

Agnieszka Weiner

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ORCID 0000-0001-5687-5090

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.4.11>

Uczyć się od innych – rola obserwacji w pracy nauczyciela

Learning from Others – the Role of Observation in a Teacher's Work

ABSTRACT: The aim of the article is to reflect on the relationship between observation and the work of a preschool teacher in the context of Norwegian preschool pedagogy. The text asks about the role of observation in early childhood care and education. The investigation takes the form of a critical reading of texts, including educational documents and analyses of research results. The article presents the relationship between teacher observation and the implementation of the goals of the Norwegian kindergarten framework plan, in the context of recognizing and protecting the value of childhood and predicting future school success. The Norwegian education model, which focuses on children's development, subjectivity and inspiring individuals to fulfil their potential, values the insightfulness of teacher observation. Without its competent implementation, the system could not have a participatory character. Activities of this nature in Poland are still ahead of us. They are also related to the process of shaping the professional identity of a teacher, which should move from a „given” function to a „taken” identity.

KEYWORDS: Pedagogy, Norwegian kindergarten, teacher observation, early childhood education and care (ECEC), family-kindergarten cooperation.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest refleksja nad relacją obserwacji i pracy nauczyciela przedszkola w kontekście norweskiej pedagogiki przedszkolnej. Tekst stawia pytanie o rolę obserwacji we wczesnej opiece i edukacji. Dociekania mają postać krytycznej lektury tekstów, w tym dokumentów oświatowych i analiz wyników badań. W artykule zaprezentowano związek prowadzonej przez nauczyciela obserwacji z realizacją celów ramowego planu norweskiego przedszkola, w kontekście uznania i ochrony wartości dzieciństwa oraz predykcji przyszłych sukcesów szkolnych. Model norweskiej edukacji wysuwającej na pierwszy plan rozwój dzieci, pod-

miotowość oraz inspirowanie jednostki do realizowania swojego potencjału ceni wnikliwość nauczycielskiej obserwacji. Bez jej kompetentnej realizacji system nie mógłby nosić rysu partycypacyjnego. Działania o takim charakterze w Polsce dopiero są przed nami. Wiążą się również z procesem kształtowania tożsamości zawodowej nauczyciela, która z funkcji „nadanej” powinna przechodzić na rzecz tożsamości „zadanej”.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, norweskie przedszkole, obserwacja nauczycielska, wczesna edukacja i opieka (ECEC), współpraca rodziny i przedszkola.

Wprowadzenie

Dynamika współczesnej cywilizacji naznaczonej światowymi i regionalnymi kryzysami oraz jej złożoność wymagają od pedagogów, nauczycieli, wychowawców nowych zasobów i umiejętności. Zadanie nauczyciela określone przez Joannę Madalińską-Michalak (2021, s. 65) jako zawód „o doniosłym znaczeniu społecznym, związanym z wysokimi oczekiwaniami społecznymi, z natury twórczy”, charakteryzuje się swoją specyfiką w obszarze wczesnej edukacji i opieki. Stopniowo umacnia się wśród badaczy zajmujących się tym obszarem przekonanie o konieczności wyłonienia pedeutologii przedszkolnej i wczesnoszkolnej z pedeutologii ogólnej (Zbróg, 2024). Wśród wielu kompetencji potrzebnych nauczycielom pracującym z małymi dziećmi, za kluczową uważa się umiejętność tworzenia wysokiej jakości środowiska pedagogicznego, w którym dzieci mogą aktywnie i kreatywnie się uczyć (Adamek, Bałachowicz, 2019; Bałachowicz, 2018/2019). Aby takie środowisko kształtować, trzeba umieć wykorzystać obserwację jako narzędzie nauczycielskiej diagnozy. Jej roli, w kontekście funkcjonowania norweskich przedszkoli, poświęcony będzie niniejszy tekst.

Norweskie przedszkola

Do przedszkola w Norwegii uczęszczają dzieci w wieku od pierwszego do piątego roku życia. System obejmuje opieką i edukacją 96% dzieci. Na uwagę zasługuje niedościgniony dla wielu krajów stosunek liczby pracowników do liczby dzieci: np. w przedziale od 3. do 5. r.ż. wynoszący 1 : 6. W typowej sytuacji każdy nauczyciel pracuje z dwoma asystentami, a wszystkie placówki zobowiązane są do przestrzegania „Rammeplan for barnehagen” (2017). Za nadzorowanie i zarządzanie systemem edukacji, włącznie z przedszkolami, odpowiada Ministerstwo Edukacji i Badań (2006).

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy intensywne programy edukacyjne na poziomie wczesnej edukacji i opieki spełniają swoją rolę w odniesieniu do predykcji przyszłych osiągnięć szkolnych wydaje się bardzo ciekawym

przedsięwzięciem, szczególnie w odniesieniu do Norwegii. Model edukacji norweskiej jest szeroko opisywany w literaturze przedmiotu, często w kontekście edukacji demokratycznej, partycypacyjnej, opartej na wartościach (Halvorsen, 2015; Bałachowicz, 2016). Ma swój charakterystyczny rys, odmieniony od polskiej edukacji.

Pedagogika nordycka kładzie szczególny nacisk na zabawę inicjowaną przez dzieci, zmniejszając tym samym rolę bezpośrednich instrukcji nauczyciela (Engeli i in., 2015; Samuelsson, Carlsson, 2008). Zgodnie z jednym z podstawowych celów, iż „przedszkola muszą uznawać i chronić wewnętrzną wartość dzieciństwa” (Rammeplan for barnehagen, 2017), zajęcia o charakterze edukacyjnym, bardziej ustrukturyzowane, realizowane są zazwyczaj dopiero w ostatnim roku przed rozpoczęciem nauki w szkole.

Według Ramowego planu dla przedszkoli zasadnicze znaczenie ma zapewnienie wszystkim dzieciom uczęszczającym do przedszkola dzieciństwa charakteryzującego się dobrym samopoczuciem, przyjaźnią i zabawą. Przedszkola powinny stwarzać dzieciom możliwość rozwijania pewności siebie i doświadczenia, że są one dostrzegane, rozumiane, szanowane, otrzymują pomoc i wsparcie, których potrzebują. W ramach zrównoważonego rozwoju dzieci mają nauczyć się dbać o siebie nawzajem i o przyrodę. Wśród wytycznych dla pracowników podkreśla się, że personel ma być świadomy, iż dzieci mogą być narażone na zaniedbanie, przemoc i wykorzystywanie seksualne, w związku z czym nauczyciele i pracownicy przedszkola powinni wiedzieć jak można temu zapobiec i wykryć. Przedszkola są postrzegane jako organizacje uczące się, w których od pracowników wymaga się, aby byli wzorcami do naśladowania (Rammeplan for barnehagen, 2017).

W norweskim przedszkolu zabawa ma zajmować centralne miejsce i powinna stanowić arenę dla rozwoju oraz uczenia się interakcji społecznych i językowych. Wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola podczas różnego rodzaju zabaw, szczególnie na świeżym powietrzu, powinny doświadczać radości, ekscytacji i zaangażowania. Tematyka edukacyjna przedszkola koncentruje się wokół kilku płaszczyzn: Komunikacja, język, tekst; Ciało, ruch, jedzenie i zdrowie; Sztuka, kultura i kreatywność; Natura, środowisko i technologia; Liczba, odstęp i kształt; Etyka, religia i filozofia; Lokalne środowisko i społeczeństwo (Rammeplan for barnehagen, 2017).

Przedszkolne funkcjonowanie dzieci a ich późniejsze osiągnięcia w nauce – wyniki badania norweskich przedszkolaków

Okres wczesnoszkolny jest wielokrotnie wskazywany w literaturze jako ten, który można uznać za silny predyktor późniejszych osiągnięć (Casillas i in., 2012; Duncan i in., 2007; Weiner, 2011). Poszukiwanie elementów, które mogłyby stymulować określone zachowania i osiągnięcia dziecka nadal wymagają badania, szczególnie w odniesieniu do okresu przed rozpoczęciem intensywnej nauki w szkole. Wydaje się to jeszcze bardziej istotne dla dzieci, dla których wczesna edukacja i opieka odgrywa rolę kompensacyjną.

Dotychczas proponowano, a następnie badano efektywność wielu ukierunkowanych działań i programów przedszkolnych w celu skutecznego przygotowania dzieci do szkoły i podjęcia formalnego uczenia się (np. Diamond i in., 2007; Gray i in., 2014; Weiland, Yoshikawa, 2013). Wydaje się, że szczególne korzyści mogą na tym etapie uzyskać dzieci doświadczające większej od swoich rówieśników ilości wyzwań. W tym przypadku zachodzi konieczność wzmocnienia wysiłków na rzecz stymulowania ich rozwoju przed rozpoczęciem nauki formalnej. Działania takie w kontekście uzyskanych wyników badań wydają się skuteczne, szczególnie w zakresie ich wprost proporcjonalnej korelacji z poziomem gotowości szkolnej, umiejętnością czytania i pisanania, umiejętnościami matematycznymi czy szeroko pojętym uczeniem się (Heckman, 2006; Claessens i in., 2014). Jako istotną dla osiągnięć wskazuje się również kompensację odniesioną do korelatów środowiskowych, najczęściej związanych ze społecznymi i ekonomicznymi czynnikami rodzinnymi. Programy wsparcia takich dzieci, przynoszą im największe korzyści w zakresie wczesnej edukacji i opieki (Dearing i in., 2009; Duncan, Sojourner, 2013).

Dużym wyzwaniem są dzieci z opóźnieniami o charakterze poznawczo-językowym. Na etapie wczesnoszkolnym narażone są one na uzyskiwanie mniejszych osiągnięć (Beitchman i in., 2001) zwłaszcza w zakresie czytania (Catts i in., 2015). Znaczna liczba badań wykazała również, iż dzieci z wczesnymi zachowaniami eksternalizacyjnymi mają nie tylko problem z przystosowaniem się do szkoły w pierwszych w latach uczęszczania do niej, lecz także narażone są na obniżony poziom osiągnięć szkolnych (Arnold i in., 2012; Curby i in., 2015). Dzieci o wysokim poziomie tego typu zachowań doświadczają przede wszystkim wyzwań związanych z umiejętnościami samoregulacyjnymi ważnymi dla procesu uczenia się czy zdolnością do wykonywania instrukcji (Bub i in., 2007). Szczególnie silnym predyktorem słabych osiągnięć szkolnych wydaje się problem z uwagą (Arnold i in., 2012).

Na wyżej zaprezentowanym tle wyjątkowo prezentuje się doniesienie z projektu badania podłużnego przeprowadzonego w Norwegii na imponującej próbie 934 dzieci w wieku od 6. miesiąca do 6. r.ż. (Zambrana i in., 2019). Dzieci uczestniczące w tym kilkuletnim badaniu zostały w pierwszej i drugiej klasie szkolnej (6–7 r.ż.) poddane badaniu skalą SSIS-RS, która ocenia trzy domeny: umiejętności społeczne, zachowania problemowe i kompetencje szkolne, w tym wyniki uczniów w czytaniu, matematyce, motywacji, wsparciu rodziców i ogólnym funkcjonowaniu poznawczym (Gresham, Elliott, 2008) i przesiewowym testom z czytania i matematyki opracowanym przez Norweską Dyрекcję ds. Edukacji i Szkoleń. Przez okres uczęszczania dzieci do przedszkola zbierano informacje w postaci szczegółowych wywiadów z nauczycielami na temat ich działań, w tym o charakterze edukacyjnym. W wieku 4 lat nauczyciele mierzyli u dzieci zachowanie eksternalizacyjne przy użyciu kompletnego formularza raportu opiekuna-nauczyciela (Achenbach, Rescorla, 2000). W tym samym czasie poddano dzieci badaniu norweską wersją skali BPVS-II (Dunn i in., 1997) oraz 4 zadaniami wybranymi z baterii autorstwa Grażyna Kochanska, Kathleen Murray, Tanya Y. Jacques, Amy L. Koenig, Kimberly A. Vandegest (1996). W badaniu uwzględniono następujące współzmiennne: wykształcenie matki, płeć, poród przedwczesny, posiadanie rodzeństwa, kulturowe pochodzenie rodzica, zamieszkiwanie dziecka z jednym rodzicem.

W wyniku wieloletnich badań ustalono, że dzieci, które podlegały ustrukturyzowanym zajęciom w ostatnim roku przed podjęciem nauki w szkole były po przejściu do niej oceniane przez nauczycieli jako bardziej zaawansowane w czytaniu, ale nie w matematyce. Dzieci, które oceniono jako wykazujące więcej zachowań eksternalizacyjnych uzyskały niższe wyniki w testach językowych, a te, których matki miały niskie wykształcenie, były oceniane jako mniej zaawansowane zarówno w czytaniu, jak i w matematyce. Wyniki badań dowiodły, że bardziej intensywne zajęcia edukacyjne na etapie wczesnej edukacji i opieki poprawiły wyniki dzieci w czytaniu, szczególnie tych, które przejawiały zachowanie eksternalizacyjne lub niski poziom niektórych funkcji wykonawczych. Przy czym zwrócono szczególną uwagę, aby efekty te nie były funkcją aureoli. Wyniki badania podłużnego potwierdziły, że zagrożone przedszkolaki były na etapie szkolnym średnio niżej oceniane przez swoich nauczycieli w pierwszej i w drugiej klasie pod względem wyników w nauce, co potwierdza wcześniejsze raporty (np. Arnold i in., 2012). Za bardzo ważne odkrycie należy uznać fakt, iż zajęcia w przedszkolu są szczególnie korzystne dla dzieci prezentujących zachowania eksternalizacyjne, będące dość powszechnym problemem zarówno u dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), jak i tych w normie rozwojowej lub przejawiające niski

poziom samoregulacji. Wyniki te wskazują, że programy edukacyjne w przedszkolu w połączeniu z treningiem umiejętności społecznych mogą być owocnym sposobem na uniknięcie niekorzystnego cyklu edukacyjnego w przyszłości, co potwierdza wcześniejsze doniesienia. Zasadnicze konkluzje podkreślają potrzebę szerszego podejścia interwencyjnego, uwzględniającego behawioralne oraz edukacyjne zagrożenia współwystępujące w grupie dzieci od pierwszego do szóstego roku życia.

Nauczycielska obserwacja

Przedszkole jako naturalne środowisko gromadzi dzieci z różnymi potrzebami. Niektóre z nich potrzebują, lub będą potrzebowały, dodatkowego wsparcia. Istotnym źródłem wiedzy o dziecku są z pewnością jego rodzice, jednak obserwacja nauczycielska polegająca na zamierzonej, intencjonalnej analizie i ocenie funkcjonowania dziecka podczas jego pobytu w przedszkolu może stanowić niezastąpione źródło wiedzy o dziecku. Doskonałym przykładem konieczności i efektywności takich działań są przedstawione wyżej badania.

Realizowana przez nauczyciela obserwacja może obejmować zachowania pojawiające się w sposób niesprowokowany, ale również częściowo sprowokowany przez nauczyciela. Dla dobrze przygotowanego specjalisty, potrafiącego wskazać wady powyższej metody, może stanowić ona bardzo cenne źródło informacji o rozwoju poszczególnych dzieci, rozumienia i rozpoznawania ich potrzeb, możliwości edukacyjnych i wsparcia środowiskowego.

Oto kilka fragmentów wyników obserwacji zrealizowanych przez nauczycielkę wykształconą w Polsce, na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pracującą w zawodzie od 10 lat w norweskim przedszkolu Holmen Barnehave w miejscowości Holmen. Jest to placówka państwowa, do której uczęszcza 80 dzieci w wieku od 1. do 5. roku życia. Obserwacje pochodzą z młodszej grupy wiekowej 1–3 r.ż. Wybrano obserwacje odniesione do sytuacji relacji dziecka z rodzicami.

Dziewczynka (3 lata 1 miesiąc): „W pierwszych dniach pobytu dziewczynki w przedszkolu towarzyszył jej tata, który przejawiał bardzo pozytywne nastawienie do faktu, iż córka zaczyna edukację przedszkolną. Pewnie prowadził małą za rączkę, pokazywał teren przedszkolny, chętnie rozmawiał z personelem i udzielał informacji o dziewczynce. Ojciec dziewczynki z natury jest pewnym siebie, otwartym człowiekiem, ma duże poczucie humoru, często żartuje i się śmieje. Dziewczynka ma z nim dobry kontakt. W momencie odbierania dziewczynki z przedszkola widać, że chętnie razem rozmawiają, śmieją się,

opowiadają, jak minął dzień, czy jeszcze chwilę bawią się na terenie przedszkola. Mama dziewczynki jest osobą miłą, zamkniętą w sobie i dość powściągliwą. Dziewczynka często kłóci się z mamą. Podczas przyprowadzania do przedszkola przez mamę dziewczynka często zaczyna dzień płaczem, a po mamie widać zdenerwowanie zaistniałą sytuacją.”

Chłopiec (3 lata): „Mama chłopca jest z pochodzenia Rosjanką, dobrze włada językiem norweskim, ale najczęściej komunikuje się z synem w języku ojczystym. Zależy jej na tym, aby syn znał ten język i biegle nim władał. Często rozmawia z chłopcem po rosyjsku w obecności innych osób, chłopiec odpowiada jej po norwesku. Tata chłopca jest Norwegiem, nie zna rosyjskiego więc chłopiec rozmawia z nim tylko po norwesku. Tata nie poświęca chłopcu tyle uwagi co mama, gdyż dużo pracuje, nie uczestniczy też w życiu przedszkola, to znaczy rzadko przychodzi na uroczystości i dużo rzadziej niż mama przyprowadza i odbiera chłopca z przedszkola. Chłopiec ma dużo lepszy kontakt z mamą niż z tatą, gdyż do niej się przytula, w jej obecności się śmieje i żartuje. Kiedy jest z tatą zachowuje się nienaturalnie i jest spięty”.

Chłopiec (2 lata 8 miesięcy): „Zarówno ojciec jak i matka są żywo zainteresowani rozwojem chłopca. Chętnie współpracują z placówką przedszkolną, są otwarci na wymianę informacji, wykazują duże zainteresowanie działalnością i organizacją życia przedszkolnego. Na zmianę przyprowadzają i odprowadzają chłopca do przedszkola. Oboje codziennie oczekują na informacje jak chłopcu minął dzień, czy był zmęczony, z kim się bawił i co robił. Rodzice preferują aktywny tryb życia i chłopiec często jest przez nich zabierany na wycieczki rowerowe, narty, wyprawy w góry, koncerty dla dzieci czy parki rozrywki. Chłopiec ma dobry kontakt z dziadkami, którzy często opiekują się chłopcem i przyprowadzają go do przedszkola oraz zabierają do siebie w weekendy. Widać, że chłopiec jest oczkiem w głowie całej rodziny, zarówno rodzice jak i dziadkowie skupiają na nim swoją uwagę, faworyzują i rozpieszczają chłopca”.

Dziewczynka (2 lata 11 miesięcy): „Mama dziewczynki ma ograniczone prawa rodzicielskie i dwójkę dzieci z poprzedniego związku, którymi się nie zajmuje. Rodzice nie posiadają stałego zatrudnienia i korzystają ze środków wsparcia finansowego i mentalnego opieki społecznej. Pomimo iż dziewczynka ma swój pokój w domu to często przychodzi do przedszkola brudna i kolejny dzień w tych samych ubrankach. Dziewczynka już dwukrotnie zmieniała przedszkole, gdyż rodzice często się przeprowadzają z powodu długów. Rodzina jest objęta nadzorem instytucji «Barnevarne», która nadzoruje

rodziców z należytego wywiązywania się z obowiązków rodzicielskich. Dziecko nie uczęszcza do przedszkola regularnie, często jest przyprowadzone późno i nie zawsze może uczestniczyć we wszystkich zajęciach. Najczęściej do przedszkola przyprowadza ją tata, który zawsze się śpieszy, mimo że nigdzie nie pracuje. Mama pojawia się w przedszkolu raz na parę miesięcy. Rodzice mają swobodne podejście do współpracy z przedszkolem, nie wywiązują się z umów, unikają uczestnictwa w życiu przedszkolnym. Niejednokrotnie udają, że zapomnieli albo nie wiedzieli, że było jakieś święto w przedszkolu. Dziewczynka podczas takich uroczystości widząc, że inne dzieci mają u swego boku rodziców czuje się zagubiona i smutna”.

Przytoczone przykłady wystarczą, aby dostrzec, że pogłębiona obserwacja jest przez nauczycielkę traktowana jako bardzo ważne źródło informacji o dziecku. Sama nauczycielka tak to komentuje: „Nauczyciel musi być świadomy tego, iż każde dziecko rozwija się inaczej i w innym tempie, a jego rozwój jest wielorako uwarunkowany. Dlatego musi posiadać wiedzę na temat rozwoju dziecka oraz jego uwarunkowań i ograniczeń. Musi znać historię dziecka i jego doświadczenia, gdyż może ona być zarówno źródłem sukcesów jak i pasmem przyszłych niepowodzeń”.

Przedstawione wyżej przykłady opisów są tak skonstruowane, że nawet osoba nieznająca dziecka otrzymuje na jego temat bardzo istotne informacje w określonym, wytyczonym obszarze – tu relacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Zauważalny jest charakterystyczny, skoncentrowany na podmiotowości dziecka, sposób formułowania wypowiedzi, dążenie do obiektywizmu, powstrzymywanie się od przedwczesnych ocen i szacowania wpływów. Nauczycielom w norweskim przedszkolu bardzo zależy na współpracy z rodzicami dziecka. Nauczycielka tak o tym pisze: „Ścisła współpraca z rodzicami, oparta na wzajemnej życzliwości, zrozumieniu oraz partnerstwie stwarza możliwości zaangażowania rodziców w działalność przedszkola, a tym samym aktywne wsparcie i uczestnictwo w życiu dziecka”¹.

Wydaje się, że realizacja celów i wartości promowanych w norweskich przedszkolach byłaby absolutnie niemożliwa bez profesjonalnej, nauczycielskiej obserwacji. Dotyczy ona wielu obszarów, przede wszystkim funkcjonowania dziecka w przedszkolu. Konieczność obserwacji wynika także z *Ramowego planu przedszkola*. Według tego dokumentu planowanie pracy nauczyciela

¹ Obserwacje pochodzą z niepublikowanej pracy magisterskiej Estery Kilar pt. Wykorzystanie zabawy w diagnozie pedagogicznej przez nauczyciela przedszkola na przykładzie dzieci trzyletnich, napisanej pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Weiner prof. Akademii WSEI.

musi wykorzystywać wiedzę z zakresu dobrostanu i wszechstronnego rozwoju dziecka, co rozpoczyna się i opiera się na obserwacji, dokumentacji, refleksji i systematycznej ocenie, a także rozmowach z dziećmi i rodzicami (Rammeplan for barnehaugen, 2017).

Wymaganiom takim efektywnie może sprostać jedynie bardzo dobrze wykształcony pedagog. A tacy z pewnością są norwescy nauczyciele. Pracując z małymi grupami, mogą poświęcić odpowiednią ilość czasu na obserwację, co służy holistycznemu podejściu do rozwoju we wczesnym dzieciństwie i skutecznej realizacji założonych celów.

Uczyć się od innych

Różnice między przedszkolem w Polsce i Norwegii jaskrawo dostrzegają rodzice zmieniający czasowo lub na stałe miejsce swojego zamieszkania, którzy posyłają do norweskigo przedszkola swoje dzieci. Niejednokrotnie dzielą się oni w sieci swoimi spostrzeżeniami: „Przedszkole w Norwegii jest super! Dzieci uwielbiają chodźć do przedszkola. To tu zawierają pierwsze przyjaźnie, uczą się samodzielności, mają nieograniczone możliwości w zabawie na podwórku, mogą wspinać się po drzewach i taplać w błocie”².

Eksperci wczesnej pedagogiki dostrzegają jednak coś więcej. Model norweskiej edukacji, w którym stopniowo odchodzono od edukacji transmisyjnej w stronę edukacji demokratycznej, partycypacyjnej i opartej na wartościach stał się faktem. Najwyższym celem tej edukacji jest wsparcie rozwoju dzieci, podmiotowość oraz inspirowanie jednostki do realizowania swojego potencjału (Bałachowicz, 2016).

Partycypacyjny model edukacji w Polsce wciąż jest na etapie formowania (Weiner, 2024) i silnie wiąże się z procesem kształtowania tożsamości zawodowej nauczyciela, która zdaniem Bogdana Śliwerskiego (2024) powinna z funkcji „nadanej” przechodzić na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniając do twórczych poszukiwań, samookreślenia oraz samostanowienia.

² Informacja z bloga prowadzonego przez Polkę, mamę trójki dzieci uczęszczających do norweskigo przedszkola <https://nadfiordami.pl/przedszkole-w-norwegii-co-warto-wiedziec-o-norweskim-barnehaugen/> (data dostępu: 20.10.2024).

Bibliografia

- Achenbach, T., Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles. An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.) (2019). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 3, 376–386.
- Bałachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*. Warszawa: Wyd. APS.
- Bałachowicz, J. (2018/2019). Poznawcze i społeczne wymiary projektowania środowiska skutecznego uczenia się dzieci. *Edukacja Wczesnoszkolna*, 4, 7–20.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1, 75–82.
- Bub, K. L., McCartney, K., Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 653–670.
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A., Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104, 2, 407–420.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28, 9, 1407–1425.
- Claessens, A., Engel, M., Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning, and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, 51, 2, 403–434.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24, 5, 549–570.
- Dearing, E., McCartney, K., Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, 5, 1329–1349.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 5855, 1387–1388.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, 1428–1446.
- Duncan, G. J., Magnuson, K. A., Ludwig, J. (2004). The endogeneity problem in developmental studies. *Research in Human Development*, 1, 1–2, 59–80.
- Dunn, L., Whetton, C., Burley, J. (1997). *The British picture vocabulary scale* (2nd ed.). London, UK: Nelson Publishing Company.
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., Taguma, M. (2015). Early childhood education and care Policy review Norway. <http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway> (data dostępu: 23.09.2024).

- Gray, S. A., Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M., Wagmiller, R. L. (2014). Growth trajectories of early aggression, overactivity, and inattention: Relations to second-grade reading. *Developmental Psychology*, 50, 9, 2255–2263.
- Gresham, F., Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Halvorsen, K.V. (2015). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska (red.). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 5782, 1900–1902.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490–507.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia: prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa, Wyd. UW.
- Ministry of Education and Research (2006). <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf> (data dostępu: 05.10.2024)/.
- Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/> (data dostępu: 05.10.2024).
- Rammeplan for barnehagen/Barn og barndom (2017). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/verdigrunnlag/barn-og-barndom> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/> (dostęp 05.10.2024)/
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 6, 623–641.
- Weiland, C., Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84, 6, 2112–2130.
- Weiner, A. (2011). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy wieku szkolnym – determinanty zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Weiner, A. (2024). Partycypacja i aktywność jako kluczowe elementy nowoczesnego modelu edukacji muzycznej. W: M. Krasuska-Betiuk, M. Kupiec, A. Olechowska, E. Nowosielska, M. Poruszek (red.). *Wczesna edukacja dziecka*. Warszawa: Wyd. APS.
- Zambrana, I. M., Ogden, T., Zachrisson, H. D. (2019). Can Pre-Academic Activities in Norway's Early Childhood Education and Care Program Boost Later Academic Achievements in Preschoolers at Risk? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 440–456.
- Zbróg, Z. (2024). Specyfika pedeutologii wczesnoszkolnej. W: M. Krasuska-Betiuk, M. Kupiec, A. Olechowska, E. Nowosielska, M. Poruszek (red.). *Wczesna edukacja dziecka*. Warszawa: Wyd. APS.