentacji oraz dynamice zmian w relacjach rówieśniczych na przestrzeni dwuletniego cyklu badawczego.

3.3.1 Postawy i interakcje społeczne uczniów w procesie rozwoju samorządności

W niniejszym podrozdziale skupię się na pytaniu badawczym związanym z tym, jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami. Postawy dzieci w grupie i relacje rówieśnicze okazały się kluczowe dla praktykowania samorządności, co zaobserwowałem już w trakcie pierwszego cyklu badania. W toku projektu badawczego zaobserwowano istotne zmiany w sposobie, w jaki dzieci współdziałają ze sobą i jak postrzegają siebie w grupie. Poniższa tabela 25 zestawia wybrane kody powiązane z postawami i interakcjami społecznymi – zarówno te pożądane (np. asertywność), jak i stanowiące wyzwanie (np. niezdecydowanie, lęk) – w trzech cyklach.

Tabela 24: Postawy i interakcje społeczne w trakcie cykli badawczych na podstawie wywiadów

Postawy / interakcje społeczne	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Asertywność (zdolność wyrażania swojego zdania)	17	17	24
Odpowiedzialność za klasę (dbałość o wspólne dobro)	7	4	20
Niezdecydowanie (brak pewności przy podejmowaniu decyzji)	23	7	8
Lęk przed oceną ze strony innych	0	18	7
Stres przy wypowiadaniu się	0	19	5

Źródło: opracowanie własne.

W I cyklu wiele dzieci przejawiało postawy wskazujące na niski poziom pewności siebie w grupie. Najczęściej kodowanym segmentem wypowiedzi było niezdecydowanie – aż 23 wypowiedzi, w których dzieci wahały się lub nie potrafiły podjąć stanowiska. Przykładowo, zapytane, czy chcą przedstawić swój pomysł, odpowiadały niepewnie albo zmieniały zdanie. Mogło to też wynikać z ich pierwszych doświadczeń w braniu udziału w takim rodzaju wywiadu. Również nieśmiałość i wycofanie pojawiały się w wypowiedziach (kilka razy wprost użyto słów „nieśmiały/nieśmiała”, około 8 segmentów). Dzieci otwarcie przyznawały, że trudno im mówić na forum: „No raczej nie za często [się odzywam]”, „Ja bym nic nie mówiła na ten temat” (uczestnik badania, wywiad, 18 września 2023). Z drugiej strony, już na starcie u części uczniów dostrzegalna była asertywność – 17 wskazań – co oznacza, że pewna grupa dzieci nie miała problemu z wyrażaniem zdania. Pojawiło się też kilka wypowiedzi o pewności siebie (10) i odpowiedzialności za klasę (7) – np. niektórzy uczniowie mówili, że chcą dbać o porządek lub pomagać w zarządzaniu klasą. Ta rozbieżność wskazuje na dużą różnorodność postaw w grupie: obok dzieci śmiałych były bardzo nieśmiałe. Co istotne, w I cyklu nie odnotowano praktycznie wcale wypowiedzi o lęku społecznym czy stresie w klasie – wydaje się, że dzieci albo nie były jeszcze świadome tych uczuć, albo pytania nie wydobyły takich refleksji.

Drugi cykl przyniósł ujawnienie się zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów interakcji społecznych. Po stronie pozytywów – poziom asertywności utrzymał się (17 wypowiedzi, tyle, co wcześniej), co oznacza, że osoby wcześniej śmiałe nadal takie były, a być może kolejne dołączyły do nich. Jednak największe zmiany zaszły w uświadomieniu sobie przez dzieci własnych obaw: dopiero w II cyklu pojawiły się licznie wypowiedzi o lęku przed oceną innych (18) i stresie (19) towarzyszącym zabieraniu głosu. Można to interpretować jako efekt narastających konfliktów w klasie oraz większego zaangażowania – kiedy więcej dzieci zaczęło wypowiadać się i spierać w grupie, poczuły na sobie ciężar oceny kolegów. Przykładowo, jedno dziecko przyznało: „Trochę się boję, że jak powiem coś głupiego, to się będą śmiać” (uczestnik badania, wywiad, 12 września

2023). Inne dodało: „Jak mam coś zaproponować, to czuję stres” (uczestnik badania, wywiad, 12 września 2023). Te emocjonalne reakcje były naturalne na etapie przełamywania się do aktywności oraz ciągle trwającego procesu grupowego, który zaczął się na początku klasy I – ważne, że dzieci potrafiły je nazwać. Niezdecydowanie znacząco spadło (tylko 7 wypowiedzi, z 23) – sugeruje to, że wiele wcześniej niezdecydowanych dzieci zdobyło jednak więcej pewności i częściej podejmowało decyzję, by mówić lub działać. Niestety, w grupie uwidoczniły się też pewne negatywne zjawiska: kilka wypowiedzi (7) wskazało na ignorowanie pomysłów niektórych dzieci, zwłaszcza dziewczyn przez chłopców lub odwrotnie „Oni (chłopcy) czasem w ogóle nie słuchają naszych pomysłów” (uczestnik badania, wywiad, 10 marca 2024). Pojawiło się również określenie „brak asertywności” u części dzieci (6 wzmianek) – dotyczyło to tych, którzy mimo wszystko wciąż nie umieli się przebić. Należy też wspomnieć o empatii – około 5 razy w II cyklu dzieci mówiły o potrzebie zrozumienia innych np. „(...) staram się nie krytykować, żeby komuś nie było przykro” (uczestnik badania, wywiad, 15 marca 2024). To pokazuje, że wraz z intensyfikacją interakcji rówieśniczych uczniowie zaczęli uczyć się także wrażliwości na innych.

Trzeci cykl charakteryzował się wyraźnym wzmocnieniem pozytywnych postaw społecznych oraz zmniejszeniem negatywnych emocji. Przede wszystkim, asertywność stała się najczęściej odnotowywaną cechą – 24 segmenty. Dzieci w wielu wypowiedziach zaznaczały, że potrafią już swobodnie wyrażać swoje zdanie w grupie i bronić swoich pomysłów. Równocześnie nastąpił ogromny wzrost poczucia odpowiedzialności za klasę – 20 wypowiedzi (wobec zaledwie 4 w poprzednim cyklu). Uczniowie zaczęli identyfikować siebie jako współodpowiedzialnych za różne obszary życia klasy: mówili np. o dbaniu o klasowy kącik, o prowadzeniu dokumentacji projektu, o pilnowaniu wykonania podjętych decyzji. Jeden z uczniów opowiadał w czasie wywiadu: „Jestem odpowiedzialny za swoje obowiązki – muszę je dobrze wykonywać”, a inny w czasie fotograficznej części wywiadu „Zrobiłam zdjęcie swojej szafki, bo jestem za nią odpowiedzialna” (uczestnik badania, wywiad, 18 marca 2024) – co wynikało z mojej prośby, żeby dzieci wykonały fotografię miejsc, za które czują się odpowiedzialne. To pokazuje wysoki poziom refleksji nad rolą każdego w społeczności klasowej. Co również potwierdza moja analiza zdjęć wykonanych przez dzieci (zob. rozdział 3.1.7). Jednocześnie negatywne emocje społeczne znacznie zmalały – lęk przed oceną spadł do 7 wzmianek, a stres do 5. Dzieci najwyraźniej oswoiły się z wystąpieniami na forum klasy i krytyką rówieśników część z nich zaczęła też ukrywać konflikt. Co warto uwagi, w III cyklu pojawiły się nowe spostrzeżenia na temat interakcji: dzieci zauważyły np. tendencję do pracy w jednorodnych grupach płci (kodowane jako „homofilia płciowa” – 12 wypowiedzi). Niektóre dziewczynki wspomniały, że chłopcy trzymają się

razem i odwrotnie. Może to wynikać z ich naturalnych preferencji lub z wcześniej wspomnianego problemu ignorowania – tak czy inaczej, fakt, że uczniowie to zauważyli, świadczy o zwiększonej świadomości dynamiki grupowej. Z punktu widzenia samorządności, takie zjawisko może być wyzwaniem, bo jeśli grupy są podzielone pod względem płci, trudniej o decyzje całej klasy – jednak samo uświadomienie sobie tego to krok ku rozwiązaniu. W projekcie podjęto również próbę organizacji kilkunastu naradach klasowych w ramach systemu grupowego, gdzie spotykali się sami chłopcy i dziewczyny. Były to próby istotne dla znalezienia sensownej równowagi. To rozwiązanie okazało się wartościowe: umożliwiło uczniom wyrażenie opinii w bardziej komfortowych i bezpiecznych warunkach, zgodnych z ich pozycją socjometryczną. Zwiększyło zaangażowanie członków obu grup oraz ułatwiło przełamanie barier komunikacyjnych, które wcześniej utrudniały współpracę w mieszanych zespołach. W efekcie narady jednopłciowe stały się ważnym etapem na drodze do wypracowania równowagi i bardziej inkluzyjnego modelu współdecydowania w całej klasie.

Podsumowując, w obszarze interakcji społecznych nastąpił postęp od nieśmiałości i niezdecydowania ku pewności siebie i odpowiedzialności społecznej. Dzieci nauczyły się, jak współpracować i komunikować w grupie, a także jak radzić sobie z emocjami towarzyszącymi byciu wysłuchanym lub odrzuconym. Relacje stały się bardziej dojrzałe – w III cyklu uczniowie częściej okazywali sobie wsparcie i zrozumienie, co szło w parze z ich rosnącą rolą w samorządności klasy.

Analiza not przyporządkowanych opisom wywiadów z trzech cykli ujawniła wyraźne różnice indywidualne między uczniami pod względem ich zaangażowania w samorządność. Można wyróżnić różne typy postaw wobec samorządności – od bardzo aktywnych i inicjujących po wycofane i bierne. Te typy postaw utrzymywały się w pewnym stopniu w każdym cyklu (choć, jak wspomniano wyżej, u niektórych następował rozwój lub zmiana). Poniżej scharakteryzowano te profile uczniów, zilustrowane przykładami:

- Uczniowie aktywni (liderzy społeczności klasowej): Ta grupa chętnie podejmuje inicjatywy, często zabiera głos i nierzadko pełni role przywódcze. Już w I cyklu takie dzieci (np. Beniamin, Stanisław M.) deklarowały, że często zgłaszają własne pomysły, dobrze czują się na forum klasy (szczególnie podczas kręgu klasowego) i mają wsparcie wychowawcy. Ich wypowiedzi świadczą o wysokim zaangażowaniu – np. Beniamin określa krąg jako najlepszy moment na wyrażenie opinii i regularnie z tego korzystał, a Stanisław M. opisał konkretne kroki planowania wydarzenia szkolnego (zaproszenie gości, zrobienie plakatów itp.), co wskazuje na umiejętność organizacji i przyjmowanie roli lidera.

W kolejnych cyklach uczniowie ci umacniali swoje kompetencje – np. pełnili funkcje w klasowych mechanizmach decyzyjnych (Beniamin w III cyklu opowiada o swoim doświadczeniu bycia „grupowym” – klasowym przewodniczącym – oraz satysfakcji z pomagania innym). Mimo dużej aktywności, nawet liderzy mieli swoje wyzwania: np. początkowo unikać mogli konfliktów (Beniamin w I cyklu nie wyrażał sprzeciwu, by nie sprawić komuś przykrości), ale z czasem nauczyli się konstruktywnej krytyki. Uczniowie z tej grupy cechowali się wysoką pewnością siebie, inicjatywnością i poczuciem odpowiedzialności, stanowiąc motor napędowy klasowej samorządności.

- Uczniowie umiarkowanie zaangażowani (selektywni uczestnicy): Do tej kategorii zaliczają się dzieci, które biorą udział w samorządności, w wybranych sytuacjach, gdy czują się komfortowo, natomiast unikają ekspozycji w mniej sprzyjających warunkach. Przykładem jest Marysia K., która określa siebie jako nieśmiałą przy wystąpieniach publicznych, „(...) nie lubię, kiedy tłum patrzy” (uczestnik badania, wywiad, 10 marca 2024), ale jednocześnie aktywnie udziela się podczas kręgów i codziennych dyskusji w klasie, bo czuje się wtedy wysłuchana. Uczniowie ci dzielą się pomysłami okazjonalnie – np. Franciszka angażuje się w projekty edukacyjne, gdy są zgodne z jej zainteresowaniami i potrafi wtedy wykazać się asertywnością w obronie innych (mówi, że często zabiera głos „(...) na obronę jakiegoś dziecka”) (uczestnik badania, wywiad, 9 marca 2024). Ich postawa jest pragmatyczna – chętnie współpracują, ale uzależniają aktywność od warunków. Często wspominają o wsparciu rówieśników jako czynniku dodającym im odwagi (np. Marysia zauważa, że przyjaciółki zachęcają ją do zabierania głosu, co bardzo pomaga). Na przestrzeni cykli dzieci te nie zawsze zwiększały częstotliwość swojego udziału, ale pogłębiały rozumienie procesów grupowych. Przykładowo, Helena w II i III cyklu wnikliwie ocenia atmosferę i relacje w klasie – zauważa zarówno poprawę („osoby są miłsze” – w II cyklu), jak i wciąż istniejące bariery, które ją powstrzymują. Podsumowując, umiarkowanie zaangażowani uczniowie włączają się w samorządność wybiórczo, potrzebują sprzyjających okoliczności (małej grupy, ciszy, zachęty) i wtedy potrafią konstruktywnie współdziałać, choć rzadko wychodzą przed szereg.
- Uczniowie wycofani (bierni obserwatorzy): Ta grupa obejmuje dzieci, które przejawiają minimalną aktywność samorządową i zwykle pozostają na uboczu procesów decyzyjnych. Już w pierwszym cyklu takie osoby (np. Adam, Stanisław Ż.) opisywały siebie jako raczej ciche i niezgłaszające własnych inicjatyw. Adam w I cyklu przyznawał, że „(...) rzadko wychodzi z własnymi pomysłami i nie czuje się słuchany” (uczestnik badania, wywiad, 12

czerwca 2024), a Stanisław Ż. nie potrafił wskazać sytuacji, w której odegrał aktywną rolę – obaj czuli się bardziej obserwatorami niż uczestnikami życia klasy. Charakterystyczne dla tej grupy była niska potrzeba konfrontacji: często akceptowali pomysły innych bez dyskusji, by uniknąć stresu. Jednocześnie nawet uczniowie wycofani deklarowali pewien poziom odpowiedzialności biernej – np. Stanisław Ż. mówił, że czuje się odpowiedzialny za klasę, choć nic konkretnego nie robi, a gdyby pojawił się całkowicie nieakceptowalny pomysł, to „potrafiłby wyrazić swoją opinię”, choć bardzo by go to stresowało. W kolejnych cyklach dzieci wycofane czasem robiły drobne postępy – np. Adam w II cyklu zaczął sygnalizować swoje zdanie w bezpiecznych warunkach poprzez podnoszenie ręki, co przyznaje, zdarzyło mu się kilkakrotnie. Niemniej jednak zasadniczo pozostawali w cieniu bardziej aktywnych kolegów. W III cyklu wywiady nadal pokazują ich ostrożność: np. Adam woli działać w małej grupie kolegów, bo wtedy się nie boi, a Helena (zaliczająca się częściowo do tej grupy) wciąż czuje się pomijana przy podziale ról w grupowych zadaniach. Uczniowie wycofani cechują się biernością i małą frekwencją zabierania głosu; często wymagają silnego wsparcia zewnętrznego, by w ogóle uczestniczyć. Ich perspektywa uwidacznia, jak ważne jest stworzenie przez nauczyciela takich warunków, które pozwolą także cichszym dzieciom zaistnieć w samorządzie klasy.

W każdej klasie współistnieje pełne spektrum postaw – od liderów po obserwatorów. To zróżnicowanie utrzymuje się w czasie, choć dzięki działaniom projektowym część uczniów przesunęła się nieco w kierunku większej aktywności. Warto zauważyć, że obecność aktywnych liderów nie gwarantuje zaangażowania wszystkich – konieczne jest świadome włączanie także tych bardziej wycofanych, np. poprzez odpowiednie mechanizmy i zachętę ze strony nauczyciela i rówieśników. Dlatego dla lepszego zrozumienia tych postaw należy zastanowić się na szczegółową strukturą społeczną klasy i jej konsekwencjach dla działań nauczyciela z użyciem wywiadów i narzędzi socjometrycznych, co również pozwoli na zachowanie zasady triangulacji.

3.3.2 Struktura społeczna klasy i jej rola w samorządności

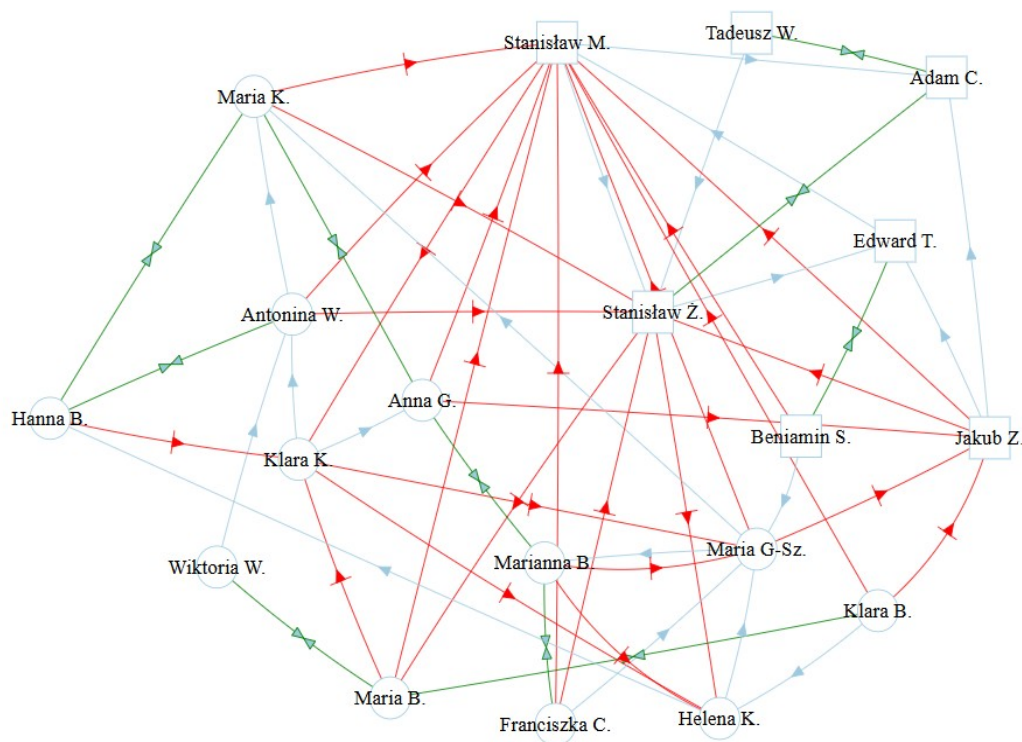
W tym podrozdziale będę szukał odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące tego, jak uczniowie postrzegają swoją rolę w grupie rówieśniczej, jaka jest struktura socjometryczna klasy oraz jakie strategie stosują uczniowie w sytuacjach wymagających współpracy lub rozwiązywania konfliktów. Wpływ grupy rówieśniczej okazał się kluczowym wątkiem przewijającym się przez wywiady oraz inne źródła danych. Relacje z kolegami i koleżankami mogą działać zarówno motywująco, jak i zniechęcająco. W wywiadach z dziećmi wyłaniają się główne kategorie relacji:

- Wspierający rówieśnicy: Wielu uczniów zaznacza, że obecność życzliwych kolegów dodaje im odwagi. Gdy dzieci czują, że inni myślą podobnie, łatwiej im zabrać głos. Przykładowo, Adam czuje się pewniej, gdy koledzy podzielają jego zdanie (I cykl), a Marysia K. liczy na wsparcie przyjaciółek. Pozytywna więź rówieśnicza tworzy przestrzeń, gdzie dziecko nie obawia się oceny – wie, że ma sojuszników.
- Dominujące jednostki w klasie: Z drugiej strony, niektórzy koledzy mogą przytłaczać resztę swoją aktywnością lub zachowaniem. Helena skarży się, że gdy obecni są rozbrykani chłopcy, którzy hałasują, to ona „(...) czuje się zupełnie niesłuchana i wycofana” (uczestnik badania, wywiad, 21 czerwca 2024). Jeśli w klasie brakuje dyscypliny, a dyskusję zdominuje kilka osób, reszta – zwłaszcza nieśmiali – traci głos.
- Wykluczenie i konflikty rówieśnicze: Niektóre wypowiedzi wskazują na mechanizmy wykluczania z grupy. Helena w III cyklu odczuwa, że koleżanki pomijają ją przy podejmowaniu decyzji, nie dając jej szansy na udział. Taka rywalizacja lub kliki rówieśnicze poważnie ograniczają samorządność – decyzje zapadają w wąskim gronie, a część dzieci czuje się pozbawiona głosu. Również drobne konflikty i dokuczanie (np. wyśmiewanie pomysłu) potrafią zahamować inicjatywę.
- Obrona innych i empatia: Pozytywnym aspektem relacji rówieśniczych jest to, że niektóre dzieci włączają się, by bronić kolegów. Kilka uczennic (jak Frania) czuje się najsilniej zmotywowana do mówienia, gdy chodzi o wsparcie koleżanki lub zaprotestowanie przeciw niesprawiedliwości wobec kogoś. Taka solidarność rówieśnicza bywa impulsem do działania samorządowego (np. zabranie głosu w czyjejs obronie, zgłoszenie sprzeciwu wobec niekoleżeńskiego zachowania). Wskazuje to, że relacje między dziećmi – poczucie wspólnoty i wzajemnej troski – są ważnym kontekstem samorządności.

Uzupełnieniem tej analizy są wyniki badań socjometrycznych klasyczną techniką Moreno. Wykorzystanie tego narzędzia było kluczowe, żeby zrozumieć zachodzące w klasie procesy i z każdym cyklem jeszcze lepiej planować realizowane działania. W socjogramie koła oznaczają dziewczęta, a kwadraty chłopcy. Niebieskie strzałki oznaczają wybory pozytywne, a czerwone negatywne. Zielone strzałki w obie strony to wzajemne wybory pozytywne, a czerwone strzałki w obie strony to wzajemne wybory negatywne. Po dokładnej analizie trzech socjogramów

nieuporządkowanych, reprezentujących kolejne cykle badań, można zaobserwować istotne zmiany w strukturze relacji społecznych w badanej grupie.

Rysunek 20: Socjogram nieuporządkowany - 1 cykl badań



Źródło: opracowanie własne.

Analiza socjogramu po I cyklu badań dostarcza ciekawych wniosków. Pierwszy pomiar ujawnia sieć zdominowaną przez relacje negatywne: czerwonych strzałek jest znacznie więcej niż niebieskich i zielonych, co tworzy atmosferę rywalizacji, a konflikty bywają nawet odwzajemniane. W centrum uwagi znajduje się Stanisław Ż. – jednocześnie popularny (otrzymuje wiele pozytywnych wskazań) i kontrowersyjny (wysyła oraz odbiera liczne negatywy), typowa „gwiazda-kontrowersji”. Z kolei Stanisław M., usytuowany w górnej części socjogramu, pełni rolę generatora konfliktów: rozdaje wiele czerwonych strzałek, sam zaś rzadko jest wybierany pozytywnie.

Mimo tej dominacji czerwieni tworzą się wyraziste kliki. Chłopięcy blok przyjaźni tworzą Tadeusz W., Adam C., Edward T. i Beniamin S. – wszystkie ich więzi są dwustronnie pozytywne. Po stronie dziewcząt wykrystalizował się trzon: Maria K., Antonina W., Anna G. i Hanna B., wspierający się wzajemnie. Na dole socjogramu Anna G. i Marianna B. wraz z Franciszką C. budują

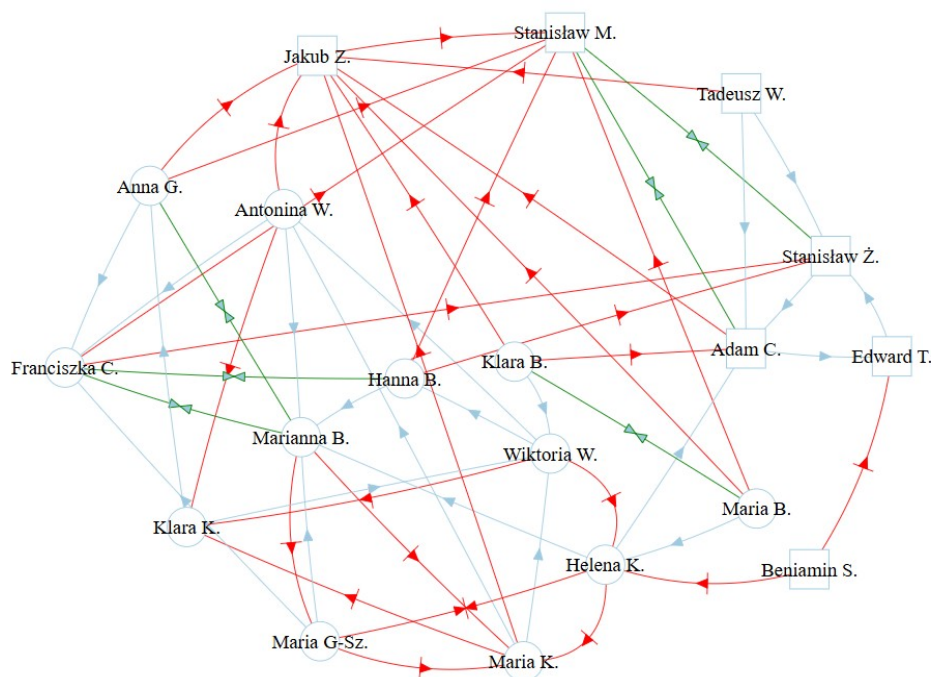
małą wyspę wsparcia, dzięki czemu Marianna, mimo wielu negatywnych wyborów, nie pozostaje całkowicie odizolowana.

Są jednak uczniowie skrajnie odrzuceni. Marianne B. otacza gęsty wieniec czerwonych strzałek, a Jakub Z. zbiera negatywy z kilku stron, otrzymując przy tym niewiele pozytywnych wyborów. Na peryferiach stoją też Wiktoria W. i Klara B., które mają jedynie pojedyncze, słabe pozytywne więzi.

Relacje pozytywne na ogół pozostają jednopłciowe – homofilia dominuje – choć pojawiają się sporadyczne jednostronne próby kontaktu między chłopcami a dziewczętami, rzadko jednak odwzajemniane. Gęsta sieć czerwonych krawędzi obniżała poczucie bezpieczeństwa w klasie, ale równocześnie widać kilku naturalnych, pozytywnie odbieranych uczniów, takich jak Adam C. czy Maria K., na których można oprzeć działania wzmacniające klimat. Kontrowersyjni uczniowie – zwłaszcza Stanisław M. – wymagali indywidualnej pracy nad kompetencjami społecznymi, a odrzuceni i peryferyjni potrzebowali świadomego włączania w zadania kooperacyjne z bezpiecznymi partnerami.

Kolejny socjogram z II cyklu badań ujawnia złożone relacje społeczne w badanej grupie, z wyraźną hierarchią społeczną, pewnymi osobami centralnymi dla grupy oraz jednostkami izolowanymi lub odrzucanymi.

Rysunek 21: Socjogram nieuporządkowany - 2 cykl badań



Źródło: opracowanie własne

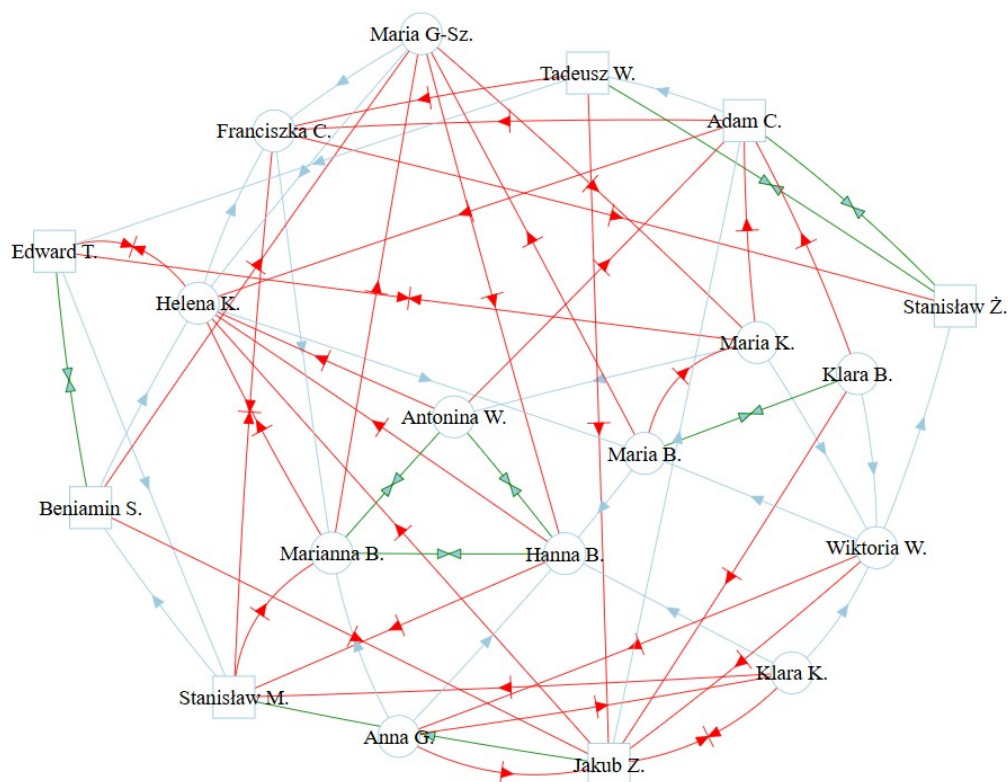
Analiza socjogramu po II cyklu badawczym pokazuje, że w klasie nadal przeważają relacje negatywne, jednak w porównaniu z pierwszym badaniem widać wyraźny postęp: liczba zielonych, czyli wzajemnie pozytywnych więzi, zwiększyła się do około pięciu–sześciu par. Te nowe „mosty” zaczynały ściągać sieć ku środkowi, choć atmosfera wciąż pozostawała spolaryzowana. Wśród najbardziej wpływowych uczniów centralne miejsce zajmował Stanisław M.; mimo że nadal generował liczne czerwone wskazania, ocieplał swój wizerunek dzięki dwóm wzajemnym pozytywnym relacjom z Tadeuszem W. i Adamem C., co pozwalało mu pełnić rolę lidera-łącznika. Zupełnie inną rolę odgrywa Jakub Z., który odbierał serię negatywnych wskazań i niemal nie otrzymuje pozytywnych, przez co stał się kandydatem do pracy nad regulacją emocji i wymagał silnego wsparcia z mojej strony. Przeciwwagę stanowiła Franciszka C.; wyrastała na opiekuna-łącznika, utrzymując co najmniej trzy wzajemnie pozytywne więzi i nie generując konfliktów.

W tej fazie wyraźnie rysowały się najmocniejsze mikro-wspólnoty. Po stronie chłopców funkcjonował w pełni zielony trójkąt przyjaźni: Stanisław M., Adam C. i Tadeusz W. – naturalny motor zadań kooperacyjnych. Po stronie dziewcząt analogiczną „bezpieczną bazę” tworzyły mini-sieć Franciszka C., Hanna B. i Marianna B., wspierana dodatkową zieloną osią Anna G. ↔ Marianna B. Nowym pozytywnym sygnałem integracji jest duet Klara B. ↔ Wiktoria W., który łączył dwie wcześniej peryferyjne uczennice.

Jednocześnie utrwały się silne bieguny odrzucenia. Maria K. i Maria G-Sz. pozostały w trwałym konflikcie – czerwona krawędź dwukierunkowa oraz liczne negatywne sygnały z klasy wymagają mediacji. Jakub Z. prawie wyłącznie otrzymał negatywy, narażając się na izolację przez możliwy odwet kolegów. Na obrzeżu sieci pozostał Beniamin S., który miał niewiele, często negatywnych powiązań z chłopcami, oraz Helena K.; ta ostatnia zbierała kilka słabych, jednostronnych niebieskich i czerwonych linii od Marii K., dlatego potrzebowała wsparcia w klasie ze strony nauczyciela.

Mimo że homofilia płciowa wciąż dominowała, pojawiły się pierwsze wyjątki – zielona oś Stanisław M. ↔ Adam C. ↔ Tadeusz W. otwierała drogę do mieszania chłopięcych grup, a pojedyncze niebieskie strzałki od chłopców do dziewcząt (np. Adam C. → Wiktoria W.) sygnalizowały wzrost zainteresowania między płciami, choć rzadko odwzajemniane. W porównaniu z pierwszym cyklem wzrosła więc liczba wzajemnie pozytywnych relacji, a marginalne dotąd osoby, takie jak Wiktoria W. czy Klara B., zaczęły budować stabilne więzi – to pierwszy przejaw poprawy klimatu. Jednocześnie ciężar izolacji przesunął się z Stanisława Ż. na Jakuba Z. oraz konflikt dwóch Marii, a pojawienie się Franciszki C. w roli uczennicy-mediatora stwarzało nową szansę na skuteczną pracę wychowawczą w kolejnym etapie.

Rysunek 22: Socjogram nieuporządkowany - 3 cykl badań



Źródło: opracowanie własne

Ostatni socjogram pokazuje ewolucję struktury grupy - W trzecim cyklu badań widać dalsze przemiany w relacjach grupowych, z większą złożonością powiązań między uczniami. W trzecim pomiarze struktura relacji w klasie wyraźnie się poprawiła – choć czerwone, czyli negatywne wskazania, wciąż przeważają, odnotowano rekordową liczbę wzajemnych wyborów pozytywnych. W porównaniu z pierwszym badaniem przybyło trzy-cztery nowe zielone pary lub triady, co świadczyło o krystalizowaniu się stabilnych mikrowspólnot współpracy. Centralne miejsce w tej sieci zajmował teraz pozytywny „trójkąt chłopięcy” tworzony przez Adama C., Stanisława Ż. i Tadeusza W.; to naturalne centrum wpływu, które może napędzać działania zespołowe. Po stronie dziewcząt analogiczną rolę pełnił trójkąt Antoniny W., Marianny B. i Hanny B., stanowiący ważną strefę bezpieczeństwa i potencjalne zaplecze mediacyjne.

Na drugim biegunie pojawiły się nowe ogniska konfliktu. Helena K. stała się głównym węzłem negatywnych relacji – otrzymuje i wysyła negatywne wskazania – a Maria G-Sz. skupiała najwięcej czerwonych wskazań. Wśród uczniów szczególnie narażonych na odrzucenie pozostawali również Jakub Z., Maria K. i Klara K., którzy mieli wiele jednostronnych negatywów i niemal

żadnych wzajemnych zielonych strzałek, zaś Wiktoria W. wciąż utrzymuje się na obrzeżach klasy: otrzymuje pojedyncze pozytywne sygnały, lecz rzadko je odwzajemnia.

Porównanie z drugim cyklem pokazuje wyraźny postęp: liczba wzajemnych pozytywnych relacji wzrosła z około sześciu do dziewięciu, potwierdzając skuteczność dotychczasowych działań integracyjnych. Konflikty przestały być rozproszone; zamiast rywalizacji „wszyscy przeciw wszystkim” widać teraz dwa główne węzły napięć (Maria G-Sz. i Helena K.), co ułatwiło mi ukierunkowaną interwencję. Stanisław M., dotąd postrzegany jako uczeń kontrowersyjny, przesunął się ku roli neutralnej, a nawet prospołecznej, nawiązując pierwszą trwałą, wzajemnie pozytywną więź między chłopcem a dziewczynką (z Anną G.) – to przełom w przełamywaniu bariery płciowej. Z kolei Beniamin S. wyszedł z izolacji dzięki zielonej relacji z Edwardem T.

Wciąż dominowała homofilia – najsilniejsze pozytywne więzi powstawały w obrębie tej samej płci – lecz pojawienie się stabilnej pary chłopiec-dziewczyna oraz kilku niebieskich, jednostronnych wyborów między płciami zapowiadało dalsze mieszanie grup. Całościowy obraz socjogramu wskazuje, że klasa przechodziła od chaotycznej sieci konfliktów do układu z wyraźnymi „wyspami przyjaźni”. Pozytywni uczniowie, tacy jak Adam C., Stanisław Ż. i Antonina W., pełnili funkcję naturalnych mediatorów, a praca skoncentrowana na dwóch głównych biegunach negatywnych przyczyniała się do dalszego ograniczenia liczby czerwonych powiązań i dalszej poprawy klimatu społecznego.

Dla usystematyzowania analizy danych pochodzących z socjogramów przygotowałem zestawienie porównawcze obejmujące trzy kolejne cykle badawcze, które przedstawiono w formie tabeli 26. Taka struktura pozwala na przejrzyste uchwycenie dynamiki relacji rówieśniczych, zmian w rozmieszczeniu pozycji socjometrycznych oraz tendencji w zakresie uczniowskich preferencji interpersonalnych. Analiza porównawcza umożliwia również identyfikację stabilnych wzorców oraz punktów zwrotnych w procesie rozwoju klasowej sieci społecznej w kontekście wdrażania elementów samorządności.

Tabela 25: Analiza porównawcza socjogramów – Cykl 1 → Cykl 2 → Cykl 3

Obszar	1. cykl	2. cykl	3. cykl	Tendencja / komentarz
Ogólna „temperatura” sieci	Przewaga relacji negatywnych; chaotyczna, rozproszona agresja	Nadal więcej negatywnych, ale pierwszy wyraźny wzrost wzajemnych pozytywów	Kolejny przyrost pozytywów; czerwone krawędzie coraz częściej skupione wokół 2-3	Atmosfera powoli się ociepla; konflikty przestają być wszechobecne, niektóre z nich przechodzą do „ukrycia”

Obszar	1. cykl	2. cykl	3. cykl	Tendencja / komentarz
Wzajemne pozytywne (zielone ↔)	ok. 2–3 par	ok. 6 par	ok. 9 par + 2 triady	Stały, niemal liniowy wzrost – główny wskaźnik poprawy klimatu
Wzajemne negatywne (czerwone ↔)	liczne, rozproszone	liczba maleje, stają się skupione (Maria K.–Maria G-Sz., Jakub Z.)	jeszcze mniej, ale wchodzi w rolę Helena K. i Maria G-Sz.	Konflikt „zogniskowany” jest łatwiejszy do pracy niż chaos
Główne „gwiazdy” pozytywne	brak jednoznacznych (Adam C. lekko na plus)	Adam C. + Stanisław M. (liderzy chłopięcy), Franciszka C. (liderka dziewczęca)	Trio Adam C. – Stanisław Ż. – Tadeusz W. + triada Antonina W. – Marianna B. – Hanna B.	Liderzy pozytywni krzepną; sieć ma na kim oprzeć normy
Główne „bieguny” negatywne	Stanisław Z. i Stanisław M.	Jakub Z. + konflikt Maria K.–Maria G-Sz.	Helena K. + Maria G-Sz.	Ogniska agresji „migrują” – warto systematycznie pracować z nowymi „czerwonymi wyspami”
Kliki / mikrowspólnoty	1 klika chłopięca, 1 dziewczęca	1 trójkąt chłopięcy, 1 sieć 3-os. dziewcząt	2 symetryczne triady (chłopięca i dziewczęca) + duo Edward-Beniamin	Mocniej zarysowane wyspy bezpieczeństwa – dobra baza do integracji między-kliki
Uczniowie peryferyjni	Wiktoria W., Klara B., Marianna B., Jakub Z.	Wiktoria W. i Klara B. przełamują izolację (zielony duet)	Wiktoria W. wciąż słabo tkana, Klara K. i Jakub Z. nadal peryferyjni	Sukcesy częściowe; wciąż miejsce na interwencję indywidualną
Relacje między płciami	Prawie brak; homofilia silna	Jednostronne pozytywne ↑, ale brak wzajemnych	Pierwszy wzajemne relacje chłopiec-dziewczyna (Stanisław M. ↔ Anna G.)	Stopniowe przełamywanie bariery płciowej – ważne dla pełnej integracji
Rola nauczyciela / interwencji	Start – diagnoza „klasa w konflikcie”	Wdrożone programy integracyjne (widać pierwsze efekty)	Utrwalenie trzonu społeczności; konflikty lepiej zlokalizowane	Potwierdzenie skuteczności pracy: mniej negatywów, więcej mostów

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie trzech kolejnych pomiarów widać wyraźne przejście od początkowego „chaosu agresji” do bardziej uporządkowanej struktury relacji. W pierwszym cyklu czerwone strzałki były rozproszone po całej sieci, uniemożliwiając precyzyjne mediacje. W trzecim zdecydowana większość negatywnych wyborów skupia się już wokół zaledwie dwóch osób, podczas gdy reszta klasy tworzy wyraźne „wyspy przyjaźni”. Ta koncentracja konfliktu oznacza mniej frontów do gaszenia i łatwiejsze ukierunkowanie działań wychowawczych.

Równolegle narasta sieć wsparcia. Każdy kolejny pomiar przynosi nowe zielone, wzajemne powiązania: od pojedynczych par w pierwszym badaniu, przez kilka duetów i pierwsze triady w drugim, aż po dwa wyraźne, trójwęzłowe „centrum dobra” w trzecim cyklu. Pozytywne węzły stopniowo przejmują centralne pozycje w sieci, wypierając wcześniejszych „anty-liderów”.

Ewolucja ta jest szczególnie widoczna na przykładzie poszczególnych uczniów. Stanisław M. przeszedł drogę od osoby otrzymującej dużo negatywnych wskazań, przez kontrowersyjnego lidera, do roli łącznika z pierwszym zielonym mostem między płciami. Marianna B. przekształciła się z uczennicy odrzuconej w kluczowy element dziewczęcej triady wsparcia. Z drugiej strony pojawiły się nowe bieguny negatywne – Jakub Z., Helena K. i Maria G-Sz. – co przypomina, że praca nad kompetencjami społecznymi musi pozostawać ciągła i elastyczna.

Kolejnym, powolnym, lecz ważnym procesem było przełamywanie bariery płciowej. W drugim cyklu przybyło jednostronnych pozytywnych wyborów między chłopcami a dziewczętami, a trzeci cykl przyniósł pierwszy wzajemny, zielony związek między przedstawicielami obu płci. To istotny przełom, świadczący o dojrzewaniu grupy i coraz większej otwartości na nowe konfiguracje.

Integracja uczniów peryferyjnych postępowała nierównomiernie. Wiktoria W. i Klara B. stworzyły wzajemnie pozytywny duet już w drugim pomiarze, a Beniamin S. zyskał zieloną relację z Edwardem T. w trzecim. Jednocześnie część „obrzeży” – zwłaszcza Jakub Z., Klara K. i Maria K. – nadal wymagała systematycznego wsparcia nauczyciela, a często też zespołu psychologiczno-pedagogicznego w szkole.

Praktycznie rzecz biorąc, liczby potwierdzają skuteczność dotychczasowych interwencji: każdy pomiar przynosi spadek rozproszonych czerwonych krawędzi i wzrost zielonych mostów. Każdy kolejny etap mojej pracy łączył istniejące triady w większe, mieszane grupy, odciążając nowe „czerwone wyspy” (Helena K., Maria G-Sz.) poprzez trening komunikacji i strukturę wsparcia rówieśniczego, a także integrację z pozytywnymi liderami (Adam C., Antonina W.) w formie

koleżeńskich mediatorów. Świadomie tworzyłem też kolejne „mosty” chłopcy-dziewczeta w projektach, gdzie sukces zależy od różnorodności ról.

Podsumowując, w ciągu trzech pomiarów klasa ewoluowała od modelu „wszyscy przeciwko wszystkim” do układu z kilkoma silnymi ośrodkami przyjaźni i lokalnie nazwanymi konfliktami. To realna, choć powolna, poprawa klimatu społecznego, wskazująca na potrzebę kontynuowania i pogłębiania działań w IV cyklu badawczym, jeżeliby się odbył – zwłaszcza wokół nowych biegunów konfliktu i rozwijania współpracy między płciami.

Te obserwacje wskazują na złożoną i dynamiczną naturę relacji rówieśniczych, które ewoluują z czasem, zachowując jednocześnie pewne stałe elementy struktury społecznej. Potwierdza to również analiza wskaźników grupowych klasy umieszczona w tabeli 27.

Tabela 26: Dynamika zmian wskaźników grupowych w klasie w trzech pomiarach

Lp.	Wskaźnik grupowy	Cykl 1	Cykl 2	Cykl 3	Zmiana (Cykl 3-Cykl 1)	Zmiana w %
1	Ogólna liczba pozytywnych wyborów	36	33	37	+1	+2,8%
2	Ogólna liczba negatywnych wyborów	25	27	36	+11	+44,0%
3	Liczba pozytywnych wyborów wzajemnych	10	6	8	-2	-20,0%
4	Liczba możliwych wzajemnych wyborów	171	171	171	0	0,0%
5	Liczba badanych uczniów	19	19	19	0	0,0%
6	PEG (pozytywna ekspansywność grupy)	1,89	1,74	1,95	+0,06	+3,2%
7	NEG (negatywna ekspansywność grupy)	1,32	1,42	1,89	+0,57	+43,2%
8	Stosunek wyborów pozytywnych do negatywnych	1,44	1,22	1,03	-0,41	-28,5%
9	Procent realizacji wyborów wzajemnych	5,8%	3,5%	4,7%	-1,1 p.p.	-19,0%
10	Współczynnik spójności grupy*	0,053	0,032	0,042	-0,011	-20,8%

*Współczynnik spójności grupy = liczba pozytywnych wyborów wzajemnych / liczba możliwych wzajemnych wyborów

Źródło: opracowanie własne

- PEG - Pozytywna ekspansywność grupy (średnia arytmetyczna wyborów pozytywnych dokonanych w klasie).
- NEG - Negatywna ekspansywność grupy (średnia arytmetyczna wyborów negatywnych dokonanych w klasie).
- Zmiana (C3-C1) - Różnica między wartością wskaźnika w pomiarze 3 a pomiarze 1.
- Zmiana w % - Procentowa zmiana wartości wskaźnika między pomiarem 3 a pomiarem 1.
- p.p. - punkty procentowe

Indeks polaryzacji grupy w badaniach socjometrycznych służy do oceny stopnia podziału wewnętrznego w grupie, a dokładniej – do pomiaru, na ile wyraźnie zarysowane są różnice w akceptacji i odrzuceniu między jej członkami. Wysoki indeks polaryzacji wskazuje na silne przeciwieństwa emocjonalne i społeczny dystans między uczniami, co może oznaczać istnienie rywalizujących podgrup, konfliktów lub braku spójności. Niski poziom polaryzacji sugeruje natomiast, że grupa jest bardziej zintegrowana, a relacje między członkami są bardziej zrównoważone i mniej spolaryzowane (Łobocki, 2009, s. 199).

W kontekście edukacyjnym indeks ten może pomóc nauczycielowi zidentyfikować potencjalne źródła napięć i trudności w budowaniu wspólnoty klasowej, a także dostarczyć danych do planowania działań integracyjnych. Poniżej znajduje się on opracowany z perspektywy 3 cykli badań.

Tabela 27: Indeks polaryzacji grupy

Pomiar	Formuła	Wartość	Interpretacja
Pomiar 1	NEG/PEG	0,70	Przewaga pozytywnych relacji
Pomiar 2	NEG/PEG	0,82	Wzrost napięć interpersonalnych
Pomiar 3	NEG/PEG	0,97	Silna polaryzacja, równowaga negatywnych i pozytywnych wyborów

Źródło: opracowanie własne

Natomiast dynamika zmian spójności odnosi się do procesów zachodzących w czasie w obrębie grupy (np. klasy szkolnej), które wpływają na stopień wzajemnego powiązania, integracji i poczucia wspólnoty między jej członkami (Łobocki, 2009, s. 198). Oznacza to, że spójność grupy nie jest wartością stałą, lecz ulega przekształceniom w wyniku różnorodnych czynników, takich jak:

- zmiany w relacjach interpersonalnych (np. nowe przyjaźnie, konflikty),
- działania integrujące lub dezorganizujące podejmowane przez nauczyciela,
- wydarzenia klasowe (projekty, wycieczki, konflikty, sukcesy),
- rotacja członków grupy (dołączanie nowych uczniów, odejścia).

Tabela 28: Dynamika zmian spójności

Okres	Zmiana współczynnika spójności	Interpretacja
P1→P2	-0,021 (-39,6%)	Znaczące osłabienie więzi grupowych
P2→P3	+0,010 (+31,3%)	Częściowa odbudowa spójności grupowej
P1→P3	-0,011 (-20,8%)	Ogólny trend spadkowy spójności grupy

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie analizy powyższy dwóch tabel można dojść do kluczowych wniosków:

1. Dynamika wyborów pozytywnych: Początkowo obserwujemy spadek liczby wyborów pozytywnych (z 36 do 33), a następnie wzrost do 37 w trzecim pomiarze. Sugeruje to przejściowy kryzys z następującą po nim odbudową pozytywnych relacji.
2. Systematyczny wzrost wyborów negatywnych: Znaczący wzrost liczby wyborów negatywnych (z 25 do 36, +44%) wskazuje na narastające konflikty i antagonizmy w badanej klasie.
3. Spadek wyborów wzajemnych: Zmniejszenie liczby pozytywnych wyborów wzajemnych (z 10 do 8, -20%) świadczy o osłabieniu trwałych, opartych na wzajemności relacji w grupie.
4. Zmiany ekspansywności: Podczas gdy PEG utrzymuje się na względnie stałym poziomie (+3,2%), NEG wzrasta dramatycznie (+43,2%), co wskazuje na zwiększoną skłonność uczniów do wyrażania negatywnych opinii.
5. Polaryzacja relacji: Stosunek wyborów pozytywnych do negatywnych zmniejszył się z 1,44 do 1,03, co świadczy o postępującej polaryzacji relacji w grupie i zanikaniu przewagi wyborów pozytywnych.
6. Obniżenie spójności: Współczynnik spójności grupy zmniejszył się o 20,8%, co wskazuje na osłabienie integracji społecznej badanej klasy.

W pierwszym pomiarze socjometrycznym klasa wykazuje umiarkowanie pozytywną strukturę społeczną. Wskaźnik PEG wynoszący 1,89 przy 36 pozytywnych wyborach ogółem świadczy o przeciętnej ekspansywności pozytywnej grupy. Na uwagę zasługuje wysoka liczba 10 pozytywnych wyborów wzajemnych, co stanowi korzystny wskaźnik spójności grupy. Jednocześnie stosunkowo niski poziom NEG (1,32) i ograniczona liczba wyborów negatywnych (25) sugerują umiarkowany poziom antagonizmów. Proporcja wyborów pozytywnych do negatywnych (36:25) wskazuje na przewagę pozytywnych relacji w klasie, co może świadczyć o względnie dobrej atmosferze grupowej na tym etapie badania.

Drugi pomiar ujawnia pewne pogorszenie relacji grupowych. Nastąpił spadek ogólnej liczby wyborów pozytywnych (z 36 do 33) oraz znaczący spadek wzajemnych wyborów pozytywnych (z 10 do 6), co sygnalizuje osłabienie spójności grupy. Jednocześnie wzrosła liczba wyborów negatywnych (z 25 do 27) i ekspansywność negatywna (NEG z 1,32 do 1,42). Zmniejszony wskaźnik PEG (1,74) w połączeniu ze spadkiem liczby wzajemnych relacji pozytywnych sugeruje pogorszenie integracji społecznej w klasie. Ta faza może odpowiadać okresowi przejściowemu, w którym następuje destabilizacja wcześniej ukształtowanych relacji i narastanie napięć interpersonalnych.

Trzeci pomiar wskazuje na istotne zmiany w dynamice grupowej. Mimo wzrostu liczby pozytywnych wyborów ogółem (37) i zwiększenia PEG do 1,95, co mogłoby sugerować poprawę, niepokojący jest znaczący wzrost wyborów negatywnych (36) i wskaźnika NEG (1,89). Proporcja między wyborami pozytywnymi i negatywnymi stała się niemal równa (37:36), co świadczy o silnej polaryzacji opinii w grupie. Liczba wzajemnych wyborów pozytywnych (8) jest wyższa niż w drugim pomiarze, ale nie osiągnęła poziomu początkowego. Te dane wskazują na postępującą polaryzację klasy, gdzie intensyfikują się zarówno relacje pozytywne, jak i negatywne, co może być symptomem narastających konfliktów grupowych i formowania się wyraźnych podgrup w klasie.

Nawet w środowisku o wysokim poziomie wsparcia, grupy dzieci w młodszym wieku szkolnym naturalnie przechodzą przez fazy integracji, napięcia i reorganizacji, konflikt jest nieuniknionym etapem konsolidacji zespołu. Konflikty niekoniecznie są sygnałem niepowodzenia, lecz naturalnym elementem dojrzewania grupy i wypracowywania zasad współżycia.

Wprowadzanie demokratyzujących mechanizmów, takich jak rozmowy klasowe, głosowania, wspólne decyzje – może zwiększać widoczność i artykulację negatywnych ocen między dziećmi. Dzieje się tak, ponieważ uczniowie uczą się wyrażać nie tylko aprobatę, ale i dezaprobatę, a system sprzyjający podmiotowości nie eliminuje konfliktów, lecz raczej czyni je jawniejszymi.

Dzieci uczące się samorządności zaczynają testować granice wpływu, formować grupy interesów, wchodzić w role liderów i opozycji. Proces ten może prowadzić do chwilowego wzrostu rywalizacji, wykluczeń lub napięć, zwłaszcza w grupach zróżnicowanych pod względem płci (co widać na socjogramach) oraz dojrzałości emocjonalnej.

Nie można wykluczyć wpływu środowiska domowego (autorytarny styl wychowania, brak wsparcia emocjonalnego), doświadczeń przedszkolnych, trudności w zakresie samoregulacji emocjonalnej, problemów adaptacyjnych lub relacji rodzinnych – które ograniczają skuteczność nawet najlepiej zaplanowanych interwencji edukacyjnych.

Z drugiej strony, uzyskane dane mogą świadczyć o tym, że podjęte wtedy przeze mnie działania były niewystarczające wobec aktualnych potrzeb grupy – zwłaszcza w zakresie zarządzania emocjami, rozwiązywania konfliktów oraz integracji klasy. Pojawiająca się polaryzacja relacji społecznych wskazuje, że w procesie samorządności dzieci mogą być pozostawione zbyt wcześnie samym sobie, bez dostatecznego wsparcia dorosłego. Należy zatem rozważyć, czy w danym momencie rozwoju klasy dzieci otrzymały adekwatne wsparcie emocjonalne, umożliwiające im refleksję nad własnymi działaniami i konsekwencjami wyborów społecznych. Wydawało się zasadne, aby w dalszym etapie projektu pedagogicznego zapewnić dzieciom jeszcze

silniejsze wsparcie dorosłego – nie tylko w formie moderowania zebrań klasowych, lecz także poprzez większą ilość niż do tej pory treningów komunikacji, mediacji rówieśniczej oraz wspólnej analizy sytuacji konfliktowych w atmosferze zaufania i bezpieczeństwa.

W świetle powyższego, postępująca polaryzacja relacji społecznych może być zarówno sygnałem rozwojowym, jak i ostrzeżeniem o zbyt wczesnym wycofaniu wsparcia nauczyciela. Kluczem jest odpowiednie rozeznanie sytuacji przez nauczyciela. Proces rozwijania samorządności – choć zakłada dążenie do autonomii – nie powinien pomijać faktu, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym dopiero uczą się społecznego funkcjonowania i wymagają świadomego, ciągłego prowadzenia przez dorosłego, szczególnie w sytuacjach o wysokim ładunku emocjonalnym i ryzyku wykluczeń grupowych. Świadomość ta jest szczególnie istotna przy próbie budowania mechanizmów samorządności na poziomie całej szkoły.

Podsumowując, zauważalny jest spadek wyborów pozytywnych w drugim pomiarze, a następnie ich wzrost w trzecim pomiarze do poziomu wyższego niż w pierwszym. Jednocześnie liczba wzajemnych wyborów pozytywnych jest najwyższa w pierwszym pomiarze (10), następnie spada do 6 w drugim i nieznacznie wzrasta do 8 w trzecim. Dane mówią nam o:

1. Zmiany w spójności grupy:

- Pierwszy pomiar wskazuje na relatywnie dobrą spójność grupy (najwięcej pozytywnych wyborów wzajemnych);
- W drugim pomiarze widoczne jest osłabienie więzi (spadek wyborów pozytywnych i wzajemnych);
- Trzeci pomiar pokazuje pewną poprawę w zakresie ogólnej liczby wyborów pozytywnych, ale wciąż niższy poziom wyborów wzajemnych niż początkowy.

2. Narastanie konfliktów:

- Systematyczny wzrost liczby wyborów negatywnych sugeruje narastanie antagonizmów w grupie;
- Szczególnie widoczna zmiana w trzecim pomiarze, gdzie liczba wyborów negatywnych jest prawie równa liczbie pozytywnych (36 i 37).

3. Zmiany ekspansywności:

- Wskaźnik PEG (ekspansywność pozytywna) początkowo spada (z 1,89 do 1,74), by następnie wzrosnąć do najwyższego poziomu 1,95;
- Wskaźnik NEG (ekspansywność negatywna) systematycznie rośnie od 1,32 do 1,89, co świadczy o zwiększającej się skłonności uczniów do wyrażania niechęci.

4. Relacje wzajemne:

- Zmniejszenie liczby pozytywnych wyborów wzajemnych z 10 do 6, a następnie niewielki wzrost do 8 może wskazywać na destabilizację ustabilizowanych wcześniej przyjaźni, z następującą później częściową odbudową relacji.

Wyniki sugerują postępującą polaryzację w klasie - jednoczesny wzrost zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych w trzecim pomiarze wskazuje na zaostrzenie się zarówno sympatii jak i antypatii. Spadek wzajemnych wyborów pozytywnych może świadczyć o osłabieniu trwałych więzi w grupie, co może negatywnie wpływać na atmosferę w klasie. Wzrost wskaźnika NEG do poziomu prawie równego PEG w trzecim pomiarze (1,89 i 1,95) sugeruje narastanie konfliktów, które mogą wymagać interwencji wychowawczej. Konieczne było podjęcie działań integracyjnych, które mogłyby odwrócić negatywny trend zwiększania się liczby negatywnych wyborów, a szczególnie wzmocnić wzajemne pozytywne relacje między uczniami.

Podsumowując, badanie socjometryczne ujawnia dynamiczne zmiany w strukturze relacji społecznych w badanej klasie, z wyraźną tendencją do pogorszenia się ogólnej atmosfery grupowej, mimo zachowania podobnego poziomu pozytywnych wyborów. Pogłębiona analiza indywidualna poszczególnych uczniów dostarcza cennych informacji o ich funkcjonowaniu społecznym, dzięki czemu umożliwiła mi projektowanie ukierunkowanych działań wychowawczych w czasie projektu badawczego. W obliczu zaobserwowanego pogorszenia atmosfery grupowej, takie podejście miało szczególne znaczenie. Było ono ważne dla tworzenia efektywnych strategii integracyjnych, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu oraz wspierania pozytywnych relacji rówieśniczych w klasie. Gdy spojrzymy na analizę socjometryczną z perspektywy indywidualnych uczniów, możemy dostrzec:

Gwiazdy pozytywne (osoby otrzymujące najwięcej wyborów pozytywnych):

1. Maria B-O (1):

- Jest wyraźną gwiazdą socjometryczną we wszystkich trzech cyklach.
- Utrzymuje centralną pozycję w grupie, otrzymując konsekwentnie najwięcej wyborów pozytywnych.
- Jej wpływ w grupie pozostaje stabilny mimo upływu czasu.

2. Adam (6):

- Ewoluuje od przeciętnej pozycji w pierwszym cyklu do statusu gwiazdy w drugim i trzecim.
- Staje się centralną postacią męskiej części grupy.

- Jego rosnąca popularność może świadczyć o rozwoju umiejętności społecznych lub przywódczych.

3. Jakub (16):

- W drugim i trzecim cyklu wyłania się jako gwiazda socjometryczna wśród chłopców.
- Otrzymuje znaczącą liczbę wyborów pozytywnych, zwłaszcza od innych chłopców.

Gwiazdy negatywne (osoby otrzymujące najwięcej wyborów negatywnych):

1. Helena (9):

- Jest wyraźną gwiazdą negatywną, szczególnie w pierwszym i drugim cyklu.
- Otrzymuje najwięcej wyborów negatywnych w grupie.
- W trzecim cyklu jej pozycja nieco się poprawia, ale nadal pozostaje postacią polaryzującą.

2. Maria K (10):

- W drugim i trzecim cyklu zaczyna otrzymywać więcej wyborów negatywnych.
- Staje się jedną z gwiazd negatywnych, choć nie tak wyrazistą jak Helena.

Osoby izolowane (otrzymujące mało wyborów zarówno pozytywnych jak i negatywnych)

1. Edward (18):

- We wszystkich trzech cyklach pozostaje osobą izolowaną.
- Dokonuje wyborów wobec innych, ale sam jest rzadko wybierany.
- Jego marginalna pozycja nie zmienia się znacząco w czasie.

2. Stanisław Ż (19):

- Podobnie jak Edward, pozostaje na marginesie grupy we wszystkich cyklach.
- Otrzymuje niewiele wyborów, co wskazuje na izolację społeczną.

3. Wiktoria (17):

- W pierwszym cyklu ma relatywnie dobrą pozycję.
- W kolejnych cyklach jej pozycja słabnie i staje się bardziej izolowana.

Osoby kontrowersyjne (otrzymujące dużo wyborów zarówno pozytywnych, jak i negatywnych).

1. Maria G-S (7):

- Zwłaszcza w trzecim cyklu staje się osobą kontrowersyjną.
- Otrzymuje znaczącą liczbę zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych.
- Jej pozycja ewoluuje od względnie neutralnej do polaryzującej.

2. Klara B (4):

- W trzecim cyklu staje się osobą bardziej kontrowersyjną.
- Jest lubiana przez część grupy, ale jednocześnie odrzucana przez inną część.

Dodatkowe wnioski i obserwacje

1. Polaryzacja płciowa:

- W miarę upływu czasu narasta tendencja do tworzenia jednopłciowych podgrup.
- W trzecim cyklu wyraźnie widać podział na „obóz dziewcząt” i „obóz chłopców”.
- Rośnie liczba wyborów negatywnych między przedstawicielami różnych płci.

2. Formowanie klik:

- W trzecim cyklu wyraźnie krystalizują się małe, spójne grupy przyjaciół (kliki).
- Widoczne są np. powiązania: Benio-Edward-Stanisław M oraz Maria B-O-Hanna-Marianna.
- Te kliki charakteryzują się silnymi wewnętrznymi powiązaniami pozytywnymi.

3. Wzrost antagonizmów:

- Każdy kolejny cykl przynosi wzrost liczby wyborów negatywnych.
- Widać narastające konflikty między niektórymi uczniami (np. między Marią G-S a Heleną).
- Może to świadczyć o dojrzewaniu struktury społecznej i krystalizacji antypatii.

4. Zmiany pozycji społecznej:

- Niektórzy uczniowie doświadczają znaczących zmian statusu:
 - Tadeusz (14) przechodzi od pozycji neutralnej do bardziej centralnej.
 - Antonina (15) traci na znaczeniu w kolejnych cyklach.
- Pokazuje to dynamiczny charakter struktury społecznej klasy

5. Łączniki między podgrupami:

- Adam (6) i Jakub (16) stają się w późniejszych cyklach łącznikami między różnymi podgrupami.
- Otrzymują wybory od przedstawicieli różnych klik, co daje im szczególną pozycję w strukturze grupy.

6. Wzorce odrzucenia:

- Niektóre osoby (Helena, Maria K) są systematycznie odrzucane przez grupę.
- Inne (jak Edward) są raczej ignorowane niż aktywnie odrzucane.
- Te różne formy wykluczenia społecznego mogą mieć odmienne konsekwencje dla uczniów.

Dla lepszego zobrazowania zmian w strukturze relacji rówieśniczych oraz umożliwienia porównania dynamiki pozycji socjometrycznych poszczególnych uczniów w czasie przygotowałem zbiorczą tabelę wskaźników socjometrycznych uczniów. Tabela ta stanowi syntetyczne zestawienie

danych z trzech cykli badawczych i pozwala na uchwycenie zarówno stabilnych wzorców wyborów, jak i przesunięć pozycji uczniów w sieci społecznej klasy, co ma istotne znaczenie dla analizy wpływu procesów samorządności na kształtowanie się klasowej struktury społecznej.

Tabela 29: Zbiorcza tabela wskaźników socjometrycznych uczniów

Lp.	Nazwisko i imię	I cykl			II cykl			III cykl			Zmiana (P3-P1)		
		SP	SO	SM	SP	SO	SM	SP	SO	SM	ΔSP	ΔSO	ΔSM
1	Maria B.	0,11	0,06	0,06	0,06	0,00	0,06	0,17	0,00	0,17	+0,05	+0,06	0,00
2	Marianna B.	0,17	0,00	0,17	0,33	0,00	0,33	0,22	0,06	0,17	-0,16	0,00	-0,16
3	Hanna B.	0,11	0,00	0,11	0,11	0,00	0,11	0,28	0,06	0,22	0,00	0,00	0,00
4	Klara B.	0,06	0,00	0,06	0,06	0,00	0,06	0,06	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00
5	Franciszka C.	0,06	0,00	0,06	0,28	0,00	0,28	0,11	0,17	-0,06	-0,22	0,00	-0,22
6	Adam C.	0,22	0,00	0,22	0,22	0,06	0,17	0,11	0,17	-0,06	0,00	-0,06	+0,05
7	Maria G-Sz.	0,11	0,11	0,00	0,00	0,11	-0,11	0,00	0,22	-0,22	+0,11	0,00	+0,11
8	Anna G.	0,17	0,00	0,17	0,11	0,00	0,11	0,00	0,06	-0,06	+0,06	0,00	+0,06
9	Helena K.	0,06	0,17	-0,11	0,06	0,17	-0,11	0,11	0,33	-0,22	0,00	0,00	0,00
10	Maria K.	0,22	0,00	0,22	0,00	0,17	-0,17	0,00	0,17	-0,17	+0,22	-0,17	+0,39
11	Klara K.	0,00	0,17	-0,17	0,00	0,17	-0,17	0,00	0,11	-0,11	0,00	0,00	0,00
12	Stanisław M.	0,06	0,50	-0,44	0,11	0,28	-0,17	0,11	0,17	-0,06	-0,05	+0,22	-0,27
13	Beniamin S.	0,06	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,11	0,00	0,11	+0,06	0,00	+0,06
14	Tadeusz W.	0,06	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,11	0,00	0,11	+0,06	0,00	+0,06
15	Antonina W.	0,17	0,00	0,17	0,11	0,00	0,11	0,17	0,00	0,17	+0,06	0,00	+0,06
16	Jakub Z.	0,00	0,17	-0,17	0,00	0,39	-0,39	0,06	0,33	-0,28	0,00	-0,22	+0,22
17	Wiktoria W.	0,06	0,00	0,06	0,17	0,00	0,17	0,17	0,00	0,17	-0,11	0,00	-0,11
18	Edward T.	0,1	0,00	0,17	0,06	0,06	0,00	0,11	0,11	0,00	+0,11	-0,06	+0,17
19	Stanisław Z.	0,17	0,22	-0,06	0,17	0,11	0,06	0,17	0,06	0,11	0,00	+0,11	-0,12

Źródło: opracowanie własne.

Wyjaśnienie wskaźników:

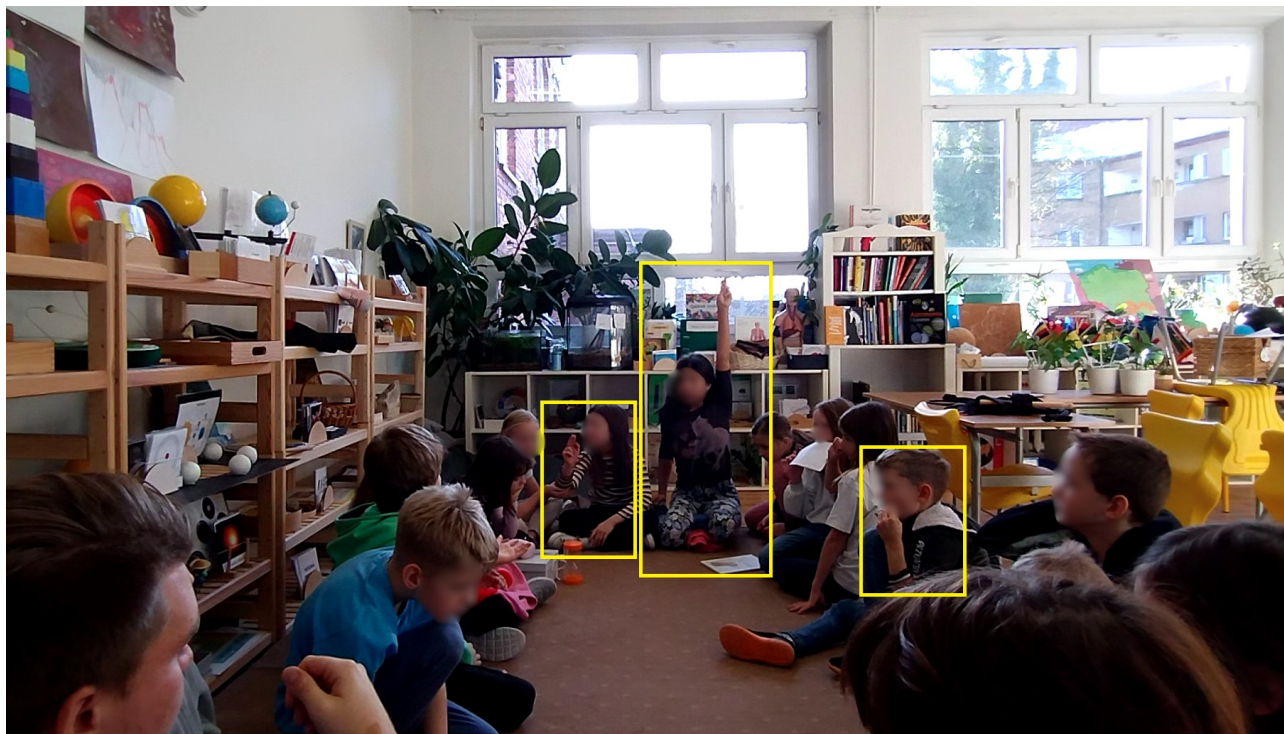
- **SP** - Status pozytywny (poziom akceptacji ucznia przez grupę)
- **SO** - Status odrzucenia (poziom odrzucenia ucznia przez grupę)
- **SM** - Status socjometryczny (różnica między SP i SO, określa ogólną pozycję ucznia)

Podsumowując, grupa przechodzi przez typowe fazy rozwoju - od wstępnego formowania, przez okres z narastającymi konfliktami, do względnej stabilizacji struktury w trzecim cyklu. Kluczowe osoby utrzymują swoje pozycje, podczas gdy struktura staje się bardziej złożona

i zhierarchizowana, z wyraźnymi podgrupami i zdefiniowanymi rolami społecznymi. Potwierdzają to również moje obserwacje swobodne w dziennik badacza, które obrazują burzliwy okres w funkcjonowaniu klasy. „Dzisiaj na kręgu przez dzieci został podjęty temat rozwiązywania konfliktów w odniesieniu do karteczki «Chce rozmawiać z...» okazuje się, że część dzieci unika odbycia rozmowy z innymi, celowo odkładając temat na następne dni i tygodnie. Dyskusję poprowadził Stanisław. Dzieci podjęły decyzję, że po odczytaniu karteczki, dzieci mają tydzień na to, żeby odbyć rozmowę między sobą, co powinno wzmocnić relacje w klasie.” (Dziennik badacza, 25.04.2023). Kolejny wpis dotyczy otwartego konfliktu Heleny z resztą klasy „W tym dniu odbyła się rozmowa z Heleną, której zachowania wpływają obecnie na całą grupę. Dziewczynka ma trudności w zbudowaniu relacji, w ostatnim czasie popada w konflikty i sugeruje, że chce, żeby dzieci się jej bały. Wpływa to na lęk innych dzieci i ich samopoczucie. Boją się konfrontacji z dziewczynką.” (Dziennik badacza, 18.05.2023). Doszedłem do wniosku, że „Dopuszczenie dzieci do moderowania dyskusji w sytuacji nierozwiązanych konfliktów prowadzi do sytuacji, które naruszają swoje prawa,” (Dziennik badacza, 25.09.2023).

Powyższe opisy potwierdza też trzecie źródło, jakim jest analiza nagrań video (transkryptów i nagrań). Ponieważ istotnym tłem obserwowanych interakcji jest nieformalna struktura społeczna klasy, ujawniająca się także podczas narad klasowych.

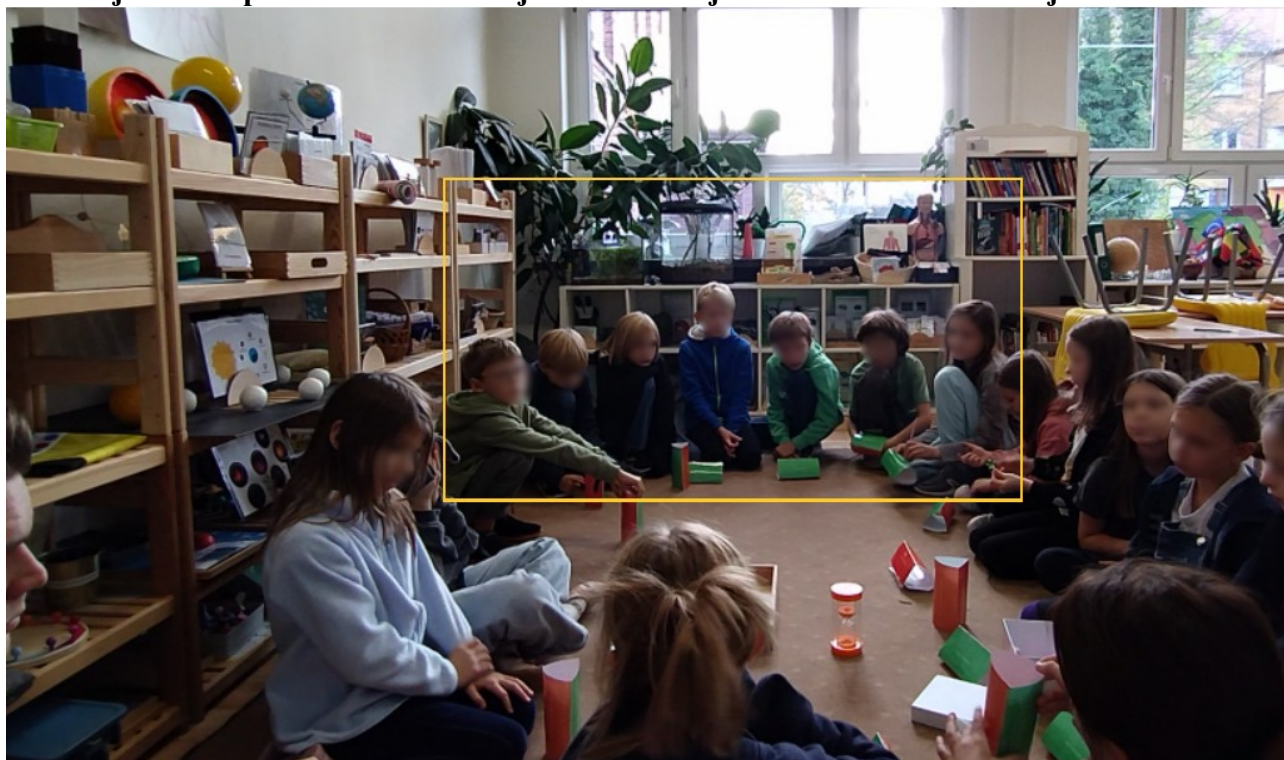
Ilustracja 15: Stop-klatka z filmu - Gwiazdy socjometryczne



Źródło: dokumentacja własna.

„Gwiazdy socjometryczne” (uczniowie najczęściej wybierani lub skupiający uwagę innych) oraz „mosty” łączące różne podgrupy. W kręgu klasowym te role przejawiają się m.in. w tym, kto najczęściej zabiera głos i kogo słuchają rówieśnicy. Zauważyłem, że kilkoro uczniów pełniło funkcję nieformalnych liderów opinii – np. jeden z chłopców (Benio) bardzo często inicjował tematy i dominował czas wypowiedzi, co było zauważalne dla grupy. Inni uczniowie z kolei pełnili funkcje „łączników” – potrafili odnieść się do wypowiedzi zarówno kolegów, jak i koleżanek, budując pomost między podgrupami (np. między grupą chłopców a dziewczętą). Socjometryczny układ kręgu ilustruje też zjawisko homofilii płciowej – zaobserwowano, że na wszystkich naradach klasowych dzieci siadają w kręgu prawie zawsze w tych samych konfiguracjach, często według płci (chłopcy obok chłopców, dziewczynki z dziewczynkami). Fakt ten można zobaczyć na następnej ilustracji.

Ilustracja 16: Stop-klatka z filmu - zajmowanie miejsca na naradzie klasowej



Źródło: własna dokumentacja filmowa.

Takie ustawienie może wpływać na przebieg dyskusji – podgrupy rówieśnicze mogą wzajemnie się wspierać lub ignorować pomysły „nie swoich”. Mimo że narada z definicji zakłada równość uczestników w kręgu, warto uwzględniać te nieformalne role i relacje. Nauczyciel, znając socjometryczną strukturę klasy, może świadomie moderować interakcje (np. zachęcać cichszych

uczniów do głosu, dbać by nie zawsze te same osoby dominowały dyskusję) oraz okresowo zmieniać skład lub układ miejsc w kręgu, by integrować podgrupy.

Podrozdział poświęcony analizie struktury socjometrycznej i relacji rówieśniczych ukazuje złożoną, dynamiczną naturę funkcjonowania klasy jako grupy społecznej. Uczniowie różnie postrzegają swoją pozycję – jedni odczuwają wsparcie i motywację płynącą z pozytywnych relacji, inni doświadczają wykluczenia, presji ze strony dominujących rówieśników lub trudności w nawiązywaniu kontaktów. Analiza trzech cykli badań socjometrycznych pozwoliła zidentyfikować stałe elementy struktury (np. gwiazdy pozytywne i osoby izolowane), ale też ukazała rosnącą polaryzację i spadek spójności grupowej. Wzrost liczby wyborów negatywnych, utrzymujące się konflikty i postępujące rozwarstwienie relacji wskazują, że rola nauczyciela w monitorowaniu i wspieraniu klimatu społecznego w klasie jest kluczowa. Dane ujawniają także znaczenie nieformalnych ról i układów w klasie, które wpływają na dynamikę dyskusji oraz uczestnictwo uczniów w działaniach samorządowych. Nauczyciel bez świadomości zachodzenia tych procesów w klasie może mieć ogromną trudność we wdrażaniu skutecznych działań w obszarze propedeutyki samorządności.

Dodatkowo należy zauważyć, że procesy komunikacyjne stanowią lustro, w którym odbijają się wzorce socjometryczne zidentyfikowane w badaniach. Obserwując, kto obok kogo siedzi i do kogo się zwraca, czyje wypowiedzi są uwzględniane, a czyje pomijane, można dostrzec manifestację istniejących struktur społecznych. Efektywna komunikacja w grupie wymaga zatem świadomego zarządzania dynamiką relacji, dlatego w następnym podrozdziale poddam analizie procesy komunikacji werbalnej i niewerbalnej w klasie.

3.3.3 Procesy komunikacyjne w grupie rówieśniczej

W tym podrozdziale będę ponownie szukał odpowiedzi na pytanie szczegółowe dotyczące tego, jakie emocje towarzyszą dzieciom podczas uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym oraz w jaki sposób uczniowie wykorzystują komunikację werbalną i niewerbalną podczas podejmowania wspólnych decyzji. Ostatnie powiązane z tym pytanie dotyczyć będzie rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej oraz jakie strategie stosują uczniowie w sytuacjach wymagających współpracy lub rozwiązywania konfliktów.

Analiza transkryptów narad klasowych dostarcza cennych wniosków w obszarze konfliktów interpersonalnych, pokazując, że konflikt jest naturalnym procesem w każdej grupie. Teoria kręgów konfliktu Christophera Moora może stanowić przydatne narzędzie do analizy napięć i nieporozumień występujących w klasie szkolnej. Była czymś, co w odpowiedzi na zaobserwowane problemy w klasie wymagało przeze mnie w trakcie badań dodatkowego

studiowania. Moore wyróżnia pięć głównych źródeł konfliktów: dane, struktury, relacje, interesy oraz wartości (Moore, 2014, s. 7). W kontekście klasy szkolnej konflikty oparte na danych mogą wynikać z nieporozumień co do faktów (np. kto miał pełnić daną rolę), strukturalne – z nierównomiernego podziału ról czy przywilejów, a relacyjne – z braku zaufania lub wcześniejszych urazów między uczniami. Częste w klasie są też konflikty interesów (np. sprzeczne potrzeby co do sposobu realizacji zadania) oraz wartości (np. różne podejście do porządku, sprawiedliwości czy pracy grupowej) (Błaszczuk & Błaszczuk, 2013, s. 127). Konflikt przechodzi również przez różne fazy. „Zazwyczaj fazą wstępną jest pojawienie się przesłanek konfliktu – dostrzeżenie okoliczności, które stają się jego przyczyną. Kolejny etap to utajona faza konfliktu, w której uczestnicy zdają sobie sprawę z rozbieżności, ale nie przechodzą do otwartej konfrontacji. Etap ten może trwać bardzo długo i być niewidoczny dla zewnętrznych obserwatorów. Następny krok to mobilizacja stron, która jest charakterystyczna w sporach grupowych. Wówczas uczestnicy planują działania pomocne w «walce» z przeciwnikiem, organizują się wewnętrznie i wybierają przywódców. Kolejna faza to eskalacja konfliktu. Pojawiają się tu ataki i oskarżenia, które powodują narastanie wrogości, zmniejszając szanse na porozumienie. Dodatkowym utrudnieniem w rozwiązywaniu sporu mogą być stereotypy dotyczące przeciwnika. Następnie konflikt przechodzi zazwyczaj do krytycznej fazy, w której mogą wystąpić dwie sytuacje: Przekroczenie „masy krytycznej” po jednej lub po obu stronach lub utrata kontroli nad przebiegiem konfliktu – wówczas pojawiają się spory w obszarach, które dotychczas nie były objęte konfliktem” (Błaszczuk & Błaszczuk, 2013, s. 130).

Wbrew pozorom konflikty mają negatywne oraz pozytywne konsekwencje. Do negatywnych możemy zaliczyć: stres, utrata zaufania, spadek motywacji, dezorganizacja pracy, powstawanie obozów antagonistycznych. Natomiast do pozytywnych: stymulacja innowacyjności, lepsze zrozumienie potrzeb, ujawnienie ważnych kwestii, wzmocnienie więzi i samooceny. „Konflikty mogą prowokować do kontaktu z drugim człowiekiem i prowadzić do wzajemnego zrozumienia, wyzwalać ciekawość i pomysłowość, pobudzając do poszukiwania nowych, niekonwencjonalnych sposobów rozwiązania problemu” (Błaszczuk & Błaszczuk, 2013, s. 140)

Zauważa to również Katarzyna Wajszczyk, która pisze, aby wykorzystać potencjał wychowawczy konfliktów, konieczna jest edukacja w zakresie ich rozwiązywania, promowanie dialogu, partnerskich relacji, mediacji i wspólnego poszukiwania rozwiązań (Wajszczyk, 2017, s. 161). „Kiedy członkowie społeczności nie zgadzają się na zasady, normy i zwyczaje w niej panujące, powstają konflikty. Konflikty tego typu skłaniają strony do zmian, wskazując, że wspólnie wytworzone „i zaakceptowane normy są potrzebne, co więcej – są niezbędne dla życia

społeczności. Rozwiązane konflikty, oczyszczając atmosferę i stosunki między ludźmi, sprzyjają budowaniu lepszych relacji” (Wajszczyk, 2017, s. 162). Konflikty są również jednym z ważnych elementów społeczeństwa obywatelskiego i demokratyzacji życia szkoły.

Zastosowanie tej teorii pozwala nauczycielowi nie tylko lepiej zrozumieć źródła napięć, lecz także dobrać adekwatne strategie mediacyjne, uwzględniające rzeczywisty charakter sporu, a nie jedynie jego powierzchowny przejaw.

W trakcie projektu badawczego różnorodne sprzeczki i kłótnie – werbalne konflikty, wzajemne pretensje, przezywanie się lub kłócenie o różne sprawy były rozwiązywane w trakcie wspólnych narad poprzez dyskusje nad tym, jak zażegnać spór; próby mediacji, interwencje nauczyciela lub zespołu psychologiczno-pedagogicznego oraz innych uczniów.

Do pracy z uczniami wykorzystywałem również Porozumienie bez przemocy (*Nonviolent Communication, NVC*) autorstwa Marshalla B. Rosenberga oferuje podejście do konfliktu, które zakłada, że konflikty nie wynikają z samej różnicy stanowisk, lecz z niezaspokojonych potrzeb (Rosenberg i in., 2016, s. 224). Kluczowym założeniem NVC jest to, że każde działanie człowieka – także to konfliktowe – jest próbą zaspokojenia ważnej potrzeby, choć nie zawsze w sposób, który służy relacjom.

W transkryptach często odnotowano sytuacje konfliktowe – zarówno drobne sprzeczki słowne, jak i poważniejsze incydenty. Źródłem konfliktów bywały np. zabawy podczas przerw, nieprzestrzeganie ustalonych zasad, czy wzajemne prowokacje oraz naruszanie granic fizycznych i psychicznych. Przykładem może być dyskusja o zabawie na śniegu, gdzie doszło do niebezpiecznej sytuacji. Jeden z uczniów zgłasza skargę: „Nie, jedna osoba, nie pamiętam kto, ale rzuciła takim wielkim kawałem lodu ... w plecy i to strasznie bolało” (fragment transkryptu z nagrania video, 16 maja 2024). Wypowiedź ta ilustruje konflikt fizyczny: ktoś został zraniony podczas zabawy i teraz sprawa jest poruszana na forum klasy. Uczniowie oczekują w takich przypadkach potępienia niewłaściwego zachowania i ustalenia reguł zapobiegających podobnym incydentom. Innym razem konflikty przybierają formę wzajemnych pretensji, np. skarżenie się, że „X nazwał mnie Y”, dlatego emocje uczniów często brały górę. W rozwiązywaniu konfliktów ważną rolę odgrywa nauczyciel, ale też sami uczniowie próbują mediować: czasem padają przeprosiny, czasem klasa wspólnie ustala, co powinno się zrobić. Kategoria ta pokazuje, że interpersonalne tarcia są nieuniknione, ale omawianie ich na forum klasy służy oczyszczeniu atmosfery i wyciągnięciu wniosków na przyszłość (np. „to bolało – nie róbmy tak więcej”).

Kolejnym zaobserwowanym obszarem w analizie narad klasowych był chaos komunikacyjny – problemy z przebiegiem dyskusji wynikające ze stylu komunikacji grupy. Było to głównie

mówienie jednocześnie – sytuacje, gdy wielu uczniów mówi naraz, przekrzykując się i utrudniając prowadzenie rozmowy. Dzieci często przerywały swoje wypowiedzi – był to ewidentny brak przestrzegania zasady jednej osoby mówiącej w danym momencie; dzieci wchodziły sobie w słowo, wołały równocześnie do prowadzącego. Pojawiły się też trudności w organizacji dyskusji – wielokrotne upominanie przez prowadzącego, konieczność przywracania porządku, fragmentacja dyskusji.

Warto podkreślić, że opisane trudności komunikacyjne stanowią szczególne wyzwanie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy brali udział w projekcie. W przypadku uczniów z ADHD, których główne objawy obejmują problemy z koncentracją uwagi oraz impulsywność, chaotyczna dyskusja grupy może zarówno wynikać z ich trudności, jak i znacząco je potęgować. Uczniowie ci często mają trudność z oczekiwaniem na swoją kolej wypowiedzi oraz filtrowaniem bodźców zewnętrznych, co w sytuacji nakładających się głosów i przerywanych wypowiedzi prowadzi do nadmiernej stymulacji i dalszego obniżenia zdolności efektywnego uczestnictwa w dyskusji.

Jeszcze poważniejsze konsekwencje opisane trudności komunikacyjne mają dla uczniów z zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Dla tych dzieci rozumienie mowy w hałasie stanowi podstawowe wyzwanie, a nakładające się wypowiedzi różnych osób praktycznie uniemożliwiają im śledzenie toku dyskusji. W efekcie, mimo fizycznej obecności podczas narady, uczniowie ci mogą być faktycznie wykluczeni z procesu komunikacji grupowej, co znajduje odzwierciedlenie w ich pozycji socjometrycznej w klasie.

Świadomość tych zależności podkreśla wagę właściwego moderowania komunikacji grupowej przez nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wprowadzenie jasnych zasad komunikacyjnych i konsekwentne ich egzekwowanie nie tylko usprawnia przebieg narady, ale stanowi również formę dostosowania edukacyjnego, zapewniającego wszystkim uczniom możliwość pełnego uczestnictwa w życiu klasy.

Jednym z najbardziej charakterystycznych zjawisk widocznych w transkryptach był chaotyczny przebieg dyskusji. Uczniowie, będąc pełni energii i emocji, często mieli trudność z przestrzeganiem zasad komunikacji, takich jak nieprzerywanie sobie i słuchanie, gdy mówi inna osoba. Wielokrotnie w zapisie pojawia się sytuacja równoczesnych okrzyków czy prób zabrania głosu przez kilka osób na raz. W jednej z rozmów dziewczynka usilnie próbuje dojść do słowa, powtarzając w krótkich odstępach: „Klara, ja bym chciała powiedzieć...” (fragment transkryptu z nagrania video, 18 maja 2024). Świadczy to o dużym natężeniu równoczesnych prób wypowiedzi – w nagraniu wideo słychać, że inni rozmawiali w tym czasie i nie dopuszczali jej do głosu, stąd

taka desperacka powtarzalność. Zarówno nauczyciel, jak i sami uczniowie czasem reagowali, próbując opanować ten chaos. Padały np. stanowcze upomnienia: „Nie mówcie naraz wszyscy...” (fragment transkryptu z nagrania video, 24 maja 2024), czy przywoływanie zasad przez uczniów: „Tylko patrzcie, ja teraz mówię!” (fragment transkryptu z nagrania video, 5 kwietnia 2024) – co można rozumieć jako prośbę o uwagę i prawo do dokończenia wypowiedzi. Mimo tych trudności komunikacyjnych, z czasem dało się zauważyć drobne usprawnienia: np. po upomnieniach część dzieci zaczyna podnosić rękę lub czekać na swoją kolej. Niemniej jednak „chaos komunikacyjny” pozostaje stałym elementem tych rozmów – jest to naturalne przy grupie kilkorga dzieci, które wszystkie chcą wyrazić swoje zdanie. Analiza tego zjawiska pokazuje jednak, że dzieci uczą się prowadzenia dyskusji: każda taka sytuacja to okazja, by przypomnieć reguły rozmowy i wyrabiać w uczniach nawyk słuchania innych oraz rozwijania mowy eksploracyjnej (zob. rozdział 1.2.3). Badanie pokazało też, że niektóre dzieci nie były jeszcze gotowe na prowadzenie narad klasowych i uczestniczenia w nich w pełni.

Pod względem komunikacji w klasie, ujawnione wzorce sugerowały potrzebę dalszego kształtowania umiejętności dyskusji: np. wprowadzenia jasnych zasad zabierania głosu, warsztaty w obszarze komunikacji i porozumienia bez przemocy, doskonalenia sygnałów do zgłaszania się (choćby wprowadzone „trójkąty decyzji”) i konsekwentnego ich egzekwowania. Komunikacja jest tu lustrem emocji grupy – kiedy temat jest ważny (sprzątanie, konflikt), emocje rosną i komunikacja się załamuje. W bardziej neutralnych momentach (np. podziękowania, luźne propozycje) rozmowa przebiega sprawniej. To pokazuje, że opanowanie emocji jest kluczowe dla poprawy jakości dialogu w klasie, natomiast dzieci na tym etapie rozwoju dopiero opanowują regulację emocji.

Dlatego istotnym aspektem pracy z grupą wczesnoszkolną jest systematyczne i stopniowe uczenie dzieci sztuki dyskusji. Umiejętność prowadzenia konstruktywnego i empatycznego dialogu nie jest wrodzona, lecz wymaga celowego kształtowania poprzez modelowanie, ćwiczenie i refleksję. Proces ten powinien przebiegać etapowo – od prostszych form wymiany myśli przy wyraźnej strukturze narzuconej przez nauczyciela, po bardziej złożone i samodzielne formy dyskusji. Szczególnie wartościowe jest rozwijanie tzw. mowy eksploracyjnej, w której uczniowie nie tylko wyrażają swoje stanowiska, ale wspólnie badają problem, zadają pytania, rozważają alternatywne punkty widzenia i konstruktywnie odnoszą się do wypowiedzi innych. Ten typ komunikacji wspiera zarówno rozwój poznawczy, jak i społeczny dzieci, ucząc ich, że dialog to nie tylko prezentowanie własnych poglądów, ale proces wspólnego dochodzenia do rozwiązań. Istotne jest również uczenie dzieci „komunikatu ja” i zasady porozumienia bez przemocy. Rozwijanie tych

umiejętności wymaga czasu i cierpliwości, ale stanowi inwestycję w jakość przyszłych interakcji grupowych oraz w kształtowanie kompetencji komunikacyjnych niezbędnych w dorosłym życiu.

Moje obserwacje potwierdza też drugie źródło, czyli analiza not analitycznych, które były podsumowaniem zakodowanych segmentów wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych. Zgodnie z nimi doświadczenia samorządnościowe mają wyraźny wymiar emocjonalny:

- Strach (39% segmentów dotyczących emocji) - najczęściej występująca emocja, związana z lękiem przed oceną i publicznym wypowiadaniem się;
- Radość (31% segmentów) - druga najczęstsza emocja, związana z możliwością działania i wpływania na otoczenie;
- Złość (17% segmentów) - frustracja związana z ignorowaniem pomysłów;
- Smutek (14% segmentów) - poczucie bycia ignorowanym i niewidzialnym.

Dlatego istotnym byłoby się zastanowić, co konkretnie ma wpływ na taki sposób komunikacji. Na podstawie analizy nagrań wideo można wyodrębnić wzorce komunikacji dziecko-dziecko. Z analizy wynika, że komunikacja między dziećmi charakteryzuje się kilkoma wyraźnymi wzorcami:

- Chaos komunikacyjny - jeden z głównych problemów zidentyfikowanych w transkrypcjach (20 wystąpień w 16 z 32 rozmów). Dzieci często mówiły jednocześnie, przekrzykiwały się i przerywały sobie nawzajem. Przykładem jest sytuacja, gdy uczennica wielokrotnie powtarza zdanie „Klara, ja bym chciała powiedzieć...” (fragment transkryptu z nagrania video, 24 maja 2024). Świadczy to o trudności w przestrzeganiu zasad konwersacji.
- Bezpośrednie wyrażanie emocji i potrzeb - uczniowie otwarcie artykułowali swoje frustracje, np. dotyczące brudnego stolika „(...) ten stolik jest bardzo brudny i ktoś może sobie coś jeść i to jedzenie mu spadnie w jakąś plamę z musu i potem to jedzenie jest do wyrzucenia” (fragment transkryptu z nagrania video, 10 maja 2024), czy niewypełniania obowiązków przez innych „(...) a, to jest takie ok, więc tego nie posprzątam, ktoś inny to zrobi za mnie” (fragment transkryptu z nagrania video, 17 maja 2024).
- Kultura wzajemnych podziękowań – pisałem o niej już wcześniej, natomiast mimo konfliktów, w 22 z 32 rozmów pojawiały się elementy wdzięczności i doceniania. Dzieci dziękowały sobie za różne działania, np. "Chciałem podziękować, bo dziewczęta wyczyściły same dwa dywany. Okazują, że naprawdę dbają o klasę..." (fragment transkryptu z nagrania video, 16 maja 2024). To wskazuje na rozwijającą się kulturę doceniania wysiłku innych.

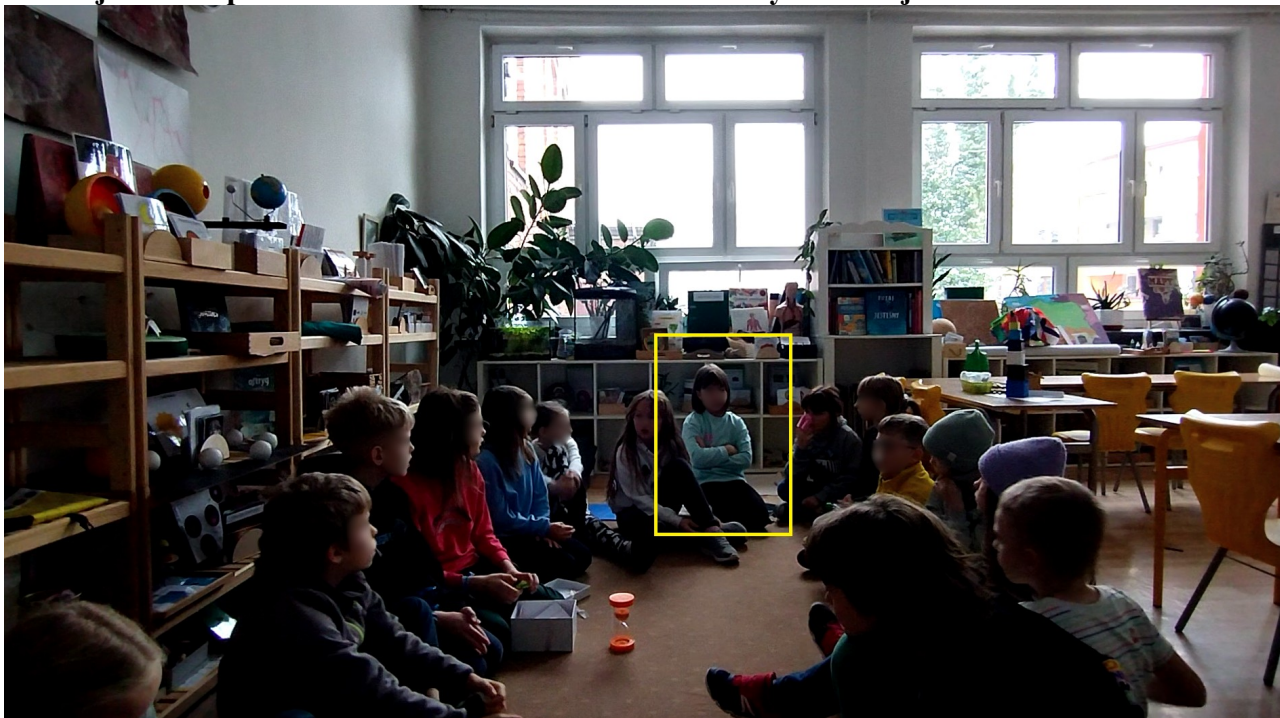
- Negocjacje i spory - analiza ilościowa pokazuje, że konflikty interpersonalne były najczęściej występującym kodem (35 wystąpień w 28 z 32 rozmów). Uczniowie otwarcie zgłaszali problemy (fragment transkryptu z nagrania video, 16 maja 2024). Konflikty te wymagały negocjacji i rozwiązywania na forum. Intensyfikacja konfliktów miała miejsce w II cyklu i utrzymywała się do cykli III.

Warto tu też jeszcze raz przywołać wyniki umieszczone w tabeli 18 „Główne kategorie zachowań i zjawisk zaobserwowanych podczas narad klasowych”. Tabela przedstawia przeprowadzoną przeze mnie analizę zachowań pozawerbalnych w czasie narad klasowych, które dużo mówią o gotowości grupy do tej formy samorządności. W trakcie narad klasowych uwidaczniało się szereg charakterystycznych zachowań dzieci. Uczniowie często wyrażali swoje emocje poprzez wyrazistą mowę ciała – przewracali oczami na znak dezaprobaty czy tupali nogami przy frustracjach. Komunikowali się też niewerbalnie poprzez ustalone gesty, takie jak podnoszenie ręki czy pokazywanie znaków zgody lub sprzeciwu. U niektórych dzieci wyraźnie zaznaczały się trudności z koncentracją uwagi, przejawiające się wierceniem na miejscu i nadmierną gadatliwością, co wymagało indywidualnego podejścia i zwiększonej cierpliwości ze strony prowadzącego.

Pojawiały się także bardziej radykalne przejawy wycofania – niektórzy uczniowie fizycznie opuszczali naradę w trakcie jej trwania lub natychmiast po jej zakończeniu, nie uczestnicząc w podsumowaniach dnia. W organizacji przestrzennej grupy wyraźnie zauważalne było tworzenie się podgrup jednolitych pod względem płci – chłopcy i dziewczęta wyraźnie separowali się od siebie, preferując interakcje z rówieśnikami tej samej płci, co znajdowało odzwierciedlenie zarówno w układzie miejsc podczas narady, jak i w dynamice zabierania głosu i wspierania wypowiedzi innych uczestników.

Analiza wideo kręgów ujawniła dodatkowe obserwacje w obszarze konfliktu. Obserwacje ujawniły sytuacje, w których frustracja i złość między uczniami dochodziły do głosu w trakcie narad.

Ilustracja 17: Stop-klatka z filmu - Złość w trakcie narady klasowej



Źródło: dokumentacja własna.

Ilustracja 18: Stop-klatka z filmu - Złość w trakcie narady klasowej



Źródło: dokumentacja własna.

Na powyższym stop-klatkach z filmu uchwycono moment, w którym dwie z uczennic wyrażają silną złość wobec kolegów – postura ciała i wyraz twarzy wskazują na negatywne emocje skierowane do rówieśników. Tego typu konflikty interpersonalne pojawiały się zwłaszcza, gdy omawiano sporne kwestie lub gdy narada przeradzała się we wzajemne oskarżenia. Przykładem jest narada, podczas której dyskutowano o łamaniu ustalonych zasad: rozmowa odbyła się w dużych emocjach, doszło do konfliktu i wybuchu płaczu jednej z uczennic (Klary). Innym razem uczeń Benio stanął w obronie chłopców, czując, że są oni niesprawiedliwie krytykowani – jego reakcja obronna wskazuje na złość spowodowaną poczuciem zagrożenia dobrego imienia grupy („oczernianie chłopców”). Takie incydenty świadczą o tym, że narady angażują silne emocje. Konflikty objawiają się podniesionym tonem, płaczem czy ostentacyjnym okazywaniem złości. Choć są one wyzwaniem dla dyscypliny dyskusji, ujawnienie emocji ma też pozytywny aspekt – pozwala zidentyfikować istotne problemy grupowe, wymagające przepracowania w ramach wspólnej rozmowy. W dzienniku badacza odnotowałem również, że konieczne jest lepsze moderowanie takich sytuacji, aby emocje pojedynczych osób nie wymykały się spod kontroli i nie blokowały konstruktywnego rozwiązania problemu.

Kolejny wniosek jest z pogranicza roli rówieśników, ale również doświadczeń dzieci związanych z oporem. Kolejną zaobserwowaną kategorią jest fizyczne lub mentalne wycofanie się ucznia z narady, określane jako „bycie poza kręgiem”.

Ilustracja 19: Stop-klatka z filmu - „Bycie poza naradą klasową”



Źródło: opracowanie własne.

Na powyższych stop-klatkach widzimy uczniów siedzących na skraju kręgu, odwróceniem bokiem do reszty grupy – sygnalizuje to brak zaangażowania lub poczucie wykluczenia z dyskusji. Tego typu zachowanie może wynikać z niechęci do udziału w omawianym temacie, protestu przeciw przebiegowi narady lub osobistych emocji (np. obrażenia się). W analizowanym materiale zarejestrowano co najmniej kilka sytuacji wycofania: zdarzało się, że uczniowie zostawiali wyproszeni z kręgu z powodu przeszkadzania (np. „w czasie kręgu zostali z niego wyrzuceni Edek i Tadek”), albo sami demonstracyjnie opuszczali dyskusję. Bycie poza kręgiem ma nie tylko wymiar fizyczny – niektórzy uczniowie mimo obecności w kręgu „wyłączają się”, bawiąc się przedmiotami czy bujając w obłokach, co również odnotowano jako przejaw oporu. Takie zachowania są sygnałem dla nauczyciela i prowadzącego krąg, że dana osoba czuje dyskomfort lub brak zainteresowania naradą. Dzieci w tym wieku również bardzo łatwo tracą koncentrację. W odpowiedzi na to warto dążyć do włączenia tych uczniów ponownie w rozmowę (np. poprzez zadanie pytania, odniesienie się do ich doświadczeń, robienie przerywników) albo – jeśli to zachowanie oporowe – zrozumienia jego przyczyny (zmęczenie, frustracja, konflikt) i ewentualnie rozmowy indywidualnej po naradzie.

Podsumowując, jak pokazuje zebrany materiał, działania uczniów są silnie nasycone emocjami, przy czym szczególnie dominujące są uczucia strachu, złości i frustracji, ale też radości i wdzięczności. Konflikty interpersonalne okazały się najczęściej występującym zjawiskiem w badanych interakcjach, co potwierdza zarówno częstotliwość zgłoszeń przez uczniów, jak i ich emocjonalne zaangażowanie. Zastosowanie teorii konfliktu Moora oraz założeń porozumienia bez przemocy pozwoliło lepiej zrozumieć źródła i dynamikę napięć w grupie oraz dobrać strategie wspierające ich konstruktywne przepracowanie. Jednocześnie dane potwierdziły wynik badań socjometrycznych i ujawniły znaczące trudności komunikacyjne i potrzebę świadomego, stopniowego kształtowania u dzieci umiejętności dialogu, słuchania oraz bezpiecznego wyrażania emocji.

3.3.4 Dynamika zmian pomiędzy cyklami badawczymi

Dziennik badacza z obserwacjami swobodnymi dostarcza wielu spostrzeżeń na temat interakcji między rówieśnikami, zwłaszcza podczas pracy w grupach i rozwiązywania konfliktów. Zauważam, że dzieci nie zawsze potrafią efektywnie ze sobą współpracować – wspólne zadania często rodziły nieporozumienia i sprzeczki. Przykładem są trudności podczas zajęć typu (*ang. design thinking*) czy przy realizacji projektu foto-ewaluacji: początkowo samo podzielenie uczniów na grupy ujawniło brak umiejętności ustępstw i dochodzenia do konsensusu. W jednym ze wpisów odnotowano, że chłopcy, gdy zostali rozdzieleni przeze mnie do grup z dziewczynkami, nie

potrafili współpracować i byli wyraźnie zdezorientowani tą sytuacją. Pojawiały się też sytuacje konfliktowe – np. jedna z dyskusji klasowych przerodziła się w kłótnię (dotyczącą opieki nad klasowymi rybkami), a innym razem, jedno z dzieci (Kuba) doświadczyło silnej frustracji po porażce, co wywołało stres wśród całej klasy. Relacje rówieśnicze obejmują również zachowania dominujące i wykluczające: niektóre dzieci regularnie przerywają innym i przejmują czas na naradach, podczas gdy inne czują się niesłuchane lub pomijane. W wypowiedziach dzieci pojawiają się stwierdzenia o byciu „niewidzialnym dla klasy” lub traktowanym w sposób niemiły przez rówieśników. Ta kategoria ujawnia zatem zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty interakcji między dziećmi – od udanej współpracy i solidarności (jak w przypadku samodzielnego rozwiązania konfliktu przez uczniów następnego dnia) po konflikty, brak empatii czy podziały w grupie. Kontekst występowania to najczęściej sytuacje zadaniowe (praca nad projektami, dyskusje problemowe) oraz codzienne życie klasy, gdzie ujawniają się sympatie, antypatie i normy grupowe.

Analiza wypowiedzi dzieci ujawnia, jak ważne są czynniki zewnętrzne – atmosfera klasy, wsparcie ze strony dorosłych i rówieśników, warunki do współpracy – w rozwoju samorządności. Tabela 31 poniżej pokazuje najczęściej wspominane przez dzieci stymulatory (czynniki sprzyjające) oraz inhibitory (czynniki hamujące) ich samorządność w obszarze interakcji społecznych na przestrzeni trzech cykli:

Tabela 30: Stymulatory (czynniki sprzyjające) oraz inhibitory (czynniki hamujące) ich samorządność w obszarze interakcji społecznych

Czynniki sprzyjające (środowisko)	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Wsparcie koleżanek i kolegów (rówieśników)	15	11	18
Wsparcie nauczyciela	8	7	4
Wsparcie rodziców	7	7	2
Cisza w klasie (spokojna atmosfera)	3	7	12
Możliwość zwrócenia się o pomoc	0	0	9
Bariery/utrudnienia (środowisko)	Cykl I	Cykl II	Cykl III
Hałas w klasie	9	14	3
Brak uważności innych (gdy nikt nie słucha)	10	4	3
Trudności w relacjach rówieśniczych	0	22	8

Źródło: opracowanie własne

Analiza obserwacji swobodnych w dzienniku badacza pokazuje, że w I cyklu dominował pozytywny wpływ rówieśników – aż 15 razy dzieci wspominały, że koleżanki lub koledzy je wspierają. Uczniowie cenili sobie, gdy grupa ich słucha lub pomaga im w pomysłach. Na przykład

jedno z dzieci powiedziało: „Fajnie, jak koleżanki popierają mój pomysł” (uczestnik badania, wywiad, 12 marca 2024). Wsparcie nauczyciela również było obecne, choć rzadziej (8 wzmianek) – niektóre dzieci zauważały, że nauczycielka zachęca je do działania samorządowego lub daje im szansę wypowiedzi. Podobnie wspomniano rodziców (7) jako tych, którzy np. pomagają przy projektach szkolnych lub zachęcają do inicjatyw. Warto zauważyć, że już w pierwszym etapie pojawiały się wypowiedzi o bezpiecznej, spokojnej atmosferze – kilka dzieci (3) podkreśliło, że cisza w klasie lub ogólny spokój pomaga im się wypowiadać (np. „Jak jest cicho, to mogę się skupić i coś powiedzieć”). Wśród barier natomiast na pierwszy plan wysuwał się hałas i brak uwagi – łącznie blisko 20 wypowiedzi dotyczyło tego, że w klasie panuje gwar lub że „(...) inni mnie nie słuchają”. To oznacza, że gdy otoczenie było chaotyczne, dzieciom trudniej było praktykować samorządność (np. przedstawiać pomysły na forum klasy). Sporadycznie w I cyklu wspomniano też o sytuacjach, gdy pomysły dzieci zostały odrzucone przez dorosłych lub zabrakło możliwości działania (kilka pojedynczych głosów – np. dziecko stwierdziło z żalem: „Pani i tak by nam nie pozwoliła”).

Drugi cykl przyniósł pewne zmiany w środowisku. Pozytywne czynniki, takie jak wsparcie rówieśnicze, utrzymały się na wysokim poziomie (11 wskazań – nieco mniej niż 15 wcześniej, ale nadal najważniejszy stymulator). Dzieci nadal ceniły, gdy koledzy i koleżanki współpracują i słuchają – to wciąż fundament dobrej atmosfery. Wsparcie dorosłych (nauczyciela i rodziców) pozostało na podobnym poziomie (po 7 wzmianek). Nowym, bardziej podkreślanym aspektem stała się jednak cisza i porządek w klasie – liczba dzieci zwracających uwagę, że spokojna atmosfera pomaga, wzrosła do 7. Można to wiązać z tym, że w II cyklu prowadzono więcej projektów i dyskusji – dzieci odczuły, jak ważne jest wzajemne nieprzeszkadzanie sobie i skupienie. Największą zmianą jakościową w II cyklu było pojawienie się licznych wypowiedzi o trudnościach w relacjach – aż 22 segmenty. To zjawisko można interpretować następująco: gdy dzieci zaczęły intensywniej współpracować (np. w grupach projektowych, przy podejmowaniu decyzji klasowych), wyszły na jaw pewne konflikty czy napięcia w grupie. Uczniowie mówili np. o kłótniach, wykluczaniu niektórych z dyskusji lub podziałach na grupki. Takie trudności relacyjne stały się głównym inhibitorem samorządności w II cyklu – utrudniały spójność klasy potrzebną do wspólnego podejmowania decyzji. Pozytywnie można ocenić fakt, że dzieci w ogóle zaczęły to werbalizować (wcześniej nie mówiły o relacjach jako przeszkodzie, być może nie dostrzegały problemu lub nie miały takich doświadczeń). Oprócz tego, hałas nadal był wymieniany jako istotny problem (14 razy, więcej niż w I cyklu). Brak uwagi ze strony innych spadł (tylko 4 wskazania wobec 10 wcześniej). Niemniej jednak, pojawiły się komentarze, że „(...) nie wszyscy

poważnie traktują to, co mówię” (uczestnik badania, wywiad, 14 marca 2024). – problem nie zniknął całkowicie. Dlatego istotnym wnioskiem jest to, że tokenizm może wystąpić również po stronie grupy rówieśniczej, a nie tylko dorosłych.

W III cyklu obraz środowiska szkolnego stał się bardziej pozytywny. Dzieci jeszcze częściej doceniały sprzyjające warunki, a bariery zostały zredukowane. Wsparcie rówieśników znów wysunęło się na czoło (18 wzmianek, najwięcej ze wszystkich czynników) – można przypuszczać, że przez czas trwania projektu zawiązały się silniejsze więzi koleżeńskie i kultura wzajemnej pomocy. Uczniowie mówili np.: „Koledzy mnie wspierają, jak przedstawiam pomysł, to mnie popierają”. Cisza w klasie urosła do rangi bardzo ważnego czynnika – 12 wypowiedzi (wobec 3 w I cyklu) wskazuje, że uczniowie cenią sobie spokojną, skoncentrowaną atmosferę. Najwyraźniej klasa nauczyła się, że bez tego trudno o konstruktywne rozmowy – być może wypracowali regułę, że podczas „kręgu” czy dyskusji jest cicho i każdy słucha. Co ciekawe, dzieci zaczęły też zauważać wartość proszenia o pomoc – 9 wypowiedzi w III cyklu dotyczyło tego, że mogą poprosić nauczyciela lub kolegów o wsparcie, gdy czegoś nie wiedzą lub nie rozumieją. Taka otwartość na proszenie o pomoc również świadczy o zdrowym klimacie (dzieci nie boją się przyznać do niewiedzy, ufają, że uzyskają wsparcie). W kontekście barier, trudności w relacjach znacząco zmalały (tylko 8 wzmianek z 22 wcześniej) – najwyraźniej konflikty udało się w dużej mierze rozwiązać lub złagodzić przez działania integracyjne. Dzieci rzadziej mówiły o kłótniach, chociaż dalej pozostały one naszą codziennością, a częściej – o dobrych relacjach (ta kategoria pojawiła się w III cyklu). Hałas przestał być tak dokuczliwy – spadł do 3 wskazań, co może oznaczać, że klasa wypracowała ciszę tam, gdzie to potrzebne. Ogólnie więc przeszkody środowiskowe zostały zredukowane: pod koniec projektu uczniowie mieli poczucie, że w ich klasie panują warunki sprzyjające samorządności.

Natomiast jeżeli w trzecim cyklu w klasie ukształtowały się normy, które zniechęcały do otwartego wyrażania niezadowolenia lub obaw (tzw. „utajony konflikt”) istnieje ryzyko, że konflikt został ukryty (Błaszczuk & Błaszczuk, 2013, s. 129). Możliwe, że spadek liczby zgłaszanych konfliktów nie zawsze oznacza realny brak napięć, lecz był efektem:

1. Unikania konfrontacji – gdy grupa wypracowuje niepisaną zasadę „lepiej się nie wychylać”, aby nie wywoływać sporów.
2. Wzmocnienia dominujących norm – czasem reguły obowiązujące w klasie sprzyjają tłumieniu lub bagatelizowaniu trudnych emocji.

3. Doświadczeń z wcześniejszych cykli – dzieci mogły uznać, że mówienie o problemach nie przynosi spodziewanych efektów albo naraża na krytykę ze strony rówieśników czy dorosłych.
4. Zmęczenia tematem – w trakcie dłuższego procesu badawczego uczniowie mogą nabrać nawyku unikania trudnych kwestii, by „nie robić zamieszania”.

Analiza not analitycznych wskazuje na wyraźny wpływ nieformalnych liderów na działanie formalnych struktur. Jeśli oficjalne struktury (narada klasowa) jest słaba lub fasadowa, bez poczucia wspólnoty wówczas nieformalne grupy przejmują ster – popularne lub dominujące jednostki zaczynają realnie kierować decyzjami klasy. Może to prowadzić do wykluczenia cichszych uczniów, zwłaszcza gdy naturalny lider ma styl dominujący i nauczyciel tego nie równoważy. Z kolei w klasach, gdzie panuje atmosfera partnerstwa i empatyczni liderzy zachęcają do udziału wszystkich, głos nawet słabszych jednostek jest słyszany, a struktura staje się bardziej włączająca. W praktyce formalna hierarchia jest trwała tylko wtedy, gdy zyskuje uznanie grupy – inaczej rządzą nieformalne układy sił.

Analiza nagrań, wywiadów oraz testów socjometrycznych sugeruje, że same narzędzia (procedury, rekwizyty) nie wystarczą bez odpowiednich postaw. Przykładowo, trójkąty decyzyjne świetnie usprawniły głosowania – dzieci zgodnie chwalą je za umożliwienie zabrania głosu wszystkim w spokojny sposób. Pudełko klasowe ułatwiło poruszanie trudnych tematów i dało nieśmiałym poczucie bezpieczeństwa. Jednak skuteczność tych metod ujawnia się dopiero, gdy kultura klasy sprzyja szczerości i szacunkowi. Jeśli uczniowie boją się oceny lub wyśmiania, nawet pudełko nie pomoże (co zresztą niektórzy sygnalizowali obawą, że ich uwaga z pudełka zostanie wyśmiana). Dlatego tak istotna jest odpowiednia atmosfera wychowawcza, o której pisał Aleksander Kamiński (zob. rozdział 1.1.1). Z drugiej strony, narzędzia te trochę niwelują wpływ hierarchii – dzięki nim nawet uczeń bez funkcji może inicjatywę zgłosić czy zagłosować równo z przewodniczącym. W danych widać ciekawy wzorec: techniczne narzędzia partycypacji cieszyły się bardziej jednoznacznie pozytywnym odbiorem niż formalne role. Dzieci chętniej korzystały z możliwości działania (głosowania, pisania kartek, realizacji projektów) niż z samego faktu posiadania roli klasowej. To sugeruje, że dla uczniów konkretne działania i możliwości są ważniejsze niż nazwy ról – liczy się to, co mogą zrobić, a nie kim są z nominacji.

3.3.5 Wnioski i implikacje z analizy roli grupy rówieśniczej w rozwijaniu samorządności

Przeprowadzone badania dostarczyły bogatego materiału empirycznego pozwalającego na sformułowanie wniosków dotyczących roli grupy rówieśniczej w procesie kształtowania samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza struktury socjometrycznej, interakcji społecznych oraz procesów komunikacyjnych w klasie ukazuje złożoność relacji rówieśniczych i ich fundamentalne znaczenie dla rozwoju postaw samorządności dzieci.

Badania wykazały, że struktura socjometryczna klasy stanowi istotny czynnik determinujący jakość procesu samorządności. Pozycja dziecka w grupie (gwiazda socjometryczna, osoba izolowana, kontrowersyjna) wpływa na jego możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu klasy. W przeprowadzonych badaniach zaobserwowano, że uczniowie o wysokim statusie socjometrycznym (jak Maria B-O czy Adam) częściej zabierali głos podczas dyskusji i mieli większy wpływ na podejmowane decyzje, podczas gdy uczniowie izolowani (Edward, Stanisław Ż.) pozostawali na marginesie procesu decyzyjnego.

Wyniki te korespondują z koncepcją Kamińskiego (1985), który podkreślał, że samorządność jest procesem, w którym grupa klasowa podejmuje decyzje w sposób autonomiczny przy wsparciu dorosłego opiekuna. Kamiński zwracał uwagę na konieczność uwzględnienia struktury społecznej w kształtowaniu samorządności, zaznaczając, że dla dzieci w wieku 7-12 lat tylko zespół nieprzekraczający 30-50 rówieśników stanowi społeczność możliwą do objęcia w całości pojęciem „my” (Kamiński, 1985, s. 98). Badania potwierdziły, że w klasie istotnie wykształciło się poczucie wspólnoty, jednak nie objęło ono w równym stopniu wszystkich dzieci – osoby o niskim statusie socjometrycznym miały trudności z pełną integracją.

Zjawisko homofilii płciowej, zauważalne w przeprowadzonych testach socjometrycznych i obserwacjach, potwierdziło wcześniejsze ustalenia teoretyczne Grygla i Humennego (2017), którzy wskazywali na tendencję dzieci w wieku wczesnoszkolnym do tworzenia jednopłciowych grup. W badanej klasie zaobserwowano wyraźny podział na „obóz dziewcząt” i „obóz chłopców”, zwłaszcza w trzecim cyklu badawczym, co znajdowało odzwierciedlenie zarówno w strukturze socjometrycznej, jak i w fizycznym układzie podczas narad klasowych (uczniowie najczęściej siadali w grupach jednopłciowych). Jak wskazuje literatura, taka polaryzacja płciowa może utrudniać pełną integrację klasy i ograniczać efektywność działań samorządowych wymagających współpracy całej grupy (Grygiel & Humenny, 2017, s. 38).

Analiza interakcji rówieśniczych ujawniła znaczącą rolę konfliktów interpersonalnych w procesie rozwijania samorządności. W badanej grupie konflikty stanowiły najczęstszy temat

pojawiający się podczas spotkań klasowych (35 wystąpień w 28 z 32 rozmów), co wskazuje na ich powszechność i znaczenie w codziennym funkcjonowaniu klasy. Obserwacje pokazały, że konflikty, choć często postrzegane negatywnie, mogą pełnić istotną funkcję w rozwoju kompetencji samorządowych – stają się bowiem okazją do ćwiczenia umiejętności negocjacji, wypracowywania kompromisu i wspólnego rozwiązywania problemów.

Taki wniosek jest zbieżny z koncepcją Babickiej-Wirkus (2019), która podkreśla, że opór i konflikt nie zawsze powinny być traktowane jako zjawiska niepożądane, lecz mogą stanowić wartościowy element procesu edukacyjnego, sprzyjający rozwojowi krytycznego myślenia i autentycznej podmiotowości uczniów. Jak zauważa autorka, „opór, który wykracza poza bezmyślny sprzeciw, ma charakter krytyczny, refleksyjny (...) i staje się fundamentem współczesnej samorządności” (Babicka-Wirkus, 2019, s. 159). W badanej klasie zaobserwowano, że rozwiązywanie konfliktów podczas narad klasowych sprzyjało rozwijaniu tych właśnie umiejętności.

Istotny wydaje się również zaobserwowany trend wzrostu liczby wyborów negatywnych w kolejnych cyklach badawczych (z 25 w pierwszym cyklu do 36 w trzecim, wzrost o 44%). Ten pozornie niepokojący wynik można interpretować jako przejaw dojrzewania struktury społecznej i krystalizacji wzajemnych sympatii i antypatii, co jest naturalnym elementem rozwoju grupy. Jak wskazuje teoria, klasa szkolna, podobnie jak każda grupa społeczna, przechodzi przez charakterystyczne fazy rozwoju – od formowania, przez okres „burzy i naporu” (z narastającymi konfliktami), do względnej stabilizacji (Tuckman, 1965).

Badania wykazały, że doświadczenia samorządnościowe mają silny wymiar emocjonalny. Wśród emocji towarzyszących uczestnictwu w działaniach samorządowych dominował strach (39% segmentów dotyczących emocji), związany przede wszystkim z lękiem przed oceną ze strony innych i stresem podczas publicznego wypowiadania się. Drugą najczęściej występującą emocją była radość (31% segmentów), wynikająca z możliwości wpływania na otoczenie. Pojawiały się również złość (17%) – związana z frustracją, gdy pomysły były ignorowane, oraz smutek (14%) – wynikający z poczucia bycia pomijanym.

Te ustalenia korespondują z teorią Krzywosz-Rynkiewicz (2007), która w koncepcji odpowiedzialności podmiotowej podkreśla znaczenie emocji dla rozwoju samorządności. Autorka zwraca uwagę, że „kształtowanie proaktywnej postawy wobec życia” oraz „świadomość własnych możliwości wpływania na rzeczywistość” są kluczowymi elementami rozwoju odpowiedzialności podmiotowej (Krzywosz-Rynkiewicz, 2007, s. 41-41). W badanej

klasie widoczne było, jak emocje (zwłaszcza strach i radość) wpływały na poziom zaangażowania uczniów w działania samorządowe.

Szczególnie interesujący jest fakt, że między drugim a trzecim cyklem badawczym zaobserwowano znaczący spadek negatywnych emocji – lęk przed oceną zmniejszył się z 18 do 7 wzmianek, a stres z 19 do 5. Może to świadczyć o stopniowym oswajaniu się uczniów z publicznym wypowiadaniem się i nabywaniu większej pewności siebie w kontekście grupowym. Jest to zgodne z koncepcją Wygotskiego (1971) dotyczącą strefy najbliższego rozwoju, według której dzieci stopniowo internalizują umiejętności, które wcześniej wymagały wsparcia z zewnątrz. Jak pisał sam Wygotski: „To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie” (Wygotski, 1971, s. 542).

Analiza procesów komunikacyjnych w grupie rówieśniczej ujawniła zarówno szanse, jak i wyzwania związane z rozwijaniem samorządności. Do najczęstszych problemów komunikacyjnych należał chaos (jednoczesne mówienie, przerywanie wypowiedzi), który utrudniał konstruktywną wymianę myśli i efektywne podejmowanie decyzji. Problemy te były szczególnie dotkliwe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. z zaburzeniami przetwarzania słuchowego czy ADHD).

Obserwacje te znajdują potwierdzenie u Doroty Klus-Stańskiej (2005), która podkreśla, że zdolność do udziału w dyskusji jest wyrazem pewnej dojrzałości osiąganey w wieku wczesnoszkolnym. Badaczka przytacza za Piagetem, że „powyżej 7 lub 8 lat (...) »bo«, »ponieważ« »logiczne« i »skoro« zjawiają się w wielkiej liczbie w rozmowach dzieci, co im pozwala zarówno prowadzić dyskusje prawdziwe, jak i stosować współdziałanie w myśleniu oderwanym” (Piaget, cytowany w: Klus-Stańska, 2005, s. 90). W badanej klasie, składającej się z uczniów w wieku 7-9 lat, można było zaobserwować ten rozwojowy proces kształtowania się umiejętności dyskusji.

Warto również odnieść zaobserwowane trudności komunikacyjne do koncepcji kodów językowych Bernsteina (2003). Analiza materiału sugeruje, że w klasie funkcjonowały zarówno elementy kodu ograniczonego (charakterystycznego dla nieformalnych relacji rówieśniczych), jak i kodu rozwiniętego (promowanego w kontekście edukacyjnym). Podczas narad klasowych uczniowie często przechodzili między tymi kodami, co dla niektórych stanowiło wyzwanie i mogło wpływać na ich poziom partycypacji. Jak wskazują Matejczuk i współpracownicy (2013), umiejętność elastycznego przechodzenia między kodami jest kluczowa dla efektywnego funkcjonowania społecznego i ma bezpośrednie przełożenie na jakość uczestnictwa dziecka w procesach demokratycznych.

Przeprowadzone badania pozwoliły zidentyfikować trzy główne typy postaw uczniów wobec samorządności:

1. Uczniowie aktywni (liderzy społeczności klasowej) - uczniowie przejawiający wysoką pewność siebie, inicjatywność i poczucie odpowiedzialności, chętnie podejmujący inicjatywy i pełniący rolę przywódcze.
2. Uczniowie umiarkowanie zaangażowani (selektywni uczestnicy) - uczniowie włączający się w samorządność wybiórczo, aktywni w sprzyjających okolicznościach, potrzebujący wsparcia i zachęty.
3. Uczniowie wycofani (bierni obserwatorzy) - uczniowie o minimalnej aktywności samorządowej, pozostający na uboczu procesów decyzyjnych, rzadko zabierający głos.

Ta typologia koresponduje z koncepcją Bałachowicz (2009), która wyróżnia różne style działań nauczyciela wspierające podmiotowość ucznia. Autorka podkreśla, że efektywne wspieranie samorządności wymaga zróżnicowanego podejścia do uczniów o różnym poziomie gotowości. Według Bałachowicz „nauczyciel pełni funkcję wielowymiarową, która wykracza poza tradycyjne role edukacyjne” i powinien dostosowywać swoje działania do indywidualnych potrzeb uczniów (Bałachowicz, 2009, s. 161).

Zidentyfikowane typy postaw wskazują na potrzebę zróżnicowanych strategii wspierania samorządności, uwzględniających odmienne preferencje i potrzeby uczniów. Dla liderów kluczowe jest zapewnienie przestrzeni do realizacji ich inicjatyw, dla uczniów umiarkowanie zaangażowanych - tworzenie bezpiecznego środowiska i stopniowe włączanie w działania, a dla uczniów wycofanych - budowanie pewności siebie i tworzenie mniejszych, mniej stresujących sytuacji partycypacyjnych.

Analiza danych z trzech cykli badawczych pozwoliła zidentyfikować kluczowe czynniki sprzyjające i hamujące samorządność w grupie rówieśniczej.

Do głównych stymulatorów samorządności należą:

- Wsparcie ze strony rówieśników (najważniejszy czynnik we wszystkich trzech cyklach);
- Spokojna atmosfera w klasie (znaczenie tego czynnika wzrosło z 3 wzmianek w I cyklu do 12 w III);
- Możliwość zwrócenia się o pomoc (czynnik, który pojawił się w III cyklu).

Natomiast główne inhibitory to:

- Trudności w relacjach rówieśniczych (szczególnie widoczne w II cyklu - 22 wzmianki);
- Hałas w klasie (problem dominujący w I i II cyklu, znacząco zredukowany w III);
- Brak uważności innych osób (problem, który z czasem stał się mniej dotkliwy).

Te ustalenia są zbieżne z koncepcją Nowickiej (2010), która analizując procesy socjalizacyjne w edukacji wczesnoszkolnej, wskazuje na znaczenie pozytywnego klimatu społecznego dla rozwoju kompetencji społecznych uczniów. Autorka wprowadza pojęcie „socjalizacji transformującej”, która wyposaża uczniów w narzędzia kreowania siebie i nowego wspólnotowego ładu. Jak podkreśla Nowicka, „socjalizacja transformująca wzbudza i wzmacnia sprawstwo dziecka w kierunku budowania siebie i otaczającego świata” (Nowicka, 2010, s. 220-222).

Zauważalna ewolucja czynników wspierających samorządność (wzrost znaczenia spokojnej atmosfery i możliwości zwrócenia się o pomoc) oraz redukcja barier (spadek hałasu i trudności relacyjnych) sugeruje, że w badanej klasie dokonał się pozytywny proces transformacji kulturowej, sprzyjający rozwojowi samorządności. Jest to zgodne z koncepcją Marii Czerepaniak-Walczak (2018), która wskazuje, że kultura szkoły powinna ewoluować w kierunku kultury innowacji, otwartej na zmiany i wspierającej kreatywność oraz odpowiedzialność uczniów.

Przeprowadzone badania pozwalają sformułować szereg implikacji praktycznych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy pragną wspierać rozwój samorządności uczniów, są to m.in.:

1. Świadome kształtowanie struktury społecznej klasy - Wiedza o strukturze socjometrycznej klasy powinna być wykorzystywana do planowania działań integracyjnych i włączających uczniów o niskim statusie. Nauczyciel może okresowo zmieniać skład grup zadaniowych, świadomie łączyć dzieci o różnym statusie socjometrycznym i dbać o to, by wszyscy uczniowie mieli okazję do nawiązania pozytywnych relacji. W przypadku silnej homofilii płciowej, warto wprowadzać zadania wymagające współpracy chłopców i dziewczynek, stopniowo przełamując naturalne bariery. Natomiast należy mieć świadomość, że jest to naturalny etap rozwojowy dzieci i czasami warto również oprzeć to o naturalne potrzeby dzieci i dać im przestrzeń na działanie zgodne z płcią.
2. Rozwijanie kultury konstruktywnego rozwiązywania konfliktów - Konflikty należy traktować jako naturalny element życia grupy i okazję do uczenia się ważnych umiejętności społecznych (zob. rozdział 3.3.3). Warto wprowadzać procedury mediacji rówieśniczej, modelować konstruktywne sposoby wyrażania niezgody i wspierać dzieci w samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań. Jak pokazały badania, z czasem uczniowie mogą rozwinąć większą autonomię w rozwiązywaniu konfliktów.
3. Wspieranie różnych typów uczniów w samorządności - Dla uczniów wycofanych kluczowe jest tworzenie bezpiecznych warunków do partycypacji - możliwość wypowiedzania się

- w małych grupach, pisemne formy wyrażania opinii (np. pudełko na pomysły), stopniowe włączanie w działania. Uczniowie umiarkowanie zaangażowani potrzebują zachęty i doceniania ich wkładu, zaś liderzy - ukierunkowania ich energii na wspieranie innych i rozwijanie umiejętności współpracy.
4. Kształtowanie kultury komunikacyjnej - Warto inwestować czas w rozwijanie umiejętności prowadzenia dyskusji - wprowadzać jasne zasady (np. jeden mówi, reszta słucha), wizualne wsparcie dla kolejności wypowiedzi, modelować aktywne słuchanie. Szczególną uwagę należy poświęcić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których chaos komunikacyjny stanowi podwójne wyzwanie.
 5. Systematyczne budowanie wspierającego środowiska - Badania wykazały, że spokój i cisza w klasie oraz wsparcie rówieśnicze to kluczowe czynniki sprzyjające samorządności. Warto więc świadomie pracować nad kulturą klasy - wprowadzać rytuały wspierające koncentrację, doceniać i wzmacniać zachowania pomocowe, tworzyć przestrzeń do wzajemnego doceniania się (np. krąg podziękowań).
 6. Długofalowe myślenie o rozwoju samorządności - Przeprowadzone badania pokazały, że rozwój samorządności jest procesem długotrwałym, wymagającym czasu i cierpliwości. Największe pozytywne zmiany (spadek negatywnych emocji, poprawa komunikacji, wzrost odpowiedzialności) były widoczne dopiero w III cyklu badań. Sugeruje to, że nauczyciele powinni planować rozwijanie samorządności w perspektywie całego etapu edukacyjnego, a nie pojedynczych działań czy projektów.

Analiza roli grupy rówieśniczej w rozwoju samorządności potwierdza tezę Aleksandra Kamińskiego (1985), że samorządność jest procesem, w którym grupa klasowa podejmuje decyzje w sposób autonomiczny przy wsparciu dorosłego opiekuna. Fundamentem tego procesu są autentyczne zainteresowania i potrzeby dzieci w klasie, co znalazło potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach - uczniowie najchętniej angażowali się w działania zgodne z ich zainteresowaniami i odpowiadające na konkretne problemy w klasie.

Badania wykazały również, że grupa rówieśnicza może zarówno wspierać, jak i hamować rozwój samorządności, w zależności od jakości relacji, poziomu integracji i kultury komunikacyjnej. Dlatego rola nauczyciela jako osoby wspierającej pozytywne procesy grupowe i modelującej konstruktywne zachowania jest kluczowa dla powodzenia działań samorządnościowych. Jak podkreślał Kamiński (1985, s. 103): „wszędzie czynnikiem dynamizującym samorząd oraz otrzymującym systematyczność jego funkcjonowania jest wychowawca”.

Wnioski z analizy roli grupy rówieśniczej w rozwijaniu samorządności pozostają w pełnej zgodności z autorskim modelem propedeutyki samorządności, w którym grupa rówieśnicza stanowi jeden z czterech filarów obok roli nauczyciela, szkoły i polityki oświatowej. Zaobserwowane zjawiska – takie jak wpływ pozycji socjometrycznej, mechanizmy współdecydowania, rola konfliktów czy emocjonalny wymiar uczestnictwa – potwierdzają, że grupa rówieśnicza jest przestrzenią kształtowania sprawstwa, odpowiedzialności i kompetencji społecznych uczniów. Wyniki badań empirycznych nie tylko wspierają założenia modelu, lecz także je konkretyzują, ukazując, w jaki sposób codzienne interakcje rówieśnicze wpływają na rozwój samorządności w praktyce edukacyjnej.

3.4 Rola szkoły a kształtowanie samorządności

Szkoła stanowi nie tylko miejsce zdobywania wiedzy, ale również pierwszą przestrzeń, w której młodzi ludzie mogą doświadczyć mechanizmów demokratycznych i obywatelskich w praktyce. To właśnie w środowisku szkolnym kształtują się podstawy samorządności, które w przyszłości mogą przełożyć się na świadome uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym.

Istotnym aspektem tego procesu jest tzw. ukryty program szkoły – nieformalne praktyki, relacje i wartości przekazywane uczniom niezależnie od oficjalnego programu nauczania. To właśnie w codziennych interakcjach, stylu zarządzania placówką czy sposobie rozwiązywania konfliktów młodzież otrzymuje rzeczywisty przekaz dotyczący funkcjonowania wspólnoty.

Równie ważna jest polityka oświatowa, która wyznacza ramy prawne i instytucjonalne dla rozwoju samorządności uczniowskiej. Decyzje podejmowane na szczeblu centralnym i lokalnym bezpośrednio wpływają na możliwości praktycznego wdrażania idei partycypacji i współdecydowania w środowisku szkolnym.

Całość dopełnia kultura szkoły – jej etos, tradycje i przyjęte normy – która może zarówno wspierać, jak i hamować rozwój postaw obywatelskich. Szkoły o kulturze demokratycznej, opartej na dialogu i szacunku, tworzą podatny grunt dla autentycznego zaangażowania uczniów.

Rozdział ten analizuje pytanie badawcze dotyczące tego, w jaki sposób dzieci doświadczają przestrzeni do współdecydowania w codziennym funkcjonowaniu klasy i szkoły oraz jakie elementy ukrytego programu szkoły są postrzegane przez uczniów jako ograniczające ich doświadczenia związane z samorządnością. Szukałem również odpowiedzi na to, jak uczniowie opisują zmiany zachodzące w kulturze szkoły pomiędzy poszczególnymi cyklami badawczymi.

3.4.1 Ukryty program szkoły a samorządność uczniowska

Dziennik badacza z obserwacjami swobodnymi pokazuje, że zachowania dzieci zależą nie tylko od działań w klasie, ale też od szerszego kontekstu szkoły. Przez czas trwania projektu odnotowywałem sytuacje poza swoją salą lekcyjną: napięcia na świetlicy szkolnej i w kontaktach z innymi klasami. Dzieci skarżyły się, że na świetlicy ich głos nie jest słuchany – wychowawczynie ignorują problemy i faworyzują niektórych uczniów. W efekcie uczniowie czuli, że demokracja działa tylko do 13:30 (koniec lekcji), po lekcjach wkraczają w „inny świat”, gdzie pozory dialogu nie przekładają się na realny wpływ. Pojawił się też konflikt z klasą II (konkretnie dwie uczennice z młodszej klasy wyśmiewały trzecioklasistów) oraz z pojedynczymi uczniami ze starszych klas. Te interakcje zachodziły poza głównymi zajęciami i realizowanym projektem badawczym – na przerwach, zajęciach pozalekcyjnych, w kontaktach międzyklasowych. Czynniki te miały związek z klimatem emocjonalnym i postawami dzieci. Dostrzegłem, że ukryty program szkoły (postawy innych nauczycieli, kultura organizacyjna) może hamować samorządność – np. jeśli problemy zgłoszone przez dzieci nie zostaną rozwiązane np. przez osoby odpowiedzialne za nadzór pedagogiczny to znak, że struktura szkolna może nie sprzyjać dziecięcej partycypacji. Dlatego kategoria ta łączy się również z rolą nauczyciela-badacza jako adwokata uczniowskiego głosu na forum całej szkoły (rozmowy z personelem świetlicy, włączenie nauczyciela angielskiego do projektu, przedstawienie dyrekcji wniosków z foto-ewaluacji przestrzeni szkolnej).

Wskazują na to zakodowane segmenty wypowiedzi uczniów w wywiadzie częściowo-ustrukturyzowanym. Doświadczenie samorządności niektórych uczniów w szkole jest ograniczone przez ukryty program szkoły, który przejawia się w braku zaufania między nauczycielami. Uczniowie odczuwali, że niektóre nauczycielki, szczególnie ze świetlicy, były mniej otwarte na ich opinie i sugestie, a czasem nawet niechętnie wobec nich. Uczniowie bali się wyrażać swoje zdanie, obawiając się reakcji nauczycielek, które mogą być nieadekwatne, np. krzyk. Relacje między nauczycielkami również nie zawsze są dobre, co utrudnia współpracę i budowanie wspólnego podejścia do pracy z uczniami. Uczniowie odczuwali, że nauczycielki mają wiele obowiązków i są przeciążone, co może wpływać na ich postawę wobec uczniów. Ogólnie, brak zaufania i otwartości w gronie nauczycielskim ogranicza doświadczenie samorządności przez uczniów w szkole.

Dla lepszego zobrazowania problemu posłużę się samymi wypowiedziami uczniów. Dzieci wielokrotnie wyrażają frustrację, że nauczyciele nie słuchają tego, co mają do powiedzenia:

- „Pani B. zawsze ma swoje zdanie i mnie pozwala dokończyć i w ogóle mnie nie słucha” (uczestnik badania, wywiad, 15 czerwca 2024).

- „Znaczą mnie nie słucha Pani W. i Pani B.” (uczestnik badania, wywiad, 12 czerwca 2024).
- „Bo mnie trochę nie szanują, że nas, dzieci, trochę nas nie szanują” (uczestnik badania, wywiad, 16 czerwca 2024).
- „No bo odczuwam u Pani B., że mnie nie słucha, że mnie ma gdzieś po prostu” (uczestnik badania, wywiad, 17 czerwca 2024).

Te wypowiedzi wskazują na silne poczucie lekceważenia i braku podmiotowości w relacji z nauczycielami. Dzieci opisują również poczucie strachu i niepewności podczas wyrażania swoich poglądów:

- „Czasami się boję powiedzieć mojego zdania, bo czasami na nas krzyczy i wtedy się boję tego” (uczestnik badania, wywiad, 20 marca 2024).
- „Po prostu się boję” (uczestnik badania, wywiad, 21 marca 2024).
- „Ja się czasami z nią się boję rozmawiać na temat” (uczestnik badania, wywiad, 22 marca 2024).
- „Trochę mi tam niepewnie jest zgłaszać swoje pomysły” (uczestnik badania, wywiad, 23 marca 2024).

Wypowiedzi te świadczą o klimacie emocjonalnym, który nie sprzyja otwartej komunikacji. Ta sama forma pracy jak narady klasowe, która spotyka się z entuzjazmem dzieci w jednym miejscu, przy innej atmosferze z innymi nauczycielami staje się czymś niechcianym. W wywiadach pojawia się motyw podejmowania decyzji bez uwzględniania zdania wszystkich dzieci:

- „Ja nie lubię tych głosowań, bo jest tak, że na przykład dzisiaj w na kręgu było takie coś, że kto chce, żeby było nie anonimowe, no i tam cała świetlica prawie podniosła rękę. A potem było, kto chce, żeby nie było anonimowe o kimś. No i trzy osoby podniosły rękę, w tym ja. No i pani W. postanowiła, że po prostu będą nieanonimowe” (uczestnik badania, wywiad, 6 maja 2024).
- „Wszystkie osoby się na to muszą zgodzić, ale czasami jest tak, że w ogóle tylko Panie się na to zgadzają” (uczestnik badania, wywiad, 12 maja 2024).

Dzieci postrzegają niektórych nauczycieli jako nadmiernie surowych lub wręcz wrogich:

- „A Pani W., no bo teraz, no bardzo się zrobiła taka, można powiedzieć, agresywna” (uczestnik badania, wywiad, 21 maja 2024).
- „Bo pani W. była dla nich bardzo surowa” (uczestnik badania, wywiad, 29 maja 2024).
- „A Pani B. na nas krzyczy” (uczestnik badania, wywiad, 16 kwietnia 2024).
- „Czasami się zachowują, tak jakby nie chciały, żeby dzieci istniały” (uczestnik badania, wywiad, 17 kwietnia 2024).

Interesujące jest, że niektóre dzieci wykazują empatię i zrozumienie dla trudnej sytuacji i reakcji nauczycieli:

- „No bo Pani ze świetlicy ciągle, ale ciągle mają coś na głowę i to nie, że one tak specjalnie zapominają, ale mają ciągle coś na głowie, jak chcą 2 klasy utrzymać” (uczestnik badania, wywiad, 12 kwietnia 2024).

Analiza wypowiedzi dzieci dotyczących relacji z nauczycielami i personelem szkolnym ujawnia złożony obraz ich doświadczeń edukacyjnych. W centrum tych doświadczeń znajduje się silna potrzeba bycia wysłuchanym. Dzieci jednoznacznie wyrażają frustrację, gdy czują się ignorowane przez dorosłych, co manifestuje się w wypowiedziach takich jak: „(...) odczuwam u Pani B., że mnie nie słucha, że mnie ma gdzieś po prostu” (uczestnik badania, wywiad, 12 kwietnia 2024), czy „Pani B. zawsze ma swoje zdanie i nie pozwala dokończyć i w ogóle mnie nie słucha” (uczestnik badania, wywiad, 21 kwietnia 2024). Ten brak wysłuchania jest przez dzieci interpretowany jako przejaw braku szacunku.

Niepokojący jest również klimat emocjonalny, jaki wyłania się z wypowiedzi dzieci. Wielokrotnie wyrażają one obawy przed dzieleniem się swoimi opiniami, co ilustrują stwierdzenia: „(...) trochę mi tam niepewnie jest zgłaszać swoje pomysły” (uczestnik badania, wywiad, 12 czerwca 2024). Taka atmosfera strachu może hamować rozwój autonomii i poczucia sprawczości u dzieci, które są kluczowe dla ich prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego.

Dzieci wykazują również dużą wrażliwość na kwestie sprawiedliwości w procesach decyzyjnych. Z wypowiedzi wynika, że dostrzegają i negatywnie oceniają sytuacje, gdy ich głos jest pomijany. Szczególnie dotkliwie odbierają momenty, gdy decyzje są podejmowane wbrew ich woli: „Ja nie lubię tych głosowań (...) No i pani W. postanowiła, że po prostu będą nieanonimowe. A niektórzy nie chcą, żeby się o nich pisało” (uczestnik badania, wywiad, 16 czerwca 2024). Ta potrzeba sprawiedliwego traktowania i uwzględniania opinii wszystkich jest naturalnym elementem rozwoju moralnego dzieci.

Wypowiedzi ujawniają także zróżnicowanie w postrzeganiu poszczególnych nauczycieli. Niektórzy pedagodzy, jak Pani W. i Pani B. są częściej wymieniani w kontekście negatywnych doświadczeń, podczas gdy inni, jak Pani M., są postrzegani bardziej neutralnie. Dzieci bardzo precyzyjnie różnicują swoje relacje z poszczególnymi nauczycielami, co wskazuje na ich wysoką wrażliwość interpersonalną i zdolność do niuansowania ocen.

Podsumowując, analiza zakodowanych segmentów wywiadów ujawnia, że centralnymi tematami w doświadczeniach dzieci są: potrzeba bycia wysłuchanym, bezpieczny klimat emocjonalny, sprawiedliwe traktowanie oraz zróżnicowane relacje z nauczycielami. Wypowiedzi

wskazują na potrzebę poprawy komunikacji między nauczycielami a uczniami oraz stworzenia środowiska, w którym dzieci będą czuły, że ich głos jest ważny i szanowany. Jednocześnie niektóre wypowiedzi świadczą o znacznej dojrzałości emocjonalnej dzieci, które potrafią dostrzec i zrozumieć szerszy kontekst trudności wychowawczych. Wypowiedzi dzieci dotyczyły głównie ich relacji z nauczycielami/opiekunami w kontekście szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem świetlicy. Dominowały negatywne doświadczenia związane z brakiem wysłuchania, poczuciem strachu i niesprawiedliwości. Analiza wskazywała na potrzebę poprawy komunikacji między nauczycielami a dziećmi oraz stworzenia bezpieczniejszego emocjonalnie środowiska, w którym dzieci będą czuły, że ich głos ma znaczenie.

3.4.2 Kultura szkoły a doświadczenie samorządności

Zebrany materiał badawczy jednoznacznie wskazuje, że doświadczenia dzieci związane z samorządnością nie mogą być analizowane wyłącznie w kontekście relacji z poszczególnymi nauczycielami czy wybranymi sytuacjami wychowawczymi w jednej klasie. Ujawniony w wypowiedziach uczniów ukryty program szkoły, przejawiający się w braku wysłuchania, niesprawiedliwym traktowaniu czy atmosferze lęku, stanowi istotną barierę dla rozwijania postaw w obszarze samorządności. Jednocześnie wyniki badań sugerują istnienie szerszego wyzwania związanego z kulturą organizacyjną szkoły, w której prowadzono obserwacje – w szczególności zauważalny jest niedobór systemowego wsparcia, szkoleń i działań rozwojowych w obszarze edukacji obywatelskiej i samorządności uczniowskiej w ramach nadzoru pedagogicznego. Próba odpowiedzi na powyższą sytuację były rozmowy z kadrami świetlicy i z anglistami oraz próby włączania ich w mój projekt badawczy, jednak działania te nie odniosły właściwego skutku.

W tym kontekście zasadne staje się poszerzenie analizy o pojęcie kultury szkoły, rozumianej jako złożony system przekonań, norm i praktyk wpływających na codzienne funkcjonowanie uczniów, nauczycieli i całej społeczności szkolnej. Aspekt ten został opisany w rozdziale teoretycznym (zob. rozdział 1.3.3). Kultura szkoły może zarówno sprzyjać, jak i ograniczać możliwości wdrażania propedeutyki samorządności, co również potwierdzały badania w Szwecji. Ich wyniki sugerują, że tak długo, jak przeszkody i ograniczenia w szkole pośrednio działają jako ukryty program nauczania w szkołach, partycypacja i samorządność uczniów jest mała prawdopodobna, nawet jeśli obowiązują przepisy krajowe i polityka polityczna demokracji szkolnej (Thornberg & Elvstrand, 2012, s. 52). W kolejnym podrozdziale przyjrę się zatem, w jaki sposób autonomia i sprawczość nauczyciela, jako kluczowe elementy kultury szkoły, umożliwiły mi realizację innowacyjnego programu dydaktyczno-wychowawczego opartego o metodykę kształcenia zintegrowanego gdzie podmiotowości ucznia jest jednym z ważniejszych kryteriów.

Zostanie również podjęta refleksja z perspektywy nauczyciela nad relacją między oficjalną polityką oświatową w Polsce a realnymi praktykami samorządności w codziennym życiu szkolnym.

Możliwość realizacji autorskiego programu dydaktyczno-wychowawczego, opartego na metodyce kształcenia zintegrowanego, była efektem sprzyjającej kultury organizacyjnej szkoły, w której szczególne znaczenie przypisuje się autonomii i sprawczości nauczyciela. To właśnie zaufanie i wsparcie ze strony społeczności szkolnej stworzyły warunki do wdrożenia podejścia pedagogicznego, w centrum którego znalazła się podmiotowość ucznia – pojmowana jako realna możliwość współuczestnictwa w procesie podejmowania decyzji, samodzielnego działania oraz nabywania doświadczeń sprawczości. Taka autonomia pozwoliła mi na stworzenie klasy jako przestrzeni wspólnego działania – dzieci miały możliwość wyboru aktywności, decydowania o tempie pracy oraz współtworzenia otoczenia edukacyjnego.

Innowacja pedagogiczna realizowana w mojej klasie i zatwierdzona przez radę pedagogiczną i nadzór pedagogiczny szkoły była zgodna z założeniami zintegrowanego kształcenia, którego istotą było oparcie programu o zainteresowania uczniów, indywidualizację, problemowość oraz eksploracyjność tematów (Klus-Stańska, 2005, s. 184). To wszystko oparte o systematyczną pracę w niewielkich zespołach. Przede wszystkim moje działania skutecznie wspierały rozwój autonomii uczniów oraz ich zdolności do samodzielnego organizowania się (zespół redakcyjny, teatralny, autorskie projekty). Moje podejście, chociaż wydają się innowacyjne, to jest zgodne z obecnie obowiązującymi dokumentami oświatowymi, które mówią wprost o potrzebie kształcenia zintegrowanego, ale nie rozumianego tylko jako pozorna korelacja tematów, ale właśnie wykorzystywanie różnorodnych metod zgodnie z najnowszą wiedzą o procesie uczenia się.

Zgodnie z propozycją Czerepaniak-Walczak, kultura szkoły może przyjmować postać kultury innowacji – otwartej na zmiany, współpracę, kreatywność i udział uczniów w procesie edukacyjnym (zob. rozdział 1.3.3). To właśnie taki typ kultury był obecny w analizowanej szkole społecznej, w której pracowałem – umożliwiając nie tylko wdrożenie autorskiego programu nauczania, lecz także wspierając rozwój samorządności i współodpowiedzialności wśród uczniów.

Szkoła umożliwiła mi samodzielne kształtowanie środowiska edukacyjnego i pełniła funkcję wspierającą – przede wszystkim nie ograniczała badań w działaniu, lecz wzmacniała ich wartość poprzez uznanie ich zgodności z przyjętą wizją szkoły, jako przestrzeni demokratyzacji. Było to też zgodne z wizją rodziców, którzy świadomie zdecydowali o wysłaniu swoich dzieci do takiej konkretnej placówki w systemie szkolnictwa niepublicznego oraz wyrazili zgodę na udział dzieci w badaniu. Dlatego zdaję sobie sprawę, że dużo łatwiej niż w szkole publicznej było mi wdrażać niektóre rozwiązania, co oczywiście nie jest niemożliwe w szkole powszechnej.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala na pogłębioną refleksję nad specyfiką szkoły niepublicznej jako środowiska wdrażania mojego projektu. Choć w poprzednich podrozdziałach wspomniałem o roli szkoły społecznej, warto bardziej pochylić się nad tym, jak ten fakt wiązał się z realizowanymi działaniami.

Szkoła społeczna, w której prowadzone było badanie w tak dużym mieście, jakim są Katowice, wyróżniała się kilkoma istotnymi cechami organizacyjnymi i kulturowymi, które stworzyły specyficzny kontekst dla projektu badawczego. Była to przede wszystkim, mniejsza liczebność klas (około 15-18 uczniów w porównaniu do około 22 uczniów na oddział w dużych miastach). Umożliwiło to bardziej zindywidualizowane podejście i efektywniejszą komunikację w grupie. Jak zanotowałem w dzienniku badacza: „Mała liczebność klasy sprawia, że podczas dyskusji każde dziecko ma szansę wypowiedzieć się, co byłoby znacznie trudniejsze w 25-osobowej grupie” (Dziennik badacza, 20.10.2023). Ten strukturalny element szkoły niepublicznej stanowił istotny czynnik ułatwiający implementację praktyk demokratycznych. Natomiast należy zauważyć, że liczba uczniów w szkołach i klasach będzie sukcesywnie malała, osiągając w 2031 roku średnio 18 uczniów na oddział, dlatego dla wszystkich placówek jest to szansa do wykorzystania (Horbaczewski, 2023).

Również wartości i misja placówki wprost odwoływała się do wartości demokratycznych, podkreślając znaczenie autonomii ucznia i jego podmiotowego traktowania.

„Wierzmy, że każde dziecko nosi w sobie potencjał spełniania swoich marzeń. W „Naszej Dobrej Szkole” chcemy podarować im „latawce” po to, żeby zamiast pod nogi zawsze patrzyły w niebo i kroczyły przez życie z podniesionymi głowami, żeby z nieustającą ciekawością zachwycaly się światem, wyrastając na szczęśliwych i spełnionych dorosłych.” (strona internetowa szkoły „SSP Nasza Dobra Szkoła”, 2025).

Ten aksjologiczny fundament szkoły niepublicznej stanowił istotne wsparcie dla moich działań, uprawomocniając go w oczach wszystkich uczestników społeczności szkolnej. Finansowa specyfika szkoły niepublicznej również odegrała rolę w realizacji projektu. Większa elastyczność budżetowa pozwalała na systematyczne doposażanie klasy w materiały wspierające samorządność uczniowską zwłaszcza w obszarze edukacyjnym (pomoce dydaktyczne).

Istotnym aspektem kontekstu badawczego była również charakterystyczna dla szkoły niepublicznej selektywność społeczna. Część uczniów stanowiła grupę wywodzącą się głównie z rodzin dysponujących podwyższonym kapitałem kulturowym i ekonomicznym, co znajdowało odzwierciedlenie w specyficznej dynamice klasy: wyróżniały się one wyższym poziomem świadomości praw, rozwiniętymi umiejętnościami komunikacyjnymi oraz dużą asertywnością.

Takie uwarunkowania niosły ze sobą dwoisty wpływ na przebieg badań – sprzyjały one aktywnemu zaangażowaniu uczniów, lecz jednocześnie mogły przesłaniać obecność barier w kształtowaniu postaw demokratycznych, które w bardziej zróżnicowanym społecznie środowisku szkolnym mogłyby ujawniać się w sposób bardziej jednoznaczny. Co więcej, społeczna „bańka” badanej grupy ograniczała dzieciom możliwość naturalnej konfrontacji z odmiennością społeczną, co stanowi istotne ograniczenie w rozwijaniu kompetencji związanych z funkcjonowaniem w zróżnicowanym, demokratycznym społeczeństwie.

Relacje z rodzicami okazały się jednym z kluczowych elementów charakterystycznych dla środowiska szkoły niepublicznej. W odróżnieniu od typowego modelu funkcjonującego w szkołach publicznych, wielu rodziców aktywnie angażowało się w życie placówki, utrzymując regularny kontakt z nauczycielami i formułując jasno określone, wysokie oczekiwania względem jakości procesu kształcenia. Tak bliska współpraca z rodzinami uczniów stanowiła jednocześnie istotny potencjał oraz źródło napięć w kontekście prowadzonych badań. Z jednej strony wsparcie ze strony rodziców umożliwiało realizację założeń projektu, z drugiej jednak – presja na osiąganie wymiernych efektów edukacyjnych mogła pozostawać w sprzeczności z wymagającym czasowo i procesowo charakterem edukacji demokratycznej. Ponadto, oczekiwania rodziców wobec rezultatów działań pedagogicznych wymagały szczególnej uważności w zakresie przestrzegania zasad etyki badań z udziałem dzieci.

Interesującym aspektem kontekstu szkoły niepublicznej było również jej usytuowanie w szerszym kontekście społecznym i rynkowym. Jako alternatywa dla szkół publicznych w dużym mieście, placówka funkcjonowała w warunkach swoistej konkurencji rynkowej, co wpływało na jej gotowość do rozwijania innowacyjnych praktyk pedagogicznych.

Warto również odnotować, że mimo niepublicznego charakteru, szkoła podlegała tym samym regulacjom prawnym dotyczącym nadzoru pedagogicznego, co placówki publiczne. Oznaczało to konieczność pogodzenia innowacyjnych praktyk z formalnymi wymogami systemu edukacyjnego.

Realizowany przeze mnie projekt badawczy pokazuje, że możliwe jest skuteczne wdrażanie działań samorządowych z najmłodszymi dziećmi, w ramach istniejących przepisów w każdym typie szkół uwzględniając lokalne uwarunkowania. W końcu „Samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, 2016). Zmiany nie muszą się zaczynać od całej szkoły, ale pojedynczych klas i przekonanych nauczycieli. Możliwości, jakie daje nauczycielom tworzenie własnych innowacji pedagogicznych, otwierają ogromną szansę dla całej placówki. „Szkoła może realizować innowacje pedagogiczne, które polegają na wprowadzaniu nowatorskich

rozwiązań w procesie kształcenia, modyfikując warunki, organizację zajęć lub zakres treści nauczania” (Prawo oświatowe, 2016).

Kontekst szkoły niepublicznej stworzył specyficzne warunki i klimat dla wdrożenia badania w działaniu. Mniejsza liczebność klas, autonomia programowa, spójność wartości były fundamentem dla realizacji badania. Równocześnie należy podkreślić, że społeczna selektywność uczniów, wysokie wymagania stawiane przez rodziców oraz kameralny charakter szkoły generowały specyficzne trudności badawcze. Choć uzyskane w tym środowisku doświadczenia mają istotną wartość poznawczą, ich zastosowanie w innych warunkach edukacyjnych – zwłaszcza w dużych, publicznych szkołach o bardziej zróżnicowanym zapleczu społecznym i ekonomicznym – powinno być poprzedzone wnikliwą i krytyczną analizą możliwości adaptacji tych rozwiązań.

Kultura instytucji, oparta na zaufaniu do profesjonalizmu nauczyciela, stała się nośnikiem innowacji pedagogicznej, której rdzeniem była idea dziecięcej podmiotowości i współodpowiedzialności za proces uczenia się. Jednak warto też zwrócić uwagę na różne moje obserwacje i opisy w dzienniku badacza „(...) czasami samo nieprzeszkadzanie nie wystarcza, dlatego dbanie przez placówkę o systematyczne podnoszenie kompetencji kadry było kluczowe dla pełnego zrozumienia przez nauczycieli potrzeby realizowanych działań” (Dziennik badacza, 6.11.2023). Co istotne, możliwość realizacji takiego programu wynikała również z indywidualnej teorii pedagogicznej. W moim przypadku była to teoria spójna z wizją wartości szkoły i oparta na wierze w sprawczość dziecka, przekonaniu o wartości uczenia się poprzez współdziałanie oraz potrzebie tworzenia przestrzeni edukacyjnej respektującej indywidualność i odpowiedzialność każdego ucznia.

Podsumowując, to właśnie kultura szkoły promująca nauczycielską autonomię i zaufanie do profesjonalizmu pedagoga stworzyła warunki do realizacji programu nauczania, w którym dzieci mogły doświadczać samorządności nie jako narzuconej struktury, lecz jako codziennej praktyki opartej na współpracy, wyborze i odpowiedzialności. Taki model pracy staje się nie tylko wyrazem pedagogicznej innowacyjności, ale także realną odpowiedzią na potrzebę demokratyzacji życia szkolnego i budowania wspólnoty edukacyjnej od najmłodszych lat.

W celu zastosowania triangulacji oraz dla lepszego zobrazowania powyższego opisu z dziennika badacza i „poczucia” kultury i klimatu szkoły, w której realizowałem projekt, poniżej przedstawię analizę fotograficzną z realizowanych działań podpartą kodowaniem tematycznym.

Ilustracja 20: Kolaż fotograficzny - Kultura szkoły oparta o naukę współpracy w małych grupach



Źródło: opracowanie własne

Fizyczna przestrzeń klasy w ramach projektu została zaaranżowana tak, aby wspierać autonomię i samorządność uczniów. Zdjęcia ukazują salę odbiegającą od tradycyjnego układu ławek skierowanych na nauczyciela. Zamiast tego mamy otwartą przestrzeń z różnorodnymi kącikami i materiałami dostępnymi dla dzieci. Stoły i dywan tworzą elastyczne strefy pracy – uczniowie mogą pracować w skupieniu indywidualnie przy stolikach lub wspólnie na podłodze, w zależności od potrzeb. Otwarte półki zawierające książki, gry edukacyjne, przybory do eksperymentów i inne pomoce dydaktyczne pozwalają dzieciom samodzielnie wybierać materiały. Analizowane fotografie pokazują dokładnie taki obraz: brak wydzielonej katedry nauczyciela, za to obecność dywaników, poduszek czy kącików tematycznych, z których uczniowie

swobodnie korzystają. Taki układ zwiększa ich poczucie sprawczości – czują, że klasa należy do nich.

Istotnym elementem przestrzeni są także tablice i gazetki ściennie prezentujące prace uczniów. Na zdjęciach widać np. plakaty, na których dzieci wypisały swoje pomysły na ulepszenie klasy i podsumowały, co im się podobało we wspólnej pracy. W ten sposób przestrzeń staje się nie tylko miejscem nauki, ale i komunikatem – ściany „mówią” głosem uczniów. Włączenie dzieci w urządzenie i ocenę swojego otoczenia ma głęboki wymiar wychowawczy. Inicjując tego typu działania (np. prosząc uczniów o napisanie na plakacie, co zmieniliby w klasie), oddawałem uczniom symbolicznie część władzy nad miejscem nauki.

Podsumowując, aranżacja przestrzeni w analizowanych fotografiach nie jest przypadkowa – służy kształtowaniu aktywnych, autonomicznych postaw. Odpowiednio zaprojektowane otoczenie edukacyjne ma znaczenie dla kształtu i efektów procesu dydaktycznego, ponieważ może zachęcać do aktywności, współpracy i poczucia wspólnoty. W przedstawionej klasie przestrzeń pełni właśnie taką funkcję: integruje społeczność uczniów i wspiera realizację wartości samorządności na co dzień. Taka przestrzeń była istotna dla samych uczniów, co zaprezentowali w samodzielnie wykonanych przez siebie zdjęciach (zob. kolaż fotograficzny 6).

Na zdjęciach (zob. ilustracja 23, 24) można zobaczyć następujące kategorie wyodrębnione z kodowania tematycznego kilkudziesięciu fotografii w programie MAXQDA:

Ilustracja 21: Kolaż fotograficzny - Kultura szkoły a praca we własnym tempie i dokonywanie wyborów



Źródło: dokumentacja własna.

- Wspólne projekty i zadania: Na zdjęciach widać uczniów zaangażowanych we wspólne projekty – np. kilkoro dzieci razem tworzy model (półkulista konstrukcja klejona pistoletem na gorąco). Dzieci dzielą się zadaniami (jeden uczeń nakłada klej, inny trzyma element, kolejny spryskuje wodą), co wymaga ciągłej komunikacji i uzgadniania działań. Taka kooperacja uczy podziału ról w zespole i odpowiedzialności za wybraną część zadania, a sukces (ukończony model) jest wynikiem ich zbiorowego wysiłku.
- Wspólna praca z pomocami dydaktycznymi: Kilkuosobowe grupy uczniów pracują razem z materiałami edukacyjnymi na podłodze – przykładem jest grupowe układanie długich koralików i materiałów Montessori na dywaniku. Dzieci wspólnie rozwiązują zadanie matematyczne, dyskutując przy tym i pomagając sobie nawzajem (np. jeden z uczniów wyjaśnia coś kolegom gestykulując). Uczą się w ten sposób współpracy poprzez

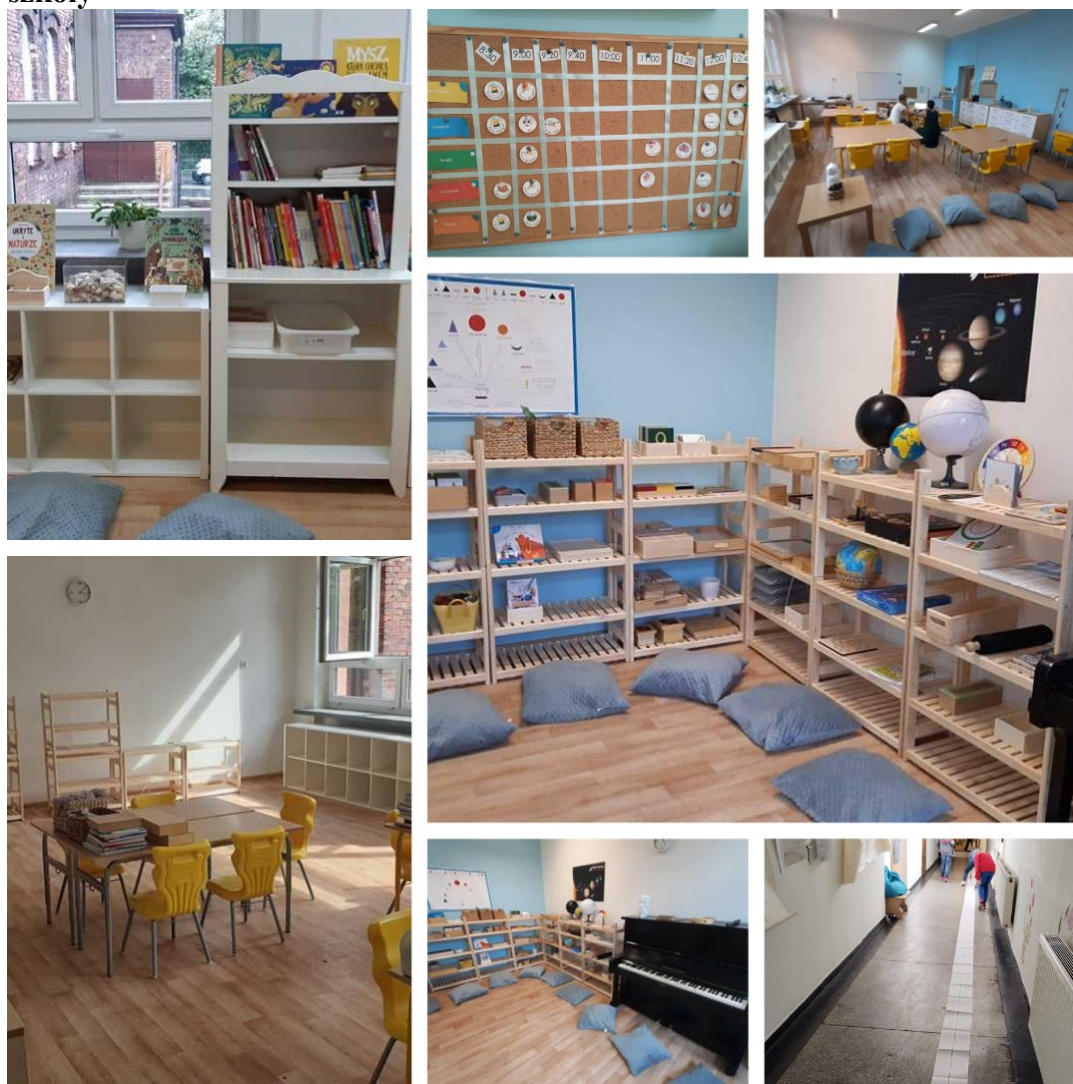
- rozwiązywanie problemów w grupie, ćwicząc umiejętności społeczne takie jak słuchanie siebie nawzajem, negocjowanie kolejnych kroków i dochodzenie do wspólnego rozwiązania.
- Praca w parach nad zadaniem: Na innej fotografii dwoje dzieci siedzi przy stoliku i razem segreguje zestaw kart z napisami i obrazkami. Wspólne dopasowywanie kart wymaga koordynacji – np. jedno dziecko może odczytywać hasła, a drugie szukać pasujących ilustracji. Taka spokojna praca w duecie uczy współdziałania w małej grupie: dzieci muszą uzgadniać swoje pomysły i wspierać się, by ukończyć ćwiczenie. Jest to również przykład uczenia się od rówieśnika – jeśli jedno z dzieci czegoś nie wie, drugie może podpowiedzieć, co wzmacnia ich wzajemne zaufanie.
 - Kooperacja przy materiale geometrycznym: Grupa uczennic wspólnie eksploruje materiał geometryczny (kolorowe patyki z otworami łączone śrubkami, tworzące figury geometryczne). Dziewczynki siedzą w kręgu na dywaniku, dzieląc się elementami i razem składając kształty. W trakcie takiej zabawy edukacyjnej dzieci muszą uzgodnić, co konstruują – np. jedna trzyma podstawę figury, inna dokręca element, pozostałe dobierają kolejne części. W efekcie uczennice współpracują kreatywnie, ucząc się, że razem mogą zbudować bardziej złożoną konstrukcję niż każda z osobna. Ta sytuacja wzmacnia umiejętność współpracy w grupie rówieśniczej oraz uczy dzielenia się zasobami (elementami układanki).
 - Wspólne rozwiązywanie zagadnień językowych: Dwójka dzieci pracuje nad analizą zdań z użyciem symboli gramatycznych (kolorowe figury geometryczne reprezentujące części mowy). Razem układają kartoniki z wyrazami i dopasowują do nich symbole, żywo przy tym dyskutując i wymieniając się spostrzeżeniami. Taka nauka przez współdziałanie sprzyja wymianie wiedzy – uczniowie korygują się nawzajem (np. wspólnie dochodzą do wniosku, jaka część mowy pasuje do danego wyrazu) i cieszą się z rozwiązania, co widać po uśmiechach. Dzięki temu nawet nauka gramatyki staje się ćwiczeniem społecznym, rozwijając kompetencje komunikacyjne i umiejętność pracy zespołowej.

2. Samodzielność i odpowiedzialność uczniów

- Autonomia w korzystaniu z materiałów: Uczniowie samodzielnie sięgają po pomoce dydaktyczne i z nich korzystają – np. dziewczynka spokojnie rysuje wzory na kartce przy użyciu żółtego szablonu geometrycznego, podczas gdy inna obok otwiera pudełko z przyborami. Dzieci wykonują to bez bezpośredniej instrukcji nauczyciela w danym momencie, co świadczy o ich samodzielności. Potrafią obsłużyć materiały (np. metalowe ramki Montessori do rysowania kształtów) zgodnie z przeznaczeniem, pamiętając

- by używać podkładki materiałowej i utrzymywać porządek. Taka swoboda działania buduje w uczniach poczucie sprawczości – wiedzą, że potrafią sami zorganizować sobie pracę.
- Rutyny i samoorganizacja: Na zdjęciach widać, że dzieci same przygotowują sobie miejsce pracy: rozkładają dywaniki na podłodze, gromadzą potrzebne przybory, a po zakończeniu zadania odkładają wszystko na miejsce. Te wypracowane rutyny uczą odpowiedzialności i samodyscypliny. Uczniowie rozumieją, że utrzymanie porządku i dbałość o materiały (np. ułożenie koralików z powrotem do przegródek pudełka) jest ich obowiązkiem. Dzięki temu czują się gospodarzami swojej klasy, a nie tylko gośćmi wykonującymi polecenia – co wzmacnia ich autonomię i poczucie odpowiedzialności za otoczenie.
 - Praca we własnym tempie i dokonywanie wyborów: W klasie panuje atmosfera pozwalająca na swobodny wybór aktywności – jednocześnie różne dzieci zajmują się różnymi zadaniami (jedna grupa konstruuje model, inna zgłębia matematykę na dywanie, ktoś inny rysuje lub bada gramatykę przy stoliku). Uczniowie decydują, czym chcą się zająć i kiedy skończyć, co uczy ich zarządzania czasem i odpowiedzialności za własną naukę. Brak sztywnego narzucania jednolitego tempa pracy dla wszystkich powoduje, że dzieci stają się bardziej samodzielne – potrafią same ocenić, czy zadanie jest już wykonane poprawnie, czy potrzebują więcej czasu, ewentualnie proszą o pomoc kolegów lub nauczyciela.
 - Zaufanie do dzieci w posługiwaniu się narzędziami: Uczniowie mogą posługiwać się potencjalnie niebezpiecznymi narzędziami pod nadzorem. Przykładowo, na jednym zdjęciu widać dziewczynkę ostrożnie operującą pistoletem do kleju na gorąco podczas projektu – nauczyciel pozwolił jej to robić, ufając w jej rozwagę. Dzieci uczą się przez to odpowiedzialności: rozumieją, że muszą zachować ostrożność (np. żeby się nie oparzyć i żeby użyć odpowiednią ilość kleju), bo powierzono im dorosłe narzędzie. Tego typu doświadczenia budują dojrzałość i pewność siebie – uczniowie widzą, że dorośli wierzą w ich umiejętności.
 - Odpowiedzialność za wspólną przestrzeń i dobrostan klasy: Fizyczne otoczenie klasy wskazuje, że dzieci uczestniczą w dbaniu o nie. Zieleń w klasie (rośliny doniczkowe na stolikach i półkach) jest pod opieką uczniów w ramach rotacyjnych obowiązków. Dbanie o rośliny czy porządkowanie pomocy po zakończeniu pracy uczy dzieci obowiązkowości i współodpowiedzialności za miejsce, w którym się uczą. Każdy uczeń ma okazję poczuć, że jego działania (lub zaniedbania) wpływają na całą grupę – np. jeśli nie odłoży materiału na miejsce, inni nie będą mogli z niego skorzystać. Tego rodzaju doświadczenia kształtują odpowiedzialne postawy od najmłodszych lat.

Ilustracja 22: Kolaż fotograficzny - Aranżacja przestrzeni klasy a kultura szkoły



Źródło: dokumentacja własna.

4. Przestrzeń klasy i szkoły jako środowisko samorządności

- Przygotowane otoczenie klasy: Układ fizyczny sali jest przemyślany tak, aby sprzyjać samodzielności i samorządności. Niskie regały z pomocami ustawione w tle zdjęć pozwalają dzieciom swobodnie po nie sięgać bez pytania o pozwolenie. one mogą sami wybierać narzędzia do pracy. Taka aranżacja przestrzeni uczy dzieci. Materiały są posegregowane tematycznie (np. kącik przyrodniczy, matematyczny, językowy) – klasa przypomina miejscami warsztat lub pracownię, w której uczniowie gospodarują wspólnymi zasobami: muszą same podjąć decyzję, czego potrzebują, a potem zadbać, by odłożyć to na miejsce dla innych. W ten sposób przestrzeń wymusza niejako odpowiedzialność zbiorową i uczy szacunku do mienia wspólnego.

- **Elastyczność przestrzeni do różnych aktywności:** Klasa nie jest sztywno zorganizowana w rzędy ławek – widzimy różne konfiguracje: stoliki, przy których mogą pracować 2–4 osoby, a obok dużo wolnej przestrzeni na dywanie. Dzieci korzystają z tej elastyczności: rozkładają dywaniki, gdy potrzebują pracować na podłodze z rozległym materiałem (np. długie ciągi koralików w matematyce), czy też zbliżają stoliki, by wspólnie realizować projekt plastyczny. Przestrzeń poddaje się ich potrzebom – np. podczas pracy z klejem na gorąco dzieci stoją wokół jednego stołu, a w czasie prezentacji wszyscy siedzą w kole na podłodze. To pokazuje, że klasa jest środowiskiem, w którym uczniowie mogą współdecydować o jego aranżacji w zależności od sytuacji. Ta wspólna kontrola nad przestrzenią uczy ich planowania i organizacji (np. „czy mamy dość miejsca, by rozłożyć nasz eksperyment?”) oraz poczucia, że klasa należy także do nich, nie jest wyłącznie urządzona przez nauczyciela.
- **Elementy przyrody i estetyka jako część wychowania:** W przestrzeni klasy obecne są rośliny, materiały sensoryczne, kolorowe pomoce – środowisko jest bogate w bodźce edukacyjne i jednocześnie przytulne. Na zdjęciach widać doniczki z kwiatami na dywaniku podczas prezentacji – klasa służy tu jako miejsce mini-ogrodu, gdzie dzieci prowadzą obserwacje przyrodnicze. Taka fizyczna przestrzeń odzwierciedla ideę, że nauka dzieje się wszędzie: parapety mogą być miejscem hodowli roślin, podłoga – przestrzenią do eksperymentów, a ściany zapewne zdobią prace dzieci. Dzieci uczą się samorządności poprzez udział w tworzeniu i utrzymaniu tej przestrzeni (np. podlewając rośliny, sprząając po eksperymentach, aranżując wystawy swoich prac). Estetyka klasy (porządek na półkach, obecność naturalnych materiałów, ładne ustawienie pomocy) również ma znaczenie wychowawcze – uczy wrażliwości i poszanowania dla wspólnej własności.
- **Przestrzeń wspólnego decydowania:** Ustawienie klasy umożliwia spotkania w kręgu, co sprzyja demokratycznym formom komunikacji. Gdy cała grupa siada razem na dywanie (jak przy omawianiu roślin), nie ma fizycznych barier – każdy jest na równi widoczny i słyszany. Brak centralnego miejsca dla nauczyciela (nauczyciel siedzi razem z dziećmi lub stoi z boku) sygnalizuje, że przestrzeń klasy jest wspólna, a nie hierarchiczna. Dzieci mogą w takiej konfiguracji wspólnie podejmować decyzje – np. omawiać zasady panujące w klasie, planować kolejne projekty czy rozwiązywać konflikty, mając poczucie, że klasa to ich społeczność. Ta aranżacja uczy podstaw samorządności: każdy ma prawo głosu i obowiązek wysłuchania innych.

Wszystkie elementy tej przestrzeni musiały być zadbane samodzielnie przez uczniów. W badanej klasie funkcjonował system rotacyjnych obowiązków, który zakładał, że każdy uczeń w określonym czasie odpowiadał za konkretne zadania związane z utrzymaniem wspólnej przestrzeni – np. podlewanie roślin, porządkowanie półek, przygotowanie materiałów na zajęcia czy karmienie patyczaków i rybek. System ten miał na celu nie tylko równomierne rozłożenie odpowiedzialności, ale przede wszystkim kształtowanie poczucia współwłasności i troski o wspólne dobro. W praktyce jednak realizacja tych zadań napotykała trudności – niektóre dzieci zapominały o swoich obowiązkach, inne nie do końca rozumiały, co dokładnie mają zrobić lub unikały ich wykonywania. Czego odzwierciedlenie znajdujemy w analizie transkryptów narad klasowych i wywiadów. Zdarzały się także sytuacje, w których uczniowie nie czuli się odpowiedzialni za efekt końcowy („ktoś inny to robi”) lub odkładali wykonanie zadania, licząc na interwencję nauczyciela. Te trudności wskazują, że choć system rotacyjny jest wartościowym narzędziem wychowawczym, jego skuteczność wymaga konsekwentnego wspierania dzieci w planowaniu działań, przypominania im o ich roli oraz wzmacniania motywacji do działania na rzecz wspólnoty klasowej stopniowo prowadząc do rozwoju odpowiedzialności podmiotowej.

Jednym z elementów kultury szkoły, na który chce szczególnie zwrócić uwagę, jest organizacja przestrzeni szkolnej, jako czynnik wspierający samorządność. Pisała o niej Anna Babicka-Wirkus, podkreślając znaczenie przestrzeni szkolnej – zarówno formalnie zorganizowanej, jak i tej liminalnej, w kształtowaniu doświadczeń uczniów oraz w kontekście dziecięcej samorządności i oporu (Babicka-Wirkus, 2019, s. 255–256). Autorka opisuje tzw. „przestrzenie heterotopijne” (np. korytarze, toalety, boiska), jako miejsca, w których uczniowie negocjują swoją tożsamość, wyrażają sprzeciw wobec zasad i norm, a także doświadczają chwilowej wolności (Babicka-Wirkus, 2019, s. 255–256). Przestrzenie te pełnią funkcję zarówno emancypacyjną, jak i kontrolną, ponieważ pozostają pod nadzorem instytucji (np. poprzez monitoring), co może ograniczać autonomię uczniów, ale jednocześnie sprzyjać rozwojowi strategii oporu.

Babicka-Wirkus zauważa, że „(...) przestrzenie liminalne są nie tylko miejscami sprzeciwu, ale także potencjalnymi punktami wyjścia do zmiany kultury szkoły” – pod warunkiem, że szkoła dostrzeże ich znaczenie i nie będzie wykorzystywać ich wyłącznie jako strefy kontroli, ale jako przestrzenie dialogu i współpracy (Babicka-Wirkus, 2019, s. 258).

To rozumienie przestrzeni szkolnej jako narzędzia wspierającego samorządność może stanowić fundament propedeutyki samorządności. Opisane w tym podrozdziale sytuacje – jak elastyczne aranżowanie przestrzeni klasy, swobodny dostęp dzieci do materiałów, możliwość decydowania o układzie stolików i miejsc pracy – pokazują, że fizyczna organizacja środowiska

edukacyjnego była nie tylko tłem, ale aktywnym elementem wspierającym rozwój podmiotowości i sprawczości uczniów.

Zgodnie z koncepcją autorki w celu odnalezienia takich przestrzeni przez uczniów w trakcie realizacji projektu badawczego wykorzystałem również fotografię wykonywaną przez same dzieci w ramach spaceru fotograficznego po szkole, co prezentuję poniższy kolaż.

Ilustracja 23: Kolaż fotograficzny - Relacja ze spaceru foto-ewaluacyjnego przestrzeni szkolnych



Źródło: opracowanie własne.

Kolaż fotograficzny, który załączyłem, doskonale ilustruje praktyczne wykorzystanie koncepcji przestrzeni szkolnych, jako nośników dziecięcej ekspresji, krytycznego myślenia i samorządności – zgodnie z ujęciem Anny Babickiej-Wirkus (2019).

Na zdjęciach widoczne są etapy realizacji fotograficznego spaceru badawczego: dzieci samodzielnie wykonują zdjęcia szkolnych przestrzeni, a następnie analizują je wspólnie, dzieląc się refleksjami. Efektem tej pracy są fotomapy i kolaże prezentujące miejsca, w których uczniowie

czuli się niekomfortowo lub które uznali za nieprzyjemne. Przestrzenie te – takie jak toalety, korytarze czy niezagospodarowane kąty – stały się przedmiotem dyskusji i analizy uczniowskiej, a następnie zostały zaprezentowane dyrekcji oraz zawieszone na ścianach szkolnych, czyniąc dzieci nie tylko uczestnikami, ale i inicjatorami zmiany. Praktyka spaceru fotograficznego dała uczniom narzędzie nie tylko do symbolicznego „odzyskiwania” tych miejsc, ale również do tworzenia dialogu z dorosłymi o potrzebie ich zmiany.

Ten kolaż nie tylko dokumentuje realizację autorskiego programu opartego na podmiotowości dziecka i metodyce kształcenia zintegrowanego, ale również stanowi dowód, że przestrzeń szkolna – gdy zostaje udostępniona dzieciom jako pole działania i wypowiedzi – może stać się ważnym elementem kultury wspierającej samorządność. Przestrzeń ta przestaje być „neutralnym tłem” edukacji, a staje się aktywnym narzędziem kształtowania relacji, tożsamości i odpowiedzialności uczniów.

W ramach triangulacji metodologicznej należy również zaznaczyć, że również dziennik badacza oraz wywiady częściowo-ustrukturyzowane opisuje zmiany w otoczeniu fizycznym i regułach funkcjonowania klasy, które miały wpływ na zachowania dzieci. Zmiany te nie byłyby możliwe bez odpowiedniej kultury organizacyjnej placówki, wsparcia dyrekcji i nadzoru pedagogicznego. Na początku badania na podstawie rozmów z dziećmi zmieniłem układ stolików w sali, co pomogło w lepszej koncentracji uczniów. Istotne też były obowiązki dzieci związane z utrzymaniem porządków i wielokrotne rozmowy o nich na kręgach, o czym pisałem w rozdziale o doświadczeniach dzieci z utrzymaniem czystości. Ustalono też nowe wspólne zasady, np. czy wprowadzić jeden stół śniadaniowy dla całej klasy. Ważnym elementem stało się utrwalanie ustaleń i zasad – spisywałem wraz z dziećmi podjęte decyzje na tablicy, widocznej dla wszystkich, oraz wprowadziłem kryteria sukcesu do zadań. Ogólnie, zapiski pokazują, że świadome modyfikacje w organizacji klasy – od ustawienia mebli i harmonogramu po formalne role i procedury – wpływały na zachowania dzieci, często usprawniając pracę i zwiększając ich poczucie sprawczości.

3.4.3 Dynamika zmian między cyklami badawczymi

Badanie w działaniu, jako metodologia zakładająca cykliczność i refleksyjność, pozwoliło na obserwację istotnych transformacji w środowisku edukacyjnym pomiędzy poszczególnymi etapami projektu. Analiza zebranego materiału wskazuje na dynamiczne procesy zmian, które koncentrowały się wokół fizycznej aranżacji przestrzeni, wyposażenia klasy oraz relacji z szerszym środowiskiem szkolnym.

W pierwszym cyklu badawczym głównym obszarem działań była reorganizacja przestrzeni klasowej. Na podstawie wstępnych obserwacji i rozmów z dziećmi zidentyfikowałem potrzebę zmiany tradycyjnego układu ławek, który nie sprzyjał interakcjom i współpracy. Jak zanotowałem w dzienniku badacza: „Dzieci skarżą się na brak możliwości skupienia się przy dotychczasowym ustawieniu stolików. Wspólnie ustaliliśmy nowy układ w formie wysp, co natychmiast zwiększyło liczbę spontanicznych rozmów podczas pracy” (Dziennik badacza, 20.10.2023). Reorganizacja ta stanowiła pierwszy krok w kierunku tworzenia przestrzeni sprzyjającej samorządności.

Wprowadzone zmiany szybko ujawniły kolejne potrzeby — uczniowie zgłaszali chęć posiadania elastycznego miejsca do spotkań całej grupy. W odpowiedzi na to, w dalszej części pierwszego cyklu, zaaranżowaliśmy miejsce na dywanie z poduszkami, które stało się przestrzenią regularnych zebrań klasowych. Ta modyfikacja okazała się kluczowa dla rozwoju praktyk demokratycznych, ponieważ umożliwiała kontakt wzrokowy między wszystkimi uczestnikami rozmowy, eliminowała fizyczną dominację nauczyciela i sprzyjała swobodnej wymianie myśli.

Drugi cykl badawczy przyniósł dalej idące zmiany w aranżacji sali. Na podstawie doświadczeń z pierwszego cyklu, wspólnie z uczniami zidentyfikowaliśmy potrzebę wyraźniejszego podziału przestrzeni na strefy funkcjonalne. W rezultacie powstały: kącik czytelniczy z biblioteczką i miękkimi poduszkami, strefa eksperymentalna z dostępnymi materiałami przyrodniczymi oraz miejsce „cichej pracy” przy sali na korytarzu dla uczniów potrzebujących większego skupienia. Jak zauważyła jedna z uczennic podczas ewaluacji: „Teraz mogę sama zdecydować, gdzie będę pracować. Jeśli chcę czytać, idę na poduszki, a jak robię doświadczenie, to przy zielonym stoliku” (uczestnik badania, wywiad, 18 czerwca 2024).

W drugim cyklu podjąłem również próbę włączenia kadry świetlicy w projekt samorządności. Wynikało to z zaobserwowanej niespójności doświadczeń dzieci — w klasie funkcjonowały mechanizmy demokratyczne, podczas gdy na świetlicy dominował styl dyrektywny. Zorganizowałem serię spotkań z wychowawczyniami świetlicy, prezentując założenia projektu i proponując wspólne działania. Niestety, jak zanotowałem: „Mimo początkowego zainteresowania, wychowawczynie świetlicy nie wdrożyły żadnych z uzgodnionych praktyk. Uczniowie nadal skarżą się na brak możliwości współdecydowania po lekcjach” (Dziennik badacza, 20.10.2023). Brak efektów wiązał się też z narastającym konfliktem personalnym między mną a wychowawczynią świetlicy. Ta nieudana próba uwidoczniła głębsze problemy związane z kulturą organizacyjną szkoły.

Ważnym momentem przełomowym w drugim cyklu było wprowadzenie ewaluacji fotograficznej szkoły. Zaobserwowałem, że uczniowie chętnie dzielą się spostrzeżeniami

dotyczącymi różnych przestrzeni szkolnych, więc zaproponowałem im udokumentowanie miejsc, które postrzegają jako przyjazne lub nieprzyjazne. Spacer fotograficzny okazał się niezwykle wartościowym narzędziem — dzieci z entuzjazmem fotografowały korytarze, toalety, boisko, a następnie analizowały zebrane materiały. Ta aktywność znacząco poszerzyła horyzont naszych działań poza przestrzeń klasy.

W trzecim cyklu badawczym, uwzględniając niepowodzenie współpracy z kadrą świetlicy, zdecydowałem się zaniechać dalszych prób jej włączania w projekt. Zamiast tego, skoncentrowaliśmy się na intensyfikacji działań w obrębie klasy oraz na próbie oddziaływania na szersze środowisko szkolne poprzez prezentację wyników foto-ewaluacji dyrekcji. Jak zapisałem: „Dzieci same zaproponowały przedstawienie wyników foto-ewaluacji w formie wystawy na korytarzu. Przygotowały plakaty umieszczone w kolażu wskazującą miejsca wymagające zmiany wraz z konkretnymi propozycjami ulepszeń” (Dziennik badacza, 20.10.2023).

Trzeci cykl charakteryzował się również dalszym wzbogacaniem wyposażenia klasy. Na podstawie systematycznych obserwacji i rozmów z uczniami wprowadzaliśmy nowe elementy odpowiadające na zidentyfikowane potrzeby. Pojawiły się: regał z materiałami plastycznymi dostępnymi bez konieczności proszenia o zgodę, tablica do zapisywania pomysłów i wniosków z dyskusji oraz skrzynka na propozycje zmian, z której zawartość była regularnie omawiana podczas zebrań klasowych, czy drzewko wdzięczności.

Istotnym aspektem dynamiki zmian było ciągłe dopasowywanie przestrzeni pod kątem potrzeb dzieci i możliwości współdecydowania. Proces ten nie był jednostronnie narzucany przez nauczyciela, ale stanowił wynik autentycznego dialogu z uczniami. Ta ciągła elastyczność w aranżacji przestrzeni fizycznej stanowiła materialny wyraz zasad samorządności — otoczenie dostosowywało się do potrzeb społeczności, a nie odwrotnie.

Dynamika zmian między cyklami badawczymi ujawniła również interesującą prawidłowość — wraz z rozwojem projektu malała potrzeba nauczycielskiej inicjatywy w zakresie modyfikacji przestrzeni. O ile w pierwszym cyklu większość zmian była proponowana przeze mnie, o tyle w trzecim cyklu duża część modyfikacji wynikały z inicjatywy uczniów.

Podsumowując, dynamika zmian między kolejnymi cyklami badawczymi koncentrowała się wokół systematycznego przekształcania przestrzeni fizycznej klasy, wzbogacania jej wyposażenia oraz poszerzania horyzontów działania na szersze środowisko szkolne. Nieudana próba włączenia kadry świetlicy w projekt, mimo początkowego rozczarowania, pozwoliła na realistyczną ocenę możliwości oddziaływania i przekierowanie energii na obszary, w których zmiana była osiągalna.

Cały proces charakteryzował się stopniowym przesuwaniem inicjatywy od nauczyciela ku uczniom, co stanowiło praktyczną realizację idei samorządności uczniowskiej.

3.4.4 Wnioski i implikacje z analizy roli szkoły w rozwijaniu samorządności

Przeprowadzone badanie w działaniu dostarcza wielu istotnych wniosków dotyczących roli szkoły w kształtowaniu postawy samorządności uczniów. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala sformułować wnioski zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, które mogą mieć znaczenie dla projektowania środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój kompetencji obywatelskich.

Pierwszym kluczowym wnioskiem jest znaczenie roli ukrytego programu szkoły w kształtowaniu doświadczeń związanych z samorządnością. Jak wskazuje analiza wypowiedzi uczniów, istnieje wyraźna rozbieżność między deklarowanymi wartościami demokratycznymi a rzeczywistymi praktykami obecnymi w codziennym życiu szkoły. Szczególnie wyraźnie obrazują to wypowiedzi dzieci dotyczące poczucia braku sprawczości i lęku przed wyrażaniem opinii w kontaktach z niektórymi nauczycielami. Ta obserwacja potwierdza tezę Thornberga i Elvstranda (2012, s. 52), że nawet przy sprzyjających regulacjach formalnych, rzeczywiste doświadczenia demokratyczne uczniów są silnie uwarunkowane nieformalnymi praktykami i relacjami panującymi w szkole.

Implikacją praktyczną tego wniosku jest potrzeba systematycznej refleksji pedagogicznej nad ukrytym programem szkoły. Nie wystarczy wprowadzać formalne struktury samorządowe czy zapisać wartości demokratyczne w dokumentach szkoły – konieczna jest praca nad spójnością przekazu jawnego i ukrytego. Oznacza to konieczność budowania kultury dialogu i szacunku w całej społeczności szkolnej, włączając w to wszystkich pracowników mających kontakt z uczniami. Jak zauważa Bałachowicz „(...) demokratyczna kultura szkoły musi przenikać wszystkie jej poziomy, od klasy po stołówkę i boisko” (Bałachowicz, 2009, s. 174).

Drugim istotnym wnioskiem jest znaczenie fizycznej przestrzeni szkoły jako czynnika wspierającego bądź hamującego rozwój samorządności. Badanie pokazało, że aranżacja przestrzeni nie jest neutralnym tłem dla procesów edukacyjnych, ale aktywnym elementem kształtującym możliwości działania i interakcji uczniów. Przestrzeń elastyczna, umożliwiająca różnorodne konfiguracje miejsc pracy, posiadająca wyraźnie wyodrębnione strefy funkcjonalne i zapewniająca swobodny dostęp do materiałów, wspierała autonomię i odpowiedzialność uczniów. Natomiast przestrzeń o sztywnej organizacji, z wyraźną dominacją nauczyciela (np. tradycyjny układ ławek skierowanych w stronę biurka nauczyciela), wzmacniały postawy pasywne.

Ten wniosek znajduje potwierdzenie w koncepcji Babickiej-Wirkus (2019, s. 258) dotyczącej znaczenia przestrzeni liminalnych w szkole oraz w badaniach nad społecznym wymiarem przestrzeni edukacyjnej prowadzonych przez Mendla (2015, s. 87). Praktyczną implikacją jest potrzeba świadomego projektowania przestrzeni edukacyjnej jako środowiska wspierającego samorządność – co wymaga zarówno zmiany fizycznej aranżacji klas, jak i włączenia uczniów w proces projektowania i ewaluacji tej przestrzeni, jak miało to miejsce w przypadku opisanego spaceru foto-ewaluacyjnego.

Trzecim kluczowym wnioskiem jest kwestia związku między autonomią nauczyciela a możliwościami rozwijania samorządności uczniowskiej. Badanie pokazało, że kultura szkoły wspierająca profesjonalizm i autonomię pedagogiczną nauczyciela stworzyła warunki do wdrożenia innowacyjnego programu opartego na podmiotowości ucznia. Zaufanie dyrekcji oraz wsparcie nadzoru pedagogicznego umożliwiły niestandardowe działania, takie jak reorganizacja przestrzeni klasy, wprowadzenie elastycznego harmonogramu dnia czy zastosowanie niekonwencjonalnych metod dydaktycznych.

Ten wniosek potwierdza obserwacje Czerepaniak-Walczak (2018, s. 124) dotyczące wzajemnej zależności między kulturą szkoły jako organizacji a możliwościami wprowadzania innowacji pedagogicznych. Praktyczną implikacją jest potrzeba budowania kultury organizacyjnej szkoły opartej na zaufaniu i wspieraniu profesjonalnej autonomii nauczycieli, z jednoczesnym zapewnieniem odpowiedniego wsparcia merytorycznego i superwizyjnego.

Czwartym istotnym wnioskiem jest uznanie kluczowej roli systematycznego doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania samorządności uczniowskiej. Badanie pokazało, że mimo formalnego deklarowania wartości demokratycznych, część kadry pedagogicznej nie posiadała praktycznych umiejętności włączania uczniów w procesy decyzyjne czy tworzenia warunków do autentycznego dialogu. Jak zanotowałem w dzienniku badacza: „(...) czasami samo nieprzeszkadzanie nie wystarcza, dlatego dbanie przez placówkę o systematyczne podnoszenie kompetencji kadry było kluczowe dla pełnego zrozumienia przez nauczycieli potrzeby realizowanych działań” (Dziennik badacza, 6.11.2023).

Ten wniosek koresponduje z badaniami Nowickiej (2010, s. 203) wskazującymi na potrzebę rekonceptualizacji roli nauczyciela w kierunku facylitatora procesów uczenia się i współtwórcy środowiska edukacyjnego. Praktyczną implikacją jest potrzeba systematycznego doskonalenia kadry pedagogicznej w zakresie metod i technik wspierających samorządność uczniowską, a także tworzenia przestrzeni do refleksji i wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Piątym wnioskiem jest dostrzeżenie znaczenia ciągłości i spójności doświadczeń samorządnościowych w całym środowisku szkolnym. Badanie wyraźnie pokazało, że rozdzźwięk między praktykami w klasie a doświadczeniami na świetlicy czy w kontaktach z innymi nauczycielami wpływał negatywnie na kształtowanie się trwałych postaw obywatelskich. Uczniowie wyraźnie artykułowali tę niespójność.

Kolejnym wnioskiem jest rozpoznanie znaczenia relacji władzy i autentyczności działań w obszarze samorządności. Badanie pokazało, że formalne struktury samorządowe, jeśli nie wiążą się z rzeczywistym wpływem uczniów na decyzje dotyczące ich życia szkolnego, są przez nich postrzegane jako fasadowe. Warto podkreślić, że fasadowość ta może wynikać nie tylko z postawy dorosłych, którzy zachowują decyzyjność po swojej stronie mimo deklarowanego otwarcia na głos uczniów, lecz także z relacji rówieśniczych. W niektórych przypadkach to sami uczniowie – zwłaszcza ci o silniejszej pozycji w klasie – nie respektują opinii swoich kolegów i koleżanek, co prowadzi do marginalizacji mniej wpływowych członków grupy. Taka sytuacja osłabia poczucie sprawczości i współodpowiedzialności, nawet jeśli struktury samorządowe funkcjonują formalnie. Jak wynika z analizy wypowiedzi uczniów, autentyczność doświadczeń samorządnościowych jest kluczowa dla ich skuteczności wychowawczej.

Ten wniosek koresponduje z koncepcją „pozorowanego uczestnictwa” Harta (1992, s. 9), wskazującą na ryzyko instrumentalizacji partycypacji dzieci. Praktyczną implikacją jest potrzeba krytycznej refleksji nad autentycznością działań samorządowych w szkole oraz poszukiwania form organizacyjnych, które zapewnią uczniom realny wpływ na decyzje dotyczące życia szkolnego.

Analiza roli szkoły w rozwijaniu samorządności dzieci ujawnia, że skuteczne kształtowanie postaw obywatelskich wymaga świadomego i konsekwentnego działania zarówno na poziomie kultury szkoły, jak i codziennych praktyk nauczycielskich. Kluczowe znaczenie ma stworzenie środowiska, w którym dzieci będą mogły doświadczyć realnego wpływu na własne działania oraz współdecydować o sprawach ich dotyczących (Kochanowska, 2001; Kamiński, 1985).

Ukryty program szkoły, często niedostrzegany, odgrywa fundamentalną rolę w procesie socjalizacji i kształtowania postaw samorządowych uczniów. Niezbędne jest zatem systematyczne monitorowanie i refleksja nad praktykami nieformalnymi, które mogą nieświadomie blokować lub ograniczać dziecięcą samorządność (Nowicka, 2010; Babicka-Wirkus, 2019).

Wnioski płynące z przeprowadzonych badań sugerują, że szkoła, aby skutecznie realizować założenia propedeutyki samorządności, powinna:

- Promować autonomię nauczycieli i wspierać ich profesjonalny rozwój w zakresie metod pracy opartych na dialogu, współpracy i partycypacji uczniowskiej.

- Tworzyć przestrzenie do refleksji nad praktykami pedagogicznymi oraz budować kulturę innowacyjności, otwartości i współpracy wśród całego zespołu szkolnego.
- Zwiększać zaangażowanie uczniów w działania ewaluacyjne i umożliwiać im rzeczywisty wpływ na kształtowanie przestrzeni edukacyjnej.
- Integracyjnie wykorzystywać przestrzeń szkolną jako aktywny element wspierający rozwój podmiotowości uczniów, zgodnie z koncepcją przestrzeni heterotopijnych (Babicka-Wirkus, 2019).

Podsumowując, świadome działania szkoły w zakresie kultury organizacyjnej, autonomii nauczyciela oraz wykorzystywania przestrzeni edukacyjnej są kluczowymi czynnikami efektywnego rozwijania samorządności w edukacji wczesnoszkolnej. Konsekwentne wdrażanie tych rekomendacji pozwoli na pełne realizowanie potencjału samorządowego dzieci, budując podstawy dla ich aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim.

3.5 Zastosowanie uzyskanych wyników

Jednym z praktycznych celów i założeń moich badań było rozważenie, jakie wnioski oraz wskazówki dotyczące samorządności można sformułować – zarówno do wykorzystania przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak i przez wszystkich praktyków oraz badaczy zainteresowanych prowadzeniem badań w działaniu. Odnosząc się do zaproponowanego przeze mnie modelu propedeutyki samorządności i podsumowując każdy z podrozdziałów opisujących implikację i wnioski z roli - nauczyciela, grupy rówieśniczej oraz szkoły chciałbym przedstawić najważniejsze wnioski płynące dla praktyki edukacyjnej.

Analiza materiału empirycznego, odczytywana w świetle zaproponowanego modelu propedeutyki samorządności, ukazuje spójny obraz warunków, w których najmłodsi uczniowie przechodzą od doraźnej ekspresji do trwałego współdziałania. Kluczową rolę odgrywa tu napięcie pomiędzy podmiotowym rozwojem dziecka a strukturą życia szkolnego. Poniżej przedstawię, w formie syntetycznego podsumowania, jedenaście najważniejszych aspektów mojego projektu, które – jeśli zostaną uwspólnione – pozwolą nauczycielom tworzyć środowisko rzeczywistej samorządności.

Pierwszym zjawiskiem, wymagającym szczególnej uważności pedagoga, jest emancypacyjna kultura szkoły. Wyniki badania potwierdzają, że kultura organizacyjna szkoły – rozumiana jako zespół codziennych praktyk, rytuałów i niepisanych reguł – pełni kluczową rolę w procesie internalizacji samorządności. Dla większości dzieci wczesnoszkolnych szkoła jest pierwszym doświadczeniem funkcjonowania w ramach zinstytucjonalizowanej wspólnoty.

To właśnie tutaj po raz pierwszy spotykają się z procedurami kolektywnego podejmowania decyzji, normami współodpowiedzialności oraz z asymetrią władzy między dorosłymi a dziećmi.

Jakość tych pierwszych doświadczeń kształtuje nie tylko codzienne samopoczucie uczniów, ale również ich długofalowe wyobrażenia o tym, czym jest instytucja publiczna, kto w niej ma głos i w jaki sposób ten głos można realizować. Jeśli szkoła prezentuje się jako przestrzeń dialogu, negocjacji i poszanowania stanowiska mniejszości, dziecko uczy się, że instytucje mogą być sprawiedliwe i responsywne. Jeśli jednak dominuje kultura hierarchiczna, milcząca reprodukcja poleceń i brak widocznych efektów zgłaszanych przez uczniów propozycji – wzmacnia się obraz instytucji jako zewnętrznej siły, której należy się podporządkować lub którą można próbować obejść.

Badanie ujawniło, że nawet najlepiej zaprojektowane procedury partycypacji tracą swoją moc, jeśli pozostają niespójne z ukrytym programem szkoły. Dzieci bardzo trafnie rozpoznają dysproporcje między tym, co się deklaruje (np. „wszyscy mają wpływ”), a tym, co się praktykuje (np. decyzje podejmowane wyłącznie przez dorosłych bez konsultacji). Stąd wynika wniosek o konieczność spójności między formalnym programem wychowawczym a kulturą codziennego działania szkoły.

Efekty tych wysiłków mogą zostać wzmocnione lub zniweczone przez ukryty program szkoły. Jeśli codzienne rytuały – sposób ustawienia ławek, kolejność zabierania głosu na apelu, procedura przydziału dyżurów – reprodukuja sztywną hierarchię dorosły–dziecko, formalne narzędzia partycypacji tracą wiarygodność. Wymaga to od rady pedagogicznej krytycznego namysłu nad niepisanymi regułami oraz konsekwentnego korygowania komunikatów sprzecznych z deklaracjami o demokracji.

Obszar ukrytego programu szkoły jest nieodzownie związany z oporem w edukacji. Sprzeciw dziecka, wyrażony milcząco albo otwarcie, rzadko jest jedynie negacją. Najczęściej stanowi informację o niewystarczającej przestrzeni na autonomię lub o nieadekwatnie dobranym zadaniu. Zamiast tłumić opór, warto potraktować go jako pretekst do rozmowy o oczekiwaniach, potrzebach i granicach decyzyjności. Taka dialogiczna interpretacja pozwala przekształcić energię protestu w zasób – w impulsy do korekty procesu i do uczenia krytycznego myślenia. Niniejszy projekt dostarczył nowych danych empirycznych, ukazując opór jako diagnostyczny wskaźnik jakości środowiska szkolnego. Analiza materiału z trzech cykli wykazała, że opór przybierał co najmniej cztery formy: (1) ciche wycofanie (brak udziału w dyskusji), (2) ironizowanie lub żartobliwe podważanie zasad, (3) negocjacyjny sprzeciw deklaracyjny, (4) czynny bojkot zadań. Każda z tych form pełniła inną funkcję komunikacyjną: sygnalizowała nadmierne przeciążenie

poznawcze, niezgodę na niedookreślone reguły lub potrzebę renegotjacji podziału ról w grupie. Szczególnie pouczające były momenty, w których opór korelował z ukrytym programem szkoły – dzieci kontestowały procedury partycypacji, gdy równolegle obserwowały asymetryczne praktyki dorosłych (np. brak konsultacji w sprawie organizacji przerw). W ten sposób opór stał się „papierkiem lakmusowym” spójności między deklarowaną demokracją a codzienną strukturą władzy. Z perspektywy nauczyciela kluczowe okazało się przesunięcie optyki z gaszenia oporu na jego interpretację.

Integralnym elementem oporu i takiego środowiska jest konstruktywne podejście do konfliktu. Gdy projekt angażuje różnorodne kompetencje i emocje, spory są nieuniknione. Zamiast neutralizować napięcia, nauczyciel może je kanalizować poprzez mediację rówieśniczą i wspólne narady klasowe. Dzieci uczą się wówczas identyfikować uczucia, artykułować potrzeby i proponować rozwiązania, a konflikt – z przeszkody – staje się laboratorium kompetencji społecznych.

Kolejne zjawisko związane jest z konstruktywizmem w edukacji, który – w warunkach edukacji zintegrowanej – stawia dziecko w roli badacza własnego otoczenia. Zamiast sekwencyjnych, dyskretnych lekcji uczniowie otrzymują problemy wymagające zasobów wielu dziedzin: projekty interdyscyplinarne, narzędzia do planowania, naukę eksploracji w grupach. Tak ustrukturyzowane doświadczenie łączy poznanie z działaniem, a decyzje podejmowane po drodze – od wyboru roślin po podział zadań – mają natychmiastowy, widoczny skutek. Dzięki temu konstruktywizm przestaje być abstrakcyjną teorią, a staje się codzienną praktyką klasową.

Z perspektywy konstruktywizmu szalenie ważna jest nauka współpracy, w ujęciu Bożeny Pawlak kluczowe jest, aby zadania projektowe wymagały „wzajemnego uzupełniania kompetencji” – tzn. takiego podziału czynności, który uniemożliwia ukończenie pracy bez konsultacji i wymiany zasobów. Pawlak podkreśla, że dziecko uczy się kooperacji nie przez samo-istniejące „ćwiczenia z koleżeńskości”, lecz przez realną odpowiedzialność za wycinek wspólnego produktu. W praktyce przekłada się to na konieczność wspólnego planowania strategii działania, stałego udostępniania postępów i kolektywnej refleksji nad efektami. Element ten domyka system grupowy Kamińskiego: stałe zespoły dostarczają stabilności, a zadania konstruowane w duchu Pawlak – autentycznej współzależności.

System grupowy to pierwsze pole działania propedeutycznego samorządu w ujęciu Aleksandra Kamińskiego. System ten został wykorzystany w moim projekcie z dużym sukcesem. Zamiast doraźnych duetów czy trójek, klasy organizują się w stałe, cztero–sześćosobowe zespoły działające przez cały semestr. Każdy zespół posiada nazwę, swoje miejsce w klasie, portfolio

i rozdzielone role. Taka trwałość stabilizuje relacje, pozwala na tworzenie norm odpowiedzialności i ułatwia nauczycielowi wychwycenie izolacji lub nadmiernej dominacji. Co istotne, ocena postępów obejmuje zarówno wysiłek jednostki, jak i wkład grupy, dzięki czemu dzieci doświadczają współzależności w sposób bezpośredni i mierzalny.

Obserwacje wykazały jednak, że naturalnym hamulcem kooperacji bywa homofilia płciowa. Skłonność do pracy w jednorodnych grupach zapewnia poczucie bezpieczeństwa, lecz ogranicza wymianę perspektyw. Dlatego w projektach zintegrowanych korzystniejsze jest tworzyć zespoły, których powodzenie zależy od zasobów typowo kojarzonych z różnymi stylami działania. Znajomość pozycji socjometrycznej uczniów oraz stopniowe niwelowanie jednopłciowych barier sprzyja budowaniu wspólnoty.

W centrum opisanych procesów znajduje się rola nauczyciela. Jego zadaniem jest rozpoznawanie i rozciąganie strefy najbliższego rozwoju – proponowanie wyzwań odrobinę przekraczających aktualne możliwości, lecz osadzonych w sieci wsparcia. Narzędziem staje się celowe wycofywanie się z pozycji arbitra, aby uruchomić samoregulację zespołu. Jednocześnie nauczyciel prowadzi dziennik autorefleksji, który staje się najważniejszym narzędziem autorefleksji.

Nierozzerwalnie z tym wiąże się świadomość prawna nauczyciela. Znajomość Konwencji o prawach dziecka, zapisów statutu szkoły i podstawy programowej nie pełni wyłącznie funkcji ochronnej. Odwoływanie się do artykułów o prawie do wypowiedzi i współdecydowania nadaje działaniom pedagogicznym rangę obowiązku, a uczniom daje poczucie, że ich głos ma umocowanie w porządku prawnym, a nie w dobrej woli dorosłych.

Równolegle należy respektować psycho-rozwojową dynamikę komunikacji. Uczniowie młodszego wieku szkolnego dopiero przechodzą od myślenia egocentrycznego do zdolności koordynowania wielu perspektyw. Trafne okazało się więc łączenie języka konkretnego z wizualizacją procedur, wydłużanie czasu namysłu oraz segmentowanie debat na krótkie, czytelne sekwencje. Dostosowanie również form pracy do wszystkich uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki temu nawet mniej biegłe werbalnie dzieci mogą formułować propozycje i zastrzeżenia.

Wreszcie, wszystkie opisane elementy służą nadrzędnemu celowi, jakim jest wspólnotowość. Propedeutyka samorządności, rozumiana jedynie jako prawo jednostki do głosu, łatwo dryfuje ku rywalizacji o wpływ. Dopiero zakotwiczenie w narracji o dobru wspólnym – podkreślanej przy każdej fazie projektu, w ocenie i w świętowaniu rezultatów – przenosi akcent z indywidualnych uprawnień na odpowiedzialność za całą grupę.

W kontekście istniejącego w polskich szkołach organu samorządu uczniowskiego kluczowe znaczenie ma włączenie w jego działalność także uczniów klas I–III, ponieważ samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły. Wyniki badań potwierdzają, że najmłodsze dzieci potrafią artykułować własne zdanie i uczestniczyć w procesach współdecydowania, o ile zostanie im stworzona przestrzeń do wyrażania opinii w formach dostosowanych do ich rozwojowych możliwości. Szczególnie wartościowe są metody partycypacyjne odwołujące się do podejścia „*mosaic approach*”, w tym spacerory fotograficzne, praca z nagraniami wideo, wykorzystanie technologii, analiza zdjęć czy rysunków tworzonych przez dzieci. Pozwalają one najmłodszym uczniom komunikować swoje doświadczenia i potrzeby w sposób naturalny i dostępny, a dorosłym dają szansę na autentyczne wysłuchanie ich głosu. Istotne jest jednak, aby konsultacje nie były jedynie formalnością, lecz stanowiły rzeczywiste włączenie uczniów w podejmowanie decyzji – przy jednoczesnym uwzględnieniu stopnia ich gotowości do ponoszenia odpowiedzialności, ale też informowaniu o pomysłach, które są odrzucone. Praktyczne rozwiązania mogą obejmować np. cykliczne zebrania klasowe, w czasie których dzieci przedstawiają swoje obserwacje ze spacerów fotograficznych czy krótkich filmów, które następnie są omawiane i syntetyzowane jako stanowisko klasy. Może to przybrać formę galerii zdjęć z podpisami, wspólnych map myśli, czy krótkich prezentacji audiowizualnych przygotowanych przez dzieci z pomocą wychowawcy. Wypracowane w ten sposób opinie powinny być włączane do porządku obrad samorządu szkolnego jako oficjalny głos najmłodszych uczniów. Wartością dodaną takiego rozwiązania jest stopniowe wprowadzanie dzieci w doświadczenie współdecydowania – od prostych wyborów dotyczących codziennych spraw szkolnych, po udział w bardziej złożonych procesach decyzyjnych. Autentyczna gotowość dorosłych do wysłuchania, uwzględnienia i wdrożenia rekomendacji dzieci buduje poczucie sprawstwa najmłodszych uczniów i stanowi rzeczywistą realizację idei, że samorząd szkolny obejmuje całą społeczność uczniowską, niezależnie od wieku jej członków. Dopiero wtedy samorząd szkolny może realizować idee samorządności uczniowskiej.

Podsumowując, wdrożenie modelu propedeutyki wymaga równoległej pracy na wielu poziomach: od konstruktywistycznie zaprojektowanych, zintegrowanych doświadczeń dydaktycznych, przez stały system grupowy i facylitacyjną postawę nauczyciela, po krytyczną analizę ukrytego programu i świadome odwołanie do prawa. Synergia tych działań sprawia, że samorządność staje się nie incydentalnym projektem, lecz trwałym sposobem współlistnienia klasy – doświadczeniem, w którym każde dziecko uczy się, że wolność słowa nabiera znaczenia dopiero w dialogu z wolnością i odpowiedzialnością drugiego człowieka.

WNIOSKI I ZAKOŃCZENIE

W niniejszej rozprawie szukałem odpowiedzi na główny problem badawczy: Jak dzieci w wieku wczesnoszkolnym doświadczają i rozumieją proces kształtowania się samorządności w środowisku szkolnym? Analiza materiału empirycznego pozwoliła na sformułowanie odpowiedzi na pytania szczegółowe oraz ukazanie spójnego obrazu badanego zjawiska. Poniżej przedstawię w skróconej formie jeszcze raz wyniki analizy materiału empirycznego zawarte już we wcześniejszych rozdziałach w celu zebrania wszystkich odpowiedzi na postawiony problem i pytania szczegółowe.

Na podstawie przeprowadzonych badań w odpowiedzi na pytanie 1 („W jaki sposób dzieci rozumieją pojęcie samorządności?”) dzieci ujmują samorządność jako realny, codzienny wpływ na życie klasy: możliwość zgłaszania wniosków, współtworzenia zasad, współdecydowania o celach uczenia się, rotacyjnego pełnienia ról i troski o wspólną przestrzeń. Ujęcie to koresponduje z propedeutyką samorządności Aleksandra Kamińskiego oraz z koncepcją Ewy Kochanowskiej, łączącą współdziałanie, odpowiedzialność i wdrażanie do ról społecznych w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza materiału empirycznego zebrana w trakcie trzech cykli badania w działaniu ukazują zarówno czynniki sprzyjające rozwijaniu postaw samorządowych, jak i bariery ograniczające pełne uczestnictwo uczniów we wspólnocie szkolnej. Przede wszystkim zaobserwowano stopniowe zwiększanie się zaangażowania dzieci oraz ich poczucia wpływu na życie klasy. W kolejnych cyklach badawczych widoczna była wyraźna zmiana – od zachowań biernych i wycofanych ku coraz aktywniejszemu uczestnictwu. Przejawiało się to częstszym zabieraniem głosu, inicjowaniem działań, udziałem w głosowaniach oraz podejmowaniem ról w strukturze klasowej. Szczególnie dostrzegalny był rozwój w zakresie asertywności – uczniowie coraz odważniej wyrażali sprzeciw i formułowali argumenty, co wskazuje na rosnącą dojrzałość emocjonalną i społeczną. Centralnym elementem doświadczeń uczniów okazała się komunikacja – zarówno werbalna, jak i niewerbalna. Kultura słuchania, umiejętność wypowiadania się na forum, gotowość do uzasadniania swojego zdania oraz reagowania na opinie innych stanowiły kluczowe wskaźniki poziomu partycypacji. Ostatecznie wyniki badań pokazują, że dzieci pojmują samorządność nie wyłącznie jako uczestnictwo w oficjalnych strukturach, lecz także jako prawo do współdecydowania o codziennym funkcjonowaniu klasy, aranżacji przestrzeni edukacyjnej oraz kształtowaniu relacji z rówieśnikami. Zgromadzone doświadczenia ukazują, iż samorządność ma charakter wieloaspektowy – łączy w sobie zarówno konkretne działania praktyczne, jak i procesy o podłożu poznawczym, emocjonalnym i społecznym.

Analizując wyniki badań dotyczące pytania 2 („Jakie emocje towarzyszą dzieciom podczas uczestnictwa w działaniach o charakterze samorządowym?”), odnotowano wzrost poczucia sprawczości i spadek napięć emocjonalnych tam, gdzie spełnione były warunki partycypacji w modelu Laury Lundy (przestrzeń, głos, publiczność i wpływ). To właśnie wymiar „wpływu” stabilizował pozytywne emocje, bo przekładał wypowiedzi uczniów na decyzje. W kolejnych cyklach widoczne było przejście od wycofania do bardziej asertywnych form wyrażania siebie (w tym dojrzałego sprzeciwu). Emocjonalnie towarzyszyły temu większa pewność w zabieraniu głosu, mniejszy lęk przed oceną i częstsze inicjowanie działań; epizody przeciążenia (zwłaszcza przy sprawach ważnych dla grupy) generowały jednak frustrację, impulsywność, a u części uczniów smutek i płacz – zgodnie z typową dla wieku wczesnoszkolnego, wciąż dojrzewającą regulacją emocji. Wnioski płynące z badań wskazują najważniejsze czynniki związane z obszarem emocji w samorządności, są to:

- szansa wpływu na decyzje;
- przejrzystości i przewidywalności procedur;
- dostrojenia narzędzi ekspresji do możliwości rozwojowych;
- siły oddziaływania ukrytego programu szkoły;
- adekwatnego dostosowania działań do potrzeb uczniów ze SPE;
- zarządzanie konfliktem – zjawisko częste i naturalne – przy dobrze zaprojektowanej strukturze (kręgi klasowe, jasne zasady, domykana informacja zwrotna) staje się okazją do przejścia od napięcia do sprawczości i współodpowiedzialności.

Interpretacja uzyskanych danych dotyczących pytania 3 („Jakie mechanizmy związane z oporem w klasie są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w badaniu?”) wskazuje na występowanie różnych form sprzeciwu, takich jak „cichy opór”, wycofanie, mówienie równoległe, humorystyczne podważanie zasad czy krótkie epizody dominacji. Analiza ujawniła również szereg barier związanych z uczestnictwem uczniów w procesach samorządnościowych, m.in. lęk przed oceną, poczucie ignorowania, niską samoocenę, trudności komunikacyjne oraz chaos organizacyjny. W literaturze dotyczącej kultury oporu (Anna Babicka-Wirkus) oraz w perspektywie emancypacyjnej (Maria Czerepaniak-Walczak) podkreśla się, że takie zjawiska mogą być rozumiane zarówno jako reakcja na przeciążenie i ukryty program szkoły, jak i jako przejaw podmiotowości oraz nabywania kompetencji obywatelskich – stanowiących fundament samorządności. W tym ujęciu opór nie jest prostym przejawem nieposłuszeństwa, lecz ważnym sygnałem wskazującym na granice dziecięcej autonomii oraz na napięcia pomiędzy ideą samorządności a praktyką szkolną.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji, odpowiadając na pytanie 4 („W jaki sposób dzieci uczą się zasad współdecydowania?”), można stwierdzić, że proces ten miał charakter stopniowy i wieloaspektowy. Kluczową rolę odgrywały procedury narad klasowych, które wprowadzały jasny porządek dyskusji, ustalały kolejność wypowiedzi i zapewniały przestrzeń do swobodnego wyrażania opinii. Dzieci uczyły się, że ich głos ma znaczenie, pod warunkiem respektowania zasad wspólnej rozmowy, takich jak słuchanie innych, czekanie na swoją kolej czy stosowanie formuły podsumowania decyzji. Istotnym elementem były także kontrakty klasowe, które stanowiły nie tylko zestaw reguł porządkujących życie grupy, lecz przede wszystkim narzędzie uczenia się odpowiedzialności za wspólne ustalenia. Obserwacje wskazują, że dzieci chętniej przestrzegali zasad, które same współtworzyły, a powrót do kontraktów podczas rozwiązywania konfliktów ułatwiał odwoływanie się do wcześniej uzgodnionych norm. Duże znaczenie miały również stałe role i praca w małych zespołach. Rotacyjne pełnienie funkcji – np. przewodnika, sekretarza, dyżurnego czy osoby odpowiedzialnej za moderowanie narady – umożliwiało każdemu uczniowi praktyczne doświadczenie współodpowiedzialności. Równocześnie praca w niewielkich grupach tworzyła bezpieczne środowisko do ćwiczenia negocjacji, podejmowania kompromisów i uczenia się, że decyzja grupowa wymaga uwzględnienia różnych perspektyw. Wyniki badań pokazują, że dzieci we wczesnym wieku szkolnym uczą się zasad współdecydowania nie poprzez bierne zapoznawanie się z nimi, ale przez konkretne doświadczenia: organizowanie narady, głosowanie nad propozycjami, pełnienie ról czy wypracowywanie kompromisu w grupie. Takie praktyki pozwalały im stopniowo przechodzić od spontanicznych, często chaotycznych dyskusji do bardziej uporządkowanych form dialogu, co sprzyjało kształtowaniu postaw odpowiedzialności, współpracy i sprawstwa. Ważnym aspektem tego procesu jest także dostosowywanie zasad i procedur współdecydowania do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla tej grupy dzieci konieczne bywa stosowanie prostszych narzędzi komunikacyjnych, dodatkowych form wizualizacji czy wydłużonego czasu na wypowiedź. Takie podejście umożliwia im autentyczny udział w procesach decyzyjnych i zapobiega marginalizacji, wzmacniając poczucie sprawczości i przynależności do wspólnoty klasowej.

Na podstawie analizy danych odpowiadając na pytanie 5 („Jakie mechanizmy motywacyjne sprawiają, że dzieci angażują się (lub nie) w życie klasy?”) motywację wzmacniała przewidywalność procedur oraz ponownie doświadczanie przełożenia głosu na decyzje (wymiar „wpływu” u Lundy), a także materialne i społeczne „środowisko umożliwiające” w rozumieniu Pablo Cuevasa-Parry, czyli infrastruktura, dostępne przestrzenie oraz relacje w klasie, normy i kultura szkoły społecznej. Było to też tworzenie przeze mnie różnorodnych okazji do partycypacji w bardzo różnych formach. Demotywowąco działały: niespójność praktyk dorosłych, chaotyczna

komunikacja i doświadczenie „braku głosu” w części działań szkolnych. Na podstawie danych uzyskano odpowiedź na pytanie 6 („W jaki sposób uczniowie wykorzystują komunikację werbalną i niewerbalną podczas podejmowania wspólnych decyzji oraz rozwiązywania konfliktów w grupie rówieśniczej?”). Dane wskazują, na stopniowo rozwijające się u uczniów umiejętności wyrażania stanowiska, uzasadniania, parafrazowania i negocjowania kompromisu, a także wykorzystywanie czytelnych sygnałów niewerbalnych regulujących kolejność wypowiedzi. Zgodnie z ustaleniami Magdaleny Mądry-Kupiec jakość komunikatów nauczyciela i systematyczna informacja zwrotna korelują z motywacją i klimatem klasy, natomiast metody wizualno-partycypacyjne z podejścia mozaikowego (Alison Clark, Peter Moss) ułatwiały w badaniu ekspresję uczniów. Należy jednak podkreślić, że dzieci we wczesnym wieku szkolnym często nie uświadamiają sobie jeszcze, jak komunikacja niewerbalna wpływa na odbiór ich wypowiedzi i relacje z rówieśnikami, co było widoczne w analizie moich nagrań wideo. W konsekwencji mogą nie dostrzegać, iż gesty, mimika czy ton głosu wzmacniają bądź osłabiają treść wypowiedzi. Osobnym wątkiem jest komunikacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których zarówno interpretacja sygnałów niewerbalnych, jak i adekwatne ich stosowanie mogą stanowić istotne wyzwanie. Dlatego proces wspierania komunikacji w grupie rówieśniczej wymaga świadomego modelowania przez nauczyciela oraz tworzenia sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu kompetencji w zakresie rozumienia i używania różnych form przekazu.

Odpowiadając na pytanie 7 („Jakie sytuacje szkolne uczniowie identyfikują jako okazje do samodzielnego podejmowania decyzji?”), rezultaty analizy dokumentują, iż uczniowie najczęściej wskazywali wybór materiałów, pracę metodą projektu, stworzenie sekcji zainteresowań, aranżację przestrzeni, dyżury i role, współtworzenie zasad oraz dbałość o klasowe „dobro wspólne” jako okazje do samodzielnego decydowania. Ponownie jest to spójne z tezą Aleksandra Kamińskiego o stopniowaniu samodzielności oraz z katalogiem efektów samorządności u Ewy Kochanowskiej (aktywizacja, współodpowiedzialność, samokontrola, negocjowanie norm).

Otrzymane wyniki badań w obszarze pytania 8 („Które z podjętych przeze mnie działań w ramach strategii badawczej okazały się skuteczne w rozwijaniu propedeutyki samorządności uczniów?”) potwierdzają, że największą skuteczność przynosiły rozwiązania jednocześnie wzmacniające „głos” i „wpływ” oraz dostrojone rozwojowo: narady z jasno opisaną procedurą, role moderacyjne, praca w małych grupach i systemie grupowym oraz techniki z podejścia mozaikowego (spacer fotograficzny, fotografia wykonywana przez dzieci, rysunek, wideo). Umożliwiały one dzieciom formułowanie poglądów różnymi kanałami, a mi – ich systematyczne wysłuchanie i uwzględnienie. Wyniki te dowodzą, że kształtowanie samorządności w edukacji

wczesnoszkolnej wymaga starannego planowania przestrzeni edukacyjnej, zastosowania odpowiednich narzędzi dydaktycznych oraz, co najistotniejsze, stałej obecności nauczyciela pełniącego rolę wspierającą.

Poszukując odpowiedzi na temat tego, jaka jest rola nauczyciela, to w perspektywie pytania 9 („Jakie strategie i praktyki stosowane przez nauczycieli wspierają, a jakie hamują rozwój samorządności u uczniów?”) dane dowodzą, że wspierające są: konsekwentne wprowadzanie struktur partycypacyjnych, powierzanie ról, modelowanie postaw prospołecznych i przewidywalność procedur; hamujące – dyrektywność, niespójność praktyk między nauczycielami oraz tolerowanie dominacji nielicznych. Ustalenia te odpowiadają roli wychowawcy jako „czynnika dynamizującego” (Kamiński) oraz wnioskowi z badań nad komunikacją w szkole (Mądry-Kupiec). Badania ujawniły również wyraźną zmianę w sposobie pełnienia mojej roli, jako nauczyciela w procesie rozwijania samorządności uczniowskiej – od projektanta struktur, poprzez facylitatora refleksji, aż po partnera wspierającego uczniowską autonomię. Transformacja ta miała charakter stopniowy i stanowiła odpowiedź na rosnącą dojrzałość dzieci oraz ich coraz większą gotowość do przejmowania odpowiedzialności. W pierwszym cyklu działałem przede wszystkim jako twórca i organizator struktur. Był to etap wprowadzania podstawowych narzędzi (np. pudełka klasowego) i kształtowania elementarnych zasad partycypacji. Kontrola z mojej strony była wówczas znaczna, a styl komunikacji – dyrektywno-instruktażowy, podczas gdy uczniowie dopiero uczyli się idei współdecydowania. W drugim cyklu moja rola przekształciła się w funkcję facylitatora krytycznej refleksji. Zakres kontroli uległ ograniczeniu, ustępując miejsca selektywnym interwencjom. Wprowadzono rotacyjne przewodnictwo kręgów, a dzieci uzyskały większą swobodę w podejmowaniu decyzji. Styl komunikacji nabrał charakteru sytuacyjnego, z przewagą pytań naprowadzających i parafraz sprzyjających samodzielnemu poszukiwaniu rozwiązań. W trzecim cyklu występowałem już w roli partnera autonomii uczniów. Moja bezpośrednia kontrola była minimalna – wycofywałem się z większości dyskusji, pozostając w tle i interweniując jedynie w sytuacjach kryzysowych. Komunikacja miała charakter partnerski, opierała się na pytaniach refleksyjnych i świadomym milczeniu wspierającym samoregulację grupy. Uczniowie nie tylko korzystali z zaproponowanych wcześniej narzędzi, ale także samodzielnie je adaptowali, prowadząc np. kręgi bez udziału dorosłego.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła wyróżnić zestaw kluczowych kompetencji nauczyciela niezbędnych do skutecznego wspierania rozwoju samorządności uczniów. Należą do nich:

1. Umiejętność zarządzania procesem grupowym – moderowanie dyskusji, włączanie wszystkich uczniów i zapewnianie równych szans wypowiedzi. Wymaga to zarówno interwencji porządkujących, jak i stosowania narzędzi ułatwiających dialog.
2. Refleksyjność i autokrytycyzm – zdolność do analizowania własnych działań i ich wpływu na grupę oraz gotowość do modyfikacji zachowań w celu budowania autentycznej samorządności.
3. Balansowanie między strukturą a swobodą – elastyczne dostosowanie poziomu kierowania klasą do aktualnych potrzeb, wprowadzanie zasad tam, gdzie są niezbędne, i rezygnacja z nadmiernej kontroli, gdy uczniowie są gotowi do większej odpowiedzialności.
4. Zarządzanie dynamiką władzy – czujność wobec ryzyka dominacji części uczniów i aktywne włączanie tych, którzy są marginalizowani.
5. Elastyczność metodyczna – otwartość na modyfikowanie narzędzi i struktur, różnicowanie metod pracy oraz dostosowywanie ich do zmieniających się potrzeb grupy.

Zgromadzone dowody empiryczne w obszarze pytania 10 („Jakie bariery organizacyjne, emocjonalne, społeczne utrudniają uczniom aktywne uczestnictwo w decyzjach dotyczących klasy i szkoły?”), pozwoliły zidentyfikować bariery organizacyjne (czas, brak ujednolicenia procedur), społeczne (dominacja, marginalizacja, homofilia płciowa), emocjonalno-komunikacyjne (lęk przed oceną, chaos), a także zakorzenione w ukrytym programie szkoły (niewidzialne normy i konflikty, hierarchiczność). Należały do nich również zmęczenie i presja czasu – długość oraz moment organizowania spotkań wpływały na spadek koncentracji uczniów i nasilały zachowania oporowe. Problemem były także nierówności w dynamice grupy, polegające na dominacji kilku uczniów, co ograniczało możliwość aktywnego udziału pozostałych i zmuszało nauczyciela do interwencji wyrównujących szanse. Istotną barierę stanowiła niespójność praktyk szkolnych – różnice pomiędzy doświadczeniami samorządności w badanej klasie a innymi przestrzeniami, takimi jak świetlica, wywoływały u uczniów poczucie dysonansu i obniżały motywację do angażowania się. Kolejną przeszkodą była nadmierna formalizacja, gdy zbyt sztywne procedury i narzędzia ograniczały autentyczną inicjatywę dzieci, a w efekcie obniżały ich zaangażowanie. Ważnym utrudnieniem pozostawały także trudności w rozwiązywaniu konfliktów – brak skutecznych strategii mediacyjnych powodował, że spory przenosiły się do sfery ukrytej, co ograniczało możliwość uczenia się konstruktywnego dialogu i osłabiało rozwój kompetencji samorządowych.

Analiza wyników badań pozwoliła wyróżnić zarówno czynniki sprzyjające rozwojowi samorządności uczniowskiej. Wśród elementów wspierających szczególnie istotne okazały się odpowiednio dobrane narzędzia partycypacji, takie jak pudełko klasowe, projekty uczniowskie,

trójkąty decyzyjne czy rotacyjne role, które umożliwiały bezpieczne wyrażanie opinii i wprowadzały przejrzyste procedury podejmowania decyzji. Kluczowe znaczenie miał także spójny system wartości, konsekwentnie praktykowany przez nauczyciela poprzez modelowanie postaw demokratycznych – szacunku, transparentności oraz odpowiedzialności za wspólne dobro. Sprzyjająca atmosferze współdecydowania była kultura wzajemnego szacunku, w której różnice zdań postrzegano jako wartość, a nie zagrożenie, co znajdowało odzwierciedlenie w docenianiu wkładu innych i uważnym słuchaniu. Ważną rolę odgrywało również refleksyjne omawianie z uczniami ich doświadczeń związanych z samorządnością, co poszerzało rozumienie mechanizmów demokratycznych. Nie bez znaczenia było stopniowe zwiększanie zakresu odpowiedzialności powierzanej uczniom – wraz ze wzrostem kompetencji przejmowali oni coraz bardziej złożone zadania i role, co wzmacniało poczucie sprawstwa i autonomii.

Poszukując odpowiedzi na temat tego, jaka jest rola grupy rówieśniczej, to w odniesieniu do pytań 11 i 12 („Jak uczniowie przeżywają i interpretują sytuacje, w których podejmują decyzje wspólnie z rówieśnikami?”; „Jak uczniowie postrzegają swoją rolę w grupie rówieśniczej?”) interpretacja uzyskanych danych wskazuje, że stopniowe nabywanie doświadczeń współdecydowania współgrało z pozycją w strukturze rówieśniczej: uczniowie o wyższej akceptacji częściej zabierali głos i inicjowali działania, ale wraz z upływem czasu i wdrażaniem struktur rosła aktywność także „cichych” członków grupy. Wyniki badań potwierdziły, że struktura socjometryczna klasy odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu jakości procesu samorządności. Pozycja zajmowana przez dziecko w grupie – czy to jako osoba wysoko akceptowana, izolowana czy kontrowersyjna – w znacznym stopniu determinuje jego możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu klasy. Zauważono, że uczniowie o wysokim prestiżu socjometrycznym częściej zabierali głos w trakcie dyskusji i mieli większy wpływ na podejmowane decyzje, podczas gdy dzieci o statusie izolowanym pozostawały na obrzeżach procesu decyzyjnego. Badania potwierdziły także zjawisko homofilii płciowej – dzieci tworzyły jedнопłciowe grupy, co w badanej klasie przejawiało się wyraźnym podziałem na „obóz dziewcząt” i „obóz chłopców”, szczególnie widocznym w trzecim cyklu badań. Badania umożliwiły wyróżnienie trzech podstawowych typów postaw uczniów wobec samorządności. Pierwszą grupę stanowią uczniowie aktywni, charakteryzujący się pewnością siebie, inicjatywą oraz poczuciem odpowiedzialności, którzy chętnie przejmują inicjatywę i odgrywają rolę przywódcze. Druga kategoria to uczniowie umiarkowanie zaangażowani, uczestniczący w działaniach samorządowych w sposób wybiórczy – aktywni głównie w sprzyjających warunkach, często wymagający dodatkowego wsparcia i motywacji.

Ostatnią grupę tworzą uczniowie wycofani, wykazujący minimalną aktywność w sferze samorządowej, rzadko zabierający głos i pozostający na marginesie procesów decyzyjnych.

Na podstawie analizy danych odpowiadając na pytanie 13 („Jakie strategie stosują uczniowie w sytuacjach wymagających współpracy lub rozwiązywania konfliktów?”) stwierdziłem, że skuteczne okazało się przenoszenie dyskusji do małych grup (czasami jednorodnych płciowo), jawne kontraktowanie zasad i rotacyjne role oraz konstruktywne podejście do konfliktu. Uczniowie często mieli problem ze współpracą w grupach różnorodnych płciowo. W sytuacjach konfliktowych niektórzy uczniowie wchodzili w konflikt jawny lub ukryty. Analiza interakcji rówieśniczych wykazała, że konflikty interpersonalne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu samorządności. W badanej klasie były one najczęściej podejmowanym tematem narad, co potwierdza ich powszechność i znaczenie w codziennym życiu grupy. Choć zwykle oceniane negatywnie, konflikty stanowiły ważną okazję do rozwijania kompetencji samorządowych, umożliwiając uczniom ćwiczenie negocjacji, osiągania kompromisów i wspólnego rozwiązywania problemów.

W zakresie pytania 14 („Jaka jest struktura socjometryczna klasy i jak się zmienia z perspektywy kolejnych cykli badawczych?”) trzykrotne pomiary socjometryczne (technika Moreno) i socjogramy ujawniły początkową dominację kilku „węzłów” wpływu oraz stopniowe poszerzanie kręgu uczniów wybieranych do współpracy. W pierwszym cyklu sieć relacji miała charakter wyraźnie scentralizowany z dominacją kilku grup; w kolejnych cyklach centralizacja malała, rósł odsetek wyborów wzajemnych, a liczba uczniów izolowanych spadała. Struktura grupy uległa „spłaszczeniu”, a dzięki rotacyjnym rolom w stałych zespołach pojawiły się pozycje pomostowe, które rozkładały wpływ bardziej równomiernie i ułatwiały przepływ informacji między podgrupami. Choć utrzymywała się pewna homofilia (zwłaszcza płciowa i towarzyska), wzrastała liczba połączeń międzygrupowych, szczególnie w trakcie projektów wymagających współzależności zadań. W rezultacie przywództwo nieformalne stawało się bardziej sytuacyjne, zależne od kontekstu zadania, a nie stałych hierarchii; sprzyjało to włączaniu dotąd cichych uczniów. Interpretacyjnie zmiany te wskazały, że interwencje dydaktyczne (system grupowy, rotacyjne role, praca projektowa) modyfikowały architekturę sieci rówieśniczej w kierunku większej inkluzywności; wnioski te były spójne z danymi z obserwacji i wywiadów oraz powtarzały się w kolejnych pomiarach.

Poszukując odpowiedzi na temat tego, jaka jest rola szkoły w obszarze samorządności, to w wymiarze pytania 15 („Jakie elementy ukrytego programu szkoły są postrzegane przez uczniów jako ograniczające ich doświadczenia związane z samorządnością?”) jednym z kluczowych wniosków jest uznanie istotnej roli ukrytego programu szkoły w kształtowaniu

doświadczeń samorządności uczniów. Analiza wypowiedzi dzieci ujawniła rozbieżność między deklarowanymi wartościami demokratycznymi a codzienną praktyką, czego wyrazem było poczucie braku sprawczości i obawa przed wyrażaniem opinii wobec niektórych nauczycieli. Potwierdza to tezę, że nawet przy sprzyjających regulacjach formalnych, realne doświadczenia demokratyczne są silnie uzależnione od nieformalnych relacji w szkole. W konsekwencji konieczna jest stała refleksja nad ukrytym programem i dążenie do spójności między deklaracjami a praktyką, co wymaga budowania kultury dialogu i szacunku obejmującej całą społeczność szkolną.

Między cyklami – co odnosi się do pytania 16 („Jak nauczyciel i uczniowie opisują zmiany zachodzące w kulturze szkoły pomiędzy poszczególnymi cyklami badawczymi?”) – dane dokumentują większą przewidywalność procedur, bardziej inkluzywną komunikację i wzrost odpowiedzialności uczniów. Równocześnie u mnie jako nauczyciela i badacza utrzymują się ślady napięć wynikających z tego, jak wiele działań mam inicjować oraz w jakie sytuacjach interweniować. Istotnym wnioskiem jest wskazanie zależności między autonomią nauczyciela a możliwościami rozwijania samorządności uczniów. Badania wykazały, że kultura szkolna sprzyjająca profesjonalizmowi i niezależności pedagogicznej umożliwia wdrażanie innowacyjnych rozwiązań opartych na podmiotowości dziecka. Zaufanie ze strony dyrekcji oraz wsparcie nadzoru pedagogicznego pozwoliły na realizację niestandardowych działań, takich jak zmiana aranżacji klasy, wprowadzenie elastycznego planu dnia czy wykorzystanie alternatywnych metod nauczania. Czwartym ważnym wnioskiem jest podkreślenie znaczenia stałego doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania samorządności uczniów. Wyniki badań ujawniły, że mimo deklaracji wartości demokratycznych, część pedagogów nie miała wystarczających umiejętności praktycznych, by angażować dzieci w decyzje i tworzyć przestrzeń do autentycznego dialogu. Pokazuje to, że kluczowe dla powodzenia działań jest systematyczne podnoszenie kwalifikacji kadry.

Na poziomie codziennych praktyk szkolnych (pytanie 17 – „W jaki sposób dzieci doświadczają przestrzeni do współdecydowania w codziennym funkcjonowaniu klasy i szkoły?”) badanie wykazało, że dla rozwoju samorządności kluczowa jest ciągłość i spójność doświadczeń w całym środowisku szkolnym. Brak zgodności między praktykami w klasie a doświadczeniami w świetlicy czy w kontaktach z innymi nauczycielami osłabiał proces kształtowania samorządności i trwałych postaw obywatelskich, co było wyraźnie dostrzegane i sygnalizowane przez uczniów. Równie ważne okazało się znaczenie relacji władzy i autentyczności działań samorządowych. Jeżeli formalne struktury nie dawały dzieciom realnego wpływu, były odbierane jako pozorne. Fasadowość mogła wynikać zarówno z praktyk dorosłych, którzy mimo deklaracji zachowywali

decyzyjność, jak i z relacji rówieśniczych, gdy dominujący uczniowie pomijali głos słabszych. W takich sytuacjach poczucie sprawczości i współodpowiedzialności ulegało osłabieniu. Wniosek ten podkreśla, że autentyczność doświadczeń samorządności stanowi warunek ich wychowawczej skuteczności. Kolejnym ważnym wnioskiem jest dostrzeżenie wpływu fizycznej przestrzeni szkoły na rozwój samorządności. Wyniki badań pokazały, że układ klasy nie jest neutralnym tłem, lecz aktywnie kształtuje możliwości działania i współpracy uczniów. Elastyczna aranżacja – z różnorodnymi strefami pracy i swobodnym dostępem do materiałów – sprzyjała autonomii i odpowiedzialności. Wyniki badań wskazały, że najmłodsi uczniowie doświadczali współdecydowania przede wszystkim w wymiarze codziennych, bliskich im sytuacji: wyboru form zabawy, sposobu organizacji przestrzeni klasowej, ustalania zasad obowiązujących w grupie, ustalania celów pracy oraz podejmowania decyzji w ramach projektów zadaniowych. Kluczową rolę odgrywały tu działania nauczyciela, który poprzez rotacyjne role, pracę w małych zespołach, samoocenę uczniowską oraz konsultacje z dziećmi otwierał przestrzeń do wyrażania opinii i zgłaszania propozycji. Również decydujące są: zapewnienie miejsca i czasu na głos, obecność „słuchającej publiczności” oraz mechanizmy zwrotu informacji o wpływie. Znaczenie mają także rozwiązania architektoniczne i „przestrzenie liminalne”, w których praktyki oporu mogą przekształcać się w dialog i współodpowiedzialność, jeśli zostaną rozpoznane i włączone do kultury organizacyjnej.

Odpowiadając na główny problem badawczy, zebrane wyniki potwierdzają, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym doświadczają i rozumieją samorządność przede wszystkim jako realny, codzienny wpływ na sprawy swojej klasy – od współtworzenia zasad i celów uczenia się, poprzez rotacyjne role i dyżury, po aranżację przestrzeni i decyzje w projektach. Sprawstwo utrzymuje się i rośnie wtedy, gdy szkoła i nauczyciel zapewniają czytelne procedury, bezpieczną przestrzeń wyrażania opinii oraz rzeczywiste przełożenie głosu na decyzje. W praktyce oznacza to projektowanie sytuacji, w których uczniowie mogą formułować stanowiska różnymi sposobami (werbalnie i wizualnie), otrzymują informację zwrotną o skutkach swojego głosu, a struktury samorządności są dostosowane do ich możliwości rozwojowych i strefy najbliższego rozwoju. Samorządność jest doświadczana jako uczenie się demokracji przez działanie.

Jak widać, samorządność dzieci nie jest kategorią zarezerwowaną wyłącznie dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej czy młodzieży w szkole ponadpodstawowej. To proces, który może – i powinien – rozpoczynać się już u najmłodszych, w codziennym życiu klasy i szkoły. Jest to metoda wychowawcza, ale i styl pracy. Jeśli chcemy wychowywać obywateli zdolnych do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, współpracy i troski o dobro wspólne, musimy zacząć

od dania dzieciom realnego prawa głosu, przestrzeni do inicjatywy i szansy doświadczania sprawstwa, w jednej z pierwszych instytucji, w której spędzają tak dobitną ilość czasu.

Przedstawiony przeze mnie model propedeutyki samorządności to nie tylko narzędzie badawcze i dydaktyczne – to także propozycja innego myślenia o dzieciach i ich miejscu w społeczności szkolnej. Zachęcam zatem nauczycieli, dyrektorów, rodziców, badaczy i wszystkich zainteresowanych edukacją do dalszej eksploracji tego obszaru. Wspólnie możemy stworzyć szkołę, która nie tylko uczy o demokracji, ale ją praktykuje – od pierwszego dzwonka, w każdej klasie i w każdej codziennej sytuacji.

Piszę o tym dlatego, że pomimo szerokiego zakresu przeprowadzonych analiz oraz zastosowania triangulacji metod badawczych, niniejsze badania podlegają istotnym ograniczeniom, które należy wyraźnie zaznaczyć. Po pierwsze, kontekst prowadzonych badań był silnie osadzony w specyfice jednej placówki – szkoły społecznej, co wiąże się z określonymi cechami środowiska edukacyjnego, które opisałem we wcześniejszych rozdziałach. Czynniki te mogły sprzyjać rozwijaniu samorządności uczniowskiej, co niekoniecznie znajduje swoje odzwierciedlenie w realiach szkół publicznych o innym profilu organizacyjnym i kulturowym.

Po drugie, badania miały charakter uczestniczący, co – choć metodologicznie uzasadnione w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym – wiąże się z ryzykiem wpływu badacza na kształt badanej rzeczywistości. Moje zaangażowanie jako wychowawcy klasy i osoby prowadzącej działania edukacyjne mogło w sposób niezamierzony kształtować procesy samorządności, które starałem się jednocześnie opisywać i analizować. Wpływa to na konieczność zachowania ostrożności w interpretacji wyników oraz ich odniesieniu do innych środowisk edukacyjnych.

Po trzecie, realizacja projektu badawczego z udziałem dzieci niesie ze sobą szereg wyzwań etycznych, związanych z zapewnieniem dobrowolności, bezpieczeństwa i autentyczności wypowiedzi najmłodszych uczestników. Pomimo szczegółowych procedur etycznych, należy mieć świadomość, że dynamika relacji dorosły–dziecko, zwłaszcza w sytuacjach edukacyjnych, może wpływać na spontaniczność i zakres ekspresji dzieci.

Powyższe ograniczenia znacząco wpływają na możliwości uogólnienia wyników badań. Choć przedstawiony model propedeutyki samorządności dostarcza teoretycznych i praktycznych ram do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, jego skuteczność i uniwersalność wymagają dalszej weryfikacji w zróżnicowanych kontekstach instytucjonalnych i społecznych.

W przyszłości warto zatem podjąć badania obejmujące większą liczbę szkół o odmiennym charakterze organizacyjnym (publicznych, integracyjnych, wiejskich), aby zweryfikować funkcjonowanie przedstawionych mechanizmów w różnych warunkach. Rekomenduje się również

prorowadzenie badań zespołowych, w których udział badacza nie będzie ściśle powiązany z rolą nauczyciela czy wychowawcy badanej klasy, co pozwoli ograniczyć wpływ osobistych przekonań i działań na dane badawcze. Wreszcie, wskazana jest realizacja szerzej zakrojonych badań ilościowych, które pozwolą na statystyczne uogólnienie niektórych zależności i czynników wpływających na rozwój samorządności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W tego typu projektach można wykorzystać wypracowane w niniejszej pracy kategorie i obszary badawcze – zarówno w odniesieniu do doświadczeń dzieci, jak i działań nauczycieli, funkcji grupy rówieśniczej oraz instytucjonalnych warunków szkoły. Ich zastosowanie może stanowić podstawę do operacjonalizacji zmiennych i skonstruowania narzędzi diagnostycznych, przydatnych w badaniach ilościowych prowadzonych na większą skalę.

Niech ta praca będzie tylko początkiem rozmowy, impulsem do dalszych poszukiwań i prób demokratyzacji polskiej szkoły – bo dzieci zasługują na szkołę, w której mogą współdecydować, współtworzyć i być traktowane poważnie. Prawdziwa samorządność zaczyna się tam, gdzie dorośli nauczy się słuchać – naprawdę słuchać – dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, D. (2014). First Person Action Research. W D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Red.), *The SAGE encyclopedia of action research* (Online-Ausg). SAGE.
- Amnå, E., & Zetterberg, P. (2010). A political science perspective on socialization research: Young Nordic citizens in a comparative light. W *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 43–65). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch2>
- Analfabetyzm funkcjonalny · infuture.institute. (b.d.). *infuture.institute*. <https://infuture.institute/trend/analfabetyzm-funkcjonalny/>
- Anna Kamza. (2014). *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela: Rozwój dziecka Wczesny wiek szkolny* (Instytut Badań Edukacyjnych, T. 3). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Antczak, B. (2013). Aktywność uczniów na rzecz własnego rozwoju, jak również rozwoju szkoły. *Journal of Modern Science*, 19(4), 109–122.
- Anyon, J. (2006). Social Class and the Hidden Curriculum of Work*. W *Childhood Socialization* (2. wyd.). Routledge.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Babicka-Wirkus, A. (2015a). *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/7937>
- Babicka-Wirkus, A. (2015b). *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy: Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży* (Wydanie I). Impuls.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole: Działania, motywacje, przestrzeń*. Wolters Kluwer. <https://integro.ciniba.edu.pl/integro/192906402610/babicka-wirkus-anna/kultury-oporu-w-szkole?bibFilter=19>
- Badegruber, B. (1997). *Nauczanie otwarte w 28 krokach*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bahrani, N., Sibmar, M., Bukowski, W. M., Vedadhir, A., & Panarello, B. (2016). Factors that promote and impede other-sex friendships: A qualitative study of Iranian adolescent girls. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(4), /j/ijamh.2018.30.issue-4/ijamh-2016-0067/ijamh-2016-0067.xml. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0067>
- Balachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP. https://opac.cbw.wp.mil.pl/1742000356209/balachowicz-jozefa/style-dzialan-edukacyjnych-nauczycieli-klas-poczatkowych?_lang=pl

- Bałachowicz, J. (2018). Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), Article 1. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.11>
- Banks, M., & Tomanek, P. (2009). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartkowiak, A. (2012). Analiza kompetencji rodziców w zakresie bezpieczeństwa dzieci w Internecie. *Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja*, 1, 141–155. <https://doi.org/10.14746/kse.2012.1.09>
- Beata Adrjan. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. <https://www.impulsoficyna.com.pl/pedagogika/1076-kultura-szkoly-w-poszukiwaniu-nieuchwytnego.html>
- Bednarska, N. (2021). Styles of educational activities and teaching styles of teachers and the experience of subjectivity by students during remote lessons in grades 1-3 of primary school during the COVID -19 pandemic. *Studia z Teorii Wychowania*, XII(3 (36)), 169–187. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.4814>
- Beisiegel, M., Mitchell, R., & Hill, H. C. (2018). The Design of Video-Based Professional Development: An Exploratory Experiment Intended to Identify Effective Features. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 69–89. <https://doi.org/10.1177/0022487117705096>
- Belina-Brzozowska, M., Lubiewski, K. M., Stokłuska, E., Perchuć-Żółtowska, M., Górecki, M., & Geringer-Nurczyńska, M. (Red.). (2024). *Profil absolwenta i absolwentki: Raport z konsultacji społecznych dotyczących profilu absolwenta i absolwentki etapu przedszkola i szkoły podstawowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. Routledge.
- Bielecka-Prus, J. (2013). Paradygmat partycypacyjny w naukach społecznych. Wykorzystywanie danych wytworzonych przez badanych w analizie jakościowej. *Rocznik Lubuski*, 39(1), 29–50.
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych: Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/3769>
- Bigaj, M., Ciesiołkiewicz, K., Mikulski, K., Miołk, A., Przewłocka, J., Rosa, M., & Załęska, A. (2025). *Internet dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w internecie*. Warszawa: Fundacja „Instytut Cyfrowego Obywatelstwa” oraz Państwowa Komisja do spraw przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu małoletnich poniżej lat 15.

- Bigler, R. S., & Signorella, M. L. (2011). Single-Sex Education: New Perspectives and Evidence on a Continuing Controversy. *Sex Roles*, 65(9–10), 659–669. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0046-x>
- Black, R. (2011). Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.533756>
- Błaszczuk, K., & Błaszczuk, M. (2013). Konflikty w szkole. Analiza zjawiska. *Dialogi o kulturze i edukacji*, 1(2)/2013, 123–143.
- Borg, S. (2021). Video-based observation in impact evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 89, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102007>
- Bourdieu, P. (2005). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., Sawisz, A., & Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Oficyna Naukowa.
- Brennan, M., & Noffke, S. E. (2014). *Educational Action Research* (D. Coghlan & M. Brydon-Miller, Red.; T. 1, s. 286–289). Sage. <http://vuir.vu.edu.au/>
- Brown, J. (2012). Citizens fit for the 21st century? The role of school design in facilitating citizenship and self-governance in young people. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/1746197911432595>
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–86. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bryda, G. (2014). CAQDAS a badania jakościowe w praktyce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, X(2), 12–38.
- Brzezińska, A. (1998). Misja edukacji elementarnej. *Edukacja i Dialog*, 95, 6.
- Brzezińska, R. (2021). KONCEPCJE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJW UJĘCIU HISTORYCZNYM. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14(1), 169–186. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1\(11\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1(11))
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). (Poza) artykuł 12: Partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych. W *Edukacja obywatelska w działaniu*.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): Między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 46, 91–101. <https://doi.org/10.14746/rrpr.2019.46.06>

- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2021). Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(3), Article 3.
- Buksik, D. (1997). *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka* (s. 147–166).
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- CEO Angażuj Obywatelsko—Samorząd uczniowski. (b.d.). *Angażuj obywatelsko*. <https://angazuj.ceo.org.pl/tematy/samorzad-uczniowski/>
- Ciftci, S. K., Karadag, E., & Cin, F. M. (2024). Between gendered walls: Assessing the impact of single-sex and co-education on student achievement, self-confidence, and communication skills. *Women's Studies International Forum*, 107, 103003. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.103003>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321–330. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597964>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (Second edition). NCB.
- Clark, A., Moss, P., & Kjørholt, A. T. (Red.). (2010). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (Repr). Policy.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/030857590502900106>
- Clarke, A. E. (2009). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn* (3. print). SAGE.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Red.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research* (Online-Ausg). SAGE.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 29–36.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Cuevas-Parra, P. (2023). Multi-dimensional lens to article 12 of the UNCRC: A model to enhance children's participation. *Children's Geographies*, 21(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2071598>
- Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.03>
- Cywińska, M. (Red.). (2017). *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka: Wybrane aspekty* (Wydanie 1., dodruk). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). Źródła i konsekwencje uproszczeń badania w działaniu O pułapkach ontologicznych, epistemologicznych i etycznych. W S. Juszczuk & M. Dudzikowa (Red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: Jak sobie z nimi radzić?: Wykłady profesorów wygłoszone na XXX Letniej Szkole Młodych Pedagogów przy KNP PAN (Wisła 2016)*. Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, Katowice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer Polska.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). *Iluzja pełnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację*. <https://doi.org/10.34616/22.20.406>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). WYCHOWANIE DO (NIE)POSŁUSZEŃSTWA. *Lubuski Yearbook*, 47(1). <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.08>
- Dagiel, M., & Kowalik-Ołubińska, M. (2018). Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 43(4), Article 4. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.11>
- Delors, J., Rabczuk, W., & Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (Red.). (1998). *Edukacja - jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.
- Denzin, N. K., Podemski, K., Lincoln, Y. S., & Alasuutari, P. (Red.). (2009). *Metody badań jakościowych. T. 1* (Wyd. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, 43(6), 1377–1389. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1377>
- Dolata, R. (2004). *Młodzi obywatele*: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. <https://katalog.bialystok.edu.pl/integro/1752000089227/ksiazka/mlodzi-obywatele?internalNav=1&bibFilter=175&contrast=default>
- Dreeben, R. (2002). *On what is learned in school* (Percheron Press pbk. ed). Percheron Press.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne–czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Wyd. PTP. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=12970662166128745677&hl=en&oi=scholar>
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral* (1st edition). Editorial Trotta, S.A.
- Dziennik badacza*. (2023).
- Dziwiątkowska-Kozłowska, K., & Ulanowska, T. (b.d.). *Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia*. <https://doi.org/10.34767/PP.2022.02.09>
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed). Prentice Hall.
- Elkind, D. (2006). *The Hurried Child, 25th Anniversary Edition*.
- Erickson, F. (2011). Uses of video in social research: A brief history. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 179–189. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563615>
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Figiel, M. (2001). *Szkoły autorskie w Polsce: Realizacje edukacyjnych utopii*. „Impuls”: [”Poligrafia Salezjańska”].
- Filipiak, E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E., Brzezińska, A. I., Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Brandisauskiene, A., ... & Wiśniewska, M. (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 15–38). Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Fisher, R. (1999). *Uczymy, jak się uczyć*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gabryś, D. (Red.). (2011). *Action research in teacher development: An overview of research methodology*. Wydawn. Uniwersytetu Śląskiego.
- Gådin, K. G., Weiner, G., & Ahlgren, C. (2013). School Health Promotion to Increase Empowerment, Gender Equality and Pupil Participation: A Focus Group Study of a Swedish

- Elementary School Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54–70.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621972>
- Gallarotti, G. M. (2011). Soft power: What it is, why it's important, and the conditions for its effective use. *Journal of Political Power*, 4(1), 25–47.
<https://doi.org/10.1080/2158379X.2011.557886>
- Gibbs, G. (with Druk-Serwis). (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, Tłum.; Wydanie pierwsze). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głowała, A. (2016). Doświadczenie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 139–148.
- Goriszowski, W. (2010). Samorządność szkolna drogą do demokracji w ujęciu historycznym. *Nauczyciel i Szkoła 1-2* (46-47), 83–92.
- Góral, A., Mazurkiewicz, G., Jałocha, B., & Zawadzki, M. (Red.). (2019). *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych* (Wydanie I). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenwood, D. (2012). Action research, czyli o badaniach w działaniu. W D. Jemielniak & Ogólnopolski System Dystrybucji Wydawnictw Azymut (Red.), *Badania jakościowe. T. 1: Podejścia i teorie* (Wydanie pierwsze). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci: Metody, interpretacje i wnioski*. Nowa Era.
- Grygiel, P., & Humenny, G. (2017). Związki heterofilii płciowej z pozycją socjometryczną i cechami sieci rówieśniczej w trzeciej klasie szkoły podstawowej. *Edukacja*, 3(2017).
<https://doi.org/10.24131/3724.170303>
- Hardy, I., Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421–441.
<https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* /: Roger A. Hart. UNICEF International Child Development Centre,. <https://digitallibrary.un.org/record/227219>
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*. Aldine Publishing Company, 320 West Adams Street, Chicago, Illinois 60606 (\$9).
- Hockly, N. (2018). Video-based observation in language teacher education. *ELT Journal*, 72(3), 329–335. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy022>
- Horbaczewski, R. (2023). *Liczba dzieci będzie spadać. Przed samorządowcami trudne decyzje*. Prawo.pl. <https://www.prawo.pl/samorzad/spadek-liczby-uczniow-a-zamykanie-szkol,523612.html>

- Huk, T. (2016). Use of Facebook by Children Aged 10-12. Presence in Social Media Despite the Prohibition. *The New Educational Review*, 46(4), 17–28. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.01>
- Huk, T. (2019). *Uczniowskie korzyści z funkcjonowania w rzeczywistości szkolnego pogranicza między światami mediów online i offline* (Wydanie I). Impuls.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. Ibrahim, University of Cambridge, Cambridge, UK. Sabina Alkire, University of Oxford, Oxford, UK. We are grateful for the comments of Valery Chirkov, Ed Deci, Mridul Eapen, Sunita Kishor and Richard Ryan on aspects of this paper; to participants of the OPHI launch, particularly Grace Bediako, Stephan Klasen, Deepa Narayan and Michael Walton; and for the energetic and timely research assistance of Afsan Bhadelia; a. *Oxford Development Studies*, 35, 379–403. <https://doi.org/10.1080/13600810701701897>
- Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being* (OECD Education Working Papers 195; OECD Education Working Papers, T. 195). (2019). <https://doi.org/10.1787/8296464e-en>
- Jacek Pyżalski. (2024). Co generatywna sztuczna inteligencja może zrobić z edukacją i od czego to zależy? W *Sztuczna inteligencja: Prawdziwe zmiany w edukacji?* Publikacja Fundacji Szkoła z Klasą.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Janowski, A. (with Drukarnia „Drogowiec”). (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (Wydanie drugie). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski, A., & Tuszewski, T. (2002). *Poznawanie uczniów: Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Fraszka Edukacyjna.
- Jarosz, E. (2013). *O potrzebie demokratyzowania polskiej szkoły. Czas na krok następny – podmiotowość i współudział dzieci w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM. <http://hdl.handle.net/10593/11568>
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 67–87.
- Jarosz, E. (2018). Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, XIV(4 (43)), 7–19.
- Jaskulska, S. (2012). Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego: Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne*, 22, 169–178.
- Jung-Miklaszewska, J., & Rusakowska, D. (1995). *Szkoły społeczne in statu nascendi*. Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kamens, D. H. (2012). *Beyond the nation-state: The reconstruction of nationhood and citizenship* (1st ed). Emerald.
- Kamiński, A. (1966). *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej* (Wyd. 2). Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński, A. (1985). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza* (Wyd. 4). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ketovuori, H., Hirvensalo, S., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Pupils' Experience of Social Participation in Finnish Primary Schools. *Nordic Studies in Education*, 40(4), 323–342. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2600>
- Kierunki polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2019/2020—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl.* (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/kierunki-polityki-oswiatowej-panstwa-na-rok-szkolny-2019-2020>
- Klus-Stańska, D. (2004). Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów. W *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*. Wydawnictwo AP.
- Klus-Stańska, D. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP.
- Klus-Stańska, D. (2011). Nauczanie początkowe jako wczesny trening do marginalizacji. Kontrowersyjność społecznej wiedzy szkolnej. *Forum Oświatowe*, 23(1(44)), 5–25.
- Klus-Stańska, D. (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*.
- Klus-Stańska, D. (2023). Modele wczesnej edukacji społecznej – rekonstrukcja celów i założeń. *Studia z Teorii Wychowania*, XIV(4 (45)), 9–23. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.1192>
- Kochanowska, E. (2001). Specyfika samorządnych działań małego dziecka. Część pierwsza. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji. W *Dziecko w świecie współdziałania: T. X*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kochanowska, E. D. (2019). Edukacja elementarna jako intelektualna przestrzeń (nie)doświadczenia praktyk demokratycznych przez dziecko. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(1(51)), 41–56. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1451.03>
- Koć-Seniuch, G. (2001). Kompetencje profesjonalne nauczyciela trzeciego tysiąclecia jako podstawa współdziałania z uczniami. W *Dziecko w świecie współdziałania. Część pierwsza. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji: T. X*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kołodziejczyk, J. (2014). Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy). W *Edukacja jako odpowiedź: Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 163–179). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Konecki, K. T. (2012). Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 12–45. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.8.1.02>
- Konwencja o prawach dziecka. (b.d.). *Rzecznik Praw Dziecka*. <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.). (b.d.).
- Kopińska, V., Przyborowska, B., & Solarczyk-Szwec, H. (2021). *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. null.
- Korzeniowski, Ł. (Red.). (2023). *Prawa ucznia w Polsce: Raport z badań*. Stowarzyszenie Umarłych Statutów.
- Kozak, M. (2013). Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno- prawne i bariery realizacyjne. *Paedagogia Christiana*, 33, 265. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.018>
- Kozioł, E. (2000). Klasa szkolna jako specyficzna mała grupa społeczna. W *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku* (s. 51–60). WSiP.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2007). *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci: Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2019). Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe – znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*, 24(3), 9–20. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.19.013.11291>
- Książek, W. (1998). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*. MEN. Biuro Administracyjno-Gospodarcze. https://integro.pbw.edu.pl/722200126733/ksiazka/ministerstwo-edukacji-narodowej-o-reformie?internalNav=1&bibFilter=72&_lang=de
- Kształtowanie kompetencji 4K w edukacji wczesnoszkolnej. Szkolenia • Myślenie Krytyczne*. (2023, czerwiec 14). <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/rozwijanie-kompetencji-4k-wykorzystanie-narzedzi-toc-dlaczego-warto-stawiac-na-szkolenia-z-kompetencji-4-k-w-edukacji/>, <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/rozwijanie-kompetencji-4k-wykorzystanie-narzedzi-toc-dlaczego-warto-stawiac-na-szkolenia-z-kompetencji-4-k-w-edukacji/>
- Kuhn, T. S., Hacking, I., Ostromęcka, H., Szczubiałka, M., & Nowotniak, J. (2020). *Struktura rewolucji naukowych*. Wydawnictwo Aletheia.
- Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 33(1), 193–207.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283–307.

- Lemke, T. (2002). Foucault, Governmentality, and Critique. *Rethinking Marxism*, 14(3), 49–64. <https://doi.org/10.1080/089356902101242288>
- Lewin, A. (1972). *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły: Problemy i technika*. Nasza Księgarnia.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209861>
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. A. and J. Churchill.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Lysy, J. (2021). Statut szkoły – między legitymizacją praw uczniów a przemocą wobec nich. *Kortowski Przegląd Prawniczy*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.31648/kpp.6691>
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej: Z zagadnień dynamiki grupowej* (Wyd. 2 zm). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych* (Wyd. 9). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. University of Warsaw Press. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550105>
- Magda, M. (2002). *Poszanowanie prywatności przez uczniów kl. I-III*.
- Magda-Adamowicz, M. (2017). Dialog krytyczny w edukacji wczesnoszkolnej. W *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka* (s. 77–95). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Magda-Adamowicz, M. (2021). Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 38(38), 11–22.
- Mann, S., Crichton, R., & Edmett, A. (2020). Evaluating the role of video in supporting reflection beyond INSET. *System*, 90, 102195. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102195>
- Marek, E. (2019). Integrated Education Programmes Evolution in Poland. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 583(8), 17–30. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.5754>

- Marzenna Nowicka. (2015). Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mascadri, J., Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Scholes, L., Walker, S., & Berthelsen, D. (2021). Children’s perspectives on why and when teachers listen to their ideas: Exploring opportunities for participation in the early years of school. *International Journal of Educational Research*, 107, 101747. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101747>
- Matejczuk, J., Nowotnik, A., & Rękosiewicz, M. (2013). *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie?* Wydawnictwo Naukowe UAM. <http://hdl.handle.net/10593/10674>
- Matyjas, B. (Red.). (2013). *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym: Wybrane ujęcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Mądry-Kupiec, M. (2011). *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Impuls. <https://opac.pbw.katowice.pl:2443/522700201981/madry-kupiec-malgorzata/komunikacja-verbalna-nauczyciela-i-ucznia-na-lekcji?bibFilter=52>
- McIntosh, H., & Youniss, J. (2010). Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. W L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Red.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (1. wyd., s. 23–41). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch1>
- Mendel, M. (2019). Szkoła uspołeczniona: Między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego. *Pedagogika Społeczna*, 9–27. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.1.01>
- Mercado, L. A., & Baecher, L. (2014). Video-Based Self-Observation as a Component of Developmental Teacher Evaluation. *Global Education Review*, 1(3), 63–77.
- Miksza, M. (2020). *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka* (Wydanie IX uzupełnione). Impuls.
- Millei, Z. (2012). Thinking differently about guidance: Power, children’s autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 88–99. <https://doi.org/10.1177/1476718X11406243>
- Mirski, J. (1882-1943). (1933). *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*. KSIĄŻNICA-ATLAS. <https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/1326>
- Moore, C. W. (2014). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. John Wiley & Sons.
- Moss, P. (2014). Docenić demokrację w przedszkolu. W *Demokracja i edukacja: Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 26–33). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Możdżeń, K. (2009). Strukturalistyczny model rozwoju człowieka J. Piageta w kontekście zagadnień pedagogicznych / Karolina Możdżeń. W *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I, Philosophia-Sociologia*.
- Napiontek, O. (2013). Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa. W *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 104–128). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nasza Dobra Szkoła*. (b.d.). <https://www.naszadobraszkoła.pl/>
- Nawrocki, R. (2021). *Kultura demokracji w szkole*. Wolters Kluwer.
- Nic o nas bez nas. Powstał Zespół ds. Partycypacji Dzieci i Młodzieży, wspólna inicjatywa RPD i UNICEF Polska. (b.d.). *Rzecznik Praw Dziecka*. <https://brpd.gov.pl/2024/08/26/nic-o-nas-bez-nas-powstal-zespol-ds-partycypacji-dzieci-i-mlodziezy-wspolna-inicjatywa-rpd-i-unicef-polska/>
- Novotný, P., Pol, M., & Rabušicová, M. (2006). *Demokracie ve škole / Democracy at School*.
- Nowak, M. (2006). Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”. W *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*.
- Nowak-Łojewska, A. (2015). (Nie)wiedza społeczna uczniów jako (d)efekt szkolnej edukacji w klasach początkowych. W *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 345–368).
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: Praktyki - przestrzenie - konceptualizacje*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka, M. (2019). Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odświeżeniu krytycznych zdarzeń. *Studia Edukacyjne*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.14746/se.2019.55.2>
- Nutbrown, C. (2021). Early childhood educators’ qualifications: A framework for change. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 236–249. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892601>
- Ocenianie kształtujące*. (b.d.). Szkoła ucząca się. Pobrano 20 lutego 2025, z <https://sus.ceo.org.pl/ocenianie-ksztaltujace/ocenianie-ksztaltujace-2/>
- Ogborn, M., Longhurst, B., McCracken, S., Łoziński, J., Kaczyński, M., Smith, G., Rosiński, T., & Baldwin, E. (Red.). (2007). *Wstęp do kulturoznawstwa*. Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Okoń, W. (1976). Struktura i problem w procesie kształcenia. W *Studia Pedagogiczne* (T. 37). Ossolineum.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu: Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ożóg, K. (2010). Kod ograniczony i kod rozwinięty wśród uczniów w aspekcie ich szans edukacyjnych. *Kwartalnik Edukacyjny*, 3. <https://katalog.bpsiedlce.pl/842200632501/ozog->

- kazimierz/kod-ograniczony-i-kod-rozwiiniety-wsrod-uczniow-w-aspekcie-ich-szans-edukacyjnych?internalNav=1&bibFilter=84
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Parsons, T. (2013). *Social System* (2nd ed). Taylor and Francis.
- Pauluk, D. (2013). Pozaideologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej. *Kultura i Edukacja*, 95(2), 7–28. <https://doi.org/10.15804/kie.2013.02.01>
- Pawlak, B. (2009). *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej: Problemy - badania - rozwiązania praktyczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Perkowska-Klejman, A., & Bielenin-Palęcka, D. (2023). Prawa dziecka w statutach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. *Journal of Modern Science*, 52(3), 442–457.
- Piaget, J., Kołakowska, T., & Smykowski, B. (2006). *Studia z psychologii dziecka* (Wyd. 2 zm). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J., Kołodzka, J., & Przetacznik-Gierowska, M. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN. <https://integro.pbw.edu.pl/722200127715/piaget-jean/mowa-i-myslenie-dziecka?internalNav=1&bibFilter=72>
- Pilch, T., Bauman, T., & Radzko, A. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe* (Wyd. 2 [i. e. 3] popr. i rozsz.). Żak.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl*. (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022>
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl*. (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025>
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl*. (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026>
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: Geneza, badanie, kształtowanie*. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/54297>

- Powell, R., McIntyre, E., & Rightmyer, E. (2006). Johnny won't read, and Susie won't either: Reading instruction and student resistance. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1468798406062172>
- Prawa dziecka w Polsce 2024*. (2025). Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF. <https://unicef.pl/co-robimy/baza-wiedzy/raporty-unicef/prawa-dziecka-w-polsce-2024>
- Przyborowska, B. (2021). Nowe podstawy programowe? O innowacjach i pseudoinnowacjach w edukacji. W *PODSTAWY PROGRAMOWE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO (OD)NOWA? RAPORT Z BADAŃ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I OBYWATELSKICH*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pushor, D. (2008). Collaborative Research. W *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage.
- Puślecki, W. (2010). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej* (Wyd. 2). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Putkiewicz, E. (2002). *Proces komunikowania się na lekcji*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Quinn, D. M., Kane, T. J., Greenberg, M., & Thal, D. (2018). Effects of a Video-Based Teacher Observation Program on the De-Privatization of Instruction: Evidence From a Randomized Experiment. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 529–558. <https://doi.org/10.1177/0013161X18764333>
- Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>
- Radziewicz, J. (1993). *Nauka demokracji*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. [https://integro.ciniba.edu.pl/integro/192705400296/ksiazka/nauka-demokracji?](https://integro.ciniba.edu.pl/integro/192705400296/ksiazka/nauka-demokracji?internalNav=1&bibFilter=19&_lang=uk)
- Radzikowska, D. (2015). *Pomiędzy reformami. Edukacja początkowa w polskich reformach oświatowych w latach 1932-1961*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7969-681-9>
- Read, H. (2021). Cognitive-emotional skills and democratic education. *Theory and Research in Education*, 19(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/14778785211028408>
- Richardson, L. (2004). Writing: A method of inquiry. W S. N. Hesse-Biber (Red.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (s. 473–495). Oxford University Press.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych: Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Rosenberg, M. B., Markocka-Pepol, M., & Kłobukowski, M. (2016). *Porozumienie bez przemocy: O języku życia* (Wydanie 3., rozszerzone). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040018>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040017>
- Ruszaj, Z., & Błażejowski, W. (2021). Kompetencje nauczycieli w perspektywie zmian pokoleniowych. *Edukacja • Terapia • Opieka*, 3, 227–237. <https://doi.org/10.52934/eto.146>
- Rzecznik Praw Uczniowskich – w każdej szkole.* (b.d.). <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/powstanie-instytucja-rzecznika-praw-uczniowskich-25677.html>
- Sack, B., & Kielar, J. (2000). Propedeutyka samorządności uczniów młodszych klas niepublicznych szkół podstawowych. *EDUKACYJNE DYSKURSY*.
- Sagor, R. (2008). *Badanie przez działanie: Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. Civitas : Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Schaffer, H. R., Wojciechowski, A., & Brzezińska, A. (2005). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Sianko, N., Kapllanaj, M., Kunkel, D., Small, M. A., & Fino, E. (2024). Social-Relational Contexts of Child Participation: Profiles of Children's Views in 18 Countries. *Child Indicators Research*, 17(4), 1495–1521. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10136-3>
- Sibbett, L. (2022). Critical Democratic Education in Practice: Evidence from An Experienced Teacher's Classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 46(1), 35–52. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.11.004>
- Skerritt, C. (2017). The code for success? Using a Bernsteinian perspective on sociolinguistics to accentuate working-class students' underachievement in the Republic of Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 25(3), 274–296. <https://doi.org/10.1177/0791603517724969>
- Skwarek, J. (2015). *Analfabetyzm funkcjonalny jako jeden z czynników wykluczenia społecznego*. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W *Badania jakościowe, podejścia i teorie*. Wydawnictwo PWN.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W H. Červinková & B. D. Gołębiak (Red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Smolański, A. (1987). *Szkoła usamorzadowiona*. Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli. <https://opac.pbw.katowice.pl/522700244551/ksiazka/szkola-usamorzadowiona?bibFilter=52>
- Smółka, L. (2013). Rozumowanie moralne dzieci w świetle koncepcji stadialnego rozwoju sądów moralnych Lawrence'a Kohlberga. W *Wartości w teorii i praktyce edukacyjne* (s. 337–351). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/11050>
- Smyth, E. (2010). Single-sex Education: What Does Research Tell Us? *Revue française de pédagogie*, 171, 47–58. <https://doi.org/10.4000/rfp.1896>
- Sobczak, A. (2018). Parentocracy and construction of educational and social inequalities. *Family Upbringing*, 18(2), 447–458. <https://doi.org/10.61905/wwr/170551>
- Solarczyk-Szwec, H. (2021). Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych kształcenia ogólnego. W *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sowińska, H. (Red.). (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (Wyd. 1). Wydawn. Naukowe UAM.

- Spaulding, A. (2000). Micropolitical Behavior of Second Graders: A Qualitative Study of Student Resistance in the Classroom. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2086>
- Starościak, J. (1967). *Prawo administracyjne. Zagadnienia samorządności społeczeństwa socjalistycznego*. KiW.
- Stek-Łopatka, N. (2023). Wartości demokratyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1), Article 1. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.1.79-99>
- Szewczuk, K. (2014). Szkoła terenem intensywnej socjalizacji dziecka w młodszy wieku szkolnym. W *W trosce o dobro współczesnego dziecka—Wybrane zagadnienia* (s. 59–83). Wydawnictwo WAM.
- Szkoły i uczniowie w roku szkolnym 2023/2024 według organów prowadzących i województw, stan na 30 września 2023 r. - Otwarte Dane*. (b.d.). https://dane.gov.pl/pl/dataset/212,szkoy-i-uczniowie-wedug-organow-prowadzacych/resource/57385/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- Szkudlarek, T., & Melosik, Z. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja: Migotanie znaczeń*.
- Szymańska, M. (2018). Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny. W *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Cz. 1* (Wydanie 2. uzupełnione, s. 42–51). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Szymański, M. S. (2003). „RUCH SAMORZĄDÓW UCZNIOWSKICH” W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ (1918-1939). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 193(3), 5–49.
- Śliwerski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (s. 73–84). Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwerski, B. (2013). Prawa uczniów w szkołach jako społecznościach czynnego zaufania. W *Szanować-słuchać-wspierać-chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Śliwerski, B. (2014). *Pedagogika (w) demokracji*. <https://doi.org/10.34767/PP.2014.01.20>
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer Polska. <https://integro.ciniba.edu.pl/integro/192805676920/sliwerski-boguslaw/meblowanie-szkolnej-demokracji?bibFilter=19>
- Śliwerski, B. (2020). Kryzys demokracji i reform edukacyjnych po 30 latach transformacji politycznej w Polsce. *Resocjalizacja Polska*, 19, 179–194. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2020.19.11>

- Śliwerski, B. (2015). Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 9–29.
- Świdarska, J., Puchalska, M., Grzegorzczak, M., Szałek, Z., Nadolna, N., Andryszkiewicz, M., Jastrzębska, M., Szablowski, P., & Śmigrodzka, M. (2023). Próby w badaniach psychologicznych – wnioski i rekomendacje płynące z przeglądu literatury. *Przegląd Psychologiczny*, 66(3), 35–56. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.9230>
- Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/1746197913475764>
- Tatara, A. (2015). Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, 11–28. https://doi.org/10.14632/eetp_37.1
- Taubenszlag, R., & Czeszko, B. (1960). *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego: Teoria - praktyka, zalety - wady, wskazania*. Nasza Księgarnia.
- Teach For Poland. (2024). *Nauczyciel_ka 2040 – Odważ się myśleć inaczej*. Teach For Poland. https://nauczyciel2040.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Nauczyciel_ka2040-1.pdf#page=6.06
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How Adolescents in 27 Countries Understand, Support, and Practice Human Rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 857–880. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00592.x>
- Toshalis, E. (2015). *Make me! Understanding and engaging student resistance in school*. Harvard Education Press.
- Tutoring ekspercki* | *Szkola Doktorska*. (2019, październik 4). <https://us.edu.pl/szkola-doktorska/ksztalcenie-indywidualne/tutoring/>
- Twum-Danso Imoh, A., & Okyere, S. (2020). Towards a more holistic understanding of child participation: Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria. *Children and Youth Services Review*, 112, 104927. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104927>
- Urbanová, E. (2016). Citizenship education in the Czech Republic with focus on participation of children at schools. *Obywatelskość i partycypacja dzieci – sens i znaczenie w rozwoju demokracji*, Nr 2 (60), 111–131.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U.2024.737 t.j. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680>
- Valaitis, R. (2002). „THEY DON'T TRUST US; WE'RE JUST KIDS.” VIEWS ABOUT COMMUNITY FROM PREDOMINANTLY FEMALE INNER CITY YOUTH. *Health Care for Women International*, 23(3), 248–266. <https://doi.org/10.1080/073993302317346325>
- Vasta, R., Babiuch, M., Haith, M. M., Matczak, A., & Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wajszczyk, K. (2017). Wychowanie przez konflikt. O roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 145. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.2.007>
- Weber, J. (2001). Kształtowanie samorządnych i partnerskich zachowań w rodzinie. W *Dziecko w świecie współdziałania. Część pierwsza. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji: T. X*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wermke, W. (with Salokangas, M.). (2021). *The Autonomy Paradox*. Springer International Publishing AG.
- Więckowski, R. (1994). Swoistość edukacji wczesnoszkolnej, jej istota, podstawowe problemy. W *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo „Śląsk”.
- Wiśniewska-Kin, M. (2015). Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy—Konieczność mentalnych przewartościowań. W *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży—Praktyka edukacyjna*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojciszke, B. (with Wydawnictwo Naukowe „Scholar”). (2006). *Człowiek wśród ludzi: Zarys psychologii społecznej* (Wyd. 3, 2 dodr.). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wolanin, M. (2022). *Prawa ucznia* (Wydanie III). Impuls.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu: W dwugłosie - John Locke i John Stuart Mill* (Wydanie I). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wyniki, sprawozdania – CKE*. (b.d.). <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/>
- Z zagadnień wychowawczych: Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym 1930/31*. (1931). Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego.
- Zalecenia parlamentu europejskiego i rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006).

Zbróg, Z. J., Olechowska, A., & Szplit, A. (2024). Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(2 (73)), 105–117. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.08>

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) – dokument przyjęty przez Radę Ministrów—Ministerstwo Edukacji Narodowej—Portal Gov.pl. (b.d.). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>

Ziółkowski, P. (2014). *Samorząd uczniowski: Idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

Zucchermaglio, C., Saglietti, M., & Cerantola, L. (2021). La partecipazione dei bambini e delle bambine come diritto, processo, pratica e forma. Voci, riflessioni ed esperienze dal campo dell’alternative care. Children’s participation as right, process, practice and form. Voices, reflections, and experiences from alternative care. *FUNDAMENTAL RIGHTS*, 1.

INDEKS TABEL

Tabela 1: Cykl badań w działaniu opisany przez Davida Nunana.....	141
Tabela 2: Zasady priorytetyzacji i rozstrzygania rozbieżności w ramach triangulacji metodologicznej.....	154
Tabela 3: Szczegółowy opis etapów w trzech kolejnych cyklach badań w działaniu.....	167
Tabela 4: Częstotliwość występowania form samorządności w dzienniku badacza.....	178
Tabela 5: Częstotliwość występowania kategorii zachowań/interakcji w dzienniku badacza.....	179
Tabela 6: Częstotliwość występowania wybranych kategorii w Cyklu 1, 2 i 3 na podstawie not analitycznych.....	184
Tabela 7: Skuteczność strategii wspierania partycypacji w dzienniku badacza.....	188
Tabela 8: Analiza częstotliwości pojawiania się określonych kategorii tematycznych.....	190
Tabela 9: Mechanizmy wspierające samorządność - ocena i częstotliwość wzmianek.....	191
Tabela 10: Analiza poziomu zaangażowania na podstawie wywiadów ze względu na płeć.....	192
Tabela 11: Rodzaje decyzji podejmowanych przez uczniów w dzienniku badacza.....	194
Tabela 12: Strategie uczestnictwa w procesach samorządowych w klasie.....	196
Tabela 13: Poziom aktywności uczniów na podstawie zapisów w dzienniku badacza.....	197
Tabela 14: Bariery w rozwijaniu samorządności - częstotliwość wzmianek w czasie wywiadów.....	199
Tabela 15: Częstotliwość występowania barier w partycypacji w dzienniku badacza.....	200
Tabela 16: Przejawy oporu uczniów w nagraniach wideo narad klasowych.....	205
Tabela 17: Główne kategorie zachowań i zjawisk zaobserwowanych podczas narad klasowych.....	215
Tabela 18: Zbiorcza analiza trendów kodów przypisanych do poszczególnych uczniów pomiędzy 3 cyklami badań.....	230
Tabela 19: Pozytywne doświadczenia w uczestnictwie dzieci pomiędzy cyklami badań w działaniu w wywiadach częściowo-ustrukturyzowanych.....	235
Tabela 20: Podsumowanie częstości kodów we wszystkich 32 rozmowach klasowych.....	258
Tabela 21: Macierz współwystępowania kodów – liczba rozmów (na 32), w których oba kody pojawiły się razem.....	259
Tabela 22: Wdrożone rozwiązania w klasie a częstotliwość wzmianek w wywiadach.....	263
Tabela 23: Ewolucja roli nauczyciela-badacza z perspektywy 3 cykli badań na podstawie analizy dziennika badacza oraz wywiadów częściowo-ustrukturyzowanych.....	277
Tabela 24: Postawy i interakcje społeczne w trakcie cykli badawczych na podstawie wywiadów.....	285
Tabela 25: Analiza porównawcza socjogramów – Cykl 1 → Cykl 2 → Cykl 3.....	295

Tabela 26: Dynamika zmian wskaźników grupowych w klasie w trzech pomiarach.....	298
Tabela 27: Indeks polaryzacji grupy.....	299
Tabela 28: Dynamika zmian spójności.....	299
Tabela 29: Zbiorcza tabela wskaźników socjometrycznych uczniów.....	306
Tabela 30: Stymulatory (czynniki sprzyjające) oraz inhibitory (czynniki hamujące) ich samorządność w obszarze interakcji społecznych.....	319

WYKAZ RYSUNKÓW

Rysunek 1: Model propedeutyki samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej.....	22
Rysunek 2: Model partycypacji Harry’ego Shiera.....	109
Rysunek 3: Spirala cykli badań w działaniu.....	141
Rysunek 4: Spirala cykli badań w działaniu według Davida Nunan.....	142
Rysunek 5: Chmura kodów po I cyklu badawczym ilustrująca kod tematyczne związane z doświadczeniami dzieci w zakresie samorządności w klasie szkolnej.....	180
Rysunek 6: Chmura kodów po II cyklu badawczym ilustrująca kody tematyczne związane z doświadczeniami dzieci w zakresie samorządności w klasie szkolnej.....	181
Rysunek 7: Chmura kodów po III cyklu badawczym ilustrująca kody tematyczne związane z doświadczeniami dzieci w zakresie samorządności w klasie szkolnej.....	183
Rysunek 8: Aktywność uczniów w klasie – odsetek uczniów o wysokiej i niskiej aktywności w kolejnych cyklach.....	185
Rysunek 9: Poczucie wpływu uczniów na decyzje klasowe – odsetek uczniów czujących wpływ oraz jego brak.....	186
Rysunek 10: Asertywność w wyrażaniu sprzeciwu w trzech cyklach badawczych na podstawie not analitycznych.....	208
Rysunek 11: Częstość wypowiedzi dzieci w głównych kategoriach kodów w kolejnych cyklach badań.....	227
Rysunek 12: Trendy kodów w I cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów...	228
Rysunek 13: Trendy kodów w II cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów...	229
Rysunek 14: Trendy kodów w III cyklu badawczym w odniesieniu do poszczególnych uczniów...	229
Rysunek 15: Częstość występowania kategorii tematycznych w kolejnych cyklach badania.	232
Rysunek 16: Matryca kodów tematycznych w I cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania.....	234
Rysunek 17: Matryca kodów tematycznych w II cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania.....	234
Rysunek 18: Matryca kodów tematycznych w III cyklu badawczym: rozkład częstości kodów względem uczestników badania.....	234
Rysunek 19: Mapa współwystępowania kodów – sieciowa wizualizacja często występujących połączeń między kodami.....	261
Rysunek 20: Socjogram nieuporządkowany - 1 cykl badań.....	291

Rysunek 21: Socjogram nieuporządkowany - 2 cykl badań.....	292
Rysunek 22: Socjogram nieuporządkowany - 3 cykl badań.....	294

WYKAZ MATERIAŁÓW WIZUALNYCH

Stop-klatka z filmu 1: „Lista spraw” – przygotowanie agendy i rola prowadzącego.....	212
Stop-klatka z filmu 2: „Przewodnik kręgu pokazuje, że nie słucha” – problemy z pełnieniem roli lidera.....	213
Stop-klatka z filmu 3: Podjęcie decyzji za pomocą trójkątów decyzyjnych – metody wspólnego decydowania.....	214
Kolaż fotograficzny 4: Nauka współpracy w małych grupach.....	220
Kolaż fotograficzny 5: Samodzielność i odpowiedzialność uczniów.....	222
Kolaż fotograficzny 6: Fotografie wykonane przez dzieci w ramach wywiadu.....	225
Kolaż fotograficzny 7: Fotografie wykonane przez dzieci w ramach wywiadu.....	239
Ilustracja 8: Tablica narad klasowych.....	267
Ilustracja 9: Fotografia przykładowych tematów wrzucanych do pudełka klasowego Źródło: dokumentacja własna.....	267
Ilustracja 10: Wdrażane narzędzia przez nauczyciela - Karta samooceny współpracy w grupie....	268
Ilustracja 11: Wdrażane narzędzia przez nauczyciela - Lista zadań grupowego.....	268
Ilustracja 12: Pierwsza i ostatnia strona gazetki klasowej utworzonego zespołu redakcyjnego.....	269
Stop-klatka z filmu 13: Długość kręgu, a zmęczenie dzieci.....	273
Ilustracja 14: Stop-klatka z filmu - Interwencja nauczyciela – zmęczenie.....	274
Ilustracja 15: Stop-klatka z filmu - Gwiazdy socjometryczne.....	307
Ilustracja 16: Stop-klatka z filmu - zajmowanie miejsca na naradzie klasowej.....	308
Ilustracja 17: Stop-klatka z filmu - Złość w trakcie narady klasowej.....	316
Ilustracja 18: Stop-klatka z filmu - Złość w trakcie narady klasowej.....	316
Ilustracja 19: Stop-klatka z filmu - „Bycie poza naradą klasową”.....	317
Ilustracja 20: Kolaż fotograficzny - Kultura szkoły oparta o naukę współpracy w małych grupach	338
Ilustracja 21: Kolaż fotograficzny - Kultura szkoły a praca we własnym tempie i dokonywanie wyborów.....	340
Ilustracja 22: Kolaż fotograficzny - Aranżacja przestrzeni klasy a kultura szkoły.....	343
Ilustracja 23: Kolaż fotograficzny - Relacja ze spaceru foto-ewaluacyjnego przestrzeni szkolnych	346

ANEKS

Aneks I. Formularz zgody przedstawiciela ustawowego

DEKLARACJA ZGODY PRZEDSTAWICIELA USTAWOWEGO NA UDZIAŁ W BADANIU NAUKOWYM OSOBY MAŁOLETNIJ

Tytuł projektu: Propedeutyka samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej w szkole społecznej

Kierownik projektu: mgr Krzysztof Kasperek

Promotor: dr hab. Tomasz Huk

Promotor pomocniczy: dr Anna Brosch

Nazwa jednostki, w której będzie realizowany projekt: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Imię i nazwisko małoletniego uczestnika (*drukowanymi literami*):

Imię i nazwisko przedstawiciela ustawowego uczestnika (*drukowanymi literami*):

Niniejszym oświadczam, że:

1. Jestem przedstawicielem ustawowym (rodzicem/opiekunem prawnym)

małoletniego
(imię i nazwisko)

zwanego dalej „Małoletnim”.

☐ TAK

☐ NIE

2. Zostałem poinformowany przez Krzysztofa Kasperka o planowanym badaniu naukowym pt.

„**Propedeutyka samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej w szkole społecznej**” w którym ma wziąć udział Małoletni, w szczególności o jego założeniach, celach, przebiegu i sposobie przeprowadzania oraz o przewidywanych korzyściach i ryzyku związanym z udziałem w tym badaniu, a także że otrzymałem, przeczytałem i zrozumiałem pisemną informację dla przedstawiciela ustawowego małoletniego uczestnika tego badania.

☐ TAK

☐ NIE

3. Otrzymałem zadowalające odpowiedzi na wszystkie zadane przeze mnie pytania i rozumiem wszystkie przekazane mi informacje dotyczące tego badania naukowego.

☐ TAK

☐ NIE

4. Zostałem poinformowany, że udział Małoletniego w badaniu naukowym jest absolutnie dobrowolny.

☐ TAK

☐ NIE

5. Zostałem poinformowany, że mogę wycofać zgodę w formie ustnej lub pisemnej przez wysłanie wiadomości e-mail na adres: krzysztof.kasperek@us.edu.pl na udział Małoletniego w badaniu naukowym w dowolnym momencie badań.

☐ TAK

☐ NIE

6. Zostałem poinformowany, że jeśli w trakcie trwania badania naukowego będę miał jakieś pytania lub wątpliwości, mogę się z nimi zwracać do osób wskazanych w Informacji.

☐ TAK

☐ NIE

7. [Wariant dla rodzica] Przedyskutowałem kwestię udziału Małoletniego w tym badaniu naukowym z drugim rodzicem

(imię i nazwisko)

będącym przedstawicielem ustawowym Małoletniego, i wspólnie podjęliśmy decyzję o udzieleniu zgody na udział Małoletniego w tym badaniu naukowym.

☐ NIE DOTYCZY (jestem jedynym przedstawicielem ustawowym małoletniego)

☐ TAK

☐ NIE

8. Dobrowolnie wyrażam zgodę na udział Małoletniego w badaniu naukowym:
„Propedeutyka samorządności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej w szkole społecznej”

(tytuł badania)

.....
Miejscowość i data wpisana przez przedstawiciela ustawowego:

.....
Czytelny podpis przedstawiciela ustawowego:

.....
Imię i nazwisko przedstawiciela ustawowego (drukowanymi literami):

.....
Miejscowość i data wpisana przez osobę odbierającą zgodę:

.....
Podpis osoby odbierającej zgodę:

.....
Imię i nazwisko osoby odbierającej zgodę (drukowanymi literami)

Klauzula informacyjna RODO

1. Administrator danych osobowych

Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Śląski w Katowicach reprezentowany przez Rektora. Z administratorem można się skontaktować w następujący sposób:

1. listownie na adres: ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice
2. przez e-mail: administrator.danych@us.edu.pl

2. Inspektor ochrony danych

Może się Pani/Pan kontaktować z inspektorem ochrony danych we wszystkich sprawach dotyczących przetwarzania danych osobowych oraz korzystania z praw związanych z przetwarzaniem danych, w następujący sposób:

1. listownie na adres: ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice
2. przez e-mail: iod@us.edu.pl

3. Cele przetwarzania oraz podstawa prawna przetwarzania

Podstawą prawną przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest w oparciu o art. 6 ust. 1 lit. a Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 roku w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych).

Podanie danych osobowych jest wymogiem koniecznym do wzięcia udziału w badaniach. W przypadku niepodania danych nie będzie możliwe zrealizowanie ww. celu.

1. Pani/Pana dobrowolna zgoda na przetwarzanie danych osobowych w celach organizacyjnych i przeprowadzenia badań naukowych w Społecznej Szkole Podstawowej „Nasza Dobra Szkoła”;
2. Pani/Pana dobrowolna zgoda na przetwarzanie danych osobowych, celem opublikowania wyników badań w rozprawie doktorskiej.
3. Pani/Pana dobrowolna zgoda na przetwarzanie danych osobowych, celem opublikowania w pracy doktorskiej wytworów i prac uczniowskich realizowanych w trakcie badań.
4. Pani/Pana dobrowolna zgoda na wykorzystanie wizerunku i nagrań audio w pracy doktorskiej, w celach rejestracji zachowań uczniów w czasie badań.

4. Okres przechowywania danych osobowych

Będziemy przechowywać Pani/Pana dane osobowe przez okres niezbędny dla przeprowadzenia badań, do momentu publikacji rozprawy doktorskiej, jednakże nie dłużej niż do czasu cofnięcia przez Panią/Pana zgody na ich przetwarzanie.

Dane osobowe nie będą udostępniane innym podmiotom.

6. Prawa związane z przetwarzaniem danych osobowych

Przysługują Pani/Panu następujące prawa związane z przetwarzaniem danych osobowych:

- 1) prawo wycofania zgody na przetwarzanie danych w dowolnym momencie, co nie ma wpływu na zgodność z prawem przetwarzania, którego dokonano na podstawie Pani/Pana zgody przed jej wycofaniem. Zgodę może Pani/Pan wycofać poprzez wysłanie oświadczenia o wycofaniu zgody na nasz adres korespondencyjny, bądź adres e-mailowy: iod@us.edu.pl;
- 2) prawo żądania usunięcia Pani/Pana danych osobowych, w szczególności w przypadku cofnięcia przez Panią/Pana zgody na przetwarzanie, gdy nie ma innej podstawy prawnej przetwarzania;
- 3) prawo wniesienia skargi do organu nadzorczego zajmującego się ochroną danych osobowych, tj. Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych
- 4) Ryzykiem jest to, że opinie, poglądy uczestników badań zostaną poznane przez innych. Natomiast badacz zobowiązuje się do zapewnienia poufności tych informacji jeśli nie zostanie mu udzielona zgoda na ujawnienie ich publikacji pod nazwiskiem konkretnej osoby.
- 5) W trakcie badań gwarantuje się poufność informacji i w celu zapewnienia bezpieczeństwa danych. W celu bezpieczeństwa danych będą one przetwarzane w sposób anonimizowany.
- 6) Wyniki badań zostaną rozpowszechnione w postaci publikacji, wystąpień konferencyjnych. Dane osobowe publikacji ukażą się w postaci zanonimizowanej, chyba że badaczka uzyska zgodę opiekuna prawnego na ujawnienie danych z użyciem imienia i nazwiska dziecka.

Katowice, data.....

Przyjąłem/am do wiadomości

(czytelny podpis)

Oświadczenia o wyrażeniu zgody na przetwarzanie danych osobowych

Po zapoznaniu się z klauzulą informacyjną RODO

1. wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na przetwarzanie moich danych osobowych oraz osoby Małoletniej przez Administratora tj. Uniwersytet Śląski w Katowicach dla potrzeb organizacji i przeprowadzenia badań naukowych w Społecznej Szkole Podstawowej „Nasza Dobra Szkoła”
2. wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na przetwarzanie moich danych osobowych oraz osoby Małoletniej przez Administratora tj. Uniwersytet Śląski w Katowicach celem opublikowania wyników badań w rozprawie doktorskiej.
3. wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na przetwarzanie moich danych oraz osoby Małoletniej osobowych przez Administratora tj. Uniwersytet Śląski w Katowicach celem opublikowania w pracy doktorskiej wytworów i prac uczniowskich realizowanych w trakcie badań.
4. wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na przetwarzanie moich danych osobowych oraz osoby Małoletniej przez Administratora tj. Uniwersytet Śląski w Katowicach w celach rejestracji audiowizualnej wizerunku, wytworów i zachowań uczniów w czasie badań.

Katowice, data

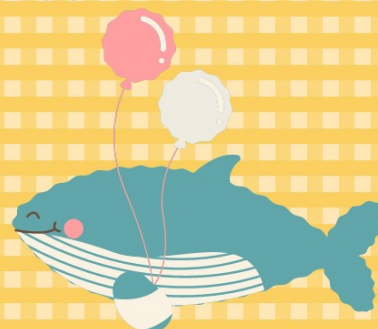
(podpis osoby, której dane dotyczą, a w przypadku osób niepełnoletnich – rodzica lub opiekuna prawnego)

Formularz zgody dziecka na udział w badaniu

Zaznacz czy się zgadzasz



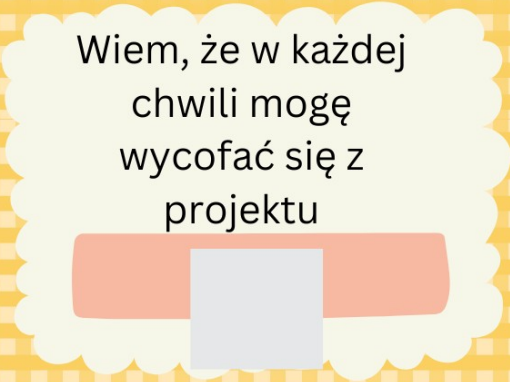
Informacje na temat
projektu są dla mnie
zrozumiałe



Zgadzam się na
wykorzystanie
moich prac



Zgadzam się na
bycie nagrywanym i
i fotografowanym



Wiem, że w każdej
chwili mogę
wyciąć się z
projektu



Podpis/rysunek

Aneks III. Arkusz wywiadu częściowo-ustrukturyzowanego z dziećmi

Arkusz stanowił narzędzie badawcze wykorzystane w wywiadach indywidualnych z dziećmi klas I–III. Pytania miały charakter częściowo-ustrukturyzowany i służyły eksploracji doświadczeń związanych z samorządnością w klasie.

Etap I. Doświadczenie zgłaszania pomysłów

1. Wyobraź sobie, że chłopiec o imieniu Wojtek chce zorganizować w klasie pokaz tańców i śpiewu. Co byś zrobił na jego miejscu? Jak byś się zachował? Co byś czuł?
2. Kiedy czujesz, że możesz zgłaszać własne pomysły i że jesteś słuchany? Podaj przykład takiej sytuacji. Co wtedy robi nauczyciel lub klasa?

Etap II. Wsparcie w wyrażaniu zdania

3. Co pomaga Ci wyrażać własne zdanie w klasie? Czy czujesz się w tym wspierany przez nauczycieli, kolegów z klasy, rodziców?

Etap III. Uznanie głosu ucznia

4. Czy Twoje pomysły i opinie są brane pod uwagę? Opowiedz o sytuacji, kiedy tak było lub dlaczego tak się nie dzieje.

Etap IV. Współdecydowanie

5. Czy czujesz, że bierzesz udział we wspólnym podejmowaniu decyzji? Jak często zgłaszasz pomysły podczas kręgów klasowych? Co Ci to ułatwia, a co utrudnia?

Etap V. Odpowiedzialność

6. Czy dzieci w klasie dzielą się odpowiedzialnością za podejmowanie decyzji? Kiedy ostatnio byłeś odpowiedzialny za coś, co sam zainicjowałeś?

Pytania dodatkowe

7. Co robisz, gdy pojawia się pomysł, który Ci się nie podoba? Jak się wtedy czujesz?
8. Czy od ostatniego wywiadu zaszły w klasie jakieś zmiany? Jak je oceniasz?
9. Co jeszcze powinno się zmienić w kolejnym cyklu?
10. Czy czujesz się słuchany w relacjach z innymi nauczycielami?
11. Wykonaj fotografie miejsc, na które masz największy wpływ i opowiedz mi o nich.

Aneks IV. Wzór karty obserwacyjnej (fragment dziennika badacza)

Data obserwacji:

Miejsce/klasa:

Cykl badania: I / II / III

Czas trwania: od do

1. Kontekst sytuacji

- Rodzaj zajęć / wydarzenia:
- Cel edukacyjny / charakter aktywności:
- Organizacja przestrzeni:

2. Obserwacja zachowań uczniów

- **Formy aktywności uczniów:**
 - ☐ zgłaszanie pomysłów
 - ☐ udział w dyskusji
 - ☐ pełnienie ról (np. przewodnik kręgu, dyżurny)
 - ☐ opór (np. wycofanie, protest, równoczesne mówienie)
 - ☐ praca indywidualna / grupowa
- **Komunikacja werbalna i niewerbalna:**
 - ☐ aktywne słuchanie
 - ☐ argumentowanie
 - ☐ przerywanie, chaos komunikacyjny
 - ☐ gesty zgłaszania, mimika, ustawienie ciała
- **Emocje uczniów (obserwowalne):**
 - ☐ entuzjazm / radość
 - ☐ frustracja / złość
 - ☐ wycofanie
 - ☐ zaangażowanie / koncentracja

3. Obserwacja roli nauczyciela

- Sposób moderowania dyskusji:
- Wsparcie i reagowanie na głosy uczniów:
- Konsekwencja w stosowaniu kontraktów i procedur:

4. Interakcje rówieśnicze

- Dominacja / bierność poszczególnych uczniów:
- Wsparcie rówieśnicze:
- Konflikty / sposoby ich rozwiązywania:

5. Refleksje badacza

(interpretacja, pierwsze kody, pytania badawcze, intuicje; ta część ma charakter subiektywny)

.....

.....

6. Materiały dodatkowe

- Odniesienie do dokumentacji fotograficznej / wideo: nr zdjęcia, klatka filmu:
- Powiązanie z kategoriami kodowania (np. MAXQDA):

Aneks V. Drzewo kodowe

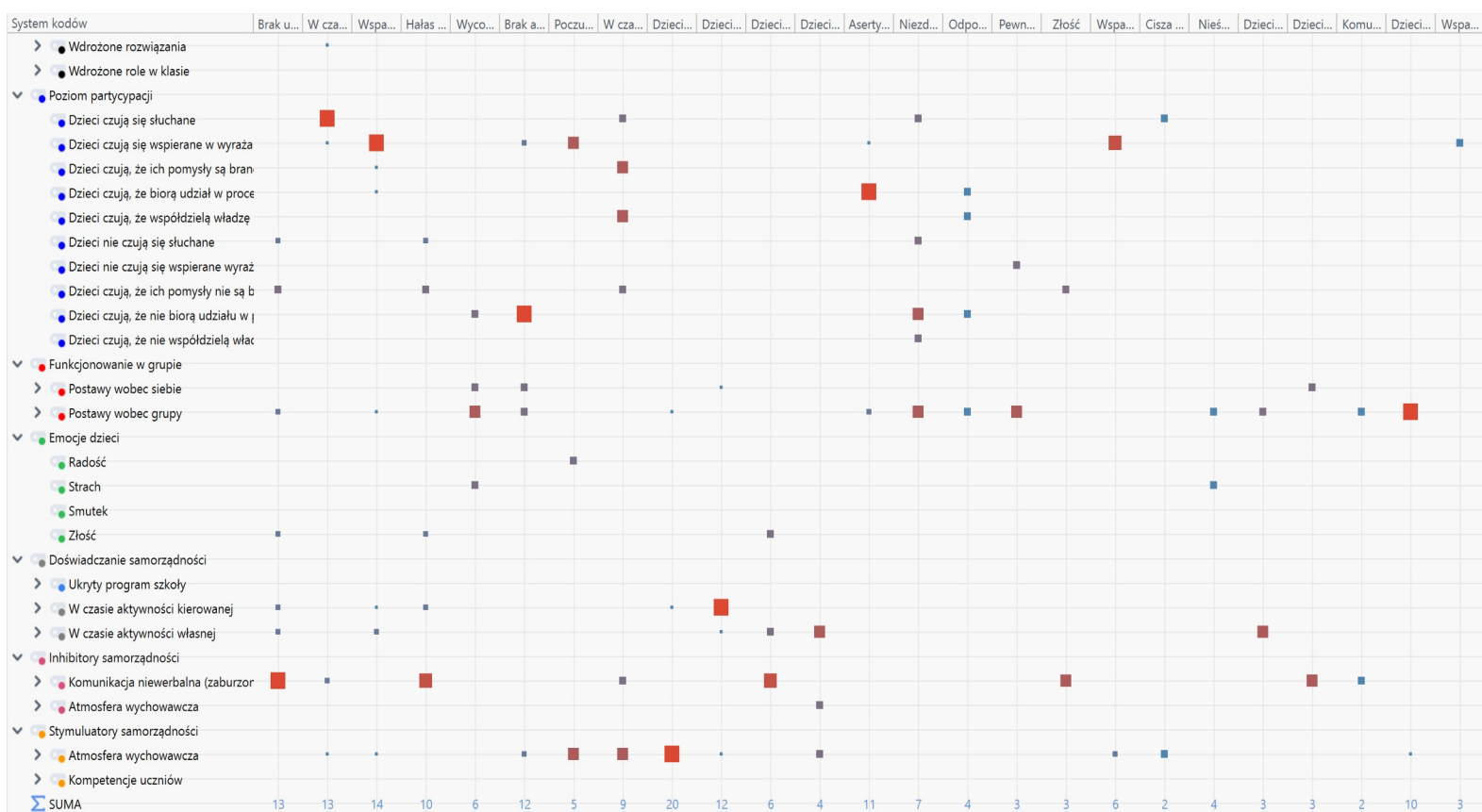
System kodów	Częstotliwość
System kodów	1566
Analiza wideo kręgów (komunikacja niewerbalna)	0
Homofilia płciowa	1
Zajmowane miejsca w kręgu	1
Trudności w relacjach z innymi klasami	1
Bawienie się przedmiotami	1
Zwrócenie uwagi przez nauczyciela	4
Dzieci ze specjalnymi potrzebami (nadpobudliwość)	3
Zachowanie przewodnika kręgu	5
Bycie poza kręgiem	1
Głosowanie	2
Opuszczenie kręgu	2
Konflikt	4
Rozmowy wszystkich na raz	13
Komunikacja niewerbalna	7
Narzędzia i metody wspierania samorządności	0
Wdrożone rozwiązania	0
Pudełko klasowe	22
Trójkąty decyzyjne	24
Tablica planowania	8
Tablica tygodnia	0
Wdrożone role w klasie	0
Grupowy	30
Przewodnik kręgów	30
Poziom partycypacji	0
Dzieci czują się słuchane	88
Dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swoich poglądów	50
Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę	68
Dzieci czują, że biorą udział w procesach decyzyjnych	114
Dzieci czują, że współdzielą władzę i odpowiedzialność za podejmowanie decyzji	82
Dzieci nie czują się słuchane	33

Dzieci nie czują się wspierane wyrażaniu własnych poglądów	13
Dzieci czują, że ich pomysły nie są brane pod uwagę	25
Dzieci czują, że nie biorą udziału w podejmowaniu decyzji	27
Dzieci czują, że nie współdzielą władzy i odpowiedzialności	24
Funkcjonowanie w grupie	0
Postawy wobec siebie	0
Niezdecydowanie	38
Zaniżona samoocena	3
Obojętność	4
Złe zdanie o sobie	2
Brak pomysłów	13
Postawy wobec grupy	0
Wycofanie	15
Dbanie o porządek	2
Ignorowanie przez chłopców	9
Empatia	6
Homofilia płciowa	12
Stres	24
Pospieszanie innych	1
Odpowiedzialność za klasę	31
Lęk przed oceną innych	25
Brak asertywności	18
Chęć realizacji własnych pomysłów	11
Asertywność	58
Pewność siebie	21
Nieśmiałość	11
Emocje dzieci	0
Radość	11
Strach	14
Smutek	5
Złość	6
Doświadczenie samorządności	0

Ukryty program szkoły	0
Kontakt z innymi nauczycielami	0
Postrzeganie innych nauczycieli	4
Brak zaufania do innych nauczycieli	32
Zaufanie do innych nauczycieli	34
Świetlica popołudniowa	2
W czasie aktywności kierowanej	0
Przy rozwiązywaniu konfliktów	1
W czasie świetlicy	8
W czasie kręgu	58
W czasie lekcji	17
W czasie aktywności własnej	0
W czasie projektów	66
W czasie zabawy	2
W czasie kręgu grupowego	10
W czasie prezentacji	13
W czasie spotkań redakcyjnych	1
Inhibitory samorządności	0
Komunikacja niewerbalna (zaburzona)	21
Brak uważności innych	17
Hałas w klasie	26
Złe samopoczucie	4
Atmosfera wychowawcza	0
Brak możliwości	1
Odrzucenie pomysłu	2
Brak zainteresowania kręgami	2
Trudności w współpracy grupowej	5
Trudności w relacjach	30
Brak zaufania	1
Stymulatory samorządności	0
Atmosfera wychowawcza	0
Cisza w klasie	22
Zwrócenie się o pomoc	13
Uważność innych na siebie	7

Wsparcie kolegów i koleżanek	9
Dobre relacje	5
Wsparcie rodziców	16
Wsparcie koleżanek/kolegów	44
Wsparcie nauczyciela	19
Poczucie bezpieczeństwa	7
Przestrzeganie zasad w klasie	1
Ukochana zabawka	9
Kompetencje uczniów	0
Komunikacja niewerbalna (wspierająca)	10
Duża ilość pomysłów	2
Ciekawość i zainteresowania tematem	10
Samodzielne planowanie nauki	11
Umiejętność współpracy	1

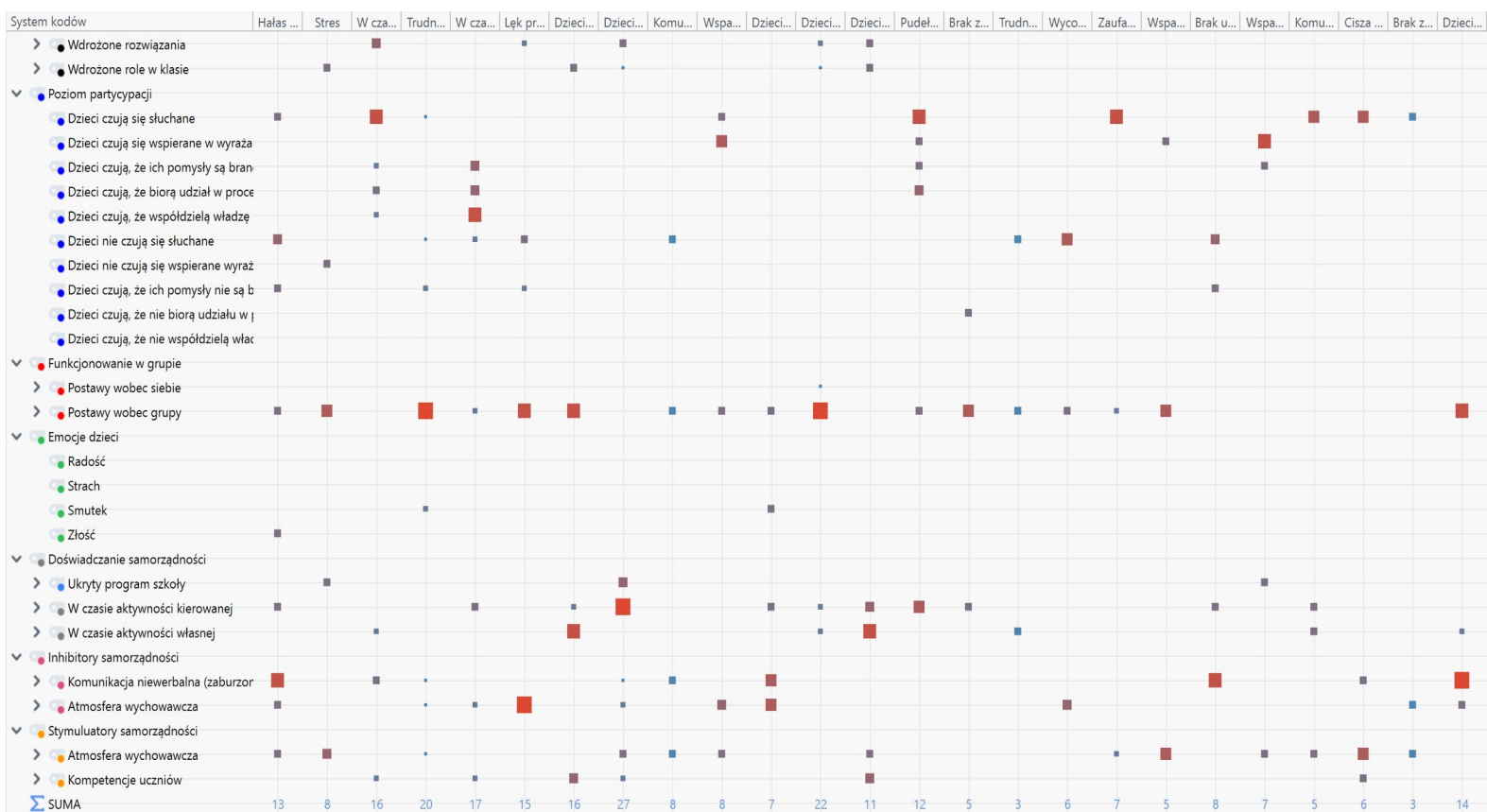
Aneks VI. Relację między kodami w I cyklu



Legenda skrótów kodów w pozycji poziomej:

- Brak uważności innych;
- W czasie kręgu;
- Wsparcie koleżanek i kolegów;
- Hałas w klasie;
- Wycofanie;
- Brak asertywności;
- Poczucie bezpieczeństwa;
- W czasie projektów;
- Dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swoich poglądów;
- Dzieci czują się słuchane;
- Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę;
- Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę;
- Asertywność;
- Niezdecydowanie;
- Odpowiedzialność za klasę;
- Pewność siebie;
- Złość;
- Wsparcie rodziców;
- Cisza w klasie;
- Nieśmiałość;
- Dzieci czują, że współdzielą władzę i odpowiedzialność za podejmowanie decyzji;
- Komunikacja werbalna (zaburzona);
- Dzieci czują, że biorą udział w procesach decyzyjnych;
- Wsparcie nauczyciela.

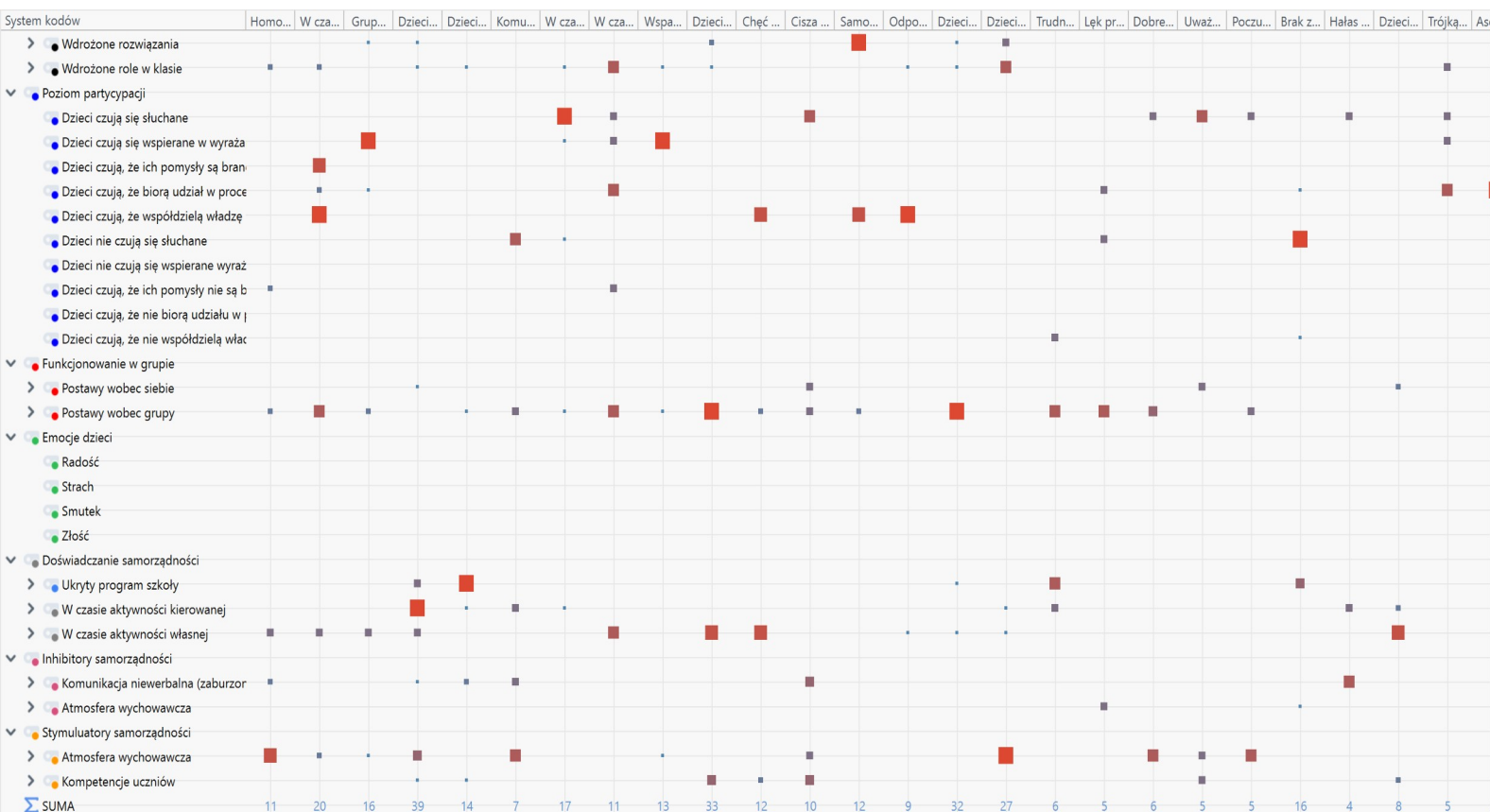
Aneks VII. Relację między kodami w II cyklu



Legenda skrótów kodów w pozycji poziomej:

- Hałas w klasie;
- Stres;
- W czasie kręgu;
- Trudności w relacjach;
- W czasie projektów;
- Lęk przed oceną innych;
- Dzieci czują, że współdzielą władzę i odpowiedzialność za podejmowanie decyzji;
- Dzieci czują się słuchane;
- Komunikacja niewerbalna;
- Wsparcie koleżanek i kolegów;
- Dzieci czują, że ich pomysły nie są brane pod uwagę;
- Dzieci czują, że biorą udział w procesach decyzyjnych;
- Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę;
- Pudełko klasowe;
- Brak zaufania do innych nauczycieli;
- Trudności w współpracy grupowej;
- Wycofanie;
- Zaufanie do innych nauczycieli;
- Wsparcie koleżanek i kolegów;
- Brak uważności innych;
- Wsparcie nauczyciela;
- Komunikacja niewerbalna (wspierająca);
- Cisza w klasie;
- Brak zaufania;
- Dzieci nie czują się słuchane.

Aneks VIII. Relację między kodami w III cyklu



Legenda skrótów kodów w pozycji poziomej:

- Homofilia płciowa;
- W czasie projektów;
- Grupowych;
- Dzieci czują się słuchane;
- Dzieci nie czują się słuchane;
- Komunikacja niewerbalna (zaburzona);
- W czasie kręgu;
- W czasie kręgu grupowego;
- Wsparcie koleżanek/kolegów;
- Dzieci czują, że współdzielą władzę i odpowiedzialność za podejmowanie decyzji;
- Chęć realizacji własnych pomysłów;
- Cisza w klasie;
- Samodzielne planowanie nauki;
- Odpowiedzialność za klasę;
- Dzieci czują, że biorą udział w procesach decyzyjnych;
- Dzieci czują się wspierane w wyrażaniu swoich poglądów;
- Trudności w relacjach;
- Lęk przed oceną innych;
- Dobre relacje;
- Uważność innych na siebie;
- Poczucie bezpieczeństwa;
- Brak zaufania do innych nauczycieli;
- Hałas w klasie;
- Dzieci czują, że ich pomysły są brane pod uwagę;
- Trójkąty decyzyjne;
- Asertywność.