

6-latki w szkole

edukacja i pomoc

6-latki w szkole

edukacja i pomoc

redakcja naukowa

Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt, Sławomir Jabłoński,
Julita Wojciechowska, Beata Ziótkowska



Wydawnictwo Fundacji Humaniora

Poznań 2014

RECENZENT

prof. dr hab. Maria Ledzińska
Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

Wydanie I

PROJEKT OKŁADKI
Adriana Staniszewska

REDAKCJA, KOREKTA I ŁAMANIE
Adriana Staniszewska

RYSUNKI
Iwo i Ludwik Staniszewscy

© Copyright by Wydawnictwo Fundacji Humaniora 2014

Publikacja finansowana ze środków
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dziekana Wydziału Nauk Społecznych UAM
Dyrektora Instytutu Psychologii UAM

ISBN 978-83-7589-033-5



Wydawnictwo Fundacji Humaniora

DRUK
Zakład Graficzny UAM
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

Spis treści

Wstęp (Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt, Sławomir Jabłoński, Julita Wojciechowska, Beata Ziółkowska)	11
--	----

Część pierwsza

Edukacja: jak pracować z dzieckiem w szkole?

Rozdział I. Praca z 6-latkami a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach w szkole (Karolina Appelt, Julita Wojciechowska)	15
Wprowadzenie	15
1. Czym są potrzeby edukacyjne?	16
2. Potrzeby rozwojowe dziecka 6-letniego a specyfika działań edukacyjnych ..	17
3. Potrzeby edukacyjne a kompetencje kluczowe w dorosłości	21
4. Rola kontekstu społecznego w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych	23
5. Optymalne metody pracy z uczniem 6-letnim w szkole	25
Podsumowanie	30
Rozdział II. Podejście projektowe w edukacji dzieci (Paulina Gronowska, Martyna Kuźnicka, Joanna Starczewska)	33
Wprowadzenie	33
1. Właściwości dobrego projektu	34
1.1. Wspierająca rola nauczyciela	34
1.2. Podmiotowość ucznia	35
1.3. Całościowość projektu	35
1.4. Podsumowanie projektu	35
2. Wątpliwości co do metody projektów	36
2.1. „To nie jest metoda dla niegrzecznej klasy”	37
2.2. „To skomplikowane i złożone przedsięwzięcie”	37
2.3. „Rodzice wolą, by ich dzieci uczyły się według tradycyjnych metod, a nie »traciły czas« na projekty”	38
2.4. „Program jest angażujący, uczniowie nie chcą, żeby dokładać im pracy”	38
2.5. „Projekt może się nie udać”	39

3. Różne rodzaje wiedzy – czy projekt je łączy?	40
4. Badania na temat metody projektów	41
5. Kto może zyskać dzięki podejściu projektowemu?	43
5.1. Najmłodszy uczniowie i podejście projektowe	43
5.2. Nauczyciel i podejście projektowe	44
5.3. Rodzice i podejście projektowe	45
5.4. Środowisko lokalne i podejście projektowe	46
Podsumowanie	48
Rozdział III. Tutoring nauczycielski (Tomasz Herman, Katarzyna Meissner, Justyna Plak)	51
Wprowadzenie	51
1. Czym jest tutoring?	51
2. Cechy tutora	52
3. Korzyści wynikające ze stosowania tutoringu dla dzieci, nauczycieli i szkoły ..	53
3.1. Organizacja szkoły wspierającej tutoring	53
3.2. Szkoła jako organizacja ucząca się	56
4. Elastyczność i kreatywność w tworzeniu programów nauczania	57
5. Metoda pytań i informacji zwrotnych – budowanie dialogu	59
6. Aranżacja klasy i przestrzeni edukacyjnej	61
7. Zajęcia pozalekcyjne jako metoda budowania relacji tutorskiej	63
Podsumowanie	64
Rozdział IV. Tutoring rówieśniczy (Aleksandra Dmowska, Joanna Kalka)	67
Wprowadzenie	67
1. Rola rówieśników w uczeniu się	68
2. Różnice między tutoringiem rówieśniczym a innymi metodami pracy z dziećmi na lekcji	69
2.1. Praca w grupach a tutoring	69
2.2. Prezentacje na forum klasy a specyfika tutoringu	71
3. Tutoring mieszany – kiedy starsze dzieci uczą młodszą	71
4. Tutoring rówieśniczy w kontekście rozwoju dziecka	72
5. Korzystne warunki do stosowania tutoringu rówieśniczego	74
5.1. Kluczowe cechy nauczyciela w relacji tutorskiej	74
5.2. Sposób podejścia do organizacji lekcji a stosowanie tutoringu	75
6. Efektywne stosowanie tutoringu rówieśniczego	76
7. Korzyści płynące ze stosowania tutoringu rówieśniczego	78
7.1. Korzyści dla ucznia	78
7.2. Korzyści dla tutora	78
8. Tutoring rówieśniczy w praktyce	81
Podsumowanie	84

Rozdział V. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w edukacji dzieci (Marlena Mroczkowska, Konrad Wieczorek)	87
Wprowadzenie	87
1. Kompetencja informatyczna jako wsparcie rozwoju innych kompetencji	88
2. Narzędzia społecznościowe znajdujące zastosowanie w edukacji	90
2.1. Moodle – platforma edukacyjna jako sposób uzupełnienia treści lekcji ..	90
2.2. Wykorzystanie narzędzi Google w procesie nauczania	93
3. Program eTwinning – europejska społeczność szkolna	96
4. Programy umożliwiające komunikację pomiędzy użytkownikami i programy do głosowania	98
5. Narzędzia rozwijające kompetencje indywidualne uczniów	100
5.1. Dla każdego coś dobrego, czyli portale z różnych dziedzin	101
5.2. Sposób na zadanie, czyli programy umożliwiające samodzielne przygotowywanie zadań dla uczniów	102
Podsumowanie	105
Rozdział VI. Gry planszowe w edukacji dzieci (Karolina Składanowska, Natalia Tułacz)	107
Wprowadzenie	107
1. Czym różni się gra od zabawy?	107
2. Dlaczego warto wykorzystać gry planszowe w edukacji 6-latków?	109
3. Specyfika gier planszowych	111
4. Rodzaje gier planszowych do wykorzystania w edukacji	113
4.1. Gry strategiczne	113
4.2. Gry zręcznościowe	114
4.3. Gry słowne	114
4.4. Gry logiczne	114
4.5. Gry symulacyjne	115
5. Czym kierować się przy doborze gry dla uczniów?	116
6. Pierwsze kroki we wprowadzaniu gier w środowisku szkolnym	119
Podsumowanie	119
Rozdział VII. Gry komputerowe w edukacji dzieci (Monika Małyś, Katarzyna Plewka, Natalia Stecka)	121
Wprowadzenie	121
1. Dlaczego dzieci interesują się grami komputerowymi – właściwości gier	123
2. Mechanizmy charakteryzujące prorozwojową grę komputerową	124
2.1. Fabuła a potrzeba identyfikacji	124
2.2. Statusy i poziomy gry a aspiracje dzieci	124
2.3. Nagrody jako informacje zwrotne	125
2.4. Osiągnięcia i wyzwania w grach	125

2.5. Konkurencja a możliwość porównywania się	126
2.6. Interakcje społeczne i obraz siebie w relacjach w grze	126
3. Reguły gry komputerowej znajdujące zastosowanie w rzeczywistości szkolnej	126
3.1. Prorozwojowe współzawodnictwo	127
3.2. Okazje do identyfikacji ze znaczącą rolą	128
3.3. Gra jako obszar treningu regulacji emocji	129
3.4. Potrzeba stabilizacji a system nagród	130
4. Sposoby wykorzystania gier edukacyjnych w procesie nauczania	131
4.1. Klasyfikacje gier komputerowych	131
4.2. Jak wybrać odpowiednią grę edukacyjną?	133
4.3. Praktyczne zastosowanie gier komputerowych podczas lekcji	134
5. Grywalizacja	134
5.1. Grywalizacja w edukacji	136
5.2. Grywalizacja w praktyce	138
Podsumowanie	142
Rozdział VIII. Początek kariery szkolnej a rozwijanie języka dziecka (Emilia Przybylska, Michał Sieński)	145
Wprowadzenie	145
1. Język 6-latków a proces adaptacji do szkoły	146
2. Kody językowe a rozwój języka dziecka	147
3. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna	148
4. Gotowość językowa dziecka a gotowość językowa szkoły	150
4.1. Językowa gotowość dziecka do szkoły	150
4.2. Językowa gotowość szkoły na przyjęcie dziecka	150
5. Kody językowe w środowiskach rozwoju dziecka	151
5.1. Kod ograniczony a język ucznia	151
5.2. Kod otwarty a język ucznia	152
6. Wskazówki praktyczne dotyczące rozwijania języka u 6-latka	152
Podsumowanie	156
Rozdział IX. Współpraca szkoły i rodziców na początku edukacji szkolnej dziecka (Daria Jakielczyk, Anna Stecka, Ewelina Symonowicz)	159
Wprowadzenie	159
1. Współpraca z nauczycielem oczami rodzica	160
1.1. Obawy rodziców dotyczące posyłania 6-latków do szkół	161
1.2. Obawy rodziców dotyczące przygotowania szkół na przyjęcie 6-latków	162
1.3. Opinie rodziców dotyczące współpracy z nauczycielami	163
2. Rola rodzica i rola nauczyciela w przygotowaniu 6-latka do nauki w szkole ..	165

2.1. Zadania rodziny w przygotowaniu dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole	165
2.2. Zadania szkoły w przygotowaniu dziecka do funkcjonowania w nowym środowisku	165
2.2.1. Przygotowania na etapie przedszkolnym	167
2.2.2. Przygotowania na etapie szkolnym	168
3. Komunikacja nauczyciel/dyrektor – rodzic a początki współpracy	169
3.1. Zebrania z rodzicami	172
3.2. Rozmowa indywidualna z rodzicami w sytuacji trudnej	173
Podsumowanie	176

Część druga

Pomoc: jak wspierać dzieci nietypowe?

Rozdział X. Pomoc dzieciom w nauce (Magdalena Krzysiek, Karolina Srebrna) ...	181
Wprowadzenie: Zasady wspierania dzieci w nauce – dekalog pomagania	181
1. Bierz pod uwagę strefę najbliższego rozwoju	182
2. Wspieraj motywację wewnętrzną	184
3. Najpierw nagradzaj sukcesy, potem analizuj porażki	186
4. Rozwijaj wewnętrzne poczucie kontroli	188
5. Bierz pod uwagę rozwój wszystkich sfer funkcjonowania dziecka	189
6. Stosuj pomoc wycofującą się	192
7. Im więcej od dziecka wymagasz, tym więcej pomagaj	193
8. Zadbaj o odpowiednie warunki do odrabiania lekcji	195
9. Wprowadź do nauki element zabawy	195
10. Ostrożnie stosuj kary i nagrody	196
Podsumowanie	197
Rozdział XI. Wsparcie uczniów zdolnych na początku edukacji (Jakub Kuś, Aleksandra Lubikowska)	199
Wprowadzenie	199
1. Kim jest zdolne dziecko?	200
2. Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka zdolnego	201
3. Rozpoznanie potrzeb dziecka zdolnego w szkole	203
4. Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego	204
5. Działania instytucji państwa i organizacji pozarządowych na rzecz rozwoju uczniów zdolnych w Polsce	209
Podsumowanie	213

Rozdział XII. Dziecko przewlekle chore w szkole	
(Paulina Śniegula, Katarzyna Wiecheć)	217
Wprowadzenie	217
1. Czym jest choroba przewlekła?	218
2. Życie dziecka z chorobą przewlekłą i funkcjonowanie jego rodziny	220
3. Podstawowe założenia w pracy z dzieckiem przewlekle chorym	225
4. Przykłady pomocy dziecku przewlekle choremu	228
5. Źródła wsparcia w realizowaniu roli ucznia przez dziecko przewlekle chore ..	230
6. Współpraca rodziców dziecka przewlekle chorego ze szkołą	232
7. Styl funkcjonowania nauczyciela w pracy z dzieckiem przewlekle chorym ..	234
Podsumowanie	235
Rozdział XIII. Dziecko z ograniczeniami sprawności w szkole	
(Anna Kłobukowska, Katarzyna Wicher)	239
Wprowadzenie	239
1. Pierwotne i wtórne skutki ograniczenia sprawności	240
2. Dziecko z ograniczeniami sprawności w roli ucznia	241
2.1. Motywacja szkolna ucznia	241
2.2. Znaczenie wsparcia w adaptacji do roli ucznia	242
3. Źródła wsparcia ucznia z ograniczeniami sprawności	243
3.1. Rodzice i rodzina	244
3.2. Nauczyciele i dyrekcja	247
3.3. Rówieśnicy i klasa szkolna	250
Podsumowanie	251

Wstęp

Ramy programowe wychowania przedszkolnego określają, w jakie kompetencje należy wyposażać dziecko, aby było gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole, czyli uczenia się w grupie pod kierunkiem nauczyciela. Intuicyjnie czujemy, że kompetencje te obejmują wiedzę, różnorodne umiejętności społeczne, dojrzałość emocjonalną, różne procesy poznawcze, potrzebne do rozumienia otoczenia, sprawność ruchową, dbałość o bezpieczeństwo własne i innych, odpowiedni poziom rozwoju mowy i gotowości do nauki czytania i pisania. Innymi słowy, o rozpoczęciu edukacji w szkole – bez względu na wiek metrykalny dziecka – warto, by decydowała jego gotowość do podjęcia nauki pod kierunkiem nauczyciela, funkcjonowania w instytucji, umiejętności w zakresie samoregulacji itp.

Na kształt tej gotowości wpływa przede wszystkim środowisko rodzinne dziecka, jego kontakty rówieśnicze i z różnymi osobami dorosłymi, a dalej – żłobek i przedszkole, dające pewien trening w zakresie funkcjonowania w instytucji. Przygotowanie do podjęcia i satysfakcjonującego realizowania roli ucznia jest procesem długotrwałym, rozpoczynającym się we wczesnym dzieciństwie, który w wieku ok. 5-7 lat zbiera żniwo wszystkich dotychczasowych naturalnych, preinstytucjonalnych i instytucjonalnych doświadczeń dziecka.

W pierwszej części książki przedstawiamy różnorodne metody pracy w szkole, adekwatne do uniwersalnych potrzeb edukacyjnych dzieci 6-letnich, w bliższej perspektywie nastawione po prostu na realizowanie założonych celów kształcenia i mogące jednocześnie stanowić atrakcyjną ofertę edukacyjną dla współczesnych 6-latków, ale w dalszej perspektywie rozwijające u nich gotowość do uczenia się przez całe życie. Mamy nadzieję, że nasze propozycje będą stanowiły inspirację dla nauczycieli doskonalących swój warsztat pracy nie tylko z 6-latkami.

W drugiej części analizujemy sytuację dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W kategorii tej mieszczą się zarówno dzieci doświadczające chorób przewlekłych bądź różnych ograniczeń sprawności i z problemami utrudniającymi proces

uczenia się (np. dysleksja, zaburzenia w rozwoju mowy), jak i te, które z powodu znacznie wyższego niż u rówieśników poziomu funkcjonowania poznawczego czy posiadania specjalnych uzdolnień stanowią wyzwanie dla systemu edukacji i mogą sprawiać kłopot swym rodzicom i nauczycielom. Pomoc dziecku w procesie adaptacji w szkole, szczególnie dziecku z wysoce zindywidualizowanymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, polega na tworzeniu odpowiedniego społecznego środowiska uczenia się. Sprzyjające rozwojowi dziecka środowisko to takie, w którym splatają się ze sobą nauka i zabawa, praca indywidualna i w zespole, samodzielna i przy pomocy kolegów czy nauczyciela. Dziecko rozwija się wtedy emocjonalnie i społecznie, poszerza wiedzę, opanowuje wiele nowych umiejętności. Te wszystkie nowe kompetencje pomagają mu nie tylko w wywiązywaniu się z obowiązków szkolnych. Pomagają mu także w radzeniu sobie z problemami pozaedukacyjnymi i pozaszkolnymi.

Książka jest efektem naszej współpracy – ludzi w różnym wieku i o różnych doświadczeniach osobistych i zawodowych: studentów psychologii, którzy rozpoczęli pisanie swoich rozdziałów jeszcze na III roku studiów, przygotowując się do egzaminu z Psychologii edukacji, absolwentów psychologii – doktorantów i młodszych oraz starszych pracowników Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Efekt w postaci tej książki jest w naszym mniemaniu najlepszym dowodem na skuteczną pracę zespołową, opartą na tutoringach nauczycielskim i rówieśniczym, stanowi bowiem wynik refleksji nad różnorodnością naszych osobistych i zawodowych doświadczeń edukacyjnych.

Bardzo dziękujemy Pani Profesor Marii Ledzińskiej z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego za niezwykle życzliwą i konstruktywną recenzję – za wszelkie uwagi, podpowiedzi i sugestie zmian, ale przede wszystkim za uznanie dla autorów najmłodszych za ich odwagę podjęcia trudnych tematów.

Wyrazy wielkiego podziękowania składamy za wsparcie finansowe JM Rektorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Panu Profesorowi Zbigniewowi Piłarczykowi, Dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych UAM – Panu Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi oraz Dyrektorowi Instytutu Psychologii UAM – Panu Profesorowi Jerzemu Brzezińskiemu.

*Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt, Sławomir Jabłoński,
Poznań, 17 kwietnia 2014 r. Julita Wojciechowska, Beata Ziółkowska*

Część pierwsza

**EDUKACJA:
JAK PRACOWAĆ Z DZIECKIEM W SZKOLE?**



ROZDZIAŁ I

Praca z 6-latkami a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach w szkole

KAROLINA APPELT / JULITA WOJCIECHOWSKA
Instytut Psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Przed współczesną edukacją stoi wielkie wyzwanie – stworzenie warunków i przeprowadzenie udanego włączenia w system szkolny młodszych niż dotąd dzieci. Z tego wynika konieczność uporządkowania sposobu myślenia o edukacji dzieci rozpoczynających naukę szkolną oraz takiego planowania edukacji, która stanowiłaby czynnik rozwojowy (Wygotski, 1971), a jednocześnie była adekwatna do potrzeb edukacyjnych dzieci 6-letnich (Appelt i Jabłoński, 2004/2007, Smykowski, 2005a, 2005b, 2012).

Człowiek uczy się przez całe życie, to znaczy uczy się, zanim pójdzie do szkoły oraz wtedy, gdy zakończy już etap formalnej edukacji, jednak na każdym etapie życia sposób zaspokajania potrzeb edukacyjnych, czyli wspierania rozwoju przez zaplanowane oddziaływania zmieniające strukturę wiedzy i umiejętności, powinien mieć odmienny, adekwatny do poziomu rozwoju charakter.

Potrzeby edukacyjne dzieci 6-letnich wynikają ze specyfiki etapu rozwoju, na jakim się znajdują, dlatego szczególnie ważne są dla nich oddziaływania środowiska edukacyjnego. Kluczowe zagadnienia dotyczące edukacji dzieci 6-letnich przedstawia tab. 1.

Tab. 1. Kluczowe zagadnienia w obszarze edukacji dzieci 6-letnich

Analiza potrzeb edukacyjnych	Kontekst społeczny jako mediujący inny	Metody pracy a zjawiska rozwojowe
<ul style="list-style-type: none"> - definicje - obszary zaspokajania potrzeb edukacyjnych - sposoby zaspokajania potrzeb edukacyjnych 6-latka 	<ul style="list-style-type: none"> - rola dorosłego w kontakcie edukacyjnym - sposoby oddziaływania dorosłego na rozwój dziecka w procesie edukacji 	<ul style="list-style-type: none"> - kontekst przelomu faz rozwojowych - kontekst zróżnicowania tempa rozwoju dzieci

Źródło: opracowanie własne.

1. Czym są potrzeby edukacyjne?

W literaturze przedmiotu oraz regulacjach prawnych dotyczących edukacji wiele miejsca poświęca się obecnie analizie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Przed omówieniem tych szczególnych, dotyczących części jednostek potrzeb edukacyjnych warto jednak odpowiedzieć na pytanie, czym są potrzeby edukacyjne człowieka.

Potrzeba to czynnik dynamizujący ludzkie funkcjonowanie, domagający się zaspokojenia, by to funkcjonowanie było możliwe. Analogicznie do podziału zmian rozwojowych na uniwersalne, wspólne i indywidualne, dokonanego przez Helen Bee (2004), można wśród potrzeb wyróżnić:

- potrzeby uniwersalne – odczuwane przez wszystkich ludzi, niezależnie od wieku, czasu i miejsca, w którym żyją,
- potrzeby wspólne – podobne, typowe dla większej lub mniejszej grupy osób, np. potrzeby osób w danej fazie rozwojowej, z określonym rodzajem ograniczenia sprawności czy mieszkających w danej miejscowości,
- potrzeby indywidualne – charakterystyczne dla danej jednostki.

Potrzeby edukacyjne człowieka można zaliczyć do każdej z tych grup zależnie od tego, jaki jest ich rodzaj. Do uniwersalnych potrzeb człowieka, poczynając od najmłodszego, będącego w pierwszej fazie rozwojowej, na najstarszym kończąc, należą potrzeby poznawcze, zaliczane do potrzeb wzrostu (w odróżnieniu od potrzeb niedoboru) (Maslow, 1986). Każdy człowiek ma potrzebę poszerzania swojej wiedzy, coraz lepszego rozumienia otaczającej go rzeczywistości, doświadczania nowości, zwiększania samoświadomości (Maslow, 1990; Obuchowski, 1995). Potrzebuje zatem edukacji, rozumianej zgodnie z etymologią tego słowa: *e-duco, duxi, ductum* – wyciągnąć, wyprowadzić, wyruszyć, poprowadzić, w górę wyciągnąć, zabrać ze sobą, wyhodować, wychować kogoś (Kumaniecki, 1988).

Aktywność człowieka jest bowiem ukierunkowana na poszukiwanie, analizowanie informacji oraz rozwiązywanie problemów. Jednak na każdym etapie rozwoju dzieje się to w odmienny jakościowo sposób – innego procesu edukacyjnego

potrzebują małe dzieci, innego dzieci w wieku przedszkolnym, a jeszcze innego te, które wkroczyły już w wiek szkolny. Każda z tych grup doświadcza więc wspólnych dla siebie i odmiennych od innych grup rozwojowych czy pokoleniowych (kohort) potrzeb edukacyjnych. Według Lwa S. Wygotskiego (1971) istnieją różne typy uczenia się, charakterystyczne dla osób w różnych fazach rozwojowych:

- uczenie się spontaniczne, mimowolne, cechujące dzieci najmłodsze,
- uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, zgodne z zewnętrznym wobec uczącego się programem, cechujące dzieci w wieku szkolnym,
- uczenie się łączące obie formy, związane ze stopniowym przechodzeniem od uczenia się spontanicznego do uczenia się pod kierunkiem, cechujące dzieci w wieku przedszkolnym (Brzezińska, Appelt i Ziótkowska, 2010).

Ponadto każdy człowiek uczy się w odmienny sposób i potrzebuje nauczania dostosowanego do swego stylu uczenia się i indywidualnych cech, co oznacza, że każdy ma własne, wyjątkowe, specyficzne dla siebie potrzeby edukacyjne. Podobnie dzieci 6-letnie na progu szkolnej edukacji będą odczuwały zarówno uniwersalne potrzeby edukacyjne, jak i potrzeby wspólne dla swojej grupy wchodzącej w kolejny okres rozwojowy (wiek szkolny – dzieciństwo późne, dojrzałe) oraz potrzeby indywidualne, które powodują, że każdy z 6-latków odmiennie funkcjonuje w sytuacji edukacyjnej.

Tab. 2 zawiera propozycję wyróżnienia obszarów potrzeb edukacyjnych i odpowiedzi na pytanie, jak mają być nauczane i uczyć się dzieci 6-letnie, aby ich potrzeby edukacyjne były zaspokojone:

- w doborze treści nauczania (czego się uczyć?),
- w obszarze organizacji procesu nauczania: czas i miejsce nauki, fizyczne i społeczne środowisko uczenia się (gdzie, z kim/od kogo się uczyć?),
- w doborze metod i form nauki, stosowanych pomocy dydaktycznych (jak się uczyć?),
- w obszarze emocji i motywacji, udzielania informacji zwrotnych, stosowania kar i nagród (jak motywować, jak wspierać?).

2. Potrzeby rozwojowe dziecka 6-letniego a specyfika działań edukacyjnych

Wiek przedszkolny (między 3. a 5/6. rokiem życia) to okres kształtowania się gotowości poznawczej dziecka, która z jednej strony wyznacza granice oddziaływania edukacyjnego, z drugiej – ukazuje potencjał, jaki dziecko wnosi do sformalizowanego procesu nauczania i który odpowiednio wykorzystany i rozwinięty będzie stanowił o jego gotowości do uczenia się na dalszych etapach rozwoju (tab. 3).

Tab. 2. Obszary potrzeb edukacyjnych 6-latka

Treści nauczania	Środowisko społeczne	Środowisko fizyczne (miejsce i czas nauki)	Zasady, metody, formy pracy edukacyjnej
<p>Czego się uczyć?</p> <p>Jakie obszary wiedzy i doświadczenia są szczególnie istotne dla przelotmu wieku przedszkolnego i szkolnego?</p> <ul style="list-style-type: none"> - opanowywania bazowych szkolnych kompetencji, takich jak: pisanie, czytanie, liczenie, w stopniu, który umożliwi w przyszłości pełne uczestnictwo w kulturze - treści związanych z tym, co bliskie i znane z doświadczenia, ale też z tym, co pozwala wyjść poza posiadane informacje - o tym, co zaspokaja naturalną dziecięcą ciekawość, ale też tę ciekawość rozbudza - o stałości i niezmienności procesów fizycznych, zjawisk w przyrodzie oraz kształtowania się ich w określonych warunkach - o sposobach przechodzenia od pomysłu do realizacji i efektu w sposób najbardziej skuteczny i społecznie aprobowany 	<p>Kto ma uczyć?</p> <p>Od kogo, z kim się uczyć?</p> <ul style="list-style-type: none"> - w różnicowanym środowisku społecznym - od dorosłych w różnym wieku - od pań nauczycielek i panów nauczycieli - od rówieśników (o wyższym poziomie kompetencji w jakimś obszarze) - z rówieśnikami (o podobnym poziomie kompetencji) - od starszych kolegów 	<p>Gdzie, w jakich warunkach się uczyć?</p> <p>Z jakich pomocy dydaktycznych korzystać? Jak organizować proces edukacyjny w czasie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - w przestrzeni bezpiecznej, o od powiedniej do potrzeb wielkości, pozwalającej na zmiany zależności od realizowanego zadania (praca indywidualna, w małych zespołach, w większej grupie) - w przestrzeni pozwalającej na zaspokojenie potrzeby ruchu - z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych dostępnych każdemu z uczniów, dzięki którym mogą oni samodzielnie działać, poznawać wieloznaczności - w różnicowanym, bogatym w oferty środowisku, ale uporządkowanym, o odpowiednim nasyceniu bodźcami, bez elementów zakłócających (dystraktorów) 	<p>Jak się uczyć?</p> <p>Jakim sposobem, z wykorzystaniem jakich metod uczenia się? Z wykorzystaniem jakich metod i form sprawdzania wiedzy oraz umiejętności udzielania informacji zwrotnych?</p> <ul style="list-style-type: none"> - z wykorzystaniem różnorodnych metod uczenia się - od uczenia się podającego do uczenia się aktywnego, dającego możliwość konstruowania wiedzy, zdobywania jej przez doświadczenie. - z wykorzystaniem metod rozwijających myślenie przyczynowo-skutkowe, logiczne, ale także wyobraźnię i kreatywność - otrzymując adekwatne informacje zwrotne afirmujące, ale także formatywne, pozwalające uczniowi budować poczucie kompetencji, wysoką, pozytywną, ale realistyczną samoocenę, dobrą orientację we własnych zasobach

Źródło: opracowanie własne.

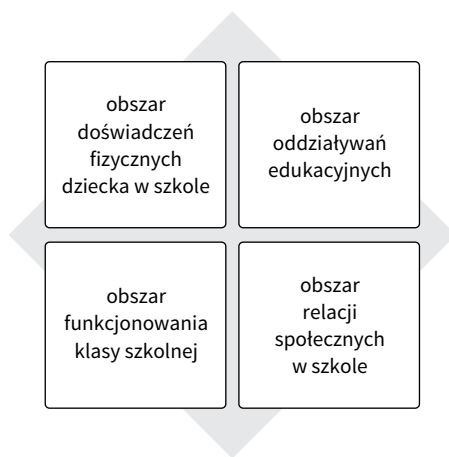
Tab. 3. Charakterystyka rozwojowa dziecka 6-letniego

Obszar rozwoju	Właściwości rozwojowe dziecka	Obszary zmian rozwojowych
Emocjonalny	<ul style="list-style-type: none"> - nadwyżki energii i impulsywne zachowania - próby zachowywania się w „dorosły sposób” - próby brania na siebie odpowiedzialności za sprawy przekraczające jego aktualne możliwości - obieranie czasem celów lub podejmowanie działań sprzecznych z celami lub działaniami innych członków rodziny, grupy - poczucie winy wynikające z tych konfliktów 	<ul style="list-style-type: none"> - utrzymanie inicjatywy przy uwzględnianiu możliwych przeszkód - przewidywanie i uwzględnianie zjawisk, zdarzeń, działań innych osób w swoich celach i działaniach - realistyczna samoocena - rozumienie emocji własnych i innych osób - możliwość wskazania źródła emocji - zmiana ekspresji emocji na mniej spontaniczną i bardziej dostosowaną do reguł społecznych (mającą czasem postać udawania)
Poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> - naśladownictwo odroczone – naśladowanie obiektów i zdarzeń po upływie pewnego czasu od ich ekspozycji; zabawa symboliczna – kreowanie pomysłów, tworzenie indywidualnych symboli - rysunek – mowa – obszary działań symbolicznych - egocentryzm – postrzeganie świata z własnej perspektywy - koncentracja – koncentrowanie uwagi na tylko jednej właściwości sytuacji - ograniczanie się we wnioskowaniu do danych spostrzeżeńowych - koncentracja na stanach, nie na transformacjach - nieodwracalność – niemożność dokonania myślowego powrotu do sytuacji wyjściowej 	<ul style="list-style-type: none"> - zdolność korzystania ze wszystkich wskazówek dostępnych w sytuacji zadaniowej lub społecznej (decentracja) - zdolność wskazywania na działanie więcej niż jednego czynnika w sytuacji zadaniowej lub społecznej (współwystępowanie czynników) - rozumienie przekształceń jako etapów dokonywania się zmian w przedmiocie lub sytuacji, które nie zmieniają swojej tożsamości - zdolność odwracania operacji, inwersji zdarzeń w sytuacjach społecznych, odtwarzania wstecznej kolejności zdarzeń - stabilizacja schematów poznawczych pod względem niezmienności zjawisk fizycznych

Obszar rozwoju	Właściwości rozwoju dziecka	Obszary zmian rozwojowych
	<ul style="list-style-type: none"> - brak hierarchicznej klasyfikacji – przedmioty grupowane i klasyfikowane według jakiejś zasady nie mogą być ponownie sklasyfikowane według innej zasady - animizm – przypisywanie życia obiektom nieożywionym - artyfycjalizm – przekonanie, że wszystko na świecie jest przez kogoś zrobione do użytku człowieka - finalizm – przekonanie, że wszystko na świecie jest zrobione w jakimś celu 	<ul style="list-style-type: none"> - zdolność logicznego rozumowania - umiejętność oceny argumentów jako dopasowanych do problemu
Społeczny	<ul style="list-style-type: none"> - brak ustrukturalizacji i ukierunkowania działalności w czasie - brak stałości ukierunkowania działalności - zmienność, impulsywność w kontaktach społecznych - deficyty pamięci - fałszowanie rzeczywistości - niedostateczne urealnianie swoich możliwości i stosowności zachowań w zabawie i relacjach społecznych - nadmierne reakcje na sytuacje społeczne 	<ul style="list-style-type: none"> - linia największego oporu w realizacji zamierzeń, zdolność samoograniczania się - stałość w kontaktach społecznych (większa trwałość przyjaźni, relacji koleżeńskich) - osiągnięcie zamierzonych celów w społecznie aprobowany sposób - poczucie zobowiązania - identyfikowanie się z własnym rodzicem i innymi ważnymi dorosłymi - kierowanie się w działaniu wyobrażaniem społecznych konsekwencji, a nie tylko własnej satysfakcji

3. Potrzeby edukacyjne a kompetencje kluczowe w dorosłości

Potrzeby rozwojowe stanowią podstawę potrzeb edukacyjnych, które z kolei wyznaczają obszary wspierania i rozwijania określonych umiejętności, ważnych zarówno dla rozwoju poznawczego, jak i społecznego. Wobec wymagań wynikających ze współczesnego tempa rozwoju technologicznego i komunikacyjnego warto pamiętać o wszystkich istotnych obszarach edukacyjnych (rys. 1) od chwili wejścia dziecka w system edukacji (tab. 4) (Jabłoński i Wojciechowska, 2013).



Rys. 1. Kluczowe obszary doświadczeń edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

W dokumentach dotyczących edukacji (np. Raport UNESCO, 1996) przedstawiane są cztery filary, na których musi opierać się współczesna edukacja. Podobnie jak stół potrzebuje czterech nóg, aby mógł pełnić swoją funkcję, tak edukacja bez wypełniania któregoś z czterech obszarów jest edukacją niepełną, niedającą uczniowi możliwości przygotowania się do funkcjonowania na kolejnych etapach rozwojowych i edukacyjnych, a w efekcie – w świecie ludzi dorosłych. Filary te stanowią:

- wiedza,
- umiejętności wykorzystania tej wiedzy i praktycznego działania na jej bazie,
- autonomia, czyli wspieranie indywidualności, podmiotowości ucznia, dokonywania wyborów i akceptowania własnych dróg w osiąganiu efektów edukacyjnych, kształtowanie myślenia krytycznego i racjonalnego osądu docierających do człowieka informacji,
- rozwijanie umiejętności współzycia, współdziałania, współpracowania w grupie jako kompetencji, bez której nie można poszerzać ani wykorzystywać wiedzy zarówno w warunkach edukacji szkolnej, jak i poza nią w przyszłym, dorosłym życiu.

Raport opracowany przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (1996), koncentrujący się na rozwoju społeczeństwa edukacyjnego, wychowującego kolejne pokolenia w oparciu o wiedzę i jej aktualizowanie, którego podstawową zasadą jest uczenie się przez całe życie, przedstawia cztery filary edukacji:

Uczyć się, aby wiedzieć.

Uczyć się, aby działać.

Uczyć się dla życia we wspólnocie.

Uczyć się, aby być.

Tab. 4 przedstawia cechy funkcjonowania dzieci 6-letnich w sytuacji edukacyjnej w obszarach kluczowych dla edukacji i potrzeby edukacyjne dziecka, które danego obszaru dotyczą.

Tab. 4. Filary edukacji a potrzeby edukacyjne dzieci 6-letnich

Filary edukacji	Cechy funkcjonowania dzieci w sytuacji edukacyjnej	Potrzeby edukacyjne
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> – wysoka naturalna ciekawość poznawcza (wiek pytań) – otwartość, podatność na zmiany, plastyczność, ale też niski poziom krytycyzmu – struktury poznawcze wypełnione w znacznie mniejszym stopniu niż w przypadku dorosłych 	silna potrzeba oceny afirmującej, uczenia stawiania hipotez i logicznego myślenia
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> – duża elastyczność, uczenie się na wiele sposobów i różnymi metodami, które są łatwo zmieniane – duża podatność na działanie dystraktorów – krótki czas trwania aktywnej uwagi – mniejsza odporność i zdolność znoszenia długotrwałych napięć 	wykorzystywanie w procesie edukacyjnym otwartości oraz naturalnej ciekawości dzieci, większe dyscyplinowanie i kanalizowanie ich uwagi niż w przypadku starszych uczniów
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> – pierwotna postawa twórcza – liczne przejawy inicjatywy – nastawienie na proces – własne sposoby odkrywania danego efektu, własne pomysły na dojście do rozwiązania 	propozycje zadań dywergencyjnych, docenianie indywidualności, twórczości i samodzielności w działaniu
Współpraca w grupie	<ul style="list-style-type: none"> – naturalne łączenie nauki z zabawą – budząca się potrzeba życia w grupie, solidarności grupowej 	poszukiwanie okazji do rozwijania kompetencji społecznych, współdziałania z innymi, przyjmowania perspektywy drugiego w spojrzeniu na dane zagadnienie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Wiliński, 1995; Elsner i Taraszkiewicz, 2002.

4. Rola kontekstu społecznego w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych

W związku z tym, że pojawia się coraz więcej, coraz bardziej różnorodnych metod pracy z młodszymi dziećmi w systemie edukacji, warto określić kryteria, jakie powinny spełniać te oddziaływania, aby móc ocenić, czy wspierają one rozwój dziecka, a zwłaszcza rozwój jego kompetencji uczenia się, by mogła być ona wykorzystywana w przyszłości, także poza formalnym trybem uczenia się w szkole.

Narzędziem pozwalającym określić takie kryteria jest model upośrednionego uczenia się (*Mediated Learning Experience* – MLE) Reuvena Feuersteina (Feuerstein, Klein i Tannenbaum, 1994; por. Brzezińska, 2004). Model ten pokazuje, jakie oddziaływania są niezbędne do procesu uczenia się oraz rozwoju dzięki relacji dziecka z drugim człowiekiem, z szerszą społecznością oraz całą kulturą. Do kryteriów pozwalających ocenić zakres upośrednienia uczenia się przez drugą osobę można zaliczyć:

- intencjonalność, czyli świadomą chęć dorosłego, aby wywołać w dziecku zmianę zgodną ze swoimi zamierzeniami oraz sposoby działania dostosowane do potrzeb dziecka i własnych zamierzeń; właściwość ta ma charakter planowy, zamierzony i świadomy;

- wzajemność, oznaczającą konieczność i potrzebę nie tylko wysyłania sygnałów i komunikatów przez dorosłego do dziecka, ale też świadome ich odbieranie. Sam sposób reagowania przez dziecko na sygnały od dorosłego przekazuje wiele ważnych informacji, które dorosły (nauczyciel) powinien umieć w odpowiedni i planowy sposób wykorzystać;

- transcendencję – kiedy na podstawie zawiązanej relacji z dzieckiem możliwe jest ukazanie mu związku między jego aktualną potrzebą a sytuacją społeczną czy przedmiotem służącym do zaspokojenia potrzeb, a także związku między konkretną sytuacją dostępną zmysłowo a sytuacją abstrakcyjną lub odległą w czasie. Jest to szczególnie ważne w kształtowaniu gotowości dziecka do działania odroczonego;

- upośrednianie znaczenia – wskazywanie na bodźce, przedmioty, osoby, które w szczególny sposób wiążą się z możliwością zaspokojenia potrzeb poznawczych dziecka, w większym stopniu niż inne elementy świata społecznego; to kryterium dotyczy kompetencji do wybierania tego, co ważne (kategoryzowania) w danej sytuacji, głównie na podstawie tego, co i jak mediator (nauczyciel) wskaże jako ważne i ciekawe;

- upośrednianie poczucia kompetencji – wskazywanie dziecku na jego osiągnięcia w zakresie opanowywania impulsów, zdobywania wiedzy i praktyki, co pozwala na oczekiwanie powodzenia w innych sytuacjach uczenia się;

- upośrednianie regulacji zachowania – uczenie zważania na konsekwencje własnych zachowań, na rezultaty uczenia się nowych rzeczy, wskazywanie na ko-

nieczność zbierania informacji i podejmowania właściwych decyzji; zawiera również komunikaty związane z uczeniem planowania i ocenianiem zachowania dziecka.

Przedstawione kryteria skutecznego kontaktu edukacyjnego ważne są nie tylko ze względu na emocjonalną i poznawczą zależność dziecka od dorosłego, ale także na sytuację 6-latka w szkole, który znajduje się na przelocie dwóch jakościowo różnych etapów swego rozwoju. Wartościowe uczestnictwo dorosłego w przechodzeniu dziecka z etapu przedszkolaka do etapu ucznia może zostać zoptymalizowane dzięki wiedzy na temat kryteriów upośredniania uczenia się, zwłaszcza w przypadku ucznia, który jako 6-latek znalazł się w środowisku szkolnym.

Tab. 5. Upośrednianie uczenia się a wymiary zmian rozwojowych 6-latka

Czynniki upośredniające uczenie się i możliwe metody edukacji	Obszar zmian rozwojowych
Intencjonalność (praca projektowa)	od działania intuicyjnego do naukowego (realizacja celów przypadkowych vs. zamierzonych)
Wzajemność (tutoring rówieśniczy)	od rywalizacji do współpracy (zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi)
Transcendencja (gry planszowe i komputerowe)	od działania ukierunkowanego na „tu i teraz” do działania ukierunkowanego na przyszłość (od rozproszenia w wyniku działania wielu bodźców do ukierunkowania na priorytet)
Upośrednianie znaczenia (rozwijanie języka)	od myślenia skojarzeniowego do logicznego (od pojęć przypadkowych do logicznych)
Upośrednianie poczucia kompetencji (tutoring)	od działania „w zabawie” do działania „w pracy” (od procesu do efektu, do postawy pracy, wytrwałości w działaniu i dbałości o jego wynik)
Upośrednianie regulacji zachowania (tutoring, praca projektowa)	od działania impulsywnego do działania opartego na refleksji nad społecznymi konsekwencjami

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 5 ukazuje, jakie zmiany zachodzą w poznawczym, społecznym i emocjonalnym rozwoju 6-latka (por. Matejczuk, 2014), w jakich wymiarach następują istotne zmiany zarówno dla powodzenia szkolnego, jak i dla całego procesu regulowania uczenia się przez całe życie. W modelu MLE przedstawione są następujące zachowania dorosłego jako narzędzia uczenia się upośrednionego, które można odnieść do opisanych wyżej kryteriów:

– działania zgodne z zamierzeniami, dzielenie się z dzieckiem planami uczy je modyfikowania własnego działania – od inicjowania celów (pojęcie inicjatywy: Erikson, 1997; Matejczuk, 2014) do osiągnięcia zamierzonych celów; ten obszar oddziaływań pozwala na naukę kontrolowania przebiegu działalności i uwzględniania końcowego efektu działania, hamowania działań niezgodnych z zamierzonym efektem, przewidywania zakłóceń, wymyślania różnych dróg ukierunkowywania dziecięcej inicjatywy;

– interpretowanie komunikatów dziecka i kierowanie się dorosłego w działaniu komunikatami płynącymi od dziecka uczy je uzgadniania celów działania, przewidywania różnic w planach czy zamierzeniach innych osób w otoczeniu. Wzajemność w kontakcie rozwija także gotowość dziecka do zwracania uwagi na intencje partnera, gdy ocenia ono czyjeś działania jako dobre lub złe (Piaget, 2006; Wadsworth, 1998);

– odnoszenie uwag, spostrzeżeń dziecka, jego wnioskowania do sytuacji nieobecnej w polu wzrokowym, pomaga mu przejść z pozycji dziecka „doznaniowego” do dziecka „planującego”, a także łączyć aktualne doznania z przyszłymi konsekwencjami, obecne działania z czymś działaniem z przeszłości; uczy je dostrzegać związki między konkretnym znakiem a symbolami, znaczeniami bardziej ogólnymi (Piaget, 2006; Wygotski, 2002);

– uczenie dziecka dobierania środków działania do sposobu zaspokajania potrzeby, a także skupiania uwagi, działania, myślenia na pewnych wyróżnionych ze środowiska elementach. Porządkowanie, kategoryzowanie ma zarówno znaczenie funkcjonalne (pomaga skutecznie i szybko osiągać cel), jak i formacyjne dla postaw moralnych, estetycznych i poznawczych, np. uczy przedkładania doznań „ważnych” nad doznania „atrakcyjne” (Wadsworth, 1998);

– działania pokazujące, w jaki sposób można osiągnąć stałość celu w działaniu i stałość działania w kierunku zamierzonego celu, w jaki sposób wyznaczać satysfakcjonujące cele, pozwalające w dalszej perspektywie na wykrystalizowanie się zainteresowań i pasji. Do działań tych należy: chwalenie, ukazywanie, dzięki jakim staraniom czy pojedynczym elementom działania odległy w czasie cel stał się dla dziecka osiągalny, dający zadowolenie (choć nie zawsze oczekiwany efekt);

– kierowanie uwagi dziecka na cele społeczne i społeczne konsekwencje wyboru określonych celów; wskazywanie na przyjęte kulturowo sposoby reakcji i działania, aby pobudzić refleksję nad oceną innych wobec działania dziecka (Wygotski, 2002).

W tab. 6 zostały przedstawione różne elementy pracy edukacyjnej z 6-latkiem, odnoszące się do opisanych kryteriów relacji edukacyjnej upośrednionej przez dorosłego.

5. Optymalne metody pracy z uczniem 6-letnim w szkole

Optymalne metody pracy z dzieckiem 6-letnim w szkole powinny odnosić się nie tylko do jego potrzeb i rozwojowo dostępnych możliwości edukacyjnych, ale też do tych, które stanowią podstawę zdrowego funkcjonowania dziecka w innym niż szkolny kontekście społecznym oraz gotowości do uczenia się na dalszych etapach rozwojowych. Głównym celem edukacji jest nabycie przez dziecko kompetencji uczenia się, potrzebnej na każdym etapie życia, czy to w ramach formalnej edukacji, czy poza nią.

Tab. 6. Przykłady zachowań w pracy edukacyjnej z 6-latkami w modelu MLE

Kluczowe elementy kontekstu społecznego i wzajemność	Elementy pracy edukacyjnej dorosłego z dzieckiem w szkole
Intencjonalność i wzajemność	<ul style="list-style-type: none"> - informowanie uczniów o planowanych działaniach - uwzględnianie potrzeb uczniów w planowaniu lekcji czy dnia zajęć - negocjowanie obszarów zainteresowań związanych z projektowaniem procesu uczenia się - interweniowanie w „sytuacji odniesienia” - podążanie za spontanicznymi zainteresowaniami i działaniami dziecka oraz strukturowanie ich przebiegu - modyfikowanie pracy klasy, by umożliwić kontakt wzrokowy i rozmowę
Transcendencja	<ul style="list-style-type: none"> - poszerzanie pola informacji - wykraczanie poza komentowanie wykonywanych w danym czasie działań - tworzenie opowieści nawiązujących do aktualnej sytuacji w klasie - wyjaśnianie problemów, zjawisk z różnych punktów widzenia, a także w perspektywie różnych kultur - analizowanie sytuacji przyszłych oraz przyczyn zjawisk obserwowanych - ukazywanie różnorodnych potrzeb innych ludzi - uczenie zwracania uwagi na motywacje i innych osób - ukazywanie sposobów poszukiwania informacji (jak zadawać pytania, w jaki sposób szukać wiedzy w książkach lub w Internecie) - porządkowanie i klasyfikowanie nowej wiedzy oraz utrwalanie jej przez powtórki - wywoływanie skojarzeń - uczenie porządkowania celów, następstwa działania, podziału na role w grupie
Upośrednianie znaczenia	<ul style="list-style-type: none"> - naukowe wyjaśnianie nierozumiałych dotąd procesów - wskazywanie na czynniki, które w danym procesie czy działaniu są ważniejsze, a które mniej ważne - pokazywanie i zachęcanie do odkrywania związków przyczynowo-skutkowych w przyrodzie, najbliższym otoczeniu i własnym zachowaniu - poszerzanie znaczenia procesu i słowa „uczyć się” – wskazywanie na wszechstronność i złożoność tej aktywności - zachęcanie do samoobserwacji podczas działania w grupie lub opracowywania wniosków poznawczych

Upośrednianie poczucia kompetencji	<ul style="list-style-type: none"> - przekazywanie własnego zdania i oceny tego, co się dzieje w klasie, w sposób jasny i przystępny dla ucznia - przewaga pochwał w odnoszeniu się do uczniów - stosowanie zachęt niewerbalnych - ocenianie ucznia pod kątem jego możliwości i chęci działania - podkreślanie udziału ucznia w osiągnięciu efektu, budowanie jego poczucia odpowiedzialności za zadanie - nastawienie na osiągnięcie drobnych sukcesów w pracy indywidualnej i grupowej - przedstawianie dobrych wzorów działania i wnioskowania - uczenie doprowadzania działania do celu i wyciągania wniosków - odwoływanie się do konkretnych przykładów w opisywaniu zjawisk społecznych i psychicznych - przedstawianie oceny rzeczywistości z punktu widzenia dorosłego - ukierunkowanie działania na przyszłość, wizualizowanie efektu - pojęciowe strukturowanie planowanych efektów pracy - modelowanie pozytywnej oceny własnego wysiłku i efektów działania
Upośrednianie regulacji zachowania	<ul style="list-style-type: none"> - nazywanie i uczenie dostrzegania dyskretnych zjawisk społecznych i emocjonalnych, zarówno indywidualnych, jak i grupowych - zachęcanie do refleksji przed podjęciem działania, a także do wymyślenia różnych sposobów działania przed rozpoczęciem pracy nad czymś - uczenie prośenia o pomoc i wsparcie, modelowanie wyjaśniania swoich potrzeb i zamiarów innym osobom w zrozumiałym sposobie - chwytanie za zadawanie pytań i samodzielne rozwiązywanie problemów - akcentowanie potrzeby pomagania sobie w grupie - pokazywanie sposobów pobudzania się do działania oraz uspokajania i refleksji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, 2004.

Koncepcja samodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deciego (2000) ukazuje trzy podstawowe potrzeby, jakimi jednostka kieruje się w życiu, a których zaspokojenie jest kluczowe dla ukształtowania pożądanego typu motywacji w procesie uczenia się. Warto do tej triady odnieść wybór sposobu postępowania z dzieckiem 6-letnim w szkole. Warunki motywacji wewnętrznej do uczenia się stanowią:

- poczucie kompetencji (uczeń potrafi wprowadzać zmiany w środowisku uczenia się i kontrolować je),
- poczucie autonomii (uczeń potrafi decydować, co i jak robić),
- poczucie więzi i bycia włączonym w kontakt z innym (uczeń potrafi czuć się bezpiecznie, kiedy utrzymuje kontakty z innymi).

Te trzy warunki kształtowania gotowości do uczenia się są tym bardziej istotne, że każdy uczeń rozwija się we własnym tempie i na różnym poziomie są jego ukształtowane do tej pory zasoby rozwojowe, stanowiące podstawę jego uczestnictwa w procesie edukacji szkolnej (tab. 7). Te trzy potrzeby rozwojowe są też w różnym czasie domykane jako zrealizowane i pozwalające przejść do następnego etapu rozwoju. Optymalne metody postępowania z 6-latkami w szkole powinny przede wszystkim uwzględniać stan zaspokojenia potrzeb kluczowych dla rozbudzenia motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się. Nieuniknione zróżnicowanie rytmu zaspokajania i „domykania się” cyklu zaspokojenia tych potrzeb w klasie szkolnej wymaga od nauczyciela umiejętności modyfikowania metod pracy z uczniami.

Kluczowa dla kształtowania się gotowości do zaspokajania pozostałych potrzeb jest potrzeba więzi, a stopień jej zaspokojenia pozwala lub nie (etap domknięty lub aktualizowany) na zaspokajanie kolejnych potrzeb pojawiających się w rozwoju. Ważne jest też dysponowanie przez 6-latkę doświadczeniem własnej autonomii, odczuwania korzyści ze swojej niezależności, rozumienia jej granic oraz wykorzystywanie tych doświadczeń w radzeniu sobie w szkole. Z uwagi na potrzeby rozwojowe dziecka na progu edukacji konieczne jest, aby pracujący z nim dorośli:

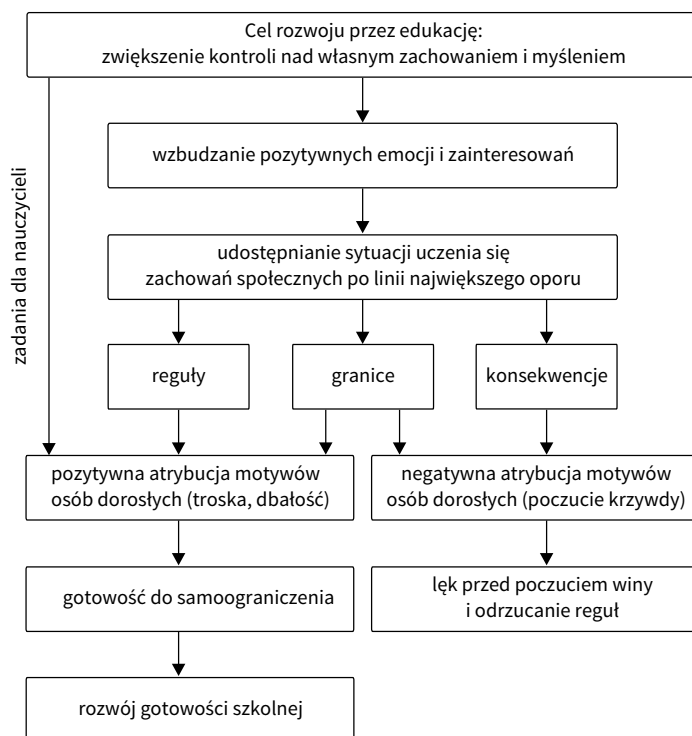
- dbał o jego poczucie bezpieczeństwa (korzystając z jego zasobów),
- stabilizował granice jego autonomii (korzystając z jego gotowości),
- kierował jego poczuciem kompetencji (na bazie jego rozwojowej wrażliwości w tym zakresie).

Przyjęte w edukacji metody pracy z 6-latkami wykorzystują cały aktualny technologiczny i metodyczny potencjał, jaki jest dostępny i możliwy do realizacji we współczesnej szkole. Trzeba jednak pamiętać o głównym celu edukacji, jakim jest wyposażenie dziecka w motywację i zdolność uczenia się przez całe życie, co oznacza pozytywną atrybucję wszystkich doświadczeń, jakie składają się na życie w szkole i interakcje z rówieśnikami i dorosłym (rys. 2).

Tab. 7. Poziom zaspokojenia potrzeb a gotowość do uczenia się

Poziom	Uniwersalne potrzeby kluczowe dla samoregulacji uczenia się w wieku wczesnoszkolnym	
	potrzeba więzi	potrzeba autonomii
Poziom optymalny dla edukacji	<p>potrzeba zaspokojona</p> <p>etap domknięty</p> <p>potrzeba uwrażliwiająca (kluczowa)</p>	<p>potrzeba zaspokojona</p> <p>etap aktualny</p> <p>potrzeba uwrażliwiająca (kluczowa)</p>
Zachowanie w klasie	<ul style="list-style-type: none"> - dziecko jest gotowe do uczestniczenia w działaniach grupowych - łatwo nawiązuje kontakty, elastycznie reguluje emocje zarówno w kontakcie z dorosłym, jak i w grupie - potrafi prosić o pomoc - wyraźnie komunikuje pozytywne i negatywne emocje 	<ul style="list-style-type: none"> - dziecko potrafi kierować swoim zachowaniem - umie stawiać sobie cele i je realizować - w razie konfliktu celu i własnej inicjatywy zna reguły relacji między ludźmi, umie je przywołać i działać według nich - umie zmienić sposób działania w wyniku kontroli zewnętrznej lub poczucia winy
Poziom utrudnień	<p>etap aktualny</p> <p>potrzeba zaspokojona</p>	<p>etap aktualizowany</p> <p>potrzeba uwrażliwiająca (kluczowa)</p>
Zachowanie w klasie	<ul style="list-style-type: none"> - potrzeba stymulowania poczucia bezpieczeństwa i bycia w kontakcie - podejmowanie zadań poznawczych jedynie pod warunkiem zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> - potrzeba pracy nad granicami i przestregania reguł oraz nad gotowością do stawiania sobie społecznie akceptowanych celów - nastawienie rywalizacyjne
Poziom ryzyka	<p>etap aktualizowany</p> <p>potrzeba uwrażliwiająca (kluczowa)</p>	<p>etap niedostępny</p> <p>potrzeba nieobecna</p>
Zachowanie w klasie	<ul style="list-style-type: none"> - zaspokajanie głównie potrzeby bezpieczeństwa - problem z separacją od osób znaczących - przywieranie do nauczycieli lub bliższych kolegów - budowanie silnych zależności w klasie - brak zainteresowania nauką, a raczej relacjami zapewniającymi poczucie więzi i bezpieczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> - brak gotowości do samodzielnego działania - brak gotowości do rozumienia i przyjmowania reguł - negatywizm, bunt i upór w sytuacji konfliktu między własnymi impulsami a potrzebami innych
		<ul style="list-style-type: none"> - dziecko jest wrażliwe na ocenę swoich kompetencji - zwraca szczególną uwagę na informację zwrotną od osób znaczących - jest podatne na zmianę zachowania pod wpływem informacji - ma indywidualne zainteresowania
		<ul style="list-style-type: none"> - brak wrażliwości na kształtowanie poczucia kompetencji czy rozumienia informacji zwrotnych - brak gotowości do zainteresowania się działalnością dorosłego jako nauczyciela - krótkotrwały charakter zainteresowań
		<ul style="list-style-type: none"> - brak gotowości do rozumienia i korzystania ze wskazówek dotyczących oceny działania - brak rozwoju zainteresowań

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Czynniki oddziaływania edukacyjnego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Smykowski, 2005a, 2005b.

Podsumowanie

Aleksander Milne, autor *Kubusia Puchatka*, powiedział kiedyś: „Wszystkie dzieci są takie same: najbardziej na świecie chcą się uczyć. A potem posyłamy je do szkół, gdzie ich entuzjazm jest zabijany”. Być może są takie dzieci czy takie szkoły, ale z całą pewnością więcej jest dzieci i – mamy nadzieję – więcej szkół, gdzie entuzjazm dzieci związany z uczeniem się jest podtrzymywany i rozwijany.

Dzieci 6-letnie rozpoczynają pierwszy etap edukacji szkolnej, który stanowi fundament edukacji przez całe życie (*lifelong education*). To, czy będą chciały angażować się w ten proces przez całe życie, w dużej mierze zależy od jakości pierwszego etapu szkolnej drogi. Zasady organizowania procesu edukacyjnego u progu szkoły podstawowej powinny więc dotyczyć nie tylko i nie tyle zdobywania wiedzy i kształtowania różnych kompetencji szkolnych, ile rozwijania kompetencji uczenia się. Przede wszystkim chodzi o to, aby dzieci nauczyły się uczyć, aby uczenie się było dla nich źródłem przyjemności i satysfakcji (a nie jedynie obowiązkiem), aby rozwijały w sobie wewnętrzną motywację do uczenia się w przyszłości – nie tylko

tak długo, jak będą chodzić do szkoły, lecz o wiele dłużej. Dlatego tak ważna jest rola i niezwykle odpowiedzialne zadanie, jakie stoi przed nauczycielami nauczania początkowego.

Literatura

- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004/2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (ss. 75–90). Warszawa: Scholar.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. I. (2004). Wczesne dzieciństwo – 1. rok życia dziecka: szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: A. I. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (ss. 28–43). Warszawa: Scholar.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. II, ss. 95–292). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. I., Wiliński, P. (1995) Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 81–104.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, (1996). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO.
- Elsner, D., Taraszkiewicz, M. (2002). *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Chorzów: Mentor.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., Tannenbaum, A. J. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Londyn: Freund Publishing House.
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku – kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 43–63.
- Komisja Europejska (2007). *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: PWN.
- Maslow, A. H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: PAX.
- Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Matejczuk, J. (2014). Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska (red.), *6-latki w szkole: Rozwój i wspomaganie rozwoju* (ss. 39–61). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Smykowski, B. (2005a). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 165–205). Gdańsk: GWP.
- Smykowski, B. (2005b). Wiek przedszkolny: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 207–258). Gdańsk: GWP.

- Smykowski, B. (2012). *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (2002). Kryzys siódmego roku życia . W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (ss. 165–177). Poznań: Zysk i S-ka.

ROZDZIAŁ II

Podejście projektowe w edukacji dzieci

PAULINA GRONOWSKA / MARTYNA KUŹNICKA / JOANNA STARCZEWSKA
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Na temat wykorzystania metody projektu w szkole powstało już wiele publikacji (np. Appelt, Jabłoński, Smykowski, Wojciechowska i Ziótkowska, 2010; Gołębiak, 2002; Królikowski, 2001; Helm i Katz, 2007). Nie jest to metoda nowa. Podejście projektowe łączy teorię z praktyką, pozwala uczniom na aktywne wykorzystywanie zdobywanej wiedzy w życiu, co jest zaletą i odpowiada nowoczesnej wizji edukacji szkolnej, traktowanej jako wprowadzenie do edukacji ciągłej, całościowej. To funkcjonalne ujęcie metody projektowej wiąże się też z odchodzeniem od tradycyjnego pojmowania edukacji (przygotowawczego), skoncentrowanej na dyrektywnych sposobach przekazywania wiedzy (Ledzińska i Czerniawska, 2011).

Metoda projektowa jest skuteczna zarówno w pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej. Warto przyjrzeć się jej ponownie, gdy do szkoły idą 6-latki. Rozbieżności wiekowe dzieci w I klasie oraz różnice w gotowości szkolnej skłaniają do zastanowienia się nad doбором metod nauczania, aby były one korzystne i efektywne dla wszystkich dzieci. Dobrym rozwiązaniem wydaje się metoda projektów. Choć wielu nauczycieli wie, czym ona jest i na czym polega, niewielu decyduje się z niej korzystać. Warto więc obalić mity na jej temat i pokazać, jak ciekawym jest rozwiązaniem, a także zwrócić uwagę, że nie tylko dzieci, ale również nauczyciele i rodzice mogą wiele zyskać, otwierając się na ten – wciąż jeszcze uważany za niekonwencjonalny – sposób nauczania.

1. Właściwości dobrego projektu

Zgodnie z tendencją do odchodzenia od systemu przedmiotowego i klasowo-lekcyjnego metoda projektów wpisuje się w rozmaite formy pracy grupowej i indywidualnej, przeznaczone dla przedszkolaków, uczniów w wieku szkolnym, dorastających, dorosłych i seniorów. Najogólniej ujmując, w projekcie grupa osób uczących się inicjuje, planuje, wykonuje i ocenia dane przedsięwzięcie. Mirosław Szymański (2010) istotę tej metody sprowadza do czterech głównych zasad, którymi są:

- progresywistyczna rola nauczyciela,
- podmiotowość ucznia,
- odejście od tradycyjnego sposobu oceniania,
- całościowość.

1.1. Wspierająca rola nauczyciela

Już z manifestu działającego w pierwszej połowie XX wieku amerykańskiego Towarzystwa Pedagogiki Progresywnej wynika się, że do zasad progresywizmu pedagogicznego należą: wolność do naturalnego rozwoju, zainteresowanie motywem pracy, naukowe studia nad dziecięcym rozwojem, szczególna uwaga poświęcona rozwojowi fizycznemu dziecka, współpraca szkoły z domem rodzinnym, postępową szkołą jako punkt orientacyjny w rozwoju pedagogiki oraz nauczyciel jako przywódca dzielący się odpowiedzialnością za uczenie się, a nie mistrz wyznaczający konkretne zadania i według własnego pomysłu na uczenie.

Założeniem projektu jako metody jest to, by uwaga uczniów nie koncentrowała się na nauczycielu, by przekaz wiedzy nie następował jedynie „z góry na dół” – od nauczyciela do uczniów, ale by uczniowie uczyli się również od siebie nawzajem, w relacjach „poziomych”. Nauczyciel-przywódca powinien stopniowo wycofywać się, pozostawiając inicjatywę i wykonywanie zadań uczniom, kontrolując je i czuwając nad ich przebiegiem, ale nie mówiąc, co i jak ma być zrobione. Następuje wówczas „przesunięcie akcentu z »powiem ci, czego masz się nauczyć« na »pokażę ci, jak się tego nauczyć i że dobrze jest to umieć«” (Jabłoński i Wojciechowska, 2013, s. 45). Pracę nauczyciela porównuje się do „ciągłego wędrowania granią” – dotyczy to decydowania, czy interweniować w konflikt i nie tracić czasu potrzebnego na rozwiązanie zadania, czy też zastanowić się nad możliwościami jego rozwiązania i poświęcić chwilę na analizę relacji i współpracy w grupie. Ponieważ projekt jest zorientowany zarówno na proces, jak i na produkt, to, jak coś (sposób) powstaje, jest tak samo ważne, jak to, co powstaje (efekt).

1.2. Podmiotowość ucznia

Na każdym etapie projektu zwraca się uwagę na zainteresowania, predyspozycje i zdolności poszczególnych uczniów. Tematyka i rodzaj zadań powinny być bliskie wykonującym, interesować ich i być na miarę ich umiejętności (lub wymagać niewielkiej pomocy, czyli wpisywać się w strefę najbliższego rozwoju, znaną z teorii Wygotskiego, 1971). Podmiotowość ucznia przejawia się także w jego rozwoju „głowa – serce – ręka” (triada Pestalozziego), a zatem projekt wpływa zarówno na rozwój poznawczy i emocjonalny, jak również motoryczny. Można mówić też o rozwoju społecznym, ponieważ poza wytworzeniem konkretnego produktu liczy się zdobywanie nowych umiejętności, wiadomości, poznawanie zasad współpracy, uczenie się odpowiedzialności, a zatem wszystko to, co przygotowuje do życia w demokratycznym społeczeństwie.

1.3. Całościowość projektu

Całościowość projektów dotyczy wyjścia z klasy do miejsc i instytucji poza szkołą, takich, w których można coś nowego poznać, zobaczyć, spróbować, albo takich, w których potrzeba jakiejś zmiany, a projekt może ją wprowadzić. Całościowość oznacza też potrzebę czerpania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin (interdyscyplinarność), np. podczas organizowania przyszłolnego ogródka ważna jest wiedza o roślinach, porach roku, a także umiejętność planowania i obliczeń. Wreszcie oznacza zaangażowanie wszystkich zmysłów, łączenie teorii i działania, pracy i rozrywki, co powoduje zatarcie granicy między wiedzą szkolną a wymogami „prawdziwego życia”. Projekt to wiedza w praktyce.

1.4. Podsumowanie projektu

Przy realizowaniu projektów ocena nie jest najważniejsza, w każdym razie nie w tradycyjnej formie, jako stopień wystawiony po zakończeniu pracy. Przede wszystkim liczy się proces i wszystko to, co dzieje się w czasie projektu. Ewaluacja może mieć zaś postać wyciągania wniosków czy podsumowania. Mogą go dokonywać sami uczniowie, sprawdzając, ile z przyjętego planu udało im się zrealizować, czy było to zgodne z ich oczekiwaniami, czy towarzyszyło im dobre samopoczucie, czy są z siebie zadowoleni. Ponadto ewaluacji można dokonywać na poszczególnych etapach realizacji projektu i w miarę potrzeb wprowadzać korekty. Dzięki naturalnemu podziałowi zadań, ustaleniu, kto najlepiej nadaje się do czego, kto pilnuje terminów, a kto jest dobrym planistą, zostaje określony status poszczególnych osób w grupie, który nie wymaga dodatkowego oceniania. Praca nad projektem pozwala też szerzej spojrzeć na ucznia i jego umiejętności, dzięki którym może on pomóc grupie na

wielu płaszczyznach, a które nie zostałyby dostrzeżone w systemie tradycyjnym. W ten sposób odchodzi się od podziału uczniów na dobrych i słabych, który związany jest głównie z osiągnięciami naukowymi czy zdolnością przyswajania wiedzy szkolnej. W pracy grupowej można zaś wyróżnić wiele ról. Uczeń staje się nie tylko naukowcem, ale i przywódcą, duszą zespołu czy wykonawcą.

Nie należy jednak sądzić, że tradycyjna ocena nie motywuje i nie ma żadnych zalet. Z pewnością świadomość otrzymania oceny podnosi rangę projektu, sprawia, że jest on traktowany poważnie i powoduje większe zaangażowanie w wykonywanie zadania. Zaspokaja też naturalną potrzebę bycia docenianym za swój wkład pracy. Dlatego stopnie uzyskane w trakcie wykonywania projektu mogłyby być przyznawane za wyniki uczenia się innymi metodami.

W przypadku dzieci rozpoczynających edukację w przedszkolu i szkole podstawowej wspieranie czy też uczenie budowania od najmłodszych lat wewnętrznej motywacji skutkuje innym nastawieniem do nauki w przyszłości uczeniem się bardziej świadomym, odległym od schematu „zdać i zapomnieć”. Nauka dla siebie i z innymi sprawia bowiem, że tradycyjne oceny przestają być tak ważne.

Tab. 1. Kryteria metody projektów

Kryteria	Charakterystyka
Wspierająca rola nauczyciela	zachęcanie uczniów do samodzielności, nauczyciel wspomagający, ale nie dający gotowych rozwiązań
Podmiotowość ucznia	uwzględnianie indywidualnych zainteresowań uczniów, zachęcanie do rozwoju osobistego
Całościowość	uwzględnianie szerokiego kontekstu problemu, integrowanie wiedzy z różnych obszarów, odnoszenie wiedzy zdobywanej w klasie do życia poza szkołą
Podsumowanie	ewaluacja poszczególnych etapów projektu, uczniowie, dokonując samooceny, oceniają cały proces, a nie tylko rezultat projektu

Źródło: opracowanie na podstawie: Szymbański, 2010.

2. Wątpliwości co do metody projektów

Metoda projektów znacznie odbiega od tradycyjnych metod stosowanych w polskich szkołach, z czego może wynikać niechęć niektórych nauczycieli do wykorzystywania jej w klasach. Warto jednak przetrząsnąć, ponieważ zyski z wprowadzenia metody projektów są ogromne, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela, a koszty mogą okazać się o wiele mniejsze, niż nauczyciel mógłby się spodziewać. Poniżej przedstawiono kilka przykładów zarzucanych metodzie utrudnień i ich faktyczne odniesienie do projektu.

2.1. „To nie jest metoda dla niegrzecznej klasy”

Niektórzy nauczyciele, zwłaszcza ci, którzy uczą w bardziej wymagających klasach, mogą się obawiać, że metoda projektów utrudni im utrzymanie dyscypliny wśród dzieci, w efekcie czego spadnie poziom nauczania. Tymczasem w metodzie tej należy tak dobrać temat, by wzbudzić zainteresowanie uczniów. Najlepiej zrobić to razem z uczniami, dając im możliwość wybrania tematu spośród kilku propozycji. Warto przy tym uwzględnić ich indywidualne zdolności i zainteresowania. Kolejnym etapem jest podział dzieci na zespoły projektowe. Pozostawienie wyboru im samym może stwarzać pewne problemy, gdyż w grupy podobierają się dzieci, które się lubią, a te mniej lubiane mogą zostać odrzucone, co wywoła niepotrzebne napięcia. Może też powstać grupa składająca się z najmniej zdyscyplinowanych dzieci, co prawdopodobnie całkowicie zaburzy pracę klasy. Jeśli jednak nauczyciel, który dobrze zna swoich uczniów, uwzględni ich indywidualne umiejętności i zainteresowania oraz doborze dzieci różniące się od siebie, powstaną zespoły z ogromnym potencjałem. Uczniowie będą mieli wtedy okazję nauczyć się pracować z różnymi osobami, nie tylko tymi, z którymi pracuje się łatwo. Nauczyciel musi także pamiętać, że choć projekt ma zachęcać uczniów do samodzielności, powinien też pomagać im w rozwiązywaniu konfliktów i uczeniu się negocjowania. Ponadto aby zapobiec sabotowaniu działań i zmotywować uczniów do pracy, należy pozwolić im poczuć się właścicielami projektów.

2.2. „To skomplikowane i złożone przedsięwzięcie”

Często nauczyciele bronią się przed metodą projektów, sądząc, że jest to bardzo skomplikowane przedsięwzięcie, wymagające dużo większego wkładu, a zarazem mniej efektywne niż tradycyjne metody nauczania. W rzeczywistości jest zupełnie inaczej. W realizację pierwszego projektu trzeba wprawdzie włożyć więcej wysiłku, a przede wszystkim przestawić się z roli osoby przekazującej wiedzę na rolę osoby wspierającej, towarzyszącej uczniom w ich poszukiwaniach, a nawet uczącej się razem z uczniami (Brzezińska, 2008). Trzeba też zachęcić uczniów do aktywności. Każdy kolejny projekt będzie jednak przebiegał sprawniej, przynosząc coraz lepsze efekty – nie tylko pogłębiając wiedzę o świecie, zwiększając umiejętności uczenia się oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy w życiu, ale także wyzwalając kreatywność u nauczyciela, rozwijając jego zdolności koordynowania projektów, a tym samym przyczyniając się do wzrostu jego autorytetu. Nie trzeba przy tym zaczynać od wielkiego projektu, ale od działania krótkotrwałego i nieskomplikowanego – sukces pierwszych projektów na pewno zachęci uczniów i nauczycieli do podejmowania coraz bardziej złożonych przedsięwzięć.

2.3. „Rodzice wolą, by ich dzieci uczyły się według tradycyjnych metod, a nie »traciły czas« na projekty”

Przy wprowadzaniu metody projektów w klasie mogą zdarzyć się głosy protestu ze strony rodziców. Nic w tym dziwnego, ponieważ każdy rodzic chce, by jego dziecko dobrze wypadło na sprawdzianach, testach i egzaminach, także tych kończących dany etap nauczania, stąd obawa o realizowanie norm programowych. Warto więc zaznajomić rodziców z metodą projektów i ogromem korzyści wynikających z niej dla uczniów oraz zapewnić, że projekty sprzyjają, a nie przeszkadzają w realizacji programu. Jak pisze Stephanie Bell (2010), różnica leży w metodzie, nie w treści.

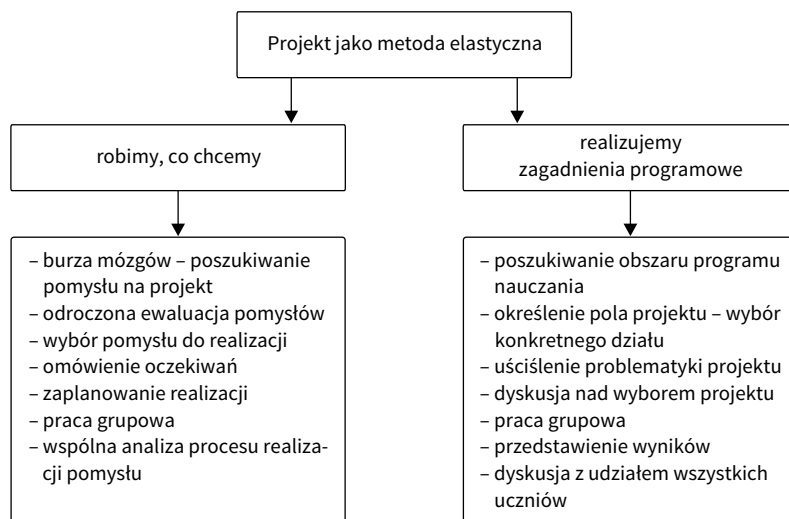
W Wielkiej Brytanii przeprowadzono badania zdolności matematycznych w dwóch równoległych klasach. Przez trzy lata jedna z klas uczyła się metodą projektów, druga – tradycyjną. Po tym okresie uczniowie przystąpili do państwowego egzaminu. W porównaniu z uczniami kształconymi tradycyjnie trzy razy więcej uczniów z klasy pracującej metodą projektów uzyskało najwyższy możliwy wynik. Nie stwierdzono różnic w umiejętności postępowania się wzorami w rozwiązywaniu zadań pomiędzy klasami, jednak klasa przywykła do projektów lepiej radziła sobie z rozwiązywaniem zadań problemowych (Boaler, 1999; za: Bell, 2010).

Ponadto zgodnie z wizją szkoły XXI wieku „niezbyszalną jakością są partnerstwa lokalne, wspólnoty oparte na celach ukierunkowanych na wyposażenie uczniów w kompetencje testowane w różnych pozaszkolnych (lokalnych, państwowych) okolicznościach” (Jabłoński i Wojciechowska, 2013). Wiedza na ten temat być może pozwoli zyskać sprzymierzeńców projektowania wśród rodziców, którzy odnoszą się do tej metody z ostrożnością, a może nawet zachęci do włączenia się w projekty ich dzieci.

2.4. „Program jest angażujący, uczniowie nie chcą, żeby dokładać im pracy”

Zmęczeni nauką i obciążeni programem uczniowie mogą wydawać się zniechęceni oraz wykazywać pewien opór wobec nowego przedsięwzięcia, które wymaga od nich dużej inicjatywy i motywacji. Jednak dobrze wybrany temat, pogłębiający zainteresowania dzieci, może znacznie zmniejszyć ten opór. Ponadto praca w grupach jest bardzo lubiana przez uczniów, sprzyja dobrej zabawie przy nauce i wzajemnemu motywowaniu się do zdobywania wiedzy. Ostatnim etapem każdego projektu jest prezentacja rezultatów, będąca dodatkową motywacją dla uczniów. Spośród wszystkich argumentów za stosowaniem metody projektów w szkole najważniejszym jest jego elastyczność (Szymański, 2010). To od nauczyciela zależy, jaka będzie tematyka projektu. Temat może być związany np. z uroczystościami obchodzonymi w szkole, ze zbliżającymi się świętami, z ulubioną aktywnością uczniów bądź dotyczyć tego,

dlaczego ludzie piszą i jak żyło się w starożytnym Rzymie. Innymi słowy, projekt daje uczniom i nauczycielowi pełną swobodę. Lekcja historii, nauka o życiu zwierząt, a także język polski, angielski czy matematyka mogą być dla dzieci dużo bardziej inspirujące, kiedy mają możliwość własnego wkładu, gdy mogą nie tylko przeczytać lub usłyszeć, ale także poszukać, dowiedzieć się, zapytać, przedyskutować i zaprezentować innym. Taka lekcja na pewno zapadnie im w pamięć. Przy dobrze przemyślanym projekcie klasa nie tylko realizuje sprawnie program, ale także uczy się przez aktywne działanie. Poza tym jednym z etapów przygotowywania projektu jest wyznaczanie celów edukacyjnych i praktycznych. Jeśli nauczycielowi zależy na realizowaniu programu, powinien tak dobrać cele edukacyjne, by odpowiadały przewidzianym w nim zagadnieniom, a cele praktyczne odzwierciedlały wykorzystanie zdobytej wiedzy w życiu. Rys. 1 pokazuje, że plan realizowania projektu zgodnego z programem, a także tego z całkowicie innego obszaru przebiegają bardzo podobnie.



Rys. 1. Przykładowe możliwości zastosowań metody projektów

Źródło: opracowanie na podstawie: Szymański, 2010.

2.5. „Projekt może się nie udać”

Może się zdarzyć, że zakładanego efektu końcowego projektu nie uda się osiągnąć. Nie powinno to jednak zniechęcić uczniów ani nauczyciela. Zebrane doświadczenia, wszystko to, co zdarzyło się w trakcie realizacji projektu – założenia, decyzje, zachowania, konflikty, niespodzianki, atmosfera w grupie – nie miałyby miejsca, gdyby nie udział w projekcie. Sam proces także czegoś uczy. Podsumowanie, które pomoże doszukać się przyczyn niewykonania zaplanowanego zadania i wyciągnąć wnioski

na przyszłość, to kolejny element zdobywanej wiedzy i kolejne doświadczenie. Może nie udać się końcowy produkt, ale projekt nie może się nie udać.

3. Różne rodzaje wiedzy – czy projekt je połączy?

Wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA przeprowadzonego w Polsce w 2006 r. okazały się niepokojące. Mimo że polscy uczniowie wypadli dobrze w zakresie umiejętności naukowego wyjaśniania zjawisk przyrodniczych, to osiągnęli znacznie niższe wyniki niż uczniowie z innych krajów biorących udział w programie w zakresie rozpoznawania zagadnień naukowych, interpretowania oraz wykorzystywania wyników i dowodów naukowych. Oznacza to, że chociaż polscy uczniowie posiadali wiedzę, to nie potrafili jej wykorzystać w praktyce. W edukacji kładzie się zwykle nacisk na wyuczenie na pamięć pewnych informacji i definicji, natomiast pomija się szerszy kontekst wiedzy. Jest to poważny błąd, ponieważ informacje nieumieszczone w kontekście są szybciej zapominane. W badaniach przeprowadzonych w latach 2009–2012 wyniki polskich uczniów okazały się dużo lepsze. Odpowiadają za to prawdopodobnie zmiany programowe wprowadzone w gimnazjach.

„Nieżyciowość” i oderwanie od rzeczywistości wiedzy zdobywanej w szkole to argumenty, które w ostatnim czasie dość często pojawiają się w mediach. Być może jednak spór o wyższość wiedzy praktycznej nad abstrakcyjną da się nieco załagodzić dzięki metodzie projektów.

O ile wiedza o życiu pantofelka lub o prawie Ohma może nie przydać się w codziennym życiu i pracy przeciętnego człowieka, o tyle zdobywanie wiedzy z zakresu biologii, fizyki, chemii czy królowej abstrakcji – matematyki ma swój cel. Przyswajanie informacji, których nie można zobaczyć ani dotknąć, można sobie jedynie wyobrazić, jest ćwiczeniem niezbędnym do opanowania umiejętności samodzielnego myślenia analitycznego i abstrakcyjnego, do operowania hipotezami, charakterystycznego dla Piagetowskiego okresu operacji formalnych. Opanowanie ich pozwala na uwolnienie się od sprawdzania wszystkiego metodą prób i błędów i teoretyczne rozważanie różnych wariantów możliwych sytuacji (Harwas-Napierała i Trempała, 2004). Myślenie wymaga jednak treningu, do którego „podręcznikowa” wiedza szkolna świetnie się nadaje.

Jeśli jednak brakuje świadomości tej dodatkowej funkcji uczenia się niektórych treści programowych, to ich przyswajaniu może niekiedy towarzyszyć frustracja. Pomocą w takiej sytuacji może być metoda projektów. Z założenia wykorzystująca zagadnienia praktyczne, związane z życiem codziennym, jest odpowiedzią dla zmęczonych „wkuwaniem” wiedzy. Jako metoda interdyscyplinarna może też zawierać elementy abstrakcyjne, niezbędne do rozwoju funkcji poznawczych. Dzięki temu uczniowie mają szansę umieścić zdobywaną wiedzę w szerokim kontekście i wykorzystać abstrakcyjne dane w praktyce.

Zaciekawienie i nauczanie zadawania pytań jest najprostszą drogą rozwoju [...], takie sposoby postępowania i rozumowania budują trwałe fundamenty wiedzy (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce. PISA, MEN, 2006).

4. Badania na temat metody projektów

Naukowcy przeprowadzili wiele badań nad wpływem na dzieci i młodzież nauki czynnej, czyli nauki, podczas której dziecko inicjuje działania i rozwija własne zainteresowania. Z taką nauką mamy do czynienia w metodzie projektów. Wyniki badań wskazują, że nauka lekcyjna powoduje krótkotrwały wzrost umiejętności szkolnych, natomiast nauka umożliwiająca samodzielne działanie dziecka – wzrost długotrwały. Jak piszą Judy H. Helm i Lilian G. Katz (2007), przedszkolaki, którym zapewniono dużą swobodę działań i w mniejszym stopniu uczono je tradycyjnymi, lekcyjnymi metodami, osiągały w szkole lepsze wyniki. Warto zwrócić uwagę na rezultat tych badań. U dzieci bardzo ważne jest pobudzanie naturalnej ciekawości i możliwość rozwijania własnych zainteresowań, a także w miarę samodzielne działanie. Nauka czynna pozwala na poprawę wyników szkolnych oraz na rozwój sfery emocjonalnej i społecznej, co składa się na lepsze przygotowanie do życia w społeczeństwie. Ponadto pozbawienie dzieci szans poznawania czegoś, na co mają ochotę, co je przyciąga, może negatywnie wpłynąć na ich motywację do nauki (Helm i Katz, 2007).

W innych badaniach porównano trzy sposoby nauczania: 1) nauczanie metodą lekcyjną, 2) nauczanie związane z inicjowaniem działań przez dzieci – konstruktywistyczne, 3) nauczanie mieszane. Z badań wynika, że dzieci nauczane metodą konstruktywistyczną częściej nawiązywały kontakty interpersonalne, miały więcej doświadczeń życiowych, a także bogatszy zestaw sposobów negocjowania (Helm i Katz, 2007).

Z kolei badania przeprowadzone z udziałem tureckich 6-latków (Bıçakçı i Gürsoy, 2010) dowodzą, że metoda projektów wywiera pozytywny wpływ na rozwój motoryczny, społeczny i emocjonalny, zdolność rozumienia oraz wyrażania się, a także na zasób zdobywanej wiedzy. Ponadto poczynione przez dzieci postępy okazały się trwalsze niż te osiągnięte tradycyjną metodą nauczania.

Warto przy tym wspomnieć, jak uczy się mózg, w jaki sposób i kiedy zapamiętuje informacje. Najważniejsze jest to, że nasz mózg uczy się właściwie nieprzerwanie.

Jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania czy gepard do biegania, to jest to właśnie uczenie się. Nasze mózgi są jak niesamowicie efektywne odkurzaczki, wciągające wszelkie otaczające nas informacje; nie potrafią inaczej, jak tylko odbierać wszystko, co wokół nas ważne i przetwarzać w najbardziej efektywny sposób (Spitzer, 2007, s. 21).

Jesteśmy więc predestynowani do nauki, choć pewne treści aktywizują nasz mózg silniej, a inne słabiej. W pierwszym przypadku, tj. w czasie poznawania nowego, odkrywania, pojmowania tego, co było dotąd niezrozumiałe, mózg wydziela dopaminę, która działa na wewnętrzny układ nagrody. Nazywana substancją poszukiwania nowości, sprawia, że odczuwamy przyjemność, ucząc się (Żylińska, 2011). Czy nie tak właśnie czujemy się, odkrywając uroczy zakątek miasta, czytając nowe doniesienia na interesujący nas temat lub rozwiązując łamigłówkę? Nowa, ciekawa, subiektywnie ważna, jeśli właśnie taka jest dla nas informacja, zostanie zapamiętana na długo. Istnieje ponadto kilka czynników, które sprawiają, że nauka nie musi być żmudna. Warto pamiętać o tych właściwościach pracy naszych mózgów, organizując środowisko uczenia się najmłodszym. Nasze mózgi:

- są przystosowane do rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji, a nie do ich reprodukcji,
- dobrze zapamiętują informacje łączące wiedzę kognitywną z emocjami i aktywnością ciała,
- dużo lepiej kodują w pamięci długotrwałej informacje poznane w bezstresowej, przyjaznej atmosferze,
- uczą się dużo efektywniej w grupie,
- dużo lepiej zapamiętują to wszystko, co ma dla nich praktyczne znaczenie,
- dużo lepiej zapamiętują informacje, które potrafią odnieść do swoich dotychczasowych doświadczeń,
- łatwiej zapamiętują, to, co widzą, niż to, co słyszą,
- łatwo zapamiętują to, co mogły poznać dzięki aktywności rąk (ręce mają w mózgu bardzo dużą reprezentację, ich aktywność pobudza więc wiele struktur neuronalnych) (Żylińska, 2011).

Wiedząc, jak uczy się mózg, można próbować wychodzić mu naprzeciw, zarówno w doborze treści, jak i metod nauczania. Naturalnie uczący się mózg oznacza wewnętrzną motywację.

Wiedza na temat pojemności pamięci roboczej dzieci 5–7-letnich, ich dopiero kształtującej się zdolności do refleksji nad celowością własnych działań oraz niemożności myślenia o gratyfikacji oddalonej w czasie prowadzi do dalszych wskazówek. Dzieci w tym wieku potrzebują pomocy w zadaniach długotrwałych, złożonych lub mało atrakcyjnych. Trudno im wymagać od siebie wkładu na rzecz grupy, chętnie za to angażują się w zadania zrozumiałe i zapewniające szybką gratyfikację. Dlatego pomocą w tym okresie może być wyraźne określenie przez nauczyciela celu działania oraz częste przypominanie o jego sensowności. Ważne jest też wyszczególnienie kolejnych etapów wykonywania zadania. Każdy krok realizowanego zadania powinien być dla dziecka ciekawy i budzący zaangażowanie. Nie o samą przyjemność jednak chodzi. Dobrze, gdy przyjemność łączy się z pewnym poświęceniem, a więc gdy zasada przyjemności idzie w parze z zasadą rzeczywistości (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012).

5. Kto może zyskać dzięki podejściu projektowemu?

Metoda projektów nadaje się do pracy z każdą grupą wiekową. Chociaż wybieranie zagadnienia, planowanie działania i jego ewaluacja wydają się być czynnościami odpowiednimi raczej dla starszych uczniów i dorosłych, przedszkolaki i pierwszoklasiści również mogą sobie z nimi doskonale poradzić, na początku z nieco większą pomocą nauczyciela, z czasem coraz bardziej samodzielnie.

5.1. Najmłodszy uczniowie i podejście projektowe

Projekt jest dobrą odpowiedzią na potrzeby rozwojowe najmłodszych – zarówno motoryczne, poznawcze, jak i emocjonalne. Mury szkoły znacznie ograniczają energiczność dzieci w tym okresie, choć wcale nie musi tak być. Ruchliwość dzieci, powodująca niekiedy trudności z siedzeniem w ławce kilka godzin dziennie, może zostać wykorzystana w projekcie jako niezbędne i przydatne „narzędzie” pracy. W trakcie projektu można (a nawet trzeba) chodzić, szukać, sprawdzać, nie tylko w klasie, ale i we własnym domu, na wsi lub w mieście, u zaprzyjaźnionych ze szkołą ludzi, którzy zainspirują lub udzielą informacji.

Ponadto nauka przez działanie jest dla dziecka najbardziej efektywna i pozwala mu zapamiętać dużo więcej. Jak pokazuje „stożek Dale’a” (Dzierzgowska, 2007), ludzie najwięcej zapamiętują z tego, co robią (90%), mniej z tego, o czym rozmawiają (40%), a jeszcze mniej z tego, co widzą (20%) i słyszą (10%). Metoda projektów pozwala w różnorodny sposób stymulować szybki w tym okresie rozwój intelektu, mechanizmów poznawczych, rozwój mowy, umiejętności pisania i czytania. Pozwala twórczo i ciekawie przekazywać informacje. Projekt jest zatem odpowiednią metodą edukacyjną już dla najmłodszych uczniów (Dzierzgowska, 2007). Nie musi być bardzo skomplikowany i trudny organizacyjnie, chodzi raczej o to, by wzbudził w dzieciach wewnętrzną motywację i chęć działania.

Możliwość zobaczenia i posłuchania „na żywo” to zawsze więcej niż „posłuchanie o” (Brzezińska, 2008). Dla chłonnych i ciekawych młodych umysłów doświadczanie nowych rzeczy, nowych miejsc, zapachów i dźwięków, wchodzenie w świat tradycji i zwyczajów jest stymulatorem wyobraźni i pomysłów. Praca w grupie wymaga także nauki przedstawiania swoich pomysłów, słuchania innych, bronięcia swoich racji, a czasem ustępstw i odrzucania czegoś w czasie oraz radzenia sobie z konfliktami. Projekt to również radość ze wspólnego działania, zaangażowania, dumy z osiągnięć własnych i grupy.

Regularne korzystanie z metody projektów w pracy z najmłodszymi ma jeszcze jeden wymiar. Im wcześniej uczniowie przywykną do pracy w grupie, wyrażania swoich pomysłów i polegania na wewnętrznej motywacji (a nie głównie zewnętrznej, w postaci oceny), tym bardziej naturalnie będzie im to przychodzić w kolejnych

latach, co może doprowadzić do innej jakości uczenia się na dalszych etapach edukacji – bardziej świadomego, zaangażowanego, bardziej osobistego. A stąd jest już bardzo blisko do osiągnięcia najważniejszego celu edukacji szkolnej, jakim jest przygotowanie do życia i radzenia sobie z przyszłymi nieprzewidywanymi sytuacjami (Brzezińska, Matejczuk i Nowotnik, 2012).

5.2. Nauczyciel i podejście projektowe

Nauczyciele, którzy nigdy nie pracowali metodą projektów z małymi dziećmi, na początku mogą czuć się zdezorientowani i odczuwać chęć porzucenia niekonwencjonalnej metody edukacji. Wielu z nich obawia się, że nie podoła prowadzeniu lekcji inaczej niż w tradycyjny sposób. Boją się chaosu, bałaganu, sądzą, że projekt okaże się zbyt trudny albo przeciwnie – zbyt łatwy dla dzieci. Oczywiście projekty muszą być odpowiednio dobrane i prowadzone, co wymaga od nauczyciela otwartości i solidnego przygotowania. Nauczyciel nie jest już wyrocznią, a raczej drogowskazem, pokazuje, gdzie szukać, przestaje dawać odpowiedzi, a zachęca do pytań i odkrywania. Nie jest łatwo od razu zmienić swoje przyzwyczajenia, lecz zawsze warto próbować.

Wspomniana możliwość spojrzenia na ucznia z szerszej perspektywy, nie tylko przez pryzmat ocen, to odejście od mimowolnej czasem kategoryzacji uczniów: na dobrych, którzy sobie radzą z materiałem, i słabych, którzy mają braki. W pracy grupowej ujawniają się inne role, jak choćby „dusza zespołu”, „kreatywny pomysłodawca” czy „wszędobylski łącznik” (który wie, gdzie i kogo zapytać, jak coś załatwić), czy inne role grupowe, które przedstawił R. Meredith Belbin (2007). Ale typologii takich jest więcej, tak jak wiele jest ról w klasie.

Mając szersze spojrzenie, trudniej też ulec opisywanemu przez Roberta Rosenthala efektowi samospełniającego się proroctwa (za: Aronson, Wilson i Akert, 2012). Pierwszoklasiści losowo przedstawieni przez badaczy ich nowym nauczycielom jako zdolni lub tacy, którzy gorzej poradzili sobie w fikcyjnym teście, po roku osiągnęli wyniki zgodne z opinią, jaką wyrobił sobie o nich nauczyciel na podstawie otrzymanych fałszywych wyników. Okazuje się, że traktowanie ucznia jako dobrego lub złego, stawiane mu w związku z tym wymagania, poświęcana uwaga i czas istotnie wpływają na jego osiągnięcia.

Aktywna praca w grupie daje jeszcze jedną możliwość. Tym, co może zyskać nauczyciel, jest łatwiejszy dostęp do ucznia, rozpoznanie jego potrzeb i możliwości oraz konkretna pomoc w razie potrzeby. To właśnie wtedy, gdy grupa zajęta jest pracą, nauczyciel ma czas i sposobność, by pracować ze swoimi uczniami również indywidualnie.

Indywidualna pomoc może odbywać się także na zasadzie tutoringów. Metoda projektów umożliwia najpierw sprawdzenie umiejętności poszczególnych dzieci,

a następnie – przez odpowiedni dobór grup roboczych – koleżeńską pomoc w zadaniach, które tej pomocy wymagają. Zwłaszcza w klasach zróżnicowanych wiekowo, w których 6-latki spotkają się z 7-latkami, może to być bardzo przydatne. Wówczas zróżnicowanie wiekowe będzie stanowić pewien potencjał.

Jordan nie zainteresował się projektem „Wóz strażacki”, ale projekt „U weterynarza” wzbudził jego ciekawość. Mam zdjęcie, na którym Jordan nachyla się do Ashley. Ashley opowiada mu, co robi. W pewnej chwili Jordan podszedł do mnie i zapytał „Czy mogę dostać blok?”. Po czym narysował konia. Nigdy wcześniej nie pisał i nie rysował. Gdybym mu kazała, nigdy by mnie nie posłuchał. To cudownie widzieć, jak dzieci motywują się wzajemnie i uczą jedno od drugiego. Jordan był bardzo dumny z rysunku. Nie było to szczególnie udane dzieło, ale było wspaniałe jak na trzylatka. Pierwszy raz Jordan przejawiał chęć sięgnięcia po ołówek.

Pam Scranton, nauczycielka przedszkolna (za: Helm i Katz, 2007, s. 22)

Warto na zakończenie przypomnieć nauczycielom obawiającym się trudności związanych z przeprowadzeniem projektu z najmłodszymi, że projekt to nie budowa odrzutowca. Wachlarz zastosowań metody projektów jest na tyle szeroki, że można dopasować poziom trudności i czas trwania prac do uczniów. Konkretny przykłady projektów przeprowadzonych w najmłodszych klasach przedstawione są na stronach internetowych, których adresy zamieszczone są na końcu rozdziału.

Po prostu uwielbiam realizować projekty z dziećmi – fascynujące jest dla mnie, jak dzieci budują podstawę swojej wiedzy [...], jak wybierają to, co je najbardziej interesuje, dociekają, zadają pytania. Lubię patrzeć, jak entuzjasmują się tym, co robią, czego się uczą. Lubię patrzeć na ich rozgorączkowanie, kiedy ledwo nadążają z zadawaniem pytań i sięganiem po materiały potrzebne do przedstawienia tego, czego się dowiadują w miarę zgłębiania tematu. Moim zdaniem to najlepsza droga prowadząca do rozwoju osobowego oraz intelektualnego dziecka.

Pam Scranton, nauczycielka przedszkolna (za: Helm i Katz, 2007, s. 15)

5.3. Rodzice i podejście projektowe

Pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami dziecka są rodzice. Od ich postawy w dużej mierze zależy rozwój dziecka i jego chęć zdobywania wiedzy. To właśnie ich nauczyciel musi przekonać, że przyjęty w szkole sposób nauczania jest dobry dla ich pociechy. Podobnie jak nauczyciele, rodzice także mają obawy przed stosowaniem podejścia projektowego w szkole. Przyzwyczajeni są do metod tradycyjnych, a przede wszystkim do oceniania, które pozwala im na kontrolę szkolnych postępów dziecka.

Jednak rodzice, którzy mają doświadczenie z metodą projektową, zauważają pozytywne zachowania swoich dzieci: chęć zadawania pytań, możliwość „poczucia”

„zbadania” na żywo, obserwują, że ich maluchy potrafią więcej, niż myśleli, widzą, jak są zaangażowane i chętne do pracy (Yuen, 2009). Dorośli zwykle są zaskoczeni wyglądem i sposobem realizacji projektu, często sami na tyle zainteresują się tematem, że zabierają dziecko na wycieczki związane z projektem. Ponadto wiele projektów kończy się podsumowującymi występami lub wystawami prac, których widownię stanowią właśnie rodzice, jakże często zaskoczeni postępami swoich dzieci (Katz, 2010). Warto zachęcać rodziców do włączania się w szkolne życie dzieci, nie tylko w projekty. Okazuje się bowiem, że zaangażowanie rodziców w aktywność edukacyjną ma wpływ na osiąganie sukcesu w szkole przez ich dzieci (Kozłowski, 2013).

Istnieje jeszcze inna możliwość – zaangażowanie rodziców w ich własny projekt, stworzenie im do tego przestrzeni w szkole. Zdarza się, że pomagający dzieciom rodzice chcieliby mieć możliwość zrobienia czegoś na własną rękę. Ograniczanie ich aktywności w pomaganiu dzieciom sprawia, że chcą oni dać upust pobudzonej wyobraźni i zapałowi do pracy i tworzą własne okołoprojektowe dzieła. A gdyby nie były okołoprojektowe? Gdyby były efektami wspólnej pracy rodziców, którzy się poznają, integrują, również z wychowawcą, którzy przedstawiają wyniki także swoim dzieciom, dając im i sobie poczucie aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym najmłodszych, a także poczucie satysfakcji z własnej pracy? Projekty rodziców to dla szkoły nie tylko wymierne korzyści w postaci efektów ich pracy, ale także sposób na umocnienie relacji i współpracy między szkołą a domem.

5.4. Środowisko lokalne i podejście projektowe

Projekt stwarza także możliwość poznania środowiska lokalnego i współpracy z nim. Uczenie się jest w niektórych teoriach traktowane jako proces, który odbywa się w społeczeństwie. Taka koncepcja, jak pisze Ewa Filipiak (2009), wiąże się ze społeczno-kulturową teorią aktywności, która podkreśla, że dziecko zdobywa nowe kompetencje w trakcie rozmowy, słuchania, wyjaśniania oraz przekazywania informacji, a zatem w interakcji z innymi ludźmi. Ponadto dziecko nie tylko zdobywa nowe wiadomości, ale i uczy się, w jaki sposób i od kogo się uczyć. Istotną rolę odgrywa sama aktywność dziecka, jego chęć i sposobność do poznawania świata, a nie biernie zdobywana wiedza. Dlatego też tak ważna w rozwoju dziecka jest obecność innych ludzi (Filipiak, 2009).

Już Lew S. Wygotski (1971) i Jerome S. Bruner (1965; za: Filipiak, 2009) w swoich socjokulturowych teoriach podkreślali wagę uczenia się we współpracy. Dzięki kontaktom społecznym dziecko uczy się obcować z innymi w ramach danej kultury. Ludzie, których spotyka, dzielą się z nim wiedzą i doświadczeniami. Dziecko uczy się, jak wygląda świat i jak rozwiązywać problemy. Jego system poznawczy jest – według tych teorii – wynikiem interakcji z innymi ludźmi w danym społeczeństwie, a posiadana wiedza – rezultatem uwspólniania znaczeń przez dziecko i jego oto-

czenie. Młody człowiek nie jest *tabula rasa*, ma już pewne doświadczenia i teorie na temat świata, a poprzez kontakt z innymi ludźmi konstruuje i zmienia własny punkt widzenia (Filipiak, 2009).

Ważne jest kto (osoby), w jaki sposób (strategie działania) i kiedy (czas) tworzy kontekst społeczny rozwoju dziecka. Kontekst ten określa bowiem granice i horyzonty jego świata (Filipiak, 2009, s. 48).

Warto więc zastanowić się, czym jest ów kontekst i jak go odpowiednio kształtować. Środowisko jednolite i ubogie kulturowo jest uważane za jeden z czynników ryzyka niepowodzeń szkolnych (Brzezińska, 2003). Myślenie projektowe pozwala rozszerzyć kontekst społecznego rozwoju. Daje możliwości współpracy, np. w ramach różnych grup wiekowych uczniów, a także z rodzicami lub zupełnie obcymi osobami czy instytucjami. Często w projekt angażowane są lokalne władze, media, prasa, różne instytucje publiczne i niepubliczne czy przedsiębiorstwa. Dzieci mają okazję poznać okolicę, w której mieszkają, oraz jej specyfikę. Uczą się rozmawiać z różnymi osobami, a także budować sieć komunikacyjną, co jest bardzo ważne w dzisiejszych czasach. Odpowiednia komunikacja i współpraca z innymi ludźmi kształtuje poczucie przynależności do danego miejsca. Projekty sprzyjają promowaniu regionu, a dzieci uczą się szukać możliwości i doceniać to, co mają dookoła. Uczą się też dostrzegać problemy i braki. W dorosłości mogą mieć dzięki temu lepszy rozeznanie potrzeb lokalnego środowiska i chęć jego wzbogacania.

Tab. 2. Przykład projektu w I klasie szkoły podstawowej

Projekt „Zdrowie”	
Kto?	uczniowie I klasy Szkoły Podstawowej nr 182 w Łodzi
Kiedy?	11 kwietnia – 25 maja
Przebieg projektu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczniowie sami wybrali interesujący ich temat – zdrowie 2. Wybrali też wspólnie najciekawsze zagadnienia 3. Dyskutowali i wspólnie odpowiadali na pytania: <ul style="list-style-type: none"> Jaki powinien być zdrowy człowiek? Jak zachęcać ludzi do dbania o swoje zdrowie? Jak sport poprawia nasze zdrowie? Kto pomaga nam dbać o zdrowie? Co należy jeść, aby być zdrowym? Jak dbać o dobre samopoczucie? 4. Przedstawiali poprzez rysunek własne doświadczenia 5. Stworzyli biblioteczkę z książkami o zdrowiu 6. Sprawdzali, w których produktach jest najwięcej witamin – w grupach przygotowali plakaty i degustowali zdrowe produkty 7. Przygotowali pytania i spotkali się z ekspertami 8. Przeprowadzili wiele eksperymentów pod okiem ekspertów 9. Odwiedzili aptekę 10. Przedstawili rezultaty projektu rodzicom

Źródło: http://www.sp182.szkoły.lodz.pl/POBIERZ/Projekt_ZDROWIE.pdf [15.08.2013].

W ostatnich latach bardzo popularne stało się uczenie treści programowych poprzez pracę na rzecz społeczności. Uczniowie pomagają w sposób bezpośredni (np. organizują jedzenie dla osób ubogich) lub pośredni (tworzą raporty na temat głodu w danym regionie). Tego typu edukacja ma na celu nauczyć praktycznego wykorzystania wiedzy zdobytej w czasie lekcji w realnym świecie. Uczenie poprzez pracę dla społeczności przypomina metodę projektową (Dumont, Istance i Benavides, 2013), z tą jednak różnicą, że jest ono skierowane na potrzeby konkretnej społeczności i do nich się ogranicza.

Tab. 3. Korzyści metody projektów odnoszone przez nauczycieli i uczniów

Korzyści dla ucznia	Korzyści dla nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> - uczy się podejmować wspólnie decyzje - potrafi poszukiwać informacji - uczy się wieloaspektowego rozpatrywania zagadnień - współpracuje z innymi ludźmi - uczy się elastyczności w rozwiązywaniu problemów - dzieli się wynikami swojej pracy z innymi - ocenia swoje postępy i wyniki - twórczo myśli 	<ul style="list-style-type: none"> - uczy się wspierać uczniów, nie wyręczać - staje się elastyczny i otwarty na potrzeby uczniów - uczy się korzystać z nowych technologii - rozwija kreatywność przez stawianie problemów uczniom - zyskuje szersze spojrzenie na uczniów i klasę - uczy się być drogowskazem, moderatorem, przewodnikiem, który też może się mylić - dzieli się odpowiedzialnością za wyniki - uczy się zorganizować proces kształcenia tak, by sprzyjał samodzielnemu działaniu uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Metoda projektów nie jest metodą nową, ale wciąż brak jej w codziennej edukacji najmłodszych uczniów. Tymczasem zmiany zachodzące w dzisiejszych czasach wymagają stosowania różnych metod nauczania. Od młodego człowieka wymaga się i będzie wymagać w XXI wieku nie tylko przygotowania merytorycznego, ale także umiejętności odnalezienia się w środowisku pracy, w zespole. Młodzi pracownicy zostaną ocenieni nie tylko za wyniki swojej pracy, lecz również za zdolności współdziałania, negocjacji, planowania i organizowania, komunikacji, aktywnego słuchania (Bell, 2010). Wiele z tych niezbędnych umiejętności trudniej zdobyć poprzez tradycyjne metody nauczania. Nie można lub bardzo trudno jest też je badać za pomocą standardowych sprawdzianów wiedzy szkolnej. Metoda projektów, choć pozwala na osiąganie wysokich wyników w tych testach, pozwala opanować jeszcze więcej. Daje odpowiedź na wymogi XXI wieku, który będzie potrzebować produktywnych członków globalnego społeczeństwa (Bell, 2010). Im wcześniej zostanie wdrożona ta metoda, im bardziej naturalna będzie ona dla uczniów od chwili szkolnego startu,

tym łatwiej będzie im się odnaleźć w świecie coraz bardziej dostępnym, ale i coraz mniej przewidywalnym.

Literatura

- Appelt, K., Jabłoński, S., Smykowski, B., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (2010). *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniem sprawności i ich środowisk*. Warszawa: Scholar.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R.M. (2012). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Belbin, R. M. (2007). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: GWP.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39–43.
- Bıçakçı, M. Y., Gürsoy, F. (2010). A study on the effects of project based education on the developmental areas of children. *International Journal of Academic Research*, 2 (5), 379–388.
- Brzezińska, A. I. (2003). Dzieci z układu ryzyka. W: A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (ss. 11–37). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (ss. 35–50). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1 (117), 7–22.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.) (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Dzierzgowska, J. (2007). *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Filipek, E. (2009). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Gołębiński, B. D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Helm, J. H., Katz, L. G. (2007). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 43–63.
- Katz, G. (2010). *Podejście projektowe* [wstęp do książki *Mali Odkrywczy*]. http://www.mali-odkrywcy.org/attachments/file/L_Katz_project%20approach.pdf [13.06.2013].
- Kozłowski, W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, 2 (122), 78–89.
- Królikowski, J. (2001). *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce (2006). Warszawa: PISA, MEN.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce (2012). Warszawa: PISA, MEN.

Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Żak.

Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Yuen, L. H. F. (2009). From foot to shoes: Kindergartners', families' and teachers' perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*, 37 (1), 23–33; <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=163d9d8a-ec15-4e4a-8c77-5ce4ea01e419%40sessionmgr112&hid=114> [12.06.2013].

Żylińska, M. (2011). Mózg zawsze pyta, dlaczego ma się czegoś uczyć. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1738-mozg-zawsze-pyta-dlaczego-ma-sie-czego-s-uczyc> [10.08.2013].

http://www.malazkola.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=427&Itemid=341 [11.08.2013].

<http://www.ekoszkola.pl/pl/projekt-edukacyjny-w-szkole> [11.08.2013].

ROZDZIAŁ III

Tutoring nauczycielski

TOMASZ HERMAN / KATARZYNA MEISSNER / JUSTYNA PLAK
studenci psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dobry tutor powinien być jak malarz, który patrzy na jajko, a maluje orła. Potrafi dostrzec potencjał ucznia. [...] w każdym uczniu można znaleźć jakieś mocne strony i nad nimi pracować.

Jarosław Traczyński, założyciel i prezes Kolegium Tutorów

Wprowadzenie

Głównym założeniem tutoringu jest wspieranie podopiecznego przez nauczyciela w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności oraz zdobywaniu wiedzy i budowaniu osobistej ścieżki rozwojowej. Innymi słowy, tutoring polega na wdrażaniu ucznia do ciągłego samorozwoju.

Tutoring nauczycielski może być wykorzystywany już w pracy z 6-latkami, gdyż wpływa pozytywnie na wcześniejszy rozwój cech i umiejętności będących podstawą efektywnego rozwoju. Zasady i warunki tutoringu oraz płynące z niego korzyści zostaną zilustrowane przykładami zaczerpniętymi z działalności Szkoły Podstawowej nr 83 „Łejery” w Poznaniu.

1. Czym jest tutoring?

Pojęcie tutoringu wywodzi się z łacińskiego słowa *tutor*, które znaczy „obrońca, opiekun małoletnich” (Korpatny, 2007, s. 626). Idea ta powinna więc przyświecać tutorom. Zakłada ona opiekowanie się podopiecznym, wspieraniem go w odkry-

waniu i rozwijaniu zdolności oraz zdobywaniu wiedzy i budowaniu osobistej ścieżki rozwoju. Wyróżnia się dwa rodzaje tutoringów: nauczycielski i rówieśniczy. Tutoring zakłada indywidualne podejście do ucznia. Tutor jest nie tylko nauczycielem, ale i przewodnikiem, mentorem. Uczeń z kolei jest aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej (Brzezińska i Rycielska, 2009). Tutor-nauczyciel opiera się w swej pracy na mocnych stronach podopiecznego. Wspólnie z nim planuje jego rozwój, a następnie towarzyszy w nim uczniowi (Czekierda, 2009). Jest to zatem forma pomocy pedagogicznej polegająca na bezpośrednim oraz indywidualnym kontakcie nauczyciela z uczniem, w której powinna być uwzględniona godność zarówno mentora, jak i podopiecznego, wynikająca z faktu ich człowieczeństwa oraz osadzenia w konkretnej rzeczywistości społecznej (Budzyński, 2009).

Ideę tutoringów najlepiej oddają cele, które powinny być w jego ramach realizowane. Dzięki tutoringowi uczeń: 1) lepiej poznaje samego siebie, 2) rozpoznaje własne talenty, uzdolnienia, mocne strony i pracuje nad nimi, 3) kształtuje umiejętności planowania własnego rozwoju (edukacyjnego, zawodowego i życiowego), 4) nawiązuje i pogłębia relacje społeczne w szkole i poza nią.

Cechy tutoringów

1. Jest oparty na relacjach pionowych (dopełnianie się nauczyciela i ucznia).
2. Nauczyciel i uczeń różnią się poziomem kompetencji w pewnym obszarze.
3. Relacja ma charakter „ekspert – nowicjusz”.
4. Praca w parze (najczęściej, choć czasem nauczyciel pracuje jednocześnie z kilkoma uczniami).
5. Podstawą kontaktu jest wymiana zasobów (Brzezińska i Rycielska, 2009, s. 29).

2. Cechy tutora

Cechy tutora najlepiej oddaje dekalog nauczyciela (Kania, 2001), który ma zapewniać prawidłowy kontakt nauczyciela z uczniem. Zgodnie z owym dekalogiem nauczyciel powinien:

- 1) być cierpliwym, rozsądnym, opanowanym oraz unikać nieprzemyślanych decyzji,
- 2) pobudzać do działania, aktywności, kreatywnego myślenia oraz wiary we własne siły,
- 3) cieszyć się z osiągnięć swoich podopiecznych, czerpać z nich siłę do dalszej pracy,
- 4) być mediatorem – pośredniczyć między szkołą, domem i środowiskiem lokalnym,
- 5) dążyć do kompromisu – być partnerem dziecka w pokonywaniu trudności i wykazywać empatię w przypadku problemów swego podopiecznego,
- 6) uczyć wrażliwości, dobrego smaku, taktu i kultury bycia w każdej sytuacji,
- 7) dawać dziecku szansę poprawy, ukazywać drogi dojścia do dobra i zmiany sposobu zachowania,

8) uczyć perspektywistycznego patrzenia w przyszłość, mądrego i odpowiedzialnego planowania dalszego życia,

9) być wzorem i przykładem postępowania dla podopiecznego, czyli starać być człowiekiem pogodnym, uśmiechniętym, uczciwie i mądrze kierującym własnym życiem,

10) być przygotowanym i akceptować to, że praca może nieść niekiedy rozczarowanie i trud.

Bycie dobrym tutorem nie jest więc zadaniem łatwym. Jest to praca nie tylko nad i z uczniem, ale także nieustanna praca nad sobą. Osiągnięcie mistrzostwa jest możliwe nie tylko dzięki predyspozycjom i zaangażowaniu, jakie wykazuje nauczyciel, ale i dzięki jego bogatemu doświadczeniu.

3. Korzyści wynikające ze stosowania tutoringu dla dzieci, nauczycieli i szkoły

Korzyści płynące dla uczniów, nauczycieli i szkoły z wdrażania idei tutoringu prezentuje tab. 1. Są one możliwe do osiągnięcia jedynie w sytuacji współpracy między nauczycielami, uczniami i szkołą jako jednostką administracyjną. Współpraca ta powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu, poszanowaniu oraz dialogu.

Z tab. 1 wynika, że dzięki tutorowi dziecko nabywa nie tylko wiedzę szkolną, ale również „wiedzę życiową”, o wadze której dość często się w szkole zapomina. Szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie zdobywają wiedzę naukową, ale powinna mieć również swój wkład w wychowywanie dzieci. Dzięki tutoringowi podopieczni uczą się, jak mądrze i rozsądnie kierować swoim życiem od najmłodszych lat. Nie bez powodu mówi się: „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. Siłą tutoringu jest to, że również nauczyciele odnoszą korzyści w postaci wejścia na wyższy poziom umiejętności, kompetencji oraz głębszej refleksji nad własnym działaniem, korzyści ma także szkoła, która staje się miejscem bezpiecznym oraz przyjaznym, co i dla uczniów, i dla ich rodziców ma duże znaczenie.

3.1. Organizacja szkoły wspierającej tutoring

Jak wynika z przytoczonej na początku definicji, tutoring odnosi się do dwóch podmiotów: tutora i ucznia. Nie należy jednak zapominać o środowisku, w którym zachodzą relacje między tymi osobami, toteż w organizacji szkoły, która chce wspierać tutoring, istotne są dwa jej czynniki: jakość struktury i atmosfery.

Jako strukturę rozumiemy nowoczesny społeczny model funkcjonowania szkoły, który odbiega od tego, jaki funkcjonował dotąd (a niekiedy nadal funkcjonuje). Nauczyciele, którzy chcą stosować tutoring i czerpać z niego korzyści, powinni pamiętać, że najważniejsza jest komunikacja. Rodzic, uczeń, nauczyciel, psycholog, dyrektor, pracownik oświaty – każdy powinien mieć możliwość (i z niej korzystać)

Tab. 1. Korzyści wynikające ze stosowania tutoringa dla dzieci, nauczycieli i szkoły

Uczniowie	Nauczyciele	Szkoła
<p>Kształtowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samodzielnosci - odpowiedzialności, np. za proces własnej edukacji - zdolności podejmowania decyzji - systematyczności, samodyscypliny i umiejętności planowania zajęć - umiejętności wyboru drogi życiowej i budowania planów życiowych - umiejętności realizowania przyjętych planów i pokonywania trudności - umiejętności samodzielnego uczenia się - samoakceptacji i poczucia własnej wartości - otwartości i życzliwości dla innych oraz zaufania - odwagi w formułowaniu i głoszeniu własnych poglądów - umiejętności twórczego, samodzielnego myślenia - tolerancji – akceptacji dla innych zachowań i poglądów - poszanowania dla pracy własnej i innych - umiejętności zgodnej współpracy - wrażliwości na los innych i odpowiedzialności z tym związanej - postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów - rozpoznawania wartości moralnych, budowania własnego systemu wartości 	<ul style="list-style-type: none"> - rozwój umiejętności życia w postawie dialogu, z zachowaniem szacunku dla człowieczeństwa każdej spotkanej osoby - nawiązywanie i budowanie dobrych relacji międzyludzkich - porozumiewanie się bez przemocy - tworzenie strategii (planów) dalekich i bliskich - elastyczność w realizacji planów - poszukiwanie rozwiązań na podstawie analizy przyczyn i skutków - rozwijanie postawy współodczuwania - zachowanie autentyczności w profesjonalnym realizowaniu zadań - bycie konsekwentnym, z zachowaniem elastyczności w sytuacjach, które tego wymagają - dostosowywanie wymagań do możliwości ucznia - oddawanie inicjatywy podejmowania decyzji i odpowiedzialności w ręce podopiecznego - nienagorystyczna systematyczność - wyuczanie i stawianie granic - pełnienie funkcji rzecznika praw podopiecznego w szkole - wyznaczanie granic swojej odpowiedzialności za podopiecznego 	<ul style="list-style-type: none"> - zwiększenie poczucia bezpieczeństwa psychicznego uczniów i nauczycieli - ograniczenie zachowań agresywnych - rozwój relacji osobowych, postawy dialogu - rozwój szkoły w kierunku wspólnoty uczącej się, tj. ciągłe dążenie do samodoskonalenia - wysoka pozycja z racji posiadania grona pedagogicznego, które tworzą tutorzy - możliwość uzyskania dofinansowania za propagowanie idei tutoringu - odpowiadanie na wymagania i potrzeby współczesnego środowiska (działanie z „duchem czasu”)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Budzyński, 2009, ss. 33-34.

rozmowy z każdym. Dyrektor nie może być zamknięty w swoim biurze i dostępny od godziny 13.00 do 15.00. Psycholog nie powinien być tylko od rozwiązywania problemów dzieci z trudnościami. Nauczyciel nie uczy tylko podczas 45 minut lekcji. Należy pamiętać, że szkoła to społeczność, a nauczyciele, uczniowie i rodzice to uczestnicy procesu edukacyjnego. Jednym słowem, komunikacja nie powinna być pionowa – z dyrektorem u szczytu, a dziećmi u dołu.

Równie istotne w modelu społecznym jest zachowanie równowagi pomiędzy trzema zadaniami szkoły: kształceniem, wychowaniem i opieką. Dzięki temu proces edukacji będzie mógł być efektywny.

Jeśli nauczyciele i psycholog będą znali swoje możliwości i mieli wsparcie ze strony dyrekcji, zarządzanie szkołą stanie się łatwiejsze. Psycholog nie będzie „pogotowiem ratunkowym”, ale wsparciem dla wszystkich członków społeczności. Dyrektor nie będzie musiał wydawać poleceń i szukać rozwiązań problemów, wystarczy, że będzie potrafił je zrozumieć. Stanie się w ten sposób liderem zespołu. Otwartość na pomysły po każdej stronie będzie zaś gwarancją korzyści płynących z przyjęcia zasad tutoringów nauczycielskiego i rówieśniczego.

Komunikacja między uczniami, czyli jak zadbać o najmłodszych

Atmosferę w szkole tworzą również kontakty między dziećmi. Wielu dyrektorów i nauczycieli obawia się wprowadzenia 6-latków do szkoły ze względu na dużą różnicę wiekową pomiędzy np. klasą pierwszą a szóstą. Ponadto niektóre placówki są łączone z gimnazjami, co jest jeszcze większym problemem. Poznańska szkoła „Łejery” stworzyła projekt „Aniołki”, dzięki któremu najmłodszy czują się bezpiecznie w szkole. Aniołki to po prostu opiekunowie nowo przybyłych dzieci. 6-latek w pierwszym dniu szkoły losuje imię ucznia II klasy gimnazjum, który na dwa lata staje się jego aniołkiem. Gimnazjalista ma pomóc maluchowi w poznaniu szkoły i innych uczniów, zaopiekować się nim na przerwie, może mu pomóc w rozwiązywaniu problemów szkolnych i towarzyskich – ma nad nim czuwać. Pary robią sobie wzajemnie prezenty na urodziny i rozmawiają ze sobą, a klasy robią dla siebie przedstawienia. Warto zauważyć, że taka relacja przynosi korzyści obu stronom. Starszy uczeń staje się bardziej odpowiedzialny, zaangażowany i wrażliwy na potrzeby dzieci.

Oczywiście przy takim projekcie należy zachować ostrożność. Konieczna jest dobra znajomość wychowanków oraz zaufanie do starszych uczniów, aby móc oddać 6-latki pod opiekę nastolatków. Jednak korzyści płynące z takiego projektu są tego warte.

Drugi czynnik, czyli atmosfera, jest zwykle pojmowany bardzo subiektywnie. Opierając się na doświadczeniu szkół, które mogą służyć za przykład dla innych placówek, można mówić o atmosferze jako efekcie podejmowanych relacji, rozmów, wspierania siebie, współdziałania. W szkole powinno być miejsce na każdy pomysł i radę. Własne rozwiązania i programy, które proponują nauczyciele, rodzice czy dzieci są podstawą dobrze funkcjonującej szkoły. Ważne jest, aby tutor miał swobodę w działaniu i świadomość aprobaty ze strony dyrekcji. Atmosfera to również dobre samopoczucie osób przebywających w szkole. Jeśli można o wszystkim porozmawiać, jeśli każdy czuje się akceptowany i wspierany oraz ma

Kto jest w szkole najważniejszy?

Od dawna już mówi się o tym, że w szkole nie jest najważniejszy dyrektor, dzieci mają nie tylko siedzieć w ławkach, a rodzice są potrzebni częściej niż dwa razy w semestrze podczas wywiadówki. Szkoła bowiem składa się z trzech podmiotów: ucznia, nauczyciela i rodzica. Niezwykle istotne jest, aby każdy z nich brał czynny udział w życiu szkoły. Mimo że każdy to wie, warto stworzyć w szkole konstytucję, w której wspólnie spiszemy idee i cele placówki. Wyróżnienie roli rodziców, która niestety często jest ograniczana do minimum, może pomóc w określeniu zasad funkcjonowania szkoły, a przy dobrze zorganizowanej współpracy pojawi się możliwość zaangażowania rodziców w życie szkoły, klasy i dzieci. Jest to ważne, ponieważ pozwala dzieciom zachować ciągłość zasad obowiązujących w domu i w szkole, pomagając im w organizacji swojego świata.

Oto fragment konstytucji Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, w którym spisane są idee, jakimi kierują się rodzice uczniów ww. szkoły:

„MY, RODZICE

chcemy pomagać w tworzeniu przyjaznej szkoły dla naszych dzieci – miejsca ich wszechstronnego rozwoju, gdzie dla zdobycia potrzebnej im wiedzy dzieci nie będą musiały przeżywać strachu i upokorzeń, gdzie natomiast zyskają wiarę w siebie i w swoje możliwości, w całej pełni zdolają rozpoznać i wyrazić swoją osobowość, wykorzystać swoją naturalną chłonność, ciekawość świata i inteligencję. Chcemy, by w takiej szkole nasze dzieci nauczyły się cenić wiedzę i poznały sposoby jej zdobywania. Chcemy, by umiały się uczyć. Mądra i dobra szkoła ma nam pomóc w wychowaniu mądrych i dobrych ludzi – optymistycznych, śmiałych, tolerancyjnych i pełnych twórczej energii oraz dobrej woli, słowem – ludzi wolnych.”

Niezwykle ważne jest to, że rodzice nie tylko piszą, jaka szkoła powinna być i czego oczekują, ale też deklarują, że będą pomagać w tworzeniu takiego miejsca. Takie cele i zasady można spisać również z dziećmi i nauczycielami, tworząc swój niepowtarzalny program, który będzie mentalnym rusztowaniem szkoły.

świadość swoich możliwości, w szkole panuje dobra atmosfera. Gdy szkoła przestaje być tylko miejscem pracy i nauki, a staje się źródłem inspiracji, to znaczy, że jeden z najważniejszych punktów szkoły wspierającej tutoring został osiągnięty.

3.2. Szkoła jako organizacja ucząca się

Szkoła wspierająca tutoring to szkoła rozumiana jako ucząca się organizacja. Jest to placówka, która wspiera uczenie się tworzących ją osób, dlatego jej wyróżnikiem jest samodoskonalenie, obejmujące całą społeczność szkolną. Samodoskonalenie jest postrzegane przez pryzmat wyniku uczenia się całej społeczności szkolnej, co sprawia, że w takiej placówce działają liderzy zmian, zespoły samokształceniowe zraszające nauczycieli, grupy zainteresowań, grupy wsparcia, które dokonują ciągłej samooceny celem wprowadzenia usprawnień w funkcjonowaniu szkoły. Warto podkreślić, że dyrekcja szkoły stwarza wszystkim możliwość uczestniczenia w procesie uczenia się, dlatego tak istotne jest opracowanie procedur doskonalenia placówki. W procesie samodoskonalenia element uczenia się oraz element działania są ze

sobą ściśle powiązane, co oznacza, że jednostka uczy się przez praktykę (Elsner, 2003).

Koncepcja szkoły jako uczącej się organizacji zakłada, że potrzeba samodoskonalenia wynika z realnych problemów placówki i służy ich rozwiązaniu. Problemy powstają głównie w miejscu pracy nauczyciela, dlatego tu przede wszystkim organizowany jest proces uczenia się i zmiany. Nowa wiedza i umiejętności weryfikowane są przez praktykę, co umożliwia korygowanie, modyfikowanie oraz ulepszanie stosowanych metod pracy. W takiej szkole docenia się takie wartości, jak: refleksyjność, dialog, wymiana poglądów oraz analiza własnych i cudzych doświadczeń. Elementy te sprzyjają procesowi uczenia się i zmiany, a zatem samodoskonaleniu. (Elsner, 2003).

4. Elastyczność i kreatywność w tworzeniu programów nauczania

Współczesne społeczeństwo coraz bardziej angażuje się w działalność edukacyjną. Szkoły i nauczyciele muszą być elastyczni, aby dotrzymać kroku dynamicznie zmieniającemu się światu. Jedną z takich zmian jest wprowadzenie 6-latków w system edukacyjny.

Ważnym narzędziem wpływania na jakość kształcenia i przekazywania wiedzy są programy nauczania. Nowa podstawa programowa dopuszcza tworzenie autorskich programów nauczania, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów. Skonstruowanie własnego programu nauczania nie należy do zadań łatwych. Jednak każdy nauczyciel wie, że nie ma nic gorszego niż zastój i postępowanie według utartych schematów. Wprawdzie wcześniej stosowane metody nie muszą być odrzucone, a nauczyciele zmuszeni do tworzenia własnego programu nauczania, ale mogą oni modyfikować istniejące programy lub korzystać z programów innych autorów, czyniąc własny program bardziej interesującym i wartościowym dla 6-latka. Ministerstwo Edukacji Narodowej daje pewną swobodę każdemu nauczycielowi dążącemu do rozwoju zarówno innych, jak i siebie. Warto skorzystać z tej szansy. Wiele cennych informacji można znaleźć na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Tworząc autorski program, nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na zasadnicze pytania:

1. Czego nauczać?
2. Po co nauczać?
3. Jak oceniać?
4. Jak nauczać, żeby nauczyć?

Nauczyciel, który dobrze zna własne możliwości oraz sposoby pracy z uczniami, może stworzyć program, którego realizacja będzie dawała mu satysfakcję, a praca z klasą będzie dla niego łatwiejsza i przyjemniejsza. Oczywiście pełna swoboda w tej materii nie istnieje – program autorski musi być zgodny (choć nie identyczny) z treściami założeń podstawy programowej.

Choć stworzenie autorskiego programu nie jest łatwe, to rozłożenie całego procesu na części pokazuje, że można stworzyć program, który pozwoli dobrze ukształtować dziecko na każdej płaszczyźnie – psychicznej, emocjonalnej, społecznej.

„Wzbogacacze”, czyli pomoc w realizacji programu

Nauczyciel nie musi być sam przy prowadzeniu i urozmaicaniu zajęć. Może uzyskać pomoc z wielu źródeł. Ważną rolę rodzica w życiu dzieci oraz szkoły, dlatego nauczyciel powinien korzystać z możliwości zaangażowania rodziców.

W szkole „Łejery” od lat funkcjonuje pomysł „wzbogacaczy”. Są tak nazywani rodzice, znajomi rodziców, inni członkowie rodziny, słowem wszyscy, którzy mogą coś wnieść do zajęć. Na lekcji polskiego, zamiast uczyć się o tym, kim jest dziennikarz, można zaprosić rodzica dziennikarza na zajęcia, by opowiedział o swoim zawodzie. Ciekawe może być też spotkanie z tatą piekarzem, mamą żonglerką, ciocią malarką, kolegą weterynarzem i przedstawicielami wielu innych zawodów czy hobby, dzięki którym można pokazać dzieciom, co dzieje się w świecie i rozbudzić ich ciekawość. Łatwiej i lepiej jest zaprosić pasjonata podróżnika, aby opowiedział o swojej wyprawie do Afryki i pokazał zdjęcia, niż prezentować rysunki w podręczniku ukazujące, że ludzie mają różne kolory skóry. Każdy rodzic ma coś ciekawego do zaoferowania, trzeba to tylko odnaleźć.

Tworzenie autorskiego programu można podzielić na trzy części: diagnozowanie, projektowanie i ewaluację. W pierwszej fazie nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Dlaczego chcę stworzyć własny autorski program?
2. Co muszę ująć w swoim programie?
3. Dla kogo tworzę program?

W fazie drugiej (projektowaniu) nauczyciel musi określić nazwę przedmiotu, adresatów programu, przydział godzin, zasięg stosowania programu, warunki wdrożenia programu, a także musi sformułować cele ogólne i szczegółowe, określić struktury programu, ustalić, jak będzie pracował dzięki programowi. Należy pamiętać, że materiał nauczania dobierany jest do celów nauczania, a nie odwrotnie.

Ostatnia faza (ewaluacja) jest równie ważna jak dwie pierwsze. Nauczyciel musi zdecydować, w jaki sposób można sprawdzić, czy dany program nauczania jest dobry. Wykorzystuje się tu trzy rodzaje ewaluacji:

- autoewaluacja – monitorowanie od początku pracy każdego kroku, decyzji i pomysłu na stworzenie programu,
- ewaluacja formatywna – pośrednia ewaluacja własnego programu, dokonywana za pomocą oceny osiągnięć swoich podopiecznych, czyli testów osiągnięć szkolnych; wyróżnia się tu standaryzowane testy osiągnięć (testy zewnętrzne) oraz niestandaryzowane testy (tworzone przez samych nauczycieli),
- ewaluacja sumatywna – ostateczna ocena programu, dokonywana za pomocą ankiet, wywiadów, analizy wytworów pracy dziecka, analizy wyników testów osiągnięć.

Podpowiedź jak stworzyć bardziej interesujący i spójny program nauczania

W przypadku nauczania początkowego, gdy jeden nauczyciel odpowiada za prowadzenie wielu zajęć, warto tak ułożyć program, aby miał on pewien element łączący. Można przyrównać to do metody projektowej, w której nauczyciele różnych przedmiotów wybierają wspólny motyw przewodni zajęć. Dobrym pomysłem jest to, aby podczas układania programu, razem z klasą, wybrać hasło przewodnie roku, np. bohaterowie bajek. Wybrana przez dzieci postać może zwiedzać świat (pokazując im główne miasta Polski lub Europy), może zostać pisarzem i aktorem, odgrywając nowe scenariusze swoich przygód, może być odkrywcą i badać przeszłość swojej rodziny, która brała udział w najważniejszych wydarzeniach z historii Polski, może wpaść w ręce złego pirata i aby się uwolnić, musi odkryć tajny szyfr. Możliwości są nieskończone – tak jak wyobraźnia dzieci. Aby jeszcze bardziej zaangażować uczniów w życie bohatera, warto na lekcji plastyki stworzyć lalkę, która będzie wzorem naszej postaci. Tak wzbogacony program będzie spójny i interesujący dla 6-latków, a nauczyciel co roku będzie miał możliwość ulepszać swoje metody nauczania.

Rozszerzenie opisanych czynności oraz wiele cennych wskazówek można znaleźć w materiałach szkoleniowych przygotowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz na stronie internetowej: <http://www.ore.edu.pl>.

5. Metoda pytań i informacji zwrotnych – budowanie dialogu

Współczesna szkoła jest przede wszystkim szkołą komunikacji międzyludzkiej (Kordziński, 2013). W karty historii można już schować schematy, kiedy nauczyciel był wyłącznie nadawcą, a głównym zadaniem dzieci był odbiór informacji. Poprawnie mogą komunikować się tylko te osoby, które posługują się tym samym kodem i chcą realizować ten sam cel – rozmawiać ze sobą, aby wymieniać się informacjami (Kordziński, 2013). W dzisiejszych czasach każdy nauczyciel, który chce komunikować się z klasą, musi cechować się właściwą postawą oraz umieć znaleźć „złoty środek” – z jednej strony musi utrzymywać dyscyplinę w klasie, z drugiej natomiast powinien być partnerem dzieci w nauce. Od nauczyciela oczekuje się empatii, a także zrozumienia zachowania i postawy każdego ucznia (Kordziński, 2013). Budowanie dialogu jest więc najlepszym sposobem na stworzenie relacji mentorskiej nauczyciel – uczeń, która będzie satysfakcjonująca i rozwojowa dla każdej ze stron.

Należy pamiętać, że proces budowania poprawnych relacji z drugą osobą zaczyna się za każdym razem tak samo – od przeniesienia uwagi z własnej osoby i skoncentrowaniu jej na drugiej osobie, która jest naszym rozmówcą. Kontakt, który można nazwać dobrym, wymaga zarówno poświęcenia uwagi rozmówcy, jak i uważnego słuchania (Kordziński, 2013). Zatem dobre słuchanie to aktywne słuchanie, które polega na koncentracji na osobie mówiącej oraz powstrzymaniu się przed daniem rad, interpretacjami oraz wtrącaniem się w wypowiedź (Kordziński, 2013). Oznacza to, że tutor nie może patrzeć tylko z własnej perspektywy, lecz powinien spojrzeć na wiele spraw z punktu widzenia podopiecznego, aby mógł go jak najlepiej zrozumieć

A co, jeśli to dzieci nie chcą słuchać?

Aby wzbogacić lekcję i dać dzieciom możliwość wykazania się i podzielenia informacjami, poznać swoich wychowanków oraz nauczyć ich podstaw prezentacji, a przede wszystkim nauczyć, jak ważne jest słuchanie drugiej osoby, można pozwolić im wejść w rolę nauczyciela. Oczywiście 6-latek nie przygotowuje lekcji czy prezentacji na 15 minut, ale większość z nich da sobie radę z opowiedzeniem o swoim ukochanym zwierzątku lub ulubionym miejscu z wakacji. Można zorganizować cykl prezentacji pod przykładowym tytułem: „Moja przygoda z wakacji” i poprosić dzieci o przygotowanie prezentacji (np. z użyciem nośników pamięci, komputerów i projektorów), w której krótko opowiedzą historię i pokażą zdjęcia lub rysunki. Z doświadczenia nauczycieli z poznańskiej szkoły „Łejery” wiemy, że dzieci chętnie dzielą się swoimi przeżyciami i zainteresowaniami, a po takiej prezentacji często wspominają, jak „trudno jest, kiedy ktoś rozmawia podczas mojej prezentacji”. Jak widać, jest to dobra lekcja słuchania dla dzieci.

i stworzyć możliwie najlepszą relację mentorską. Niestety aktywne słuchanie jest dość często zaniedbywane. W aktywnym słuchaniu powinno się całym sobą okazywać rozmówcy, że słuchamy go uważnie i jesteśmy zainteresowani tym, co chce on przekazać. Jednocześnie należy być naturalnym i pamiętać o spójności między komunikatem werbalnym i niewerbalnym. W momencie gdy dziecko zwraca się do nas z problemem, powinniśmy skupić się na nim, a nie wypełniać dziennik, potakując tylko głową. Aktywne, uważne oraz ukierunkowane słuchanie nie jest łatwe, ale daje wiele satysfakcji, gdy widzi się rezultaty takiej pracy. Jest ono aktywnością całego organizmu i wymaga utrzymywania kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Nie powinno przeszkadzać się rozmówcy, ale jednocześnie stosować zachęcające zwroty. Aktywny słuchacz jest otwarty na inny punkt widzenia oraz oddziałuje na drugą osobę (Kordziński, 2013).

Należy również pamiętać o stosowaniu komunikatów typu JA – chodzi o to, aby mówić we własnym imieniu, skupić się na konkretnym problemie, nad którym trzeba się zastanowić. Takie komunikaty przybliżają nas do rozwiązania sprawy. Ich przeciwieństwem są komunikaty typu TY, które w szkole stosowane są najczęściej, chociaż niczego nie rozwiązują. Niosą ze sobą najczęściej negatywne emocje, powodują, że osoba czuje się atakowana, bywa też, że mają na celu oskarżenie kogoś (Kordziński, 2013).

Niewłaściwe komunikaty prowadzą najczęściej do powstawania barier komunikacyjnych. W momencie gdy dziecko pokazuje wytwór swojej pracy, najczęściej słyszy: „Bardzo ładnie, bardzo dobrze”, ale nie otrzymuje żadnej wartościowej informacji zwrotnej – nie wie, co jest „bardzo ładne”. Należy więc pochylić się nad każdą pracą dziecka – czy to rysunkiem, wypracowaniem, czy zadaniem z matematyki – i porozmawiać z nim o tym. Jeżeli będziemy dziecko zbywać, następnym razem przyjdzie tylko po pochwałę i nic więcej. Najczęstszymi barierami komunikacyjnymi są: osądzanie, moralizowanie, niewłaściwe pytania i zbyt duża ich liczba (Kordziński, 2013).

Dobra współpraca jest kluczem do satysfakcjonujących obie strony rezultatów. W swojej pracy z uczniami warto wykorzystywać model upośrednionego nauczania (*Mediated Learning Experience* – MLE), stworzony przez Reuvena Feuersteina. W metodzie tej nauczyciel przyjmuje rolę mediatora – oddziałuje na ucznia w różny sposób (np. zadaje prace domowe, przeprowadza testy sprawdzające), a następnie obserwuje jego reakcje. Na podstawie wyników osiągniętych przez ucznia oraz jego uwag dotyczących zadawanych prac proces jest kontynuowany do momentu, gdy obie strony są usatysfakcjonowane. W metodzie Feuersteina nauczyciel staje się pośrednikiem między bodźcem a uczniem, a także między uczniem a odpowiedzią ucznia. Rola nauczyciela-mediatora nie polega więc na dawaniu uczniowi gotowych rozwiązań, ale na koncentrowaniu się na tym, w jaki sposób uczeń radzi sobie z daną trudnością. Aby ten proces miał miejsce, muszą być spełnione trzy warunki:

- intencjonalność i wzajemność – mediator koncentruje się na zrozumieniu i wyjaśnieniu uczniowi, w jaki sposób rozwiązuje on problemy. Wzajemność polega na postrzeganiu mediatora i ucznia na tym samym poziomie, tzn. nauczyciel nie musi udawać, że zna odpowiedź na każde pytanie, w jaki sposób uczeń powinien myśleć – nauczyciel jest bowiem partnerem ucznia;

- pośrednictwo – zadaniem mediatora jest wyjaśnienie uczniowi znaczenia tego, czego on dokonuje;

- transcendencja – człowiek posiada niezwykłą umiejętność: potrafi wykorzystać wcześniejsze doświadczenie i metody do rozwiązywania nowych problemów (por. rozdział I w tym tomie). W tym przypadku transcendencja jest swego rodzaju pomostem między zdobytym doświadczeniem i wiedzą a nową sytuacją. *Mediated Learning Experience* ma wiele wspólnego z tutoringiem. Przede wszystkim nauczyciel staje się kimś więcej: mentorem, a także mediatorem pomiędzy zadaniem, które dostaje dziecko, a jego rozwiązaniem. Najważniejszy nie jest tu efekt finalny, a sam proces, który dostarcza cennych informacji o tym, w jaki sposób dziecko nabywa wiedzę. Ponadto nauczyciel i uczeń są partnerami w edukacji – warto pamiętać, że nikt nie jest nieomylny. Nie musimy pokazywać dziecku, że znamy odpowiedź na każde jego pytanie. Pokazując przez własne działania, że uczymy się razem z dzieckiem, stajemy się dla niego partnerem w edukacji.

6. Aranżacja klasy i przestrzeni edukacyjnej

Mając 6-latkę w klasie, każdy nauczyciel powinien wiedzieć, że dziecko w tym wieku najmocniej przejawia takie potrzeby psychologiczne, jak: potrzeba bezpieczeństwa, więzi uczuciowej, potrzeba kontaktu i uznania społecznego, poznawania, samodzielności oraz nowych przeżyć. Aby sprostać zarówno nowej podstawie programowej, jak i możliwościom i zdolnościom dziecka, nauczyciel przed rozpoczęciem roku szkolnego powinien zadbać o miejsce pracy swoich podopiecznych. Zgodnie

z zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej sala lekcyjna powinna składać się z dwóch części:

- edukacyjnej – wyposażonej w tablicę i stoliki, przy których dzieci będą pracować,
- rekreacyjnej – przestrzeni, w której dzieci będą się bawić.

Mając to na uwadze, nauczyciel może urządzić klasę przytulną, nie ponosząc wysokich kosztów. W dobrze urządzonej klasie światło powinno padać z lewej strony, choć należy pamiętać, że nie każde dziecko jest praworęczne, więc światło padające z lewej strony będzie przeszkadzało dziecku leworęcznemu. Nauczyciel prowadzący powinien na początku roku przeprowadzić diagnozę dziecka, aby określić jego ręczność. W celu stworzenia komfortowych warunków pracy może ustawić ławki w sposób klasyczny, czyli w dwóch-trzech rzędach, ale może też wykorzystać układy alternatywne – w podkowę albo małe grupki, co sprzyja pracy w parach lub większych grupach. Wpływa to również na poczucie integracji uczniów. Bardzo ważne jest, aby wysokość ławek była dostosowana do wysokości uczniów. Czasem program zajęć, zwłaszcza programy stworzone dla młodszych dzieci, wymusza inne rozmieszczenie uczniów w klasie, dlatego ważne jest, aby meble były na tyle lekkie, by w trakcie zajęć dziecko mogło swobodnie przenieść swoje biurko lub krzesło.

Można również skorzystać z podpowiedzi pedagogik alternatywnych. Warto zwrócić uwagę na dwie szkoły: szkołę Montessori i szkołę Freineta. Pedagogika Montessori wysuwa na plan pierwszy przestrzeń edukacyjną, przygotowaną i urządzoną, ponieważ tworzenie osobowości ucznia rozwija się poprzez interakcję z otoczeniem. Zatem w klasie znajdziemy artykuły gospodarstwa domowego, warsztat malarski, rośliny zielone i prace plastyczne dzieci. Pedagog jest przewodnikiem, który dba o rozwijanie zainteresowań dziecka, ale również uczy je porządku i czystości otoczenia (<http://www.montessori.dag.pl>). Kolejna szkoła alternatywna – szkoła Freineta – kładzie nacisk na przystosowanie środowiska klasy do dziecka, co pomaga uczniowi w rozwoju twórczości (Barcewicz, 2000).

Nauczyciel, przygotowując salę na kolejny rok, powinien zadbać o kąciki zainteresowań, o miejsca, gdzie mogą być eksponowane, a także gromadzone wytwory pracy uczniów. Powinien również zadbać o przygotowanie odpowiednich pomocy naukowych: książek, encyklopedii, pomocy audio-wizualnych, plansz i tablic. Może także sięgać do najnowszych technologii, jeżeli oczywiście pozwalają na to fundusze szkoły. Najważniejsze jest jednak, aby pamiętać, że liczy się nie ilość czy marka danego sprzętu, ale możliwość jego wykorzystania. Nie jest sztuką wyposażyć klasę w najnowocześniejszy sprzęt, z którego uczniowie nie będą mogli korzystać, sztuką jest stworzenie takiej klasy, w której dziecko będzie mogło swobodnie eksplorować.

Nie ulega wątpliwości, że kolorystyka sali odgrywa bardzo ważną rolę. Klasa nie powinna być pomalowana ani na bardzo jaskrawe kolory, ani na ciemne. Powinny być one tak dobrane, by stwarzać wrażenie ciepła i zapewniać dobre samopoczucie, a także rozjaśniać pomieszczenie.

Jak praktycznie wykorzystać nowe technologie w nauczaniu najmłodszych?

Komputery, tablice elektroniczne, projektory, tablety i inne sprzęty elektroniczne są coraz bardziej powszechne. Warto wykorzystać to, że dzieci potrafią i lubią korzystać z nowych technologii. Ciekawa wydaje się propozycja, aby dzieci po wakacjach podzieliły się swoimi wrażeniami, przynosząc kilka najciekawszych zdjęć na nośnikach pamięci. Mogą wtedy opowiedzieć, jakie miejsce było dla nich najbardziej ekscytujące i co im się podobało lub stworzyć krótką prezentację. Nauczyciel przy takiej okazji poznaje swoich wychowanków i ich zainteresowania. Kolejnym pomysłem jest praca w grupach w salce komputerowej, gdzie można wykorzystać podstawowe, darmowe i proste w obsłudze programy do obróbki graficznej i zachęcić dzieci do narysowania ilustracji do bajki. Wiele podpowiedzi na prowadzenie zajęć z użyciem nowoczesnego sprzętu znajduje się na forach internetowych, lecz warto zapytać też dzieci, jakie one mają pomysły.

Istotna jest również podłoga, której przynajmniej fragment warto wyłożyć dywanem. Takie miejsce jest doskonałe do relaksu, którego małe dzieci nadal potrzebują. Na wykładzinie dzieci mogą zdjąć buty i swobodnie się położyć czy usiąść, a nauczyciel może poprowadzić proste zajęcia relaksujące w czasie lekcji, kiedy mali uczniowie będą mieli problemy z koncentracją. Warto zaznaczyć, że nauczyciel nie musi przechodzić specjalistycznych kursów z technik relaksacyjnych. Spokojna, wyciszająca muzyka i pomysł na kilka prostych ćwiczeń fizycznych (zabaw z dłońmi i pokazywaniem czy rozciąganiem) wystarczą, aby dzieci odpoczęły.

Dobrym pomysłem jest zamontowanie w sali takich drzwi, które posiadają okienko. Dzięki temu nikt nie będzie wchodził w czasie zajęć do sali w poszukiwaniu nauczyciela czy klasy, co pozwoli uniknąć zbędnego rozpraszania uwagi małych uczniów.

Aby sala miała duszę...

Przyjmując 6-latków do szkoły, należy zadbać o to, by udostępnić im salę, która będzie do nich należała przez kilka lat. Dzięki temu dzieci będą miały swoją przestrzeń, którą zagospodarują razem z wychowawcą tak, by czuć się w niej jak najlepiej. Jeśli znajdują się na to środki, w pierwszych dniach po rozpoczęciu semestru można wspólnie z dziećmi pomalować część sali, a nawet włączyć w to rodziców, i stworzyć wspólnie ich własny kącik. Kilka farb, różne wieszaki, małe półki i kolorowe pudełka stworzone przez dzieci wystarczą, by każdy dodał coś od siebie. Dzieci będą miały poczucie własnej inicjatywy i zaangażują się w wystrój przestrzeni. Na ścianie można zawiesić ramki ze zdjęciami, które uczniowie sami wybiorą. Taki kącik może też być przestrzenią zainteresowań, gdzie każdy uczeń narysuje, wytnie czy wyklei swoją ulubioną postać z bajki lub wybierze swoje ulubione miejsce. Należy jednak pamiętać, aby nie stworzyć miejsca zbyt wypelnionego. Poza tą jedną zasadą można dowolnie bawić się z dziećmi w przystrojanie klasy.

7. Zajęcia pozalekcyjne jako metoda budowania relacji tutorskiej

Coraz częściej dzieci spędzają czas na zajęciach pozalekcyjnych lub w świetlicy, czekając na rodziców. Niektórzy popierają takie rozwiązania jako możliwość „roz-

wijania pasji”, inni krytykują jako „wypełniacz czasu wolnego”. Oczywiście prawda leży pośrodku, a podstawą do jak najlepszego wykorzystania zajęć dodatkowych, nie czyniąc przy tym szkody dziecku jest taka liczba godzin tych zajęć, aby dziecko miało czas na swoją spontaniczną aktywność i zabawę.

Zajęcia dodatkowe odbywają się w czasie, który najczęściej jest czasem wolnym, więc powinny choć w pewnym stopniu wypełniać jego przeznaczenie. Powinny:

- regenerować siły fizyczne i psychiczne,
- zapewniać rozrywkę,
- rozwijać indywidualne zainteresowania i uzdolnienia,
- pomagać w szukaniu swego miejsca w społeczeństwie, co wiąże się z kształtowaniem postaw moralno-społecznych.

Trudno znaleźć zajęcia, które spełniałyby wszystkie wymienione założenia, a jednocześnie łatwo znaleźć takie, które nie wnoszą nic. Dobry tutor, który pragnie jak najlepiej wykorzystać zajęcia dodatkowe, zorganizuje je w taki sposób, że dzieci będą dobrze się bawiły, pogłębią więzi z innymi uczestnikami zajęć i będą miały okazję rozwijać uzdolnienia. Rodzaje zajęć i ich forma mogą być najróżniejsze – wybór ograniczony jest jedynie możliwościami finansowymi szkoły i kreatywnością nauczyciela. Należy jednak pamiętać o tym, że żadne zajęcia nie spełnią roli pogłębiania więzi, jeśli nie będą interesowały dziecka. Warto więc na początku roku zrobić krótką ankietę z pytaniem: Co chciałbyś robić w szkole po zajęciach lekcyjnych? Z przygotowanych wcześniej możliwych odpowiedzi dziecko wybierze to, co je ciekawi najbardziej. Odpowiedzi mogą mieć formę rysunków lub rodzice mogą pomóc w ich zaznaczeniu. Jeśli zaś chodzi o ofertę zajęć, to warto odejść od standardowych rozwiązań i spróbować znaleźć rzadziej spotykane propozycje. Może któryś nauczyciel potrafi szydełkować i zechce podzielić się swoją umiejętnością z uczniami? O pomoc można też poprosić rodzica, który interesuje się składaniem modeli i mógłby z dziećmi wycinać części pojazdów lub składać papierowe ubrania dla lalek. Podstawa to mieć oczy otwarte i znaleźć nowe możliwości inspirującego spędzania czasu z uczniem.

Podsumowanie

Współczesna edukacja stawia przed nauczycielami nowe wyzwania. Jednym z nich jest niewątpliwie szkolne nauczanie 6-latków. Ponadto często mówi się, że nauczanie jest nie tylko trudnym procesem, ale powinno stanowić swego rodzaju misję dla wszystkich osób podejmujących się tego zadania. Mamy nadzieję, że przedstawione idee tutoringu nauczycielskiego pomogą edukatorom wprowadzić 6-latki w nowy etap edukacji, zapewniając im bezpieczeństwo oraz niezbędne warunki do samorozwoju i samodoskonalenia, a im samym podjęcie roli mentora, który ma możliwość stworzenia jak najlepszej przestrzeni i ścieżki edukacyjnej dla dzieci.

Literatura

- Barcewicz, A. (2000). Metody, formy i techniki Celestyna Freineta. <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3312> [26.08.2013].
- Brzezińska, A., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, J. Traczyński, M. Budzyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 19–31). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekierda, J. Traczyński, M. Budzyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 32–35). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czekierda, P. (2009). Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły? W: P. Czekierda, J. Traczyński, M. Budzyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 16–19) Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Elsner, R. (red.) (2003). *Szkoła jako ucząca się organizacja*. Chorzów: Mentor.
- Kania, A. (2001). Dekalog nauczyciela. *Wychowawca*, 1, 6–10.
- Korpatny, J. (red.) (2007). *Mały słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kordziński, J. (2013). *Nauczyciel, trener, coach*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf [23.08.2013].
- http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link2/programy.pdf [23.08.2013].
- <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9799> [26.08.2013].
- <http://www.lejery.art.pl/index.php?section=0> [26.08.2013].
- <http://www.ore.edu.pl/> [24.08.2013].
- <http://jaszczur.czn.uj.edu.pl/mod/book/tool/print/index.php?id=8994> [27.08.2013].
- www.educarium.pl [30.08.2013].
- <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9069> [21.08.2013].
- <http://www.tutoring.pl/strefa-wiedzy> [21.08.2013].

ROZDZIAŁ IV

Tutoring rówieśniczy

ALEKSANDRA DMOWSKA / JOANNA KALKA
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

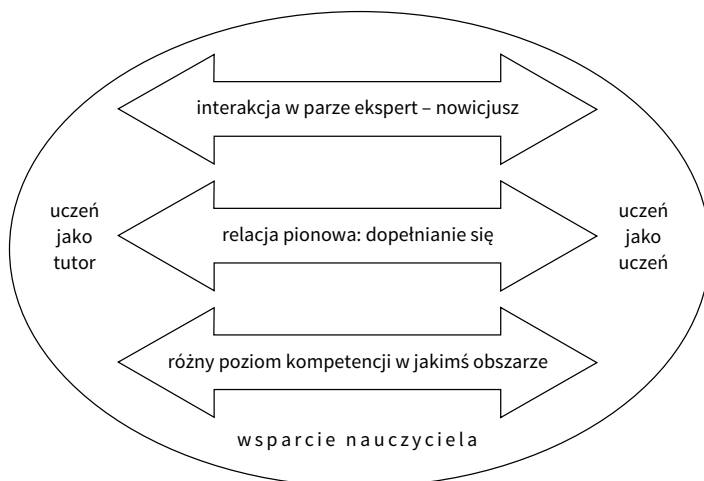
Wprowadzenie

W życiu 6-latka znaczącą rolę odgrywają inne dzieci. Umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych i podtrzymywania ich oraz odnalezienie się w grupie rówieśniczej są kluczowe dla społecznego aspektu gotowości szkolnej. Oprócz relacji z rówieśnikami na stosunek dziecka do szkoły i nauki wpływa również to, jak ono samo postrzega swoją gotowość, tj. czy zna swoje kompetencje, mocne strony i możliwości, a także jest świadome swoich słabszych stron i potrafi sobie z nimi radzić. Sposobem nauczania łączącym rozwijanie umiejętności społecznych z podtrzymywaniem i wzmacnianiem poczucia kompetencji może być tutoring rówieśniczy.

Innym aspektem istotnym dla rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole jest różnica doświadczeń i zdobytej wcześniej wiedzy. Inne zasoby posiada dziecko, które uczęszczało przez kilka lat do przedszkola, inne zaś – dziecko spędzające ten czas z rodzicami czy z nianią, nawet jeśli wszystkie dzieci w Polsce mają obowiązek przejść roczne przygotowanie do szkoły („zerówka”). Wiele czynników, takich jak obecność innych dzieci w domu, zawód rodziców, ich sposób spędzania wolnego czasu czy ogólne zróżnicowanie środowiska, w którym do tej pory przebywało dziecko, sprawiają, że w grupie uczniów I klasy może pojawić się rozbieżność w ich poziomie gotowości do szkoły. Postępując się terminologią Lwa S. Wygotskiego (1971), można powiedzieć, że to, co u jednego dziecka jest w strefie aktualnego rozwoju, u drugiego może być w strefie najbliższego rozwoju. Również w tym przypadku tutoring rówieśniczy może okazać się przydatny.

1. Rola rówieśników w uczeniu się

Wiele sposobów uczenia się jest związanych z obecnością rówieśników, jednak metody te różnią się specyfiką relacji pomiędzy dziećmi. Jednym z takich sposobów jest uczenie się o d siebie. Polega ono na tym, że jedno dziecko uczy się czegoś od drugiego poprzez obserwację, np. podkreślenia tematów na kolorowo czy sposobu rysowania jakiegoś elementu, z którym samo nie umie sobie poradzić. W ten sposób przyswajają pewną wiedzę za pomocą prostego naśladownictwa. Innym sposobem jest uczenie się razem z rówieśnikami, np. wspólne przygotowywanie się do sprawdzianu poprzez wzajemne odpytywanie, dzielenie się materiałami, przemyśleniami. Metoda ta charakteryzuje się tym, że uczniowie są równi sobie, a ich relacja oparta jest na wzajemności, co oznacza, że każdy daje coś od siebie. Sprzyja to generowaniu nowych pomysłów, wzajemnemu inspirowaniu się, motywowaniu do nauki, co ułatwia przyswajanie wiedzy. Zakłada się, że uczące się razem dzieci cechuje podobny poziom kompetencji w danym obszarze, dzięki czemu w razie pojawienia się trudności każde z nich może angażować się w szukanie rozwiązania. Zupełnie inny rodzaj relacji cechuje uczenie się z pomocą rówieśnika. Relacja ta opiera się na dopełnianiu, co oznacza, że jeden z uczniów (ekspert) jest bardziej kompetentny w jakimś obszarze od drugiego (nowicjusz) i przyjmuje on rolę tutora, aby przy wsparciu nauczyciela uczyć swojego kolegę. Uczenie się z pomocą rówieśnika, nazywane tutoringiem rówieśniczym, jest metodą, z której obie strony relacji czerpią korzyści (Brzezińska, 2008). Umożliwia też osiągnięcie innych niż tylko edukacyjnych efektów. Specyfikę relacji w tutoringiu rówieśniczym ukazuje rys. 1.



Rys. 1. Specyfika interakcji w tutoringiu rówieśniczym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, 2008.

Można wyróżnić dwa rodzaje tutoringu rówieśniczego. Z pierwszym z nich mamy do czynienia w sytuacji, w której jeden z uczniów posiada więcej informacji na jakiś temat i dzieli się nimi z drugim. Przekazując mu wiadomości, uczy go o czymś, ponieważ ma w tym zakresie większą wiedzę. Drugim rodzajem tutoringu rówieśniczego jest relacja, w której dwoje uczniów posiada wiedzę na jakiś temat, jednak ich informacje i doświadczenia się różnią. Takie dzieci przedstawiają swój punkt widzenia w dyskusji i uczą się od siebie nawzajem innego spojrzenia na dane zagadnienie. Mogą jednocześnie zdobywać wiedzę i przekazywać ją, przy okazji ćwicząc wyrażanie i obronę swojego zdania.

Tab. 1. Rodzaje tutoringu rówieśniczego

„Wie więcej”	„Wie inaczej”
<ul style="list-style-type: none"> - jeden uczeń posiada większą wiedzę/kompetencje w jakimś zakresie niż drugi - uczeń ten przekazuje swoją wiedzę uczniowi mniej kompetentnemu, co wymaga od niego większego zrozumienia tematu i pozwala ugruntować posiadane informacje - sprzyja to kształtowaniu się postaw prospołecznych i altruizmu 	<ul style="list-style-type: none"> - uczniowie mają różne punkty widzenia na jakiś temat - uczą się bronić swojego zdania, argumentować je i kulturalnie dyskutować - konfrontują swój punkt widzenia ze zdaniem kogoś innego, co uświadamia im, że każdy ma prawo do własnej opinii; efektem jest zmniejszanie się egocentryzmu

Źródło: opracowanie własne.

Tutoring rówieśniczy to metoda nauczania, która opiera się na pomocy rówieśnika w zrozumieniu i nauczeniu się jakiegoś materiału. Zakłada, że jedna osoba (tutor) ma większe kompetencje w jakimś obszarze niż druga (uczeń) lub że uczniowie posiadają odmienne informacje na dany temat. Relacja między uczniami ma charakter dopełniania się i jest korzystna dla obu stron przy odpowiednim monitorowaniu jej przebiegu przez nauczyciela (Brzezińska, 2008).

2. Różnice między tutoringiem rówieśniczym a innymi metodami pracy z dziećmi na lekcji

Aby efektywnie stosować tutoring rówieśniczy, trzeba zdawać sobie sprawę, że nie każda relacja uczniów podczas zajęć jest wykorzystaniem tej metody. Poniżej przedstawiono dwa często używane w klasach sposoby pracy: pracę w grupach oraz referat czy prezentację na forum klasy, które z pozoru wydają się podobne do tutoringu rówieśniczego i mogą być trudne do odróżnienia od niego.

2.1. Praca w grupach a tutoring

Metoda ta jest jedną z podstawowych form wspólnej aktywności uczniów podczas zajęć. W ten sposób szkoła wspomaga tworzenie więzi, przyjmowanie ról i umacnia-

nie relacji. Gdy proponowana jest praca w grupie, motywacja wewnętrzna uczniów do nauki i wykonywania zadań wzrasta, ponieważ możliwe są kontakty z innymi uczniami, wspólne działanie i dyskusja nad faktami czy pomysłami. Podczas indywidualnej nauki uczeń może być znudzony, uciekać myślami gdzie indziej lub mieć nadzieję, że nie zostanie wybrany do przedstawienia tego, co przygotował. W grupie można zaś dostrzec chęć współpracy, ponieważ istnieje poczucie przynależności i chęć dołożenia swojej „cegielki” do budowy wspólnego dzieła. Ryzykiem pracy w grupach może być zejście dyskusji na tematy poboczne, niezwiązane z zadaniem. Uczniowie często wykorzystują wspólną pracę jako okazję do rozmów na tematy towarzyskie. Oprócz monitorowania, czy uczniowie pracują nad wyznaczonym zadaniem, nauczyciel musi także czuwać nad tym, czy wszyscy włączają się do pracy z takim samym zaangażowaniem, a jeśli tego nie robią, to jaki jest tego powód (brak chęci, niechęć do grupy czy nieumiejętność wykonania powierzonego mu zadania?). Powyższe problemy są jednak łatwe do rozwiązania, jeśli nauczyciel czuwa nad pracą uczniów i jest wrażliwy na niepokojące sygnały. Jeśli wszystko przebiega poprawnie, uczniowie umacniają swoje więzi i przyjaźnie. Dobrze przeprowadzona praca w grupach wpływa także znacząco na samoocenę, pewność siebie, poczucie związku z grupą społeczną, jaką jest klasa, i pełnioną w niej rolę (Brophy, 2007).

Kiedy zatem praca w grupach jest czymś innym niż tutoring rówieśniczy? Aby współpraca między dziećmi była tutoringiem rówieśniczym, nie wystarczy tylko ich wspólna aktywność. Musi zostać spełniony przynajmniej jeden z poniższych warunków:

- między dziećmi musi dojść do konfrontacji punktów widzenia oraz rozumowania mającego na celu znalezienie rozwiązania konfliktu poznawczego (<http://pedag.blox.pl/2012/06/11-TUTORING-RWIENICZY-W-EDUKACJI-ELEMENTARNEJ-I.html> [21.08.2013]),

- w pracę w grupie powinny być zaangażowane dzieci bardziej doświadczone, mające nieco więcej wiadomości i umiejętności, tzn. powinna wystąpić specyficzna dla tutoringu różnica kompetencji, która umożliwia przekazywanie wiedzy i tłumaczenie znanych sobie zagadnień pozostałym uczniom (Gondek, 2005).

Zasadnicza różnica polega na tym, że ideą tutoringu są korzyści zarówno dla tutora, jak i dla jego ucznia/uczniów. Gdy uczeń przyswoi jakąś wiedzę, przekazuje ją potem innym, którzy jej nie posiadają lub opanowali ją w mniejszym stopniu (jednocześnie systematyzując ją sobie), wtedy można mówić o tutoring. Jeśli jednak uczeń przedstawia coś jasnego i zrozumiałego dla innych lub grupa, która współpracuje nad rozwiązaniem zadania, wymienia się po prostu informacjami, które są wszystkim znane, to nie można tego traktować jako tutoringu.

Sposobem na włączenie tutoringu rówieśniczego do pracy w grupie może być „składanka”, opracowana przez zespół Elliota Aronsona. Metoda ta polega na podziale uczniów na grupy, których każdy członek otrzymuje inną część materiału, by potem wspólnie nad nim pracować. Wszyscy uczniowie, którzy otrzymali ten sam

element zagadnienia, siadają razem i podczas dyskusji go opracowują. Następnie wracają do swoich grup, by przekazać innym swoje informacje i wspólnie stworzyć spójną, pełną informację (Aronson, 1978; za: Brophy, 2007).

2.2. Prezentacje na forum klasy a specyfika tutoringu

Tutoringiem rówieśniczym nie można także nazwać sposobu przekazywania informacji, w którym uczeń np. wygłasza lub czyta coś na forum klasy. Taki sposób nie uruchamia interakcji między uczniami, jak ma to miejsce w tutoringu rówieśniczym. Nawet gdy uczeń, który przedstawia pracę, opanuje ją na tyle, że podczas jej prezentowania ugruntowuje swoją wiedzę, reszta uczniów nie czerpie z tego tak wielkich korzyści. Wiedza ta nie jest pogłębiania czy tłumaczona, a jedynym zadaniem klasy jest słuchanie. Poziom wiedzy uczniów też nie zawsze różni się w przypadku takiego referatu (co jest niezbędnym elementem tutoringu). Zagadnienie przedstawiane przez ucznia może być znane innym, zatem ta wiedza nie będzie dla nich nowa.

3. Tutoring mieszany – kiedy starsze dzieci uczą młodsze

Tutoring nie musi być prowadzony jedynie wśród równolatków. Dzieci starsze mogą uczyć młodsze, jednak wszystko powinno być zgodne z pewnymi regułami. Janie E. Eggers (1995) przedstawiła koncepcję dotyczącą tutoringu, w której dzieci z klasy czwartej uczyły pierwszoklasistów. Aby nauka była skuteczna, należy zwracać uwagę na takie aspekty, jak: przygotowanie otoczenia, klasy, materiałów, pomocy naukowych, wybór uczniów, którzy mogą zostać tutorami, oraz przygotowanie ich do tej roli, stała i uważna obserwacja nauczyciela, a także ciągła ocena postępów uczniów. Dopiero wtedy relacja tutor – uczeń może przynieść oczekiwane rezultaty.

Jak powinno zatem wyglądać przygotowanie ucznia do roli przyszłego „nauczyciela” swoich młodszych kolegów? W tym wypadku powinno się pamiętać o trzech zasadach określanych mianem trzech kroków. Po pierwsze, uczeń tutor po przeczytaniu treści zadania powinien dać młodszemu koledze czas na zastanowienie się nad odpowiedzią. Nie ma tu miejsca na brak cierpliwości. Po udzieleniu jej przez ucznia tutor powinien odczekać przynajmniej 5 sekund, zanim ją skomentuje. Takie zachowanie daje możliwość zastanowienia się, czy odpowiedź, której właśnie się udzieliło, jest poprawna. Drugi krok to pomoc w nakierowaniu na prawidłowe rozwiązanie. Tutor nie podsuwa gotowych odpowiedzi, ale stara się szukać sposobów, dzięki którym „uczeń” sam będzie mógł dojść do tej prawidłowej. Ostatnim ważnym krokiem jest pochwała. Chwalić należy nie tylko dobre rozwiązania, ale też starania ucznia, co buduje jego poczucie wartości i chęć do szukania prawidłowych rozwiązań.

Uczeń, który pełni rolę tutora, może kierować pytania do nauczyciela jedynie w ostateczności. Wszelkie wątpliwości i wskazówki są najpierw dyskutowane wśród

kolegów, którzy także pełnią rolę tutorów, i podobnie jak młodszy koledzy nie dostają gotowych rozwiązań.

Nie ulega wątpliwości, że istotny w osiągnięciu sukcesu jest właściwy dobór uczniów w pary. Na podstawie wyników testów i obserwacji nauczycieli uczniowie powinni być przydzieleni do grup o wynikach wysokich, przeciętnych i niskich. Sposób połączenia uczniów w pary prezentuje tab. 2. Warto pamiętać, że tutorami są zawsze uczniowie z wyższej (czwartej) klasy, a uczniami – pierwszoklasiści.

Tab. 2. Sposoby łączenia uczniów w pary na potrzeby tutoringu

Tutor	Uczeń	Uzasadnienie
uczeń z wysokimi wynikami	uczeń z przeciętnymi wynikami	uczniowie z wyższej klasy i z wyższymi wynikami pomagają przeciętnym pierwszoklasistom pracować nad doskonaleniem sposobu myślenia i znajdowania rozwiązań
uczeń z przeciętnymi wynikami	uczeń z niskimi wynikami	tutorzy mają być cierpliwi i zachęcać do działania swoich młodszych kolegów
uczeń z niskimi wynikami	uczeń z wysokimi wynikami	tutorzy posiadają wiedzę na temat rozwiązań i zadań, które ćwiczą, jednak młodszy koledzy z wysokimi wynikami potrafią szukać alternatywnych sposobów rozwiązywania zadań, czym dzielą się ze swoimi tutorami; dodatkowo odpowiedzialność za młodszego ucznia jest dla tutora mobilizująca, czego efektem może być osiągnięcie przez niego lepszych wyników w nauce; dzięki temu obie strony czerpią korzyści

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Eggers, 1995.

Sami uczniowie dostrzegają korzyści płynące z tego rodzaju współpracy. Wśród pozytywnych efektów wymieniają m.in. zmiany sposobu myślenia, stawanie się bardziej cierpliwą osobą, skuteczne uczenie się nowych rzeczy, czasem nawet wyprzedzających aktualny program, a także dobrą zabawę, która towarzyszy im podczas nauki (Eggers, 1995).

4. Tutoring rówieśniczy w kontekście rozwoju dziecka

Dużą rolę w rozwoju psychicznym człowieka odgrywają bez wątpienia jego relacje z innymi. Na początku życia są to głównie relacje zachodzące w środowisku rodzinnym, jednak w momencie pójścia dziecka do przedszkola czy szkoły proporcje czasu spędzanego z rodzicami i rówieśnikami ulegają zmianie, co powoduje, że interakcje z innymi dziećmi stają się coraz bardziej znaczące dla rozwoju. Rolą kontaktu z rówieśnikami w rozwoju poznawczym zajmował się Jean Piaget (1967). Zwracał on szczególną uwagę na brak w kontaktach rówieśniczych asymetrii charakterystycznej dla relacji dziecko – dorosły. W interakcji z dominującym pod względem wiedzy

i władzy dorosłym dziecko porzuca swoje pomysły lub bez refleksji przystaje na zaproponowane rozwiązanie. Inny charakter ma relacja między dziećmi, która jest dla rozwoju poznawczego dziecka bardziej stymulująca. Piaget twierdził, że „krytycyzm jest początkiem dyskusji, a dyskusja jest możliwa wyłącznie pomiędzy równymi sobie: tylko kooperacja zdobędzie to, czego nie zdołało osiągnąć intelektualne zahamowanie spowodowane przez niekwestionowaną pewność wszechwiedzącego dorosłego. Świadczy to o tym, że relacje z rówieśnikami sprzyjają powstawaniu konfliktów poznawczych i próbom ich rozwiązania” (Piaget, 1967; za: Twardowski, 2010).

Istotność relacji z innymi podkreślał także w swojej koncepcji rozwoju wyższych funkcji poznawczych Lew S. Wygotski (1971). Zaproponowane przez niego pojęcia strefy aktualnego i najbliższego rozwoju można także odnieść do idei tutoringu rówieśniczego. Strefa aktualnego rozwoju to kompetencje, które są już dziecku dostępne. Stanowią one dojrzałe procesy, funkcje i właściwości, będące efektem dotychczasowego rozwoju. Strefą najbliższego rozwoju są z kolei kompetencje będące dopiero w fazie kształtowania. Jest to potencjał rozwojowy dziecka, który ujawnia się dzięki osobie bardziej kompetentnej. Nawet w obrębie jednej klasy dzieci będą różniły się zasobami zarówno w strefie aktualnego, jak i najbliższego rozwoju. Wykorzystanie tych zasobów w nauczaniu – poprzez stosowanie tutoringu rówieśniczego – może być bardzo skuteczne. Podczas pracy z rówieśnikiem dziecko może nauczyć się wiele nie tylko przez naśladowanie działania tutora, ale również dzięki jego wskazówkom i ukierunkowaniu toku myślenia.

Taką pomoc, która nie zakłada dawania gotowych rozwiązań, nazywamy tworzeniem „rusztowania” (Wood, 1995). Jako że Wygotski w swojej koncepcji kładł nacisk na relacje z partnerem o większych umiejętnościach, wartym rozważenia pomysłem jest zaangażowanie w rolę tutorów dzieci ze starszych klas (tutoring mieszany). Według badaczy jest to szczególnie efektywne, zwłaszcza przy około dwuletniej różnicy wieku między tutorem a jego uczniem. Przeprowadzone w Szkocji badania obejmujące 129 szkół podstawowych wykazały, że nawet dzieci 7-letnie mogą wspomóc inne w nauce czytania lub matematyki. W badaniach tych przez okres 15 tygodni dzieci uczestniczyły w trzech (lub mniejszej liczbie w zależności od grupy) 20-minutowych sesjach tutoringu rówieśniczego. Porównanie wyników testów przeprowadzonych przed i po zastosowaniu tutoringu wykazało jego pozytywny wpływ na osiągnięte wyniki. Jeśli chodzi o naukę czytania, to odbywała się ona na zasadzie wspólnego czytania w parach – albo na przemian, albo razem na głos. Efektem zastosowania tej metody jest zwiększenie motywacji do czytania i bardziej pozytywne nastawienie do tej aktywności. Zadaniem tutora jest staranne czytanie, uważne słuchanie czytanego tekstu, poprawianie, kiedy jest to konieczne, a w razie potrzeby wytłumaczenie znaczenia jakiegoś słowa. Zaobserwowano duży postęp w poprawnym wymawianiu i rozumieniu tekstu czytanego u uczestników tych badań.

Strefa aktualnego rozwoju to dojrzałe procesy, funkcje i właściwości, które są efektem dotychczasowego rozwoju dziecka. Ujawniają się one w samodzielnym działaniu czy wykonywaniu zadań (Wygotski, 1971).

Strefa najbliższego rozwoju to kompetencje będące dopiero w fazie kształtowania, w których wciąż zachodzą przemiany rozwojowe. Jest to potencjał rozwojowy dziecka, ujawniający się dzięki osobie bardziej kompetentnej. Strefę najbliższego rozwoju wyznacza „różnica pomiędzy poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu” (Wygotski, 1971).

„**Rusztowanie**” – pojęcie wprowadzone przez Jerome’a S. Brunera i Davida Wooda oznacza pomoc w wykonaniu zadania poprzez ukierunkowanie toku myślenia dziecka za pomocą wskazówek, a nie dawanie mu gotowych rozwiązań (Wood, 1995).

5. Korzystne warunki do stosowania tutoringu rówieśniczego

W przypadku tutoringu rówieśniczego nie zawsze proste jest wprowadzenie go do programu nauczania. Wymaga to zarówno odpowiedniego nastawienia nauczyciela, jak i sprzyjającego funkcjonowania całej szkoły.

5.1. Kluczowe cechy nauczyciela w relacji tutorskiej

Nauczyciel powinien charakteryzować się szczerością, pogodnym i życzliwym usposobieniem, troską o uczniów i dojrzałością emocjonalną. Powinien także postrzegać uczniów jako indywidualne jednostki. To dostrzeżenie indywidualności uczniów jest kluczowe dla wprowadzenia sprawnie działającego tutoringu. Nauczyciel powinien zauważać mocne i słabe strony poszczególnych uczniów, umożliwiając im efektywną wymianę wiedzy i umiejętności (Brophy, 1999).

Nauczyciele, którzy więcej uwagi poświęcają pozytywnej atmosferze w klasie niż utrzymywaniu dyscypliny, mają lepsze wyniki w nauczaniu. Zachęcają oni także do dyskusji, które stymulują uczniów do samodzielnego i kreatywnego myślenia, a nie odtwarzania wyuczonych formułek (Brophy, 1999). Inspirują oni dzieci do współpracy i aktywności, które sprzyjają tutoringowi. Przyjazna atmosfera zapewnia swobodę w wypowiedzaniu się i wzajemną pomoc. Uczniowie wspólnie dochodzą do rozwiązań, gdyż zamiast odtwórczo powtarzać materiał, uczą się, jak dochodzić do właściwych wniosków.

Aby tutoring był skuteczny, nauczyciel musi monitorować działanie uczniów. Nie może być jedynie obserwatorem w klasie, ale musi czuwać nad tym, co robią uczniowie, dlatego powinien wiedzieć, czy:

- uczniowie rozmawiają na temat,
- uczniowie nie przekazują sobie błędnych informacji,
- powstała relacja uczeń – tutor nie jest krzywdząca dla żadnej ze stron (np. czy tutor nie wykorzystuje swojej pozycji).

Poza tym nauczyciel powinien pamiętać, że tutoring rówieśniczy nie zastępuje jego aktywnej roli w procesie nauczania. Mimo że uczniowie sami rozwiązują problematyczne zagadnienia, część wiedzy musi przekazać im nauczyciel.

Kolejną istotną kwestią jest elastyczność nauczyciela, jeśli chodzi o prowadzone zajęcia, a dokładnie: czy jest on gotowy przekształcać swoje dotychczasowe sprawdzone metody i realizowany od lat program zajęć.

5.2. Sposób podejścia do organizacji lekcji a stosowanie tutoringu

Stosowanie tutoringu rówieśniczego często wymaga od nauczyciela zmiany sposobu myślenia na temat celu nauczania i metod jego osiągnięcia. Można wyróżnić dwa podejścia do nauczania: zorientowane na program i zorientowane na osobę. Głównym celem pierwszego z nich są nauczane treści. Tak myślący nauczyciel stawia sobie za zadanie przerobienie jak największej liczby zagadnień z podstawy programowej i jest to dla niego wyznacznik efektywności jego pracy. Takie postępowanie nie pozwala niestety na wykorzystanie zasobów uczniów, dokładne przyjrzenie się niektórym treściom czy umożliwienie uczniom samodzielnego dojścia do wiedzy. Dla zaoszczędzenia czasu przekazywane są dzieciom gotowe informacje, co powoduje, że dzieci nie są zaangażowane, a treści nie zostają przetworzone na głębszym poziomie. Drugi możliwy sposób myślenia zakłada zorientowanie na osobę. W tym podejściu treści nie są celem samym w sobie, a jedynie środkiem do celu, którym jest rozwój uczniów. Nauczyciel jest w stanie dostrzec zainteresowania poszczególnych uczniów i zrobić z nich użytek, gdy spojrzy na nauczanie szerszej niż jak na realizację szczegółowych zagadnień. Zorientowanie na osobę w procesie nauczania umożliwia pobudzenie aktywności i ciekawości uczniów, a także zadawanie przez nich pytań, na co nie ma czasu, kiedy priorytetem jest realizacja zadań zgodnie z wyznaczonym czasem, np. w rozkładzie materiału do danego przedmiotu. Właśnie to drugie podejście pozwala na efektywne wprowadzenie do pracy tutoringu rówieśniczego, gdyż wymaga indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Ponadto daje dzieciom szansę na samodzielne konstruowanie swojej wiedzy poprzez dyskusje z rówieśnikami, jest to jednak dużo bardziej czasochłonne niż wyłożenie tematu zajęć.

Poglądy nauczyciela na nauczanie zwykle są związane z modelem placówki edukacyjnej, w której pracuje, trudno bowiem być zorientowanym na osobę, kiedy jest się rozliczanym z tego, ile udało się przerobić materiału i jakie wyniki osiągnęli uczniowie w testach i diagnozach. Dlatego też aby tutoring rówieśniczy dobrze działał, potrzebne są zmiany w funkcjonowaniu szkoły. Jeśli funkcjonuje ona w modelu technologicznym (Brzezińska i Ziółkowska, 2013), w którym kładziony jest nacisk na efektywność, a głównie na efekty bezpośrednie, to tutoring nie będzie tam pożądanym, gdyż jego efekty nie są natychmiastowe. Ponadto wprowadzenie tutoringu wymaga gotowości na zmiany w sposobie organizacji zajęć, a w modelu tym szkoła

jest „zamknięta”, charakteryzuje ją sztywność i wszelkie innowacje są odbierane jako wprowadzające chaos i odwracające uwagę od głównego celu. Przeciwnostwem tego modelu jest model społeczny (Brzezińska i Ziółkowska, 2013), którego głównym celem jest rozwój uczniów i nauczycieli. Oznacza to, że poza zdobywaniem wiedzy ważne jest też nabywanie innych kompetencji, np. społecznych, takich jak komunikacja czy współpraca. W takiej szkole najważniejsze są czynione postępy i wkładany wysiłek. Jest to szkoła „otwarta”, w której zmiana jest traktowana jako szansa, działania są elastyczne, a metodyka pracy opiera się na aktywności ucznia. W takich warunkach możliwe jest przyjęcie przez ucznia roli nauczyciela, mieszanie młodszych i starszych klas czy przeznaczanie czasu na dyskusje między dziećmi. Aby zatem tutoring mógł przyjąć się w danej placówce, zarówno dyrektor, jak i nauczyciele muszą otworzyć się na pracę metodą projektową.

6. Efektywne stosowanie tutoringu rówieśniczego

Aby wprowadzony do pracy z uczniami tutoring rówieśniczy przynosił korzyści, muszą zostać spełnione pewne warunki. Przede wszystkim należy pamiętać, że tutoring rówieśniczy nie jest metodą, która zwalnia nauczyciela z aktywnego uczestnictwa w niej. Jego zadaniem jest monitorowanie relacji i udzielanie wsparcia zarówno merytorycznego, jak i emocjonalnego, gdy zachodzi taka potrzeba. Brak zaangażowania ze strony nauczyciela może skutkować rozproszeniem uwagi dzieci i skierowaniem jej na inne aktywności czy nadużyciem swojej roli przez tutora. Istotne jest też, by nauczyciel dopilnował, żeby każde z dzieci miało okazję podjąć rolę tutora w jakimś obszarze. Ciągłe występowanie w roli ucznia może wzbudzić w dziecku poczucie, że we wszystkim trzeba mu pomagać, a nie jest ono w niczym na tyle dobre, by kogoś uczyć. Te i inne zagrożenia związane z tutoringiem rówieśniczym przedstawia tab. 3.

Opinia psychologa szkolnego

Jeśli chodzi o tutoring rówieśniczy, to często niedostrzegane są jego elementy, które za sprawą intuicji zarówno samych dzieci, uczniów, jak i nauczycieli pojawiają się w szkołach. Obserwujemy przecież u najmłodszych dzieci uczęszczających do przedszkoli i szkół spontaniczne zabawy „w szkołę”. Często dzieci bardziej kompetentne w danej dziedzinie, spędzając czas w świetlicy szkolnej, przysiadają się do swoich rówieśników, pomagając im w opanowaniu materiału oraz odrobieniu zadań domowych. Sami nauczyciele często nie wiedzą, że zachęcając jednego ucznia do pomocy drugiemu, wprowadzają metodę tutoringu rówieśniczego. Podobnie gdy pracuje się w zespołach klasowych metodami aktywnymi, takimi jak praca w grupach, dochodzi do uruchomienia korzyści tej metody i wzajemnych interakcji uczniów wokół danego zagadnienia czy problemu. Wydaje się, że usystematyzowanie i zaplanowanie tych spontanicznych i intuicyjnych działań przyniosłoby wymierne korzyści w różnych obszarach i dla wielu osób, które stanowią system szkolny. Tutoring rówieśniczy jest szansą dla nauczania. Umiejętne wykorzystanie tej szansy stanie się źródłem wielu sukcesów i radości.

Iwona Ambroży, psycholog szkolny

Tab. 3. Zagrożenia związane z tutoringiem rówieśniczym

Zagrożenia	Rezultat
Próba zastąpienia relacji uczeń – nauczyciel relacją uczeń – tutor	<ul style="list-style-type: none"> – brak odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela (wskazówek, pomocy) – brak monitorowania otrzymywanej przez ucznia wiedzy – brak wytworzenia prawidłowej relacji z nauczycielem, osłabienie kontaktu i wzajemnego zaufania – brak wsparcia emocjonalnego ze strony nauczyciela – przeniesienie odpowiedzialności za proces nauczania na tutora
Za duża ingerencja nauczyciela w relacje uczeń – tutor	<ul style="list-style-type: none"> – usztywnienie relacji, mniej spontaniczności
Posiadanie przez tutora zbyt ograniczonej wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> – przekazywanie przez tutora ograniczonej ilości wiedzy – powierzchowne omawianie zagadnień – trudności w odpowiadaniu na pytania ucznia
Odczuwanie przez tutora dominacji nad uczniem	<ul style="list-style-type: none"> – dominacja tutora nad uczniem, która może zakłócić efektywną współpracę – stwarzanie wrażenia wyższości – panowanie nad nauczonym – przyjmowanie roli eksperta wobec innych uczniów i w innych okolicznościach (wymądrzanie się)
Przejmowanie przez tutora innych funkcji nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> – wychodzenie przez tutora poza swoje obowiązki – ocenianie umiejętności ucznia
Negatywne odczucia tutora	<ul style="list-style-type: none"> – poczucie bycia wykorzystywanym – odczuwanie braku korzyści dla siebie
Przyjmowanie roli ucznia poza sytuacją tutoringu i brak możliwości bycia tutorem	<ul style="list-style-type: none"> – unikanie zadań samodzielnych – potrzeba częstego wsparcia ze strony innych – wzrost bierności – ograniczenie kreatywności i podejmowania inicjatywy – obniżenie poczucia własnej wartości wynikające z przyjętej roli

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Appelt, 2013, s. 12.

Uwaga!

Tutoring rówieśniczy może mieć także negatywne skutki ze względu na treść przekazywanych sobie przez dzieci informacji. Nierzadko dziecko, wracając ze szkoły, od progu zaczyna śpiewać nieodpowiednią dla jego wieku piosenkę, której nauczyło się tego dnia na przerwie od kolegi. Taki rówieśniczy tutoring jest zjawiskiem trudnym do kontrolowania i uniknięcia. Wulgarnie rymowanki, nieakceptowane społecznie zachowania, np. płucie na innych czy niecenzuralne słowa, to tylko część „wiedzy”, jaką dzieci przekazują sobie nawzajem. Pokazuje to, że dzieci bardzo szybko uczą się od swoich rówieśników, co warto wykorzystać w nauczaniu szkolnym. Jednak istotne jest także, aby zwracać uwagę na to, „z czym dziecko przychodzi” do domu. Gdy spostrzeżemy, że powtarza nieodpowiednie treści, powinniśmy z nim porozmawiać i wytłumaczyć, że nie można mówić czy zachowywać się w taki sposób.

Świadomość ryzyka, jakie niesie niewłaściwie zastosowany tutoring rówieśniczy, pomaga uniknąć popełnienia błędów, które mogą spowodować, że relacja ta przyniesie więcej szkody niż pożytku. Wprowadzenie na zajęciach tej metody nie jest rozpoczynaniem od zera, ale raczej uporządkowaniem i wykorzystaniem zachowań, które często spontanicznie pojawiają się wśród dzieci. Odpowiednie pokierowanie nimi daje szansę na wykorzystanie tkwiącego w dzieciach potencjału, a także na stworzenie wielu okazji do dyskusji rozwijających każdą ze stron.

7. Korzyści płynące ze stosowania tutoringów rówieśniczych

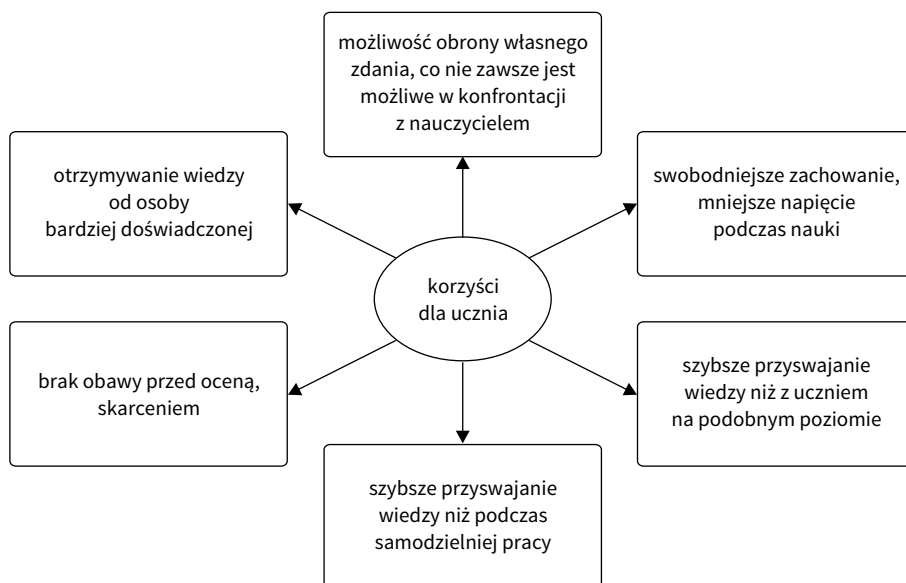
Tutoring rówieśniczy jest korzystny zarówno dla tutora, jak i dla ucznia. Niektóre z tych korzyści są specyficzne dla przyjmowanej przez dziecko roli, a niektóre uniwersalne i wynikają z samej relacji pomiędzy dziećmi.

7.1. Korzyści dla ucznia

Jeśli chodzi o dziecko występujące w roli ucznia, to przy umiejętnym monitorowaniu relacji przez nauczyciela może ono przyswoić sobie wiedzę szybciej, niż dokonałoby tego samodzielnie lub z uczniem, który na podobnym poziomie opanował poruszane zagadnienia, a często nawet sprawniej niż z nauczycielem. Prawdopodobnie wynika to z tego, że rówieśnik, mając podobne doświadczenia, system znaczeń i sposób rozumienia świata, jest w stanie w bardziej przystępny sposób wyjaśnić swojemu uczniowi różne kwestie. Dodatkową zaletą takiej relacji nauczania jest mały dystans między tutorem a uczniem. Umożliwia to uczniowi swobodniejsze zachowanie i odczuwanie mniejszego napięcia związanego z obawą przed oceną i krytyką. Często też atmosfera relacji w tutoringach rówieśniczych sprzyja próbom obrony przez ucznia własnego zdania i konfrontowania swojego sposobu rozumienia danego zagadnienia z tym, co proponuje mu tutor. W relacji z nauczycielem jest to często niemożliwe ze względu na duży dystans, ale i tendencję do bezkrytycznego przyjmowania tego, co mówi nauczyciel. Korzyści z uczestnictwa w tutoringach rówieśniczych dla ucznia przedstawia rys. 2.

7.2. Korzyści dla tutora

Z pozoru może się wydawać, że tutor poświęca swój czas i energię, a sam nie otrzymuje nic w zamian. Jednak przy odpowiednim wsparciu ze strony nauczyciela tutor nie będzie czuł się wykorzystywany i również może z tej relacji wiele wynieść. Uczenie drugiego dziecka pozwala mu na ugruntowanie swojej wiedzy, lepsze zrozumienie przekazywanych treści, a także dostrzeżenie i uzupełnienie braków oraz skonfrontowanie własnej wiedzy z wiedzą nauczanego. Ponadto pozwala mu odkryć, z czym wyjątkowo dobrze sobie radzi. Wzmacnia to jego poczucie własnej wartości

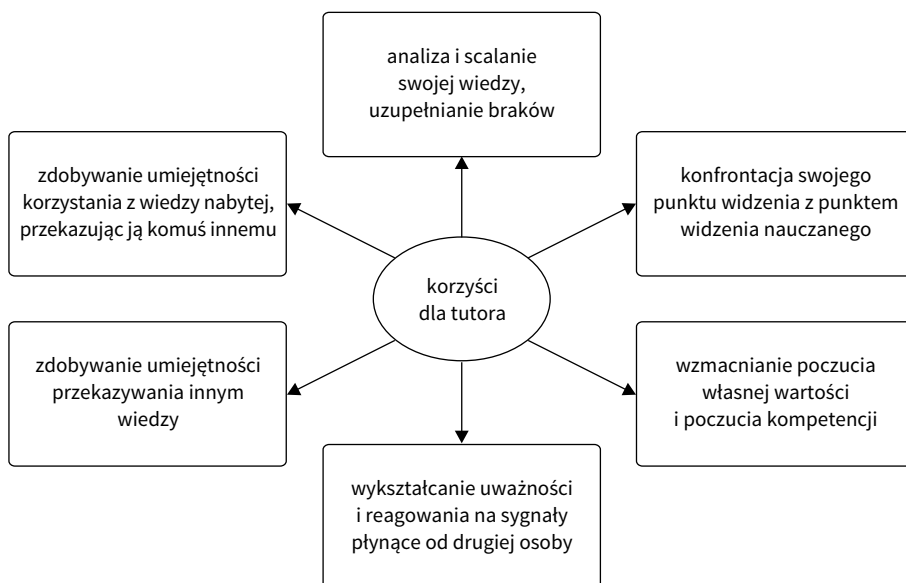


Rys. 2. Korzyści z tutoringu rówieśniczego dla ucznia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, 2008, s. 46.

oraz poczucie kompetencji, co jest bardzo ważne dla dziecka, które dopiero wchodzi w rolę ucznia i potrzebuje potwierdzenia, że jest do niej dobrze przygotowane. Ponadto rola tutora wymaga od dziecka podążania za uczniem, dostosowywania się do jego tempa i reagowania na płynące od niego sygnały, co kształtuje wrażliwość na potrzeby partnera interakcji. Korzyści, jakich dostarcza tutoring tutorowi, przedstawia rys. 3.

Warto również wspomnieć o zyskach, które nie zależą od roli przyjętej przez dziecko. Są one głównie związane ze sferą społeczną. Właściwie zorganizowana relacja tutoringu rówieśniczego jest dla dziecka okazją do ćwiczenia nawiązywania kontaktu, podtrzymywania rozmowy, zadawania pytań i odpowiadania na nie, a także uważnego słuchania. Ponadto jeśli dzieci są w tutoringu dobierane w pary czy w grupy w różnych konfiguracjach, uczą się współpracować z różnymi osobami, nie tylko tymi, które darzą sympatią. Tutoring jest również sposobem na zaktywizowanie dzieci nieco wycofanych z życia klasy czy grupy. Przyjmując rolę tutora lub ucznia, mają szansę nawiązać z rówieśnikami kontakt, którego być może samodzielnie by nie podjęły. Zadaniowy charakter tej relacji oraz wsparcie nauczyciela sprawiają, że sytuacja tutoringu w kwestii nawiązywania kontaktu z innymi dziećmi jest przez niektóre z nich postrzegana jako bezpieczniejsza i łatwiejsza niż podczas przerw czy czasu wolnego. Wymaga również od dzieci wzajemnego poświęcenia sobie uwagi, co może pomóc im poczuć się pewniej w grupie. Prowadzone są badania nad



Rys. 3. Korzyści z tutoringu rówieśniczego dla tutora

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, 2008, s. 46.

tym, czy sieć kontaktów społecznych w klasie ulega zmianie w efekcie stosowania tutoringu rówieśniczego. Wyniki tego typu badań przeprowadzonych w USA ujęto w poniższej ramce.

Wpływ tutoringu rówieśniczego na preferencje społeczne i zawieranie przyjaźni

W 2005 r. w USA w mieście Nashville przeprowadzono badanie nad wpływem stosowania wśród uczniów tutoringu rówieśniczego na tworzenie się między nimi przyjaźni. W badaniu wzięli udział uczniowie czterech klas trzecich i czterech klas czwartych. W połowie klas zastosowano tutoring rówieśniczy, druga połowa klas była grupą kontrolną. Przed wprowadzeniem metody tutoringu do klas przeprowadzono badanie socjometryczne ukazujące relacje panujące pomiędzy uczniami w klasie i ich preferencje. Następnie przez 11 tygodni trzy razy w tygodniu stosowano 30-minutowe sesje tutoringu rówieśniczego, dotyczące różnego rodzaju aktywności związanej z czytaniem (np. czytanie na głos, określanie głównego tematu tekstu). Pary zmieniały się co cztery tygodnie. Po 11 tygodniach ponownie zbadano relacje w klasie za pomocą metody socjometrycznej. Wbrew oczekiwaniom badanie pokazało, że po zastosowaniu tutoringu rówieśniczego liczba odwzajemnionych w ponownym badaniu socjometrycznym przyjaźni nie różniła się statystycznie. Pojawiły się jednak istotne statystycznie różnice wśród dzieci, które przed udziałem w tutoringu rówieśniczym nie miały w klasie żadnych przyjaciół. W ponownym badaniu socjometrycznym dzieci te miały w klasie co najmniej jednego przyjaciela. Nie zaobserwowano takiego efektu w grupie kontrolnej (Dion, Fuchs i Fuchs, 2005).

8. Tutoring rówieśniczy w praktyce

Tutoring rówieśniczy nie musi być zarezerwowany tylko dla dzieci starszych, które potrafią wyjaśnić sobie działania matematyczne czy zasady ortografii. Już młodsze dzieci umieją przekazać sobie nawzajem użyteczną wiedzę, często robiąc to bezwiednie. Nauczyciel może wykorzystać taki sposób prowadzenia zajęć, dając dzieciom możliwość wspólnego spędzania czasu i wykazania się. Poniżej przedstawiono kilka przykładowych ćwiczeń z użyciem tej metody.

A. Ćwiczenie wymiany: Opowiedz mi o...

Nauczyciel dzieli dzieci na kilka grup. Każdej grupie przydziela zadanie polegające np. na opisaniu jakiegoś zwierzątka (jak wygląda, gdzie żyje, co je itp.). Następnie dzieci łączą się w pary między grupami w ten sposób, że każda osoba z pary przygotowuje informacje o innym zwierzątku i rozmawiają o tym, czego się dowiedziały. Stymulujące do dyskusji i wymiany informacji mogłoby być wypełnianie przez dzieci karty pracy, która wymagałaby wiedzy posiadanej przez każdego z uczniów.

Przykład: Można poprosić dzieci o przygotowanie informacji nie tylko na temat zwierząt, ale np. zawodów (lekarz, strażak, nauczycielka), pór roku czy roślin.

Wskazówka: Zagadnienia, które dzieci będą opisywały, powinny być im znane i nie wykraczać poza wiedzę, którą posiadają.

Analiza: Zadanie uczy dziecko skupienia uwagi na zapamiętaniu informacji oraz przekazaniu ich dalej w taki sposób, by drugie dziecko na tym skorzystało. Wypełnianie kart pracy pomaga usystematyzować przyswojone informacje, a także wymaga wymiany informacji posiadanych przez oboje dzieci w parze, co powoduje, że każde z nich wcieli się zarówno w rolę tutora, jak i ucznia.

B. Ćwiczenie identyfikacji: Rozpoznaj mnie!

W tym ćwiczeniu uczniowie dzieleni są na pary. Każda dwójka otrzymuje kopertę z obrazkami (zawartość wszystkich kopert rozdawanych w klasie jest taka sama). Dzieci w parach starają się rozpoznać przedmioty i wskazać, do czego służą. Wymieniają się wiedzą na ich temat. Dzieci w tym wieku na ogół dobrze już rozpoznają obrazki i potrafią opisywać ich treść, więc forma tego ćwiczenia nie powinna sprawiać trudności.

Przykład: Na obrazkach mogą być przedstawione np. przedmioty codziennego użytku, elementy ubioru, narzędzia, którymi posługują się ludzie wykonujący jakiś zawód.

Wskazówka: Wszystkie obrazki powinny być omówione pod koniec ćwiczenia na forum klasy, aby nie pozostawić niewyjaśnionych kwestii.

Analiza: Zadanie to umożliwia sprawdzenie poziomu wiedzy ogólnej dziecka i skorygowanie ewentualnych braków. Pomaga też walczyć o swoje zdanie, gdy ilustracje są interpretowane w odmienny sposób i każde z dzieci ma szansę przedstawić swoje racje. Ćwiczenie to opiera się na założeniu, że każde dziecko może mieć odmienne doświadczenia, zetknąć się z czymś, z czym drugie nie miało okazji się spotkać.

C. Ćwiczenie uwagi: Co nie pasuje?

Dzieci dzielone są na pary. Każda dwójka otrzymuje kopertę (zawartość wszystkich kopert jest taka sama), w której jest kilka zestawów obrazków (np. po cztery w każdym zestawie). Na obrazkach przedstawione są np. przedmioty codziennego użytku, elementy ubioru, zwierzęta czy jakiegokolwiek inne przedmioty, wchodzące w zakres wiedzy, którą powinny posiadać dzieci. Zadanie polega na wyeliminowaniu obrazka, który nie pasuje do pozostałych, i uzasadnieniu swojego wyboru. Pod koniec ćwiczenia wszystkie obrazki są omawiane na forum. Cel i założenia tego ćwiczenia są podobne jak w poprzednim ćwiczeniu.

D. Ćwiczenie decentracji: Wspólna zabawa

Dzieci przygotowują w domu informacje na temat swojej ulubionej gry lub zabawy. Mogą również przynieść do szkoły swoją ulubioną grę planszową. Następnie uczą inne dzieci jej reguł.

Przykład: Zabawy przygotowywane przez dzieci nie muszą być skomplikowane, mogą one przedstawić gry typu „Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy”, zabawę w berka czy chowanego.

Wskazówka: Jeśli dwoje lub więcej dzieci przygotowuje informację na temat takiej samej gry/zabawy, dobrym pomysłem jest wspólne przedstawienie przez nie zasad.

Analiza: Dzieci uczą się współpracy i wspólnej zabawy. Istotne w tym ćwiczeniu jest także poddanie się regułom, których należy przestrzegać. Ważny jest tu również aspekt bycia ekspertem w jakiejś grze, co pomaga na dobrze znanym materiale poćwiczyć poprzez zabawę uczenie kogoś oraz radzenie sobie z sytuacją, gdy uczeń nie rozumie przekazywanych informacji.

E. Ćwiczenie planowania: Zdrowo i bezpiecznie

Nauczyciel dzieli uczniów na pary. Każda para dostaje hasło, nad którym będzie pracować. Hasła związane są ze zdrowiem i bezpieczeństwem, np. na wakacjach,

w podróży, zimą, latem. Dzieci podczas wspólnej dyskusji wymieniają wszystkie wskazania pomagające im utrzymać zdrowie i zachować bezpieczeństwo w danej sytuacji. Następnie każda para przedstawia wszystko na forum.

Przykład: Należy pamiętać o myciu owoców przed ich zjedzeniem. Zimą powinniśmy nosić ciepłe ubrania. Podczas wyjazdów nie powinniśmy oddalać się od opiekunów.

Wskazówka: W tym ćwiczeniu ważne jest, by nauczyciel podsumował pracę uczniów, tworząc z ich pomysłów listę najważniejszych zasad. Pomoże to uporządkować efekty pracy dzieci i zwiększy szansę na ich zapamiętanie.

Analiza: Ważnym elementem wiedzy dzieci w wieku 6 lat jest znajomość zasad bezpieczeństwa i informacji związanych ze zdrowiem. Ich wiedza może być różna, w zależności od tego, na co kładą nacisk rodzice dzieci. To ćwiczenie pozwala na porównanie doświadczeń związanych z tym tematem.

F. Ćwiczenie nauczania: Wzajemna pomoc

Dzieci dobierane są w pary na podstawie wyników testów lub obserwacji (nauczyciel nie informuje dzieci, w jaki sposób dokonał podziału). Te, które wypadły lepiej, siadają z tymi, którym poszło gorzej. Pracują razem nad jakimś zadaniem, którego efekt wspólnie potem przedstawiają. Dziecko, które lepiej opanowało materiał, najprawdopodobniej spontanicznie przejmie kontrolę nad wykonywaniem zadania, a perspektywa wspólnego przedstawiania ma na celu aktywizować oboje uczniów.

Przykład: Zadaniem może być wspólne tworzenie historyjek, opowiadań na podstawie obrazków, liczenie przedmiotów, rysowanie.

Wskazówka: Warto pamiętać o tym, aby szukać mocnych stron dzieci, które tym razem wypadły gorzej, aby przy kolejnej okazji to one mogły przejąć inicjatywę.

Analiza: Ćwiczenie to pomaga uczyć dzieci współpracy. Warto pamiętać, że dzieci w czasie trwania nauki będą musiały wejść w rolę nie tylko osoby nauczanej, ale także uczącej (wygłaszanie referatów itp.), dlatego warto od najmłodszych lat oswajać je z zadaniem, jakim jest przekazywanie informacji innym. Poza tym dzieci, które miały trudności z opanowaniem danego materiału przekazywanego przez nauczyciela, mogą nadrobić zaległości przy pomocy rówieśnika, który dzięki posiadaniu podobnego systemu znaczeń jest w stanie wytłumaczyć zagadnienie w sposób bardziej przystępny.

Podczas tego rodzaju ćwiczeń tutoring przejawia się głównie w zaangażowaniu obojga dzieci (ćwiczenia prowadzone są w parach). Gdy osoby w parze wymieniają się informacjami na jakiś temat, uczą się wzajemnie od siebie czegoś nowego i uzupełniają swoją wiedzę. Mogą także bronić swojego stanowiska, rozpoczynając dyskusję, gdy nie zgadzają się ze zdaniem drugiego. Dzieciom łatwiej jest porozumieć

się w parze, gdyż wymusza to na nich interakcję (w trójce jedno z dzieci może ciągle milczeć, co nie przeszkodzi w pracy pozostałym dwóm, jeśli jednak dzieci pracują w parach, są nastawione na współpracę). Ważnym elementem ćwiczeń jest także ingerencja nauczyciela. Nie może on być tylko obserwatorem rozdzielającym zadania. Powinien czuwać nad tym, o czym rozmawiają dzieci, czy to, co mówią, jest zgodne z prawdą oraz podsumowywać każde z ćwiczeń po to, by dzieci nie wyszły z zajęć z błędnymi informacjami. Powinien też rozwiązać wszelkie wątpliwości i rozstrzygać spory, gdy takie się pojawią.

Przedstawione pomysły należy traktować jako inspirację do tworzenia innych wariantów na potrzeby zajęć. Może to zachęcić nauczycieli do myślenia o nauczaniu w kategoriach tutoringu rówieśniczego, a także przyjrzenia się dotychczas stosowanym ćwiczeniom pod tym kątem, gdyż często przy niewielkiej modyfikacji mogą one okazać się dobrym pomysłem na zastosowanie tej metody w swojej pracy.

Podsumowanie

Stosowanie tutoringu rówieśniczego daje dziecku korzyści w wielu obszarach aktywności szkolnej. Pomaga mu również uświadomić sobie własną gotowość szkolną, dając szansę odkrycia, że posiada umiejętności czy wiedzę, którymi może dzielić się z innymi. Ponadto umożliwia zauważenie i zrozumienie tego, że w niektórych czynnościach radzi sobie ono lepiej niż inne dzieci, a w innych nieco gorzej, a także że w niektórych rzeczach może pomóc innym, a w innych samo potrzebuje pomocy. Mając takie poczucie, dziecko będzie czuło się pewniej w nowej dla siebie roli ucznia, co ma szczególne znaczenie dla 6-latków rozpoczynających naukę w szkole. Aby tutoring mógł być efektywny, ważny jest odpowiedni grunt, na który składa się zarówno postawa nauczyciela, jak i model działania szkoły. Kiedy te warunki są spełnione, niezbędne jest monitorowanie przez nauczyciela wprowadzanej metody, gdyż niewłaściwie stosowany tutoring może mieć negatywne konsekwencje. Konieczne jest więc zarówno uświadomienie nauczycieli na to ryzyko, jak i pokazanie im, że umiejętne i poddane refleksji wykorzystywanie tej metody w pracy może znacznie wspomóc proces nauczania, a także urozmaicić przeprowadzane z uczniami lekcje.

Literatura

- Brophy, J. (1999). *Teaching. Educational Practices Series, 1*, 9–20. <http://www.iaood.org/files/prac01e.pdf> [29.09.2013].
- Brophy, J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (ss. 35–50). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne, *Forum Oświatowe*, 2 (49), 13–29.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzynski, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Brzezińska, A. I., Ziółkowska, B. (2013). Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła? *Studia Edukacyjne*, 21, 29–42.
- Dion, E., Fuchs, D., Fuchs, L. (2005) Differential Effects of Peer-Assisted Learning Strategies on Students' Social Preference and Friendship Making. *Behavioral Disorders*, 30 (4), 421–429.
- Eggers, J. (1995). Pause, prompt, and praise: Cross-age tutoring. *Teaching Children Mathematics*, 2 (4), 216–218. <http://www.jstor.org/stable/41196474> [9.09.2013].
- Gondek, J. (2005). Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami. *Forum Dydaktyczne*, 1, 9–11. <http://www.starastrona.ukw.edu.pl/zdj/jednostki/812/forum-dydaktyczne.pdf> [9.09.2013].
- Twardowski, A. (2010). Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka. <http://www.eksperciwoswiacie.pl/dla-nauczycieli/przedszkola-dla-nauczycieli/edukacja-i-wychowanie/art,28,wpływ-relacji-z-rowiesnikami-na-rozwoj-dziecka-cz-1-rozwoj-procesow-poznawczych.html#.Ui4I2hLcOSo> [9.09.2013].
- Wood, D. (1995). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 214–245). Poznań: Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. S. (1971). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (ss. 531–547). Warszawa: PWN.
- <https://www.dur.ac.uk/news/newsitem/?itemno=12786> [21.08.2013].
- <http://pedag.blox.pl/2012/06/11-TUTORING-RWIENICZY-W-EDUKACJI-ELEMENTARNEJ-I.html> [21.08.2013].

ROZDZIAŁ V

Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w edukacji dzieci

MARLENA MROCKOWSKA / KONRAD WIECZOREK
studenci psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Dzieci w wieku 6 lat stają przed wieloma zadaniami rozwojowymi i wymaganiami społeczeństwa, które skutkują nabywaniem coraz bardziej skomplikowanych umiejętności. Młody człowiek uczy się w tym okresie współpracy z innymi osobami, odróżniając własny i cudzy punkt widzenia. W tym wieku początki ma myślenie refleksyjne i logiczne. Następuje rozwój operacji geometrycznych i matematycznych oraz świadomości ich odwracalności (czyli powrotu do stanu poprzedniego). Dzieci uczą się współdziałania z innymi dzięki coraz lepszemu rozumieniu własnych i cudzych emocji. 6-latki przejawiają obiektywne poczucie sprawiedliwości opierające się na faktycznych skutkach czynów, a nie intencjach osób, które ich dokonały, pragną zdobywać nowe informacje o otaczającym je świecie oraz uczą się egzystować poza środowiskiem rodzinnym. Doświadczanie sukcesów i porażek będących rezultatem napotkanych trudności życia codziennego buduje poczucie wartości młodych ludzi (dlatego tak ważną rolę pełnią rodzice i nauczyciele, których zadaniem jest uświadamiać dzieciom osiągnięcia oraz tłumaczyć lub łagodzić niepowodzenia). Oprócz takich umiejętności, jak pisanie, czytanie i liczenie, dzieci uczą się również ról męskich i kobiecych, rozwijają sprawność fizyczną oraz poczucie niezależności osobistej i moralności (Haith, Miller i Vasta, 2005).

Zadaniem szkoły i edukacji jest wspieranie dzieci w wypełnianiu tych zadań, przy dbałości o ich „harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”. Podstawa programowa kształcenia ogólnego w odniesieniu do edukacji

wczesnoszkolnej określa szereg umiejętności, zwanych też kompetencjami, które uczeń zdobywa w szkole podstawowej, a które stają się fundamentem jego dalszego kształcenia (Borecki, 2012).

1. Kompetencja informatyczna jako wsparcie rozwoju innych kompetencji

Szkoła ma wyposażyć uczniów w wiedzę, obejmującą fakty i zasady dotyczące pewnych zjawisk, nauczyć wykorzystywania ich podczas wykonywania zadań czy rozwiązywania problemów oraz kształtować postawy umożliwiające sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Dostępne źródła w różny sposób klasyfikują zdobywane przez uczniów umiejętności. Po ich analizie przyjęto podział na kompetencje społeczne i indywidualne.

Na kompetencje społeczne składają się:

- umiejętność pracy zespołowej,
- kształtowanie postawy obywatelskiej,
- szacunek dla kultury i tradycji własnego narodu oraz dla innych kultur i narodów,
- kształtowanie postaw sprzyjających dalszemu rozwojowi indywidualnemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, kreatywność, przedsiębiorczość, gotowość do uczestnictwa w kulturze.

Kompetencje indywidualne obejmują zaś takie obszary, jak:

- myślenie matematyczne związane z wykorzystaniem podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym,
- umiejętności językowe obejmujące zarówno posługiwanie się językiem ojczystym, jak i językiem obcym, dbałość o poprawność językową oraz wzbogacanie słownika aktywnego i biernego,
- kompetencje kreatywne zakładające radzenie sobie w każdej sytuacji, zwłaszcza w tych, w których pojawiają się nowe elementy,
- umiejętność selektywnego wykorzystywania informacji,
- kompetencje informatyczne.

Tab. 1. Wykorzystanie różnorodnych technologii komunikacyjno-informacyjnych do kształcenia kompetencji

Kompetencje społecznościowe	Kompetencje indywidualne
<ul style="list-style-type: none"> - Moodle - eTwinning - narzędzia Google - programy umożliwiające odpowiedź zwrotną 	<ul style="list-style-type: none"> - aplikacje do tworzenia zadań - aplikacje do graficznej prezentacji materiału - serwisy z zadaniami

Źródło: opracowanie własne.

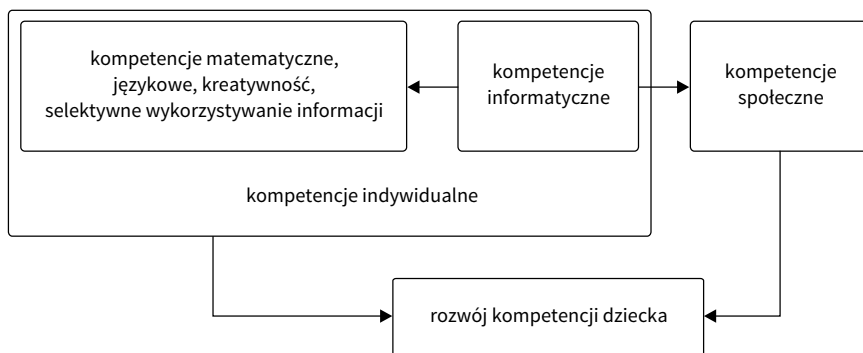
Uczenie się i nauczanie powinno umożliwić mu [dziecku] nie tylko przetwarzanie informacji, ale również tworzenie nowych struktur poznawczych na bazie podstawowych informacji oraz wyrabianie umiejętności ciągłego kształcenia się i radzenia sobie z pojawiającymi się nowymi zasobami informacji. Cenną umiejętnością jest więc zdolność wyboru tego, co ma duże szanse pozostać, a dodatkową kwalifikacją powinno być wykształcenie w sobie umiejętności ciągłego uczenia się (Sysło, 2002, s. 7).

Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł jest ściśle związana z kompetencją informatyczną. Obie kompetencje zakładają wykorzystanie komputera i nowych technologii oraz sprawne posługiwanie się nimi w celu zdobywania informacji. Ostatnią wyróżnioną kompetencją odnoszącą się do umiejętności informatycznych można również zaliczyć do kompetencji indywidualnych, jednak będzie ona potraktowana jako kompetencja nadrzędna, która może być wykorzystywana i rozwijana przy okazji kształtowania innych umiejętności.

W czasach, kiedy prawie w każdym domu jest komputer z dostępem do Internetu i dzieci często lepiej radzą sobie z jego obsługą niż dorośli, w tym nauczyciele, powyższe zadanie wydaje się być łatwe do zrealizowania. Należy jednak pamiętać, że kompetencja komputerowa to nie tylko sprawna obsługa komputera i poruszanie się po Internecie czy korzystanie z gier i programów, ale także umiejętność wykorzystywania tych sprawności do realizacji innych zadań. Często jednak dzieci nie mają odpowiednich wzorców i nie radzą sobie selektywnym wyszukiwaniem informacji. Edukacja informatyczna nie powinna być celem samym w sobie, lecz opierać się na wykorzystywaniu komputera i Internetu do rozwijania innych kompetencji oraz do pogłębiania wiedzy z zakresu innych przedmiotów szkolnych. Zadaniem nauczyciela jest takie zaplanowanie i zorganizowanie procesu nauczania, by wszystkie te cele miały swoje miejsce i odpowiednie proporcje. W związku z tym można sięgać po różnorodne narzędzia, zarówno te stworzone z myślą o wspieraniu procesu edukacji, jak i te niezwiązane z edukacją, lecz mogące znaleźć zastosowanie w procesie edukacji. Zajęcia przeprowadzane z użyciem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) powinny być spójne ze innymi obszarami edukacji. Nowe technologie stosowane na lekcjach powinny być stopniowo wprowadzane, powtarzane i uzupełniane o nowe elementy, tak by z czasem stworzyły spójną całość i skutkowały rozwiniętą kompetencją informatyczną. Ważne jest, by dzieci traktowały komputer jako narzędzie, które służy im do osiągnięcia celów, wspomagając przy tym ich rozwój. Dziecko powinno uczyć się obsługiwać program (np. edytor tekstu) przy okazji wykonywania innego, ważnego dla siebie zadania (np. przygotowywania zaproszenia). Dziecko nie uczy się obsługi komputera, lecz wykonywania zadań z jego pomocą (Borowiecka, 2009).

Przedstawione kompetencje i umiejętności pozwalają na klasyfikację narzędzi i technologii, które mogą mieć zastosowanie w edukacji. Przez technologie społecz-

nościowe można rozumieć takie, które służą rozwijaniu kompetencji społecznych, natomiast przez technologie indywidualne – te, które odnoszą się do indywidualnych kompetencji częściowych.



Rys. 1. Rozwój kompetencji dziecka dzięki nowym technologiom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Borecki, 2012, s. 35.

2. Narzędzia społecznościowe znajdujące zastosowanie w edukacji

Narzędzie społecznościowe to narzędzia najbardziej kompleksowe, dające największe możliwości w zakresie różnorodności rozwijanych kompetencji (wymagające jednak największego nadzoru i stałego zaangażowania nauczyciela). Ze względu na ich złożoność trudno przyporządkować je do jednej określonej kompetencji. Wyróżniają się one spośród innych tym, że zawierają element społeczny i mogą być przydatne w kształtowaniu umiejętności społecznych bez względu na tematykę treści, jakie zostaną dzięki nim przekazane.

2.1. Moodle – platforma edukacyjna jako sposób uzupełnienia treści lekcji

Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) jest środowiskiem nauczania zdalnego za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępnym przez przeglądarkę internetową. Moodle jest darmową aplikacją internetową, którą można wykorzystywać do tworzenia witryn edukacyjnych i zarządzania nimi – założeniem jest dostarczenie nauczającym najlepszych narzędzi służących do zarządzania i wspierania procesu nauczania.

Moodle ma wiele funkcji, co sprawia, że znajduje zastosowanie w szkoleniach zawodowych, kształceniu studentów, nauczaniu uczniów szkoły podstawowej oraz kursach hobbyistycznych. Zajęcia można opierać tylko na platformie lub może być



Rys. 2. Wykorzystanie platformy Moodle do komunikacji

Źródło: zrzut ekranu forum platformy Moodle.

ona wsparciem i uzupełnieniem tradycyjnych zajęć polegających na kontakcie „twarzą w twarz” (określane jako *blended learning*), czyli może to być miejsce, w którym udostępnia się ciekawe materiały dodatkowe, np. quizy czy krzyżówki.

Rejestracja na platformie Moodle jest dobrowolna i bezpłatna. Wszystkie niezbędne pliki do administrowania własną platformą wraz z instrukcją instalacji Moodle na serwerze można pobrać z Internetu.

Moodle ma budowę modułową, toteż dodawanie nowych elementów składowych kursu jest stosunkowo proste. Do wyboru są trzy układy kursu: tematyczny, tygodniowy lub towarzyski. Moduły, które można wykorzystać, przedstawia tab. 2.

Poza wykorzystywaniem różnych modułów platforma daje możliwość zarządzania uczestnikami kursów, co obejmuje: dostęp do informacji o uczestnikach kursu i możliwość dzielenia ich na grupy, zarządzanie kalendarzem (organizere) platformy, kursu i uczestnika, zarządzanie ocenami, śledzenie aktywności uczestników.

Mnogość modułów dostępnych na platformie Moodle pozwala rozwijać kompetencje społeczne i komunikację interpersonalną. Moduły takie jak: fora, dialogi, czaty czy warsztaty, wymagają od uczestników nawiązania kontaktu z drugą osobą, wspólnego rozwiązywania problemów, wyjaśniania wątpliwości, wyrażania własnego zdania, a także udzielania informacji zwrotnych (szczególnie w przypadku tych ostatnich), wspierają zatem współdziałanie z innymi. Dodatkowo moduł „głosowanie” daje dzieciom możliwość wyrażania swojej opinii i kształtuje umiejętność podejmowania decyzji bez obawy o krytykę ze strony innych, a także daje poczucie sprawstwa. Dziennik może być natomiast doskonałym wsparciem dla uczniów w procesie planowania własnej edukacji i samokształcenia.

Kolejną sprawnością, która może być kształtowana i rozwijana przy użyciu platformy Moodle, jest kompetencja językowa, dotycząca komunikacji w języku oj-

Tab. 2. Składniki platformy Moodle

Nazwa modułu	Opis
Zadanie (<i>assignment</i>)	dotyczy zarówno zadań online, jak i offline, umożliwia przesyłanie na serwer plików w różnych formatach, np. pdf, doc
Czat (<i>chat</i>)	umożliwia synchroniczną komunikację między uczestnikami
Głosowanie (<i>choice</i>)	prowadzący kurs tworzy pytanie i zamkniętą liczbę odpowiedzi do wyboru, a wyniki głosowania są pokazywane uczestnikom kursu
Dialog (<i>dialogue</i>)	umożliwia komunikację synchroniczną w parach nauczyciel – uczestnik lub uczestnik – uczestnik
Fora (<i>forums</i>)	umożliwia prowadzenie asynchronicznych dyskusji pogrupowanych w wątki
Słownik (<i>glossary</i>)	obejmuje kilka odmian: lista pojęć, encyklopedia, faq (<i>Frequently Asked Questions</i>), słownik, słownik terminów używanych w kursie może być tworzony i uzupełniany przez uczestników w trakcie kursu
Dziennik (<i>journal</i>)	umożliwia słuchaczom prezentowanie i zapisywanie pomysłów, notowanie spostrzeżeń
Etykieta (<i>label</i>)	umożliwia dodawanie grafik i opisów
Lekcja (<i>lesson</i>)	umożliwia prowadzącemu tworzenie i zarządzanie zbiorem kart zawierających treść lekcji dotyczącej zadanego tematu; każda ze stron może zawierać pytanie podsumowujące, które ułatwi uczestnikowi poruszanie się po temacie i podejmowanie decyzji o przejściu do kolejnego zagadnienia lub ewentualnym powrocie do wcześniej omawianych treści
Quiz	umożliwia tworzenie wszystkich popularnych form zadań, w tym: pf (prawda – fałsz), ww (wielokrotnego wyboru), ko (krótka odpowiedź), l (luka), zadania na porządkowanie, losowe, liczbowe, z opisami tekstowymi i graficznymi
Zasób (<i>resource</i>)	służy do dodawania różnego rodzaju treści do kursu, takich jak: teksty, nagrania audio, hipertącza do zasobów internetowych, odnośniki bibliograficzne, katalogi plików
Ankieta (<i>survey</i>)	jest wsparciem dla prowadzącego kurs podczas tworzenia wirtualnych klas: dostarcza przydatne ankiety (colles, attls) i narzędzia do ich analizy
Warsztaty (<i>workshop</i>)	daje możliwość wzajemnej oceny przez uczestników umieszczanych przez nich projektów i dokumentów; prowadzący kurs czuwa nad realizacją kolejnych etapów pracy i dokonuje oceny końcowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie <http://moodle.com>.

czystym. Dzieci umieszczające posty na forum będą starały się tak formułować swoje wypowiedzi, by były one jak najbardziej zrozumiałe dla innych, przy jednoczesnym zachowaniu jak najkrótszej formy wypowiedzi. Może tu okazać się przydatny słownik, do którego uczniowie będą dodawać definicje nowych, nieznanych jeszcze słów czy ciekawych pojęć. Można także wprowadzić zwyczaj wybierania „słowa dnia” czy „słowa tygodnia”, tak by pojęcia zapadły uczniom w pamięć. Kształtowanie pozostałych umiejętności czy kompetencji w większym stopniu zależne jest od umieszczanych na platformie treści oraz od przedmiotu, którego nauczanie ma wspierać Moodle.

Zastosowanie Moodle i innych platform edukacyjnych nie jest łatwe. Niezbędny jest bowiem stały nadzór nauczyciela, obserwowanie uczniów i udzielanie informacji zwrotnych, a także elastyczne reagowanie na to, co dzieje się na platformie. Ważne jest też wprowadzanie pewnych reguł dotyczących komunikacji na Moodle i umieszczania materiałów oraz pytań, tak by zarówno uczniowie, jak i nauczyciel mieli czas i możliwość zapoznać się z ich treścią. Należy też pamiętać, że ewentualne trudności w korzystaniu z platformy mogą wymagać dodatkowego omówienia na lekcji. Moodle nie może zastąpić zajęć z danego przedmiotu ani być miejscem, gdzie odbywają się lekcje równoległe, powinno być raczej uzupełnieniem tego, co dzieje się w klasie. Można umieszczać tam materiały dodatkowe, na które na lekcji nie było czasu, ale które mogą okazać się pomocne w zrozumieniu pewnych zagadnień, a także materiały, na które uczniowie zgłaszają zapotrzebowanie: dodatkowe ćwiczenia, przykłady, ćwiczenia w formie multimedialnej, które zapewniają szybką informację zwrotną. Można też wykorzystać Moodle jako miejsce, gdzie dzieci wyrażą swoje opinie o wspólnie obejrzanym filmie, wybiorą miejsce, do którego chcą pojechać na wycieczkę i zdecydują (samodzielnie wyszukując informacje w Internecie), co chcą w jej trakcie zobaczyć. Choć platforma Moodle jest bardzo rozbudowanym narzędziem i daje duże możliwości, nie dla każdego musi być optymalna. Z tego powodu powstało dla niej wiele alternatyw, które można bez problemu znaleźć w Internecie.

Tab. 3. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z platformy Moodle

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> - różnorodność elementów wchodzących w skład platformy - różnorodność form kontaktu między uczestnikami - możliwość przekazywania i uzupełniania treści zajęć online - możliwość identyfikacji uczestników i monitorowania ich postępów - kształtowanie samodzielności i autonomii uczniów - możliwość wyboru języka 	<ul style="list-style-type: none"> - duży wkład pracy ze strony nauczyciela - brak wideokonferencji - dbanie o równowagę pomiędzy treścią lekcji przekazywanych online i w szkole - podjęcie decyzji, które funkcje platformy udostępnić młodszym dzieciom - wprowadzenia zasad w celu sprawnego korzystania z platformy

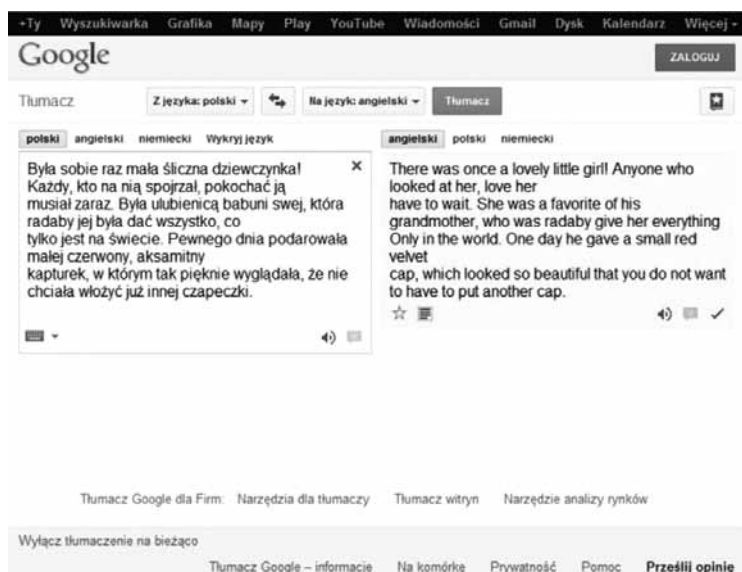
Źródło: opracowanie własne.

2.2. Wykorzystanie narzędzi Google w procesie nauczania

Jak większość użytkowników Internetu wie, Google to nie tylko przeglądarka i adres @gmail.com. Wokół poczty Google skupionych jest wiele innych usług, które są dostępne dla posiadaczy konta Google. Choć narzędzia Google nie zostały stworzone z myślą o edukacji, można je z powodzeniem wykorzystywać do wspierania nauczania szkolnego.

Stworzony przez Google portal społecznościowy Google+ może być wykorzystywany do komunikacji między nauczycielem i uczniami oraz jako forum, co przyczyni się do kształtowania kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Podział znajomych na kręgi umożliwia udostępnianie poszczególnych wpisów określonej grupie osób (należących do danego kręgu), np. klasie. Uzupełnieniem Google+ w procesie komunikacji mogą być inne narzędzia Google, takie jak: Gmail, Gtalk czy Google Drive. Funkcjonalność tych narzędzi częściowo się pokrywa, dlatego w wielu sytuacjach od użytkownika zależy, które z nich wybierze. Gmail, czyli poczta elektroniczna, umożliwia wysyłanie prywatnych wiadomości do jednego lub większej liczby odbiorców. Ewentualne odpowiedzi są wyświetlane w formie czatu. Wiadomości mogą zawierać załączniki. Komunikator Gtalk umożliwia komunikację synchroniczną, a wirtualny dysk Google Drive pozwala na udostępnianie pliku wielu osobom, zarówno jeśli chodzi o ich odczyt, jak i edycję.

Udostępnianie dokumentów do edycji umożliwia sprawniejszą pracę grupową, np. przy tworzeniu prezentacji czy opracowywaniu materiału. Dodatkowym atutem może być dzielenie się przez dzieci własnymi materiałami, które np. zeskanowały. Ten zestaw narzędzi można z powodzeniem wykorzystywać do rozwijania kompetencji komunikacyjnych, społecznych oraz językowych uczniów, chociaż istnieje pewne ryzyko, że w komunikacji między sobą nie będą oni zważać na reguły gramatyczne. Narzędzie można wykorzystać do dostarczenia im materiałów, przedyskutowania trudnych zagadnień czy zorganizowania pracy grupowej.



Rys. 3. Tłumaczenie tekstu za pomocą tłumacza Google

Źródło: <http://translate.google.pl/>

Innym narzędziem proponowanym przez Google jest Google Translate. Pozwala na tłumaczenie tekstu z jednego języka na inny. Potrafi automatycznie rozpoznać język wprowadzanego tekstu. Jeśli chodzi o tłumaczenia z języka polskiego oraz na język polski, daleko mu do doskonałości (w przypadku innych języków sprawdza się lepiej). Niedoskonałe tłumaczenia można jednak wykorzystać do pracy na lekcji, choćby w celu poprawy powstałych błędów i uzasadnienia ich korekty. W takim wypadku posłuży do rozwijania umiejętności językowych dzieci.

Alternatywą tradycyjnej mapy czy planu miasta mogą być Google Maps oraz Google Street View. Poza planami i mapami całego świata umożliwiają znalezienie trasy pomiędzy dwoma punktami, co okazuje się przydatne przy rozwiązywaniu na lekcjach zadań z treścią. Dzięki Google Street View możliwa jest wirtualna podróż po miejscach, które nie zawsze są możliwe do zobaczenia na żywo (omawiane przy okazji lekcji języka polskiego, przyrody czy wiedzy o społeczeństwie). Narzędzia te pozwalają także na rozwijanie kompetencji społecznych. Dzieci, postępując się Google Maps, mogą wspólnie zaplanować wycieczkę, rozwijając przy tym umiejętności przestrzenne i planowania (co umożliwi dodatkowe wsparcie rozwoju umiejętności komunikacji i współpracy).

Ponieważ podstawa programowa kładzie nacisk na przygotowanie dzieci do uczestnictwa w kulturze, kształtowanie postaw obywatelskich i tolerancji, można w tym celu wykorzystać Google Books, Google Arts i YouTube. Dzięki Google Books uczniowie mają możliwość obejrzenia np. wybranych stron egzemplarza *Fraszek* Jana Kochanowskiego wydanych w 1584 r. lub wyszukania dostępnych w sieci e-booków i skorzystania z nich za darmo. Z kolei Google Arts Project powstał we współpracy Google z muzeami, instytucjami kultury i archiwami. Umożliwia nie tylko zapoznanie się ze zbiorami muzeów, ale i wirtualny spacer po tych najstojniejszych.



Rys. 4. Filmik obrazujący przykładową treść lekcji na YouTube

Źródło: <http://www.youtube.com/?gl=PL&hl=pl>.

YouTube pozwala natomiast na oglądanie filmów wideo, które z powodzeniem można wykorzystać na lekcjach, np. pokazujących różne reakcje chemiczne lub życie przedstawicieli innych kultur i ich obyczaje. Przez osvajanie dzieci od najmłodszych lat z odmiennymi kulturami można wykształcić w nich postawę tolerancji i poszanowania dla innych.

Adres @gmail.com bywa często używany jako e-mail zbiorowy (np. klasy lub grupy). W przypadku młodszych uczniów ciekawym pomysłem mógłby być mail grupowy. Podstawową przewagą maila grupowego nad gmailem jest to, że w przypadku tego pierwszego login i hasło nie są współdzielone i nie ma ryzyka, że ktoś anonimowo usunie jakieś ważne materiały, ponieważ każdy loguje się za pomocą własnego konta Google lub Facebook. Wszystkie wiadomości są widoczne w jednym miejscu i zawsze podpisane. Wybrana osoba może pełnić rolę administratora/przewodniczącego. Mail grupowy jest uzupełniony o wspólny kalendarz – wystarczy, że jedna osoba zaznaczy termin sprawdzianu, a każdy zainteresowany będzie o nim wiedział. Dodatkowym udogodnieniem jest czat grupowy. Ta forma komunikacji pozwala na kształtowanie kompetencji językowych, a także wspiera selektywne wyszukiwanie informacji, np. gdy dzieci dzielą się swoimi wątpliwościami i zadają pytania, starając się wspólnie na nie odpowiedzieć, lub w sytuacji wykorzystywania dostępnych źródeł czy przekazywania ciekawostek.

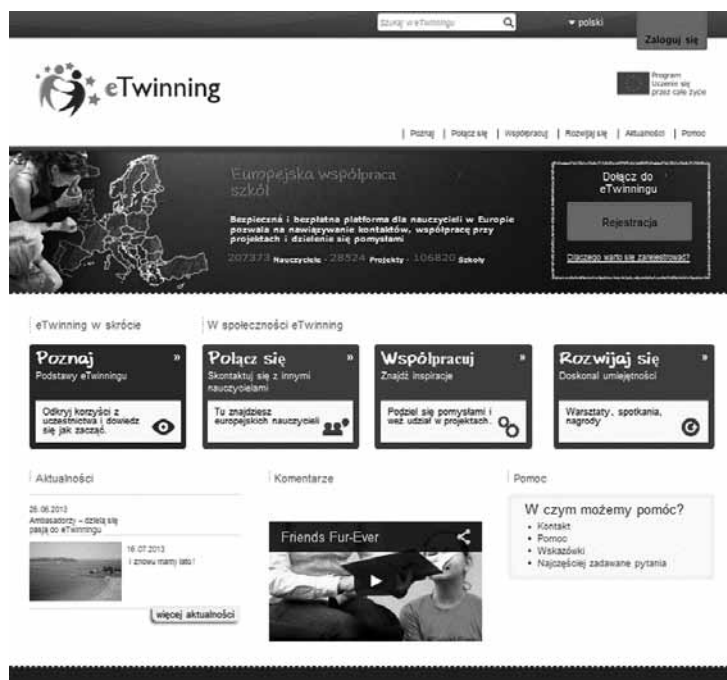
Tab. 4. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z narzędzi Google

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> - ogólnodostępne, nie wymagają administrowania - umożliwiają różne formy komunikacji, w tym wideokonferencje (Hangouts) - umożliwiają zdalną edycję różnego rodzaju dokumentów - jedno konto zapewnia dostęp do wszystkich narzędzi - są stale rozwijane i unowocześniane - zapewniają łatwy dostęp także z urządzeń mobilnych 	<ul style="list-style-type: none"> - konieczność monitorowania działań uczniów, np. w przypadku korzystania z YouTube'a - ustalenie zasad korzystania z narzędzi Google - w przypadku młodszych dzieci konsultacje z rodzicami - konieczność oddzielenia prywatnego konta Google od tego wykorzystywanego na potrzeby nauczania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://alternativeto.net/software/adobe-connectnow/?license=free>.

3. Program eTwinning – europejska społeczność szkolna

eTwinning to program Unii Europejskiej promujący współpracę szkół w Europie za pośrednictwem mediów elektronicznych i szkolenia nauczycieli. Celem programu jest promowanie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)



Rys. 5. Strona internetowa projektu eTwinning

Źródło: <http://www.etwinning.pl>.

i Internetu przez uczniów i nauczycieli we współpracy ponad granicami. Zakłada wymianę informacji i materiałów do nauki pomiędzy uczestnikami programu.

Program skierowany jest do nauczycieli wszystkich przedmiotów, uczniów z opiekunami, dyrektorów, bibliotekarzy i innych pracowników szkoły. Obejmuje wszystkie szczeble edukacji: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne (przedział wiekowy uczniów to 3–19 lat). Umożliwia współpracę ze szkołami w krajach należących do Unii Europejskiej. W ramach programu szkoły realizują projekty, które mogą trwać od tygodnia do kilku lat. Program eTwinning charakteryzuje:

- sięganie po urządzenia i narzędzia wzbudzające zainteresowanie i zaangażowanie uczniów, takie jak: komputer, Internet, oprogramowanie, aparat cyfrowy, kamera, smartfon,
- praktyczne wykorzystanie języków obcych do komunikacji ze szkołą partnerską, dawanie uczniom możliwości sprawdzenia umiejętności językowych w praktyce,
- wykorzystanie metody projektu edukacyjnego podczas pracy nad zadaniem związanym z podstawą programową kilku przedmiotów nauczanych w szkole.

Można wymienić wiele korzyści, jakie niesie wdrożenie programu eTwinning. Przez wykorzystanie nowych technologii wzbudza zaangażowanie uczestników:

uczniów i nauczycieli, podnosi motywację do nauki, umożliwia dopasowanie poziomu zadań do możliwości każdego ucznia, pozwala na korzystanie z istniejącego zaplecza technologicznego poza lekcjami informatyki oraz bazuje na metodzie projektu, przez co rozwija społeczne umiejętności uczniów. Uczestnictwo w eTwinning zakłada tworzenie interdyscyplinarnych zespołów nauczycieli oraz zaangażowanie się nauczycieli w jeden lub kilka projektów. Poprzez współpracę międzynarodową i kontakt z innymi kulturami kształtuje postawy tolerancji i poszanowania dla własnej i innych kultur. Przede wszystkim jednak uczy selektywnego wykorzystywania informacji.

W ramach programu odbywają się: konferencje promocyjne oraz warsztaty i szkolenia regionalne dla wszystkich nauczycieli lub dla przedstawicieli danej specjalności: matematyków, fizyków, bibliotekarzy szkolnych czy nauczycieli przedszkolnych. Związane są z tym również kursy internetowe dla nauczycieli „Jak uczestniczyć w programie eTwinning?” i tygodniowe warsztaty prowadzone na platformie Moodle. W poszczególnych województwach wybierani są koordynatorzy regionalni zatrudnieni w kuratorium oświaty.

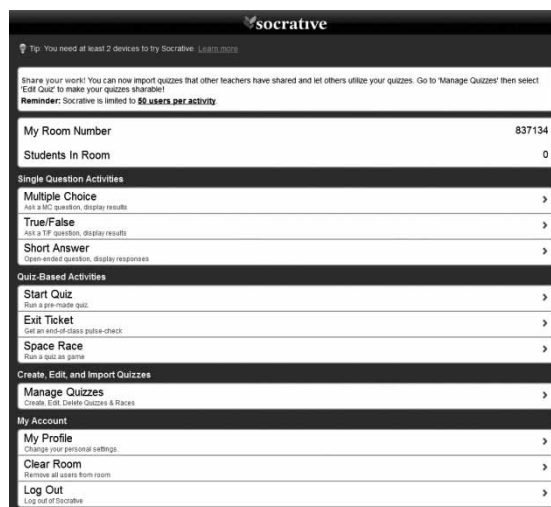
Tab. 5. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z programu eTwinning

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> - możliwość integracji wiedzy z różnych obszarów - międzynarodowa wymiana doświadczeń i kompetencji - rozwój kompetencji językowych - kształtowanie autonomii uczniów (metoda projektów) - nawiązanie współpracy z innymi placówkami i związane z tym możliwości 	<ul style="list-style-type: none"> - tworzenie optymalnych warunków do zaangażowania dzieci w pracę nad projektem - gotowość na długoterminowe zaangażowanie w pracę nad projektem - praca nad utrzymaniem motywacji uczniów

Źródło: opracowanie własne.

4. Programy umożliwiające komunikację pomiędzy użytkownikami i programy do głosowania

W Internecie istnieje wiele programów do interaktywnej współpracy między nauczycielem a uczniami. Przykładem jest aplikacja umożliwiająca nauczycielowi tworzenie testów zawierających pytania w jednej z trzech postaci: wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz oraz oceny danego elementu w skali od 1 do 10 punktów. Takie narzędzie może zostać zaprezentowane uczniom za pomocą rzutnika. W celu odpowiedzi na wyświetlane pytania należy użyć aplikacji na smartfon, dzięki której każdy uczeń może uczestniczyć w interaktywnych zajęciach przy użyciu swojego telefonu komórkowego.



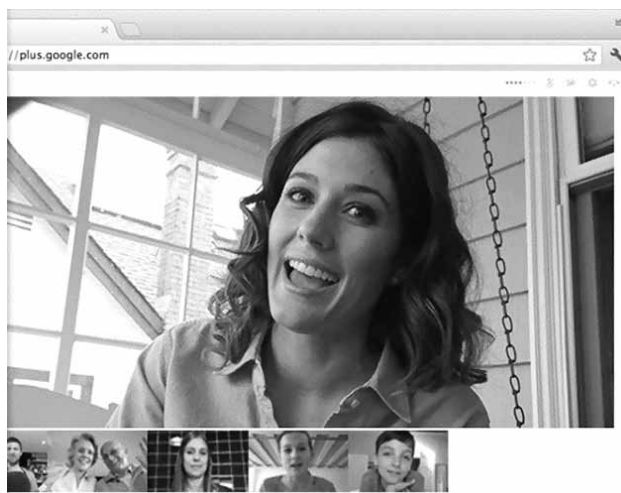
Rys. 6. Panel zarządzania w aplikacji Socrative

Źródło: zrzut ekranu.

Program może zostać użyty zarówno jako element wspierający tok nauczania, jak również narzędzie pozwalające poznać opinie uczniów na dany temat lub poziom zrozumienia omawianych na zajęciach kwestii. Wyniki wyświetlane są w postaci wykresu (np. przypominającego ścigające się statki kosmiczne). Nauczyciel ma możliwość zachowania wyników na dysku w postaci raportu. Wersja bezpłatna udostępniana jest dla maksymalnie 50 osób.

Istnieje kilka bezpłatnych narzędzi do wideokonferencji. Niektóre dostępne są po ściągnięciu pliku i zalogowaniu, inne mogą być używane bezpośrednio z poziomu przeglądarki. Przed podjęciem decyzji o korzystaniu z danego programu warto zwrócić uwagę na liczbę osób, które mogą jednocześnie uczestniczyć w rozmowie, a także na kilka innych aspektów.

Przykładem mogą być dwa popularne obecnie narzędzia, z których jedno pozwala na rozmowę pomiędzy maksymalnie 10 osobami, a drugie na rozmowę jedynie pomiędzy dwiema osobami. Ma to jednak odzwierciedlenie w jakości rozmowy, a z każdym kolejnym uczestnikiem problem może się powiększać (choć w obu przypadkach zależy to od prędkości łącza internetowego). Wspomniane programy umożliwiają udostępnianie innym osobom plików, a także widoku ekranu swojego komputera. Ponadto pierwsze z nich pozwala (po dodaniu aplikacji do programu) na wspólną pracę na dokumentach tekstowych, prezentacjach czy wykresach (arkusze kalkulacyjne). W dokumencie tekstowym możliwe jest również rysowanie, co pozwala zastąpić tradycyjną tablicę w klasie. Wideokonferencje pomagają w rozwoju umiejętności komunikacyjnych i językowych dzięki możliwościom kontaktu z osobami spoza naszego kraju, co stwarza również okazję do poznania innych kultur.



Rys. 7. Zrzut ekranu z wideokonferencji

Źródło: <https://tools.google.com/dlpage/hangoutplugin>.

Tab. 6. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z programów umożliwiających odpowiedź zwrotną

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> - możliwość interaktywnej komunikacji - poznanie opinii innych osób na temat danego zagadnienia - możliwość użytkowania na urządzeniach mobilnych - możliwość kontaktu pomimo odległości 	<ul style="list-style-type: none"> - ograniczona liczba uczestników - potrzeba odpowiednich warunków do użytkowania aplikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://alternative-to.net/software/adobe-connectnow/?license=free>

5. Narzędzia rozwijające kompetencje indywidualne uczniów

Istnieją programy i technologie, które mogą być wykorzystywane do kształtowania indywidualnych umiejętności i kompetencji. W Internecie można znaleźć wiele portali edukacyjnych, które mogą okazać się pomocne w przekazywaniu wiedzy i ćwiczeniu nowych umiejętności. Są to zarówno aplikacje i serwisy, które oferują gotowe pomoce, dostosowane i ukierunkowane na rozwój konkretnych umiejętności i kompetencji indywidualnych, jak również takie, które zapewniają tylko ramy do umieszczenia treści z zakresu danego przedmiotu. Aby poznać możliwości takich serwisów, warto sięgnąć do funkcji proponowanych przez jedną z polskich stron.

5.1. Dla każdego coś dobrego, czyli portale z różnych dziedzin

W sieci dostępnych jest wiele portali edukacyjnych. Jednym z nich jest serwis stworzony i administrowany przez nauczycielkę zespołu szkół w Bydgoszczy. Na stronie zamieszczonych zostało wiele interaktywnych materiałów edukacyjnych i gier, które mogą zostać użyte przez uczniów lub być prezentowane za pomocą projektora bądź tablicy interaktywnej. Część materiałów pochodzi z sieci, inne zostały stworzone przez wspomnianą nauczycielkę. Udostępnione aplikacje mogą być pomocne w nauce języka polskiego (zarówno gry, jak i lektury), matematyki, języka angielskiego, a także przyrody, a więc rozwijać kompetencje związane z tymi przedmiotami. Podzielone zostały na trzy kategorie wiekowe: przedszkole i „zerówka”, klasy I–III i klasy IV–VI. Po kliknięciu w podkategorię „dla nauczycieli” ukazuje się podstrona z materiałami dla pedagogów, w tym linkami i opisem programów do tworzenia lekcji oraz gier edukacyjnych.

W Internecie można również znaleźć polską platformę skierowaną do dzieci w wieku 3–8 lat. Zawiera ona wiele narzędzi wspomagających szeroko pojęty rozwój dziecka, zwłaszcza jego wyobraźnię i samodzielność. Po bezpłatnej rejestracji można uzyskać dostęp do malowanek online oraz gier edukacyjnych skierowanych do grupy wiekowej 3–6 lat.

Ciekawym przykładem portalu oferującego materiały edukacyjne z różnych obszarów i dziedzin jest Akademia Khana (Khan Academy). Jest to organizacja non-profit, której działalność koncentruje się na zwiększeniu skuteczności edukacji przez umożliwianie dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych każdemu i wszędzie. Khan Academy to przede wszystkim witryna, do której można się zalogować, używając konta Google lub Facebook. Niestety witryna jest dostępna tylko po angielsku i hiszpańsku. Po zalogowaniu się można wybrać zadania z różnych dziedzin, np. matematyki, nauk ścisłych (podzielonych na poszczególne przedmioty), nauk humanistycznych, nauk ekonomicznych oraz programowania. Po wybraniu dziedziny i tematu można obejrzeć filmik, który je ilustruje, a następnie włączyć się do dyskusji dotyczącej danego zagadnienia. Ponadto istnieje forum, gdzie można zadawać pytania. Jest też możliwość ćwiczenia swoich umiejętności matematycznych przez rozwiązywanie przygotowanych zadań i zdobywanie „punktów energii” oraz specjalnych odznak. Podobne zadania z zakresu innych dziedzin są w przygotowaniu. Witryna tworzy statystyki osiągnięć i pamięta opanowany materiał oraz czas na niego poświęcony. Ciekawostką jest „mapa wiedzy” pokazująca, gdzie znajdują się poszczególne zagadnienia i obszary wiedzy oraz jak są ze sobą powiązane. Jeśli chodzi o Akademię Khana po polsku, to do wyboru są dwie możliwości – po wybraniu filmiku na stronie Khan Academy lub przez portal Edukacja Przyszłości, z którego następuje bezpośrednie przekierowanie do witryny. Można również wybrać napisy w języku polskim lub skorzystać z kanału KhanAcademyPolski na portalu YouTube

i tam obejrzyć filmiki z polskim lektorem. Jak już wspomniano, najmocniejszą stroną platformy jest kształtowanie umiejętności matematycznych, ale z powodzeniem można ją wykorzystać również do rozwijania innych umiejętności indywidualnych i związanych z selektywnym wykorzystywaniem informacji.

W sieci znajduje się także gra internetowa doskonaląca zdolności matematyczne uczniów. Skierowana jest do grupy wiekowej 6–13 lat. Większość dostępnych opcji jest bezpłatna. Po zarejestrowaniu się na stronie internetowej można skorzystać z ponad 20 gier matematycznych. Uczniowie zdobywają w nich punkty przez rozwiązywanie pojawiających się na ekranie zadań. Mogą wybierać pomiędzy rywalizacją z komputerem, kolegą z klasy lub innymi graczami z całego świata. Organizowane są również bezpłatne turnieje międzyszkolne. Zdobyte w zadaniach punkty pozwalają naszej wirtualnej postaci na przechodzenie na coraz wyższe poziomy, które przedstawione zostały jako zwierzęta (zaczyna się od brązowego szczura). Uzyskane punkty mogą zostać wykorzystane do zmieniania naszej wirtualnej postaci. W panelu głównym widoczne są również statystyki rozwiązanych dotąd zadań. Co szczególnie ważne z perspektywy pedagoga, istnieje możliwość ustawienia specyficznych zadań i umiejętności, jakie mają być doskonalone przez uczniów. Platforma jest dostępna w języku angielskim, jednak jej układ jest na tyle przejrzysty i intuicyjny, że nie powinien sprawić kłopotów nawet osobom, które nie znają dobrze tego języka.

Tab. 7. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z portali oferujących gotowe zadania i gry

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> – bogate zaplecze do zajęć z różnych przedmiotów – możliwość wyboru zadań na różnym poziomie zaawansowania – wymiana opinii, wątpliwości na temat aplikacji i omawianych treści – aplikacje o różnym stopniu skomplikowania – możliwość dopasowania do indywidualnych preferencji 	<ul style="list-style-type: none"> – płatny dostęp do niektórych dodatkowych funkcji – wymagana znajomość języka angielskiego w przypadku niektórych aplikacji

Źródło: opracowanie własne.

5.2. Sposób na zadanie, czyli programy umożliwiające samodzielne przygotowywanie zadań dla uczniów

Hot Potatoes to program zawierający sześć aplikacji przeznaczonych do tworzenia różnego rodzaju ćwiczeń, które można następnie zapisać jako plik html i otwierać za pomocą dowolnej przeglądarki internetowej. Program jest darmowy i może być wykorzystywany do celów niekomercyjnych, np. przygotowywania zadań dla uczniów. W programie można umieszczać własne polecenia i obrazki oraz dopasowywać kolory interfejsu. Elementy pakietu Hot Potatoes przedstawia tab. 8.

Tab. 8. Elementy pakietu Hot Potatoes

Element	Charakterystyka
Jcloze	umożliwia tworzenie zadań opierających się na tekście z lukami; tekst można dowolnie zatytułować; do każdej luki można dodać definicję oraz uwzględnić więcej niż jedno prawidłowe rozwiązanie
JQuiz	umożliwia tworzenie zadań jedno- i wielokrotnego wyboru; pozwala na umieszczenie przy każdej odpowiedzi informacji zwrotnej, która będzie pokazywana, gdy uczeń ją wybierze
JCross	proste narzędzie do tworzenia krzyżówek; umożliwia pionowe i poziome wpisywanie haseł
JMix	umożliwia tworzenie rozsypanek wyrazowych
JMatch	służy do tworzenia ćwiczeń na przyporządkowywanie elementów z jednej kolumny elementom z drugiej kolumny
The Masher	służy do łączenia pojedynczych zdań w tekst

Źródło: <http://hotpot.uvic.ca/index.php>.

Program można z powodzeniem wykorzystać do tworzenia zadań powtórzeniowych lub ćwiczeń. Po wykonaniu zadań program pokazuje poprawne i błędne odpowiedzi oraz ich liczbę. Dziecko może sprawdzić wyniki, a następnie wyczyścić je i spróbować ponownie. W zależności od użytego materiału zadania mogą służyć do kształtowania różnych umiejętności indywidualnych.

Innym sposobem zachęcenia uczniów do powtarzania materiału może być nadanie przekazywanym informacjom lub przygotowywanym przez uczniów materiałom nowej formy graficznej i nowej struktury. Oprócz poszukiwania zupełnie nowych rozwiązań warto również zastanowić się nad zmianą dotychczasowych przyzwyczajzeń i sięgnąć po alternatywne propozycje, które mogą „dodać świeżości” prezentowanym treściom. Można w tym celu wykorzystać internetową platformę, która pozwala korzystać z programu będącego alternatywą dla tworzenia prezentacji w systemie operacyjnym komputera oraz pozwalającego na bardziej swobodną i dynamiczną wizualizację treści. Co istotne, do wyboru jest kilka wersji rejestracji, w tym darmowa licencja na użytkowanie w celach edukacyjnych. Jedyne wymaganie, by korzystać z tego narzędzia, stanowi podstawowa znajomość języka angielskiego.

Aby zacząć korzystać z programu, należy się zarejestrować. Wtedy na podany adres mailowy zostanie wysłany link, po otwarciu którego przechodzi się w przeglądarce do nowego konta. W panelu mamy dostęp do stworzonych przez nas lub udostępnionych nam prezentacji. Powyżej nich widnieje napis, który umożliwia stworzenie nowej prezentacji. Na początku należy zdecydować, czy bardziej interesuje nas stworzenie własnej koncepcji wizualnej, czy skorzystanie z dostępnych szablonów. Po wybraniu jednej z wymienionych opcji przechodzimy do tworzenia swojej prezentacji. Po wskazaniu jednego z szablonów na ekranie ukaże się wybrany przez nas motyw i kilka slajdów. Podstawową różnicą w stosunku do najbardziej

popularnego w tej kategorii programu jest opcja przybliżania widoku na każdy z interesujących nas elementów. Mamy także możliwość swobodnego ustawiania slajdów na wybranym szablonie, prezentowania elementu poza ustaloną wcześniej kolejnością (przez kliknięcie poza slajd i wybranie potrzebnej części prezentacji) oraz zmiany wyglądu i kształtu slajdów, a także takich elementów, jak: tytuł, podtytuł i treść (dysponujemy też standardowymi możliwościami edycji tekstu). Można również wykorzystać opcję animacji treści. Po zakończeniu prezentacji mamy możliwość jej udostępnienia bądź ściągnięcia na dysk.

Inną propozycją jest program do graficznej obróbki danych. Po zarejestrowaniu się na stronie internetowej mamy dostęp do 7 szablonów (w wersji płatnej jest ich ponad 100) i możliwość zaprojektowania jednego. Pozwalają one na atrakcyjną i przejrzystą prezentację danych bez konieczności posiadania umiejętności graficznych. Po wybraniu jednego z szablonów przechodzimy do panelu edycji, w którym możemy zmieniać wszystkie elementy wybranego motywu (elementy graficzne, kolor tła, tekst, a także wykresy i pliki wideo). Gdy uznamy, że dokument jest gotowy, możemy zapisać go jako obraz, umieścić na swojej stronie internetowej lub udostępnić na jednym z portali społecznościowych. Posiadając bezpłatne konto, nie mamy jednak możliwości usunięcia znaku wodnego z nazwą programu, który widnieje na stworzonych dokumentach.

Korzystanie na zajęciach z tych lub podobnych narzędzi nie tylko uatrakcyjni przekazywane treści, ale też przyczyni się do zdobycia nowych umiejętności z danych przedmiotów. Przygotowywanie materiałów przez uczniów może też wpłynąć na rozwój kompetencji kreatywnych oraz umiejętności poszukiwania i selektywnego wykorzystywania informacji.

Tab. 9. Zalety i wyzwania przy korzystaniu z programów służących do przygotowywania zadań oraz do graficznej prezentacji treści

Zalety	Wyzwania
<ul style="list-style-type: none"> - prezentacja treści w atrakcyjnej formie - możliwość dopasowania do potrzeb użytkownika 	<ul style="list-style-type: none"> - wymagana znajomość języka angielskiego - brak interakcji - ustalenie zasad użytkowania

Źródło: opracowanie własne.

W przekazywaniu wiedzy za pośrednictwem Internetu pomocne mogą okazać się narzędzia umożliwiające tworzenie przewodników, jak krok po kroku wykonać dane zadanie, np. jeden z takich programów pozwala na rejestrowanie dźwięku oraz obrazu widocznego na ekranie naszego komputera, a także nagrywanie filmów za pomocą kamery internetowej (np. rejestrowanie osoby omawiającej przedstawiane zagadnienie), a następnie udostępnienie pliku innym osobom. Opisywane narzędzie może okazać się przydatne w przygotowywaniu przewodnika po stworzonych przez nas programach edukacyjnych, w zachęcaniu uczniów do zapoznania się z intere-

sującymi informacjami w Internecie czy też do ukazania błędów, jakie popełniali, rozwiązując zlecone im wcześniej zadania (szczególnie te, do wykonania których potrzebny był komputer, tablet lub smartfon). Niektóre z programów zawierających opisane funkcje można pobrać bezpłatnie z Internetu.

Podsumowanie

Dzisiejsze 6-latki stają przed wieloma zadaniami rozwojowymi i wymaganiami. Wspomóc je mogą ogólnodostępne i interaktywne rozwiązania edukacyjne, które uatrakcyjnią ich rozwój na tym etapie, a także na kolejnych etapach rozwojowych. Korzystając z zaproponowanych przez nas możliwości, nauczyciele mogą urozmaicić przekazywane na lekcjach treści i – co istotne – pozwolić uczniom na postrzeganie komputera, tabletów, czy smartfonów nie tylko jako narzędzi służących do rozrywki, ale również do edukacji. Wskazane propozycje mogą z powodzeniem wspierać realizację celów edukacyjnych i rozwój nabywanych przez uczniów umiejętności (nie tylko tych związanych z obsługą komputera, ale także kompetencji indywidualnych i społecznych) (Morbitzer, 2007).

Przedstawione programy i portale są tylko kroplą w morzu możliwości i pomysłów, jakie można wyszukać w Internecie i dopasować do własnych potrzeb. W dzisiejszych czasach nowe technologie otaczają młodych ludzi ze wszystkich stron i tylko od naszych chęci zależy, czy wykorzystamy tkwiący w nich potencjał.

Literatura

- Borecki, T. (2012). *Podstawa programowa z komentarzami*, t. I: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Biblioteka Cyfrowego Ośrodka Rozwoju Edukacji: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=230&from=publication&> [24.10.2013].
- Borowiecka, A. (2009). *Wykorzystanie nowoczesnych technologii na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Podręcznik nauczyciela*. <http://www.oeiizk.waw.pl/old2012/reforma/files/podrecznik25XI2009z.pdf> [21.11.2013].
- Haith, M., Miller, S., Vasta, R. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Syso, M. (2002). *Technologia informacyjna w edukacji*. http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/ti/pdf/ti_w_edukacji.pdf [21.11.2013].

Rekomendowane strony internetowe

<https://www.eduqrsor.pl//ctrl.php/login/login>
<http://egzamer.pl/matura/index.html>
<http://www.wsipnet.pl/>
<http://generator.operon.pl/>

<http://www.operon.pl/>
<http://www.nowaera.pl/glowna-menu/serwis-dla-nauczycieli.html>
<http://klasoteka.pl/>
<http://www.bazgroszyt.pl/>
<http://www.sumdog.com/>
<http://www.wszpwn.com.pl/>
<http://www.socrative.com/>
<http://prezi.com/>
<http://piktochart.com/>
<http://www.techsmith.com/jing.html>
<http://www.google.pl/hangouts/>
<http://www.skype.com/pl/>
<http://gwo.pl/>
<http://www.google.com/intl/pl/drive/about.html>
<http://picasa.google.com/>
<https://www.google.com/intl/pl/+/learnmore/index.html>
<http://mail-grupowy.pl/>
<http://mailgrupowy.pl/>
<http://academio.pl/>
<http://www.etwinning.pl/czym-jest-etwinning>
<https://moodle.org/>
<http://moodle.com>
<http://atutor.ca/>
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Moodle>
<http://www.wiziq.com/>
<http://www.efrontlearning.net/>
<http://www.olat.org/>
<http://www.ilias.de>
<http://www.pelp.net/>
<http://hotpot.uvic.ca/index.php>
<http://www.enauczanie.com/authoring/hotpotatoes> <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/narzedzia-google-w-edukacji/#more-2527>
http://securelist.pl/analysis/5971,dzieci_a_Internet.html
<http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/socrative-prosty-system-do-glosowania-a-tyle-radochy/>
<http://www.graphite.org/reviews>

ROZDZIAŁ VI

Gry planszowe w edukacji dzieci

KAROLINA SKŁADANOWSKA / NATALIA TUŁACZ
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Gry planszowe kojarzone są przez większość z nas z okresem dzieciństwa i zabawą. Niewiele osób zdaje sobie jednak sprawę z potencjału edukacyjnego drzemącego w takiej formie aktywności. Różnorodność, jaka cechuje gry planszowe, pozwala je znakomicie wykorzystać podczas zajęć szkolnych. Istnieje wiele rodzajów planszowych rozgrywek, co pozwala dopasować je do treści i tematów poruszanych na zajęciach w ciekawy i nietuzinkowy sposób. Atrakcyjna forma gry to dobra recepta na przełamanie rutyny i rozbudzenie ciekawości uczniów.

1. Czym różni się gra od zabawy?

Choć istnieje wiele rodzajów i podziałów zabaw, nie będziemy się skupiać na tych licznych typologiach. Ważne jest natomiast, aby rozróżnić pojęcia gry i zabawy. W potocznym języku, a niekiedy również w publikacjach naukowych terminy te używane są zamiennie. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że nie są one tożsame.

Według Lwa S. Wygotskiego (2002) zabawa to najważniejsza działalność rozwojowa dziecka w wieku od 3 do 7 lat. Stanowi ona najlepszy sposób poznania świata, języka, własnych emocji, testowania swoich możliwości, samodzielnego rozwiązywania zadań, jest też kluczowa dla edukacji i rozwoju (gotowości do samograniczenia). Dzięki niej dziecko staje się kreatywne, uspołecznione, samodzielne, może przepracowywać swoje emocje, z którymi trudno mu sobie poradzić w realnym świecie. Używając wyobraźni, wciela się podczas zabawy w nowe postaci, przyjmuje

role i wykonuje to, co do tej pory było dla niego nieosiągalne (np. podporządkowanie się wymyślonym przez siebie regułom w fabule zabawy). W ten sposób następuje jego rozwój poznawczy, uczuciowy i społeczny.

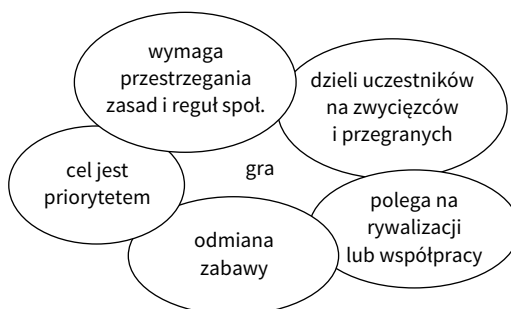
Zabawa to aktywność spontaniczna, motywowana wewnątrznie, niepodlegająca ściśle określonym regułom, narzuconym przez osoby trzecie. Czynniki zewnętrzne wpływają na dynamikę zabawy, jednak bardziej na zasadzie stymulacji czy zachęty. Dziecko czerpie pomysły z tego, co je otacza. Sytuacje codzienne mogą stanowić dla niego inspirację do tworzenia różnorodnych scenariuszy, np. popularne są zabawy „w szkołę”, „w sklep”, „w lekarza”. Zabawie nie przyświeca określony cel, ma ona charakter funkcjonalny. Stanowiąc aktywność twórczą, nierozzerwalnie wiąże się z rozwojem w otoczeniu społeczno-kulturowym. Ułatwiając poznanie samego siebie i zdobywanie nowych doświadczeń, sprawia, że młody człowiek lepiej radzi sobie w kontaktach z innymi. To wszystko czyni z zabawy jedną z pierwszych i podstawowych metod uczenia się w okresie dzieciństwa, która wraz z rozwojem dziecka zmienia swój charakter, koncentrując się na odmiennych treściach i przybierając inne formy (Kapica, 1997; Przetacznik-Gierowska, 2005). Rys. 1 przedstawia krótką charakterystykę zabawy.



Rys. 1. Charakterystyka zabawy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jaroszewska, 2008.

Gra jest odmianą zabawy i odnosi się do takich interakcji międzyludzkich, w których konieczne jest świadome przestrzeganie zdefiniowanych reguł społecznych, a jednym z jej priorytetów jest osiągnięcie celu. Wiąże się z tym współzawodnictwo, dlatego – w przeciwieństwie do zabawy – w końcowym etapie gry następuje podział na zwycięzców i przegranych. Istnieją także gry kooperacyjne, w których rywalizacja nie występuje, a ich efektem końcowym jest osiągnięcie kompromisu lub rezultat współpracy. Są one niezwykle ważne w edukacji najmłodszych, ponieważ dziecko w wieku 6 lat nie potrafi jeszcze zrozumieć zasady rywalizacji i zaakceptować przegranej. Po porażce może więc czuć się zniechęcone i zrezygnowane. Coraz więcej badań



Rys. 2. Charakterystyka gry

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jaroszevska, 2008.

prowadzonych w tej dziedzinie wskazuje na wyższość gier opartych na współpracy nad tymi, w których występuje rywalizacja. Rys. 2 przedstawia charakterystykę gry, która pozwala łatwo odróżnić ją od zabawy.

Gry i zabawy stanowią element swobody i aktywności twórczej w procesie dydaktycznym, co zwiększa ich atrakcyjność. Urozmaicenie procesu uczenia się za pomocą technik opartych na zabawie ma ogromne znaczenie dla małego dziecka. Znakomitym rozwiązaniem jest wykorzystanie gier planszowych podczas zajęć szkolnych. Ważne jest, by wiedzieć, jak je dobrać i dopasować, gdzie szukać wsparcia, czym się kierować oraz czego się wystrzegać. Dzięki swej różnorodności gry stanowią potencjał, który można wykorzystać w edukacji.

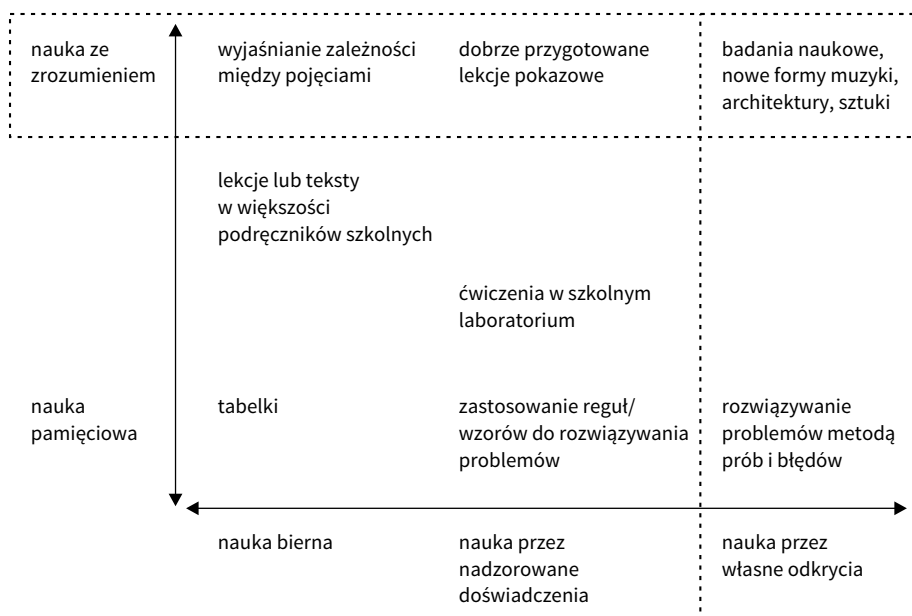
2. Dlaczego warto wykorzystać gry planszowe w edukacji 6-latków?

Dzieci w wieku 6 lat rozwijają się niezwykle dynamicznie, z czego wynikają trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Mają one jeszcze problemy ze skupieniem uwagi oraz hamowaniem reakcji, co sprawia, że w sytuacjach szkolnych często działają impulsywnie i odruchowo. Podporządkowanie się regułom ustanowionym przez nauczyciela stanowi dla nich ogromne wyzwanie. Gry planszowe mogą być niezwykle przydatne, aby łącząc przyjemne z pożytecznym, nauczyć 6-latkę dyscypliny i przestrzegania zasad, jednocześnie „przemycając” treści programowe i kształtując umiejętność współpracy. Dziecko na początku swojej przygody z edukacją potrzebuje łagodnego przejścia z beztroskiego świata zabawy i wyobraźni do świata realnego, poważnego, pełnego niepisanych zasad i komunikowanych wprost reguł. Techniki oparte na zabawie, do których należą gry planszowe, stanowią idealne rozwiązanie (Janiszewska, 2008).

Jednym z podstawowych założeń edukacji wczesnoszkolnej jest taki dobór metod i środków nauczania, który ma na celu pobudzenie wszystkich zmysłów

młodego ucznia wkraczającego w świat wiedzy. Multisensoryczność w prezentacji treści sprawia, że percepcja materiału staje się łatwiejsza, zwiększa się zdolność zapamiętywania i przyspiesza proces uczenia. Ma ona również znaczenie w usprawnianiu zaburzonych funkcji kanałów percepcyjnych. Zgodnie z tym istotną rolę w organizowaniu zajęć dla dzieci odgrywają częste zmiany aktywności, form pracy, modyfikacje zadań oraz zmienne nasilenie w oddziaływaniu na różne zmysły. Fluktuacje koncentracji i uwagi w funkcjonowaniu ucznia są największym wyzwaniem, jakiemu musi sprostać nauczyciel.

Wykorzystanie we wczesnej edukacji technik opartych na zabawie pozwala na pobudzenie wszystkich zmysłów dziecka, aktywizację i czynne włączenie go w proces dydaktyczny. Zwiększenie osobistego i emocjonalnego zaangażowania sprawia, że zaczynają pracować obie półkule mózgowe, co wzmacnia efekty uczenia się. David Ausubel (1963) w swojej teorii traktuje przyswajanie wiedzy jako dymensję między procesem twórczym i mechanicznym. Ten pierwszy jest trwalszy i bardziej efektywny, gdyż nowe wiadomości wchodzą w interakcję z materiałem już przyswojonym, łącząc się siecią skojarzeń i powiązań. Również Joseph D. Novak i D. Bob Gowin (1984) zwracają uwagę na różne stopnie przyswajania (od bardzo twórczego do biernego) związane z metodami kształcenia i na tej podstawie dokonują podziału na naukę bierną i naukę poprzez odkrycie. W pierwszym przypadku wiedza przekazywana jest w sposób linearny, w drugim – wymaga wyłaniania i selekcjonowania wiadomości,



Rys. 3. Zależność między sposobami nauki a metodami nauczania

Źródło: Rizzi i Woźniakiewicz, 2009, s. 50.

przez co proces ten staje się autonomiczny i samodzielny, a nowa wiedza lepiej zapamiętana i zrozumiana.

Rys. 3 obrazuje zależność między sposobami nauki a metodami nauczania – im bardziej angażujemy ucznia w wykonywane działania, tym lepiej przyswaja on materiał, rozumie to, czego się uczy, a efekty jego nauki są długotrwałe.

Techniki uczenia się i zapamiętywania wykorzystywane w różnych zabawach, z grami planszowymi na czele, stanowią sposoby przyswajania wiedzy w sposób twórczy, poprzez odkrywanie, samodzielny wysiłek i zaangażowanie. Budzą również motywację wewnętrzną i zainteresowanie uczestnika. Cechuje je: ruch, odgrywanie ról, komunikacja. Oddziałują one na prawą półkulę mózgową, przyspieszając proces uczenia się (Rusek, 2010).

Anne Walther (2006) porównuje motywację wywołaną pozytywnymi emocjami towarzyszącymi zabawie do dopingu dla mózgu. Odczuwana wówczas radość sprawia, że wydziela się więcej dopaminy – hormonu szczęścia, co powoduje intensyfikację przekazywania bodźców i informacji. Z kolei Teresa Siek-Piskozub (2001) opisuje wpływ zabawy na budowanie klimatu sprzyjającego przyswajaniu wiedzy. Podczas tej aktywności tworzy się:

- poczucie bezpieczeństwa i zaufania,
- poczucie wspólnoty, które sprawia, że uczniowie okazują sobie zrozumienie, sympatię oraz uczą się wzajemnej akceptacji,
- poczucie otwartości i autentyczności, gdyż każdy ma prawo wyrazić swoje przekonania bez obawy, że zostaną one uznane za niewłaściwe,
- poczucie wolności, ponieważ w zabawie nie ma przymusu.

Dobre działanie gier polega nie tylko na intensyfikacji procesu przyswajania wiedzy, ale także ma korzystny wpływ na dynamikę grupy – służy lepszemu poznaniu się uczniów, przeżyciu wspólnie czegoś pozytywnego, przełamaniu barier komunikacyjnych i rozluźnieniu atmosfery oraz ułatwia wzbudzenie zainteresowania i uwagi dzieci, gdy są już znużone lub rozproszone.

3. Specyfika gier planszowych

Gry planszowe mogą mieć rozmaite formy, kształtować wiele kompetencji, zapewniać różnorodną rozrywkę. Wielu edukatorów traktuje je jednak tylko jako formę zabawy, utożsamiając naukę z formą wykładową. Jest to błędne przekonanie.

Gry planszowe mogą być przeznaczone dla jednej lub wielu osób. Ten podstawowy podział powoduje odmienne konsekwencje dla edukacji. Gdy dziecko gra samodzielnie, rodzi się w nim motywacja wewnętrzna. Nieświadomie przyswaja sobie zasady i treści, jakie zawiera gra. Jest to forma ciekawej zabawy, która wciąga uczestnika. Uczeniu się towarzyszą pozytywne emocje, dzięki czemu materiał i nabyte umiejętności są bardziej trwałe. Natomiast interakcja z innymi dziećmi wymaga umiejętności pracy w grupie i panowania nad emocjami, zwłaszcza negatywnymi.

Wartość dla dzieci może stanowić zarówno konieczność współpracy z innymi graczami (kooperacja), jak i konkurencji, z poszanowaniem reguł gry i zasad *fair play*. Gry kooperacyjne wymagają od graczy współpracy i zjednoczenia we wspólnym, określonym przez reguły gry celu. Albo wszyscy wygryją, albo wszyscy przegryją. Takie rozgrywki uczą trudnej sztuki negocjacji i uzgadniania decyzji. Możliwy jest w nich także tutoring rówieśniczy, który polega na tym, że bardziej kompetentne w danym obszarze dzieci stają się dla reszty przewodnikami, chętnie dzielącymi się wiedzą w imię wspólnego celu. Wymaga to od dziecka poświęcenia osobistego zysku dla dobra drużyny. Działanie na rzecz dobra wspólnego to trudna, lecz wartościowa lekcja. Jeżeli poświęcenie przyniesie zwycięstwo, dziecko utwierdza się w przekonaniu, że postąpiło dobrze. Nawet przegrana ma pozytywną wartość – jednoczy dzieci, zachęca do ponownego przemyślenia zastosowanej strategii, do burzy mózgów.

Tab. 1. Porównanie konkurencyjności z rywalizacją

Konkurencyjność	Rywalizacja
<ul style="list-style-type: none"> - współzawodnictwo w ramach zasad gry - możliwość analizowania przyczyn zwycięstw i porażek - wewnętrzna atrybucja - nauka wytrwałości, zachęta do treningów - jednoczenie grupy 	<ul style="list-style-type: none"> - skupienie na wygranej, mogą pojawić się próby oszustwa, sabotaże - nieskupianie się na przyczynach porażki/zwycięstwa, najważniejszy jest wynik końcowy - zewnętrzna atrybucja - frustracja i zniechęcenie w sytuacji przegranej - dzielenie uczestników i konflikty w zespołach (wzajemne obwinianie się, złość)

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę na różnicę między konkurencyjnością a rywalizacją (tab. 1). Konkurencyjność to współzawodnictwo w ramach zasad gry, ale nieprzewidujące „nieczystych zagrań” wobec innych graczy: sabotaży, oszustw, blefowania. Zasady konkurencji zależą od rodzaju gry, ważne jest jednak to, czemu przypisywane są przyczyny zwycięstw i porażek. Wyjaśnia to psychologiczne pojęcie atrybucji, czyli naiwnej teorii przyczynowości. Jeżeli przyczyny zwycięstw i porażek upatrywane są w czynnikach zewnętrznych, to mamy do czynienia z atrybucją zewnętrzną, natomiast gdy odnosimy je do cech własnych jako sprawcy, mamy do czynienia z atrybucją wewnętrzną (dyspozycyjną). Przykładem może być sytuacja przegranej w grze. Zgodnie z atrybucją zewnętrzną gracz pomyśli: „przegrałem, bo koledzy oszukiwali”, natomiast w przypadku atrybucji wewnętrznej: „nie udało się, bo nie umiem dostatecznie dobrze liczyć”.

Nieczysta rywalizacja może powodować u dzieci zewnętrzną atrybucję w przypadku porażki. Przegrana nie będzie dla młodego gracza konsekwencją wyboru złej strategii lub braku umiejętności, lecz stosowania podstępów przez zwycięzcę. Takie przekonanie z pewnością nie sprzyja rozwojowi umiejętności radzenia sobie

z porażkami, wręcz przeciwnie – młody człowiek nauczy się przypisywać swoje niepowodzenia czynnikom zewnętrznym, nie dostrzegając własnych niedociągnięć. Ponadto stosowanie podstępów przyczynia się do powstawania konfliktów w grupie, które mogą zniszczyć pozytywną wartość edukacyjną gier, jaką jest uczenie przez zabawę. Gra może wtedy przestać być rozrywką. Konkurencja jest zdrowa, kiedy pozostaje w zgodzie z zasadami *fair play*. Wtedy gracz daje z siebie wszystko, a przegrana jest wyłącznie wynikiem jego działań. Taka konkurencyjność uczy też wytrwałości – dzieci chcą trenować i być coraz lepsze, bo wiedzą, że może im to zapewnić zwycięstwo. Gra się nie nudzi, wszyscy do niej chętnie wracają, widząc własne postępy. Patrząc na tabelę ukazującą różnice między konkurencyjnością a rywalizacją, nie można już mieć wątpliwości, co jest lepsze dla młodego ucznia.

4. Rodzaje gier planszowych do wykorzystania w edukacji

Wśród dostępnych na rynku gier można wskazać kilka ich rodzajów, które wykorzystane w edukacji przyczynią się do kształtowania określonych kompetencji. W ramach ogólnego podziału gier na kooperacyjne i rywalizacyjne można ponadto wyróżnić gry: strategiczne, zręcznościowe, słowne, logiczne i symulacyjne.

Twórcy nowoczesnych gier planszowych z różnych powodów starają się zminimalizować oddziaływanie przypadku (losu) na wynik końcowy. Pozwala to zwiększyć zaangażowanie i wpływ zawodnika na własne akcje w trakcie zabawy, uczy strategicznego myślenia i pobudza wewnętrzną atrybucję.

4.1. Gry strategiczne

Istnieje cała grupa gier, w których taktyka jest ważniejsza niż element losowy – są to gry strategiczne. Mogą być jedno- lub wieloosobowe, częściej rywalizacyjne niż kooperacyjne (choć te drugie też się zdarzają). Ich podstawowe elementy to plansza i zestaw pionów lub znaczników. Takie gry rozbudzają u zawodników strategiczne myślenie i planowanie, czyniąc rozgrywkę bardziej zależną od ich działań niż rzutów kostką. Młodzi uczestnicy muszą przewidywać ruchy przeciwników, podejmować szybkie decyzje w związku ze zmieniającą się sytuacją gry. Dodatkową korzyścią dla edukacji wynikającą z tego typu aktywności jest możliwość wpisania jej w niemal każdy obszar tematyczny (np. gry historyczne mogą zawierać treści programowe). Choć ten rodzaj zabawy cieszy się uznaniem raczej starszych graczy, elementy wymagające strategicznego myślenia można znaleźć też w grach dla młodszych użytkowników. Rozgrywki wymagają analizowania alternatywnych ruchów, uczą planowania i podejmowania decyzji. Wydawcy starają się nadać grom ciekawą, kolorową formę, która zainteresuje i wciągnie w zabawę najmłodszych.

4.2. Gry zręcznościowe

Gry zręcznościowe to specyficzna grupa gier, które nie wymagają nawet planszy. Rozgrywki poprawiają sprawność manualną i koordynację wzrokowo-ruchową. Wiele takich gier polega na układaniu wzorów lub figur i wymaga zapamiętywania. Dzieci uczą się skupiać uwagę, ćwicząc przy tym pamięć i spostrzegawczość, a jednocześnie dobrze się bawią. Rozgrywki tego typu mogą stanowić przerwę w czasie lekcji, aby oderwać na chwilę uczniów od czysto umysłowych zadań, „ożywić” ich uwagę. Ogólna radość i chwilowe odprężenie pozytywnie wpływa na chęć do dalszej pracy. Rozgrzywka wymaga od dzieci nie tylko sprawnych dłoni, ale także myślenia taktycznego i dostosowywania swoich działań do ruchów współgraczy.

4.3. Gry słowne

Edukacyjna wartość gier słownych polega na nabywaniu nowego słownictwa i umiejętności poprawnego, logicznego formułowania wypowiedzi. Tego typu rozgrywki mogą uatrakcyjnić zajęcia logopedyczne dla dzieci z wadami wymowy. Wyróżnia się wśród nich gry językowe i komunikacyjne. Pierwsze skupiają się na doskonaleniu sprawności językowych (leksyka, gramatyka, ortografia, interpunkcja), drugie ćwiczą zdolności komunikacyjne (płynność, naturalność wypowiedzi, intonacja, akcent). Słowne planszówki są bardzo różne: od popularnej gry „Scrabble” w wersji junior po rymowanie czy układanie opowieści zgodnie z wylosowanym tematem. Ważne jest w nich działanie pod presją czasu, które uczy szybkiego podejmowania decyzji.

4.4. Gry logiczne

Gry logiczne to bardzo szeroka kategoria. Obejmuje zarówno gry tradycyjne, oparte na konkurencji (warcaby, szachy), jak i gry quizowe. Te rozgrywane na planszy polegają głównie na budowaniu odpowiedniej strategii, bez elementu losowości. Należą do nich np. szachy (choć 6-latkę grające w szachy to raczej rzadkość). W grach quizowych tkwi za to ogromny potencjał. Ten rodzaj rozgrywek różni się od zwykłego przepytывania nie tylko kolorową, ciekawą formą, ale także sposobem odpowiedzi na pytania. Dzieci często same muszą wyciągać wnioski z dostępnych im przesłanek. Jest to możliwe, nawet gdy dziedzina, której dotyczy pytanie, była im wcześniej obca. Dzięki temu gra nie jest zdominowana przez klasowego prymusa, lecz wszyscy mają szansę się zaangażować. Przy podziale na drużyny można tak dobierać dzieci, by umożliwić im tutoring rówieśniczy – dzieci bowiem chętnie dzielą się wiedzą, kiedy celem jest wspólne zwycięstwo, a tym samym przyswajają sobie nowe informacje.

4.5. Gry symulacyjne

Gry symulacyjne zawierają ponadto element modelowania i symulacji. Stanowią specyficzne połączenie trzech elementów:

- gry, czyli zbioru reguł,
- roli, którą ma każdy uczestnik,
- symulacji.

Po zakończeniu gry następuje *debriefing*, czyli czas, w którym analizuje się przebieg, zachowanie uczestników, a także wyciąga wnioski i rozważa, jak inaczej można rozwiązać dany problem. Chociaż ten typ gier nie służy doskonaleniu umiejętności liczenia czy ćwiczeniu kompetencji językowych, znakomicie sprawdza się np. w nauczaniu i utrwalaniu zasad bezpiecznego zachowania się na drodze (przykładowy scenariusz: www.zsj.home.pl/propozycje/jsag6.doc) lub zasad obowiązujących w codziennym życiu. Grą, która uczy, jak funkcjonuje system miejski, jakie zachodzą w nim relacje publiczne i prywatne, jest „Miasto uczuć”. Natomiast edukacji ekologicznej dzieci służy gra pt. „Idź i powiedz to dinozaurom”, użyta podczas konferencji poświęconej zmianom klimatycznym, która odbyła się w Rzymie 12–13 września 2007 r. (Rizzi i Woźniakiewicz, 2009).

Gra symulacyjna przywodzi na myśl gry komputerowe i chociaż właśnie w tej dziedzinie bije rekordy popularności, jako planszówka także może być świetną zabawą dla ucznia. Rozwijają wyobraźnię, przenosi w wymagowany świat, pozwala wcielić się w różne role i radzić sobie w nowych sytuacjach. Przegrana w takiej grze

Tab. 2. Korzyści płynące z wykorzystywania różnych rodzajów gier

Rodzaj gier	Korzyści
Gry strategiczne	<ul style="list-style-type: none"> – planowanie i strategiczne myślenie – szybkie podejmowanie decyzji – analizowanie alternatywnych ruchów
Gry zręcznościowe	<ul style="list-style-type: none"> – poprawa sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej – ćwiczenie spostrzegawczości – analiza ruchów współgraczy, dostosowanie swoich ruchów do zmieniającej się sytuacji
Gry słowne	<ul style="list-style-type: none"> – nabywanie nowego słownictwa – nauka poprawnego formułowania wypowiedzi – poprawa zdolności komunikacyjnych
Gry logiczne	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenie pamięci – formułowanie wniosków z dostępnych przesłanek – nabywanie nowej wiedzy w obszarze tematycznym gry
Gry symulacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – rozwój wyobraźni (dzięki wcielaniu się w rolę) – nauka podejmowania decyzji i radzenia sobie z sytuacjami problemowymi – nauka ponoszenia konsekwencji i odpowiedzialności za własne działania

Źródło: opracowanie własne.

nie jest traktowana jako porażka, ale jako nieumiejętne podjęcie decyzji, a dzięki końcowej analizie dziecko uczy się, jak nie popełnić drugi raz tych samych błędów. Idealnie nadaje się ona na zajęcia, podczas których dziecko poznaje zasady funkcjonowania w społeczeństwie i świecie, co jest celem lekcji wychowawczych.

Tab. 2 zawiera zestawienie różnych typów gier i kompetencji, które mają szansę rozwijać się lub udoskonalić dzięki korzystaniu z nich.

5. Czym kierować się przy doborze gry dla uczniów?

Najważniejsze jest nastawienie edukatora, zasób jego wiedzy, kompetencje, zdolności i chęci. Osoba ucząca powinna dobrze się przygotować, zanim rozpocznie działania. Zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona (2004) dzieci 6-letnie przechodzą czwarty kryzys rozwojowy, w którym następuje konflikt między produktywnością a poczuciem niższości. Cnota, jaką wynoszą z pomyślnego rozwiązania tego konfliktu, to poczucie kompetencji. Dzieci czerpią radość z posługiwania się narzędziami kulturowymi i z tworzenia czegoś, ćwicząc przy tym cierpliwość i wytrwałość w dążeniu do celu. Jeśli młody człowiek czuje się w tym czasie doceniany, a efekty jego pracy są dostrzegane i chwalone przez otoczenie, kształtuje się w nim poczucie, że to, co robi, jest wartościowe. W przyszłości zaowocuje to chęcią do pracy oraz zdolnością osiągania sukcesów. Zewnętrzne przeszkody mogą istotnie wpłynąć na ukształtowanie się poczucia obowiązku, stosunku do pracy i zabawy, poczucia kontroli, podziału pracy, równości szans oraz poczucia, że jest się dość dobrym. Nauczyciel odgrywa niebagatelną rolę w tym procesie. Tutor stanowi autorytet, spędza z dzieckiem większą część dnia, jest osobą cieszącą się szacunkiem, poważaniem, która dzięki swej wiekowej przewadze ma większą wiedzę i umiejętności. Nauczyciel powinien więc uważnie wprowadzać nowe aktywności, kierując się dobrem młodszych uczniów. Uważa się, że na wczesnym etapie edukacji należy wybrać drogę pośrednią między zabawą a pracą, dzieciństwem a dorosłością, co zapewniają gry planszowe. Dzieci w tym wieku potrzebują łagodnego przymusu do nowych zadań. Nauczyciel powinien podkreślać to, co dziecko może zrobić, zachęcać je do podejmowania nowych wyzwań, aby stopniowo i bez zniechęcenia pokonywało kolejne szczeble edukacji.

Efekt samospełniającego się proroctwa

Zjawisko mimowolne, nieświadome, polegające na tym, że osoba posiadająca silne przekonania i oczekiwania co do przebiegu zdarzeń i końcowych efektów, zachowuje się w sposób, który wpływa na spełnienie się treści przekonania.

Dzięki odpowiedniemu podejściu nauczyciel może przyczynić się do ukształtowania u swoich uczniów poczucia, że są wartościowymi, zdolnymi, kompetentnymi i mającymi szansę na sukces młodymi ludźmi. Dzieci są bardzo wyczułone na emocje

i uczucia innych. Właśnie dlatego edukator powinien być przekonany o skuteczności gier planszowych, pałać entuzjazmem i okazywać zainteresowanie dla nowej aktywności. Uczniowie, przekonawszy się, że mają do czynienia z czymś nowym, niezwykłym i ciekawym, chętnie przystąpią do zabawy. Sceptyczne i negatywne nastawienie edukatora zostanie zaś podświadomie odczytane i zarejestrowane przez odbiorców. Częstym powodem niepowodzenia we wprowadzaniu gier planszowych jest zasada samospełniającego się proroctwa. Polega ona na tym, że jeśli osoba (nauczyciel) ma silne przekonania i oczekiwania co do przebiegu zdarzeń oraz efektów końcowych, zachowuje się w taki sposób, który wpływa na spełnienie tych oczekiwań. Proces ten jest nieświadomy i mimowolny. Kiedy nauczyciel wprowadza nową grę na zajęcia, lecz podaje uczniom instrukcje w sposób niedbały, nieciekawym i niedokładnym, powoduje, że dzieci nie są w stanie zrozumieć istoty gry i kolejne próby kończą się niepowodzeniem, co potęguje ich zniechęcenie. W efekcie gra nie spełnia oczekiwań, nie przynosi rezultatów. Pierwszą i najważniejszą zasadą we wprowadzaniu gier planszowych jest więc właściwe przygotowanie i zachowanie nauczyciela. Nieodpowiednio przeszkolony i źle nastawiony nauczyciel nie powinien podejmować się tego zadania, gdyż może poczynić same szkody.

Gry powinny zarazem bawić i uczyć – nieciekawa planszówka nie zainteresuje dziecka, lecz kolorowa, atrakcyjna wizualnie plansza może uruchomić dziecięcą wyobraźnię, przenieść w świat zabawy i zwiększyć zaangażowanie gracza.

Ważny jest odpowiedni dobór gry planszowej, dostosowanej do wieku i etapu rozwojowego dziecka. Według Wygotskiego (1989, s. 256) nauczanie powinno wyprzedzać o krok rozwój dziecka: „Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju”. Zgodnie z tym gra powinna stanowić pewne wyzwanie, wymagać wysiłku umysłowego, ale dzięki pomocy i wskazówkom tutora być możliwą do zrealizowania.

Należy również zwrócić uwagę na zdolności, które dana gra kształtuje. Jeżeli zależy nam, aby rozwijać u dziecka umiejętność liczenia w pamięci, powinniśmy poświęcić czas na poszukiwania i wybrać grę, która najlepiej spełni to zadanie.

Instrukcja powinna być przekazana w sposób prosty, zwięzły, poparty prezentacjami. Ułatwi to zrozumienie zasad i nie zniechęci uczestników. Dzieci w wieku 6 lat są niecierpliwie i nie potrafią długo skupić się na słuchaniu. Lepiej powtarzać zasady w czasie gry i poprawiać ich w czasie aktywności, niż przekazać wszystko naraz, ponieważ treści te nie zostaną zapamiętane. Dopiero po kilku rundach, w praktyce, uczestnicy przyswajają zasady i bezbłędnie je stosują. Nauczyciele powinni o tym pamiętać i okazywać dzieciom wiele cierpliwości.

Dziecko czerpie przyjemność z używania narzędzi, zabawy kolorowymi pionkami, klockami czy innymi rekwizytami składającymi się na grę planszową, jednak niepowodzenia mogą zrażać małych uczestników. Edukator powinien więc zachęcać ich do podejmowania kolejnych prób. Nie wolno pozwolić na to, aby inni uczestnicy

zabawy wyśmiewali gorszego gracza. Nauczyciel ma za zadanie wspierać, aktywizować i tłumaczyć, nigdy zaś krzyżyć czy karcić. Ponadto uczestnicy powinni być dobierani losowo. Umożliwi to powstanie nowych społecznych interakcji między dziećmi, innych niż zwyczajowe kontakty w grupie przyjaciół.

Dostosowanie gier planszowych do warunków szkolnych stanowi nie lada wyzwanie. Istnieje wiele ciekawych planszówek, które nie nadają się jednak do realizacji podczas zajęć. Wybierając grę, należy wziąć pod uwagę ograniczenie czasowe – lekcja trwa 45 minut i jest to maksymalny czas, jaki można poświęcić na rozgrywkę. Często nauczyciele decydują się wprowadzić grę jako swoistą rozgrzewkę, przerywnik w trakcie zajęć bądź podsumowanie treści. Wtedy nie powinna zajmować więcej niż 15–20 minut.

Warunki panujące w klasie (jej wielkość, sprzęt, oświetlenie) również stanowią element ograniczający. Znaczenie ma także liczba dzieci-uczestników i nauczycieli oraz dostępne pomoce materialne. Aby gra przyniosła oczekiwane rezultaty i spełniła swoje zadanie, wszystkie te elementy powinny być uwzględnione w planowaniu aktywności. Każda klasa, nauczyciel, uczeń i gra są inne i wyjątkowe, istnieje więc wiele kombinacji i możliwości, a edukator musi samodzielnie dopasować wszystkie elementy, aby stworzyć jedyny w swoim rodzaju program.

Zasady efektywnego wprowadzania gier planszowych do szkoły

1. Nauczyciel powinien być odpowiednio przeszkolony oraz pozytywnie nastawiony i przekonany o skuteczności gier planszowych.
2. Gra musi bawić i uczyć zarazem.
3. Gra musi być odpowiednio dobrana do wieku i etapu rozwojowego dziecka.
4. Gra musi być odpowiednio dobrana do zdolności, jakie nauczyciel chce kształtować u uczniów.
5. Instrukcje powinny być przekazywane w sposób prosty, zwięzły, bogaty w prezentacje.
6. Uczeń powinien być wspierany, zachęcany i poprawiany, a nie karcony.
7. Nauczyciel powinien okazywać cierpliwość, zaangażowanie oraz tłumaczyć niejasności wynikające z niezrozumienia instrukcji w czasie rozgrywek.
8. Gra musi być dostosowana do czasu trwania zajęć, materiałów, jakimi się dysponuje, liczby uczestników.

Powyższe zasady stanowią pewien schemat wprowadzania gier planszowych. Należy go dostosować do swojej grupy uczniów i do wykładanego przedmiotu. Kierując się tymi zasadami, nauczyciel zapewni sobie maksymalizację dobroczynnych efektów, jakie niesie ze sobą gra, a jej realizacja będzie przyjemna dla wszystkich uczestników.

W Internecie jest wiele materiałów, dzienników, forów internetowych, w których edukatorzy i entuzjaści gier planszowych opowiadają o tym, jak wprowadzali tę aktywność w środowisko szkolne, jak tworzyli koła gier planszowych, organizowali turnieje, nocne maratony oraz jak wielką popularnością cieszyły się ich przedsięwzięcia. Można również znaleźć przykładowe plany zajęć, wskazówki dla początkujących

czy artykuły o pozytywnym wpływie gier planszowych na przebieg zajęć. Planszówki przeżywają swój renesans – po tym, jak zostały przyćmione przez gry komputerowe, powracają wzbogacone i urozmaicone.

6. Pierwsze kroki we wprowadzaniu gier w środowisku szkolnym

Nauczyciele, którzy rozważają wprowadzenie gier planszowych na swoich zajęciach, na początku często są pełni obaw: jak to wszystko zorganizować od strony materialnej, jak spośród wielu dostępnych planszówek wybrać odpowiednią, skąd wziąć pieniądze na pokrycie kosztów, gdzie zgłosić się ze swoim pomysłem, jak zyskać aprobatę dyrektora i rodziców. Okazuje się, że nie jest to tak trudne, jak mogłoby się wydawać. Istnieje wiele organizacji popularyzujących gry planszowe, które chętnie wspierają szkoły finansowo, służąc jednocześnie radą i pomocą.

Jedną z takich organizacji jest Polskie Towarzystwo Badania Gier, pierwsze tego typu stowarzyszenie o charakterze naukowym działające w Polsce. Jego członkowie deklarują gotowość pomocy i chęć współpracy (<http://ptbg.org.pl/>).

Organizacja ZAGRAJMY, działająca na terenie Poznania i okolic, także zachęca nauczycieli do wspólnej pracy na rzecz popularyzacji gier planszowych i na swojej stronie internetowej zachęca do kontaktu w celu podjęcia wspólnej inicjatywy (<http://zagrajmy.org/uwielbiamy-gry-planszowe/>).

Zgodnie z powiedzeniem „dla chcącego nic trudnego” istnieje wiele możliwości dla nauczycieli zdecydowanych urozmaicić zajęcia grami planszowymi. Przekonanie rodziców również nie stanowi problemu. Dzięki postępowi nauki i wiedzy coraz więcej dorosłych dostrzega innowacje wprowadzane we wszystkich dziedzinach życia. Negatywne nastawienie do nich jest raczej rzadkością. Młodzi rodzice często chwalą się przed znajomymi, że ich dzieci chodzą do nowoczesnej szkoły, która uczy za pomocą różnorodnych metod.

Podsumowanie

Gry planszowe są wszechstronnym, skutecznym i elastycznym narzędziem przekazywania wiedzy 6-latkom. Za ich pomocą możliwe jest utrwalanie poznanego materiału, ćwiczenie umiejętności i sprawności, rozwój wyobraźni i kompetencji społecznych oraz uatrakcyjnienie zajęć dydaktycznych. Ponadto wszystko odbywa się w formie zabawy, dzięki czemu 6-letnie dzieci chętnie uczestniczą w grze, nieświadomie „wchłaniając” nowe wiadomości i utrwalając wcześniej nabyte. Ta technika edukacyjna wymaga wielkiego zaangażowania – tak ze strony ucznia, jak i edukatora, sprawia jednak, że proces nauki budzi większą motywację, staje się bardziej twórczy, samodzielny, a dzięki temu bardziej efektywny.

Gry planszowe, łącząc przyjemne z pożytecznym, stanowią dobry sposób na łagodne przejście 6-latków ze świata zabawy do świata obowiązków szkolnych i nauki. Ponadto uczą akceptacji przegranej i radzenia sobie z przeciwnościami, przygotowując dzieci do zmagania się z życiowymi problemami w przyszłości. Niebagatelna jest również rola gier w opanowaniu sztuki regulacji emocji – przy poznawaniu reguł i w przypadku porażek.

Literatura

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nowy Jork: Grune & Stratton.
- Doliński, D., Wojciszke, B. (2010). *Psychologia społeczna*. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka* (t. II, ss. 308–314). Gdańsk: GWP.
- Erikson, E. H. (2004). *Rozwój i kryzysy zdrowej osobowości*. W: E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia* (ss. 78–84). Poznań: Zysk i S-ka.
- Janiszewska, B. (2008). Dojrzałość szkolna sześcioletka. *Biuletyn Klubu Nauczyciela Pomagamy uczyć*, 2, 2–7.
- Jaroszewska, A. (2008). Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. *Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura*, 2 (4), 157–166.
- Kapica, G. (1997). *Zabawa*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 933). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Przetacznik-Gierowska, M. (2005). *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (ss. 163–166). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Rizzi, P., Woźniakiewicz, J. M. (2009). Perspektywy zastosowania gier symulacyjnych w edukacji – teoria i praktyka. *Homo Ludens*, 1, 57–63.
- Rusek, B. (2010). Zabawy rozwijające sprawność mówienia w języku obcym. *Homo Ludens*, 1 (2), 151–160.
- Siek-Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (2002). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: L. S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie* (ss. 141–163). Poznań: Zysk i S-ka.
- <http://gry-planszowe.pl/forum>
- <http://www.dzieciprzyplanszy.pl/>
- <http://www.gamesfanatic.pl/2009/09/04/prosze-pani-czy-beda-gry-planszowe>
- <http://www.gry-planszowe.pl/forum/viewtopic.php?f=1&t=14152>
- <http://www.przedszkola.edu.pl/scenariusz-zajec-dydaktycznych-w-grupie-6-latkow---konstruujemy-gre-planszowa.html>
- <http://www.rebel.pl>

ROZDZIAŁ VII

Gry komputerowe w edukacji dzieci

MONIKA MAŁYS / KATARZYNA PLEWKA / NATALIA STECKA
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Zakończenie edukacji przedszkolnej, w której główną aktywnością była zabawa, i rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej to duże wyzwanie dla 6-latków. Zadaniem dorosłych jest stworzenie pierwszoklasistom takich warunków, aby przejście z przedszkola do szkoły było dla nich atrakcyjne i jak najmniej stresujące. Wczesna edukacja nie musi być bowiem równoznaczna z utratą dzieciństwa. Zabawa, niekiedy niedoceniana przez dorosłych, jest jednym z elementów prawidłowego rozwoju dziecka, a jednocześnie częścią edukacji zarówno przedszkolnej i szkolnej (Usiarczyk, 2011). Jedną z form takiej zabawy są gry komputerowe, które z powodzeniem można wykorzystać w edukacji.

Zarówno w opiniach zamieszczanych w sieci, jak i w codziennych rozmowach dominują krytyczne uwagi na temat gier komputerowych, np. że gry wzbudzają w dzieciach agresję, uzależniają, powodują, iż dziecko traci kontakt z rzeczywistością, alienuje się, nie trenuje umiejętności społecznych. Trudno zaprzeczyć negatywnym konsekwencjom gier komputerowych, takim jak wzrost zachowań agresywnych. Jednak badania Patricka Markeya z 2010 r. sugerują, że dotyczy to tylko osób o określonych cechach (<http://www.apa.org/news/press/releases/2010/06/violent-video-games.aspx> [13.12.2013]). Natomiast przez mądrych, kreatywnych ludzi wiedza na temat gier komputerowych może zostać skutecznie wykorzystana w edukacji. Gry i zabawy to nieodłączny element każdej kultury, dlatego warto spróbować je mądrze wykorzystać. Dzieci podczas zabawy uczą się bardzo wydajnie i intensywnie, więc stosowanie elementów gier komputerowych w nauczaniu wydaje się świetną alternatywą dla tradycyjnych metod.

Tab. 1. Zabawa w teoriach Lwa S. Wygotskiego i Karola Grossa

Teoria	Opis
Teoria zabawy w procesie edukacyjnym (Lew S. Wygotski)	„Zabawa tworzy dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę”.
Teoria ćwiczeń przygotowawczych (Karol Gross)	Zabawa dzieci, podobnie jak młodych osobników u zwierząt, przygotowuje je do działalności w życiu dorosłym. „Bawiąc się beztrosko, dziecko ćwiczy te sprawności i umiejętności, które później pozwolą mu przystosować się do warunków środowiska i realizować poważne zadania życiowe”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 2000; Jagocha-Fejdasz, 2013.

Homo ludens (dosł. człowiek bawiący się) – koncepcja człowieka opracowana przez Johana Huizingę, zakładająca, że u podstaw ludzkiego działania leży zabawa, gra i współzawodnictwo; gry napędzają cywilizację (Huizinga, 2007).

Ponadto konstruktywistyczna teoria nauczania zakłada, że uczeń sam konstruuje swoją wiedzę dzięki obcowaniu ze środowiskiem i zdobywa ją poprzez aktywne działanie (Bottuć, 2011). Wykorzystanie gier komputerowych w edukacji powoduje przeniesienie akcentu z tradycyjnego nauczania na współdziałanie z uczniem. Interakcja z 6-latkami będzie stanowiła podstawę planowania poszczególnych lekcji. Uczeń stanie się w ten sposób twórcą, nie odbiorcą.

Założenia konstruktywizmu pedagogicznego

- wiedza jednostki to efekt jej aktywnego działania, jest więc konstruowana, tworzona przez podmiot uczący się,
- zdobywanie wiedzy to proces, w trakcie którego jednostka organizuje swój świat,
- proces ten odbywa się w ciągłej interakcji z otoczeniem i w konfrontacji z samym sobą, by doprowadzić do rekonstrukcji własnego obrazu świata (http://j_uhma.republika.pl/konstruktywizm.html [13.12.2013]).

Szkoły i samorządy terytorialne powinny zadbać o to, aby w sali lekcyjnej było kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów. Jednak wykorzystanie gier komputerowych wyłącznie przy użyciu komputera bardzo ograniczyłoby pole eksploracji, dlatego spróbujemy przedstawić inne spojrzenie na gry komputerowe.

1. Dlaczego dzieci interesują się grami komputerowymi – właściwości gier

Korzystanie z gier komputerowych należy obecnie do jednych z najbardziej atrakcyjnych dla dzieci zajęć. Specyficzne właściwości gier sprawiają, iż automatycznie wzbudzany jest w dziecku entuzjazm, o który rodzice i nauczyciele często daremnie zabiegają, próbując wciągnąć dziecko w „bardziej konstruktywną” zabawę.

Podstawową cechą każdej gry jest jej dobrowolny charakter. Gra jest przede wszystkim zabawą, która ma sprawiać dziecku przyjemność. Jest to nieobowiązkowa aktywność, która pochłania znaczną porcję energii, czasu i innych zasobów. Według Pawła Tkaczyka (2012, s. 15): „Gramy wtedy, kiedy dobrowolnie zdecydujemy się wykonać zadanie w sposób trudniejszy, niż nakazywałaby logika”. Zgadza się więc na przestrzeganie reguł, które na pierwszy rzut oka tylko utrudniają zadanie. Stopień satysfakcji jest jednak proporcjonalny do trudności zadania.

Niezwykle ważnym czynnikiem motywującym dziecko do grania (lub jakiegokolwiek działania) jest ciekawość (Tkaczyk, 2012). Ciekawość zachęca do eksploracji świata i nauki. Gry komputerowe są dla dziecka nieznanym światem. Zagadki i wyzwania stawiane przed nim tworzą lukę informacyjną, czyli sytuację, w której otrzymuje ono niepełną informację na dany temat. Brak jednego z elementów jest na tyle silnie odczuwany, że stymuluje do dalszego poszukiwania.

Ciekawość jest również napędzana niezwykłością świata gier, który jest całkowicie odmienny od znanej dzieciom codzienności (Tkaczyk, 2012). Świat ten rządzi się swoimi regułami i prawami, które w czasie gry są przez dziecko nie tylko odkrywane i eksplorowane, ale również tworzone i modyfikowane. Gracz ma realny wpływ na tworzenie atrakcyjnego dla siebie świata. Dziecko dostaje narzędzie w postaci programu i to, co z nim zrobi i w jaki sposób je wykorzysta, zależy tylko od niego. Gracz staje się twórcą wirtualnej rzeczywistości, co dokonuje się poprzez danie mu autonomii (Tkaczyk, 2012). Oprócz samodzielnego wyboru rodzaju gry i tytułu dzieci wybierają także sposób, w jaki ją rozegrają. Nie boją się, że mogą ponieść porażkę, ponieważ w grach, w odróżnieniu od szkoły, nie są karane za niepowodzenia, a jedynie nagradzane za wysiłek i sukcesy. Obowiązuje system „nagroda i brak nagrody”, dzięki któremu jedyne, czego może obawiać się gracz, to nieodniesienie sukcesu w określonym czasie. Jednak im więcej podejmuje prób, tym większą ma możliwość wygranej. System zachęca więc dzieci do eksploracji i nauki.

Ważnym aspektem gry jest też poczucie mistrzostwa. Zadania stawiane graczom bywają skomplikowane, nieraz wydają się nawet niemożliwe do wykonania lub wymagają podejmowania wielu prób. Mimo to dzieci czują, że wyzwania leżą w granicach ich możliwości oraz że ich wysiłek zakończy się sukcesem.

Zaangażowanie dziecka w grę jest również uwarunkowane poczuciem celu. Wykonując pewną misję w wirtualnym świecie, dziecko wie, dlaczego ją podejmu-

je. Zdaje sobie sprawę, że pokonanie krwiożerczych pajaków w ciemnym lesie jest niezbędne do ocalenia zagrożonej wioski, podejmuje więc sensowne wyzwanie. W szkole, dla odmiany, uczniowie nie zawsze są świadomi celowości wysiłku związanego z nauką. Już od najmłodszych lat potrafią zadawać sobie pytanie: „PO CO ja się tego uczę?”, a zajęcia szkolne kojarzą im się z nieprzyjemnym obowiązkiem.

Rady dla nauczycieli

Dziecko uczy się, gdy:

- jest zaciekawione – zacznij od zainteresowania go daną czynnością,
- ma jasny cel przed sobą – za każdym razem wyraźnie i jasno powiedz mu, na czym polega zadanie i po czym pozna, że je zrealizowało,
- chce się uczyć – przekonaj je, że warto się danej rzeczy nauczyć, że przyda mu się ta wiedza lub umiejętność, wzbudź w nim chęć do nauki,
- nie boi się porażki – zbuduj w nim poczucie bezpieczeństwa, pokaż, że podejmując próby, niczego nie ryzykuje, a z każdą kolejną staje się bardziej kompetentne,
- ma wybór – daj mu autonomię, pozwól mu wybrać zadania lub przynajmniej kolejność ich wykonania, pozwól podejść do tablicy, gdy się zgłasza, nie zmuszaj, gdy wyraźnie tego nie chce, daj kilka zadań domowych do wyboru, by samo zdecydowało, które z nich wykona (Tkaczyk, 2012).

2. Mechanizmy charakteryzujące prorozwojową grę komputerową

W grach komputerowych istnieją pewne mechanizmy, które je napędzają. To dzięki nim granie jest atrakcyjne dla odbiorcy i przynosi mu satysfakcję. Warto się z nimi zaznajomić, by poznać strukturę gry i zrozumieć, w jaki sposób oddziałuje ona na dzieci, oraz zastanowić się, jak można je wykorzystać w rzeczywistości szkolnej.

2.1. Fabuła a potrzeba identyfikacji

Wszystkie mechanizmy stosowane w grach przynoszą oczekiwane rezultaty, ponieważ są osadzone w pewnej konwencji, która nadaje im sens. Elementy gry powinny być spójne, tworzyć jedną opowieść, zrozumiałą i atrakcyjną dla dzieci. Potrzebna jest więc fabuła nadająca znaczenie poszczególnym elementom, np. punkty mogą mieć postać jabłuszek w grze dla przedszkolaków, której akcja toczy się w wiejskim gospodarstwie, a odznaki mogą być przyznawane za wykonanie pewnych czynności, takich jak przyrządzenie sałatki czy osiodłanie konia.

2.2. Statusy i poziomy gry a aspiracje dzieci

Charakterystyczna dla większości gier komputerowych jest struktura wielopoziomowa. Dziecko od początku jest świadome tego, że musi przejść wszystkie poziomy – jest to naturalna kolej rzeczy i zadanie samo w sobie. Podzielenie gry na etapy

i związany z tym stopień trudności wpływa pozytywnie na motywację gracza, gdyż nie odsuwa w czasie nagrody – zakończenie każdego etapu jest sukcesem, dzięki czemu dziecko pragnie kontynuować zadanie.

Dodatkowo dzieci, porównując się z innymi graczami zmagającymi się z tą samą grą, zyskują uznanie, gdy znajdują się na wyższym poziomie niż inni – świadczy to o ich statusie i kompetencjach. Status i wynikające z niego uznanie jest według Russella Brumfielda (za: Brzechowska-Rębisz, 2013) jednym z najbardziej motywujących czynników, który buduje pewność siebie i poczucie własnej wartości. Może również motywować pozostałych graczy, gdyż widzą oni, że gra jest stworzona dla dzieci w ich wieku i sukces leży w zasięgu ich możliwości.

2.3. Nagrody jako informacje zwrotne

Jednym z najistotniejszych elementów gry, który sprawia, że gracz odczuwa satysfakcję z osiągniętych sukcesów, jest system nagród. Najczęściej są to punkty przyznawane za poczynione postępy. Zasada jest tu prosta: dziecko zawsze zdecyduje się na takie zachowanie, które wcześniej przyniosło mu pozytywne efekty. Pisał już o tym Edward Lee Thorndike w prawie efektu w procesie uczenia się, które mówi: „Im większe zadowolenie lub przykrość, tym większe wzmocnienie lub osłabienie związku” (za: Ostaszewski, 2000). Wynika z tego, że z wielu wykonywanych czynności najsilniej utrwalają się te, po których następuje efekt w postaci nagrody. Rolę nagrody może także pełnić sama informacja zwrotna – jasna i natychmiastowa, która zachęca do dalszej eksploracji. Dzięki takiej informacji gracz wie, co robi dobrze, a co źle oraz w którym kierunku ma podążać, jakie strategie stosować, a których się wystrzegać. Brak informacji zwrotnej zmniejsza motywację do dalszej gry – trudno jest bowiem rozwiązywać kolejne zadania, nie wiedząc, czy poprzednie zostały rozwiązane poprawnie. Ważną cechą systemu nagród w grze jest to, że gracz jest nagradzany za podjęty wysiłek, a nie karany za porażki.

2.4. Osiągnięcia i wyzwania w grach

Każda gra stawia przed dzieckiem pewne wyzwania i problemy do rozwiązania. Są one zróżnicowane pod względem istotności (bardziej i mniej ważne) oraz pod względem warunków wykonania zadania (mniej i bardziej skomplikowane), takich jak ograniczenia czasowe czy nagroda za rezultat. Dzięki temu dziecko odczuwa pozytywne emocje. Przyjemność i satysfakcja pojawiają się bowiem nie tylko po rozwiązaniu kluczowych zadań, ale także po każdej poprawnie rozwiązanej zagadce czy zdobytej umiejętności. Przyjemność na poziomie biochemicznym to wydzielanie większej ilości dopaminy. Poczucie przyjemności gwarantuje zaangażowanie dziecka w daną czynność i nie jest to jedynie właściwość gier. Wyznaczanie pośrednich celów na drodze do rozwiązania jednego większego zadania i pozytywne wzmocnienie

każdego drobnego sukcesu jest sposobem na utrzymanie uwagi i zaangażowania dziecka w dane zadanie. Podczas gdy dla jednych przyjemność i satysfakcja z samodzielnego pokonania danej przeszkody może być wystarczająco nagradzająca i motywująca, inni będą potrzebowali czegoś więcej, np. odznak za osiągnięcia. Posiadanie takich odznak przekłada się na status danego gracza oraz jego poczucie kompetencji.

2.5. Konkurencja a możliwość porównywania się

Konkurencja (por. rozróżnienie między konkurencyjnością a rywalizacją: rozdz. VI, tab. 1, s. 112) jest znanym wszystkim czynnikiem, który napędza do działania w niemal każdej dziedzinie życia. Leży ona także w naturze gry. Niejedna osoba odmówiłaby podjęcia wyzwania w grze, gdyby nie wiązało się to ze współzawodnictwem i możliwością porównania punktacji. Temu właśnie służą tabele wyników, stosowane w każdej grze, w której uczestniczy więcej niż jedna osoba. Chęć sprawdzenia, jak wypadamy na tle innych, bywa niekiedy największą motywacją graczy. Ważne jest, żeby zasady rywalizacji były obiektywne, a każdy gracz powinien być z nimi od początku zaznajomiony.

Należy pielęgnować zdrowe dziecięce postawy, które cechuje szacunek do ustalonych reguł oraz zrozumienie dla sukcesów swoich i innych dzieci, a zarazem upewniać je w poczuciu sprawiedliwości, która według teorii J. Stacy Adams (1965, s. 281) jest „skutkiem odczuwania przez osobę zadowolenia z tego, co otrzymuje w zamian za poniesiony wysiłek, proporcjonalnie do tego wysiłku”. Nagrody powinny więc być adekwatne do wkładu pracy oraz przydzielane według reguł jednakowych dla wszystkich dzieci, tak by porównując się ze sobą, żadne z nich nie czuło się niedocenione lub faworyzowane pod jakimś względem.

2.6. Interakcje społeczne i obraz siebie w relacjach w grze

Dzieci, które nie przywiązują większej wagi do konkurencji czy bicia rekordów, doceniają aspekt interakcyjny gry. W grze mają bowiem okazję do tworzenia własnego wizerunku, zdobywania nowych znajomości i pielęgnowania relacji z innymi dziećmi. Łączy się to także z różnymi wyzwaniami społecznymi – uczy współpracy i kształtuje zachowania prospołeczne, takie jak altruizm.

3. Reguły gry komputerowej znajdujące zastosowanie w rzeczywistości szkolnej

Przyglądając się środowisku edukacyjnemu, można w nim łatwo dostrzec mechanizmy, które występują również w grach komputerowych.

3.1. Prorozwojowe współzawodnictwo

Najbardziej widoczną regułą, występującą zarówno w szkole, jak i w grach, jest współzawodnictwo. Nie da się ukryć, że pojawia się ono w szkole już w najmłodszych klasach: system oceniania, wyróżnianie najlepszych uczniów (czerwony pasek na świadectwie), zawody sportowe, konkursy przedmiotowe czy też bardziej dobrowolne konkursy czytelnicze, rysunkowe, recytatorskie. Uczeń porównuje się z innymi: sprawdza różnice ocen, poziom wykonania zadania, a nawet stopień sympatii nauczyciela. Bardzo ważna w tym procesie jest rola osoby dorosłej – budzenie rywalizacji wśród dzieci przez ich ciągłe ocenianie i porównywanie może powodować negatywne skutki. Umiejętne ingerowanie nauczyciela i rodziców we współzawodnictwo dzieci może bowiem wpływać na ich motywację do dalszej pracy i nauki. Jeśli uda się dzieciom pokonać innych, utwierdzają się w przekonaniu że są lepsze, że stać je na więcej – to staje się motorem dalszych działań. Współzawodnictwo ściśle wiąże się z systemem kar i nagród – zwycięstwo zapewnia gratyfikację, zarówno materialną (np. aparat fotograficzny za I miejsce w konkursie), jak i niematerialną – w postaci podniesienia własnej samooceny, większej pewności co do swoich możliwości, zadowolenia z siebie oraz większej motywacji do dalszego działania. Współzawodnictwo działa aktywizująco, pozwala na porównywanie osiągnięć i ocenę własnych umiejętności i możliwości, a także na rozwój zachowań prospołecznych (nawiązywanie kontaktów interpersonalnych) oraz rozwój jednostki (pobudza

Tab. 2. Reguły gry obowiązujące w szkole

Reguły gry	Charakterystyka
Współzawodnictwo	<ul style="list-style-type: none"> - porównywanie się z innymi - wzrost poziomu satysfakcji z pracy - czynnik motywujący do nauki - wzrost wydajności pracy
Wcielanie się w role	<ul style="list-style-type: none"> - określenie swojego miejsca wśród rówieśników - role klasowe: role związane z zadaniem grupy, role związane z życiem grupy, role antygrupowe - role nauczyciela
Silne, przełomowe doznania	<ul style="list-style-type: none"> - codzienna niepewność: kartkówki, odpytywanie - przełomowe momenty: egzaminy gimnazjalne i maturalne - wprowadzenie elementu niepewności i zaskoczenia - mobilizowanie do nauki
Nagrody	<ul style="list-style-type: none"> - system oceniania, promocje do następnej klasy, wyróżnienia - weryfikacja umiejętności - mobilizacja do osiągania jak najlepszych wyników - rywalizacja o miejsce w rankingu najlepszych uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Tkaczyk, 2012.

zaangażowanie, które przekłada się na wydajność pracy). Uczeń zmuszony jest do ciągłego samodoskonalenia, co u niektórych skutkuje poprawą wyników – czy to w nauce, czy w sporcie.

Współzawodnictwo jest jednym z najważniejszych czynników motywujących w szkole, choć ma też swoją negatywną stronę – nie zawsze bowiem udaje się dziecku być lepszym, czasem nie może ono sprostać stawianym mu wymaganiom. W takich sytuacjach na nic zdaje się motywujące, zdaniem wielu rodziców, porównywanie z innymi dziećmi. Rodzic musi zrozumieć, że jego dziecko powinno nauczyć się przegrywać – nie zawsze przecież będzie pierwsze. Trzeba przyjrzeć się możliwościom dziecka, nie być zbyt surowym i stanowczym. Ciągłe przegrywanie na pewno nie motywuje ucznia do nauki, wręcz przeciwnie – nie chce rywalizować z innymi, skoro i tak zawsze jest gorszy, nie chce wkładać wysiłku w naukę, skoro jego wyniki i tak są niezadowolające. W drodze rywalizacji szybko wyłaniają się jednostki mniej kompetentne, co może prowadzić do odrzucenia dzieci, ich izolowania, do pogorszenia stosunków społecznych w klasie (zachwiania struktury grupowej, dezorganizacji). Chęć bycia najlepszym może wywoływać uczucia negatywne, takie jak złość, wrogość, zazdrość, a nawet agresję, zaś jednostki mniej kompetentne w jakiejś dziedzinie mogą czuć się zagrożone i niepewne swojej sytuacji. Współzawodnictwo jest mechanizmem, który pozwala odnieść sukces edukacyjny, jednak musi być stosowany z umiarem – nauczyciel powinien przyjrzeć się, w których dziedzinach życia szkolnego rywalizacja może przynieść największe korzyści. Bardzo ważna jest kontrola nauczyciela, który przyglądając się z boku, jest w stanie określić, kiedy współzawodnictwo uczniów ma charakter motywujący, a kiedy staje się bezwzględną walką. Negatywne skutki rywalizacji można jednak do pewnego stopnia ograniczać.

Działania ograniczające negatywne skutki rywalizacji w szkole

- nagradzanie uczniów nie tyle według zdolności, ile według wkładu ich pracy, wytrwałości i chęci osiągnięcia celu
- dokładne i jasne określanie zasad współzawodnictwa
- dobrowolność udziału we współzawodnictwie
- nieprzeciwstawianie uczniów wyróżnionych pozostałym uczniom w klasie, zachęcanie wszystkich do dalszego wysiłku i cieszenia się z czyjogoś zwycięstwa (Rubinowska, 2003).

3.2. Okazje do identyfikacji ze znaczącą rolą

W szkole, tak jak w dobrej grze komputerowej, istnieje możliwość wcielania się w role. Dziecko idące do I klasy musi odnaleźć się w tłumie innych dzieci, znaleźć rolę odpowiednią dla siebie i w pewien sposób stać się niepowtarzalną. Na początku następuje moment weryfikacji tego wyboru, uczeń musi sprawdzić, czy na pewno odnajdzie się w roli, jaką przyjął, jakie zachowania najbardziej mu się opłacają, a jakie są ryzykowne. Pojawia się element niepewności – nie wiadomo, jak się zacho-

wać i jak zareagują na jego zachowanie inni. Dziecko jest bardzo zaangażowane we wcielanie się w swoją postać, np. klasowy wesołek ze wszystkich sił będzie próbował rozśmieszyć grupę. W klasie można zauważyć pewien repertuar postaci, z którego każde dziecko może wybrać coś dla siebie. J. Gawilny (za: Zięba, 1980) pisze, że są to:

- role nastawione na kierowanie i egzekwowanie (przywódca klasowy, lider),
- role nastawione na wykonywanie obowiązków (specjalista, podwładny),
- role nastawione na rozrywkę i zabawę (uczestnik gry lub zabawy, wesołek klasowy, wodzirej),

- role nastawione na koleżeństwo (przyjaciel klasowy, opiekun),
- role związane z degradacją społeczną (oferma, lizus, obibok, maminsynek).

Również nauczyciel przyjmuje role – może być nauczycielem surowym i wymagającym, pobłażliwym i sympatycznym albo niemiłym i niesprawiedliwym. Mechanizm wcielania się w role stanowi ćwiczenie pozwalające uczyć się sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, które mogą mieć miejsce również poza szkołą. Dziecko ma możliwość rozwijania swoich umiejętności, zdobywania nowych informacji o sieci społecznej zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Uczeń, który przyjął jakąś rolę, może w toku edukacji zweryfikować swój wybór (np. z klasowego wesołka stać się prymusem), co pozwala mu na ciągłe szukanie jak najlepszych rozwiązań problemów sytuacyjnych, próbowania różnych dróg dojścia do celu, a tym samym wyboru roli, która zapewni mu powodzenie w toku edukacji, a także – a może przede wszystkim – poza nim. Szkoła to dla dziecka czas prób, weryfikacji, szukania, czas, który pozwala mu na przygotowanie się do dorosłego życia.

3.3. Gra jako obszar treningu regulacji emocji

Szkoła dostarcza dzieciom silnych emocji – w karierze szkolnej każdego ucznia pojawia się moment, gdy egzaminy mogą zdecydować o jego dalszym losie. Takie przełomowe momenty są dla niektórych ogromnie stresujące, a dla większości są niebywałym wydarzeniem, najważniejszym na danym etapie życia. Pojawia się stres – zaangażowanie w działanie, adrenalina – wszystko to czego dostarcza dobra, wciągająca gra. Po przejściu danego etapu, po wielu godzinach pracy, przychodzi moment nagrody – doskonałe świadectwo, wygrana w konkursie, przyjęcie na wymarzone studia. Nagrodą jest również dobra ocena, przejście do następnej klasy – kolejnego etapu zmagania ucznia. Silnych emocji w starszych klasach podstawówki dostarczają również niezapowiedziane kartkówki czy odpytywanie. Uczeń nie zawsze jest przygotowany na to, by dzielić się swoją wiedzą, a stosowanie przez nauczyciela czynnika zaskoczenia stanowi jeszcze jeden mechanizm gry występujący w szkole – niepewność losowa. Każdego dnia dziecko jest niepewne, czego może się spodziewać – może pani wychowawczyni sprawdzi pracę domową, zapyta kogoś albo zrobi kartkówkę, w związku z tym dziecka ma dylemat: uczyć się czy odpuścić sobie i odpocząć. W pewnym stopniu poczucie niepewności powinno mobilizować

dzieci do nauki, do zaangażowania i zwiększenia wydajności pracy. Jednak nie zawsze uczeń jest przygotowany – w takiej sytuacji pojawiają się negatywne emocje: złość na nauczyciela, złość na siebie, rozczarowanie sytuacją. Oba mechanizmy pełnią funkcję mobilizującą, a określony na początku cel działań skłania uczniów do systematycznej pracy oraz przygotowywania się do momentów rozstrzygających – tak jak w grze komputerowej konieczne jest pokonanie najgroźniejszego smoka, by uwolnić królową, tak w szkole dziecko musi zmierzyć się z sytuacją, która wydaje się nie do przejścia – może to być zdanie testu końcowego albo nauczenie się samodzielnego rysowania słonia. Wyzwania mogą być określane zarówno przez system edukacyjny, np. testy końcowe, jak i przez samych uczniów. Wygrana, pokonanie przeszkody buduje u dzieci poczucie sprawstwa, wzmacnia wiarę we własne siły i pozwala na stawianie sobie coraz to nowych, trudniejszych wyzwań, a tym samym wzmacnia motywację dziecka.

3.4. Potrzeba stabilizacji a system nagród

Kolejnym mechanizmem występującym zarówno w grze komputerowej, jak i w rzeczywistości szkolnej jest system nagród. Od najmłodszych lat rezultat starań dziecka jest oceniany – najpierw za pomocą symboli, potem ocen. Uczeń za swój trud włożony w naukę otrzymuje nagrodę w postaci ocen, potem świadectwa oraz wyróżnienia. Dzięki systemowi nagród może on łatwo zweryfikować swoje umiejętności (nauczyłem się, więc dostałem piątkę). Wiedza o tym, co potrafi, a nad czym musi jeszcze popracować, mobilizuje ucznia do nauki, pozwala ocenić, jakemu zagadnieniu należy poświęcić więcej czasu, a które jest już dobrze opanowane.

Oczywiście szkolny system nagradzania ściśle wiąże się z mechanizmem rywalizacji – z ocen wyciągana jest średnia, która potem jest podstawą tworzenia rankingu najlepszych uczniów. Przyglądając się mechanizmowi nagradzania w szkole, można dostrzec w nim pewne niedociągnięcia – przede wszystkim ocenia się rezultat działania, a nie starania – to, że dziecko nie potrafi rysować, ale wkłada w to ogromny wysiłek, często nie jest brane pod uwagę, liczy się tylko efekt. Uczeń szybko zauważa, że czasem nie opłaca się starać – skoro nie umie czegoś zrobić ładnie, robi byle jak, bo i tak dostanie taką samą ocenę. Niestety takie sytuacje nie mobilizują dzieci do pracy, lecz przynoszą wręcz odwrotny skutek – przekonują uczniów, że system oceniania, a tym samym system nagród jest niesprawiedliwy, nie docenia wysiłku włożonego w działanie, punktuje schematyczność myślenia, a nie kreatywność. W grze komputerowej nagradzane są nawet małe zwycięstwa – mały gracz cieszy się z każdej kolejnej nagrody, pochwały, w końcu pracował na ten rezultat, starał się dobrze wykonać zadanie. W szkole, tak jak w grze, powinno się nagradzać nawet najmniejsze postępy podopiecznego, co utwierdzi go w przekonaniu, że warto się starać, że ma on odpowiednie umiejętności do radzenia sobie w różnych sytuacjach. Nagradzając, buduje się jego wiarę w siebie i swoje możliwości, zwiększa się moty-

wację i zaangażowanie – uczeń raz nagrodzony będzie miał nadzieję, że jego praca znów zostanie doceniona.

Jak widać, szkoła dysponuje mechanizmami podobnymi do tych, jakie występują w grach, choć może nie wyglądają one tak samo, ale opierają się na takich samych regułach. Można więc się zastanowić, dlaczego gry są tak entuzjastycznie przyjmowane przez współczesnych uczniów, a rzeczywistość szkolną postrzegają oni jako nijaką i nudną. Trzeba znaleźć „złoty środek” – zachować to, co szkoła ma najlepsze, i dołożyć to, co jest najbardziej wartościowe w grach. Trzeba jednak wiele czasu i pracy, by sprostać wymaganiom dzisiejszych dzieci.

4. Sposoby wykorzystania gier edukacyjnych w procesie nauczania

Wielu nauczycieli zastanawia się, czy wprowadzenie gier komputerowych na lekcje w klasach o nauczaniu zintegrowanym jest dobrym rozwiązaniem. Zewsząd słychać głosy sprzeciwu, które podkreślają negatywny wpływ gier na rozwój dzieci i ich uzależnienie od komputera oraz to, że szkoła ma uczyć, a nie bawić. Jednak gry komputerowe mają również pozytywne aspekty, które można wykorzystać w edukacji dzieci. Dlaczego więc nauczyciele tak niechętnie wprowadzają nowe technologie do klas szkolnych? Zapewne wiąże się to ze sztywnym, tradycyjnym kształceniem nauczycieli – nauczanie według utartego schematu, który sprawdzał się tyle lat, jest łatwiejsze i pewniejsze, więc nie ma sensu go zmieniać. Jest to też kwestia odpowiedniego przygotowania nauczycieli, często bowiem maluchy z I klasy mają dużo większą wprawę w posługiwaniu się komputerem niż pani wychowawczynie. Inną trudnością jest nieprzygotowanie szkoły, brak zaplecza technicznego, niedostateczne wyposażenie klas, a przede wszystkim brak szkoleń i kursów dla nauczycieli, którzy chcieliby nauczyć się efektywnie wykorzystywać nowe technologie. Trzeba zatem zastanowić się, czy dzisiejsza szkoła odpowiada wymaganiom dzieci, a przede wszystkim świata zewnętrznego.

4.1. Klasyfikacje gier komputerowych

Już od najwcześniejszych lat dzieci osvajane są z wszechobecną komputeryzacją – poszukiwanie informacji w sieci, odnalezienie się w fabule gry nie stanowi dla nich żadnego problemu, wręcz przeciwnie – jest fascynujące i pociągające. Gry komputerowe ułatwiają proces kształcenia, ponieważ:

- motywują ucznia do działania – często dzieci wykazują większe zaangażowanie w rzeczywistość komputerową niż szkolną,
- symulują rzeczywiste sytuacje – pozwalają na nabywanie doświadczenia, umiejętności praktycznych, które w rzeczywistym świecie byłyby trudne do zrealizowania, np. badanie dna oceanu,

– ułatwiają zrozumienie pewnych struktur teoretycznych, np. chemicznych czy matematycznych, dzięki strategiom zastosowanym w grze.

Wyniki badań nad efektywnością gier komputerowych w procesie nauczania

Dr David Miller z Uniwersytetu Dundee (Szkocja), prowadzący badania nad efektywnością procesu nauczania, uważa, że gry edukacyjne prowadzą do „rzeczywistych i namacalnych“ korzyści i przekładają się na pozytywne wyniki nauki. „Gry komputerowe są częścią naszej kultury i pomimo że mamy czasem wątpliwości co do niektórych aspektów popularnych gier, wszystkie one mogą sprawić, że uczenie się będzie procesem bardziej angażującym uczniów. [...] Rodzice i nauczyciele zaczynają dostrzegać korzyści, które mogą osiągnąć dzieci. Ta większa motywacja uczniów, kiedy przebywają „w strefie grania“ jest czymś, co powinniśmy wykorzystać z pożytkiem dla edukacji” (<http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/edutainment/1045> [3.10.2013]).

Ze względu na cele dydaktyczne można wyróżnić następujące gry komputerowe:

a) kształtujące sprawności psychomotoryczne, rozwijające deficyty sfery percepcyjnej: kształtujące analizę i syntezę percepcyjną oraz koordynację wzrokowo-ruchową; przygotowują one dziecko do późniejszej nauki pisania, czytania, liczenia i rysowania, są przydatne również w terapii dzieci z zaburzeniami w sferze psychomotorycznej (dysleksja, dysgrafia);

b) programy kompensacyjne, które przygotowują do korzystania ze zdolności psychomotorycznych oraz korekcyjne, które stymulują rozwój opóźnionych funkcji psychomotorycznych (Bliźniak, 2006).

Inną klasyfikację stanowi podział ze względu na gatunki gier. Można tu wyróżnić gry problemowe, do których należą:

a) gry strategiczne – pozwalają na testowanie strategii postępowania w sytuacjach realnych. Dziecko staje się królem albo oficerem wojskowym i jest zmuszone do konfrontacji z przeciwnikami – jest silnie zaangażowane w podejmowanie decyzji, które mają wpływ na dalszy przebieg gry, poznaje nowe posunięcia taktyczne i – co ważne – samo tworzy plan działania, uczy się oceniać wpływy środowiska zewnętrznego, zaczyna myśleć bardziej kreatywnie i niekonwencjonalnie. Obecność przeciwnych drużyn zapewnia element rywalizacji, dzięki czemu gracz porównuje się z innymi, ocenia swoje szanse na wygraną, co powoduje zwiększenie wysiłku wkładanego w realizację zaplanowanych celów. Gry strategiczne wpływają również na rozwój umiejętności miękkich: współpracy w grupie, rozwiązywania problemów, komunikowania się i negocjacji;

b) gry symulacyjne – najczęściej wykorzystywane w celach szkoleniowych: imitują fragmenty świata rzeczywistego, pozwalają w bezpieczny sposób nauczyć się obsługi maszyn, prowadzenia samochodu czy podstaw zarządzania firmą. Istotną zaletą tych gier jest to, że pozwalają one na pełne wczucie się dziecka w rolę osoby odpowiedzialnej za rozwiązanie problemu i zmuszają do podjęcia jak najlepszej decyzji w jak najkrótszym czasie – dziecko jako pilot samolotu musi przejść szko-

lenie, zapoznać się z zasadami, a następnie je wykorzystać. Gracz czuje silne zaangażowanie i dużą moc sprawczą, jest odpowiedzialny za losy firmy czy pasażerów samolotu i świadomy konsekwencji swoich decyzji. Gry symulacyjne pomagają nie tylko w bezpieczny sposób zapoznać się z niedostępnymi elementami świata rzeczywistego, ale również uczą podejmowania decyzji (np. w sytuacjach kryzysowych) oraz rozwijają kreatywne myślenie;

c) gry sportowe – są jednym z rodzajów gry symulacyjnej, pozwalają zapoznać się dziecku z światem sportu, oswajają je z terminologią oraz strategiami sportowymi; dzięki nim dziecko może poznać zasady rządzące światem sportu – bierze udział w rywalizacji i spotyka się z sytuacją porażki lub wygranej, zapoznaje się i podporządkowuje regułom, czyli zdobywa umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie;

d) gry logiczne – wymagają zdolności logicznego myślenia, wspomagają konstruktywne myślenie, rozwijają potencjał intelektualny, zwiększając możliwości umysłu dziecka. Dzieci lubią pracować z kolorowymi figurami, więc bardzo chętnie układają puzzle, domina czy układanki. Łamigłówki zawarte w grach logicznych rozwijają umiejętności strategiczne oraz uczą wykonywania pewnych sekwencji. Podczas gry dziecko rozwija percepcję wzrokową, pamięć, a także sprawność manualną. Gry logiczne są grami z określonymi poziomami, co zazwyczaj pozwala na dopasowanie trudności gry do aktualnych możliwości dziecka – dziecko nie boi się zadania, ma możliwość sprawdzenia siebie, a w razie niepowodzenia – powtórnej próby przejścia danego poziomu;

e) gry zręcznościowe – wymagają refleksu i sprawności manualnej; liczy się w nich przede wszystkim szybkość i ciągłość działania. Grając, dzieci kształtują swoją koordynację psychoruchową, umiejętność dostrzegania szczegółów, umiejętność szybkiej reakcji w określonych (często trudnych) warunkach, doskonałą umiejętność taktyczne. Gracz zdobywa umiejętności, które są użyteczne i mają zastosowanie w codziennym życiu, np. w ruchu drogowym (Bednarek, 2006).

Możliwe trudności we wdrażaniu gier przez nauczycieli

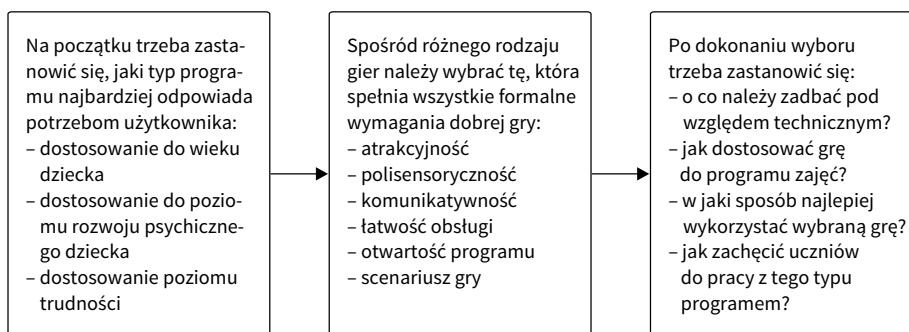
Aby gry rozpowszechniły się jako narzędzia w nauczaniu, nauczyciele (którzy zazwyczaj nie są graczami), potrzebują pomocy i wsparcia w:

- zorientowaniu się, które gry są dostępne dla nauczycieli danego przedmiotu i zgodne z postawionymi przez nich celami nauczania,
- jak można je wpasować w kontekst zajęć
- jak można ocenić postępy w zakresie wiedzy i umiejętności (http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf [5.10.2013]).

4.2. Jak wybrać odpowiednią grę edukacyjną?

Jak pokazuje rys. 1, gry mają wszechstronne zastosowanie w procesie edukacji, jednak muszą być podporządkowane zaplanowanemu wcześniej przebiegowi pro-

cesu kształcenia. Zanim zdecydujemy się na wybór konkretnego programu, musimy zastanowić się, czy odpowiada on potrzebom użytkownika, czy jest dostosowany do wieku dziecka, na jakim etapie rozwoju powinno znajdować się dziecko, aby skorzystać z gry, oraz czy stopień trudności programu jest odpowiedni dla ucznia. Dopiero znalezienie odpowiedzi na te pytania pozwoli na wybór odpowiedniego programu. Teraz można się zastanowić, czy dany program spełnia wszystkie wymagania dobrej gry: czy jest dla dziecka atrakcyjny (wizualizacje i dźwięki), komunikatywny (łatwość zrozumienia poleceń lektora), łatwy w obsłudze (czy dziecko będzie wiedziało, co ma robić, jaki jest cel gry), otwarty (możliwość dostosowania do indywidualnych potrzeb dziecka). Po znalezieniu odpowiedniej gry można ją zastosować podczas zajęć lekcyjnych. Możliwości wykorzystania gier w edukacji jest wiele, ważne jest jednak nastawienie nauczyciela do tego typu narzędzi kształcenia – kreatywny i otwarty na wyzwania nauczyciel w pełni wykorzysta potencjał tego typu programów, znajdzie nowe rozwiązania albo sam stworzy program, który będzie spełniał jego wymagania.



Rys. 1. Algorytm wyboru gry wspomagającej naukę

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bliźniak, 2006.

4.3. Praktyczne zastosowanie gier komputerowych podczas lekcji

Gry komputerowe można wykorzystywać na lekcjach zarówno w klasach o nauczaniu zintegrowanym, jak i starszych. W zależności od potrzeb uczniów, a także wymagań nauczycieli wybieramy typ gry, który w największym stopniu spełnia nasze oczekiwania. Tab. 2 przedstawia kilka obszarów zastosowań gier komputerowych na lekcjach.

5. Grywalizacja

Aby dostrzec praktyczne zastosowanie wiedzy o pozytywnych aspektach gier komputerowych w edukacji, warto poznać pojęcia *role-playing*, grywalizacji i *active learning*, opierającej się na motywacji ucznia, który sam ponosi odpowiedzialność za to, czy przyswoi wiedzę, czy nie.

Tab. 2. Praktyczne zastosowanie gier komputerowych w nauczaniu zintegrowanym

Przedmiot	Zastosowanie gier komputerowych
Język polski	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie ze słowem pisanim i mówionym - uzupełnianie wskazanych wyrazów - nauka zasad gramatycznych, ćwiczenie pisania ze słuchu itp. - nauka poprawnej wymowy
Matematyka	<ul style="list-style-type: none"> - wykonywanie podstawowych działań, zapoznanie z tabliczką mnożenia - rozwiązywanie zadań tekstowych z wykorzystaniem pomocy, np. animacji - działania na zbiorach, odnajdywanie elementów zbioru, klasyfikowanie i porównywanie - nauka logicznego myślenia – rozwiązywanie łamigłówek
Przyroda	<ul style="list-style-type: none"> - platformy specjalnie do tego przystosowane – gry przygodowe z konkretną scenerią, np. oceanem lub sawanną - ukazanie problemów ekologicznych - poznanie świata przyrody z perspektywy naukowca, możliwość przeprowadzenia wirtualnych eksperymentów
Plastyka, technika	<ul style="list-style-type: none"> - nauka projektowania, rysunków, możliwość kreatywnego wykorzystania swojego potencjału przez dostęp do różnych pomocy plastycznych, np. pędzli, farb, kredek - ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej - zapoznanie dzieci ze stylami architektonicznymi czy historią sztuki (gry tematyczne)
Muzyka	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z historią muzyki, podstawowymi pojęciami, zapisem nut - generowanie brzmienia różnych instrumentów, poznanie tonacji i tempa, które mogą być łatwo modyfikowane przez ucznia, możliwość tworzenia własnej muzyki - komponowanie własnych utworów, a następnie wykorzystanie ich podczas wirtualnej gry na danym instrumencie (gry symulacyjne)
Języki obce	<ul style="list-style-type: none"> - poznawanie słów, zasad gramatycznych, zasad wymowy: wyszukiwanie wypowiedzianych wyrazów, przyporządkowanie wyrazu do obrazka - nauka pisania w danym języku, pisanie ze słuchu, nauka wymowy (lektor prezentujący poprawną wymowę)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bednarek, 2006.

Gry fabularne (ang. *role-playing games*) – rodzaj gier towarzyskich z elementami zabawy, opartych na narracji, niejednokrotnie wymagających od uczestników zdolności aktorskich, rozgrywanych podczas spotkań zwanych sesjami. Biorą w nich udział przynajmniej dwie osoby, z których jedna, najczęściej nazywana mistrzem gry, pełni rolę prowadzącego, narratora i arbitra, a pozostałe, zwane graczami, odgrywają role postaci zwanych bohaterami, aktywnie współtworząc z prowadzącym fabułę przygód, która jest treścią gry (<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/77> [1.10.2012]).

Pojęciem nieco szerszym od *role-playing games* jest grywalizacja. „Grywalizacja to użycie mechaniki gier, dynamiki gier oraz konstrukcji gier w celu promowania

pożądanych zachowań” (Hammer i Lee, 2012). Jest to podejście stosunkowo nowe, jednak rozwija się bardzo dynamicznie („New York Times” umieścił grywalizację na liście najbardziej przełomowych pomysłów 2010 r.).

Grywalizacja lub gryfikacja lub gamifikacja (ang. *gamification*) – wykorzystanie mechaniki znanej np. z gier fabularnych i komputerowych do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami w celu zwiększenia ich zaangażowania. Technika bazuje na przyjemności, jaka płynie z pokonywania kolejnych osiągalnych wyzwań, rywalizacji, współpracy itp. Grywalizacja pozwala zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora projektu, nawet jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe (<http://www.gryfikacja.pl/index.php/gryfikacja/> [3.10.2013]).

5.1. Grywalizacja w edukacji

Gry fabularne są rodzajem gry wirtualnej, przeniesionej do świata rzeczywistego, np. do szkoły. Na ten rodzaj gry składają się różne elementy. Na pierwszy plan każdej zabawy fabularnej wysuwa się scenariusz – niezwykle istotne jest stworzenie takiego planu zabawy, aby był on atrakcyjny dla młodych uczestników. Wybór takiego świata ogranicza tylko nasza wyobraźnia. Scenariusz tworzony jest zwykle przez mistrza gry – nauczyciela lub współkreowany z uczniami. Aby *role-playing games* były pełnowartościowym narzędziem edukacyjnym, niezbędne jest wprowadzenie do systemu jasnych i przejrzystych zasad, zwanych mechaniką gry. Reguły gry strukturalizują zabawę, zapewniają równość wszystkim uczestnikom, mają też walor edukacyjny – uczą dzieci postępować zgodnie z przyjętymi normami. W trakcie fabularnej zabawy młodzi bohaterowie będą ze sobą współpracować, współzawodniczyć, napotykać szereg problemów do rozwiązania.

Celem gry jest pomyślnie ukończenie przygody [...] i nagradzana jest przez prowadzącego przydzieleniem uczestnikom tzw. punktów doświadczenia umożliwiających rozwój ich postaci (<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/77> [3.10.2013]).

Warto zwrócić uwagę na funkcję, prawa i obowiązki zarówno mistrza gry, jak i uczestników. Nauczyciel w *role-playing game* podejmuje rolę prowadzącego, narratora i arbitra. To właśnie mistrz gry odpowiedzialny jest za przebieg, tempo i poszczególne etapy gry. Z racji znikomej liczby publikacji przedstawiających scenariusze gier fabularnych w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel przyjmuje również trudną rolę scenarzysty – to od niego zależy, czy fikcyjny świat zainteresuje pierwszoklasistów.

Po drugiej stronie znajduje się gracz. Podstawowym prawem każdego uczestnika gry jest jego dobrowolne uczestnictwo w aktywności – gra straci bowiem walor edukacyjny, gdy zostanie z góry narzucona. Jeśli uczeń wyrazi chęć wejścia w świat zabawy fabularnej, musi przyjąć panujące w niej zasady i podporządkować się im. Ważne jest również zwrócenie uwagi na mechanikę gry – pytanie, jak powinno

tworzyć się postaci (czy będą one narzucone przez nauczyciela, czy wybierane przez uczniów), jaki kształt będą miały testy poszczególnych sprawności, jak będą wyglądały lekcje, pozostaje otwarte.

Zadania nauczyciela we wprowadzaniu gier w szkole

- odpowiedni dobór gry do potrzeb i możliwości uczniów oraz do aktualnego problemu (np. wychowawczego)
- precyzyjne omówienie zasad, wyjaśnienie regulaminu gry
- wycofanie się z aktywności na czas gry, zajęcie pozycji obserwatora
- w razie potrzeby udzielanie pomocy
- podsumowanie gry (Piątek, 2004, s. 11).

Jako że grywalizacja i związana z nią gra fabularna wzorowana jest na wirtualnym świecie zabaw, konieczne jest również przedstawienie trudności, jakie może napotkać nauczyciel, wprowadzając grywalizację do edukacji wczesnoszkolnej. Już na początku, przy projektowaniu i planowaniu grywalizacji, prowadzący będzie musiał zmierzyć się z problemem przełożenia podstawy programowej na spójny scenariusz, np. wioski indiańskiej. Pojawią się wówczas różne pytania, np. w jaki sposób wprowadzić reguły ortografii, rezygnując z tradycyjnych metod, czy w jaki sposób punktować osiągnięcia uczniów (grywalizacja zakłada bowiem rezygnację z tradycyjnych metod oceniania np. na rzecz zbierania punktów). System oceniania musi być spójny i jasny dla wszystkich, a jego nadrzędną zasadą jest niekaranie za porażki. Ponadto nauczyciel będzie musiał wykazać się dużą inwencją w wymyślaniu zadań dodatkowych i akcesoriów potrzebnych w czasie gry. Na koniec wyliczając średnie oceny oraz uwzględniając obecności i aktywności, na nowo staje się przed problemem sprawiedliwego i adekwatnego ustalenia punktów, poziomów (*level*) i ocen końcowych (Mochocki i Sobociński, 2013). Według portalu *Gamebasedlearning*:

Zgodnie z ideą gamifikacji najlepiej jest mieć feedback w czasie rzeczywistym, czyli wszystko, co zrobisz podczas nauki, od razu jest odnotowywane przez system pomiarowy i doliczane do twoich punktów. Teraz pytanie, jak to zrobić, kiedy nauczyciel ma 30 uczniów w klasie i dla każdego ma zanotować indywidualny feedback” (Mochocki, 2012).

Główne mechanizmy fabularnej gry edukacyjnej można ująć w trzech punktach:

- grywalizacja, bardziej niż tradycyjne nauczanie, ukazuje, że brak pewnych umiejętności (np. dodawania i odejmowania) może mieć negatywne skutki, natomiast posiadanie tych zdolności zwiększa prawdopodobieństwo powodzenia w grze (przejsie do następnego poziomu). W konsekwencji otrzymujemy proste powody, by szukać rozwiązania, które działa, jest potrzebne w danej sytuacji, dzięki czemu dziecko wie i rozumie, jakie umiejętności musi jeszcze doskonalić;

- gracz pracuje nad doskonaleniem umiejętności, jakie prowadziły do pożądanego rezultatu przy realizacji pierwszego. Dzieje się to przez powtarzanie procesu uzyskiwania nagród i kar, aż nie zostanie osiągnięty optymalny rezultat. W ten sposób

uczeń staje się własnym nauczycielem, ucząc się z doświadczenia, jak funkcjonować w nowych sytuacjach;

– gracz może wyjść poza zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, jakie zostały wykryte na początku. Rozpoczynając od najprostszych, łatwo zrozumiałych form zadania, może stopniowo przechodzić do bardziej złożonych poziomów gry, zdobywając nowe umiejętności (Bołtuć i Bołtuć, 2004).

„Quest to learn” – szkoła przyszłości?

Nowojorska publiczna szkoła „Quest to learn”, w której uczy się ponad 200 uczniów, to innowacyjny projekt, w którym edukacja została oparta na tworzeniu gier komputerowych. W szkole tej nie ma tradycyjnych klas i lekcji – zajęcia odbywają się jako „zintegrowane domeny”, gdzie łączy się dwa, trzy lub cztery przedmioty w taki sposób, aby stworzyć wirtualną rzeczywistość odpowiadającą warunkom życia codziennego. Według twórców programu celem projektu było wzbudzenie motywacji i zaangażowania w cały proces uczenia się. „Quest to learn” to szkoła, gdzie nauka odbywa się poprzez zabawę i bazuje na tych samych mechanizmach, które rządzą grami (Bołtuć i Bołtuć, 2004).

5.2. Grywalizacja w praktyce

Na przykładzie projektu wioski indiańskiej można przedstawić kilka praktycznych pomysłów, dzięki którym idea grywalizacji stanie się bardziej przystępna. Jeśli przez cały rok szkolny wszystkie lekcje odbywają się w innej rzeczywistości, a zdobywanie kolejnych umiejętności (czytania, pisanie) zaprojektowane jest tak, by wynikało ze scenariusza, dzieci stające przed zadaniem nauki dodawania, powinny poczuć potrzebę zdobycia tej wiedzy, ponieważ ich zadaniem jest np. konieczność wymiany zwierząt z drugim plemieniem, co z kolei będzie potrzebne do zwiększenia różnorodności zwierząt. Zadanie to będzie więc stanowiło motywację do nauki działań na liczbach. Chodzi o to, aby tak zmienić całą rzeczywistość lekcyjną, by każdy element podstawy programowej dostosować do odbywającej się w klasie gry. Te dwa elementy: zmiana rzeczywistości i opowiadanie historii to niezwykle ważne aspekty każdej gry komputerowej, która przyciąga dzieci. Scenariusz gry powinien być na tyle ciekawy i na tyle zmieniający otaczający świat, aby dziecko chciało się w nim zanurzyć, jak we wciągającą grę przygodową.

Jak rozpocząć tę ekscytującą podróż z pierwszoklasistami? Ciekawą propozycją jest programowanie ciekawości, zaproponowane przez psychologa społecznego Roberta Cialdiniego. Po pierwszym, organizacyjnym spotkaniu należy zostawić dzieci z pewną luką informacyjną: „niech osoby, które chcemy zaciekawić, stracą grunt pod nogami, stwórzmy również tajemnicę” (Tkaczyk, 2012, s. 71). Można powiedzieć dzieciom, że od jutra, jeśli tylko będą chciały, nie będą chodzić do szkoły, ale przeżywać wielką przygodę w zupełnie innym, nieznanym świecie. Może to być świat, gdzie nie ma grawitacji, a może świat, gdzie żyją największe ssaki na Ziemi... Trzeba też pozostawić je z tą informacją. Dzieci prawdopodobnie nie będą mogły

doczekać się następnego dnia w szkole – zacznie być interesująco, nie strasznie. Ponadto informacje o grawitacji i największych ssakach, pojęcia zapewne obce 6-latkom, skłonią je do zdobywania wiedzy – najpewniej spróbują dowiedzieć się od rodziców, czym jest grawitacja i co to są ssaki. I to już jest pewne osiągnięcie – dzieci zechcą zdobywać wiedzę, ponieważ będzie im ona do czegoś potrzebna.

Kolejnymi ważnymi cechami gier komputerowych są ich dowolność i dobroć. Oznacza to, że dzieci mogą współdecydować i uczestniczyć w grze, jeśli tylko będą chciały. Ważne jest też pozwolenie dzieciom na wybór, w jakim miejscu chcą umieścić grę. Niech same zdecydują, czy chcą być Marsjanami, czy Indianami. Nie przeszkodzi to w realizacji wcześniejszego planu zajęć, gdyż modyfikacji ulegną tylko drobne elementy, natomiast szkielet zajęć pozostanie bez zmian. Dzięki temu dzieci będą miały poczucie sprawstwa i wewnętrzne poczucie kontroli.

Poczucie sprawstwa – przekonanie o wpływie na bieg wydarzeń; wyraża się w poczuciu kontroli, własnej skuteczności, wolności i jest składnikiem pozytywnego obrazu własnej osoby; długotrwałe pozbawienie poczucia sprawstwa rodzi zjawisko bezradności (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3978511> [3.10.2013]).

W grze komputerowej dziecko wciela się rolę – w jednej chwili staje się Wiedźminem lub Mario Brosem. Warto pozwolić mu wybrać postać, którą chce być, nadać sobie nowe indiańskie imię, zbudować „wirtualną” tożsamość, która będzie towarzyszyć mu przez cały rok szkolny.

Dzięki wprowadzeniu *role-playing game* uczniowie będą inaczej odkrywali świat – wiedza nie będzie przyjęta *ad hoc*, a raczej współodkrywana, w celu przejścia do następnego etapu gry. Dziecko będzie musiało przełożyć wiedzę na umiejętności, dzięki czemu dostrzeże celowość swoich wysiłków. W grze komputerowej dziecko nie wie, co czeka je na kolejnych etapach rozgrywki – po przejściu jednej „planszy”, zastaje problem i samo musi dojść do tego, jak go rozwiązać, wie natomiast, że musi to zrobić, by przejść dalej, a w konsekwencji wygrać. Jak tę wiedzę przełożyć na praktyczne działanie? Dzieci stają przed zadaniem skomunikowania się z uwięzionym wodzem indiańskim. Muszą napisać list, ale ma on być przygotowany bezbłędnie, bo tylko takiego listu nie będzie w stanie odczytać zły smok, który więzi wodza. Dzieci dołożą wszelkich starań, sięgną do słowników, aby tylko misja została wykonana.

Jak widać, tak jak w grze, niezwykle ważny jest tu cel aktywności:

[...] aby zrozumieć fenomen gier, trzeba zrozumieć, na jakich zasadach one funkcjonują. Przede wszystkim gry są ukierunkowane na realizację określonych przez rządzące nimi reguły celów: Mario musi uratować Księżniczkę, a Pac-Man zjeść wszystkie kropki (Jones, 1984; za: Magier 1998).

Podobnie pierwszoklasiści powinni być stawiani przed celami operacyjnymi, a także celem nadrzędnym – wygraną gry (może to być test sprawdzający na-

bywaną przez cały rok wiedzę, skonstruowany na zasadzie toru przeszkód, gdzie dzieci będą musiały wykazać się znajomością poszczególnych elementów wiedzy znajdujących się w podstawie programowej).

Każda gra komputerowa posiada reguły – ograniczenia, na które trzeba zwracać uwagę i przestrzegać ich. Dlatego nauczyciele jako mistrzowie gry powinni klarownie przedstawić reguły obowiązujące w niecodziennej rzeczywistości. Zasad tych jest wiele i powinny one zostać ustalone samodzielnie przez nauczyciela. Jedną z nich jest system nagradzania uczniów. Ponieważ grywalizacja zakłada rezygnację z typowych form oceniania na rzecz przyznawania punktów, warto przyznawać uczniom punkty za podjęty wysiłek czy zdobycie nowej umiejętności, ale nie odbierać je w sytuacji niepowodzenia. Dzięki temu uczeń ZAWSZE będzie nagradzany za wysiłek, NIGDY za porażkę. Ustaloną z góry regułą będzie to, że każdy Indianin musi zdobyć określoną liczbę punktów – piór (pozyskiwanych przy kolejnych zadaniach), aby przejść na następny poziom gry. Jeśli cała grupa zdobędzie określoną liczbę piór (np. wielokrotność 500), otrzyma dodatkowe nagrody (np. wspólnie zbudowany totem). Zgromadzone pióra dzieci będą umieszczać w rozrastającym się pióropuszu. Reguły te są jasne, znane każdemu, powodują mobilizację i chęć działania. Dzięki takiemu systemowi wzrośnie interakcja między dziećmi – Indianin, który lepiej sobie radzi z jakimś zadaniem, będzie bardziej skłonny pomóc innym zrozumieć dany materiał, ponieważ przynosi to korzyści całej grupie.

W rodzinach plemiennych w Afryce czy na Wyspach Triobriandzkich, jeśli rodzice chcą coś przekazać małemu dziecku, zlecają to najstarszemu dziecku, bo ono najlepiej wie, jak to przekazać młodszemu bratu czy siostrze. Czasami rodzice czy nauczyciel nie potrafią wytłumaczyć dziecku jakiegoś problemu na przykład z matematyki, bo jest między nimi za duża różnica – dziecko nie rozumie problemu, a rodzic nie rozumie, czego nie rozumie dziecko (Brzezińska, 2013).

Prowadzi to do kolejnego ważnego zagadnienia – tutoringów rówieśniczych (por. rozdział IV w tym tomie) i poczucia mistrzostwa. Niech co tydzień uczeń z największą liczbą punktów zostanie mianowany mistrzem plemienia i przez następne pięć dni jego rolą będzie pomoc i doradzanie pozostałym uczestnikom gry. Dla każdego ucznia nobilitacją będzie przyznanie tytułu mistrza, a obowiązki z tym związane pozytywnie wzmocnią jego zachowania pomocne i prospołeczne. Kolejnym elementem wykorzystującym tutoringów rówieśniczy może być przyznawanie odznaczeń za zasługi na konkretnym polu, np. mistrz pióra czy mistrz miary. Odznaki takie przyznawane będą przez dzieci swoim kolegom, którzy stanowili pomoc w przyswojeniu jakiegoś materiału.

Tutoringów rówieśniczy cechuje indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe oparte na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości (Czyżak-Chelmińska, 2007, s. 40).

Niezwykłe inspirujący okazał się projekt wprowadzony do programu nauczania początkowego przez Panią Magdalenę Czekatę, nauczycielkę Szkoły Podstawowej „Łejery” w Poznaniu. Polegał on na zmianie tradycyjnych zajęć lekcyjnych w scenariusz wioski indiańskiej – nauczycielka zaprosiła dzieci w znany im tylko z opowieści niezwykły świat Indian i umiejętnie wplotła w zajęcia programowe elementy przyjętej konwencji. Nauczycielka wcieliła się w rolę Rudej Strzały i zamieniła pierwsze trzy lata nauki w grę fabularną o spójnych zasadach, regułach i prawach. Pomysł ten to nic innego jak zastosowanie *role-playing game* i grywalizacji w edukacji.

Zajęcia w indiańskiej wiosce nie odbiegają tematycznie od standardowych lekcji, są jednak wzbogacone indiańskimi akcentami. Każde dziecko może wybrać sobie indiański pseudonim, czyli dwuczęściowe imię zgodne z cechami swojej osobowości. W ramach tworzenia własnego wizerunku na zajęciach artystycznych dzieci przygotowują własnoręcznie, prostymi środkami swój indiański strój, z frędzli, piórek i modeliny. Dawanie dzieciom swobody w tym zakresie zwiększa ich zaangażowanie w grę. Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności do grupy i solidarności odbywa się poprzez wspólne wymyślanie nazwy plemienia, śpiewanie hymnu indiańskiego, budowanie totemu oraz tipi indiańskiego – miejsca wyciszenia i rozmyślań. Każde dziecko robi również „bransoletkę przyjaźni” – symbol przynależności do plemienia.

Niektóre z organizowanych imprez integracyjnych wymagają jednak znacznie większego wysiłku i zaangażowania, zarówno od nauczyciela, jak również od dzieci i ich rodziców. Może to być np. rodzinna wyprawa w poszukiwaniu skarbów, w czasie której wyposażeni w mapy uczniowie i ich rodzice wspólnie poszukują ukrytych skarbów, lub zorganizowanie biwaku indiańskiego w ramach wycieczki szkolnej. Są to wydarzenia nieobce żadnej szkole, z tą różnicą, że nadany im jest sens i miejsce w fabule gry.

Wiedząc, że w życiu szkolnym obecna jest rywalizacja, warto położyć nacisk na wspieranie takich zachowań, które kształtują umiejętność współpracy, odpowiedzialność za grupę i chęć pomocy. Życie młodych Indian pełne jest wspólnych wyzwań i zwyczajów, takich jak pisanie kroniki wioski, przekazywanie sobie indiańskiego „rakuna” (symboliczna maskotka wioskowego zwierzątko), który „wędrując” od domu do domu z indiańskim pamiętnikiem, zapełnia jego kartki opisami rodzinnych zwyczajów. W ten sposób dzieci uczą się poznawać i szanować siebie nawzajem. Warto wspomnieć jeszcze o kolorowym dywaniku w klasie, na którym dzieci zbierają się, by rozwiązać trapiące ich problemy – czy to konflikty między rówieśnikami, czy pojawiające się na co dzień w szkole nieporozumienia.

W grywalizacji nie powinno zabraknąć również miejsca na nagrody za nadzwyczajne postępy lub zasługi. Dzieci mogą więc starać się o różnego typu odznaki, pod postacią piór, takie jak: Indianin odpowiedzialny, sprawiedliwy czy przyrodnik. W ten sposób, tak jak w każdej grze, nagradzane są za wysiłek i dążenie do celu.

Funkcjonujący w szkole od lat indiański program jest dowodem na to, że szkoła może być miejscem, do którego dzieci biegną w podskokach, z niecierpliwością

oczekując kolejnego dnia zajęć. Wymaga to co prawda zaangażowania, pomysłowości i wytrwałości, jednak rezultaty, takie jak współpracująca, zmotywowana klasa, wydają się rekompensować ten wysiłek.

Wioska indiańska – garść praktycznych pomysłów

- zaproponujemy nową, niespotykaną rzeczywistość
- pozwólmy dzieciom współdecydować o przebiegu gry
- dajmy dzieciom wybór, czy chcą podjąć zabawę
- pozwólmy dzieciom samodzielnie wybrać sobie imiona
- stwórzmy dzieciom warunki, aby zdobywanie kolejnych elementów wiedzy było praktycznie motywowane
- zamiast sprawdzianów stwórzmy dzieciom sytuację na kształt toru przeszkód, gdzie będą musiały wykazać się zdobytymi umiejętnościami
- jasno przedstawmy reguły, zasady i prawa gry
- zrezygnujmy z ocen na rzecz innych metod gratyfikacji (zbieranie piór do pióropusza)
- pozwólmy dzieciom samodzielnie stworzyć swój strój indiański
- wspólnie wymyślmy indiański hymn
- zbudujmy tipi i totem, stwórzmy kronikę indiańską
- zorganizujmy indiański biwak
- „kolorowy dywanik” – miejsce codziennych spotkań małych Indian, gdzie dyskutują o dręczących ich problemach
- pozwólmy dzieciom zdobywać odznaki
- wykorzystajmy tutoring rówieśniczy
- bądźmy kreatywni

Podsumowanie

Czy gry komputerowe mają szansę zaistnieć w procesie edukacji i w jaki sposób mogą ułatwić 6-latkom przejście z bezpiecznego środowiska przedszkolnego do zupełnie różnej od niego rzeczywistości szkolnej? Połączenie rozrywki i nauki pozwala na stopniowe odchodzenie od ciągłej zabawy i zastępowanie jej uczeniem się treści przewidzianych w programie zajęć, co pozwala dzieciom na przystosowanie się do ładu panującego w szkole – 45-minutowych lekcji, hierarchii uczniowskiej, powiększenia grona rówieśników i „spotkania na swej drodze wielu większych od siebie ludzi”. Powszechna jest opinia o negatywnym wpływie gier komputerowych i ich antyrozwojowym działaniu. Jednak nie każdą grę komputerową można postrzegać w ten sposób – mają one również pozytywne aspekty. Korzystanie z edukacyjnych gier komputerowych może ułatwić dziecku stresujący zwykle proces adaptacji, w ciekawy, przyjazny i znany mu sposób przygotowując je do nauki szkolnej. Maria Deptuła podkreśla:

[...] umiejętność pracy z mikrokomputerem ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania. Dopomaga w doskonaleniu umiejętności czytania i pisania, które związane są z funkcjami lewej półkuli mózgowej. Różnorodne

aplikacje, bazy danych, praca w Internecie wiążą się z umiejętnościami modelowania i organizowania, a przez to stymulują prawą półkulę mózgową (Deptuła, 2000).

Jednakże interakcja dziecka ze światem wirtualnym musi być stale monitorowana. To osoby dorosłe – nauczyciele i rodzice – są odpowiedzialne za właściwe wykorzystanie gier komputerowych. To od nich powinna wyjść inicjatywa wspólnej zabawy. Zadaniem nauczycieli i rodziców jest pokazanie młodym ludziom, jak efektywnie wykorzystać gry. Wirtualny świat nie musi być zarezerwowany tylko dla rozrywki, a nauka poprzez gry może stanowić wartościową i interesującą formę edukacji. W dzisiejszych czasach nie można odcinać się od nowych technologii, dzieci od najmłodszych lat mają bowiem do czynienia ze skomputeryzowanym światem, dlatego potrzebują przewodnika – nauczyciela który pokaże im, jak najlepiej wykorzystać możliwości mediów, oraz będzie je wspierał i zachęcał.

Wyniki badań potwierdzające pozytywne aspekty gier komputerowych

Uczniowie z „pokolenia NET” żyją w środowisku nasyconym mediami, spędzając średnio 6,5 h dziennie na aktywnościach angażujących różnego typu media (Roberts, Foehr i Rideout, 2005).

Gry generują o wiele wyższy poziom pozytywnego emocjonalnego zaangażowania, sprawiają, że nauka jest bardziej motywująca i w większym stopniu przemawia do ucznia (Rieber i in., 1998), co zwiększa poziom zaangażowania i skuteczności (Jayakanthan, 2002).

Gry motywują biernych studentów do wnoszenia większego wkładu w naukę niż w tradycyjnym środowisku nauczania (Tanner i Jones, 2000).

Gry motywują do nauki poprzez stawianie wyzwań i wzbudzanie ciekawości, dostarczanie piękna i fantazji, zabawy oraz uznania społecznego. Docierają do uczniów odpornych na konwencjonalne metody nauczania (Dede, 2004).

Istnieje większe prawdopodobieństwo sukcesu, gdy zostanie podjęta próba upodobnienia środowiska nauki do tego preferowanego przez uczniów (Faser i Walberg, 1991) (za: Annetta, 2008).

Literatura

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchanges. W: L. Berkowitz (red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (ss. 267–300), Nowy Jork: Academic Press.
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory into Practice*, 47, 229–239. <http://people.virginia.edu/~bb2uz/public/7040%20Research/cognitive/video%20games%20why%20and%20how.pdf> [5.10.2013].
- Bliźniak, J. (2006). Klasyfikacja i zastosowanie edukacyjnych programów komputerowych <http://publikacje.lo-zywiec.pl/php/show.php?s=9&sort=D> [8.10.2013].
- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bołtuć, M., Bołtuć, P. (2004). Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry. *E-mentor*, 4, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43> [5.10.2013].
- Bołtuć, P. (2011) *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka*. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863> [19.03.2014].

- Brzechowska-Rębisz, A. (2013). Najwyższy poziom motywacji, czyli gamifikacja. <http://mice-poland.com.pl/index.php?action=artykuly&start=artykul&m=0,143&ID=194> [5.10.2013].
- Brzezińska, A. (2013). *Trzy pytania do prof. Anny Brzezińskiej*. <http://eduentuzjasci.pl/pl/badania.html?id=609> [6.10.2013].
- Czyżak-Chelmińska, K. (2007). Tutoring w poszukiwaniu metod kształcenia liderów. W: *Encyklopedia PWN*. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3978511> [3.10.2013].
- Deptuła, M. (2000). Propozycje diagnozy następstw inicjatyw edukacyjnych na poziomie nauczania początkowego. W: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy* (ss. 312–321). Kraków: Impuls.
- Epistema. Internetowa Encyklopedia Multimedialna. <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/77> [1.10.2013].
- Ferguson, C., Markey, P. (2010). Violent Video Games May Increase Aggression in Some But Not Others, Says New Research. <http://www.apa.org/news/press/releases/2010/06/violent-video-games.aspx> [13.12.2013].
- Hammer, J., Lee, J. (2012). Gamification in Education: What, How, Why Bother? <http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf> [14.12.2013].
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jagocha-Fejdasz, E. (2013). Zabawa – teoria i podział. http://www.rokwwprzedszkolu.pl/index.php?k=k0301&d=art&f=art_00002 [13.12.2013].
- Magier, Ł. (1998). *Magia gier wirtualnych*. Warszawa: Mikom.
- Mochocki, M. (2012). „Stare kadry muszą wymrzeć”, czyli grywalizacja w edukacji – game industry trends 2012. <http://antyweb.pl/stare-kadry-musza-wymrzec-czyli-grywalizacja-w-edukacji-game-industry-trends-2012/> [13.12.2013].
- Mochocki, M., Sobociński, M. (2013). <http://www.gamebasedlearning.pl/> [13.12.2013].
- Ostaszewski, P. (2000). Procesy warunkowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. II, ss. 97–116). Gdańsk: GWP.
- Piątek, K. (2004). Metody i techniki aktywizujące w szkole, s. 11. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_sz9ElvN7K4J:www.eduforum.pl/modules/Publikacje/files/%5B050527%5D_Krystyna_Pi_tek_-_8222_Metody_i_tehniki.doc+&cd=1&hl=pl&ct=clnk [19.03.2014].
- Rubinowska, J. (2003). Antywychowawcze aspekty współzawodnictwa w szkole. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4827> [5.10.2013].
- Tkaczyk, P., (2012). *Grywalizacja*. Gliwice: Helion.
- Usiarczyk, A. (2011). Sześciolatki w szkole. Rodzice mają wpływ na to, jak będzie dziecku w szkole! <http://ebobas.pl/artykuly/czytaj/823/rozwoj-dziecka/szesciolatki-w-szkole> [5.10.2013].
- Wygotski, L. S. (2000). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. I. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (ss. 67–88). Poznań: Zysk i S-ka.
- Zięba, L. (1980). Niektóre aspekty podejmowania i spełniania ról społecznych w klasie szkolnej. *Życie Szkoły*, 4, 6–10.
- http://j_uhma.republika.pl/konstruktywizm.html [13.12.2013].
- http://media.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Serious-Games_Review.pdf [5.10.2013].
- <http://www.gryfikacja.pl/index.php/gryfikacja/> [3.10.2013].

ROZDZIAŁ VIII

Początek kariery szkolnej a rozwijanie języka dziecka

EMILIA PRZYBYLSKA / MICHAŁ SIEŃSKI
studenci psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Rozwój mowy u ludzi trwa od urodzenia aż do śmierci, ale swój najintensywniejszy przebieg osiąga między pierwszymi miesiącami a 7. rokiem życia (Błachnio, 2013). Do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej w 6. roku życia język kształtuje się przede wszystkim w rodzinie pochodzenia, czasem w przedszkolu, co sprawia, że przekraczając próg szkoły, dziecko ma już opanowane podstawowe umiejętności posługiwania się językiem. Następnie w coraz większym stopniu na rozwój mowy wpływa szkoła i to przede wszystkim nauczyciele, obok rodziców, stają się przewodnikami po zawłościach gramatyki i bogactwie słownika oraz głównym źródłem pomocy przy wchodzeniu w interakcje z innymi za pomocą języka ojczystego.

Do niedawna system edukacji przewidywał objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci, które w danym roku szkolnym ukończyły 7 lat. Jednak w ostatnim czasie prowadzi się systematyczne działania w celu obniżenia wieku obowiązku szkolnego. W najbliższych latach wszystkie „pierwszaki” będą rozpoczynać szkołę podstawową w roku szkolnym swoich 6. urodzin. Okoliczności te mogą mieć niebagatelny wpływ na rozwój języka, ponieważ dzieci wcześniej niż do tej pory będą rozwijać swoje kompetencje językowe w środowisku instytucjonalnym. Nauka języka w szkole, inaczej niż w rodzinie lub wśród rówieśników, ma formę usystematyzowaną. Oznacza to, że już przed młodszymi dziećmi będą stawiane ujednoczone wymagania. Niewątpliwą korzyścią tej sytuacji jest szansa na wcześniejsze zmniejszenie różnicy w rozwoju językowym pomiędzy dziećmi z różnych środowisk, często obserwowanej wśród

dzieci, które zetknęły się z nieobowiązkową edukacją przedszkolną, i tych, które do przedszkoli nie uczęszczały. Ponadto forma pracy nad rozwojem językowym w szkole różni się zasadniczo od metod stosowanych w przedszkolach czy domach rodzinnych i jest nastawiona na wszechstronny rozwój kompetencji. Obecność pedagogów daje zaś gwarancję, że umiejętności, które przed rozpoczęciem edukacji szkolnej były zaniedbywane, zostaną rozwinięte adekwatnie do poziomu rozwojowego dziecka.

1. Język 6-latków a proces adaptacji do szkoły

Obniżenie wieku obowiązku szkolnego może przyczynić się do szybszego zacierania się różnic pomiędzy dziećmi w zakresie rozwoju umiejętności posługiwania się językiem, jednak nie zmieni tego, że rozpoczynające edukację dzieci istotnie różnią się od siebie pod względem poziomu znaczących dla edukacji szkolnej kompetencji. Do szkoły trafiają więc dzieci o różnym stopniu rozwoju, toteż szkoła powinna być na tyle elastyczna, by zapewnić im równe szanse zaspokojenia potrzeb edukacyjnych. Aby rozwój języka dziecka przebiegał pomyślnie, należy zwrócić uwagę na kilka bardzo ważnych kwestii, m.in. na to, że trzeba dołożyć starań, by kontynuować dotychczasową linię rozwoju, a styl funkcjonowania środowiska językowego rodziny uwzględnić w nauce szkolnej, ponadto oba środowiska w pewien sposób powinny się przenikać (Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz, 2013).

Nakreślone zagadnienie powinno znaleźć się w obrębie zainteresowania osób pracujących z dziećmi rok młodszymi niż te, które do tej pory zaczynały naukę szkolną, ponieważ może to ułatwiać lub znacząco utrudniać życie szkolne 6-latka. Jak wiadomo, język i mowa dziecka są odbiciem procesów emocjonalnych, psychicznych i społecznych, a posługiwanie się językiem istotnie wpływa na rozwój myślenia, emocjonalności, przebiegu socjalizacji u dziecka. Ma też niebagatelne znaczenie w wyrażaniu siebie i swoich upodobań, wpływając tym samym na wyniki w nauce szkolnej. Należy więc zastanowić się, od czego zależą wyniki wspierania sprawności w posługiwaniu się językiem polskim wśród dzieci i na co powinno się zwrócić uwagę, chcąc rozwijać umiejętności językowe dzieci 6-letnich.

Dzieci 6-letnie zaczynają szkołę w wieku, w którym posiadają już pewną wiedzę i kompetencje w posługiwaniu się językiem. Poziom językowy, który dziecko powinno osiągnąć w wieku 6 lat, zazwyczaj obejmuje:

- umiejętność przeprowadzenia swobodnej rozmowy,
- uwzględnianie w wypowiedzi czasu wydarzeń,
- znajomość i umiejętność stosowania norm kulturowych dotyczących języka,
- znajomość i umiejętność stosowania zasad gramatycznych,
- zdolność właściwego rozumienia wypowiedzi innych osób,
- posługiwanie się mową niewerbalną (Kosz, b.d.).

Wszystkie wymienione umiejętności są niezbędne do sprawnego funkcjonowania w środowisku szkolnym i potrzebne do opanowania programu edukacyjnego

przewidzianego dla nauczania początkowego, ale też ważne dla rozwoju społecznego dziecka.

Dziecko potrafi dostosowywać sposób wypowiedzi do partnera. Wśród pierwszoklasistów można wyróżnić dyskurs działaniowy, będący werbalną instrukcją towarzyszącą wykonywanym czynnościom, dyskurs tematyczny, który pojawia się w rozmowie na konkretny temat z partnerem, oraz dyskurs w procesie współnarracji, czyli sytuacja, w której dwoje dzieci tłumaczy coś trzeciej osobie (Kurcz, 2005). Ze względu na ograniczenia rozwojowe dziecka (np. wady wymowy) i różny stopień bogactwa środowiska, w którym się ono wychowuje, tempo nabywania tych umiejętności jest różne i może się zdarzyć, że dziecko będzie wykazywało deficyty w którymś z wymienionych obszarów. Odpowiednia obserwacja, praca i poświęcenie należytej uwagi może jednak zniwelować te różnice. Przy problemach z rozwojem mowy lub poważnymi wadami konieczny jest kontakt z logopedą.

Najczęstsze problemy w rozwoju mowy u dzieci

- niewłaściwa artykulacja spowodowana problemami motorycznymi i nieprawidłowymi wzorcami mowy i języka w rozwoju
- opóźnienia w nabywaniu/poszerzaniu słownictwa
- problemy spowodowane zaburzeniami słuchu
- jąkanie spowodowane problemami z motoryką (Błachnio, 2003).

Niektóre trudności językowe dzieci, również te związane z prawidłowym rozwojem mowy, mogą wynikać z nieefektywnego radzenia sobie z problemami emocjonalnymi. Lęk i niska samoocena spowodowana reakcjami rówieśników na jąkanie się i związaną z tym ekspozycją społeczną dziecka może je nasilać na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Jąkanie się dziecka często jest związane z problemami na tle emocjonalnym, dlatego może być wskazana wizyta u psychologa.

2. Kody językowe a rozwój języka dziecka

Rozwój umiejętności językowych u dzieci wiąże się z pojęciem kodów językowych Basila Bernsteina (1983). Specyficzne oddziaływanie środowiska sprawia, że na umiejętności językowe dziecka „nakładany” jest przekazywany przez rodzinę charakterystyczny dla niej kod, którym posługuje się dziecko. W ten sposób rozwija ono umiejętność posługiwania się kodem ograniczonym oraz kodem rozwiniętym (Bernstein, 1983). Każdy z nich jest niezbędny do pełnego posługiwania się językiem, a kompetencja dziecka zależy od umiejętności elastycznego przechodzenia od jednego do drugiego zależnie od kontekstu. Pierwszy z nich dotyczy używania języka

w sytuacjach, kiedy znaczenia są już nadane, a interpretacja narzucona przez społeczeństwo. Stosuje się go, gdy potrzebne są proste, jasne zasady funkcjonowania językowego i społecznego, ponieważ opiera się on na myśleniu konkretnym. Drugi z nich sprawdza się natomiast w sytuacjach, gdy mały człowiek sam usiłuje nadać znaczenia w sytuacjach niejasnych, w których możliwych jest wiele interpretacji, a więc bazuje na umiejętności myślenia abstrakcyjnego.

Tab. 1. Rodzaje kodów językowych

Kod rozwinięty	Kod ograniczony
<ul style="list-style-type: none"> - powstaje w sytuacji wieloznaczności, kiedy znaczenia nie są z góry nadane i wymagają zindywidualizowanej werbalizacji - znaczenia budowane przez „ja” są ważniejsze niż te budowane przez „my” - głównym kanałem przekazu jest urozmaicony i bogaty kanał werbalny 	<ul style="list-style-type: none"> - powstaje w rodzinie, gdy znaczenia są z góry ustalone przez daną rzeczywistość społeczną - znaczenia nadawane przez „my” są ważniejsze niż budowane przez „ja” i nie wymagają werbalnego uzgadniania i uzasadniania - znaczna część intencji dorosłych może być i jest przekazywana dziecku pozawerbalnie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Matejczuk i in., 2013.

Do prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecko potrzebuje zarówno posługiwania się kodem rozwiniętym, jak i ograniczonym. Pierwszy z nich pozwala na branie aktywnego udziału w procesie nadawania znaczeń, dzięki czemu rozwija zdolność kształtowania swoich relacji społecznych oraz poznawania swojego i cudzego życia emocjonalnego, a także rozwija twórcze, samodzielne myślenie i umożliwia wyrażanie siebie. Dzięki drugiemu z kodów dziecko porządkuje świat według pewnych reguł i może opierać się na niezmiennych zasadach, dzięki czemu nie gubi się w nowym dla niego świecie i nie jest zmuszone do kształtowania wszystkiego od początku. Prawidłowe wspomaganie rozwoju języka powinno więc prowadzić do umiejętności elastycznego korzystania z różnych kodów w specyficznych dla nich sytuacjach (Bernstein, 1983).

Przygotowanie dziecka do I klasy powinno:

- promować elastyczność w posługiwaniu się kodami językowymi
- kłaść podobny nacisk na rozwój zarówno kodu rozwiniętego, jak i ograniczonego, by umożliwić w przyszłości swobodne posługiwanie się każdym z nich
- wspomagać dzieci posługujące się innym kodem niż ten, na który położony jest nacisk w szkolnictwie (Matejczuk i in., 2013).

3. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna

Mając na uwadze umiejętności językowe dziecka rozwijane w szkole, najczęściej myśli się o tych, które mają związek z kodem ograniczonym. Istnieją dwa rodzaje kompetencji w nauce języka: kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna.

Kompetencja językowa obejmuje poprawne stosowanie reguł gramatycznych, wypowiadanie słów i rozumienie ich znaczenia oraz rozumienie innych ludzi. Rozwija się ją najczęściej przez mechaniczne ćwiczenia układu artykulacyjnego oraz wzbogacanie słownika dziecka i stawianie przed nim zadań gramatycznych. Na tę umiejętność szczególnie zwraca się uwagę na języku polskim w czasie czytania oraz uczenia dzieci czytania i pisania pierwszych liter (Kosz, b.d.). Natomiast kompetencja komunikacyjna, czyli znajomość społeczno-kulturowych reguł zastosowania języka, przejawia głównie się w formie rozmowy (Kurcz, 2005). Składają się na nią:

- umiejętności socjolingwistyczne, które polegają na stosowaniu języka zgodnie z wymogami i zwyczajami społeczno-kulturowymi, dotyczą także zachowań niewerbalnych przypisanych do konkretnych sytuacji społecznych, np. inny sposób komunikacji z rówieśnikiem niż w sytuacjach formalnych w kontakcie z dorosłymi,
- zdolności interakcyjne, które polegają na umiejętności wejścia w kontakt, nawiązania, przeprowadzenia i zakończenia rozmowy,
- zdolności funkcjonalne, czyli zastosowanie konkretnych funkcji języka: informacyjnej, kontrolującej, heurystycznej, ekspresywnej w odpowiedniej sytuacji (Kosz, b.d.).

Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna (studia przypadku)

U prawidłowo rozwijających się dzieci rozwój obu kompetencji przebiega równoległe, jednak ze względu na pewne patologie w rozwoju jedna z nich może zdominować drugą, co prezentują przypadki Christophera i Genie.

Christopher jest chłopcem, który na wczesnym etapie życia doznał poważnego uszkodzenia mózgu, skutkiem czego jego rozwój językowy przebiegał wyjątkowo. Jako dziecko poznał ponad 16 języków, potrafił znaleźć błędy gramatyczne w prezentowanym zdaniu i poprawnie posługiwać się nimi pod względem formalnym, natomiast nie był zdolny do rozpoznania i zrozumienia np. metafor i ironii.



Christopher opanował umiejętności związane z poprawnym stosowaniem gramatyki i słownictwa oraz kompetencje rozumienia treści konkretnych, czyli te związane z kompetencją językową. Nie nauczył się jednak rozumienia treści abstrakcyjnych i społeczno-kulturowego rozumienia znaczeń.

Genie jest dziewczynką, która przez 13 lat była trzymana w piwnicy domu, bez kontaktu z ludźmi, mając drastycznie ograniczoną możliwość ruchu, a w momencie uwolnienia była pod wieloma względami zaniedbana (m.in. nie potrafiła mówić ani w żaden inny sposób się komunikować), ukazuje sytuację, w której zaległości językowe udało się nadrobić tylko w pewnym stopniu.



Genie opanowała umiejętności związane z kompetencją komunikacyjną, takie jak przekazywanie pewnych treści za pomocą słów, rysunków, języka migowego, a także uśmiechu, natomiast do końca życia nie nauczyła się np. stosowania zasad gramatycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kurcz, 2005.

Dziecko nabywa obie kompetencje na dwa sposoby: przez przyswajanie danego języka i przez jego naukę (Kurcz, 2005). Zazwyczaj do języka ojczystego stosuje się termin „przyswajanie”, a do języków obcych – „uczenie się”, choć oba terminy mogą odnosić się do każdego z nich, i to samo dotyczy kompetencji (w przypadku kompetencji językowej mówimy o uczeniu się, a w przypadku komunikacyjnej – o przyswajaniu).

4. Gotowość językowa dziecka a gotowość językowa szkoły

Język dziecka do 6. roku życia rozwija się przede wszystkim w rodzinie, dlatego dziecko przejmuje sposób mówienia rodziców i osób bliskich. Kształtowanie się języka zależy zarówno od biologicznych możliwości dziecka, jak i od czynników środowiskowych. To, jak traktujemy rozwój języka u dzieci we wczesnym dzieciństwie, wpływa na jego późniejsze umiejętności. Jak pokazują badania (Hohm, Jennen-Steinmetz, Schmidt i Laucht, 2007), dla dzieci w wieku 11 lat dobrym wskaźnikiem ich rozwoju językowego były umiejętności w 11. miesiącu życia.

4.1. Językowa gotowość dziecka do szkoły

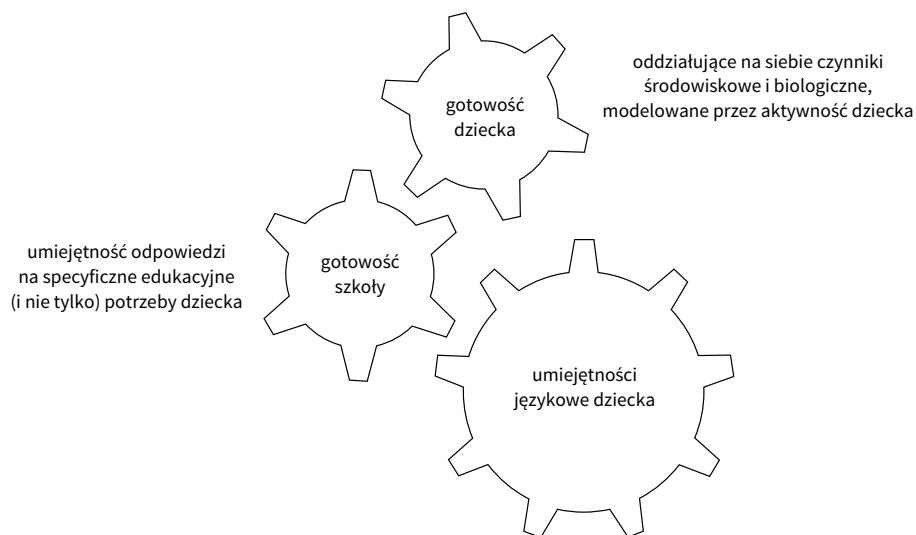
Przygotowanie dziecka do podjęcia roli ucznia i wejścia w etap nauki szkolnej obejmuje więc zdolność radzenia sobie z wyzwaniami edukacyjnymi, zarówno związanymi z nauką, jak i z emocjonalno-społecznym funkcjonowaniem w instytucji szkolnej i grupie rówieśniczej, a zatem jest efektem interakcji dojrzewania, rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe oraz aktywności własnej dziecka, co można nazwać również gotowością dziecka (Matejczuk i in., 2013).

Rozwijanie języka dziecka w I klasie wymaga osiągnięcia pewnej dojrzałości szkolnej w sferze społecznej, poznawczej, emocjonalnej i moralnej funkcjonowania dziecka. Dla wyżej wymienionych obszarów język stanowi także podstawowe narzędzie kształtowania i rozwoju, co potwierdza, że rozwój języka i wskazanych sfer jest w dużej mierze od siebie zależny. Wspierając dziecko, należy więc zwrócić szczególną uwagę na wzajemne powiązania między ogólnym poziomem rozwoju dziecka a jego kompetencjami językowymi (Brzezińska i in., 2012).

4.2. Językowa gotowość szkoły na przyjęcie dziecka

Głównym zadaniem szkoły na tym etapie jest przyjęcie dzieci dorastających w różnych środowiskach językowych, posiadających różne możliwości, umiejętności, a także prezentujących gotowość szkolną na zróżnicowanym poziomie i stworzenie im odpowiednich warunków do rozwoju w pożądanym kierunku, nie zapominając przy tym o pracy nad wyrównywaniem różnic pomiędzy dziećmi. Gotowość szkoły powinna więc być rozumiana jako wrażliwość na potrzeby dziecka oraz umiejętność

dostosowania oddziaływań edukacyjnych (zadań, procedur, wymagań) do specyfiki i potrzeb dziecka (Matejczuk i in., 2013). Ta elastyczność powinna oznaczać przede wszystkim możliwość stworzenia komplementarnego rozwoju wspomnianych wyżej kodów językowych.



Rys. 1. Umiejętności językowe a gotowość szkoły i dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Matejczuk i in., 2013.

5. Kody językowe w środowiskach rozwoju dziecka

W koncepcji kodów językowych Basil Bernstein (1983) opracował pojęcia odnoszące się do całych systemów, w których funkcjonuje dziecko, dzieląc je według dominującego kodu na: system otwarty, posługujący się kodem rozwijającym, oraz system zamknięty, posługujący się głównie kodem ograniczonym. Oba systemy mogą charakteryzować zarówno środowisko rodzinne, jak i szkolne.

5.1. Kod ograniczony a język ucznia

System zamknięty wiąże się ze sztywnością reguł zarówno dotyczących posługiwania się językiem, jak i ogólnego funkcjonowania w określonych rolach społecznych. Dziecko w takim środowisku jest ukierunkowywane na wykonywanie poleceń, a zamiast na wspieranie jego ekspresji akcent kładziony jest na wspólnotę doświadczeń (Wojciechowska, 2005). Podobne podejście można dostrzec w funkcjonowaniu redukcyjno-instrumentalnym, w którym dominuje funkcja informacyjna języka,

redukując tworzenie wypowiedzi do dbania o poprawność formalną, co powoduje rozdzźwięk między językiem używanym w sytuacji szkolnej a tym używanym w gronie rówieśników i bliskich (Sufa, 2012).

5.2. Kod otwarty a język ucznia

System otwarty można utożsamiać z podejściem komunikacyjno-osobotwórczym, które zakłada, że sytuacja komunikacyjna ma służyć ogólnemu rozwojowi dziecka, zarówno społecznemu, jak i poznawczo-emocjonalnemu, a także wzmacniać jego twórcze myślenie (Sufa, 2012). W systemie tym wypowiedzi są zindywidualizowane i dostosowane do odbiorcy, a rozwój językowy pomiędzy dzieckiem a otoczeniem ma być wzajemny – dziecko jest punktem odniesienia, a intencje i znaczenia są często tłumaczone i wzajemnie sprawdzane przez członków systemu (Wojciechowska, 2005).

Problem z adaptacją dziecka do warunków szkolnych w zakresie rozwoju języka powstaje wtedy, gdy kod, którym posługuje się środowisko wychowawcze dziecka, jest zupełnie inny niż kod, którego wymaga instytucja przyjmująca i próbuje zmienić sposób wypowiadania się dziecka, lub jeden z kodów przekazywanych dziecku jest bardziej wzmocniony niż drugi.

Tradycyjnie pojmowana sytuacja szkolna, w której uczniowie rozwiązują testy i są wywoływani do odpowiedzi, zazwyczaj zwięzłych i rzeczowych, nastawionych na przekazanie informacji, sprzyja raczej ograniczaniu rozwoju kodu rozwiniętego, ponieważ dominuje w niej podejście redukcyjno-instrumentalne. Formuła szkoły, w której jeden nauczyciel zajmuje się grupą ponad dwudziestu uczniów, nie sprzyja zastanawianiu się, stawianiu hipotez czy „głośnemu myśleniu”. Nauczyciele są nastawieni raczej na wychwytywanie błędów w wypowiedziach uczniów niż na słuchanie przekazywanych przez nich treści.

6. Wskazówki praktyczne dotyczące rozwijania języka u 6-latka

W jaki sposób nauczyciel może pracować z dzieckiem, aby słownik jego podopiecznego stopniowo się wzbogacał, a on sam coraz lepiej i swobodniej posługiwał się narzędziem, jakim jest mowa? Duże znaczenie ma praca nad wspomaganie kodów językowych, szczególnie kodu rozwiniętego, ponieważ w porównaniu z kodem ograniczonym na jego rozwój jest mniej miejsca ze względu na realizowany program edukacji. Ponadto jest on niezwykle ważny dla ogólnego rozwoju dziecka i przyczynia się do rozwoju jego osobowości. Tab. 1 zawiera dziesięć najważniejszych zasad komunikowania się z dzieckiem.

Tab. 1. Zasady, dzięki którym wspierany jest rozwój językowy dziecka
(dekalog nauczyciela i rodzica)

Kod rozwinięty	Kod ograniczony
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zadawaj pytania problemowe, otwarte, pozwalające rozwinąć wypowiedź. 2. W czasie emocjonalnych wypowiedzi dziecka staraj się nie przerywać, inaczej może się zniechęcić. Ewentualne korekty wprowadzaj subtelnie. 3. Słuchaj go z uwagą i zachęcaj do kontynuowania poprzez pytania podtrzymujące wypowiedź. 4. Traktuj dziecko jak równoprawnego partnera w rozmowie, okazując mu szacunek i zrozumienie dla jego błędów. 5. Po zadaniu pytania daj dziecku wystarczająco dużo czasu na odpowiedź, co pozwoli mu na zastanowienie się i pokonanie nieśmiałości. 6. Staraj się mniej mówić do dziecka, a więcej z nim rozmawiać. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aranżuj sytuacje komunikacyjne zarówno pomiędzy rówieśnikami, jak i między dzieckiem a osobą dorosłą. 2. Bądź uważny na przebieg rozwoju języka dziecka; w razie wątpliwości skontaktuj się ze specjalistą. 3. Zwracaj uwagę na to, w jaki sposób mówisz przy dziecku – wszelkie błędy i zniekształcenia zwracają uwagę dziecka i są łatwo przyswajane. 4. Aranżuj sytuacje wymagające użycia różnych odmian języka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bernstein, 1983; Brzezińska i in., 2012; Matejczuk i in., 2013; Sufa, 2012; Wojciechowska, 2005.

• **Zadawaj pytania problemowe, otwarte, pozwalające rozwinąć wypowiedź.**

Jeśli chcemy, żeby dziecko ćwiczyło w szkole umiejętności językowe, to najistotniejsze jest dawanie mu możliwości wypowiedzi i okazji do ćwiczeń. Choć wydaje się to dość oczywiste, ze względu na wszechobecną dzisiaj w szkole formułę odpowiedzi testowych i przygotowania do odpowiedzi „pod klucz” egzaminacyjny często jest pomijane. Bardzo ważne jest zadawanie pytań otwartych, nie tylko w formie pisemnej, pozwalających na dłuższą wypowiedź, pobudzających refleksję i kreatywność. Warto stawiać je nawet wtedy, gdy otrzymana odpowiedź nie jest prawidłowa i satysfakcjonująca pod względem językowym. Aby zachęcić dzieci w grupie do udziału w dyskusji, można zorganizować rozwijające język, angażujące je zabawy.

Przykłady zabaw edukacyjnych rozwijających język dziecka

- słuchanie i tworzenie przez dziecko własnych historyjek (także obrazkowych) i opowiadań
- odgrywanie scenek tematycznych z przygotowanymi wcześniej dialogami
- przygotowywanie teatryków i inscenizacji, z użyciem mowy werbalnej i niewerbalnej
- zabawy tematyczne wymagające wejścia w konwencję, także językową
- tworzenie rymowanek i zabaw rymowanych
- uzupełnianie ostatnich wersów znanych wierszyków (Sufa, 2012).

- **W czasie emocjonalnych wypowiedzi dziecka staraj się nie przerywać, inaczej może się zniechęcić; ewentualne korekty wprowadzaj subtelnie.** Okres przejścia do szkoły jest czasem, kiedy dziecko powinno zacząć dostosowywać się do pewnych reguł i zrozumieć, że teraz musi dzielić się uwagą dorosłego z ponad dwadzieścioro innych dzieci. Dla małego człowieka jest to bardzo trudne, należy więc maksymalnie mu to ułatwić. Kiedy zaczyna wypowiedź na jakiś temat, nie można jej drastycznie ucinąć czy przerywać, gdyż może spowodować wycofanie się dziecka i niechęć do ponownego podjęcia wątku (Sufa, 2012). Jeśli zatem trzeba zareagować w trakcie jego wypowiedzi, należy to uczynić z jak największą delikatnością, aby dziecko nie odebrało tego jako formy dezaprobaty lub kary.

- **Słuchaj go z uwagą i zachęcaj do kontynuowania dzięki pytaniom podtrzymującym wypowiedź.** W wieku 6 lat uczeń odzywa się już nie tylko wtedy, gdy jest to konieczne. W coraz większym stopniu język jest mu potrzebny do wyrażania emocji i budowania relacji społecznych z innymi ludźmi oraz stanowi podstawowe narzędzie potrzebne do wejścia w nowe role społeczne (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008). Jeśli dziecko, zabierając głos, zniechęca się lub celowo skraca swoją wypowiedź, należy mu pokazać, że to, co mówi, jest istotne. Można to zrobić np. poprzez zadawanie pytań związanych z treścią wypowiedzi, które będą wymagały rozwinięcia przez dziecko tematu.

- **Traktuj dziecko jak równoprawnego partnera w rozmowie, okazując mu szacunek i zrozumienie dla jego błędów.** Sukces edukacyjny w dużym stopniu zależy od relacji nauczyciel – uczeń i sposobu komunikacji między nimi. Niezbędne jest traktowanie małego ucznia z szacunkiem, w innym wypadku strach przed negatywną oceną nauczyciela lub poczucie niezrozumienia będą skutecznie blokować jego chęć wypowiedzania się. Dobra, wspierająca więź między dorosłym a dzieckiem wzmacnia kompetencję i poczucie autonomii, pośrednio wzmacniając również motywację wewnętrzną, od której na ścieżce edukacji konkretnej osoby zależy najwięcej (Brzezińska i Rycielska 2009).

- **Po zadaniu pytania daj dziecku wystarczająco dużo czasu na odpowiedź, co pozwoli mu na zastanowienie się i pokonanie nieśmiałości.** Podczas słynnego eksperymentu Rosenthala, nazwanego efektem samospełniającego się proroctwa (Aronson, Wilson i Akert, 2008), psychologowie społeczni dowiedli, że jeśli losowo wybrane dzieci są traktowane w szkole jako bardziej inteligentne, po kilku miesiącach rzeczywiście osiągają lepsze wyniki w testach inteligencji niż ich koledzy. Okazuje się, że dzieci, o których myślimy, że są bardziej inteligentne, traktujemy w inny, bardziej uprzywilejowany sposób, np. zadając im trudniejsze pytania czy z większym zainteresowaniem słuchając ich odpowiedzi, tym samym przeznaczając więcej czasu na ich odpowiedź niż na odpowiedzi innych dzieci. Ważne jest więc, aby uczniowie czuli, że każde zadane im pytanie jest istotne, a ich odpowiedzi mają znaczenie. Po zadaniu pytania należy dać dziecku wystarczająco dużo czasu na odpowiedź, co pozwoli mu na zastanowienie się, pobudzi twórcze myślenie, da mu poczucie

bycia słuchanym i traktowanym poważnie. W niektórych przypadkach może to być także czas, który jest dziecku potrzebny do pokonania nieśmiałości – może się więc okazać, że dziecko, po którym nigdy byśmy się tego nie spodziewali, zaskoczy nas swoją wiedzą i pomysłami, gdy pokona wewnętrzną blokadę.

- **Staraj się mniej mówić do dziecka, a więcej z nim rozmawiać.** Jest to zasada podsumowująca wszystko, co zostało przedstawione wyżej, a co łączy się z traktowaniem dziecka jako partnera w rozmowie, okazywaniem mu uwagi i zainteresowania oraz docenianiem wysiłków – tylko wtedy można bowiem wykorzystać cały potencjał językowy dziecka i pracować z nim nad kształtowaniem kodu rozwiniętego.

- **Aranżuj sytuacje komunikacyjne zarówno pomiędzy rówieśnikami, jak i pomiędzy dzieckiem a osobą dorosłą.** Dziecko w wieku 6 lat zna już główne zasady porozumiewania się w różnych grupach odniesienia. Nauczyciele mogą jednak pomóc im je doskonalić przez tworzenie okazji do porozumiewania się z różnymi dorosłymi, a także opowiadanie o spotkaniach i sytuacjach wymagających kontaktu z nimi, omawianie ich przebiegu i ewentualnych obaw dziecka związanych z tego typu sytuacją (Brzezińska i in., 2012). Szkoła może być także instytucją, w której dziecko uczy się budowania relacji społecznych dzięki funkcjonowaniu w grupie rówieśników, ćwiczy bowiem nawiązywanie kontaktów z grupą osób i zwracanie na siebie uwagi innych. Poprzez pracę w mniejszych zespołach dziecko uczy się podstawowych relacji społecznych, a grupa rówieśnicza staje się dla niego punktem odniesienia, stwarza możliwości poznawania siebie i swoich preferencji w kontaktach z innymi. Rolą nauczyciela jest mu to umożliwić oraz pozwolić na zajęcie miejsca w hierarchii i na samodzielność, tj. nie ingerować nadmiernie w spory i problemy w grupie (Brzezińska i in., 2012).

- **Obserwuj przebieg rozwoju języka dziecka; w razie wątpliwości skontaktuj się ze specjalistą.** Dziecko 6-letnie wypowiada się w coraz bardziej poprawny gramatycznie sposób, a treściom swych wypowiedzi nadaje kompozycję. Ma coraz bogatszy słownik i doskonali umiejętności nawiązywania i podtrzymywania rozmowy dzięki zwiększającej się liczbie interakcji oraz różnorodności sytuacji, w których przychodzi mu uczestniczyć. Wciąż jednak popełnia wiele błędów, np. nieprawidłowo (poprzez analogię) odmienia wyrazy i tworzy niezrozumiałe dla otoczenia neologizmy (Brzezińska i in., 2012). Dziecko zaczyna mówić dla przyjemności, ale może być tak, że mimo zachęt i poświęcanej mu uwagi wciąż ma problemy z wypowiedzaniem się lub unika tego typu aktywności. Problem może dotyczyć ogólnego rozwoju mowy i być na tyle poważny, że wymaga konsultacji ze specjalistą w dziedzinie logopedii lub psychologii. Dobrze jest, gdy problem zostanie zauważony na tyle wcześnie, by móc jak najszybciej zacząć nad nim pracować i nie dopuścić do pojawienia się jego konsekwencji w postaci problemów w innych dziedzinach edukacji szkolnej, np. w czytaniu.

- **Zwracaj uwagę na to, w jaki sposób mówisz przy dziecku – wszelkie błędy i zniekształcenia zwracają uwagę dziecka i są łatwo przyswajane.** W nauce po-

prawnego postępowania się językiem polskim równie ważny jak stawianie odpowiednich wyzwań do ćwiczeń przed uczniem jest przykład, jaki dziecko otrzymuje od znaczących dorosłych (Brzezińska i in., 2012). Jeśli bowiem dorośli nie zwracają uwagi na to, w jaki sposób wypowiadają się przy dziecku, to trudniej im wytłumaczyć mu potrzebę poprawnego mówienia. Trzeba też pamiętać, że dzieci są bardzo wyczulone na nieprawidłowości językowe, dostrzegane przez nie ze względu na ich niecodzienność i wyjątkowość. Praca nad zmianą złych nawyków jest często dużo trudniejsza niż nauka od podstaw.

- **Aranżuj sytuacje wymagające użycia różnych odmian języka.** Język polski, z którego korzystamy na co dzień, to nie tylko język oficjalny, stosowany w sytuacjach formalnych i wymagający wypowiedziania się „pełnymi zdaniami” (Sufa, 2012), ale także język codzienny, korzystający ze skrótów, uproszczeń, różnych form potocznych. Do głównych narzędzi służących komunikacji 6-latków należą Internet i urządzenia elektroniczne (Brzezińska i in., 2012). Język elektroniczny rządzi się nieco innymi zasadami – jest bardziej oszczędny (jak w przypadku wiadomości SMS) i dużo częściej niż język mówiony wykorzystuje elementy nowomowy. Należy więc umożliwić dziecku poznanie tych różnic oraz uświadomić mu, że mimo ich istnienia jest to rodzaj komunikacji, w której obowiązują te same normy kulturowe i społeczne. Choć nie widać ani nie słychać rozmówcy, wiadomość zostaje odebrana i wpływa na postrzeganie jej nadawcy przez innych. Osoba posiadająca kompetencje w korzystaniu z języka powinna umieć odnaleźć się w każdej z wymienionych form i wiedzieć, kiedy dana sytuacja wymaga użycia którejś z nich.

Rozwój mowy a e-learning

Wychodząc naprzeciw młodemu pokoleniu, otoczonemu od najmłodszych lat nowymi technologiami, w 2009 r. w Grecji stworzono program komputerowy opierający się na społecznych teoriach uczenia i koncepcji strefy najbliższego rozwoju Lwa S. Wygotskiego, służący do korygowania błędów artykulacyjnych i uczenia języka dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Badania wykazały, że dzieci korzystające z takiego programu uzyskiwały lepsze rezultaty w porównaniu z dziećmi korzystającymi z innych metod nauki (Toki i Pange, 2010).

Podsumowanie

Wspomaganie rozwoju języka dziecka 6-letniego w dużej mierze polega na odpowiadaniu na jego naturalne potrzeby komunikacyjne oraz dbaniu o równomierny rozwój wszystkich kompetencji językowych i związanych z nimi funkcji. Główne zagrożenia, które może napotkać dziecko na swojej drodze, to radykalne sposoby kształtowania języka, skupione wyłącznie na pojedynczych aspektach, nietraktujące nabywania kompetencji językowych jako złożonego procesu, w którym każdy element jest ważny i nie może być marginalizowany. Zbyt ustrukturalizowany, nastawiony na formalną poprawność proces wypowiedziania się w sytuacji szkolnej

oraz w rodzinie pochodzenia w takim samym stopniu może zaburzyć rozwój kompetencji językowych jak pozostawienie dziecku zbyt dużej swobody, powodującej zagubienie w świecie reguł społeczno-kulturowego funkcjonowania.

Kształtowanie języka wpływa zwrotnie na funkcjonowanie dziecka pod względem emocjonalnym, społecznym, poznawczym, moralnym, rozwija jego osobowość, kształtuje wyobraźnię. Sytuacja szkolna często nie sprzyja skupieniu się na języku dziecka, warto jednak pamiętać, że język determinuje funkcjonowanie dziecka i to nie tylko w murach szkoły.

Literatura

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (ss. 557–598). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Błachnio, K. (2003). *Vademecum logopedyczne: dla studentów pedagogiki*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (ss. 95–292). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. I., Czub, M., Czub, T., Ożadowicz, N., Rycielski P., Słoma Z., Szymańska D., Urbańska J. (2012). *Sześciolatek idzie do szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Hohm, E., Jennen-Steinmetz, C., Schmidt, M. H., Laucht, M. (2007). Language development at ten months. Predictive of language outcome and school achievement ten years later? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(3), 149–156.
- Kosz, J. (b.d.). *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci w wieku przedszkolnym*. www.eduforum.pl [20.07.2013].
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- 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? *Studia Edukacyjne*, 21, 129–142.
- Sufa, B. (2012). Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w edukacji elementarnej. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszy wieku szkolnym* (ss. 31–48). Kraków: Libron.
- Toki, E. I., Pange J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4274–4278.
- Wojciechowska J. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 158–163). Gdańsk: GWP.

ROZDZIAŁ IX

Współpraca szkoły i rodziców na początku edukacji szkolnej dziecka

DARIA JAKIELCZYK / ANNA STECKA / EWELINA SYMONOWICZ
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

W polskim systemie edukacji więcej uwagi poświęca się relacji nauczyciel – uczeń oraz poziomowi przygotowania dziecka do nauki szkolnej niż sposobom kształtowania współpracy rodziców i nauczycieli. Tymczasem współpraca między szkołą a domem to bardzo ważny element procesu edukacji, który wpływa na rozwój dziecka – im lepsza jest współpraca nauczyciela z rodzicami, tym większe szanse na to, że dziecko będzie rozwijać się w sposób zrównoważony.

Kontakty nauczycieli z rodzicami przynoszą wiele korzyści obu stronom relacji. Rodzice mogą znacznie pomóc w nawiązaniu kontaktu nauczyciela z uczniem, ponieważ są skarbnicą informacji o dziecku. Dzięki takiej wiedzy wychowawca może poznać sprawdzone sposoby wspomagania dziecka w radzeniu sobie ze stresem, emocjami lub sposoby motywowania go. Rodzice wiedzą, jak dziecko się rozwija, jak reaguje na pewne zdarzenia, mogą przewidywać, czy poradzi sobie z nową sytuacją czekającą je w szkole, więc to z nimi należy konsultować spostrzeżenia dotyczące zachowania dziecka.

Nawiązanie dobrej relacji z rodzicem, tj. takiej, która będzie miała najlepszy wpływ na dziecko, jest bardzo trudnym zadaniem dla nauczyciela. Warto więc zastanowić się nad stosowanymi dotychczas sposobami mającymi na celu nawiązanie tej relacji, nad tym, jak powinna wyglądać poprawna komunikacja, jakie powinny być zasady prowadzenia zebrań i rozmów indywidualnych z rodzicami, a także z jakimi trudnościami można spotkać się podczas budowania relacji z rodzicem.

Duży wpływ na relacje nauczyciel – rodzice ma wprowadzona reforma oświaty związana z obowiązkiem rozpoczęcia nauki szkolnej przez 6-latków. Zmienia się wiele przepisów prawnych związanych z wczesną edukacją, panuje chaos informacyjny dotyczący tego, co jest najlepsze dla dzieci 6-letnich, dochodzi do sporów i pojawiają się sprzeczne opinie na ten temat. Wszystko to powoduje, że rodzice czują się zagubieni w docierających do nich informacjach, co wzmacnia ich obawy o bezpieczeństwo dzieci w pierwszych latach nauki. Wiedząc o naturalnych obawach rodziców związanych z posłaniem dziecka do szkoły, trzeba pamiętać, że w zaistniałej sytuacji obawy te mogą znacznie się nasilić i może pojawić się wiele nowych wątpliwości związanych z nauką dzieci w I klasie.

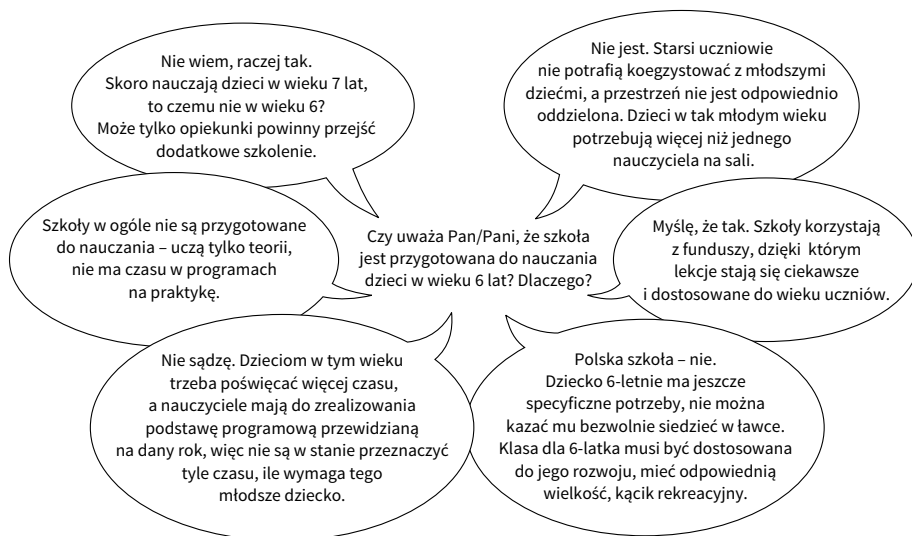
Kim jest rodzic 6-latka?

- to młody dorosły między 30. a 40. rokiem życia, który uczy się jeszcze roli rodzica
- gdy jest to jego pierwsze dziecko, nigdy wcześniej nie współpracował z nauczycielem i nie wie, jak ma wyglądać taka współpraca (choć także rodzice, którzy posyłali już dzieci do szkoły mogą nie mieć tej umiejętności)
- daje kredyt zaufania nauczycielowi, który będzie miał pieczę nad jego dzieckiem, wierzy w wiedzę i doświadczenie wychowawcy (dlatego, paradoksalnie, może nie widzieć potrzeby współpracy z nim)
- bazuje na wcześniejszych doświadczeniach związanych ze szkołą: na własnej edukacji czy edukacji swoich starszych dzieci, a także na opowieściach, w związku z czym ma określone nastawienie do nauczyciela i nauczania
- obawia się, czy jego dziecko będzie w stanie sprostać wymogom edukacyjnym oraz czy poradzi sobie w kontakcie z rówieśnikami i z nauczycielem

1. Współpraca z nauczycielem oczami rodzica

W sierpniu 2013 r. zostało przeprowadzone badanie własne, które miało na celu poznanie zdania rodziców dzieci 6-letnich i osób, które nie są rodzicami dzieci w tym wieku, na temat reformy oświaty, gotowości szkół do wprowadzenia w życie zaleceń reformy oraz na temat ogólnej współpracy rodziców i nauczycieli. Badanie zostało przeprowadzone na próbie 40 osób, w tym na 5 rodzicach dzieci 6-letnich i 2 rodzicach dzieci 7-letnich. W 77% badani opowiedzieli się przeciwko posyłaniu 6-latków do szkół i wyrazili prawie wyłącznie obawy związane z nauczaniem w szkole młodszych niż dotąd dzieci. Okazało się, że zarówno obawy rodziców, jak i pozostałych badanych niebędących obecnie rodzicami (jedynie potencjalnymi rodzicami w przyszłości) są bardzo podobne. To, co myślą rodzice o wcześniejszym pójściu do szkoły ich pociech, ma znaczący wpływ na ich relacje z nauczycielem, dlatego warto przedstawić obawy powtarzające się w wielu wypowiedziach osób badanych. Potwierdzają one, że są to problemy ogólnopolskie, wiele z nich pojawia się również

podczas protestów przeciwko reformie, nagłaśnianych niejednokrotnie w mediach. Na rys. 1 zostały ujęte wypowiedzi niektórych badanych.



Rys. 1. Fragmenty wypowiedzi osób badanych na temat tego, czy szkoła jest przygotowana do nauczania dzieci 6-letnich

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

1.1. Obawy rodziców dotyczące posyłania 6-latków do szkół

Wiele sytuacji w życiu wywołuje niepokój i obawy. Jedną z nich jest posłanie dziecka do szkoły. Niektórzy rodzice dostrzegają więcej pozytywnych stron, inni – negatywnych w tym, że ich pociecha ma rozpocząć edukację szkolną w wieku 6 lat. W tab. 1 zostały przedstawione obawy rodziców co do tej kwestii.

Obawy dotyczące wcześniejszego rozpoczęcia edukacji przez 6-latków koncentrują się wokół pięciu kategorii: 1) zmian kulturowych, 2) niedostatecznego rozwoju dziecka w sferze społecznej, emocjonalnej i psychomotorycznej, 3) aktywności dziecka skoncentrowanej na zabawie, a nie na nauce, 4) zbyt dużego stresu i obciążenia emocjonalnego dziecka, 5) zbyt dużego przywiązania do rodziców.

Obawy te są bardzo duże i zróżnicowane, lecz wszystkie wynikają z przekonania, że poziom rozwoju dziecka 6-letniego jest niewystarczający do spełnienia wymagań związanych z nauczaniem w warunkach szkolnych. Dlatego ważne jest, aby przedstawić rodzicom program i sposób nauczania, metody pracy z dziećmi czy chociażby sale, w których będą się odbywały lekcje.

Tab. 1. Obawy rodziców wobec posyłania 6-latków do szkół

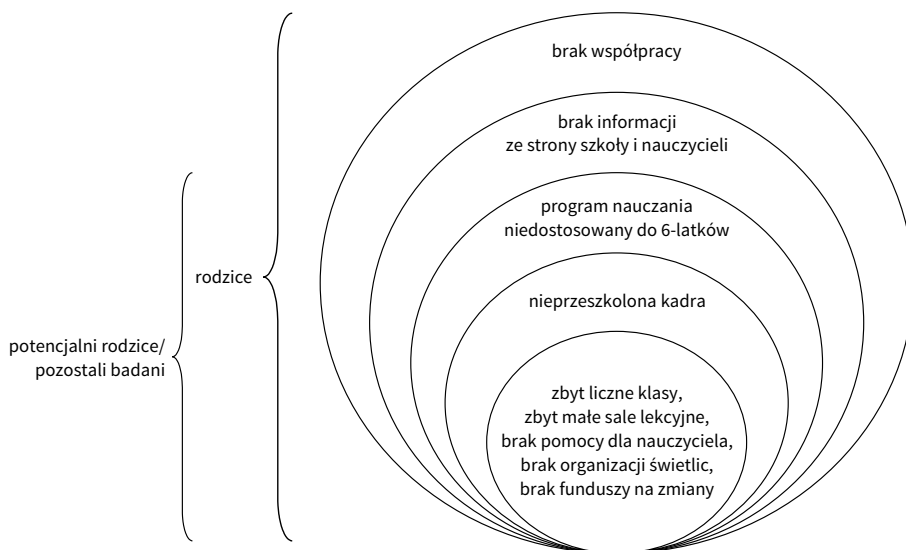
Rodzaj	Treść
Kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> - skracanie dzieciństwa - zbyt szybkie narzucanie dziecku obowiązków - „po co zmieniać wcześniejszy rozkład lat nauki szkolnej, skoro funkcjonował poprawnie?”
Rozwojowe	<p>rozwój emocjonalny dziecka:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trudności z kontrolowaniem emocji - trudności z radzeniem sobie z nową sytuacją - trudności z podejmowaniem nowych, trudnych zadań <p>rozwój społeczny dziecka:</p> <ul style="list-style-type: none"> - niezrozumienie norm panujących w szkole - nieumiejętność dostosowania się do obowiązków związanych ze szkołą - niezrozumienie poleceń nauczyciela i nieumiejętność dostosowania się do nich <p>rozwój psychomotoryczny dziecka:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zbyt krótki czas koncentracji uwagi na zadaniu - zbyt trudny do opanowania w tym wieku program nauczania - potrzeba ruchu - problemy z dojrzałością ręki do trzymania długopisu, do pisania odpowiednich znaków
Priorytet – zabawa	<ul style="list-style-type: none"> - dziecko chce się bawić, a nie uczyć - rozwój przez zabawę i aktywność, a nie przez siedzenie w ławce i wykonywanie zadań
Stres	<ul style="list-style-type: none"> - trudny program nauczania - zbyt wiele nowych obowiązków, np. poranne wstawanie, odrabianie lekcji, zmiana i zwiększenie materiału do nauki - hałas w szkole - nieumiejętność radzenia sobie w grupie rówieśniczej, rozwiązywania konfliktów
Relacja z rodzicami	<ul style="list-style-type: none"> - zbyt duże przywiązanie do rodziców, lęk przed obcymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

1.2. Obawy rodziców dotyczące przygotowania szkół na przyjęcie 6-latków

W drugim etapie badania osoby badane wypowiadały się na temat przygotowania szkół do nauczania 6-latków (rys. 2). Zdania rodziców dzieci w wieku szkolnym różniły się od wypowiedzi osób, które nie mają dzieci w tym wieku. Wypowiedzi rodziców były bardziej kategoryczne, pesymistyczne i negatywne. Wszyscy badani zwracali uwagę na program nauczania niedostosowany do poziomu rozwoju 6-latka, na braki w kompetencjach kadry nauczycielskiej i niedostosowanie szkół pod względem warunków fizycznych. Mówili także o braku informacji ze strony szkół o reformie i braku pomocy przy podejmowaniu decyzji co do nauki 6-latków w szkole.

Wypowiedzi rodziców były w większości negatywne, jednak nie znamy źródeł tych opinii, nie wiadomo, czy rodzice opierali się na bezpośrednich doświadczeniach, obiektywnych wskaźnikach, czy też kierowali się wyobrażeniami oraz emocjami wywołanymi reformą oświaty.



Rys. 2. Argumenty osób badanych potwierdzające ich opinię na temat niedostosowania szkół do reformy oświaty

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

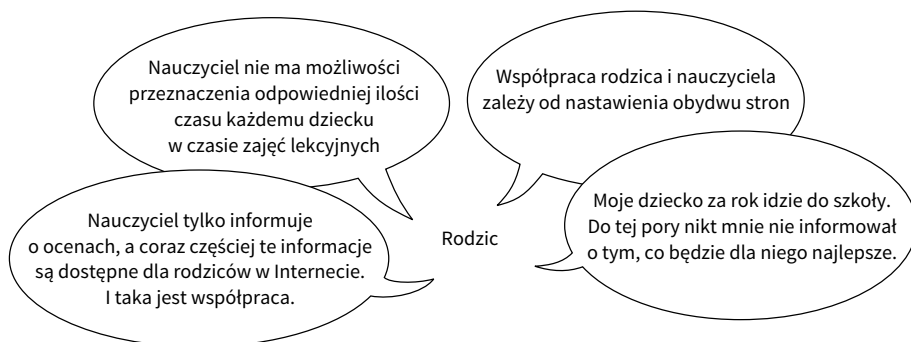
Wypowiedzi rodziców świadczą o ich braku wiary w odpowiednie przystosowanie szkoły do potrzeb dzieci 6-letnich. Jedne uwagi dotyczą spraw organizacyjnych, takich jak: niedostosowanie programu, nieodpowiednie przygotowanie sal lekcyjnych oraz zbyt liczne klasy i brak dodatkowych nauczycieli do pomocy, inne, wypowiedziane głównie przez rodziców 6-latków, koncentrują się na współpracy szkoły z nauczycielami. O ile pierwsza kategoria problemów często leży poza możliwościami nauczyciela, a nawet dyrektora, gdyż zależą one od czynników prawnych, finansowych czy infrastrukturalnych, o tyle druga zależy wyłącznie od pracowników szkoły. Widać więc, jak istotna jest dla rodziców współpraca ze środowiskiem szkolnym. Odpowiednia komunikacja z rodzicami mogłaby zatem zmniejszyć ich obawy i niepokój.

1.3. Opinie rodziców dotyczące współpracy z nauczycielami

W ostatniej części badania uwagę poświęcono współpracy rodziców i nauczycieli. Opinie rodziców i potencjalnych rodziców/pozostałych badanych różniły się znacznie

w tym względzie. Nauczyciele raczej pozytywnie wypowiadali się na temat współpracy z rodzicami. Często mówili o wzajemnej odpowiedzialności za relacje rodzic – nauczyciel, o tym, że współpraca zależy od nastawienia jednej i drugiej strony, a skoro w szkole organizowane są zebrania rodziców i rozmowy indywidualne oraz rodzic jest na bieżąco informowany o ocenach, to współpraca rodzica i nauczyciela jest dobra.

Rodzice 6-latków twierdzili z kolei, że współpraca z nauczycielami nie jest poprawna (rys. 3). Zarzucali nauczycielom brak współpracy, związany zarówno z nową reformą oświaty (tzn. brak informacji o reformie, o przygotowaniu szkół, programu dla 6-latków, brak dialogu z rodzicami), jak i z ogólnym komunikowaniem się w relacji nauczyciel – rodzice. W wypowiedziach rodziców często pojawiało się stwierdzenie, że nauczyciel jedynie informuje o ocenach zdobywanych przez ucznia i nie istnieją inne aspekty tej relacji. Rodzice zarzucali nauczycielom brak indywidualnego zainteresowania uczniem oraz brak współpracy w planowaniu indywidualnej ścieżki edukacji konkretnego dziecka. Opinie te opierały się na ich doświadczeniu związanym z rozpoczęciem przez dziecko edukacji szkolnej oraz na doświadczeniach rodziców w kontakcie z nauczycielami podczas nauki w szkole ich starszych dzieci.



Rys. 3. Wypowiedzi rodziców na temat współpracy nauczycieli i rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W wypowiedziach rodziców można dostrzec frustrację związaną przede wszystkim z brakiem informacji i brakiem bezpośredniej pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczącej ich 6-letniego dziecka. Rodzice bowiem nie wiedzą, czy i dlaczego mieliby posyłać do szkoły dziecko w wieku 6 lat, obawiają się skutków swojej decyzji, boją się skrzywdzić dziecko.

Obraz rodzica dziecka 6-letniego, jaki wyłania się z badania, warto uwzględnić w kształtowaniu relacji rodzic – nauczyciel. Szczególnie w czasie wprowadzania reformy oświaty należy zapewnić rodzicowi poczucie bezpieczeństwa, ponieważ tylko pewny siebie, spokojny rodzic, wiedzący, co szkoła ma do zaoferowania jemu

i dziecku, oraz ufający nauczycielowi jest w stanie nawiązać taką relację, by miała ona możliwie najlepszy wpływ na dziecko. Podobne stanowisko zostało przedstawione w raporcie OECD *Starting Strong III*, który udowadnia, że wpływ najbliższego otoczenia dziecka ma ogromny wpływ na jego edukację, a placówki szkolne mogą to efektywnie wykorzystać. Odpowiednia współpraca nauczycieli z rodzicami jest zatem gwarancją efektywności procesu nauczania.

2. Rola rodzica i rola nauczyciela w przygotowaniu 6-latka do nauki w szkole

Każdy człowiek jest zakorzeniony w kilku środowiskach, które mają wpływ na jego rozwój. Są to: środowisko rodzinne, szkoła, miejsce pracy, środowisko rówieśnicze, grupy formalne i nieformalne itd. Środowiska te w dużym stopniu kształtują człowieka w każdej sferze jego życia, zwłaszcza w okresie dzieciństwa. W przypadku dzieci wpływ ten początkowo ogranicza się do środowiska rodzinnego. Sytuacja zmienia się, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole – wtedy odpowiedzialność za jego prawidłowy rozwój i kształtowanie gotowości do nauki dzielą dwa środowiska: rodzina i szkoła. Dziecko integruje doświadczenia zdobywane w domu i w szkole, toteż ważne jest, aby oba środowiska uzupełniały się i potrafiły ze sobą współpracować, mając na uwadze dobro dziecka. I w środowisku rodzinnym, i w środowisku szkolnym istnieje wiele obowiązków i zadań, które każde z nich powinno wypełniać, aby kształtować podstawowe kompetencje dziecka związane z rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej.

2.1. Zadania rodziny w przygotowaniu dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole

Dzieci w wieku szkolnym są gotowe na pewną niezależność od rodziców, a ich przywiązanie do rodziców nie jest już tak silne jak w latach wcześniejszych. Jednak sytuacja szkolna, która stanowi nowe wyzwanie dla dziecka, wywala silny stres, dlatego dziecko może szukać wsparcia u bliskich dorosłych, gdy rozpocznie naukę w szkole. Rolą rodzica jest zapewnienie mu bezpiecznej bazy w sytuacjach stresowych, wychowywanie, akceptowanie słabości, wspieranie go w nauce i podtrzymywanie przyjemności uczenia się (Appelt, 2005).

2.2. Zadania szkoły w przygotowaniu dziecka do funkcjonowania w nowym środowisku

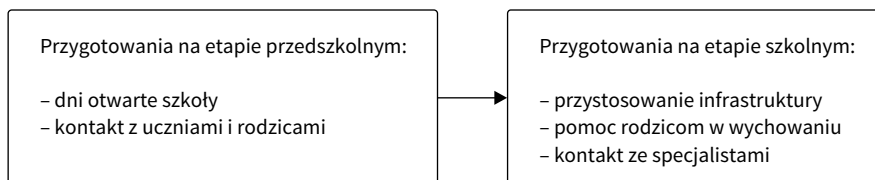
Rozpoczęcie edukacji szkolnej wymaga przygotowania zarówno samego dziecka i jego rodziców, jak i opiekunów w przedszkolu, nauczycieli, dyrektora oraz infra-

Tab. 2. Zadania rodziców w przygotowaniu dziecka do szkoły

Zadania	Opis	Skutek
Pobudzenie do aktywności	<ul style="list-style-type: none"> - poznawczej: czytanie książek, wspólna zabawa, podróże, zachęcanie do różnych form ekspresji artystycznej - społecznej: kontakty z rówieśnikami, z innymi dorosłymi 	stymulowanie rozwoju
Przygotowanie do samodzielności i zaradności w sytuacjach codziennych	<ul style="list-style-type: none"> - umacnianie wcześniej nabytych kompetencji, np. utrzymywanie porządku w pokoju, przeprowadzanie własnej toalety - pozwalanie na podejmowanie własnej aktywności przez dziecko, np. w wyborze ubrania, rodzaju zabawy, oraz wyznaczenie obowiązków, np. karmienie zwierzęcia domowego 	<p>pewność siebie, wiara w siebie w wykonywaniu zadań szkolnych</p>
Przygotowanie do radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych do znoszenia niepowodzeń i porażek	<ul style="list-style-type: none"> - zachęcanie do stawiania czoła niepowodzeniom i konfliktom, a także nowym wyzwaniom 	akceptacja niepowodzeń, traktowanie niepowodzenia jako wyzwania
Przygotowanie do roli ucznia	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie cech niezbędnych do efektywnej nauki szkolnej np. koncentracji uwagi, kontroli emocji (informowanie i ćwiczenie) - wspieranie dziecka w odkrywaniu talentów, dostrzeganie potencjału 	<p>zmniejszenie obaw i stresu u dziecka związanych z podjęciem nauki szkolnej, stworzenie pozytywnego obrazu szkoły</p>
Przygotowywanie do nowych kontaktów społecznych	<ul style="list-style-type: none"> - uczenie dziecka otwartości, aktywnego uczestnictwa w grupie rówieśniczej - nawiązywanie kontaktów z osobami dorosłymi 	<p>nauka reguł życia społecznego, sygnalizowanie korzyści płynących z relacji oraz niebezpieczeństw związanych np. z kontaktem z obcymi ludźmi</p>
Przygotowanie do realizacji nowych zadań i rozliczania się z nich oraz bycia rozliczanym	<ul style="list-style-type: none"> - uczenie planowania działań mających na celu określone rezultaty - zachęcanie do różnorodnych aktywności, planowanie celów, udzielanie informacji zwrotnych 	<p>odczuwanie satysfakcji przez dziecko, większa systematyczność, rzetelność</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Szymańska, 2013.

struktury szkoły. Przygotowania te muszą rozpocząć się już na etapie przedszkolnym, aby zmiana miejsca edukacji była jak najbardziej łagodna dla dziecka (rys. 4).



Rys. 4. Etapy przygotowań szkoły i dzieci do edukacji szkolnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska i Szymańska, 2013.

2.2.1. Przygotowania na etapie przedszkolnym

Dzieci w wieku przedszkolnym mają dużą potrzebę bezpieczeństwa, a zarazem są niezwykle ciekawe świata, szybko się uczą i chętnie poznają nowe miejsca i sytuacje. Ich wrodzoną ciekawość można wykorzystać, organizując „programy adaptacji” we współpracy przedszkola i szkoły.

Dni otwarte szkoły

Takie działania, jak dni otwarte szkoły, mają pozwolić dziecku na poznanie przyszłej szkoły, sposobów jej funkcjonowania, zasad oraz ról spełnianych przez uczniów – ich obowiązków i zadań. Dzięki temu przyszła szkoła nie będzie dla niego obca, będzie miejscem, które kojarzy się z poczuciem bezpieczeństwa i wsparciem ze strony rodziców. Dziecko powinno mieć możliwość obejrzenia całej szkoły – zarówno swojej przyszłej klasy, jak i szatni, korytarzy, pokoju nauczycielskiego, biblioteki, auli szkolnej, sali gimnastycznej, świetlicy, gabinetu pielęgniarki – wszystkich miejsc, które będzie w przyszłości odwiedzać. Ważne jest również zorganizowanie czasu na zapoznanie się przedszkolaków ze starszymi kolegami. Mogą to być wspólne zawody sportowe, festyny, konkursy, a także otwarte lekcje. Jeśli wzbudzi to ciekawość dziecka, obawy związane z pierwszym dniem szkoły ustąpią zainteresowaniu i radości związanej z tym, że będzie ono przychodziło codziennie do tak ciekawego miejsca.

Programy adaptacji pomagają również rodzicom przyszłych uczniów w zapoznaniu się z ich nową rolą rodzica współpracującego ze szkołą. Pozwalają na poznanie zasad funkcjonowania szkoły, jej kadry nauczycielskiej, dyrektora, planów zajęć oraz infrastruktury szkoły. Oswojenie się ze zwyczajami panującymi w danej szkole i obowiązującymi w niej procedurami, np. sposobem komunikowania się z dyrektorem i nauczycielami, regulaminem szkoły, zasadami oceniania i prowadzenia zajęć, a także poznanie przyszłego wychowawcy dziecka sprzyjają powstaniu atmosfery życzliwości i wzajemnej współpracy, opartej na zaufaniu między rodzicem a nauczy-

celem. Dni otwarte mogą być także okazją do rozmowy nauczyciela z rodzicem, która rozwieje przynajmniej niektóre obawy związane z rozpoczęciem przez dziecko nauki w szkole.

Wspomnienia Rafała (21 lat) na temat dni otwartych organizowanych przez przedszkole w przyszłej szkole

Przedszkole znajdowało się w sąsiedztwie szkoły podstawowej, tak więc większość dzieci z przedszkola miała w przyszłości uczęszczać do tej szkoły, między innymi ja. Często organizowano dla nas wycieczki do tej szkoły, olimpiady sportowe. Witał nas dyrektor szkoły, pokazywał nam sale lekcyjne, aulę, stołówkę. Wspominam to bardzo pozytywnie. Takie wycieczki zachęcały mnie do tego, aby w przyszłości uczyć się w tej szkole, chciałem do niej iść.

Kontakt z przyszłymi uczniami i ich rodzicami na etapie przedszkolnym

Odpowiednio wczesny kontakt przyszłych rodziców z nauczycielami i dyrektorem szkoły pozwoli na zidentyfikowanie potrzeb, obaw i wątpliwości oraz zapobieżenie konfliktom w pierwszych tygodniach edukacji dziecka. Dzięki spotkaniom, debatom, rozmowom i innym formom wymiany zdań, poglądów, zastrzeżeń można uniknąć późniejszych rozczarowań i trudności w komunikacji, a także ustalić sposoby rozwiązania danego problemu (Sawicka, 1991). Mając wcześniejszy kontakt z przyszłymi uczniami, nauczyciele mogą poznać specyfikę funkcjonowania konkretnych dzieci i dostosować program nauczania do ich zdolności, tak by w odpowiedni sposób wspomagać ich rozwój.

2.2.2. Przygotowania na etapie szkolnym

Zmiana środowiska przedszkolnego na szkolne może być łatwiejsza, gdy stopniowo będą zmieniane właściwości fizyczne obu tych środowisk. W przedszkolu dziecko jest przyzwyczajone do pewnego układu pomieszczeń, sposobu ułożenia zabawek, stałych wychowawców grupy oraz swoich kolegów i koleżanek. Z pewnością niektóre dzieci będą uczęszczały do I klasy ze swoimi kolegami z przedszkola, będą jednak także musiały stworzyć nowe relacje – z wychowawcą i innymi dziećmi. Dużym wyzwaniem dla dziecka jest nauka norm i zasad panujących w szkole oraz stopniowa zmiana sposobu i treści nauki. Dziecko przychodzi do szkoły z pewnym nastawieniem – z opiniami zasłyszanyymi w trakcie rozmów między rodzicami, dziadkami, czasem pozytywnymi, ale często niepokojącymi. Takie opinie składają się na pierwsze wrażenie na temat szkoły i mogą znacząco wpłynąć na jego nastawienie.

Dostosowanie infrastruktury szkoły do potrzeb 6-latków

Istnieje wiele sposobów dostosowania szkoły do 6-latków. Jeśli otoczenie będzie przypominało przestrzeń przedszkolną, dziecko będzie czuło się niej swobodniej

i bezpieczniej. Można również wyodrębnić specjalne miejsca dla 6-latków, np. w świetlicy, w salach lekcyjnych oraz wyposażyć je w odpowiednie meble, lekkie i dające się swobodnie przesuwac (najlepiej na kółkach), aby móc łatwo dostosować przestrzeń do potrzeb zajęć. Dodatkową zachętą do nauki mogą być interesujące gry edukacyjne, tablice interaktywne, plansze, które wspomagają proces nauki i mogą przyczynić się do tego, że dziecko dłużej skupi swoją uwagę na wykonywanych zadaniach.

Pomoc rodzicom we wspomaganiu edukacji dziecka

W związku z obawami rodziców dotyczącymi posyłania dziecka w wieku 6 lat do szkoły nieodzowna jest pomoc nauczycieli w zrozumieniu potrzeb dziecka i roli szkoły we wspomaganiu jego rozwoju. Ważne jest, aby rodzice przekazali nauczycielom wszystkie potrzebne informacje na temat dziecka, szczególnie gdy należy ono do grupy ryzyka, czyli jego sprawność w jakimś obszarze jest ograniczona lub dziecko przewlekłe choruje. Także nauczyciele powinni przekazywać rodzicom wszystkie informacje na temat dziecka – nie tylko to, jak się uczy, ale także jak układa się jego współpraca z nauczycielami i rówieśnikami, jak odnajduje się w nowej szkole, czy potrafi się skoncentrować na lekcjach. Ważne jest, aby mówić nie tylko o jego porażkach, ale także o jego zasobach, o tym, nad czym warto pracować.

Umożliwienie kontaktu rodziców ze specjalistami

Rodzice często nie wiedzą, do kogo się udać, gdy zauważą nieprawidłowości w rozwoju i zachowaniu swojego dziecka. Dlatego tak bardzo potrzebni są nauczyciele i specjaliści w szkole (psycholog, pedagog), którzy pomogą im w rozwiązaniu danego problemu lub skierują do osoby kompetentnej w innej placówce, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzięki temu rodzice czują wsparcie ze strony szkoły i nie boją się do niej wysłać swoje dzieci. Wiedzą, że gdy zaistnieje taka potrzeba, zostaną poinformowani o jakichkolwiek kłopotach swojego dziecka i nie zostaną z tym kłopotem sami, bowiem będą je rozwiązywać we współpracy z wychowawcą i psychologiem (tab. 3).

3. Komunikacja nauczyciel/dyrektor – rodzic a początki współpracy

Rodzic jest nie tylko osobą, która wymaga, ale i tą, która może dać wiele od siebie, pomóc w procesie nauczania swojego dziecka i włączyć się w organizowanie wydarzeń szkolnych. Aby tak się stało, musi on mieć zaspokojone własne potrzeby – posiadać informacje na temat wyników w nauce, zachowania, osiągnięć, słabych stron dziecka, a także informacje o życiu szkoły i podstawowych źródłach pomocy (Biała i Możdżyński, 2002). Rodzic może także zaoferować pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych lub w organizacji wydarzeń szkolnych. Rozpoznanie

Tab. 3. Zadania szkoły w przygotowaniu dziecka do edukacji w szkole

Zadania szkoły	Opis	Skutek
Przekazywanie wiedzy w sposób dostosowany do możliwości rozwojowych dziecka	program nauczania jest dopasowywany do możliwości i zasobów ucznia	dziecko rozwija się w harmonijny sposób, bez poczucia niedopasowania do klasy
Przekazywanie wartości moralnych, patriotycznych i etycznych	nauczanie wartości, które przygotowuje dziecko do życia w społeczeństwie, pomaga w rozwiązywaniu lub zapobieganiu konfliktom z rówieśnikami	mniej konfliktów z rówieśnikami; dziecko wie, jakich zachowań się od niego oczekuje, jakie zachowania są odpowiednie w danej sytuacji, a jakie nie
Posiadanie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej	wykwalifikowani nauczyciele potrafią poradzić sobie w sytuacjach trudnych oraz dostosować program nauczania do umiejętności ucznia	nauczyciele czują się dobrze w swojej roli, uczniowie uczą się chętnie, z zainteresowaniem
Posiadanie odpowiednich warunków fizycznych	otoczenie dostosowane do potrzeb dziecka, by wzmocnić jego poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie oraz ułatwić przystosowanie się do nowej sytuacji	dzieci są pewne siebie, łatwo przystosowują się do nowej roli ucznia
Posiadanie zaplecza specjalistów, np. psychologa, pedagoga, pielęgniarki	wsparcie dla rodziców, nauczycieli i uczniów, zwłaszcza w przypadku wystąpienia problemów	rodzice czują się bezpiecznie, wiedzą, do kogo mogą się zwrócić w razie problemów i że otrzymają kompetentną pomoc; nauczyciele mają wsparcie merytoryczne w specjalistach; uczniowie mają zapewnione odpowiednie wsparcie i pomoc

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

i reagowanie na potrzeby i oczekiwania rodzica jest pierwszym krokiem do nawiązania współpracy, którą można pielęgnować przez różnego rodzaju spotkania formalne (np. zebrania) i nieformalne (np. w domu rodzinnym dziecka). Postać rodzica jest znacząca w procesie kształcenia, dlatego warto przyjrzeć się temu, jak powinna przebiegać prawidłowa komunikacja między nauczycielem a rodzicem.

Tab. 4. Potrzeby i zasoby rodziców w komunikacji z nauczycielem

Potrzeby	Wkład
<ul style="list-style-type: none"> - porozumiewanie się – ustalony sposób przekazywania informacji o dziecku (np. telefoniczny) - stały kontakt – otrzymywanie informacji na temat postępów w nauce, osiągnięć, trudności, problemów - zapewnienie dostępu do informacji na temat kształcenia dziecka, rocznego planu pracy - otrzymywanie wskazówek co do postępowania z dziećmi trudnymi, sprawiającymi problemy - wsparcie dla rodziców potrzebujących pomocy, kierowanie do specjalistów 	<ul style="list-style-type: none"> - informacje – rodzice są ważnym źródłem informacji o uczniu - współpraca w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań problemów - pomoc przy organizacji imprez szkolnych, wycieczek itp. - możliwość udziału w tworzeniu życia szkoły oraz struktury szkolnej (trójka klasowa, rada rodziców)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hornby i in., 2005.

Podstawą owocnej współpracy jest odpowiednia komunikacja, która najlepiej realizuje się przez uważne i aktywne słuchanie. Oto kilka zasad porozumiewania się:

- kontakt wzrokowy – ważne jest utrzymywanie stałego kontaktu wzrokowego z rozmówcą, lecz należy pamiętać, że zbyt intensywne wpatrywanie się w oczy może być krępujące i nieprzyjemne,
- odpowiednia postawa – w rozmowie z innym człowiekiem należy zachować otwartą postawę ciała (bez krzyżowania rąk i nóg). Warto też usiąść naprzeciw niego i przechylić się lekko do przodu, co daje wrażenie uważnego słuchania. Trzeba jednak pamiętać, by postawa ciała była naturalna, a nie wyrażała sztywności i stres,
- ruchy ciała – należy dostosować gestykulację do tematu rozmowy i sytuacji. Brak gestykulacji może oznaczać brak zainteresowania rozmową, a nadmierna gestykulacja – nerwowość, co może przestraszyć rozmówcę. Należy także panować nad pewnymi ruchami, które mogą być odczytane przez rozmówcę jako lekceważące, np. zerkanie na zegarek, bawienie się rękoma, stukanie nogą w podłogę,
- dystans – należy zachować odpowiednią odległość od rozmówcy; za mała albo za duża może budzić negatywne odczucia,
- delikatna zachęta – należy dać rozmówcy poczucie, że jest słuchany. Można więc używać krótkich wyrażen, takich jak: „tak słucham”, „mym”, „aha”, lub potakiwać głową. Jest to wyraz skupienia na tym, co druga osoba ma do powiedzenia,

– otwarte pytania – warto zadawać takie pytania, które pozwolą drugiej osobie się wypowiedzieć, wyrazić własne zdanie. Należy zaś unikać pytań, na które wystarczy odpowiedzieć „tak” lub „nie” oraz pytań sugerujących odpowiedź,

– zrozumienie – bardzo ważne jest upewnienie się co do tego, że dobrze zrozumiało się, co rozmówca chciał przekazać. Można powtórzyć część rozmowy, zapytać, co dokładnie miał na myśli, mówiąc dane słowa. Rozmówca mógł wypowiadać pewne treści w zupełnie innym kontekście, niż zostało to odebrane przez słuchacza, dlatego warto dowiadywać się, jakie miał intencje.

3.1. Zebrania z rodzicami

Jednym z ważniejszych wydarzeń w kontaktach z rodzicami są zebrania. Jest to okazja do poznania się i nawiązania współpracy. Czasem jednak rodzice niechętnie w nich uczestniczą lub spotkanie polega tylko na przekazywaniu informacji – nauczyciel mówi, a rodzice słuchają. Aby tak się nie stało, warto, aby nauczyciel pamiętał o kilku zasadach:

Przygotuj się. Ważne jest, aby do każdego zebrania przygotować się wcześniej, zarówno od strony formalnej (zawiadomienie rodziców o zebraniu), jak i merytorycznej (ustalenie celu spotkania, poruszanych problemów, przygotowanie odpowiedzi na pytania rodziców).

Postaraj się o miłą atmosferę. Spotkanie z nauczycielem nie powinno być dla rodzica stresującym wydarzeniem. O wiele chętniej będzie w nim uczestniczył, jeśli będzie to miłe spotkanie przy kawie lub herbacie, na którym można porozmawiać o sprawach klasy i wspólnie ustalić zasady współpracy. Znaczące może być ustawienie stołów w okrąg lub podkowę zamiast klasycznego ławkowego rozłożenia – niektórym rodzicom może się bowiem wydawać, że znów są uczniami w szkole, a nie równorzędnymi partnerami w rozmowie.

Bądź partnerem w rozmowie. Aby nawiązać owocną współpracę z rodzicami, postaraj się być dla nich partnerem w rozmowie. Nie wywyższaj się. Ważny jest nie tylko sposób mówienia, ale także cała twoja postawa. Zapewne milej będą wspomniane spotkania, podczas których nauczyciel siedzi pomiędzy rodzicami i wspólnie z nimi szuka rozwiązań problemów, niż gdy przemawia do nich zza biurka lub stojąc.

Mów o problemach klasy, a nie konkretnych uczniów. Na zebraniach z rodzicami poruszaj tylko te problemy, które dotyczą całej klasy. Nie wymieniaj nazwisk uczniów, nie przekazuj informacji dotyczących konkretnego ucznia na forum. Nie każdy rodzic życzy sobie tego, by o problemach jego dziecka wiedzieli inni rodzice. Na to jest czas podczas rozmów indywidualnych.

Przedstaw plan działania. Rodzice zazwyczaj chcą wiedzieć jak najwięcej o tym, co czeka ich pociechy w nadchodzącym roku szkolnym, szczególnie gdy są to dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej. Dlatego na pierwszym spotkaniu warto przedstawić plan nauczania, rozkład roku szkolnego, zaplanować wycieczki i wy-

darzenia szkolne. Ważne jest, aby każdy rodzic zaakceptował sposób, w jaki będzie zorganizowana praca w danym roku. Dobrym rozwiązaniem może być podpisywanie się pod zaplanowanymi wydarzeniami (w ten sposób rodzice mogą informować nauczycieli, że zapoznali się z planowanymi wydarzeniami).

Zachowaj granice. Nauczyciel powinien znać swoje kompetencje i być pewny siebie. Rodzice są źródłem wiedzy o swoich dzieciach i mogą pomóc wypracować nauczycielowi metody wychowawcze. Jednak ingerencja w sposób i treść nauczania nie jest wskazana. Lepiej przedstawić i wytłumaczyć powody stosowania danego stylu nauczania i przekonać rodziców do niego, niż zmieniać metody przy każdym przejawie niezadowolenia rodzica.

Zachowaj dystans. Nauczyciel powinien być partnerem, a nie kolegą. Zebranie z rodzicami jest okazją do rozmowy na tematy związane z życiem klasy i szkoły, a nie do plotkowania czy luźnych pogawędek.

Udziel wskazówek wychowawczych. Jeżeli w klasie powszechnie występuje jakiś problem, wychowawca może udzielić pewnych rad, wskazówek dotyczących sposobów radzenia sobie z nim, korzystając ze swojej wiedzy. Może również zaproponować wspólne znalezienie rozwiązania problemu, ale nie powinien narzucać swoich rozwiązań.

Stosowanie się do powyższych zasad może ułatwić współpracę nauczyciela z rodzicami. Jednak nie tylko forma zebrania jest ważna, równie ważna jest jego treść. Przed każdym zebraniem rodziców należy zastanowić się, o czym powiedzieć rodzicom na spotkaniu. W tab. 5 zostały przedstawione najważniejsze kwestie, które warto mieć na uwadze w trakcie planowania zebrania z rodzicami.

3.2. Rozmowa indywidualna z rodzicami w sytuacji trudnej

Rozmowa indywidualna jest dużym wyzwaniem dla nauczyciela, zwłaszcza gdy odbywa się w przypadku dostrzeżenia przez nauczyciela lub rodzica problemu u dziecka. Taka rozmowa może być wydarzeniem stresującym dla obu stron, dlatego warto zadbać o dobrą atmosferę w jej trakcie.

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice mają różne osobowości. Niekiedy zdarzają się tzw. trudni rodzice. Warto więc wiedzieć, co może pomóc w kontaktach z nimi (tab. 6).

Jak powinna wyglądać rozmowa indywidualna?

Ważne jest zapewnienie odpowiedniego miejsca na takie spotkanie. Rozmowa indywidualna powinna odbywać się w cztery oczy, dlatego pomieszczenie powinno być zamknięte i spokojne. Zarówno rodzic, jak i nauczyciel powinni czuć się w nim swobodnie. Ważna też jest postawa nauczyciela, odnoszenie się do rodzica z szacunkiem i szczerością, a jednocześnie z empatią i zrozumieniem.

Tab. 5. Przykładowe treści zebrzań z rodzicami

Treść	Opis
Przekazanie informacji o aktualnych wydarzeniach	Informowanie rodzica o różnych wydarzeniach szkolnych jest bardzo ważne, dlatego warto przekazać zarówno informacje o planowanych zabawach, przerwach świątecznych, testach i konkursach, jak i o tym, co już się odbyło, jak uczniowie się w to zaangażowali oraz jakie były tego efekty. Informacje dotyczące wycieczek, ubezpieczeń, zajęć dodatkowych oraz innych wydarzeń wiążących się z kosztami powinny być przekazane na początku roku, tak by rodzic mógł zaplanować swoje wydatki. Należy pamiętać, że sytuacja finansowa rodziców jest różnicowana.
Informowanie o osiągnięciach, słabych stronach i wyzwaniach klasy	Jedną z najważniejszych informacji, których rodzic oczekuje od nauczyciela, jest ta dotycząca osiągnięć dziecka. Warto powiedzieć więc kilka słów o ogólnym poziomie nauki klasy, o mocnych stronach i osiągnięciach uczniów, ale także zwrócić uwagę na słabe strony i wyzwania, którym klasa będzie musiała sprostać w najbliższym czasie.
Informacje o pomocy specjalistycznej	Czasem rodzice oczekują od szkoły pomocy w różnych sprawach życiowych, dlatego warto informować, gdzie można taką pomoc uzyskać (np. pomoc dzieciom z problemami w nauce, pomoc materialną, pomoc dla rodzin alkoholików).
Rozwiązywanie problemów	Jeśli w klasie wystąpi problem wychowawczy, który dotyczy wszystkich bądź większości uczniów, warto nie tylko zapoznać z nim rodziców, a i wskazać działania, jakie mogą podjąć, aby ten problem zminimalizować. Nauczyciel, korzystając ze swej specjalistycznej wiedzy, może odpowiedzieć rodzicom, jak radzić sobie w przypadku różnych problemów i jak rozmawiać na ten temat z dzieckiem.
Spotkanie z gośćmi	Warto zapraszać na zebrania specjalistów, który będą mogli wyjaśnić różne sprawy rodzicom. Takim gościem może być psycholog, policjant, dietetyk czy ksiądz (np. w przypadku dzieci komunikujnych), prowadzący różne zajęcia dodatkowych czy inny nauczyciel.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Jak przekazywać informacje?

1. Zaczynij od dobrych stron ucznia – od jego możliwości i kompetencji. Następnie powiedz o tym, jakie dziecko ma problemy lub braki. Skoncentruj się na tym, co można z danym problemem zrobić w przyszłości, a nie na trudnościach, które występowały w przeszłości. Na koniec powiedz jeszcze coś o dobrych stronach ucznia, żeby nie zostawiać rodzica z problemem i nieprzyjemnymi informacjami na temat jego dziecka.
2. Nie oceniaj i nie krytykuj. Przedstaw fakty i pozwól rodzicowi ocenić to samodzielnie.
3. Aktywnie słuchaj tego, co ma do powiedzenia rodzic. Przyjmuj z szacunkiem i zrozumieniem jego argumenty. Wspólnie z nim szukaj rozwiązania problemu.
4. Bądź szczery. Jeżeli nie potrafisz rozwiązać problemu samodzielnie, zaproponuj pomoc specjalisty. Nigdy nie narzucaj swojego rozwiązania.
5. Czasami rodzic również potrzebuje pomocy ze strony wychowawcy. Bądź wtedy dla niego wsparciem (Hornby i in., 2005).

Tab. 6. Typy trudnych rodziców

Typ rodzica	Sposób reagowania
Rodzice obojętni, nienawiązujący kontaktu z nauczycielem	<ul style="list-style-type: none"> - staranie się, by lepiej poznać rodziców - szukanie kontaktu w różny sposób, np. przez rozmowy telefoniczne, pisemne zawiadomienia - staranie się, by zrozumieć przyczyny ich zachowania
Rodzice odmawiający współpracy wprost, okazujący brak szacunku	<ul style="list-style-type: none"> - asertywne zachowanie - pewność siebie i swoich kompetencji - zdecydowane wyrażanie swojego zdania
Rodzice wrogo nastawieni, narzekający, grożący nauczycielowi	<ul style="list-style-type: none"> - niesprzeczenie się z rodzicami - spokojne wysłuchanie tego, co mają do powiedzenia - asertywne zachowanie
Rodzice wykorzystujący, maltretujący dzieci	<ul style="list-style-type: none"> - rozpoznanie sygnałów problemu - poinformowanie pedagoga lub psychologa o problemie - wytworzenie pozytywnej atmosfery dla dziecka w szkole
Rodzice z problemami osobistymi	<ul style="list-style-type: none"> - wysłuchanie rodziców - podjęcie rozmowy, ale tylko wtedy, gdy problem rodzica negatywnie wpływa na zachowanie dziecka - udzielenie wsparcia lub skierowanie do specjalisty
Rodzice bezradni, chorzy, ubodzy, potrzebujący pomocy	<ul style="list-style-type: none"> - nawiązanie kontaktu, porozmawianie o problemie - zgłoszenie problemu do pedagoga - wskazanie miejsca pomocy
Rodzice o wymaganiach niedostosowanych do dziecka	<ul style="list-style-type: none"> - podjęcie rozmowy o oczekiwaniach rodziców - asertywne i taktowne zachowanie podczas rozmowy - mówienie o faktach – o tym, co dziecko osiągnęło, a nie co mogłoby osiągnąć
Rodzice wychowani w innej kulturze	<ul style="list-style-type: none"> - ukazanie norm i wartości obowiązujących w tym kręgu kulturowym - dostosowanie oczekiwań do sposobu myślenia rodziców - zrozumienie i akceptacja różnic kulturowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hornby i in., 2005.

Oprócz wychowawcy ważną postacią w szkole jest dyrektor. Jest on liderem całej społeczności szkolnej, toteż jego zachowanie może wiele powiedzieć o szkole, którą reprezentuje. Może on mieć wyłącznie autorytet formalny, wydawać polecenia i otrzymywać raporty. Nie uczestniczy w życiu szkoły, jest widziany sporadycznie, a spotkanie z nim wiąże się z nieprzyjemnymi odczuciami. Może jednak być osobą, która żyje pośród kadry pedagogicznej, uczestniczy w wydarzeniach szkolnych, kontaktuje się z rodzicami i uczniami. Jest to nadal osoba, która kieruje całym zespołem, ale osiąga to zupełnie innymi metodami – przez własny autorytet i umiejętności interpersonalne.

Moja współpraca z rodzicami

Rozpoczynając pracę z kolejną grupą dzieci w klasie I postawiłam sobie za cel główny zintegrowanie dzieci, rodziców i nauczyciela. Pracę rozpoczęłam od organizowania spotkań z rodzicami odmiennych niż „klasyczne wywiadówki”. Spotkania takie odbywały się przy wspólnym stole. Często przy kawie, napojach chłodzących. Spotkania te były urozmaicone prelekcjami pedagoga szkolnego (adaptacja dziecka do szkoły, potrzeby dzieci itp.), pielęgniarki (dominowała tematyka zdrowia) czy dyrektorki szkoły (o treści projektu „Szkoły Promującej Zdrowie”. Przygotowałam także wystawy książek, z których rodzice mogli korzystać. Kolejnym krokiem do integracji rodzice dzieci – nauczyciel było wspólne wykonanie albumu rodzinnego. Praca ta wywarła znaczny wpływ na wzrost naszej wzajemnej otwartości. [...] Posłużyły temu również moje odwiedziny w domach dzieci. Dzięki temu udało się mi zdobyć zaufanie rodziców, zachęcić ich do podejmowania takich działań, które by łącznie z tymi, jakie ja podejmowałam w szkole, wpływały na kształtowanie osobowości, postaw i poglądów dzieci. Działania te znacznie wykraczały poza to, co określić można jako „normalne nauczanie” (za: Musiał, 1994).

Podsumowanie

Współpraca rodziców i nauczycieli jest niezwykle ważna dla rozwoju dziecka, szczególnie dziecka 6-letniego, które rozpoczyna naukę szkolną i pod wieloma względami jest mniej dojrzałe niż dziecko 7-letnie. 6-latek, przebywając w środowisku szkolnym i rodzinnym, wnosi doświadczenia szkolne do domu, i na odwrót, stara się także integrować informacje otrzymywane w domu i w szkole. Relacja oparta na współpracy i wzajemnym zrozumieniu nauczyciela i rodzica pozwala na redukcję możliwych negatywnych efektów przejścia z jednego środowiska w drugie. Bardzo duże znaczenie ma dopasowanie sposobu pracy do dziecka przez nauczyciela i włączenie do tego procesu rodzica. Rodzic, który ufa wychowawcy, wypracowuje wraz z nim sposoby działania, np. w przypadku kłopotów z dzieckiem. Tak samo nauczyciel, który został poinformowany przez rodziców o umiejętnościach dziecka, jego zasobach oraz o potencjalnych problemach, może ustalić sposób działania z danym uczniem i wie, czego się spodziewać.

W opisanym badaniu „Sześciolatek w szkole” można zauważyć, że wielu rodziców wyraża obawy w związku z posyłaniem dzieci w wieku 6 lat do szkoły. Część osób

uważa, że dzieci w tym wieku nie są gotowe psychicznie, głównie emocjonalnie, ale też fizycznie na zmianę środowiska przedszkolnego na szkolne. Ponadto obawiają się agresywnych starszych kolegów, nieprzyjemnych, zimnych i niedostosowanych pomieszczeń oraz sprzętów, a także niewykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, uczącej według przestarzałych metod. Wobec tak radykalnych opinii konieczne wydaje się nie tylko przystosowanie infrastruktury szkoły oraz wyszkolenie nauczycieli na przyjęcie dzieci 6-letnich, ale także odpowiednie przygotowanie rodziców i dzieci już na etapie przedszkolnym oraz zadbanie o przyjazną atmosferę w relacji z rodzicem, aby mógł on upewnić się, że jego dziecko będzie bezpieczne w szkole.

Przed rodzicami stoi wiele trudnych zadań związanych z wychowaniem dziecka i sposób ich wykonywania przyczynia się do tego, że dziecko będzie lepiej lub gorzej przygotowane do nauki szkolnej, dlatego warto być świadomym roli, jaką odgrywa środowisko rodzinne dziecka. Ważne jest, aby rodzice pobudzali swoje dziecko do aktywności, kształtowali w nim poczucie samodzielności, zaradności, umiejętność radzenia sobie z porażkami, mierzenia się z nowymi i trudnymi zadaniami, a także radzenia sobie w kontaktach społecznych i przygotowywania się do roli ucznia. Kształtując w dziecku te cechy, trzeba mieć na uwadze, że mają one wpływ na to, w jakiej kondycji dziecko rozpocznie naukę w szkole – czy będzie pewne siebie, czy będzie odczuwało satysfakcję z wykonywanych zadań, a także czy będzie umiało dostosować się do nowych reguł życia społecznego.

Również szkoła ma do wykonania wiele zadań wobec dzieci i rodziców 6-latków. Realizacja zadań powinna przebiegać stopniowo i rozpoczynać się już na etapie przedszkolnym, poprzez organizowanie drzwi otwartych w szkołach oraz debat i spotkań z rodzicami. Działania te pomogą rodzicom przyszłych 6-letnich uczniów rozwiązać wątpliwości dotyczące wczesnej edukacji dzieci, a także pomogą dzieciom zapoznać się ze szkołą, w której mają się uczyć. Przygotowania na etapie szkolnym dotyczą dostosowania szkoły do 6-latków i mają na celu zapewnienie bezpieczeństwa psychicznego i dobrego samopoczucia dzieci już od pierwszych dni nauki, co pozwoli im łatwiej poruszać się w środowisku szkolnym. Rolą szkoły jest także pomoc rodzicom we wspomaganiu edukacji dziecka – wzajemne rozumienie potrzeb i zadań, które stoją przed obiema stronami związanymi z nauką dziecka w szkole.

Należy pamiętać o tym, że aby nawiązać taką relację z rodzicem, która będzie miała najlepszy wpływ na dziecko, trzeba uwzględnić zasady, jakimi powinien kierować się nauczyciel podczas spotkań. Przede wszystkim trzeba być świadomym, jakie potrzeby ma rodzic, gdyż właściwe reagowanie na nie jest podstawą sukcesu. Do głównych form komunikacji z rodzicem należą zebrania i rozmowy indywidualne. Zarówno treści, jak i sposób ich przekazywania istotnie wpływają na kształt współpracy. Każde spotkanie z rodzicem jest okazją do nawiązania kontaktu, dlatego warto wiedzieć, jak prowadzić takie spotkania, by zdobyć zaufanie i przychyłność rodziców.

Trzeba też być świadomym trudności, jakie mogą pojawić się podczas tworzenia relacji z rodzicami, głównie tzw. trudnymi rodzicami. Należy wtedy uwzględnić

czynniki, które wpływają na zachowanie rodzica, starać się go zrozumieć i w miarę możliwości do niego dotrzeć. Wiele zachowań rodziców może bowiem wynikać z obaw dotyczących rozpoczęcia nauki szkolnej przez ich dzieci oraz z nieufności wobec nauczyciela – a na to, by nawiązać satysfakcjonującą relację potrzeba często czasu i wysiłku.

Literatura

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 279–281). Gdańsk: GWP.
- Biała, M., Możdżyński, J. (2002). *Nauczyciel – uczeń: podstawy kształtowania relacji*. Warszawa: EMU.
- Brzezińska, A. I., Czub, M., (2013). Sześciolatek w szkole – wyzwania, zagrożenia i szanse. W: A. I. Brzezińska, (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka* (ss. 83–88). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Brzezińska, A. I., Szymańska, D. (2013). Sześciolatek w szkole – zadania rodziny i szkoły, cz. I. W: A. I. Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (maszynopis niepublikowany).
- Brzezińska, A. I., Szymańska, D. (2013). Sześciolatek w szkole – zadania rodziny i szkoły, cz. II. W: A. I. Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (maszynopis niepublikowany).
- Hornby, G., Hall, E., Hall, C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: GWP.
- Musiał, T. (1994). Moja współpraca z rodzicami. W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej* (ss. 158–159). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- OECD (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en> [10.01.2014].
- Sawicka, A. (1991). *Współpraca przedszkola z rodzicami*. Warszawa: WSiP.

Część druga

POMOC:
JAK WSPIERAĆ DZIECI „NIETYPOWE”?



ROZDZIAŁ X

Pomoc dzieciom w nauce

MAGDALENA KRZYSIEK / KAROLINA SREBRNA
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie: Zasady wspierania dzieci w nauce – dekalog pomagania

Z pewnością każdy zna powiedzenie „dobrymi chęciami piekło jest wybrukowane”. Można je z powodzeniem odnieść do edukacji szkolnej. Mimo dobrych chęci nasze działanie może bowiem przynieść skutek odwrotny do oczekiwanego. Dotyczy to również pomocy dziecku w nauce. Wkład rodzica, a także nauczycieli w edukację dziecka jest niezwykle istotny. Badania pokazują, że chętnie pomagamy dzieciom – niewielu uczniów klas I–III (tylko 5%) deklaruje, że nie otrzymało pomocy w trakcie odrabiania pracy domowej, przygotowania do sprawdzianu czy przyswajania nowego materiału w zakresie matematyki i języka polskiego (Konieczna, 2012). Warto pamiętać, że pomaganie pomaganiu nierówne. Zadaniem pomagających jest znalezienie „złotego środka” – należy pomagać, być dla dziecka wsparciem, ale też w odpowiednim momencie umieć się wycofać. Zasada ta nawiązuje do koncepcji stref aktualnego i najbliższego rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Do strefy najbliższego rozwoju zaliczane są umiejętności, które dopiero się rozwijają. Według Wygotskiego (1935/1971) wskaźnikiem poziomu rozwoju umysłowego dziecka jest zakres działań wykonywanych z pomocą innych, nie zaś wyłącznie działania samodzielne. Podkreślał on, że dziecko przy wsparciu innych osób może wykonywać czynności wykraczające poza jego możliwości. Nawet „mechaniczne” naśladowanie prowadzi stopniowo do zrozumienia sensu naśladowanych czynności. Z kolei coraz lepsze rozumienie naśladowanych czynności (mowa, czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań i wiele innych) prowadzi do samodzielnego wykonania zadań, które kiedyś

pozostawały poza granicami umiejętności dziecka. W ten sposób powstaje strefa aktualnego rozwoju, tj. zbiór aktualnie dostępnych zdolności i umiejętności, który stanowi rezultat pomyślnego przejścia przez dotychczasowe fazy rozwoju.

Powyższe, z pozoru proste, założenia stały się kluczowe dla formowania metod nauczania. Bardzo ważne jest, aby umieć rozpoznać, w którym obszarze dziecko potrzebuje pomocy, a w którym radzi sobie samo. Oferta wychowawcza powinna być dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju uczniów (oczywiście z ich subiektywnego punktu widzenia – zadania nie mogą być ani zbyt trudne, gdyż spowoduje to spadek motywacji i nadmierny stres, ani zbyt łatwe, gdyż przyniesie to nudę i brak rozwoju). Nauczanie powinno również uwzględniać oczekiwania i aspiracje, czyli wychodzić poza strefę tego, co aktualne, i umożliwiać rozwój tego, co znajduje się krok poza granicą możliwości dziecka (Brzezińska, 2000). Kształtowanie nowych kompetencji prowadzi do poczucia sprawstwa, tj. przekonania, że ma się wpływ na zdarzenia zachodzące wokół, że można oddziaływać na otoczenie, odrzucić rolę biernego obserwatora i „wziąć sprawy w swoje ręce”. Wszystko to korzystnie wpływa na proces edukacji (Dominiak, 2006).

Wagę koncepcji strefy najbliższego rozwoju potwierdzają słowa samego Wygotskiego (1935/1971, s. 545): „dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany”. Poniżej przedstawiamy dziesięć porad, które tworzą swoisty dekalog pomagania, mający służyć tym, którzy chcą, aby ich pomoc przyniosła jak najlepsze rezultaty. Pierwszych pięć punktów dekalogu dotyczy kształtowania kompetencji, rozwijania umiejętności i zasobów dziecka, zaś kolejnych pięć – działań, jakie może podjąć nauczyciel lub rodzic, aby efektywnie pomagać dziecku w nauce, oraz zmian, jakie można wprowadzić w środowisku dziecka.

Dekalog pomagania

1. Bierz pod uwagę strefę najbliższego rozwoju

Według koncepcji strefy najbliższego rozwoju nauczanie jest skuteczne tylko wtedy, gdy wychodzi poza strefę aktualnego rozwoju, czyli wszystko to, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie. Natomiast zadania wykonywane z pomocą rodziców, nauczycieli czy rówieśników stanowią bazę dla rozwoju wielu nowych umiejętności. Jeśli dziecko potrafi wykonać coś z pomocą innych, to najprawdopodobniej za jakiś czas będzie potrafiło wykonać to samodzielnie. Dziecko stojące u progu szkoły posiada zdolność wnioskowania na podstawie znanych mu faktów. Ponadto w jego umyśle pojawiają się już niezmienniki, które oznaczają świadomość tego, że określona liczba, waga czy objętość przedmiotów pozostaje taka sama pomimo zmiany innych ich cech (np. wzajemnego układu, kształtów). Gdy pokażemy 6-latkowi trzy ułożone w rzędku guziki, a następnie ułożymy je ciasniej, to dla dziecka w tym wieku będzie oczywiste, że liczba ta w każdym ułożeniu wynosi trzy, co nie jest takie proste

dla dziecka 3-letniego. 6-latek pojmuję również zasadę zachowania stałości, czyli rozumie, że pewne podstawowe cechy przedmiotu pozostają niezmiennie. Początkowo stosuje tę zasadę w odniesieniu do wielkości nieciągłych, czyli obserwowalnych, ale nie wyrażanych liczbowo, takich jak piasek czy woda, jednak po 2–3 latach regułę tę będzie też odnosić do wielkości ciągłych, wyrażonych liczbowo, takich jak masa czy objętość. To właśnie rozumienie cech wielkości ciągłych w niedalekiej przyszłości będzie wchodzić w strefę jego najbliższego rozwoju.

Strefa najbliższego rozwoju

Zgodnie z definicją Wygotskiego strefę najbliższego rozwoju określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań wykonywanych przez dziecko przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań wykonywanych przez dziecko samodzielnie (Wygotski, 1935/1971, s. 542). Mówiąc prościej – są to najbliższe możliwości rozwojowe dziecka; zakres czynności, które potrafi ono wykonać przy pomocy dorosłych; umiejętności, które dopiero się rozwijają.

Stopniowe poszerzanie strefy aktualnego i najbliższego rozwoju dobrze widać np. przy nauce czytania. Najpierw rodzic czyta dziecku książki, potem dziecko odkrywa, że to, co mówimy, może zostać zapisane za pomocą znaków, następnie z pomocą dorosłych uczy się, co oznaczają te znaki i jak się je zapisuje. W efekcie po pewnym czasie dziecko zaczyna samodzielnie czytać, najpierw pojedyncze i krótkie wyrazy w coraz szybszym tempie i z coraz większą sprawnością. Oczywiście nie jest to schemat nauki czytania, który realizuje każde dziecko. Czytania, podobnie jak innych czynności, dziecko często uczy się na swój własny, indywidualny sposób i zgodnie z własnymi potrzebami.

Ważne jest, aby kształtować w sobie zmysł obserwatora i diagnosty. Kiedy dziecko opanuje już zasady pisemnego dodawania i odejmowania, warto mu pokazać inny sposób wykonywania tych działań albo zupełnie nowe działania arytmetyczne. Należy pamiętać, że praktyka czyni mistrza – jeżeli dziecko opanowało już coś w stopniu bardzo dobrym, przychodzi czas na naukę kolejnych umiejętności. Nowe zadania i informacje zakłócają równowagę poznawczą dziecka, z czym przez pewien czas nie będzie mogło sobie poradzić. Jednak według Jeana Piageta (1964/2006) pojawiająca się wówczas rozbieżność czy zakłócenie wymusza akomodację, czyli zmianę istniejących lub utworzenie nowych struktur poznawczych, by lepiej dopasować się do środowiska. Akomodacja umożliwia zaś asymilację – gdy zostaną już utworzone nowe struktury poznawcze, dziecko może kojarzyć nowe doświadczenia z tym, co już poznało, oraz włączać je w swój obraz świata. Asymilacja poszerza horyzonty myślowe dziecka i wzbogaca jego struktury poznawcze. Wynika z tego, że trudności, jakie dziecko napotyka podczas uczenia się, są jak najbardziej normalne, a dysonans, jaki powoduje nowa wiedza, dzięki procesom akomodacji i asymilacji zostaje opanowany, co umożliwia przyswojenie nowych informacji.

Asymilacja to włączanie nowych elementów świata zewnętrznego do już ukształtowanych struktur poznawczych.

Ważne jest zatem, żeby dorosły:

– obserwował to, co dziecko potrafi robić samo, a co z pomocą. Należy pomagać mu wtedy, gdy wymaga tego sytuacja, ale nie wolno wykonywać zadań za dziecko. W trakcie opracowywania zasad pomagania zapytałyśmy kilka młodych osób o ich wspomnienia na temat pomocy otrzymywanej od rodziców w trakcie nauki szkolnej. Zuza (22 lata) odpowiedziała na to pytanie tak:

[...] praktycznie od podstawówki rodzice pomagali mi w nauce. Początkowo to mama miała w to największy wkład. Po prostu pilnowała, żebym odrabiała zadania domowe, czasem się temu przyglądała, a gdy miałam jakiś problem, to wtedy mi pomagała, ćwiczyła ze mną np. robienie „ślaczków” [szlaczków] czy literek i czytanie, bo z tym miałam największy problem. Co było w tym dobre... Chyba to, że po prostu przy mnie była i poświęcała mi czas, lubiłam to wspólne odrabianie zadań. Z każdą klasą czy może nawet z każdym miesiącem jej pomocy i uczestnictwa w moich lekcjach było coraz mniej, ale to była naturalna kolej rzeczy. Później przychodziłam po pomoc do rodziców, jak czegoś nie wiedziałam, nie umiałam zrobić, bo pojawiły się nowe przedmioty. Tu tata włączył się też w pomoc. Polegało to na tym, że rodzice tłumaczyli mi, jak zrobić zadania z matematyki, czy pomagali mi poszukać jakichś informacji w książkach czy później w Internecie, np. potrzebnych na przyrodę. Wyglądało to tak, że w razie potrzeby służyli mi pomocą. Co było fajne, to fakt, że nigdy mi nie odmówili i wiedziałam, że mogę na nich liczyć. Nigdy nie zrobili za mnie lekcji, ale często mnie prowadzili w kierunku właściwego rozwiązania.

Przykład Zuzy pokazuje, że nie należy wyręczać dziecka, lecz sygnalizować mu własną gotowość do udzielenia pomocy – powinno wiedzieć, że może liczyć na wsparcie dorosłych, kiedy pojawiają się trudności;

– jeśli dziecko ma problem z rozwiązaniem zadania, nie należy się zniechęcać, lecz tłumaczyć i pomagać do skutku, ponieważ opanowanie nowych umiejętności to ciężka praca;

– jeśli dziecko opanowało dobrze zadany materiał, warto nauczyć je czegoś nowego, z pomocą dorosłego na pewno zrobi więcej.

2. Wspieraj motywację wewnętrzną

Motywacja wewnętrzna pojawia się w sytuacjach, gdy sama aktywność, a nie jej końcowy efekt, jest źródłem przyjemności i zaspokaja ciekawość. Działamy nie dlatego, że czeka nas nagroda, lecz dlatego, że daje nam to satysfakcję (Zimbardo, 1999). Praca i nauka mogą być motywowane wewnętrznie, jeśli należą do czynności, które lubimy wykonywać.

Motywacja wewnętrzna pojawia się stopniowo i obejmuje coraz szerszy zakres działań wraz z rozwojem jednostki; jest to tendencja do podejmowania i kontynuowania aktywności ze względu na samą treść owej aktywności (np. chęć odrobienia zadania domowego wynikająca z autentycznego zainteresowania danym tematem).

Dziecko wchodzące w etap nauki szkolnej zaczyna coraz bardziej rozumieć sens emocji. Wie już, jaki jest sens radości, dostrzega, że to emocja pozytywna (Kielar-Turska, 2005).

Aby rozwijać motywację wewnętrzną, należy podkreślać, że dziecko uczy się dla siebie, nie dla dobrych ocen czy pochwały rodziców lub nauczycieli. Zdobyta wiedza ma służyć dziecku. Należy więc unikać porównywania go z innymi uczniami na zasadzie „Kasia dostała piątkę, a ty tylko czwórkę”, ponieważ dziecko nauczy się, że jego wartość jest równoznaczna z oceną w szkole. Jeśli dobre oceny wzbudzają pozytywne emocje, a złe – jedynie negatywne, to dziecko szybko zacznie kojarzyć złą ocenę z własną niedoskonałością. Należy uczyć dziecko, że porażka również jest ważną lekcją, niekiedy niezbędną, by móc rozwijać się dalej. Niepowodzenie jest nieodłączną częścią procesu edukacji. Dla dziecka ważne powinno więc być to, że próbowało sprostać danemu zadaniu, zwłaszcza gdy było o krok od jego osiągnięcia, co oznacza, że zadanie to znajduje się w strefie jego najbliższego rozwoju. Każde wyzwanie jest szansą na zdobycie nowego doświadczenia. Istotne jest również pokazanie, że i dorośli popełniają błędy – należy wysyłać jasne komunikaty, mówiące o tym, że nikt nie jest idealny i nikt nie wymaga od dziecka osiągania samych sukcesów. Właściwe podejście do niepowodzeń oraz ostrożne stosowanie systemu kar i nagród sprawią, że dziecko zacznie traktować zadania w szkole jako wyzwania, a nie zagrożenia.

Niepożądane jest natomiast utożsamianie szkoły z miejscem stworzonym do rywalizacji. Rywalizacja sprzyja rozwojowi motywacji zewnętrznej – robimy coś, by osiągnąć wymierne korzyści, takie jak pochwała innych, awans w pracy, lepsze stopnie. Niekoniecznie jednak wpływa to na wzrost satysfakcji z osiągniętego celu, a przyczynia się do spadku motywacji wewnętrznej. Atmosfera rywalizacji może przeszkadzać w budowaniu pozytywnych więzi między rówieśnikami w klasie.

Motywacja zewnętrzna to tendencja do realizowania określonego działania ze względu na zewnętrzne czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub prawidłowego zakończenia (np. chęć otrzymania lepszej oceny lub pochwały od nauczyciela).

Aby kształtować u dziecka motywację wewnętrzną, dorośli powinni:

– zainteresować się nie tylko ocenami, ale także treściami, które dziecko aktualnie przyswaja – pomocne może być odpytywanie pozwalające sprawdzić obecny stan wiedzy dziecka oraz nawiązać rozmowę na temat zapamiętywanych faktów (np. przez zadawanie dodatkowych pytań). Może to sprawić, że przyswajane treści

staną się dla dziecka bardziej atrakcyjne i odczuje ono satysfakcję, że opanowało taką wiedzę. Marta (21 lat) tak wspomina naukę we wczesnych latach szkolnych:

[...] pamiętam, że był taki okres, kiedy miałam problem z wycinaniem wzorków. Mama siadała wtedy ze mną, rysowała mi na kartce jakieś proste wzory i kazała mi je wycinać. Wzorki były zabawne i traktowałyśmy to bardziej jak zabawę niż pracę. I pamiętam, jak cieszyłam się, że potrafię to zrobić. Poza tym rodzice zawsze interesowali się tym, co przerabiamy w szkole, zawsze dopytywali, jak minął mi dzień i czego nowego się nauczyłam. Wiedziałam, że są zainteresowani tym, jak sobie radzę i sprawiało mi przyjemność opowiadanie o szkole.

Przykład Marty pokazuje, że warto poświęcić nieco czasu na rozmowę o szkole. Dziecko z satysfakcją będzie opowiadało o nauce, jeśli zobaczy, że dorośli są tym naprawdę zainteresowani;

- nie porównywać dziecka z najlepszymi uczniami w klasie, gdyż wykształci to w nim motywację zewnętrzną („uczę się po to, żeby być lepszym od innych”), ale też doprowadzi do niezdrowej rywalizacji i zmniejszenia chęci do działania w sytuacji porażki. Możliwe, że wywoła to też u dziecka poczucie winy, co negatywnie wpłynie na jego edukację (np. spowoduje nadmierny stres i osłabienie koncentracji);

- uczyć dziecko właściwego reagowania na porażkę; niepowodzenia warto traktować jako cenną lekcję, szansę nabycia kompetencji pozwalających lepiej poradzić sobie w przyszłości z danym problemem; dziecko musi wiedzieć, że ponoszenie porażek jest czymś naturalnym i każdy ma prawo do błęd;

- w trakcie nauki zadbać o dobry nastrój dziecka – motywacja wewnętrzna ma związek z poczuciem zadowolenia, które jest wywoływane przez „hormony szczęścia” (endorfiny) (Jurkiewicz, 2012). Wysoki poziom endorfin jest związany z przyjaznym środowiskiem edukacyjnym, a więc takim, w którym dziecko otrzymuje wsparcie, wskazówki lub zachętę. W warunkach strachu uwalniają się zaś „hormony stresu” (kortyzol, adrenalina), co utrudnia koncentrację uwagi, ponieważ stawia organizm w stan gotowości – pojawia się napięcie i nauka staje się wręcz niemożliwa.

3. Najpierw nagradzaj sukcesy, potem analizuj porażki

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole musi zmierzyć się z wieloma zmianami, dlatego mimo oczywistej ciekawości i zadowolenia z pójścia do szkoły może mu także towarzyszyć uczucie niepewności i zagubienia. Szczególnie ważna jest wtedy pomoc rodziców i nauczycieli, a zwłaszcza podkreślanie zalet i umiejętności dziecka, by zbudować w nim poczucie kompetencji. Dziecko może odczuwać lęk przed pójściem do szkoły spowodowany niedostatkiem informacji o szkole lub ich charakterem. W takiej sytuacji warto wzmacniać kompetencje i zasoby dziecka, a także pozwolić mu na ekspresję emocji i wykazać zainteresowanie nimi oraz nauczyć je kontrolowania ich. Ważne jest też, aby rodzic zauważał szczególne zdolności dziecka,

np. plastyczne, lub umiejętności, które rozwija ono wcześniej niż rówieśnicy, np. czytanie. Można wtedy pochwalić dziecko, co wzmocni jego samoocenę.

Istnieją dwie drogi, którymi może pójść dorosły, chcąc zmotywować dziecko do pracy: skupienie się na zasobach bądź na deficytach. Pierwsza z nich oznacza wzmocnienie pozytywne (np. chwalenie dziecka, nagradzanie), druga – wzmocnienie negatywne (np. wygłaszanie krytycznych uwag na temat dziecka czy częste stosowanie kar). Badania pokazują, że większą siłą motywującą ma wzmocnienie pozytywne (Liberska i Matuszewska, 2011).

Wzmocnienie pozytywne to każda konsekwencja zachowania polegająca na dążeniu do przyjemnego doświadczenia, która powoduje zwiększenie prawdopodobieństwa powtórzenia tego zachowania w przyszłości.

Wzmocnienie negatywne to każda konsekwencja zachowania polegająca na unikaniu przykrego, awersyjnego doświadczenia, która powoduje zwiększenie prawdopodobieństwa powtórzenia tego zachowania w przyszłości.

Dzięki wzmocnieniu pozytywnemu dziecko bardziej lubi się uczyć i odrabiać lekcje, ma poczucie rozwoju, którego źródłem są pozytywne emocje. To poczucie jest kluczem do czerpania przyjemności z nauki i kształtowania u dziecka poczucia kompetencji. Im bardziej dziecko będzie świadome własnych zasobów i kompetencji, tym większa szansa na szybsze opanowanie zadań w strefie najbliższego rozwoju.

Skupienie się na zasobach i rozwijanie ich wymaga dużego wysiłku, który dotyczy różnych sfer funkcjonowania dziecka. Obejmuje on dostarczanie dziecku różnorodnej stymulacji poznawczej, np. podróże, zwiedzanie muzeów, wystaw, wizyty w kinie, teatrze, doświadczenia społeczne, czyli dbanie o kontakt zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi oraz tworzenie przestrzeni dla twórczych zachowań dziecka, np. zachęcanie do różnych form ekspresji artystycznej, kształtowanie w nim postawy badacza, zachęcanie do poszukiwania oryginalnych, nietypowych rozwiązań problemów i zadań (Brzezińska i Szymańska, 2012).

Kiedy dziecko popełni błąd lub nie radzi sobie z jakimś zadaniem, można je skrytykować, nie naruszając przy tym jego zasobów, pod warunkiem że:

- krytykuje się zachowanie, a nie osobę – dziecko musi mieć poczucie, że jest kochane, a rodzice nie akceptują tylko niektórych form jego zachowania,
- krytykuje się w trakcie wykonywania danego zadania, a nie po pewnym czasie – dziecko może później o nim nie pamiętać i krytyka nie przyniesie zamierzonego efektu,
- wypowiada się krytykę spokojnie, bez krzyku, w sposób opanowany,
- krytykuje się, udzielając jednocześnie wskazówek co do prawidłowego wykonania zadania. Inaczej może dojść do takich sytuacji, jak ta, o której wspomina Adam (22 lata):

Kiedy byłem w podstawówce pierwsze lata, to pamiętam, że mama stała nade mną, jak pisałem takie streszczenie bajki w oprawce z rysunkami i jak źle napisałem jakieś słowo, to mi całą stronę wyrzywała. Złościłem się wtedy.

W tym przypadku zabrakło użytecznych wskazówek – prawdopodobnie uczeń miał trudności w skorygowaniu swoich błędów.

4. Rozwijaj wewnętrzne poczucie kontroli

Ważne jest, aby od najmłodszych lat kształtować w dziecku wewnętrzne poczucie kontroli, czyli przekonanie, że skutki zachowania zależą od własnego postępowania, a nie od czynników zewnętrznych (Pervin, 2002). W procesie kształtowania się tego poczucia duże znaczenie ma wychowanie. Szczególną rolę odgrywa tu pojawiające się od najmłodszych lat przyzwolenie i wzmacnianie samodzielności dziecka przez najbliższych oraz stwarzanie mu możliwości decydowania i wybierania, przy jednoczesnej ochronie przed negatywnymi skutkami samodzielnie podejmowanych decyzji (Dominiak, 2006).

Wewnętrzne poczucie kontroli dziecka można kształtować, pomagając mu w nauce poprzez dawanie coraz większej samodzielności. Początkowo pewne zadania, np. wymagające precyzji lub opanowania nowych umiejętności, będą zawierały błędy, a tempo ich wykonywania będzie dość wolne. Mimo to nie należy dziecka wyręczać ani poganiać, ponieważ inaczej nie nauczy się samodzielności. Ważne jest, aby dawać mu możliwość popełniania błędów i pomagać w rozwiązywaniu zadań, bo jeśli potrafi zrobić coś z pomocą rodzica, to jest szansa, że wkrótce zrobi to samodzielnie (Wygotski, 1935/1971). Należy dać dziecku czas i przestrzeń do wychodzenia poza strefę swego aktualnego rozwoju, chwalić je i rozmawiać z nim o jego umiejętnościach. Doprowadzi to do ukształtowania się w nim poczucia własnej kompetencji, a także satysfakcji. Ważne jest także to, aby pozwolić dziecku podejmować decyzje dotyczące nauki, np. które zadanie wykona jako pierwsze, co namaluje na zajęcia z plastyki czy też o której rozpocznie pracę. Wszystko to kształtuje samodzielność i zaradność dziecka, a także powoduje, że z większą ochotą będzie ono wykonywało szkolne obowiązki – w końcu samo podjęło decyzję dotyczącą czasu i kolejności ich wykonywania.

Wewnętrzne poczucie kontroli to cecha, którą warto kształtować u dziecka, ponieważ jest kluczem do poczucia sprawstwa oraz pewności siebie. Ma ona duże znaczenie w całym życiu jednostki.

Aby ukształtować w dziecku wewnętrzne poczucie kontroli, należy:

- zachęcać dziecko do samodzielnego wykonywania zadań i brania odpowiedzialności za jego wynik,
- kształtować w nim przekonanie, że wynik zadania zależy od jego pracy, a nie od czynników zewnętrznych. Aleksandra (20 lat) podaje przykład skutecznej pomocy:

Pamiętam, że miałam problem w klejeniu brył na matkę. Byłam zła i gdy kilka razy mi nie wyszło, rzucałam wszystko na bok i złościłam się. W końcu pomógł mi tata – pokazał, jak to się składa, no i że nie warto się denerwować. Pojawiło się wtedy takie przeczucie, że jeżeli nad czymś popracuję, to na pewno w końcu się uda, trzeba tylko tego chcieć i nie poddawać się, gdy nie wychodzi.

W tym wypadku tata Aleksandry uświadomił jej, że poprawne wykonanie zadania zależy od niej samej – taka postawa może pomóc uczniowi traktować zadanie jako wyzwanie, któremu jest w stanie sprostać, ponieważ posiada odpowiednie kompetencje;

- chwalić dziecko, by umocnić w nim poczucie własnej kompetencji;
- dać dziecku możliwość podejmowania decyzji dotyczących zadanego materiału.

5. Bierz pod uwagę rozwój wszystkich sfer funkcjonowania dziecka

Procesy poznawcze to – najogólniej rzecz ujmując – procesy związane z funkcjonowaniem naszego umysłu (spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia). Jednym z argumentów przywoływanych za pozostawieniem 6-latków w przedszkolach jest ich niewielka zdolność koncentracji uwagi. Trudności w tym obszarze funkcjonowania dotyczą uwagi selektywnej – młodsze dzieci mają problemy w skupieniu się na określonym elemencie, np. na wybranych wątkach opowiadania. Trudność na ogół pojawia się w wyborze między tym, na co należy zwrócić uwagę, a tym, co można pominąć. Dlatego ich uwaga łatwo ulega rozproszeniu (np. przez głośniejsze grające radio). Do 5. roku życia uwaga dziecka ma charakter mimowolny – skupia się na bodźcach atrakcyjnych, nowych lub o dużej intensywności. Jednak między 5. a 7. rokiem życia następuje zmiana – uwaga zaczyna być przez dziecko kontrolowana (Stefańska-Klar, 2005). Pojawiają się wewnętrzne reguły poznawcze, dziecko staje się bardziej systematyczne i potrafi powiedzieć, na co należy zwrócić uwagę w danym momencie (np. podczas gry w piłkę). Uwaga zaczyna być zależna od celu czynności – uczniowie młodszych klas szkolnych potrafią skupić uwagę na wskazówkach nauczyciela, ponieważ wiedzą, że będą im one potrzebne do poprawnego rozwiązania zadania. Należy przy tym pamiętać, że zdolność koncentracji uwagi jest uwarunkowana temperamentalnie – niektóre dzieci mogą mieć problem z długotrwałym skupieniem uwagi na jednej czynności. Nie należy ich wtedy przeciążać stosowaniem różnych „cudownych recept” na poprawę funkcjonowania poznawczego, lecz zorganizować im możliwie najlepsze środowisko nauczania.

W ostatnim czasie pojawiają się alarmujące doniesienia, według których większość dzieci cierpi na zaburzenia uwagi. Jagoda Cieszyńska, psycholog, logopeda i autorka książek do wczesnej nauki czytania, twierdzi, że jest to spowodowane zbyt dużą ilością czasu spędzanego przed telewizorem i komputerem. 9-miesięczne niemowlęta oglądają telewizję przez 40 minut dziennie, 2-latki – przez ponad 1,5

godziny, 3 i 4-latki – przez ok. 2–3 godziny dziennie (Wosk, 2012). W związku z tym następuje wzrost odporności na przekaz językowy – uwaga jest bardziej skupiona na poruszających się obrazach. Może to powodować trudności w szkole, nadaktywność oraz problemy z koncentracją. Umysł nie potrafi efektywnie funkcjonować, jeśli jest zalewany informacjami. Oglądanie telewizji warto zastąpić spacerem, wspólnym czytaniem bajek albo grami pamięciowymi. Na poprawę koncentracji pozytywnie wpływa wczesna nauka czytania w wieku przedszkolnym (Wosk, 2012). Warto też pamiętać, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrzebują 10–11 godzin snu (nie-dobór snu powoduje problemy ze skupieniem uwagi).

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole wchodzą w etap rozwoju inteligencji, określane mianem myślenia na bazie operacji konkretnych. Dziecko przestaje być zależne od percepcji, tzn. nie musi widzieć danych rzeczy, aby móc o nich myśleć, wyobrażać je sobie i zapamiętywać. Operacje logiczne, które dziecko potrafi przeprowadzić na tym etapie rozwoju, są pomocne w rozwiązywaniu konkretnych problemów, dotyczących realnych przedmiotów. Dziecko w tym wieku nie nabyło jeszcze umiejętności pracowania na materiale abstrakcyjnym (Stefańska-Klar, 2005).

Jednym z najlepszych sposobów na efektywne zapamiętywanie jest stosowanie mnemotechnik, czyli metod porządkowania informacji ułatwiających ich zapamiętywanie. Używanie elementarnych strategii pamięciowych można zaobserwować już u dzieci w wieku 2 lat, a częstość ich stosowania wzrasta między 4. a 7. rokiem życia (Kielar-Turska 2005). Dzięki mnemotechnikom dziecko nie tylko lepiej zapamiętuje, ale i odtwarza informacje w sposób systematyczny. Proste strategie stosowane przez dzieci opierają się na powtarzaniu i organizowaniu zapamiętywanego materiału.

Najprostszą techniką mnemoniczną jest powtarzanie. Badacze już dawno doszli do wniosku, że powtarzanie rozłożone w czasie daje lepsze efekty niż intensywne uczenie się bez przerw (Hermann von Ebbinghaus odkrył to już w 1885 r.). Rozłożenie powtarzania w czasie wpływa na konsolidację informacji w pamięci długotrwałej. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że w każdej sesji uczenia zmienia się kontekst kodowania, a wraz z nim strategie uczenia się. Samo powtarzanie utrzymujące, polegające na mechanicznym powtarzaniu elementów, sprawia, że informacje tylko czasowo są utrzymane w pamięci krótkotrwałej. Aby uczyć się efektywnie, należy stosować powtarzanie opracowujące, czyli włożyć wysiłek w takie opracowanie informacji, by móc je połączyć z posiadaną wiedzą. **Wskazówka:** naukę najlepiej rozłożyć w czasie – bardziej efektywne są 3 sesje po 15 minut niż 45 minut bez przerw. Jeśli zaś chodzi o kontekst, warto kojarzyć nowe informacje z posiadaną wiedzą.

Kolejną mnemotechniką jest metoda obrazów interaktywnych. Łączy ona dwa sposoby kodowania: werbalny i wzrokowy. Jest przeznaczona do zapamiętywania niepowiązanych ze sobą słów. Polega na łączeniu wyobrażeń z konkretnymi słowami i układaniu historyjki – może być nierealna, ale powinna być wewnętrznie spójna. Metoda ta jest bardzo skuteczna, jeśli chodzi o naukę słów obcojęzycznych. Jeżeli

dane słowo ma wiele znaczeń, najłatwiej skojarzyć wyobrażenia dotyczące owych znaczeń.

Wskazówka: należy pamiętać, iż w przypadku dzieci posługujących się w myśleniu operacjami konkretnymi (6–12 lat) historyjka musi być jak najbardziej realna, logiczna i spójna. Dziecko w wieku 6 lat może mieć problem z kojarzeniem elementów abstrakcyjnych, dlatego powinno bazować na rzeczach dobrze znanych.

Techniką, która pozwala organizować zapamiętywany materiał, jest kategoryzowanie. Polega ona na odnoszeniu zapamiętywanych słów do kategorii. Gdy mamy do zapamiętania listę słów (np. zakupów), a lista jest dość długa (np. zawiera 10 elementów), to podzielenie jej na trzy kategorie zmniejszy liczbę elementów do zapamiętania. Żeby przypomnieć sobie 10 elementów, wystarczy przywołać te trzy kategorie.

Wskazówka: aby stosować tę metodę u dzieci w młodszym wieku szkolnym, należy odwoływać się do kategorii konkretnych (np. zwierzęta, rośliny, ludzie, kolory), gdyż jest to okres operacji konkretnych w rozwoju myślenia i dzieci mogą mieć problem z kategoriami abstrakcyjnymi.

Słowa Pauliny (23 lata) potwierdzają skuteczność stosowania mnemotechnik:

[...] gdy czegoś nie wiedziałam, zawsze mogłam poprosić mamę o pomoc. Jeśli chodzi o czytanie, to musiałam czytać jedną stronę czytanki codziennie na głos i na dobranoc to ja czytałam mamie. Gdy miałam zapamiętać wierszyk, to najpierw z mamą układałyśmy jakąś historyjkę do niego i wtedy łatwiej było mi przypomnieć sobie poszczególne słowa. Jeśli chodziło o tabliczkę mnożenia, to babcia wymyślała mi rymowanki, żeby szybciej zapamiętać.

Rozwój emocjonalny młodszych uczniów jest niezwykle ważny dla procesu nauczania. Dziecko na starcie szkolnym przeważnie rozumie emocje własne i innych osób, a także stopniowo nabywa umiejętność kontrolowania własnych emocji. Na tym etapie rozwoju pojawia się poczucie przynależności do grupy, współdziałanie oraz partnerstwo. Dziecko uczy się panować nad nieakceptowanymi społecznie zachowaniami (np. agresja), co jest formą adaptacji do warunków szkolnych. Pozytywny wpływ na rozwój sfery emocjonalnej ma zawieranie przyjaźni. Uczniowie, przebywając razem kilka godzin dziennie, mają okazję do trenowania empatii, altruizmu oraz pozbawionej agresji wyrażania gniewu. Empatię przejawiają chociażby przez radość z sukcesu przyjaciela i smutek, gdy dozna on porażki. Uczą się odpowiedzialności za drugiego człowieka, dowiadują się, czym jest lojalność i zobowiązanie, czego przykładem jest chęć wstawienia się za przyjacielem, gdy ten ma kłopoty.

Istotne znaczenie dla nauczania ma rozwój społeczny dziecka. Okres przedszkolny prowadzi do socjalizacji – dziecko staje się członkiem grupy, zdobywa wiedzę o rolach społecznych, opanowuje obowiązujące w grupie standardy i wartości. Jednak kluczowym momentem socjalizacji jest rozpoczęcie nauki w szkole. W szkole dziecko ma okazję do treningu ról społecznych. To grupa uczy swoich członków

przestrzegania norm. Dziecko poddawane jest różnym wpływom społecznym (naśladuje zachowania innych, ale również modeluje własne zachowania, obserwując osoby uznawane za autorytety, którymi mogą być zarówno nauczyciele jak i uczniowie; identyfikuje się z wybranymi normami społecznymi). Ważne jest bycie akceptowanym przez grupę. Decyduje o tym czasem zdobycie umiejętności cenionych przez osoby znaczące, a to powoduje wzrost motywacji do nauki.

W nawiązaniu do koncepcji Wygotskiego można zauważyć, że kontakty z rówieśnikami sprzyjają wychodzeniu poza strefę aktualnego rozwoju. Wchodzenie w relacje z innymi podczas uczenia się (np. wspólne rozwiązywanie problemów) pozwala kształtować kompetencje w zakresie rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego, a także moralnego. Jak już wspomniano wyżej, kompetencje tworzące strefę aktualnego rozwoju pozwalają dziecku samodzielnie rozwiązywać problemy. Natomiast zawartość strefy najbliższego rozwoju ujawnia się w zadaniach, które dziecko potrafi rozwiązać pod kierunkiem dorosłego lub przy pomocy rówieśnika. Właśnie w trakcie zabawy dziecko często uczy się wykorzystywać swój potencjał rozwojowy – wykonuje takie zadania, których samo nie byłoby w stanie zrobić (gdyż wykraczają one poza jego aktualne kompetencje poznawcze, emocjonalne lub społeczne).

6. Stosuj pomoc wycofującą się

Ważne jest, aby znaleźć umiar w pomaganiu. Nadmierna pomoc może stać się obciążeniem i przynieść efekty odwrotne do zamierzonych. W edukacji niezbędna jest własna aktywność dziecka. Nie może ono być wyręczane, choć znane są przypadki, że rodzic odrabia pracę domową lub przepisuje zeszyt dziecka. Nie powinno się także dzieckiem nadmiernie sterować. Nabywanie nowych kompetencji, sprawności i umiejętności oraz doskonalenie ich jest możliwe poprzez wysiłek, ćwiczenie, wielokrotne powtarzanie. Rodzic, podobnie jak nauczyciel, powinien wskazywać dziecku drogę, wspierać je w trudnościach, a nie prowadzić za rękę i nie pozwalać na samodzielność. Rolą edukacji jest stawianie wyzwań przekraczających aktualne kompetencje dziecka, czyli obejmowanie strefy najbliższego rozwoju – tylko wtedy można mówić o rozwoju. Dziecko po ukończeniu etapu przedszkolnego ma coraz większą pojemność pamięci, co ułatwia mu zdobywanie informacji o świecie i przyswajanie wiedzy szkolnej. Podejmuje też pierwsze próby zapamiętywania i odtwarzania różnych treści. Warto doskonalić te umiejętności, gdyż mogą one obejmować strefę najbliższego rozwoju. Nadmierna pomoc rodziców może zaś zredukować owe wyzwania i spowolnić nabywanie przez dziecko nowych kompetencji.

Aby wspomóc dziecko w rozwoju, należy:

– nie wyręczać go w odrabianiu prac domowych, przepisaniu zeszytów i innych czynnościach związanych z edukacją; dziecko musi pracować samodzielnie, aby nabyć nowe kompetencje. Słowa Zosi (19 lat) wydają się być doskonałym uzasadnieniem tej wskazówki:

[...] zadania domowe zawsze odrabiali ze mną na bieżąco, po szkole. Gdy w środku nocy przypomniało mi się, że coś jeszcze muszę zrobić, to nawet wtedy ze mną siadali i cierpliwie robiliśmy zadanie. Dobrze, że nigdy mnie nie wyręczali, tak jak np. niektórzy rodzice potrafią napisać wypracowanie za dziecko, tylko pomagali i wspierali. Przecież w ten sposób niczego bym się nie nauczyła... Myślę, że to była skuteczna pomoc.

– komunikować swą dostępność i chęć pomocy – dziecko powinno wiedzieć, że może liczyć na wsparcie;

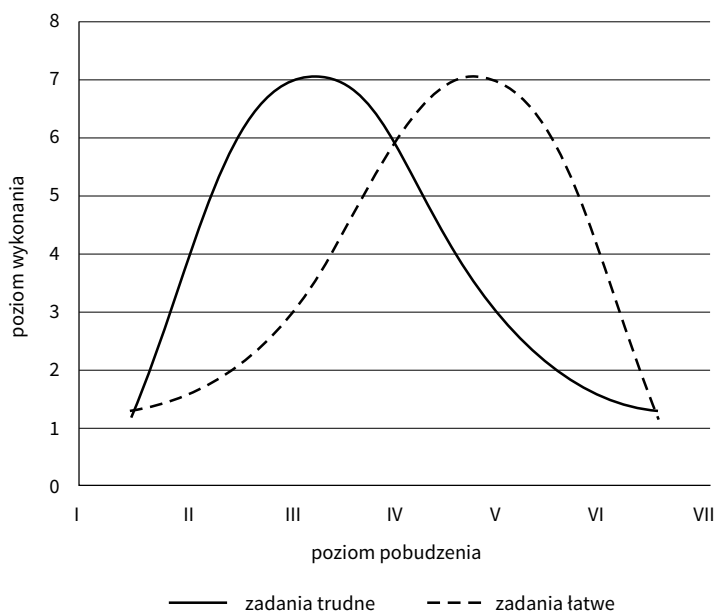
– wycofywać się, gdy widać, że dziecko poradzi sobie samo – w ten sposób pomoc dorosłego nie będzie dla niego obciążeniem i umożliwi mu prawidłowy rozwój.

7. Im więcej od dziecka wymagasz, tym więcej pomagaj

Kolejnym wyzwaniem jest znalezienie właściwych proporcji między trudnością wymagań a otrzymywaną pomocą. Jeżeli dorosły wymaga od dziecka, by było pilnym uczniem, zawsze przygotowanym do lekcji, wykazywało aktywność w szkole i zdobywało dobre oceny, musi włożyć w pomaganie wiele własnego zaangażowania, energii i chęci. Nadmierne oczekiwania mogą prowadzić do częstego pojawiania się u dziecka poczucia porażki, które spowoduje obniżenie samooceny, a jeśli dotyczą samodzielności, mogą zaburzyć u niego poczucie bezpieczeństwa. Aktywność dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest pełna bez troski i spontaniczności. Dzieci koncentrują się na samym wykonywaniu czynności, a nie na osiągnięciu konkretnych celów. Szkoła wymaga jednak czegoś innego – planowania aktywności pod kątem osiągnięcia zamierzonych efektów oraz rozpoczynania zadań i doprowadzania ich do końca. Aby dziecko sprostało tym wymaganiom, rodzice i nauczyciele powinni stopniowo włączać je w różne aktywności, zwiększać jego odpowiedzialność za wykonywane zadania (np. opiekę nad domowym zwierzątkiem), formułować cele i zachęcać do ich realizowania. Ważne jest, aby wspierać dziecko w tych zadaniach oraz udzielać mu informacji zwrotnych (zwracać uwagę głównie na postępy i doceniać je). Warto też wykształcić pewne nawyki, jeśli chodzi o odrabianie lekcji – ustalić stałą porę, np. godzinę po powrocie ze szkoły, ucząc je, że pewnych spraw nie należy odkładać na ostatnią chwilę.

Należy też zastanowić się nad związkiem między trudnością zadania a optymalnym poziomem pobudzenia. Dobrym przykładem na to jest znane w psychologii prawo Yerkesa-Dodsona. Zakłada ono, że poziom wykonania zmienia się wraz z motywacją oraz trudnością zadania (Zimbardo, 1999). W przypadku zadań łatwych i prostych wyższy poziom pobudzenia podnosi skuteczność ich wykonania, natomiast w przypadku zadań trudnych i złożonych optymalny jest niższy poziom pobudzenia. Z kolei umiarkowane pobudzenie najlepsze jest dla zadań o średnim stopniu trudności, a niekorzystne jest pobudzenie skrajnie wysokie lub skrajnie niskie – wtedy poziom wykonania jest najgorszy (wykres 1).

Wykres 1. Prawo Yerkesa-Dodsona



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zimbardo, 1999.

Optimalny poziom pobudzenia to kwestia indywidualna – dla każdego jest inny. Niektórzy wolą pracować w warunkach silnego napięcia i potrzebują wysokiego poziomu stymulacji, inni są zdeorganizowani w takich sytuacjach. Należy więc pamiętać, że przy rozwiązywaniu zadań trudnych dziecko potrzebuje pomocy dorosłego w większym stopniu niż w przypadku zadań łatwych.

Prawo Yerkesa-Dodsona

Efektywność wykonywania zadań trudnych spada wraz ze wzrostem pobudzenia, podczas gdy poziom wykonania zadań łatwych wzrasta wraz ze wzrostem pobudzenia. Właściwy poziom motywacji jest zależny od trudności zadania.

Kiedy wymagania i stopień trudności zadań wzrastają, należy:

- stopniowo włączać dziecko w codzienne czynności, ustalać z nim cele i motywować do ich osiągnięcia; doceniać postępy, co pozwoli mu na wykształcenie systematyczności, myślenie skoncentrowane na celach i odczuwanie satysfakcji z postępów;
- poświęcać dziecku więcej czasu i uwagi – spiętrzanie wyzwań nie przynosi efektu, zamiast tego trzeba dziecku udzielić wsparcia, dotyczy to zwłaszcza umiejętności znajdujących się w strefie najbliższego rozwoju, czyli takich zadań, których dziecko nie potrafi jeszcze wykonać samodzielnie;

– zadbać o optymalny poziom pobudzenia – dziecko nie powinno nic rozpraszać (grający telewizor w tle, głośne rozmowy).

8. Zadbaj o odpowiednie warunki do odrabiania lekcji

Dziecko spędza na odrabianiu lekcji średnio kilka godzin dziennie, dlatego należy zadbać o odpowiednie warunki do pracy, by czuło się komfortowo i nie było zagrożone wadami postawy czy chorobami układu krążenia.

Najważniejszym meblem jest biurko. Musi mieć ono odpowiednią wysokość, co pozwala dziecku na utrzymanie wygodnej, niezgarbionej postawy. Dziecko w wieku 6 lat ma zwykle 115–120 cm wzrostu, więc odpowiednie biurko powinno mieć 55 cm wysokości. Ponieważ dziecko szybko rośnie, warto kupić biurko z możliwością regulacji wysokości. Wzrost dziecka powinien padać na biurko z odległości ok. 30 cm od blatu. W czasie siedzenia przy biurku dziecko powinno mieć proste plecy, a jego stopy muszą dotykać całą powierzchnią podłogę, zaś łokcie lekko wystawać poza brzeg biurka. Ręce powinny być swobodnie oparte na blacie i ugięte pod kątem 90 stopni.

Kolejny ważny element stanowi krzesło. Mebel ten musi być na tyle wysoki, by stopy były ustawione pod kątem prostym i mocno opierały się na podłodze. Idealne krzesło powinno posiadać regulowaną wysokość, aby móc dopasować je do wzrostu dziecka.

Konieczny jest również stały dopływ powietrza, który pozwala dotlenić mózg, dlatego w trakcie nauki warto otworzyć lub chociażby lekko uchylić okno. Ważne jest też właściwe oświetlenie. Najlepiej ustawić biurko w najbardziej oświetlonej części pokoju. Natomiast sztuczne światło (lampa) powinno mieć możliwość regulacji w każdej płaszczyźnie (górze, dół, skos), aby jak najlepiej oświetlić materiały, z których korzysta dziecko, ale nie może mu świecić w oczy.

9. Wprowadź do nauki element zabawy

Mimo że nauka nie zawsze kojarzy się z przyjemnością, warto zadbać o to, by chociaż niektóre jej elementy sprawiały dziecku przyjemność. W szkole dziecko często doświadcza trudności, denerwuje się, ale kiedy uda mu się spełnić postawione wymagania, odczuwa radość. Uczucie się i chodzenie do szkoły może sprawiać dzieciom przyjemność, jeżeli wykorzystuje ich spontaniczne dążenie do poznawania i odkrywania świata oraz stymuluje ich rozwój.

Lew S. Wygotzki (2002) podkreślał, że dla dziecka w okresie przedszkolnym zabawa z użyciem wyobraźni stanowi najbardziej rozwojową formę aktywności i pomaga dziecku w wychodzeniu poza strefę aktualnego rozwoju. Dzięki niej dziecko się rozwija. W wieku około 6 lat przybiera ona formę gier z regułami, które rozwijają umiejętność odraczania przyjemności, a umożliwiając bezpieczną rywalizację, dają

szansę doświadczenia sytuacji bycia zarówno „wygranym”, jak i „przegranym”. W ten sposób stanowią przygotowanie do radzenia sobie z sukcesami i porażkami – szkolną codziennością.

Także u dziecka w wieku szkolnym, włączając do nauczania elementy zabawy, rodzice i nauczyciele mogą sprawić, że będzie łatwiej i chętniej wykraczać poza własną strefę aktualnego rozwoju. Wystarczy trochę pomysłowości. Zamiast rozwiązywać z dzieckiem zadanie tylko na podstawie tekstu w podręczniku, rodzic lub nauczyciel może przynieść stłodycze, owoce lub inne przedmioty i pokazywać za ich pomocą działania matematyczne. Analizując tekst o bocianach, może wraz z dzieckiem przejrzeć zdjęcia i filmy ukazujące bociany lub znaleźć miejsce, gdzie dziecko będzie je mogło zobaczyć w ich naturalnym środowisku.

Gerald Hüther opisał mechanizm wzajemnej zależności między zachwytem a uczeniem się. Wszystko, co budzi ciekawość, prowadzi do uwalniania w mózgu specyficznych neuroprzekazników (np. adrenaliny, dopaminy) i peptydów (np. endorfin, czyli „hormonów szczęścia”). Dzięki nim łatwiej powstają połączenia neuronalne, które są skutkiem procesów uczenia się. Zatem im więcej w środowisku dziecka będzie bodźców budzących ciekawość, tym więcej i szybciej się nauczy oraz będzie szczęśliwsze.

Im bardziej niekonwencjonalna jest forma nauki, tym większa szansa, że uczona treść zostanie zapamiętana, a elementy zabawy sprawiają, że nauka przestanie być przykrym obowiązkiem. By nauka stała się dla dziecka bliższa zabawie, można:

- uatrakcyjnić zadany materiał obrazkami, filmikami czy własnymi opowieściami z dzieciństwa. Ania (26 lat) tak wspomina kłopoty z matematyką:

[...] nie wiem dlaczego, ale na początku miałam problemy z odejmowaniem, a później z mnożeniem. Nie potrafiłam sobie tego wyobrazić. W końcu mama wyciągnęła mnóstwo kolorowych guzików i pokazywała mi na nich wszystkie działania. Wtedy szybko załapałam, o co chodzi.

Przykład Ani pokazuje, że nie trzeba wiele, by nauka okazała się przyjemnością – w tym przypadku wystarczyły zwykłe guziki. Co więcej, dzięki temu Ania szybko przyswoiła sobie materiał. Korzyści są więc podwójne;

- zabrać dziecko do muzeum, parku narodowego czy na spacer, by zobaczyło wszystko „na żywo”;

- przedstawiać materiał w innej formie, np. układając z niego zabawne rymowanki.

10. Ostrożnie stosuj kary i nagrody

Popularnie zwana „metoda kija i marchewki” nie jest receptą na skuteczną naukę dziecka. Kary za źle wykonane zadanie mogą doprowadzić do tego, że brak wiedzy będzie dla dziecka oznaką słabości, może też w nim obudzić poczucie winy, co nie

pozwoli mu na przyznanie się do błędu. Stosowanie kar może spowodować następujący ciąg zdarzeń: dziecko nie potrafi samodzielnie opanować danego materiału/wykonać zadania → rodzic wyznacza karę → dziecko traktuje przyznanie się do błędu/niewiedzy jako coś negatywnego → nie nabywa odpowiednich kompetencji → nie potrafi wykonać zadania/opanować samodzielnie konkretnego materiału.

Jeśli chodzi o nagrody, sprawa również nie jest oczywista. Warto odwołać się do badań nad wpływem nagród na motywację wewnętrzną u dzieci, przeprowadzonych w USA w 1973 r.

Badania dotyczące wpływu nagród na motywację wewnętrzną

Badacze wykazali, że pod wpływem nagród zabawa staje się pracą. Kiedy pojawia się nagroda, początkowa motywacja wewnętrzna znika, a w jej miejsce pojawia się motywacja zewnętrzna. Zadanie sprawia wtedy mniej radości. Gdy nagroda zostaje wycofana, motywacja wewnętrzna powraca i dziecko znów zaczyna odczuwać satysfakcję z wykonywanego działania (Marks i Lepper, 1973).

Aby wspierać efektywność uczenia się dziecka, należy:

- okazywać dziecku cierpliwość i dbać o dobrą komunikację; nie karać, gdy dziecko nie zrobi zadania lub wykona je źle z powodu braku wiedzy lub umiejętności – należy cierpliwie wytłumaczyć mu właściwy sposób postępowania oraz doceniać i chwalić je, gdy zwraca się o pomoc. W ten sposób nauczy się, że umiejętność przyznanie się do niewiedzy to zaleta, a nie wada. Będzie umiało prosić o pomoc zawsze, gdy będzie jej potrzebować. A zgodnie z teorią Wygotskiego (dotyczącą strefy najbliższego rozwoju) te zadania, z którymi dziecko nie radzi sobie bez pomocy, wkrótce zostaną zrozumiane i będzie mogło ono rozwiązywać je samodzielnie;
- zewnętrzna nagroda = motywacja zewnętrzna; warto pamiętać o wpływie nagród na naukę; jeśli dane zadanie lub nauka konkretnej treści sprawia dziecku przyjemność (jest zmotywowane wewnętrznie), nie należy nagradzać go za aktywność, gdyż doprowadzi to do spadku satysfakcji z wykonywanego działania.

Podsumowanie

Znalezienie „złotego środka” jest trudne, ale praktyka czyni mistrza. Dlatego zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni dążyć do wypracowania jak najlepszych sposobów pomocy dziecku w nauce. Warto uwzględnić w tym perspektywę długoterminową, ponieważ działanie dorosłego nie może być tylko pomocą doraźną, zorientowaną na „tu i teraz”. Chodzi o to, aby wyposażyć dziecko w pewne umiejętności, które w przyszłości pozwolą mu na samodzielne rozwiązywanie problemów. Dorośli powinni więc umieć znaleźć właściwe proporcje między wsparciem a pomocą wycofującą się, aby – zgodnie z koncepcją Wygotskiego – mogli dostrzec strefę najbliższego rozwoju i pomóc uczniom wyjść poza ramy aktualnych umiejętności.

Literatura

- Brzezińska, A. I. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. III, ss. 227–257). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. I., Czub, M., Czub, T., Ożadowicz, N., Rycielski, P., Stoma, Z., Szymańska, D., Urbańska, J. (2012). *Dziecko sześciolatnie idzie do szkoły... Wybór tekstów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (ekspertyza dla Ministerstwa Edukacji Narodowej).
- Brzezińska, A. I., Szymańska, D. (2012). Sześciolatek w szkole – zadania rodziny i szkoły, cz. I. *Remedium*, 11, 4–5.
- Dominiak, M. (2006) Poczucie kontroli a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne dorastających. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 81–91.
- Jurkiewicz, E. (2012). Neurodydaktyka: motywacja, koncentracja i substancje szczęścia. *Życie Szkoły*, 2, 4–5.
- Kielar-Turska, M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (t. II, ss. 83–121). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Konieczna, A. (2012). Rodzic, czyli domowy nauczyciel. *Psychologia w Szkole*, 1, 124–130.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2011). Czy zabieramy dzieciństwo sześciolatkom? *Psychologia w Szkole*, 4, 55–62.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pervin, L. A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Piaget, J. (1964/2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stefańska-Klar, R. (2005). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (t. II, ss. 130–156). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wosk, T. (2012). Wychowanie zaczyna się w rodzinie. *Życie Szkoły*, 11, 12–15.
- Wygotski, L. S. (1935/1971). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (ss. 531–547). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wygotski, L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Zimbardo, P. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

ROZDZIAŁ XI

Wsparcie uczniów zdolnych na początku edukacji

JAKUB KUŚ / ALEKSANDRA LUBIKOWSKA
studenci psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Wybitnie uzdolnione dziecko stanowi źródło szczęścia, radości i dumy opiekunów i nauczycieli. Wychowanie takiego dziecka wiąże się jednak także z odpowiedzialnością za drzemiący w nim talent. Identyfikacja zdolności dziecka oraz zapewnienie mu odpowiedniego programu nauczania stanowi niezwykle ważne zadanie na każdym etapie edukacji. Istotną rolę w rozwoju potencjału małego ucznia pełnią jego opiekunowie oraz nauczyciele. To od ich życzliwego wsparcia, pomocy i opieki w dużym stopniu zależy rozwój uzdolnień dziecka. Działania na rzecz wybitnie utalentowanych uczniów podejmuje także państwo i instytucje pozarządowe. Istotną, ale często lekceważoną kwestią jest też wykorzystywanie zasobów społeczności lokalnej (takich jak muzea) do pobudzania dziecięcej ciekawości. Ponadto konieczne jest uwzględnienie czynników temperamentalnych w strategii wspierania rozwoju dziecka. Od tego, jaki temperament ma młody, zdolny uczeń, powinno w dużej mierze zależeć podejście jego nauczycieli i rodziców, którzy chcą mu pomóc zrealizować jego potencjał.

Dzieci o wybitnych zdolnościach poszukują u opiekunów wsparcia w rozwoju posiadanych talentów. Bez odpowiedniej opieki ze strony rodziców i nauczycieli trudno oczekiwać, że nawet najbardziej zdolne dziecko będzie w stanie samo rozwijać posiadane zdolności. Wiesława Limont (2005) zwraca uwagę, iż konsekwencją potocznej opinii, że zdolne dzieci poradzą sobie same, jest pozbawienie społeczeństwa talentu jednostek, ich indywidualności i własnego spojrzenia na świat. Rezul-

tatem odpowiedniej pracy z dzieckiem ponadprzeciętnie zdolnym powinno zaś być nie tylko zdobywanie przez nie najlepszych ocen i osiąganie innych sukcesów, ale również poczucie własnej wartości, wysoka samoocena i przekonanie, że posiadane zdolności stanowią niezwykle cenny zasób.

Identyfikowanie i rozwijanie wybitnych zdolności uczniów już na początku edukacji powinno być uznawane za zadanie priorytetowe przez system oświaty i całe społeczeństwo. Kształcenie utalentowanych uczniów jest bowiem inwestycją, która szybko zwróci się w postaci rozwoju nauki, sztuki i innych przestrzeni życia społecznego. Komitet ds. Kultury i Edukacji Unii Europejskiej w dokumencie pt. „Kształcenie dzieci zdolnych” następująco pisze o konieczności inwestowania w rozwój utalentowanych dzieci: „Żadne państwo nie może pozwolić na marnowanie talentów, na stratę ludzkiego bogactwa, żadne państwo europejskie nie jest tak bogate, aby marnować talenty swoich obywateli” (za: Limont i Cieślukowska, 2005, s. 32).

1. Kim jest zdolne dziecko?

Określenie, które dziecko jest zdolne, nie jest zadaniem łatwym, choćby z tego powodu, że nie została opracowana jednolita definicja terminu „uczeń zdolny”. Istnieje wiele koncepcji zdolności, jedne są przeciwstawne, inne się uzupełniają. Liczba i różnorodność definicji może stanowić wyznacznik trudności, z jakimi muszą zmierzyć się badacze, teoretycy, a także praktycy próbujący uchwycić i określić istotę uzdolnień.

Warto przytoczyć jedną z najbardziej znanych definicji ucznia zdolnego, która została sformułowana w 1972 r. przez zespół pod kierownictwem Sydneya Marlanda:

Uzdolnionymi i utalentowanymi nazywamy dzieci, o których wykwalifikowani profesjonaliści orzekli, że dzięki wybitnym zdolnościom są w stanie wykazać się zaawansowanymi dokonaniami [...]. Wśród dzieci, które są w stanie wiele dokonać, znajdują się dzieci wykazujące się osiągnięciami i/lub potencjalnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, takimi jak: ogólne zdolności umysłowe, specyficzne umiejętności w głównych przedmiotach szkolnych, twórcze, produktywne myślenie, zdolności przywódcze, sztuki plastyczne i wykonawcze, zdolności psychomotoryczne (Marland, 1972; za: Eby i Smutny, 1998).

Interesującą charakterystykę ucznia zdolnego zaproponował Bolesław Hornowski (1978/2009). Jego zdaniem o uczniu zdolnym w pewnej dziedzinie można mówić wówczas, gdy nabywa on wiedzę i umiejętności w sposób szybszy i bardziej precyzyjny niż inny uczeń, przy założeniu, że „ogólne przygotowanie, zainteresowanie i posługiwanie się metodami uczenia się są takie same w obu przypadkach” (Hornowski, 1978/2009, s. 39). Z definicji tej wynika, że zdolności są to właściwości psychiczne, które warunkują łatwość i szybkość nabywania nowej wiedzy.

Zakładając, że każde dziecko jest w jakimś obszarze uzdolnione, można uznać, iż dziecko zdolne cechuje się albo wysokimi ogólnymi zdolnościami umysłowymi, albo

posiada specyficzne uzdolnienia w jakiejś dziedzinie. Niektóre dzieci np. szybciej nabywają nowe umiejętności, takie jak pisanie czy mówienie, niż ich rówieśnicy, inne szybko dokonują obliczeń w pamięci lub pięknie czytają opowiadania, czym wzbudzają zachwyt rodziców i opiekunów. Dzieci o szczególnych zdolnościach interpersonalnych potrafią bez trudu nawiązywać nowe przyjaźnie, mają wielu kolegów, z którymi dobrze się rozumieją, oraz umieją rozwiązywać konflikty. Z kolei dzieci uzdolnione plastycznie potrafią wykonywać piękne rysunki. Rozwój technologii sprawił, że już najmłodszy uczniowie mogą przejawiać zdolności związane z obsługą komputera czy innego sprzętu elektronicznego. Małe dzieci mogą też charakteryzować się wyjątkową sprawnością fizyczną: szybko biegać lub pływać, godzinami jeździć na rowerze, mieć predyspozycje do sportów walki lub świetnie tańczyć. Inne ujawniają zdolności powiązane z grą w karty czy składaniem robotów. Lista dziedzin, w których dzieci posiadają talenty, jest bardzo długa, ale trzeba pamiętać, że w każdym z nich drzemie taki talent.

Jedno z ważniejszych pytań, które wzbudza wiele kontrowersji wśród psychologów, dotyczy czynników wpływających na rozwój zdolności człowieka. Istnieją dwie grupy badaczy prezentujących odmienne stanowiska. Zwolennicy podejścia biologicznego uważają, że na rozwój zdolności największy wpływ ma wyposażenie genetyczne, które jest w niewielkim stopniu wrażliwe na czynniki środowiskowe. Z kolei przedstawiciele nurtu środowiskowego są zdania, że rozwój zdolności zależy głównie od oddziaływań środowiska, takich jak edukacja i wychowanie. Podkreślają oni przy tym istotną rolę rodziców i nauczycieli w rozwoju talentu dzieci.

Choć pytanie o rolę genów i środowiska w kształtowaniu zdolności wciąż nie zostało rozstrzygnięte, to w ostatnich latach badacze przyjmują, że i geny, i oddziaływania środowiskowe są równie istotne (Nisbett i in., 2012; Strelau, 2013). Wciąż aktualne są słowa Hornowskiego (1978/2009, s. 31), że „oba czynniki decydują o powstawaniu różnic indywidualnych. Żaden organizm nie może rozwijać się bez udziału środowiska”. Środowisko, w którym wychowuje się dziecko, jest o tyle istotne, że prawdopodobnie przyczynia się do rozwoju potencjału genetycznego. Dzieci z bogatszych, lepiej wykształconych rodzin mają większy dostęp do materiałów edukacyjnych, częściej korzystają z zajęć pozalekcyjnych lub wyjazdów naukowych (np. do muzeum czy teatru), co może wpływać na rozwój ich zdolności (Nisbett i in., 2012).

2. Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka zdolnego

Wybitne zdolności, np. arytmetyczne, najczęściej stanowią dla dziecka źródło zadowolenia, satysfakcji i radości. Uczeń uzdolniony w tym zakresie bez większego trudu wykonuje nawet najbardziej skomplikowane obliczenia matematyczne, podczas gdy reszta klasy potrzebuje więcej czasu na dojście do rozwiązania zadania. Wybitny talent może również pozytywnie wpływać na samoocenę dziecka i jego poczucie własnej wartości. Kiedy uczeń otrzymuje celujące oceny za swoje prace, wygrywa

konkursy lub olimpiady, często czuje się wyróżniony i doceniony, co może być dla niego źródłem dumy. Ponadto wykorzystywanie talentu podczas różnorodnych zajęć może stanowić dla niego najlepszą formę spędzania czasu wolnego.

Czasami jednak wybitne uzdolnienia ucznia nie wiążą się z niczym pozytywnym, wręcz przeciwnie – stanowią dla niego balast, którego z chęcią by się pozbył. Uczeń sprawnie wykonujący wskazane przez nauczyciela zadania może bowiem zacząć się nudzić lub stracić motywację do wykonywania ćwiczeń, które ocenia jako zbyt proste. Poczucie znudzenia może zaś spowodować, że chcąc się czymś zająć, zacznie np. chodzić po klasie lub rozmawiać, przeszkadzając w ten sposób innym uczniom, a w konsekwencji otrzyma od nauczyciela pisemną uwagę. Takie zachowanie sprawi, że nauczyciel nie będzie koncentrował się na zdolnościach ucznia, tylko na jego niewłaściwym zachowaniu.

Posiadanie szczególnych zdolności może być źródłem poczucia inności, odrębności od grupy. 6-letnie dziecko może nie zdawać sobie sprawy, że przyczyną jego odrębności jest posiadanie nietypowych zdolności, a i tak silnie odczuwać jej skutki. Niezwykłość może być dla małego ucznia bardzo męcząca, szczególnie wtedy, gdy z jej powodu czuje się nieakceptowany przez rówieśników. Dlatego u zdolnych uczniów może pojawić się poczucie osamotnienia, niepewność i nieśmiałość w relacjach z innymi dziećmi, często błędnie interpretowane jako oznaka zarozumiałości i poczucia wyższości.

Warto zwrócić uwagę, że nie zawsze zdolne dzieci otrzymują dobre oceny w szkole. Bywa bowiem tak, że uzdolniony uczeń zadaje wiele pytań, jest znudzony zbyt łatwym materiałem, szybciej kończy pracę. Stanowi więc dla nauczyciela „kłopot”, który z tego powodu go gorzej ocenia. Pojawia się wówczas rozbieżność między ocenami a rzeczywistymi zdolnościami ucznia. Agnieszka Hłobił (2010) wyróżnia następujące negatywne cechy, charakteryzujące niektórych uczniów zdolnych: trudności w przystosowaniu się do grupy, chęć imponowania grupie, dominowanie, postawa rywalizacyjna, zarozumiałość, koncentracja na sobie, lekceważenie innych, chwiejność emocjonalna, nieśmiałość, zachowania agresywne bądź lękowe.

Choć często można usłyszeć opinie o trudnościach w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym osób zdolnych, to wiele badań naukowych im zaprzecza. Najślynniejsze badanie dotyczące losów wybitnie zdolnych uczniów przeprowadził Lewis Terman (1925; za: Strelau, 1997; por. Hornowski, 1978/2009). Wykazało ono, że większość takich uczniów charakteryzowała się wysokimi zdolnościami adaptacyjnymi i interpersonalnymi. Badani osiągnęli również szybciej dojrzałość szkolną i emocjonalną, otrzymywali lepsze oceny i wykazywali większą aktywność poznawczą w porównaniu do grupy kontrolnej składającej się z osób o przeciętnych zdolnościach.

Do podobnych wniosków prowadzą również nowsze badania. Przeprowadzone w 2012 r. analizy wykazały, że zdolne dzieci osiągnęły wysokie wyniki na skalach:

empatia, samoocena w zakresie zdolności szkolnych (*academic self-concept*) i potrzeba spełnienia (Shechtman i Silektor, 2013).

Należy pamiętać, że to, czy posiadanie talentu przez dziecko będzie stanowiło dla niego źródło satysfakcji, czy ciężar, zależy w dużym stopniu od jego opiekunów.

3. Rozpoznanie potrzeb dziecka zdolnego w szkole

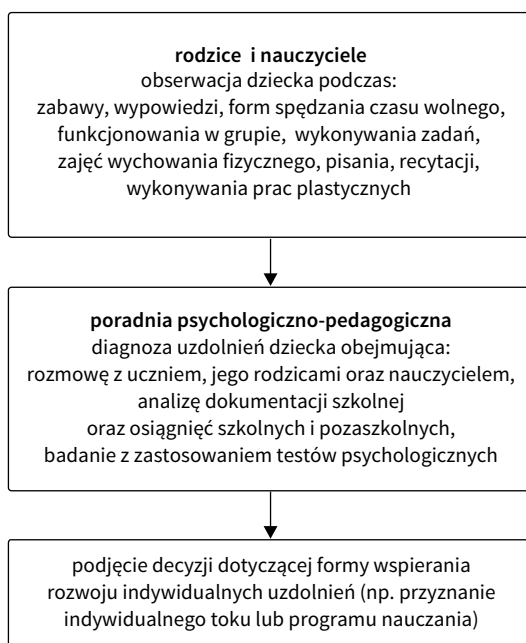
„Dwa najważniejsze pytania, które nauczyciele zadają w kontekście zdolnych dzieci, dotyczą tego, w jaki sposób je dostrzec i jak je uczyć” (Freeman, 2004, s. 17). Efektywne wspomaganie zdolności dziecka wymaga dokładnego poznania go na wczesnym etapie edukacji (Radochoński, 2011). Wsparcie dziecka oraz identyfikacja ponadprzeciętnych zdolności powinny stanowić obowiązek nauczyciela z kilku powodów. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego nauczyciel stanowi dla dziecka autorytet, o którym często będzie ono pamiętać nawet po zakończeniu szkoły. Z tego względu wychowawcy 6-latków mają szczególne możliwości zachęcania dziecka do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, a także stymulowania rozwoju zdolnego ucznia. Nauczyciel powinien być świadomy konieczności pracy nie tylko z uczniami przeciętnymi czy słabszymi, otrzymującymi gorsze stopnie, ale również z uczniami o wysokich zdolnościach.

Aby określić, czy uczeń posiada wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie, należy uważnie obserwować jego zachowanie i rozwój. Opiekunowie powinni od najmłodszych lat dziecka przyglądać się procesowi nabywania przez nie umiejętności i wiedzy. To do nich należy wnioskowanie na podstawie zewnętrznych wskaźników, takich jak tempo nabywania nowych umiejętności (np. czytania, pisanie, liczenia), liczba osiągnięć w danej dziedzinie czy wyższy poziom umiejętności niż w przypadku rówieśników. Teresa Giza (2011) zwraca uwagę, że obserwacja ucznia na początku edukacji dokonywana przez nauczyciela jest bardzo ważna, ponieważ zwykle jest on pierwszą osobą, która w obiektywny sposób może ocenić zdolności dziecka na tle innych uczniów w danym wieku z uwagi na posiadaną wiedzę i doświadczenie. Formy aktywności, podczas których można zidentyfikować zdolności 6-latka, przedstawia rys. 1.

Na jakie cechy dzieci należy zwrócić szczególną uwagę? Giza (2011), powołując się na wyniki badań, wskazuje, że dzieci uzdolnione charakteryzują się szybszym i lepszym wykonywaniem zadań niż reszta klasy, wykazują inicjatywę, ciekawość poznawczą, są odważne, wytrwałe, koleżeńskie, oryginalne, pilne, pracowite, wierzą we własne siły, mają wysoką samoocenę oraz poczucie humoru. Należy jednak podkreślić, że uzdolnione dziecko nie musi posiadać wszystkich tych cech, ale tylko niektóre.

Rodzice lub prawni opiekunowie, którzy zaobserwują szczególne uzdolnienia u dziecka, mogą zgłosić się do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Postępowanie diagnostyczne w przypadku dzieci rozpoczynających naukę w szkole polega

zazwyczaj na przeprowadzeniu rozmowy z uczniem, jego rodzicami i nauczycielem, analizie dokumentacji szkolnej oraz osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych. Przy diagnozowaniu zdolności ucznia stosuje się również testy psychologiczne. Przyznanie indywidualnego toku lub programu nauczania, indywidualnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych wymaga uzyskania pozytywnej opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dziecko objęte jednym z wymienionych programów ma możliwość indywidualnego rozwoju w obszarze, w którym jest szczególnie uzdolnione. Rolą nauczyciela jest opracowanie właściwego programu dla konkretnego ucznia, który umożliwi jak najlepszy rozwój jego zdolności.



Rys. 1. Formy identyfikacji zdolności dziecka

Źródło: opracowanie własne.

4. Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego

„Im człowiek jest młodszy, tym bardziej podlega bezpośrednim oczekiwaniom środowiska, w którym żyje, im jest starszy, tym większą dysponuje mocą zmiany tego środowiska” (Brzezińska, 2005, s. 23). Najbliższym środowiskiem małego dziecka jest jego rodzina. To właśnie opiekunowie (rodzice, dziadkowie, starsze rodzeństwo) spędzają z nim najwięcej czasu i na nich spoczywa największa odpowiedzialność za

drzemiący w dziecku talent. Bliscy małego dziecka jako pierwsi mają szansę dostrzec jego szczególne zdolności i umożliwić mu ich dalszy, właściwy rozwój.

Rodzice zdolnego ucznia powinni pamiętać, że mimo posiadania szczególnych zdolności dziecko nie jest w stanie samo o siebie zadbać. 6-latek posiadający ponadprzeciętne zdolności potrzebuje miłości, ciepła i wsparcia rodziców. Dla małego dziecka podjęcie nauki w szkole jest nowym zadaniem rozwojowym, którego realizacja może wiązać się ze stresem, lękiem lub niepokojem. Dotyczy to także dzieci, które wcześniej uczęszczały do przedszkola (Appelt, 2005). Obowiązkiem rodziców i opiekunów jest przygotowanie emocjonalne dziecka do rozpoczęcia edukacji, aby czuło się bezpiecznie i spokojnie, wkraczając w nowy, szkolny świat.

Istotne jest stawianie małemu, uzdolnionemu dziecku wymagań odpowiednich do jego możliwości. Zagrożeniem dla niego mogą bowiem być zarówno zbyt wysokie, jak i, co ważne, zbyt niskie wymagania ze strony opiekunów, wywołujące poczucie znudzenia i spowalniające lub nawet hamujące rozwój talentu. Jak wskazują wyniki badań (McMann i Oliver, 1988; za: Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews i Roberts, 2005), dzieci, które mimo starań nie spełniają wysokich oczekiwań opiekunów, mogą w konsekwencji odczuwać stres, złość lub smutek. Bardzo ważne jest więc, aby rodzice i opiekunowie zawsze, a zwłaszcza w sytuacji porażki, wspierali dziecko. Tylko wówczas będzie ono wykazywało chęć dalszego wykonywania zadań.

Kolejnym ważnym zadaniem rodziców dziecka utalentowanego jest dbanie o jego pozytywną samoocenę. W przypadku małych dzieci samoocena jest najczęściej kształtowana na podstawie otrzymywanych od rodziców i opiekunów informacji zwrotnych oraz porównań z innymi osobami (Leary i Baumeister, 2000; za: Sowislo i Orth, 2013). Zdolne dziecko nie powinno być za bardzo chwalone i stawiane w centrum zainteresowania, gdyż może stać się zarozumiałe i nadmiernie skoncentrowane na sobie, czego rezultatem może być pogorszenie relacji z rówieśnikami. Nie należy też krytykować uzdolnionego 6-latka za popełniane błędy. Każde dziecko ma prawo do porażki. Koncentrowanie się na błędach dziecka może doprowadzić do sytuacji, w której mimo posiadanych zdolności dziecko będzie miało zaniżoną samoocenę. Natomiast dzięki wsparciu i pomocy opiekunów w sytuacjach niepowodzeń samoocena dziecka nie będzie zagrożona.

Ponieważ zdolne dzieci mogą czuć się osamotnione lub odmienne od reszty grupy, do opiekunów należy dbanie o integrację dziecka z rówieśnikami. Rodzice i nauczyciele powinni zachęcać je do uczestnictwa w grach i zabawach grupowych. Jest to o tyle ważne, że podczas takich aktywności dziecko jest w stanie nawiązać przyjaźnię, poznać nowych kolegów i uczyć się kontaktu z innymi osobami. Ponadto, choć należy doceniać osiągnięcia ucznia (jego dobre oceny, osiągnięcia w konkursach), nie trzeba ciągle podkreślać jego wyjątkowości. Określanie ucznia jako szczególnie zdolnego (zwłaszcza na tle klasy) może zwiększyć jego poczucie odrębności od grupy.

Wspomagając rozwój dzieci wybitnie zdolnych, nie można jednak zapominać o tym, że podstawą udanego życia jest harmonia. Wywieranie zbyt dużego nacisku na dziecko, aby zdobywało coraz to nową wiedzę lub umiejętności, może doprowadzić do efektu przeciwnego do zamierzonego. Należy także pamiętać o dbaniu o rozwój moralny i emocjonalny dziecka. Dziecko wysoce rozwinięte tylko na polu naukowym nie będzie w stanie prowadzić dobrego, harmonijnego życia, ponieważ może mu brakować specyficznej „wiedzy” związanej z rozpoznawaniem i kierowaniem własnymi emocjami czy zachowaniami moralnymi. Szczególnie nauka o moralności wydaje się być w dzisiejszych czasach zaniedbywana przez część rodziców, którzy kładą nacisk raczej na to, by ich zdolne dziecko ukończyło maksymalną liczbę dodatkowych kursów, a w szkole otrzymywało tylko najlepsze oceny. Stawianie dziecku nierealnych wymagań będzie prowadzić do jego frustracji, a nie do sukcesów.

Nie można także zapominać o tym, że koncentrowanie się rodziców na rozwijaniu tylko jednej zdolności (np. pływania bądź języka obcego) może doprowadzić do zaniedbania kompetencji dziecka w innych obszarach. Jak twierdzi Zygmunt Bauman (2007), współczesny świat funkcjonuje w sposób „płynny”, co oznacza, że nie ma już tylu stałych ram funkcjonowania zawodowego, co kiedyś. Ludzie wielokrotnie zmieniają pracę w czasie swojego życia. Zadaniem rodziców powinno więc być przygotowanie dziecka także na taką sytuację w dorosłości, w której będzie ono musiało odnajdywać się na rynku pracy na nowo oraz korzystać z innych zdolności i umiejętności niż w poprzedniej pracy. Skoncentrowanie się w dzieciństwie na rozwijaniu tylko jednej lub dwóch zdolności może sprawić, że dorosły człowiek nie będzie w stanie rozpoznać swojego potencjału i nie wykorzysta możliwości, które w nim tkwią. Harmonijne rozwijanie różnych zdolności u dzieci jest więc jednym z podstawowych zadań rodziców.

Współczesny świat ulega istotnym, bardzo szybkim przeobrażeniom pod względem ilości informacji, jakie do nas docierają. Maria Ledzińska (2009) zwraca uwagę, że przetadowanie informacjami i trudności z ich selekcją mogą prowadzić do syndromu stresu informacyjnego. Jest to szczególnie istotne w epoce Internetu, kiedy wiele danych jest dostępnych w ciągu kilku sekund. Dziecko nie może być poddawane presji nabywania coraz to nowych informacji, ponieważ pozostaje to w sprzeczności z wydolnością jego systemu poznawczego. Rodzice powinni zwracać na to uwagę i pamiętać, że zdolność przetwarzania informacji u dziecka jest znacznie mniejsza niż u osoby dorosłej. Nie należy więc przeciążać intelektualnie dziecka, lecz umożliwić mu przyswajanie nowej wiedzy i informacji w odpowiedni dla niego sposób.

Rodzice i nauczyciele powinni także zwrócić uwagę na różnice temperamentalne u dzieci zdolnych i właściwie dobierać metody wspierające ich rozwój. Jest to zagadnienie, o którym często się zapomina, a którego uwzględnienie ma duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka. Maria Ledzińska, Marcin Zajenkowski i Maciej Stolarski (2013) wskazują, że temperament (w ujęciu regulacyjnej teorii temperamentu Jana Strelaua) może wpływać nawet na funkcjonowanie takich elementów

systemu poznawczego człowieka, jak pamięć czy uwaga, dlatego jednym z podstawowych zadań rodziców i nauczycieli powinno być jego rozpoznanie. Dziecko zdolne, które będzie stymulowane do rozwoju niezgodnie z własnym temperamentem, nie będzie mogło wykorzystać w pełni swojego potencjału.

Temperament (z łac. *temperamentum*, czyli umiar) „odnosi się do względnie stałych cech osobowości, występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa [...]. Będąc pierwotnie zdeterminowany przez wrodzone mechanizmy neurobiochemiczne, temperament podlega powolnym zmianom spowodowanym procesem dojrzewania oraz indywidualnie specyficznym oddziaływaniom między genotypem a środowiskiem” (Zawadzki i Strelau, 2008, s. 780). Jako najbardziej uwarunkowana biologicznie część osobowości człowieka determinuje w pewnym sensie to, w jaki sposób funkcjonujemy (lecz nie to, co robimy, tylko jak to robimy). Do wspomnianego regulacyjnego aspektu odwołuje się wielu badaczy z tej dziedziny (Strelau, 2006).

W niektórych szkołach panuje przekonanie, że uczeń wybitnie zdolny jest uczniem pełnym energii, pewnym siebie i swoich talentów, a rolą nauczyciela powinno być tylko wspieranie go w jego dynamicznym rozwoju. Tymczasem odnosi się to tylko do niektórych (ekstrawertycznych) dzieci. Trudno nie zauważyć, że wiele dzieci zdolnych jest nieśmiały i zamkniętych w sobie, często nieświadomych lub niepewnych swoich talentów. Zdarza się też, że nie otrzymują one odpowiedniego wsparcia, a niekiedy są wręcz lekceważone. Rodzice nie mogą zapominać o tym, że młody, zdolny człowiek może nie zdawać sobie sprawy ze swoich uzdolnień, które dla dorosłych są łatwo dostrzegalne.

Już w początkach XX wieku Carl Gustaw Jung wskazywał, że ludzie różnią się między sobą pod względem „ukierunkowania energii”. Odwołując się do typologii Hipokratesa i Galena, przedstawił on koncepcję, według której głównymi osiami funkcjonowania człowieka są wymiary: ekstrawersja – introwersja oraz neurotyczność – równowaga emocjonalna. Jung uznał je za ogólne typy postaw, warunkujące to, w jakim kierunku zmierza libido, rozumiane jako energia psychiczna. Ekstrawertyk kieruje swoją aktywność na zewnątrz, a w swoim zachowaniu jest silnie uwarunkowany potrzebami środowiska społecznego. W przeciwieństwie do niego osoby będące introwertykami znacznie bardziej koncentrują się na przeżyciach wewnętrznych, a w konfrontacji z nieznanym środowiskiem zewnętrznym reagują wycofaniem (za: Strelau, 2002). Można więc w uproszczeniu powiedzieć, że osoby introwertyczne różnią się od ekstrawertycznych stosunkiem do świata zewnętrznego oraz swojego w nim udziału.

Przez następane dziesięciolecia koncepcje temperamentu ulegały wielu zmianom i udoskonaleniom, jednak postulowane przez Junga wymiary przyjęły się w psychologii na dobre. Do koncepcji ekstrawersji, introwersji i neurotyzmu odwołuje się wiele współczesnych teorii psychologicznych, jak choćby teoria PEN Hansa Eysencka czy teoria osobowości znana jako „wielka piątka” autorstwa Paula Costy i Roberta McRae (za: Strelau, 2002).

Ważne jest to, że cechy temperamentalne mają silne podłoże neurologiczne. Z wyników wieloletnich badań Jerome'a Kagana, Nancy Snidman, Vali Kahn i Sary Towsley (2007) wynika, że już noworodki różnią się między sobą pod względem reaktywności, czyli tego, jak silnie ich układ nerwowy (a dokładniej: ciało migdałowate) reaguje na emocjonalne bodźce płynące z otoczenia. Osoby wysokoreaktywne mają ciało migdałowate znacznie bardziej czułe na stymulację z otoczenia niż osoby niskoreaktywne. Wyniki badań wskazują, że dzieci, które żywiołowo reagowały na stymulację bodźcową w wieku niemowlęcym, wyrastały na poważnych, refleksyjnych ludzi. Widać więc tu związek między reaktywnością a introwersją, co według Kagana oznacza, że układ nerwowy osób wysokoreaktywnych jest jakby z założenia mocno stymulowany, nie muszą więc oni poszukiwać zbyt wielu dodatkowych wzmocnień w świecie zewnętrznym. Ekstrawertycy zaś okazują się być często osobami niskoreaktywnymi, dlatego tak organizują swoje funkcjonowanie w świecie, aby mieć dostęp do dodatkowych stymulacji, których ich organizm potrzebuje do prawidłowego funkcjonowania.

Zbadania związków między temperamentem, rozumianym jako typ właściwości układu nerwowego, a codziennym funkcjonowaniem podjął się także zespół badawczy Jana Strelaua (1985). Z podsumowania przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie różnią się siłą pobudzenia układu nerwowego, co przekłada się na odmienny sposób organizacji nauki w szkole. Badacze stwierdzili, że uczniowie o małej sile pobudzenia preferują wykonywanie czynności pomocniczych (takich jak: robienie notatek, podkreślanie czy wypisywanie trudniejszych fragmentów tekstu), mających niejako asekurować wykonanie czynności właściwej. Stosując pewne uproszczenie, można porównać osoby o małej sile pobudzenia do osób wysokoreaktywnych, opisywanych w badaniach zespołu Kagana (2007). Tacy uczniowie często także przerywali wykonywane czynności. Co ciekawe, przeprowadzone analizy wykazały, że jeśli uczniowie o małej sile pobudzenia mają możliwość organizacji pracy w taki sposób, który odpowiada im pod względem temperamentu, to nie różnią się pod względem efektywności od uczniów o dużej sile pobudzenia układu nerwowego (Strelau, 1985). W wypadku wymuszania na nich sprzecznego z ich potrzebami stylu pracy będzie dochodzić do znaczącego obniżenia jej jakości i efektywności. Nauczyciele nie mogą zapominać o tym, że dziecko wybitnie zdolne może być ciche, spokojne, a nawet niepewne swoich zdolności, które dopiero czekają na to, by rozwinąć się w odpowiednich warunkach.

Aby więc proces wspierania uczniów zdolnych był właściwy, musi być adekwatny do ich temperamentu. Inne metody powinny być przyjęte w przypadku wspierania uczniów ekstrawertycznych, a inne – w przypadku introwertycznych, czyli wysokoreaktywnych. W dydaktyce popularne jest podejście polegające na intensywnym zachęcaniu dzieci do pracy w grupie, jednak – choć założenie to jest jak najbardziej właściwe – efekty nie zawsze muszą być pozytywne. Dzieciom introwertycznym należy pozostawić większą swobodę, traktować je delikatnie, z dużą dozą empa-

tii i zrozumienia dla ich natury, unikając piętnowania ich jako izolujących się od reszty. Mając na uwadze związek między reaktywnością a introwersją, należy dbać o to, by takie dzieci miały odpowiednie warunki do pracy pod względem zakresu stymulacji. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni pamiętać o tym wymiarze różnic indywidualnych. Stosowanie jednakowych, dostosowanych np. do uczniów bardziej ekstrawertycznych, metod wsparcia, zwłaszcza na początku edukacji, może doprowadzić do tego, że ujawni się potencjał tylko części dzieci.

Dyskusja na temat tego, co bardziej warunkuje to, jacy jesteśmy – geny czy środowisko – toczy się w psychologii od dziesięcioleci i obecnie zmierza w stronę kompromisu. Mimo że temperament ma duży wpływ na to, jak funkcjonujemy, to oczywiste jest, że otoczenie również taki wpływ wywiera. Uważa się, że cechy osobowości są dziedziczone w ok. 40–50% (Bouchard i McGue, 2003). Ta dynamiczna relacja między tym, co zdeterminowane biologicznie, a tym, co wyuczone, zachodzi właściwie przez całe życie. Wybitnie zdolne dziecko nie rozwinie swoich talentów w niesprzyjającym środowisku. Jak pisze Susan Cain (2012), wspieranie dziecka introwertycznego czy wysokoreaktywnego (Cain preferuje określenie „wrażliwego”) może być dla rodzica lub nauczyciela zadaniem trudniejszym niż w przypadku dziecka otwartego, ekstrawertycznego i nastawionego na świat zewnętrzny.

W tym kontekście warto wspomnieć o „hipotezie orchidei” (Belsky i Pluess, 2009; Ellis i Boyce, 2008; Cain, 2012): „dzieci wysokoreaktywne [...] przypominają orchidee: rośliny te są wymagające i niełatwe w uprawie, jeśli jednak zapewni się im właściwe warunki rozwoju, wypuszczają silne i piękne kwiaty” (Cain, 2012, s. 168). Dzieci wysokoreaktywne wszelkie doświadczane sytuacje – zarówno pozytywne, jak i negatywne – odczuwają silniej. Mimo że bardziej odczuwają porażki i przeciwności losu, to jednocześnie są w stanie lepiej wykorzystywać sytuacje, które im sprzyjają. Choć brak konkretnych badań wskazujących na zastosowanie „hipotezy orchidei” do dzieci odznaczających się wybitnymi zdolnościami, można przypuszczać, że również w ich przypadku może mieć ona zastosowanie. Dzieci introwertyczne, ale zdolne będą potrzebowały innych, mniej stymulujących ich warunków zewnętrznych do dobrego rozwoju. Zapewnienie ich może być tym trudniejsze, że we współczesnej kulturze dominuje nastawienie na promowanie ekstrawersji (Cain, 2012). Jednak ani rodzice, ani nauczyciele nie powinni porzucać starań, by o takie warunki zadbać. Efektem będzie zarówno harmonijny i dobry rozwój zdolnego dziecka, jak i pełna satysfakcja rodziców.

5. Działania instytucji państwa i organizacji pozarządowych na rzecz rozwoju uczniów zdolnych w Polsce

Planując rozwój swojego dziecka, warto pamiętać o działaniach podejmowanych przez państwo i instytucje pozarządowe na rzecz rozwoju zdolnych uczniów. Choć większość tych programów dotyczy dzieci, które mają już za sobą przynajmniej rok

lub dwa lata edukacji, to warto znać ich kryteria i wymagania, aby móc odpowiednio przygotować młodego, zdolnego ucznia do późniejszego rozwoju. Wiele z tych programów ma ściśle określone wymogi formalne, od spełnienia których zależy włączenie dziecka w ich tryb.

Podstawowym aktem prawnym regulującym sprawy związane z opieką nad uczniem zdolnym w polskiej szkole jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.). Przewiduje ona m.in. umożliwienie realizowania przez zdolnych uczniów indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie dzięki indywidualnemu tokowi nauki. Jest to najistotniejsza oferta polskiego szkolnictwa skierowana do zdolnych uczniów. W ustawie tej jest również mowa o stwarzaniu warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Pojęcia indywidualnego programu nauki i indywidualnego toku nauki oraz zasady ich funkcjonowania zostały przedstawione w rozporządzeniu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r., nr 3, poz. 28).

Indywidualny program nauki (dalej: IPN) zakłada kształcenie ucznia w zakresie jednego lub kilku zajęć edukacyjnych na podstawie programu, który realizując w całości podstawę programową, ma w maksymalnym stopniu uwzględniać zainteresowania, potrzeby i możliwości intelektualne ucznia. Nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne w szkole i pod kierunkiem którego uczeń będzie realizował IPN, tworzy program dla ucznia lub akceptuje program opracowany poza szkołą. IPN może być także opracowany przy udziale i pomocy innych nauczycieli, w tym nauczyciela ze szkoły wyższego stopnia, doradcy metodycznego, psychologa, pedagoga, a nawet samego ucznia. IPN umożliwia rozwijanie wiedzy ucznia w określonych obszarach, w których wykazuje on szczególne, wyższe od przeciętnych, predyspozycje do nauki, ale realizowany jest w czasie zajęć edukacyjnych w szkole.

Indywidualny tok nauki (dalej: ITN) jest modyfikacją systemu klasowo-lekcyjnego i zakłada ukończenie nauki w skróconym czasie dzięki możliwości klasyfikowania i promowania ucznia w ciągu całego roku szkolnego. Uczeń realizujący ITN kształci się według innego systemu niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy. Program ITN może być jednym z programów nauczania objętych szkolnym zestawem programów nauczania funkcjonujących w danej szkole i zatwierdzonych przez dyrektora szkoły. Program ITN może być także realizowany przez zastosowanie IPN. Uczeń objęty ITN może realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch lub więcej klas oraz może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego. Ponadto może on uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne

do danej klasy lub do klasy programowo wyższej w swojej lub innej szkole, na wybrane zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie. Jest to zatem taka forma realizacji obowiązku szkolnego lub nauki, której celem jest przede wszystkim umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym szybszego ukończenia poszczególnych etapów kształcenia.

Uczeń może realizować zarówno IPN, jak i ITN na każdym etapie edukacyjnym i w każdym typie szkoły. Zgodę na nie można uzyskać po złożeniu wniosku przez rodziców ucznia, nauczyciela albo pełnoletniego ucznia.

Kluczowe dla zapewnienia uczniowi zdolnemu odpowiedniej pomocy w rozwijaniu uzdolnień jest rozpoznanie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Podstawowym aktem prawnym, który określa zasady udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej w tym zakresie w publicznych placówkach oświatowych, jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. Zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 0, poz. 532). Rozporządzenie to reguluje zasady rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających m.in. ze szczególnych uzdolnień (§ 3 ust. 1, pkt 4).

Innym istotnym i atrakcyjnym dla ucznia rozpoczynającego edukację doświadczeniem mogą być konkursy i olimpiady. Organizowanie tego typu wydarzeń ma „służyć odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomaganiu zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, a także lepszemu przygotowaniu uczniów do nauki w szkołach wyższego stopnia lub do wykonywania zawodu” (art. 22 ust. 2 pkt 8 ustawy o systemie oświaty). Ten rodzaj działań ma zachęcić zdolnych uczniów do rozwijania swoich zdolności poprzez samodzielne i twórcze myślenie czy też wspomaganie samodzielności poprzez samokształcenie, które to działania ułatwiają im realizację kolejnych etapów edukacji.

Inną formą wspierania uzdolnień dzieci i młodzieży są domy kultury, które zapewniają bezpłatne zajęcia w czasie pozaszkolnym. Domy kultury stwarzają uczniom możliwość kreatywnego spędzania wolnego czasu poprzez rozwijanie swoich zainteresowań i uzdolnień, a także porównywanie swoich osiągnięć z osiągnięciami innych uczniów na różnego rodzaju zawodach i konkursach. Otrzymywane w ich ramach nagrody i wyróżnienia są zachętą do kontynuowania pracy w ulubionej dziedzinie.

Warto również zwrócić uwagę na stypendia przyznawane zdolnym uczniom. Art. 90b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty mówi o pomocy materialnej ze strony państwa lub właściwej jednostki samorządu terytorialnego m.in. na wspieranie edukacji uczniów zdolnych. Pomoc ta, o charakterze motywacyjnym, przysługuje do czasu zakończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24. roku życia. Jej motywacyjny charakter, opierający się na pomocy materialnej,

ma umożliwić uczniom dalsze rozwijanie uzdolnień i zainteresowań. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. nr 106, poz. 890) określa zasady ich przyznawania. Zgodnie z nim stypendium Prezesa Rady Ministrów (art. 90h ustawy o systemie oświaty) przyznaje się uczniowi, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, zdobywając przy tym najwyższą w danej szkole średnią ocen, lub wykazuje szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych dziedzinach – wyniki co najmniej dobre. Stypendium to przyznaje się tylko jednemu uczniowi danej szkoły na okres od września do czerwca w danym roku szkolnym. Wysokość tego stypendium jest stała i wynosi 258 zł. Stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (art. 90i ustawy o systemie oświaty) może być przyznane uczniowi mającemu wybitne osiągnięcia edukacyjne. Stypendium to ma formę jednorazowej nagrody pieniężnej w wysokości 3200 zł.

Poza wyżej wymienionymi stypendiami, o które starania podejmuje się poprzez placówki oświatowe, uczniowie mogą także ubiegać się o stypendia przyznawane przez stowarzyszenia, fundacje, samorządy (np. urząd gminy, urząd wojewódzki), firmy oraz osoby prywatne. Znaczny jest udział instytucji pozarządowych w działaniach mających na celu pomoc zdolnym dzieciom. Przykładem może być Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, będący stowarzyszeniem społecznym o statusie organizacji pożytku publicznego. Pod jego opieką co roku jest ponad 500 uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych, gimnazjalnych i podstawowych.

Warto także przyjrzeć się podejściu do dzieci wybitnie zdolnych w systemach edukacji krajów Unii Europejskiej. Z raportu Komisji Europejskiej wynika, że większość krajów członkowskich podchodzi w ten sam sposób do zagadnienia zdolności i talentów, uznając je za pochodną inteligencji w szerokim znaczeniu. Jak podają autorzy raportu:

[...] terminów tych używa się zatem w odniesieniu do zdolności psychomotorycznych oraz zdolności umysłowych i artystycznych, a wszystkie one są traktowane na równych zasadach. W mniejszym stopniu mogą one odnosić się również do interpersonalnych i emocjonalnych aspektów rozwoju (Delhaxhe, Brasseu, Cuche i Steinberger, 2006, s. 26).

Kraje Unii Europejskiej w odniesieniu do uczniów wybitnie zdolnych stosują przeważnie dwa podejścia, stawiając najczęściej na kompromis między nimi – separatystyczne (elitarne) i integracyjne (egalitarne). Podejście separatystyczne (elitarne) zakłada oddzielanie dzieci wybitnie uzdolnionych i prowadzenie ich edukacji w odpowiedniej pod względem poziomu ich zdolności oraz jednorodnej grupie. Łączy się to z precyzyjnym określeniem, które dziecko może należeć do grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autorzy raportu Komisji Europejskiej stwierdzają: „z dostępnych informacji wynika, że żaden kraj europejski nie przyjął pełnej wersji tego

modelu. Niemniej jednak wydaje się, że niektóre kraje, np. Republika Czeska, Łotwa i Polska, są bliższe tego modelu niż inne” (Delhaxhe i in., 2006, s. 26).

Może to jednak prowadzić do tego, że w szkole tworzy się szkodliwy rozwojowo podział na tych, którzy zasługują na lepsze wsparcie, i tych, którzy tego wsparcia nie muszą otrzymywać. Oddzielanie uczniów wybitnie zdolnych, wyróżniających się np. wysokimi wynikami w konkursach czy olimpiadach, od pozostałych uczniów może stwarzać wrażenie, że część uczniów jest „gorsza”. Jest to szczególnie niekorzystne w sytuacji, gdy wielu uczniów może mieć inne, niekoniecznie bezpośrednio związane z nauką, zdolności. Udzielanie im mniejszego wsparcia (lub pozbawianie ich go) może skutkować zablokowaniem rozwoju ich ukrytych zdolności – uczniowie ci zaczną uważać siebie za mniej utalentowanych i mniej inteligentnych. Zaletą tego podejścia jest zaś zapewnienie stymulującego środowiska rozwoju tym uczniom, którzy trafią do wyróżnionej – wedle określonego kryterium – grupy. Możliwość edukacji wśród osób o podobnym poziomie zdolności może wywierać pozytywny wpływ na ich dalszą motywację. Nie należy jednak zapominać, że i ta zaleta może przerodzić się w wadę – zbyt silnie stymulujące środowisko może doprowadzić – przy braku kontroli – do sytuacji, w której pojawi się syndrom niezdrowej rywalizacji, np. o wyniki w nauce. To zaś może przełożyć się na zdrowie psychiczne młodych uczniów, którzy nie powinni być stawiani w sytuacji nieustannego zagrożenia i indukowania motywacji zewnętrznej.

Model integracyjny (egalitarny) jest przeciwieństwem modelu separatystycznego. Zakłada on stosowanie takich samych kryteriów wobec wszystkich uczniów oraz integrowanie uczniów wyróżniających się poziomem swoich zdolności z innymi. Podejście to nie przewiduje odrębnych kryteriów oceny poziomu uzdolnienia danego dziecka. Dzieciom zdolnym stara się zapewnić możliwość dodatkowego, indywidualnego toku dokształcania. Model ten dominuje w Skandynawii. Jego zaletą jest wyrównanie szans rozwoju wszystkich dzieci podejmujących naukę, szczególnie że każde dziecko odznacza się jakąś zdolnością, która nie musi bezpośrednio dotyczyć nauki. Zastosowanie modelu integracyjnego pozwala uniknąć tworzenia się wspomnianych podziałów.

Podsumowanie

Można dostrzec sprzeczność w rozwijaniu indywidualnych talentów i przygotowywaniu dziecka do życia w społeczeństwie. Właściwy rozwój ponadprzeciętnych zdolności posiadanych przez dziecko jest możliwy wówczas, gdy zostanie ono objęte indywidualnym tokiem lub programem nauki bądź gdy uczestniczy w indywidualnych zajęciach pozalekcyjnych, których program jest dostosowany do jego możliwości. Jednak skutkiem udziału dziecka w indywidualnych zajęciach może być jego stopniowe „oddalanie się” od koleżanek i kolegów z klasy. Rozwiązanie tej sprzeczności nie jest zadaniem łatwym. Warto jednak, aby opiekunowie zdolnych

uczniów, których dużą część edukacji stanowią zajęcia indywidualne, zachęcali ich do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, np. po szkole, podczas zabawy na podwórku czy w trakcie wyjazdów na kolonie lub obozy. Tylko wówczas dziecko zdobędzie umiejętności konieczne do życia w społeczeństwie i będzie miało szansę na pełen rozwój posiadanych uzdolnień w ramach uwzględniającego specyficzną potrzebę dziecka programu.

William Stern w jednym ze swoich artykułów stwierdził, że „zdolności umożliwiające pojawienie się osiągnięć, jednakże same w sobie tymi osiągnięciami nie są” (Stern, 1916; za: Möns, 2005). Pomostem między potencjałem a osiągnięciami 6-letniego uzdolnionego ucznia są zarówno opiekunowie oraz nauczyciele, jak i instytucje państwowe umożliwiające rozwój jego talentu. W okresie dzieciństwa szczególną rolę odgrywają zwłaszcza ci pierwsi, gdyż – jak wskazuje Anna I. Brzezińska (2005) – są właśnie wtedy osobami znaczącymi. Dla małego dziecka osoba znacząca stanowi wzór do naśladowania i autorytet. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że dziecko będzie identyfikowało się z systemem wartości, stosunkiem do nauki, do rozwoju zainteresowań i talentów, ujawnianymi przez jego opiekunów i nauczycieli. W konsekwencji bycie opiekunem lub nauczycielem uzdolnionego dziecka wiązać się musi nie tylko z odczuwaniem radości z jego kolejnych sukcesów i nagród, ale przede wszystkim ze wsparciem, opieką i poczuciem odpowiedzialności za drzemiący w nim talent, realizowanymi także poprzez określony styl własnego życia.

Literatura

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259–302). Gdańsk: GWP.
- Belsky, J., Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis-Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135, 885–908.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Bouchard, T., McGue, M. (2003). Genetic and environmental influences on human psychological differences. *Journal of Neurobiology*, 54(1), 4–45.
- Brzezińska, A. I. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 21–40). Gdańsk: GWP.
- Cain, S. (2012). *Ciszej proszę... Siła introwersji w świecie, który nie może przestać gadać*. Warszawa: Laurum.
- Delxaxhe, A., Brasseur, S., Cuche, C., Steinberger, M. (2006). Wspieranie uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie. <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf> [20.09.2013].
- Eby, J., Smutny, J. (1998). *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Ellis, B.J., Boyce, W.T. (2008). Biological sensitivity to context. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 183–187.
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented. *Education Today*, 54, 17–21.

- Giza, T. (2011). *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Hłobił, A. (2010). *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Impuls.
- Hornowski, B. (1978/2009). Współczesne koncepcje zdolności. W: E. Hornowska, J. M. Brzeziński (red.), *Bolesław Hornowski. Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka* (ss. 34–57). Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Kagan, J., Snidman, N., Kahn, V., Towsley, S. (2007). *The preservation of two infant temperaments into adolescence*. Londyn: Wiley-Blackwell.
- Ledzińska, M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- Ledzińska, M., Zajenkowski M., Stolarski M. (2013). *Temperament i poznanie. Energetyczne i czasowe zaplecze umysłu*. Warszawa: Scholar.
- Limont, W. (2005). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Impuls.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, t. I: Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Impuls.
- Mönks, F. J. (2004). Zdolności i twórczość. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka uczniów zdolnych* (ss. 19–30). Kraków: Impuls.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., Turkheimer, D. (2012). New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67 (2), 130–159.
- Radochoński, M. (2011). Diagnostyka i wspieranie rozwoju dziecka uzdolnionego jako problem pogranicza pedagogiki i psychologii. W: E. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Wspieranie rozwoju ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej* (ss. 15–19). Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Shechtman, Z., Silektor, A. (2013). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, 34, 63–72.
- Sowisło, J. F., Orth, U. (2013). Does low self-esteem predicts depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 213–240.
- Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Żak.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania. Z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: GWP.
- Strelau, J. (2013). Dlaczego inteligencja ogólna mierzona ilorazem inteligencji jest wysoko cenioną wartością? Wykład wygłoszony na II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Inteligentni inteligentni”. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Zawadzki, B., Strelau, J. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. I, ss. 765–846). Gdańsk: GWP.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.

ROZDZIAŁ XII

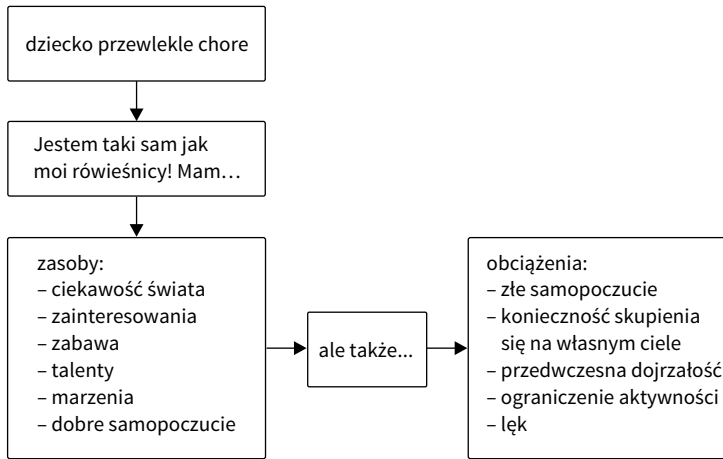
Dziecko przewlekle chore w szkole

PAULINA ŚNIEGULA / KATARZYNA WIECHEĆ
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Każdy uczeń, z którym pracuje nauczyciel, jest na swój sposób wyjątkowy. Posiada liczne zasoby, ale także ograniczenia natury fizycznej lub psychicznej. Nie inaczej jest z dziećmi przewlekle chorymi. Są one takie same jak ich rówieśnicy: ciekawe świata, pełne marzeń i planów, mają ulubione zabawy, talenty, pragną mieć przyjaciół i być doceniane. Dzieci chore doświadczają także zagrożeń, podobnie jak ich zdrowi rówieśnicy. Różnica polega jedynie na rodzaju i liczbie zagrożeń w przypadku dzieci chronicznie chorych. Już sama choroba stanowi dla dziecka obciążenie, a jednocześnie jest źródłem wielu wtórnych problemów. Na to nakłada się jeszcze stres związany z pójściem 6-letniego dziecka do szkoły i zmianą bezpiecznego środowiska domowego na ustrukturuwany porządek szkolny, z czym wiążą się nowe doświadczenia i kontakty rówieśnicze. Dzieci przewlekle chore, zwłaszcza te, które cierpią na ostre postacie chorób (związane z częstymi hospitalizacjami), wiedzą, czym jest uczucie lęku, trudności adaptacyjne i emocjonalne, nawarstwiające się zaległości w szkole czy złe samopoczucie. Z reguły cechuje je także przedwczesna dojrzałość. Obciążenia te mogą, chociaż nie muszą, prowadzić do wtórnych problemów, takich jak zaburzenia depresyjne czy fobia szkolna (rys. 1).

Sytuacja psychospołeczna dziecka przewlekle chorego jest niezwykle złożona, a jego opiekunowie potrzebują rad dotyczących sposobów współpracy z nim i jego otoczeniem. Choroba – jakkolwiek tworzy specyficzny kontekst rozwoju dziecka – wcale nie musi go ograniczać czy blokować. Dzieje się tak wówczas, gdy uzyskuje ono niezbędne wsparcie, a pomaganie małemu dziecku w konfrontacji z chorobą



Rys. 1. Zasoby i obciążenia dziecka przewlekle chorego

Źródło: opracowanie własne.

zasadza się na wspieraniu go, zapewnieniu mu poczucia bezpieczeństwa, umożliwieniu zdobycia poczucia kompetencji, samoopiekowania się i samodzielnego radzenia sobie z codziennymi problemami. To także niepowtarzalna szansa na kształtowanie i wzmacnianie w grupie rówieśniczej różnych wartości (np. empatii, szacunku, cierpliwości), wzbogacająca praca z bliskimi dziecka, a także rozwój osobisty nauczyciela.

1. Czym jest choroba przewlekła?

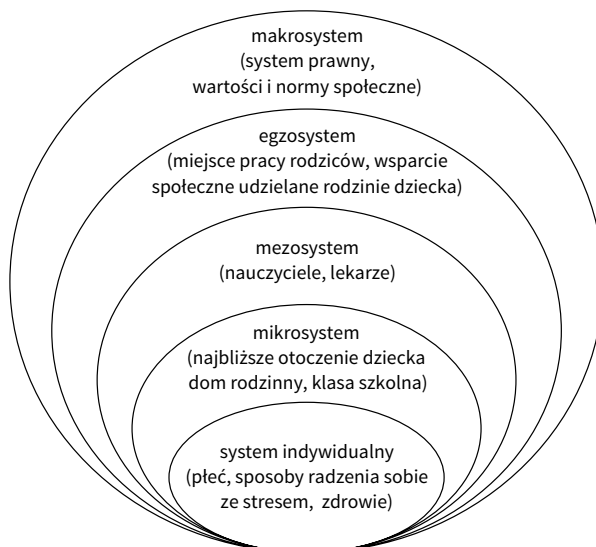
W literaturze przedmiotu (Pilecka, 2002, ss. 15–16; Thompson i Gustafson, 1996, s. 23; Woynarowska, 2010, ss. 19–20) można znaleźć różne definicje choroby przewlekłej. Międzynarodowa Organizacja Zdrowia WHO (WHO, www.who.int/topics/chronic_diseases/en/ [21.10.2013]) ujmuje ją jednym krótkim zdaniem: „choroba przewlekła to choroba charakteryzująca się długim czasem trwania i wolnym postępem zmian chorobowych”. Inną propozycję definicji przedstawia amerykańska Komisja do spraw Chorób Przewlekłych (Shontz, 1972), wskazując, że kategoria ta obejmuje wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które mają jedną lub więcej z następujących cech charakterystycznych:

- są trwałe,
- pozostawiają po sobie inwalidztwo,
- są spowodowane nieodwracalnymi zmianami patologicznymi,
- wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego albo według wszelkich oczekiwań będą wymagać długiego okresu nadzoru, obserwacji lub opieki.

Do najbardziej znanych i najczęściej spotykanych chorób przewlekłych w populacji dzieci zaliczamy: astmę, cukrzycę, epilepsję, zaburzenia psychiczne, hemofilię,

nadpobudliwość psychoruchową (ADHD) (rozporządzenie Ministerstwa Zdrowia w sprawie wykazu chorób, 2011).

Przeważnie definicje zwracają uwagę na aspekty biomedyczne, takie jak: czas trwania, przebieg czy medyczne skutki choroby. Aby jednak w pełni zrozumieć złożoną sytuację dziecka z przewlekłą chorobą, należy spojrzeć znacznie szerzej na całe psychospołeczne środowisko podmiotu oddziałujące na jakość jego życia. Dziecko nie jest przecież biernym uczestnikiem sytuacji, w której się znajduje, na ogół nie wykonuje bezmyślnie zaleceń lekarza. W sytuacji adaptacji do choroby stara się (stosownie do swojego wieku i kompetencji poznawczych) zrozumieć to, co mu się przydarzyło, oraz dostosować się do nowej sytuacji, twórczo reagując na zagrożenia i utrudnienia, aby w konsekwencji zbilansować zyski i straty (Pilecka, 2002). Dziecko również nie pozostaje samo ze swoją chorobą, ponieważ jest uczestnikiem szerszego kontekstu społecznego. Zachowania, samopoczucie, adaptacja czy interpretacja sytuacji życiowej także są odpowiedzią na reakcję otoczenia, zarówno tego bliższego (rodziny czy przyjaciół), jak i dalszego (nauczycieli czy lekarzy). Sfery te są jeszcze otoczone systemem prawnym oraz utrwalonymi normami, które mogą w takim samym stopniu ułatwiać, jak i utrudniać funkcjonowanie chorego dziecka. Przykładem obrazującym funkcjonowanie jednostki (tu: dziecka przewlekle chorego) jest model zaprezentowany przez Urie Bronfenbrennera (za: Darling, 2007), który obrazuje, że rozwój dziecka jest wynikiem aktywności samego dziecka oraz reakcji i wzrotnych wpływów środowiska na jego działania. Wyróżniono więc następujące subsystemy: makrosystem, egzosystem, mezosystem, mikrosystem i system indywidualny (rys. 2).



Rys. 2. Subsystemy według Bronfenbrennera

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Darling, 2007.

Relacje zachodzące wewnątrz tych podsystemów oraz pomiędzy nimi określają sposób egzystowania dziecka w społeczeństwie. Choroba przewlekła stawia nie tylko dziecku, ale i jego rodzinie oraz rówieśnikom (w szkole lub w innym, najbliższym otoczeniu) pewne wymogi. Sprostanie im będzie widoczne w stosunkach między takimi systemami, jak: dziecko – rodzic, dziecko – rówieśnicy, rodzic – szkoła, oraz będzie decydować o tym, jakie znaczenie będzie miała choroba w życiu dziecka (Pilecka, 2007).

2. Życie dziecka z chorobą przewlekłą i funkcjonowanie jego rodziny

Pojęcie cierpienia zmienia się wraz z rozwojem. Na przelocie okresu przedszkolnego i szkolnego dziecko nie ujmuje go już jedynie w kategoriach bólu fizycznego, a zaczyna je utożsamiać ze smutkiem, żalem lub poczuciem nieszczęścia. Ponadto zaczyna ono większą wagę przywiązywać do pomocy w postaci wsparcia i więzi społecznych (Pilecka, 2011). Badania pokazują (Webb i in., 2013), że dzieci w tym wieku, oceniając jakość swego życia, za najważniejsze uznają „posiadanie dobrych przyjaciół” i „dogadywanie się z rodzicami”, a nie odnoszą się do stanu swojego zdrowia. Dlatego ważne jest, aby dać dziecku poczucie bezpiecznej przestrzeni, w której będzie mogło dzielić się z nauczycielem swoimi niepokojami i złym samopoczuciem, a także osiągnięciami czy radościami. Na sytuację psychologiczną dziecka składa się wiele różnych czynników (tab. 1).

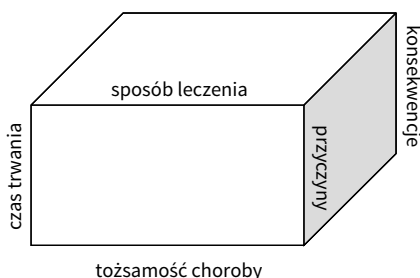
Tab. 1. Czynniki kształtujące sytuację psychologiczną dziecka

Czynniki wewnętrzne	Czynniki zewnętrzne
<ul style="list-style-type: none"> - obraz własnej choroby - próg odporności na stres - sposoby radzenia sobie ze stresem - rodzaj przejawianych emocji - umiejętności tworzenia więzi społecznych - cechy osobowościowe, takie jak introwersja vs. ekstrawersja - umiejętność dostosowywania się do nowych sytuacji 	<ul style="list-style-type: none"> - wsparcie ze strony rodziny i bliskich - wsparcie, akceptacja i pomoc ze strony rówieśników - pomoc i wsparcie ze strony nauczyciela - obciążenie nauką - nasilenie objawów chorobowych - uporczywość objawów chorobowych - obecność deformacji ciała wywołanych chorobą - częstość hospitalizacji oraz konieczność poddawania się czy samodzielnego wykonywania zabiegów medycznych - stopień ograniczenia samodzielności

Źródło: opracowanie własne.

Istotnym czynnikiem wpływającym na jakość funkcjonowania dziecka jest sposób, w jaki postrzega ono swoją chorobę. Poznawcza reprezentacja schorzenia

decyduje o stopniu adaptacji do niego, czego przejawem jest zachowanie ucznia w obliczu choroby (np. lekceważenie symptomów, akceptacja choroby, nadmierne skupienie na niej) lub sposób przetwarzania odbieranych informacji (np. reakcje otoczenia postrzegane jako wrogie lub przyjazne) (Starowicz, 2009). Na kształtowanie się poznawczej reprezentacji choroby składa się pięć wymiarów: 1) przyczyny, 2) konsekwencje, 3) tożsamość choroby, 4) czas trwania, 5) możliwość kontroli leczenia (Maes, Leventhal i de Ridder, 1996; Law, Kelly i Huey, 2002; Hagger i Orbel, 2003; Lange i Piette, 2006; za: Ziółkowska, 2014) (rys. 3).



Rys. 3. Wymiary tworzące poznawczą reprezentację choroby

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Maes, Leventhal i de Ridder, 1996; Law, Kelly i Huey, 2002; Hagger i Orbel, 2003; Lange i Piette, 2006; za: Ziółkowska, 2014.

Pierwszy wymiar dotyczy subiektywnej percepcji czynników, które doprowadziły do pojawienia się choroby. Drugi wiąże się z przekonaniem dziecka na temat wpływu choroby na jakość jego życia (fizyczną, emocjonalną i społeczną) i związany z tym poziom sprawności. Tożsamość choroby jest wiedzą ucznia na temat jej istoty i objawów z nią związanych. Czas trwania obejmuje oczekiwania chorego dziecka dotyczące sposobu i czasu leczenia. Piąty element reprezentowany jest przez przekonania chorego co do możliwości kontrolowania symptomów chorobowych oraz wyleczenia (Ziółkowska, 2014).

Do równie ważnych czynników wpływających na sytuację psychologiczną dziecka należą stopień nasilenia objawów oraz jej uporczywość. Niektóre dzieci mimo zdiagnozowanego schorzenia nie odczuwają tak silnego dyskomfortu jak inne dzieci z tą samą diagnozą. Na przykład astma oskrzelowa może objawiać się częstymi dusznościami, utrudniającymi udział w zajęciach wychowania fizycznego, ale może mieć też łagodny przebieg i nie wpływać znacząco na funkcjonowanie dziecka w szkole. Na komfort życia wpływa również wsparcie bliskich osób oraz tworzenie więzi z innymi ludźmi. Łączy się to z tym, czy dziecko ma potrzebę poszukiwania kontaktów i nowych bodźców (ekstrawersja), czy też wycofuje się z nich (intrawersja), co wynika z jego indywidualnych predyspozycji, takich jak: tolerancja na stres, próg odporności na stresor, a także sposoby radzenia sobie z napięciem (Maciarz, 2006).

Na samopoczucie wpływa też naturalna skłonność do przeżywania określonych emocji – niektóre dzieci przeżywają i okazują więcej pozytywnych uczuć, podczas gdy inne skupiają się na tych negatywnych. W badaniu nad elementami środowiska szkolnego różnicującymi uczniów chorych i zdrowych najbardziej znaczące okazały się: stopień nasilenia stresu szkolnego, wsparcie ze strony rówieśników oraz obciążenie nauką. Na to ostatnie szczególnie cierpią dzieci, które muszą stale przyjmować leki oraz często opuszczają zajęcia (Małkowska-Szcutnik i Mazur, 2011). Znacznie utrudnione funkcjonowanie mają również dzieci z przewlekłymi chorobami somatycznymi, powodującymi deformacje ciała (np. niski wzrost, zniekształcenie rysów twarzy). Prowadzi to często do wytykania palcami i przezywania przez inne dzieci, a także powoduje większą koncentrację na sobie i własnym ciele, poczucie niższości oraz wycofywanie się z kontaktów społecznych (Jugowar, 1995).

Główne problemy dzieci chorych chronicznie

- przeżywanie lęku, smutku, złości, wstydu, bezsilności
 - poczucie osamotnienia i niezrozumienia
 - obniżenie poczucia własnej wartości
 - nowy obraz własnej osoby
 - poczucie zagrożenia
 - złe samopoczucie, doznawanie bólu
 - koncentracja na aktualnej sytuacji i niechęć do planowania
 - ciągła konieczność samokontroli
 - poczucie braku wpływu na zdarzenia
 - przeżywanie lęku i strachu
 - niepewność w odniesieniu do sprawowanych ról społecznych
 - ograniczenie aktywności psychoruchowej
 - obniżenie motywacji do działania – bierność i nuda
- (Góralczyk, 2009; Wojnarowska, 2010; Ziółkowska, 2010).

Dziecko przewlekle chore narażone jest na częstsze przeżywanie negatywnych emocji niż jego rówieśnicy. Dominujące i najbardziej obciążające psychicznie jest uczucie lęku. Jeżeli jego nasilenie jest duże, to zaczyna ono wpływać na zachowanie dziecka oraz strukturę jego osobowości. Lęki mogą być związane bezpośrednio z jakimiś przedmiotami (np. strzykawką), ale także mogą zostać przeniesione na niezagrożające obiekty (np. korytarz przychodni) (Ziółkowska, 2010). W reakcji na nie dziecko przewlekle chore może uruchamiać różnego rodzaju mechanizmy i zachowania obronne. Ich zidentyfikowanie pozwala lepiej zrozumieć chore dziecko i sposób jego funkcjonowania. Na przykład opowiadanie przez dziecko innym o swojej chorobie w sposób przesadzony, dramatyczny może być formą radzenia sobie z sytuacją choroby. Dzielenie się swoimi przeżyciami, „podawanie lęku dalej” ma na celu jego zmniejszenie. Innymi sposobami, często nieświadomymi, radzenia sobie z lękiem mogą być:

- odrzucenie choroby bądź brak zainteresowania nią,
- fantazjowanie,
- ignorowanie choroby przy jednoczesnym zaangażowaniu w błahe sprawy,
- obwinianie siebie lub innych za istnienie choroby (Woynarowska, 2010).

W przypadku dzieci chorych lęk może w skrajnych sytuacjach przybrać postać fobii, np. fobii szkolnej. Wiąże się to z częstymi nieobecnościami w szkole, a w efekcie ze strachem przed tym, że dziecko „nie podola” obowiązkom szkolnym. Szkoła staje się miejscem pełnym zagrożeń, więc dziecko często odmawia pójścia do niej. W takim przypadku dziecko powinno wrócić do szkoły jak najszybciej (Ziółkowska, 2010).

Badania pokazują także (Kowaluk-Romanek, 2012), że dzieci z chorobą przewlekłą ujawniają problemy adaptacyjne. Objawiają się one m.in.: podwyższonym poziomem zachowań antyspołecznych, wycofaniem z życia społecznego, zwiększoną ruchliwością oraz roztargnieniem. W porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami dzieci chore są niechętne do pracy, a w ekspresji słownej oraz życzliwości wykazują pewne deficyty. Badacze twierdzą, że może to wynikać z ich ograniczonych możliwości wykazania się w zabawie lub nauce z powodu częstych nieobecności lub ograniczeń, jakie powoduje choroba (złe samopoczucie, niemożność brania udziału w zajęciach wychowania fizycznego lub grach sportowych). Wszystko to powoduje, że dzieci spotykają się często z brakiem akceptacji społecznej oraz wsparcia najbliższych lub po prostu z niezrozumieniem ze strony innych.

Z kolei badanie mające na celu diagnozę umiejętności społecznych dzieci z epilepsją wykazało, że cechuje je znacznie mniejsza kooperatywność, umiejętność samokontroli, a także mniejsza odpowiedzialność i responsywność niż zdrowe dzieci (Hamiwka, Hamiwka, Sherman i Wirrell, 2011). Na sylwetkę psychologiczną dzieci dotkniętych chronicznym schorzeniem składa się także ich wzmożona wrażliwość i mniejsza empatia w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami (Ziółkowska, 2010). Ważne jest więc, aby nauczyciel był zawsze gotowy do udzielenia wsparcia dziecku, budowania w nim motywacji do podejmowania własnej aktywności oraz byciu w stałej gotowości do formowania kontekstu i podjęcia działań integrujących chorego ucznia z kolegami.

Dodatkowym utrudnieniem dla dziecka przewlekle chorego jest znaczne ograniczenie samodzielności, uzależnienie od innych oraz czasowe ograniczenie dostępu do najbliższego środowiska społecznego. Dziecko nie tylko musi przeżywać rozstania z rodzicami, ale i z rówieśnikami, którzy pełnią ważną rolę w jego życiu i socjalizacji. Na to nakładają się jego zaległości w nauce oraz poczucie coraz większego odłączenia od życia klasy (Jugowar, 1995). Taka sytuacja może wywoływać w dziecku poczucie beznadziejności oraz utraty kontroli nad swoim życiem, gdyż każdy powrót do normalności znów jest przerywany kolejnym epizodem choroby i kolejnymi nieobecnościami. Z tego wynika apatia i niechęć do brania udziału w życiu klasowym. Sytuacja psychologiczna dziecka przewlekle chorego w szkole komplikuje także wejście przez nie w rolę pacjenta, która z natury jest raczej ograniczająca, zwłaszcza w przypadku

dzieci. Chcąc wspierać ucznia przewlekle chorego, warto zatem aranżować sytuacje, w których będzie on mógł sam podejmować decyzje (np. dotyczące wystroju klasy) i wypowiadać swoje zdanie (np. na temat zajęć, w których uczestniczy). Bardzo ważne jest też pomaganie mu w kształtowaniu i wzmacnianiu wewnętrznego poczucia kontroli, aby mimo choroby, na której obecność nie ma on wpływu, nauczył się, że może minimalizować jej symptomy. Ma to przełożenie na późniejsze radzenie sobie z chorobą, gdyż – jak się okazuje – np. dzieci z cukrzycą o zwiększonym poczuciu wewnętrznej kontroli miały znacznie lepsze wyniki od tych z kontrolą zewnętrzną (Nabors, McGrady i Kichler, 2010).

Umiejscowienie poczucia kontroli – wewnętrzne vs. zewnętrzne

Umiejscowienia poczucia kontroli to przekonanie o tym, czy mamy wpływ na zdarzenia (wewnętrzne poczucie kontroli), czy jesteśmy jedynie pod działaniem innych sił (zewnętrzne poczucie kontroli). Każda z tych orientacji jest zasadna, jednak nieprzystosowawcza jest wówczas, gdy wyraża się w skrajnych formach. Przy zbyt silnym poczuciu wewnętrznej kontroli ludzie zwykle przeceniają swoje możliwości, a w sytuacji porażki się obwiniają. Zewnętrzne poczucie kontroli często prowadzi do bierności oraz braku motywacji do działania. Przekonaniu o tym, że los jest w naszych rękach, sprzyja ocena oparta na wierze, że sytuacje, które nam się zdarzają, są tym, czego właśnie pragniemy. To zaś motywuje do działania.

Wewnętrzne umiejscowienie kontroli jest ważne w przypadku dzieci przewlekle chorych, gdyż:

- pozwala na przejęcie częściowej odpowiedzialności za przebieg choroby przez dziecko; takie dzieci dbają bardziej o własne zdrowie, unikają sytuacji ryzykownych, przestrzegają zaleconej diety oraz przyjmowania leków,
- dziecko aktywnie będzie podejmowało działania i szukało wsparcia, a nie tylko biernie czekało na pomoc z zewnątrz,
- dziecko będzie czuło się odpowiedzialne za własne życie, a więc chętniej będzie podejmowało aktywności sprzyjające rozwijaniu własnych zdolności czy poznawaniu nowych przyjaciół,
- niskie poczucie wewnętrznej kontroli może zaś wywołać u dziecka poczucie apatii, braku motywacji oraz beznadziejności („po co się starać, skoro i tak nic nie mogę zrobić”).

Dzieci o niskim poczuciu wpływu częściej wybierają zadania losowe lub łatwe oraz przypisują mniejsze znaczenie wpływowi własnego wysiłku na osiągnięte wyniki, dlatego zadania mogą wykonywać bardziej niedbale lub bagatelizować osiągnięte sukcesy („to nic takiego, po prostu mi się udało”) (Moskowitz, 2009, ss. 417-418; Doliński i Łukaszewski, 2009, s. 451).

Dzieci z przewlekłą chorobą często zmagają się nie tylko z własnym „kłopotem”, ale także z odrzuceniem przez otoczenie społeczne, w tym rówieśnicze. Jednocześnie zdają sobie sprawę ze swojej inności, co często pogłębia się jeszcze przez rzadki kontakt z kolegami. Dodatkowo zły stan psychiczny dziecka oddziałuje na ogólne relacje ludźmi oraz utrudnia (czasem uniemożliwia) pełnienie niektórych ról, np. roli ucznia (Ziółkowska, 2010). Bardzo ważna jest tu wrażliwość i bacna obserwacja nauczyciela, który właściwie organizując życie klasowe, umożliwi integrację chorego dziecka z kolegami oraz jego uczestnictwo w życiu klasy, nawet gdy nie może być on obecny na lekcjach (Maciarz, 2001). Pomocne może okazać się organizowanie wspólnych zabaw integracyjnych na początku roku, aby dzieci się ze sobą żyły.

Dzieci, które będą łączyły silne więzi, chętniej będą pomagały sobie nawzajem. Niektórym uczniom, często nieobecny bądź nieśmiały z powodu choroby, trzeba pomagać w stałej integracji z klasą, choć wśród chronicznie chorych dzieci są i takie, które odznaczają się otwartością i inicjatywą w nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Dzieci bowiem – podobnie jak osoby dorosłe – rozmaicie przystosowują się do nowych i trudnych sytuacji, stosując w codziennym życiu cały zestaw różnych strategii adaptacji do środowiska. Jak pokazują badania, dzieci dotknięte tą samą chorobą potrafią różnie reagować na nią i związane z nią trudności, a ich metody działania są znacznie bardziej zindywidualizowane, niż można by przypuszczać (Nowicka, 2001). Wychowawca pierwszych klas jest właściwą osobą do obserwacji podopiecznych, gdyż przebywa z nimi wiele godzin dziennie i często zna je z zupełnie innej strony niż rodzice, np. wie, jak zachowują się w kontaktach z rówieśnikami, w środowisku pozadomowym.

Dzieci z przewlektą chorobą często mają rodzeństwo, które również znajduje się w specyficznej sytuacji psychologicznej. Rodzeństwo posyłane jest do szkoły razem mimo różnicy wieku (aby zdrowe dziecko mogło opiekować się chorym), dzieci czasami są w jednej klasie, gdy są bliźniakami, a czasami w różnych klasach i spotykają się na przerwach.

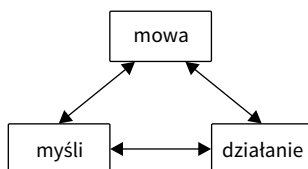
Wychowanie dzieci, które mają chore rodzeństwo, często przybiera formy skrajne – albo ogromne wymagania i oczekiwania, albo pobłażanie i zachwyty nad najmniejszymi nawet osiągnięciami. Rodzice są czasami tak zaabsorbowani chorobą jednego z dzieci, że zupełnie zapominają o drugim. Zakładają, że skoro jest zdrowe, to powinno poradzić sobie samo. Dzieci te mogą czuć rozczarowanie swoją sytuacją oraz być zazdrosne i rozżalone, że rówieśnicy mają łatwiej. Często też zdarza się, że rodzice obarczają je opieką nad chorym bratem lub siostrą, a w przypadku nasilenia objawów choroby mogą je posądzić o niedopilnowanie. Dzieci takie muszą szybciej dorosnąć, wykształcając w sobie silne poczucie obowiązku i tracąc w ten sposób dziecięcą spontaniczność. Może się zdarzyć, że dziecko będzie wstydziło się choroby brata lub siostry i starało się go unikać, aby nie stracić innych znajomych. W przypadku dostrzeżenia zakłóceń w relacjach między rodzeństwem warto porozmawiać ze zdrowym dzieckiem i zapytać o jego stosunek do choroby oraz o trudności, z jakimi się boryka. Należy też porozmawiać z rodzicami o tym, jak oni postrzegają relacje między rodzeństwem i jeżeli wyrażą taką chęć, wspólnie opracować plan zrównoważenia wychowania zdrowego dziecka – aby nie obciążać go nadmiernie, ale też mu nie pobłażać czy zwalniać je ze wszystkich obowiązków.

3. Podstawowe założenia w pracy z dzieckiem przewlekle chorym

To, że dziecko znajduje się w opisanej sytuacji psychologicznej i społecznej, nie oznacza, że jest „inne”. Przeciwnie, podobnie jak jego rówieśnicy ma swoje marzenia,

zainteresowania, zdolności, bawi się, gra na komputerze, rysuje czy przygotowuje do lekcji. Tak jak inne dzieci pragnie być akceptowane i kochane. Różni je od nich jednak to, że ma pewien „kłopot”, którym jest choroba. Mimo pozorowanej oczywistości tego stwierdzenia dzieci przewlekle chore postrzegane są często przez pryzmat otrzymanej diagnozy, a co gorsza – są z nią utożsamiane. Dlatego należy unikać etykietowania dziecka jako „przewlekle chorego” czy „cukrzyka” i zacząć postrzegać chorobę jako coś zewnętrznego wobec niego. Pozwala to nauczycielom traktować dziecko jako ucznia, a nie pacjenta w szpitalu oraz dostrzec, że poza chorobą jest mały człowiek ze swoimi wadami, ale i zaletami. Podmiotowe podejście do takiego dziecka pomaga również na zrozumienie pewnych trudności, z którymi się ono boryka, oraz wzmacnia cierpliwość do niego i chęć pomocy (Wojnarowska, 2010).

Wszystkie elementy funkcjonowania człowieka (myśli, mowa i działanie) są ze sobą ściśle powiązane (rys. 4).



Rys. 4. Zależność między mową, myślami i działalnością człowieka

Źródło: Brzezińska, 2009.

Niesie to ze sobą pewne konsekwencje – jeżeli uczeń w klasie będzie identyfikowany jako „epileptyk”, „astmatyk”, „ten chory”, to trudno dostrzec w nim „Bartka, który ładnie czyta” czy „Asię, która lubi malować”. Sytuację tę można zobrazować schematem:

„epileptyk” → uczeń = choroba

Bartek chory na epilepsję → uczeń + choroba

Takie uprzedmiotowienie dziecka przekłada się na różnego rodzaju reakcje w stosunku do niego, np. zniecierpliwienie, wysokie wymagania, niechęć do pomocy, traktowanie jako mniej zdolnego, uczucie skrępowania w jego obecności oraz strach i wyręczanie z obowiązków.

Nauczyciel może być pomocnikiem w uporaniu się z tym problemem i pokazaniu nie tylko klasie, ale i samemu uczniowi, że mimo choroby ma on również zdolności, co znacznie pomoże mu wyjść z roli chorego oraz wesprze go w budowaniu poczucia własnej wartości.

Chore dziecko powinno być traktowane tak jak zdrowe, powinno mu się stawiać różne cele, wymagania, ucząc je norm, odpowiedzialności czy zasad postępowania. Częstym błędem popełnianym zarówno przez rodziców, jak i przez nauczycieli jest całkowite, albo przynajmniej znaczne, zdejmowanie obowiązków z dziecka – zwal-

nianie ze sprawdzianów, zadań domowych, brak reakcji na niewłaściwe zachowanie. Widząc to, dzieci czasami mogą symulować dolegliwości, zwłaszcza gdy zdają sobie sprawę, że zwalnia je to z pewnych obowiązków. Warto więc pamiętać, że dziecko będzie musiało kiedyś samodzielnie funkcjonować i radzić sobie z chorobą. Nie chodzi więc o to, żeby zdjąć z niego cały ciężar innych obowiązków, zostawiając tylko chorobę, ale o to, by pomóc mu zbudować takie kompetencje i zasoby, które pozwolą mu w przyszłości sprawnie się poruszać w środowisku społecznym (Brzezińska, 2006). Pracodawców nie interesuje, z jak ciężką chorobą ich pracownik kiedyś lub obecnie się zмага, oczekują bowiem od niego efektywnej pracy na określonych zasadach. Tak samo najbliższe otoczenie – do pewnego stopnia ludzie tolerują arogancję, epizody złego samopoczucia czy narzekanie, ale nawet gdy ich źródłem jest osoba chora, z czasem zaczynają się wycofywać. Dlatego jeżeli dziecko jest chore, zamiast zwalniać je z prac domowych czy sprawdzianów, należy wyznaczyć mu późniejsze terminy, lub jeśli nie jest w stanie zaliczyć pracy w ustalonej formie – zmienić ją na inną (np. z ustnej na pisemną). Ważne jest więc nieograniczanie celów i zadań, ale pomoc w ich właściwej realizacji.

Tab. 2. Przypadek Ani, czyli jak istotna jest rola nauczyciela

Kluczowe pytania	Opis
Kim jest Ania?	13-letnia Ania jest uczennicą szkoły podstawowej. Urodziła się z wadą genetyczną, jednak rodzice postanowili postać ją do zwykłej szkoły publicznej. Ania musiała poświęcić więcej czasu na naukę, ale osiągała przeciętne, a nawet dobre wyniki w nauce. Była znacznie niższa od rówieśników, a także nieśmiała i miała lekkiego zęza. Przejawiała pewne zaburzenia zachowania w postaci dłubania w nosie lub uszach na lekcji. Koledzy często śmiali się z niej, bo gdy odpowiadała, patrzyła w ziemię i mówiła cicho, „pod nosem”.
Jak reagowała większość nauczycieli?	Z obawy przed urażeniem dziewczynki i z powodu nieznamości specyfiki choroby nauczyciele nie egzekwowali tego, by mówiła ona głośniej i patrzyła na nauczyciela. Nie zwracali też uwagi na zaburzenia zachowania. Ania na ich lekcjach nie zmieniała swojego zachowania. → brak adekwatnej reakcji = brak pozytywnych zmian
Jak reagowała nauczycielka przyrody?	Tylko pani od przyrody potrafiła zwrócić Ani uwagę, aby przy odpowiedzi patrzyła na nią, mówiła wyraźnie i głośno. Nie była dla Ani nieuprzejma – po prostu stanowczo wymagała przestrzegania tych zasad. Lekcje z tą nauczycielką były jedynymi, na których Ania starała się mówić głośno i patrzeć na rozmówcę. → adekwatna reakcja = pozytywna zmiana

Źródło: opracowanie własne.

Należy również pamiętać o tym, że określona sytuacja psychologiczno-społeczna dziecka chronicznie chorego powoduje, że może ono sprawiać pewne problemy wychowawcze. Należą do nich przede wszystkim: nadmierna nuda, przesadne

zwracanie na siebie uwagi, nadmierna aktywność, agresywność, zamknięcie w sobie (Maciarz, 2001; za: Ziółkowska, 2010).

4. Przykłady pomocy dziecku przewlekle choremu

Mając na uwadze psychospołeczną sytuację dziecka przewlekle chorego, nauczyciel może i powinien zaoferować mu trzy formy pomocy: instrumentalną, emocjonalną oraz wartościującą (Wojnarowska, 2010) (tab. 3). Wsparcie instrumentalne oznacza konkretną pomoc w czasie leczenia w sanatorium lub szpitalu, w powrocie do szkoły po dłuższej nieobecności oraz w wyrównywaniu zaległości w nauce. Pomoc emocjonalna polega na zainteresowaniu uczniem, okazywaniu mu troski, podkreślaniu jego mocnych stron. Pomoc wartościująca to werbalne i niewerbalne utwierdzenie ucznia w przekonaniu, że jest potrzebny w klasie i ważny (Wojnarowska, 2010).

Tab. 3. Formy pomocy dzieciom i ich bliskim

Formy pomocy	Przykłady
Instrumentalna	gdy dziecko jest nieobecne – przekazywanie informacji (rodzicom i dziecku) o przerobionych tematach, zadaniach domowych oraz planowanych kłóśców; po powrocie dziecka do szkoły udzielenie pomocy w nadrobieniu zaległości
Emocjonalna	okazanie zainteresowania, troski (gdy widać, że dziecko jest przygnębione, albo źle wygląda), zrozumienia (gdy dziecko ma trudności w szkole z powodu choroby), podkreślanie mocnych stron ucznia
Wartościująca	pytanie dziecka o zdanie w sprawach klasowych, uwzględnianie jego opinii (np. przy gazetce szkolnej, przedstawieniu, wycieczce); w przypadku rodziców uwzględnianie ich zdania w sprawach nauki dziecka oraz w sprawach klasowych (zbiórki, wycieczki)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wojnarowska, 2010.

Aby dopasować formę pomocy do dziecka chronicznie chorego, nauczyciel musi wiedzieć, co wpływa na jego funkcjonowanie w szkole. Dzięki temu będzie mógł planować konkretne działania oraz lepiej rozumieć reakcje dziecka i jego potrzeby.

Konieczne jest również podjęcie ścisłej współpracy z rodzicami dziecka. Rodzice są najważniejszymi osobami znaczącymi dla dziecka, a w trakcie socjalizacji dołącza do nich nauczyciel (Ziółkowska, 2010). Istotne jest więc, by osoby te podjęły współpracę. Ponadto rodzice znają swoje dziecko jak nikt inny i są niezastąpionym źródłem informacji o nim i jego chorobie. Wiedza taka jest niezbędna ze względu na to, że każda choroba jest inna, nawet w obrębie tego samego schorzenia, dlatego warto wiedzieć, co źle działa na dziecko, jak zaawansowana jest jego choroba, co je uspokaja i daje mu poczucie bezpieczeństwa w okresie nasilenia choroby. Nauczyciel może natomiast przekazywać rodzicom to, co zaobserwuje w szkole. W tym aspekcie

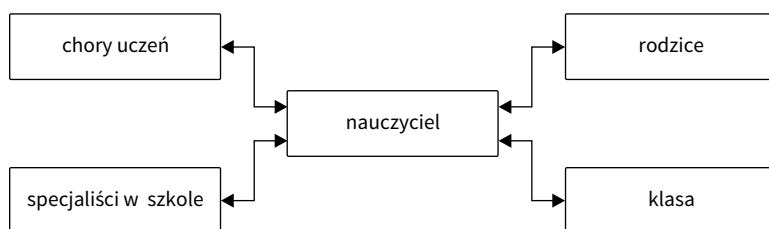
Czynniki wpływające na funkcjonowanie chorego dziecka w szkole

- rodzaj choroby i jej nasilenie
- stan psychiczny i fizyczny
- sytuacja rodzinna: ogólna atmosfera, warunki życia, relacje, postawy rodziców i pozostałych członków rodziny, spójność
- ogólne wsparcie społeczne i emocjonalne
- dostęp do opieki i pomocy medycznej
- stosunek nauczyciela do dziecka
- atmosfera w klasie/grupie rówieśniczej
- organizacja nauki oraz warunki, w jakich się odbywa (Góralczyk, 2009).

niezwykle ważne jest, w jakiej atmosferze przebiegają rozmowy z rodzicami i jaka jest jakość tego kontaktu. Nierzadko rodzice znajdują się w równie trudnej sytuacji psychologicznej, co ich dziecko. Istotne jest więc, by czuli się partnerami nauczyciela, byli uważnie wysłuchani i traktowani z szacunkiem. Sprawi to, że nie będą osamotnieni w walce o jakość życia swego dziecka. Chcąc okazać zainteresowanie i sprawić, że rodzice poczują się zauważeni i ważni, warto zaaranżować spotkanie z nimi przed rozpoczęciem roku szkolnego. Dobry kontakt z rodzicami ułatwi ustalenie zasad postępowania z dzieckiem i sprawi, że zarówno nauczyciel, jak i rodzice będą spokojniejsi o nie, a także ułatwi działanie w konkretnych sytuacjach (Góralczyk, 2009). Na przykład jeżeli dziecko z przyczyn zdrowotnych nie może uczestniczyć w lekcjach, należy wspólnie z dzieckiem i rodzicami ustalić, jakie możliwości ma dziecko poza szkołą (czy jest unieruchomione, czy jest w sanatorium, szpitalu, czy w domu). Zadania domowe nauczyciel może przekazywać rodzicom bądź dopiero po powrocie ucznia do szkoły wyznaczyć mu termin uzupełnienia zaległości. Współpraca nauczyciela z rodzicami jest więc niezbędną. Co więcej, powinna trwać przez wszystkie lata nauki dziecka oraz być systematyczna i konstruktywna. Współpracując z rodzicami, nauczyciel nie może jednak zapominać o dziecku i zawsze pytać je o zdanie, np. w przypadku zaległości powinien zapytać o zdanie ucznia, dając mu możliwość określenia terminu zaliczenia albo prezentując kilka przykładowych, zachęcić je do wyboru. Wzmocni to jego poczucie kontroli, nieraz mocno zachwiane przez częste bycie w roli pacjenta. Jednocześnie nauczyciel, podejmując tego typu kroki wychowawcze, musi być świadomy, że zmiany, jakie wywołują one w dziecku, wpływają także na zmianę w jego systemie rodzinnym, co „może wzbudzić w domu sprzeciw, zwłaszcza gdy rodzice są nadopiekuńczy” (Ziółkowska, 2010, s. 158).

Chcąc pomóc dziecku przewlekle choremu, nauczyciel powinien współpracować nie tylko z rodzicami, ale także z klasą, w której dziecko się uczy. Ważne jest, by klasa była gotowa na spotkanie z chorym kolegą czy koleżanką. Klasa musi wiedzieć, w jaki sposób może pomóc takiej osobie, oraz być wrażliwa na jej potrzeby i przeżycia. Najważniejsze jest, by informacje na temat choroby przekazać tak, by dziecko chore nie było traktowane jako inne, lecz równe kolegom z klasy. Musi się to odbywać koniecznie za zgodą chorego. Nie można także zapominać o tym, że i dziecko chore

musi respektować oraz być wrażliwe na potrzeby dzieci zdrowych (Góralczyk, 2009). Aby móc zrealizować te założenia, na początku roku warto zorganizować gry i zabawy integracyjne, poświęcając na to nawet więcej czasu, nawet kosztem opóźnienia realizacji programu, ale wychodząc z założenia, że dobra adaptacja dzieci zarówno zdrowych, jak i chorych w szkole i klasie przyniesie satysfakcjonujące efekty. Jeżeli w trakcie integracji dziecko z przewlekłą chorobą jest bardzo nieśmiałe i wycofane, należy zachęcać je do aktywności, by inni mogli je dobrze poznać. Istotne jest także, aby ściśle współpracować ze specjalistami w szkole. Współpraca z pedagogiem czy psychologiem pomoże zmniejszyć odczuwane przez chore dziecko ograniczenia i niedogodności (Ziółkowska, 2010) (rys. 5).



Rys. 5. Współpraca to podstawa: z kim powinien pracować nauczyciel?

Źródło: Góralczyk, 2009; Ziółkowska, 2010.

5. Źródła wsparcia w realizowaniu roli ucznia przez dziecko przewlekle chore

Co można zrobić w ramach pomocy instrumentalnej, emocjonalnej i wartościującej, zależy oczywiście od sytuacji, w jakiej aktualnie znajduje się dziecko. Jeżeli np. dziecko jest w okresie silnego nawrotu choroby lub nie może być obecne na sprawdzianie, należy mu wyznaczyć inny termin. Jeżeli ma problem z pisaniem i uzupełnienie zaległości zajęłoby mu zbyt wiele czasu, można zmienić formę zaliczenia na ustną, lub odwrotnie. Nierzadko bywa tak, że dziecko przewlekle chore jest hospitalizowane. Jest to szczególny czas, w którym nauczyciel powinien je wspierać. Dla chorego dziecka ważne jest bowiem to, że ktoś na niego czeka i o nim myśli. Warto je wtedy odwiedzić z całą klasą. Sprawi to, że dzieci w klasie, dzięki własnemu wkładowi w poprawę samopoczucia kolegi, będą czuły się z nim bardziej zżyte, nauczą się pomocy oraz będą mniej surowe wobec niego po powrocie. Jeżeli nie można odwiedzić chorego, za zgodą rodziców, a najlepiej samego dziecka, można zorganizować np. lekcję „malowanie laurek dla...”, aby szybko wyzdrowiał”.

Warto też informować uczniów w klasie, dlaczego ich kolega jest nieobecny i wyjaśniać specyfikę jego choroby. Ważnym momentem jest też powrót chorego

Pomysł na dobry zwyczaj w klasie

Kłopotliwym pytaniem w przypadku dziecka przewlekle chorego jest: „jak wesprzeć, żeby za bardzo nie wyróżnić?” Prezenty i radosne powitania po długim okresie rekonwalescencji mogą wywołać znudzenie i niechęć do ciągłego wyróżniania jednego kolegi. Dlatego warto wprowadzić w klasie zasadę: „Gdy kogoś z nas długo nie ma, robimy mu miłe powitanie”. Jeżeli jakiegoś innego dziecka nie będzie przez dłuższy czas z powodu kontuzji, grypy czy innej dolegliwości, jego również będzie czekał przyjemny powrót do szkoły.

Oto kilka prostych sposobów na umilenie powrotu po długiej nieobecności:

- zorganizuj lekcję poświęconą malowaniu laurek,
- na pierwszej lekcji po przyjeździe nieobecnego dziecka zaśpiewajcie mu miłą piosenkę,
- niech każde dziecko wymyśli i napisze w domu jakieś miłe zdanie, które chciałoby przekazać choremu koledze, zbierz je potem w kopertę i daj jako prezent,
- wymyście z klasą, krótki rymowany wierszyk,
- poproś dzieci o przyniesienie drobnego prezentu dla kolegi (rysunku, kwiatuszka z bibuły, kolorowego kamyczka), możesz również urządzić tego typu lekcję – niech każdy wymyśli jakiś drobny prezent, a na lekcji pomóż dzieciom go wykonać.

Co to daje?

- uczy dzieci troszczyć się o siebie nawzajem,
- pokazuje dzieciom, że nawet drobne gesty mają znaczenie,
- wyrównuje prawa wśród dzieci,
- wszystkie dzieci będą mogły na sobie odczuć, jakie miłe jest to, że inni o tobie myśleli i pamiętali.

do szkoły. Przywitanie ucznia powinno być dla niego miłe, dające poczucie bezpieczeństwa. Należy dać mu kilka dni na oswojenie się ze szkołą, omówić z nim zaległości i wspólnie ustalić termin zaliczenia prac. Warto częściej pytać, czy potrzebuje w czymś pomocy, proponować mu wyjaśnienie niezrozumiałych tematów, przypominać mu, by informował o pojawiających się problemach. Jeżeli dany uczeń musi być często hospitalizowany, można mu dawać zadania, które będzie w stanie wykonać nawet w czasie nieobecności, aby nie musiał czuć się potem winny, że nie mógł być i zawiódł klasę. Niezwykle ważne jest, by zadania były adekwatne do wieku dziecka oraz by nie było ono obciążane dodatkowymi, niekoniecznymi obowiązkami. Nie oznacza to jednak, że dziecko ma zostać wykluczone z przedstawień szkolnych, akademii czy teatrzyków, wręcz przeciwnie – aby czuło się integralną częścią klasy, powinno brać w nich udział. Należy jednak pamiętać o tym, by przypadku przedstawień szkolnych zawsze mieć osobę, która w razie nagłej nieobecności chorego ucznia będzie mogła go zastąpić. Można też uczynić małego chorego odpowiedzialnym za scenografię. Jest to równie ważne zadanie jak rola, a nie powoduje konieczności bycia obecnym na przedstawieniu. Dzięki takim działaniom dzieci z klasy nie będą myślały, że przedstawienie nie wyszło „przez niego”, z powodu jego nieobecności. Należy więc poznać specyfikę choroby ucznia, by wiedzieć, czego można od niego oczekiwać i na co trzeba być gotowym, by móc mu stawiać cele, które nie będą przekraczały jego możliwości, lecz pozwolą mu na budowanie własnych kompetencji i pomogą uczestniczyć w życiu klasowym, a jednocześnie takie, które nie

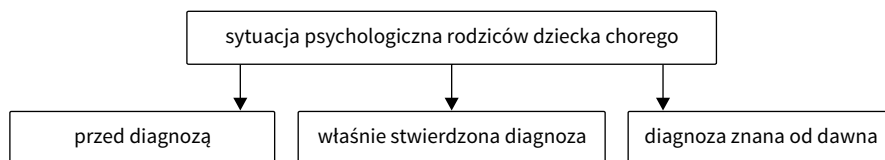
będą osłabiać jego poczucia własnej wartości, a kolegów z klasy nastawiać przeciw niemu (Góralczyk, 2009).

Znajomość specyfiki choroby umożliwia ponadto adekwatną reakcję na zachowania dziecka, np. dziecko z ADHD powinno zostać upomniane z powodu łamania reguł, braku dyscypliny. Jest to jedyny sposób, aby nauczyć je zasad życia społecznego, a przede wszystkim samokontroli. Natomiast zakazanie tikania dziecku z tym schorzeniem nie jest odpowiednie, gdyż hamowanie tików wywołuje ich nasilenie w późniejszym czasie i nie prowadzi do wyleczenia. Przy pracy z dzieckiem chronicznie chorym nie można zapominać tym, że chce ono robić to, co rówieśnicy. Niemożność wykonania pewnych czynności powoduje odrzucenie takiego dziecka (i nie chodzi tu jedynie o odrzucenie przez innych uczniów, chore dziecko samo izoluje się, nie czując się częścią grupy, oraz buduje w sobie poczucie inności). Warto więc zastanowić się nad alternatywną propozycją aktywności dla dziecka. Jeżeli np. dziecko nie może ćwiczyć na zajęciach z wychowania fizycznego, trzeba mu wyjaśnić zasady gry i ustawić go w roli sędziego na meczu. Pozwoli to na zacieśnianie więzi między klasą a uczniem z chorobą. Ważne jest także, aby pokazać klasie chorego kolegę z innej strony, by nie był tylko kojarzony jako „Krzywy”, ale jako Marek, który świetnie gra w piłkę. Warto więc zachęcać go do inicjatywy i aktywności, aby pomóc mu się skupić na innych cechach niż zdeformowana część ciała. U dzieci z cukrzycą bardzo pomocne jest np. umożliwienie uczestnictwa w ćwiczeniach gimnastycznych i zajęciach sportowych, gdyż pozwala to im uniknąć wykształcenia się kompleksu niższości (Myśliwiec i Balcerska, 2002).

6. Współpraca rodziców dziecka przewlekle chorego ze szkołą

Rodzice i cała rodzina są podstawowym kontekstem rozwoju dziecka. Dla wielu rodziców posłanie dziecka do szkoły w wieku 6 lat jest dużym przeżyciem, zwłaszcza gdy cierpi ono na przewlekłą chorobę. Warto więc okazać rodzicom życzliwość i otwartość, aby nie postrzegali nauczyciela jako osoby niekompetentnej, wroga, robiącego krzywdę ich dziecku czy wysuwającego bezpodstawne oskarżenia. Przewlekła choroba może wystąpić w różnym okresie nauczania i życia dziecka, w związku z tym sytuacja psychologiczna rodziców również może być różna, a na każdym z etapów adaptacji do choroby dziecka potrzebna im będzie inna pomoc i wsparcie (rys. 6).

Mówiąc o sytuacji, w której dziecko nie ma zdiagnozowanej choroby, mamy na myśli to, że przejawia ono pewne niepokojące zmiany w zachowaniu (zawsze było wesołe, a nagle stało się oświecone, było zdrowe, a ostatnio często chodzi do pielęgniarki lub skarży się na złe samopoczucie) lub pogorszenie w nauce. Po wyeliminowaniu takich problemów, jak konflikty w klasie lub z nauczycielem, warto skonsultować się z rodzicami i opisać im niepokojące objawy. Może zmiana zachowania dziecka jest wynikiem złej sytuacji rodzinnej, a może jest objawem choroby.



Rys. 6. Sytuacja psychologiczna rodzica dziecka chorego w zależności od momentu wydania diagnozy

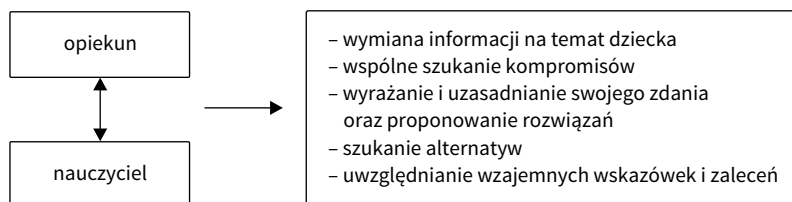
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Antoszevska, 2011; Żyta, 2010; Ziółkowska, 2010.

Przy szybkim tempie życia rodzice mogą widzieć się i rozmawiać z dzieckiem mniej niż nauczyciel, a przez to nie zauważyć pewnych zmian w jego funkcjonowaniu.

W drugim przypadku sytuacja się zmienia. Rodzice już nie mają złudzeń i muszą stawić czoło diagnozie. Informacja o chorobie dziecka zakłóca rytm życia rodziny oraz powoduje silne obciążenie psychiczne. Muszą zmienić się pewne plany oraz cele. W centrum znajdują się nagle starania o przywrócenie zdrowia, a rodzina staje w obliczu niepewności i wielu niewiadomych (Antoszevska, 2011). W tym okresie częste jest zaprzeczenie choroby (rodzice chodzą do różnych specjalistów, by usłyszeć inną diagnozę), obwinianie się za chorobę dziecka i szukanie przyczyn zachorowania. Może również wystąpić depresja związana ze smutkiem, rozpaczą, poczuciem bezradności, oraz złość kierowana na siebie samego, na innych (w tym nauczycieli) lub na samo dziecko (Ziółkowska, 2010). Trzeba wtedy okazać zrozumienie rodzicom i nie traktować osobiście wybuchów agresji z ich strony. Pomocne będzie również okazanie im wsparcia i informowanie na bieżąco, jak ich dziecko radzi sobie z nową sytuacją, jak lekarstwa wpływają na jego funkcjonowanie w klasie i na lekcjach. Okres ten jest czasem uczenia się dziecka na nowo – zarówno dla rodziców, jak również dla kolegów i nauczyciela. Warto więc stworzyć z rodzicami atmosferę wspólnego odkrywania nowej sytuacji i pole do wymiany nowych informacji i pomysłów, jak pomóc dziecku oraz samym rodzicom poradzić sobie w nowej rzeczywistości.

Ostatnią możliwą sytuacją rodzica jest ta, w której dziecko idzie do szkoły z już zdiagnozowaną chorobą. Rodzice znają sposoby leczenia, znają też swoje dziecko w sytuacji choroby i mają wypracowane pewne techniki wychowawcze. Wysłanie chorego dziecka do szkoły jest trudnym etapem w życiu jego opiekunów. Boją się oni o to, czy ich dziecko zaadaptuje się w nowych warunkach, czy rówieśnicy nie będą się z niego śmiać, czy da sobie radę z nauką. Często występują wtedy konflikty między nauczycielami i rodzicami. Ci ostatni uważają, że szkoła uczy niepotrzebnych rzeczy (np. rysowanie szlaczków zamiast od razu uczyć pisać), albo wymaga od ich dzieci za dużo, natomiast nauczyciele uważają, że rodzice nie pracują z dzieckiem w domu (Żyta, 2010). Wiedząc, jak wiele obaw towarzyszy rodzicom dzieci posyłanych do szkoły, już przy pierwszych spotkaniach warto wypytać o szczegóły dotyczące życia

i zachowania dziecka (jak się zachowuje, gdy źle się czuje, co robić w danej sytuacji). Dzięki temu nie trzeba poznawać ucznia od zera – im mniej niewiadomych, tym mniejszy lęk w kontakcie z uczniem. Warto też dać do zrozumienia rodzicom, że dziecko jest bezpieczne w szkole, a nauczycielowi leży na sercu jego dobro, ponadto informować ich o tym, jak dziecko zachowuje się w klasie (np. o tym, czego nie mieli oni okazji zaobserwować), postarać się cierpliwie wyjaśniać zasadność wykonywania pewnych ćwiczeń i realizacji tematów w szkole (np. najpierw rysuje się szlaczki, aby trenować rękę do pisania, które wymaga precyzji, albo wykonywanie zadań domowych jest nie tylko doskonaleniem opracowanego w szkole tematu, ale także nauką obowiązkowości). Właściwą relację między opiekunami a nauczycielami przedstawia rys. 7.



Rys. 7. Prawidłowa relacja między opiekunem dziecka chronicznie chorego a nauczycielem

Źródło: opracowanie własne na podstawie Antoszevska 2011; Żyta 2010; Ziółkowska, 2010.

Pamiętaj, że w walce o udowodnienie racji najwięcej traci dziecko.

7. Styl funkcjonowania nauczyciela w pracy z dzieckiem przewlekle chorym

Styl funkcjonowania nauczyciela pracującego z dziećmi przewlekle chorymi powinny cechować przede wszystkim: otwartość, chęć udzielania pomocy, kreatywność, życzliwość oraz cierpliwość. Z jakich powodów jest to tak ważne? Otwartość i chęć pomocy nauczyciela sprawią, że dziecko nie będzie bało się powiedzieć, gdy czegoś nie rozumie lub z czymś sobie nie radzi. Otwartość na nową wiedzę pomoże w zapoznaniu się ze specyfiką choroby. Informacje tego typu umożliwią dostrzeżenie gorszego samopoczucia i niewymaganie wtedy więcej, niż dziecko mogłoby z siebie dać, a także pomoc, np. w razie duszności. Kreatywność nauczyciela pozwoli udzielić pomocy dostosowanej do potrzeb ucznia, ułatwi też rozwiązywanie problemów i konfliktów w klasie. Cierpliwość zaś pomoże w oczekiwaniu na rezultaty pracy, które nie zawsze pojawiają się natychmiast. Uchroni też przed frustracją i rezygnacją. Trzeba ponadto okazywać dziecku życzliwość. Rada wydaje się oczywista, ale trudno zachować cierpliwość i życzliwość wobec ucznia, którego cały czas nie ma w szkole i ciągle musi nadrabiać zaległości. Należy jednak pamiętać, że dziecku też nie jest łatwo, a jego

nieprzyjazna postawa może być wywołana rozgoryczeniem z powodu niesprawiedliwości i zmęczeniem chorobą. Wszystkie te cechy mogą być nabywane i doskonalone w ciągu całego życia. Dlatego nie można się zrażać, jeśli się ich jeszcze nie posiada.

Podsumowanie

Sukces w pracy z dzieckiem przewlekle chorym zależy nie tylko od nauczyciela. Na to, jak potoczą się jego losy, jak będzie funkcjonowało, wpływa wiele czynników i osób. Nauczyciel nie może jednak bagatelizować swojej roli i musi być świadomy, jak ważne są jego działania. Z pewnością praca nauczyciela z 6-letnim dzieckiem przewlekle chorym i jego otoczeniem jest trudna, ale może też być źródłem satysfakcji. Nie należy więc zrażać się i wycofywać, nawet w sytuacji braku widocznych efektów podejmowanych działań czy porażki. Wbrew pozorom porażka nie musi mieć samych negatywnych konsekwencji. Poniesienie jej w pracy z dziećmi przewlekle chorymi „pozwała lepiej je rozumieć i radzić sobie z nimi” (Ziółkowska, 2010, s. 201). Warto też wciąż inwestować w swój rozwój osobisty, szkolić się, zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Pozwoli to lepiej postępować z dzieckiem chronicznie chorym i sprawi, że będzie ono korzystało z zasobów, które posiada, będzie się rozwijać i cieszyć życiem. Ułatwi mu to też wyjście z roli pacjenta, konfrontację z chorobą, wzmocni jego poczucie kompetencji i bezpieczeństwa. Sprawি, że łatwiej będzie nawiązywać przyjaźnie, będzie bardziej przystosowane społecznie, a także będzie potrafiło samodzielnie radzić sobie z problemami. Na to, jak ważna jest odpowiednia praca z przewlekle chorym uczniem, wskazują skutki błędnego postępowania otoczenia chorego, takie jak: apatia, brak motywacji do działania, poczucie zagubienia, wycofanie, ubezwłasnowolnienie, nieprzystosowanie, uzależnienie od innych. A przecież dziecko chore to takie samo dziecko jak każde inne i ma prawo do tego, by te problemy nie stały się jego udziałem. Tab. 4 przedstawia wnioski płynące z dotychczasowych rozważań oraz najbardziej istotne wskazówki dla nauczyciela.

Tab. 4. Wskazówki dla nauczyciela w pracy z dzieckiem przewlekle chorym

Postawa nauczyciela	Przykłady zachowań i korzyści z nich płynące
Bądź życzliwy i otwarty. Słuchaj!	Kiedy widzisz, że uczeń przychodzi smutny, siedzi sam na przerwach albo wraca po długiej nieobecności, rozmawiaj z nim. Dzięki okazaniu mu życzliwości i zrozumienia zdobędziesz zaufanie dziecka oraz zwiększysz prawdopodobieństwo, że dziecko zgłosi się do ciebie, gdy będzie się źle czuło lub będzie miało problemy w klasie.
Dowiedz się jak najwięcej o chorobie	Dzięki temu nie będziesz czuł się skrępowany chorobą. Najlepiej skorzystać z kilku źródeł. Medyczne źródła dadzą ci ogólny obraz choroby i jej przyczyn, dzięki temu dowiesz się, jak zachowywać się w pewnych sytuacjach. Drugim źródłem informacji, które pozwoli uzupełnić wiedzę medyczną, są rodzice. Warto też zasięgnąć informacji u samego dziecka – gdy będzie źle się czuło, zapytaj je, jak możesz mu pomóc.

Postawa nauczyciela	Przykłady zachowań i korzyści z nich płynące
Traktuj wszystkich jednakowo	Zdobycie wiedzy wymaganej przez Ministerstwo Oświaty to jedno, ale ważne jest też, by dziecko nauczyło się obowiązkowości, norm i tego, że są zadania, które trzeba ukończyć. Jeżeli więc jest niegrzeczne, zwracaj mu uwagę tak jak innym uczniom. Prace domowe i sprawdziany powinny zaliczać tak jak inni – w terminach oraz formach dostosowanych do możliwości.
Bądź twórczy i elastyczny	Dopasuj lekcje i zaliczenia przedmiotów do możliwości ucznia. Jeżeli widzisz, że dziecko źle się czuje, nie wymagaj od niego zbyt wiele w tych dniach, ale gdy choroba się wycofa, oceniał je tak jak innych.
Dbaj o integrację i dobrą atmosferę w klasie	Postaraj się znaleźć dziecku rolę w klasie, która będzie ważna, a nie będzie wymagała od niego ciągłej obecności. Nie każ mu robić tego, czego nie lubi. Bacznie obserwuj klasę i patrz, czy dziecko nie jest odrzucone, a jeżeli jest, to jaka jest tego przyczyna. Interweniuj, zanim konflikt się zaostrzy. Dzieci powinny pracować w małych grupkach, by nauczyć się współpracy.
Pomagaj w kształceniu poczucia kontroli	Dzieci chore często cierpią z powodu utraty poczucia kontroli – z racji choroby nie mogą panować nad ciałem tak jak inne dzieci, a rola pacjenta często pozbawia je wpływu na to, co będzie z nimi robił personel szpitala. Można dziecku w tym pomóc, dając mu możliwość podejmowania różnych decyzji.
Zachęcaj do własnych aktywności. Chwal!	Zachęcaj do aktywnego uczestnictwa w życiu klasy. Odkryj to, co dziecko lubi i w czym jest dobre, namawiaj do rozwoju zainteresowań. Chwal za podjęte działania. Zwrócenie uwagi na zalety i zdolności takiego ucznia pozwoli nie tylko jego kolegom zobaczyć w nim wartościową osobę, ale i jemu samemu pokaże, że ma liczne zalety i talenty.
Planuj	Twoje działania muszą być dokładnie zaplanowane i przemyślane. Dzięki temu staną się rzetelne i przyniosą pożądany efekt.
Szanuj zdanie dziecka na temat swojej choroby	Niekiedy wydaje się, że przekonania dziecka na temat swojej choroby są przejawskrawione, błędne, pełne fantazji i wymysłów. Często jednak jest to jego sposób na radzenie sobie z nią. Próby przekonania dziecka, że jest w błędzie, mogą sprawić, że poczuje się ono jeszcze bardziej niepewnie i pojawi się w nim uczucie lęku. Wykazanie zrozumienia i szacunku dla wyobrażeń dziecka sprawi, że lepiej „wczujesz się” w jego sytuację i nawiądziesz z nim lepszy kontakt.
Daj czas dziecku i sobie	Cierpliwość to cecha niezbędna w pracy z dzieckiem przewlekle chorym. Dzięki temu unikniesz frustracji. Efekty twojej pracy nie będą widoczne z dnia na dzień, ale konsekwentne działania na pewno przyniosą oczekiwane skutki.
Inwestuj we własny rozwój osobisty	Stale pogłębiaj swoją wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i ogólną. Dzięki temu nie tylko lepiej pomożesz dziecku przewlekle choremu (oraz zdrowemu) w toku jego edukacji, ale także będziesz czerpać więcej satysfakcji ze swojej pracy.

Literatura

- Antoszevska, B. (2011). Rodzina i dziecko przewlekle chore – wybrane zagadnienia. W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Toruń: Akapit.
- Brzezińska, A. I. (2006). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 22–33). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. I. (2009). Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością, W: A. I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (ss. 11–17). Gdańsk: GWP.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4, 203–217.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2008). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. II, ss. 427–440). Gdańsk: GWP.
- Góralczyk, E. (2009). *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hamiwka, L. D., Hamiwka, L. A., Sherman, E. S., Wirrell, E. (2011). Social skills in children with epilepsy: How do they compare to healthy and chronic disease controls? *Epilepsy & Behavior*, 21 (3), 238–241.
- Jugowar, B. (1995). Dzieci somatycznie odmienne. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (ss. 449–482). Warszawa: WSiP.
- Kowaluk-Romanek, M. (2012). Choroba przewlekła a zachowania przystosowawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18 (4), 348–353.
- Maciarz, A. (2001). Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekle chorych. W: W. Dykciak, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny* (ss. 165–171). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Maciarz, A. (2006). *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Żak.
- Małkowska-Szcutnik, A., Mazur, J. (2011). Funkcjonowanie w szkole uczniów z chorobą przewlektą. *Problemy Higieny i Epidemiologii* 92 (2), 232–240.
- Moskowitz, G. B. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Myśliwiec, M., Balcerska, A. (2002). Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka oraz jego rodziny – cukrzyca. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2 (4), 281–285.
- Nabors, L., McGrady, M. E., Kichler, J. (2010). Children's attitudes toward their diabetes, locus of control, and HbA1c levels. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22 (5), 475–484.
- Nowicka, A. (2001). *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej*. Kraków: Impuls.
- Pilecka, W. (2002). *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Pilecka, W. (2007). Psychospołeczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (ss. 13–38). Kraków: Impuls.
- Pilecka, W. (2011). Zmaganie się dziecka z przewlekłą chorobą somatyczną – od radzenia sobie do transcendencji W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne* (ss. 9–24). Toruń: Akapit.
- Rozporządzenie Ministerstwa Zdrowia w sprawie wykazu chorób z dnia 28 października 2011 r., Dz.U. nr 242, poz. 1442.
- Shontz, F. C. (1972). Ciężkie choroby przewlekłe. W: J. F. Garrett, E. S. Levine (red.), *Praktyka psychologiczna w rehabilitacji inwalidów* (s. 300). Warszawa: PZWL.
- Starowicz, A. (2009). Rola poznawczego obrazu własnej choroby w adaptacji do cukrzycy – charakterystyka zagadnienia i przegląd badań. *Diabetologia Praktyczna*, 10 (3), 92–100.
- Thompson, R. J., Gustafson, K. E. (1996). *Adaptation to chronic childhood illness*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Webb, B. D., Barrera, M., Beyene, J., Carcao, M., Daneman, D., Elliott, I., Feldman, B. M. (2013). Determinants of quality of life in children with chronic somatic disease: Pilot data from the GapS Questionnaire. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 22 (2), 339–349.
- Wojnarowska, B. (2010). Dzieci i młodzież z chorobami przewlekłymi w szkole – zagadnienia ogólne. W: B. Wojnarowska (red.), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację* (ss. 19–50). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ziółkowska, B. (2010). *Dziecko chore w domu, szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*. Sopot: GWP.
- Ziółkowska, B. (2014). Psychospołeczne aspekty nienormatywnej masy ciała. Poznań: Wyd. Naukowe UAM (w druku).
- Żyta, A. (2010). Problemy rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Żyta (red.), *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności* (ss. 10–14). Toruń: Akapit.

http://www.who.int/topics/chronic_diseases/en/ [21.10.2013].

ROZDZIAŁ XIII

Dziecko z ograniczeniami sprawności w szkole

ANNA KŁOBUKOWSKA / KATARZYNA WICHER
studentki psychologii / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wprowadzenie

Każdy ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie.

Maria Grzegorzewska

Jesteśmy niepowtarzalni. Różnimy się wyglądem, cechami osobowości, temperamentem, wiedzą, doświadczeniem. Asia jest wesołą, drobną dziewczynką, która pięknie śpiewa; Jaś ma przepiękne kręcone włosy i niebieskie oczy, uwielbia grać w piłkę nożną i ma zespół Downa. Ograniczenie sprawności to tylko jedna z cech danego człowieka. Ja mam wadę wzroku, ty nie masz talentu artystycznego, on nie może chodzić, ona nie potrafi nawiązać i utrzymać relacji z ludźmi. Nie ma dwóch takich samych osób na świecie. Każdy z nas jest inny – nie lepszy, nie gorszy, ale inny.

Szkola powinna być miejscem wszechstronnego rozwoju osobowego, a więc stwarzać takie warunki, które umożliwią dzieciom z różnymi doświadczeniami i biografią, przekraczającym jej progi, osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (Krauze-Sikorska, 2011). Bez względu na swoje ograniczenia dzieci mają prawo do nauki, zdobywania wiadomości, do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, zabawy i pięknych wspomnień z dzieciństwa. Obowiązkiem szkoły jest umożliwić dzieciom nabywanie nowych kompetencji i przyczynić się do ich rozwoju. To od odpowiedniego podejścia nauczycieli, rodziców i całej społeczności szkolnej zależy, czy 6-latki, bez względu na swój potencjał intelektualny czy emocjonalno-społeczny, osiągną sukces edukacyjny, czy poniosą porażkę. Jedynie adekwatny, wieloaspektowy system

wsparcia umożliwi dziecku progres rozwojowy i czerpanie radości z uczestnictwa w procesie edukacji (Krauze-Sikorska, 2011). Warto więc wiedzieć, co należy uczynić, aby 6-latek z ograniczeniem sprawności czuł się dobrze w szkole, a jego potencjał rozwojowy został w pełni wykorzystany, jakie mogą być ograniczenia sprawności oraz jakie jest najlepsze podejście do dziecka w systemie edukacji.

1. Pierwotne i wtórne skutki ograniczenia sprawności

Dzieci z ograniczeniami sprawności mogą mieć problemy w różnych codziennych sytuacjach. Są to pierwotne skutki ograniczenia sprawności, na które nie mają one wpływu. Ale istnieją także skutki wtórne, które nie są bezpośrednio związane z ograniczeniem sprawności (Rękosiewicz, 2012). Skupianie się tylko na eliminowaniu ograniczeń (w wychowaniu, edukacji, rehabilitacji) powoduje, że osoby te ciągle są kontrolowane, obserwowane, wymaga się od nich posłuszeństwa. W ten sposób dzieci stają się bierne, niesamodzielne (zasada samospelniającego się proroctwa). Otoczenie postrzega osobę z ograniczeniem sprawności jako „wieczne dziecko”, o które trzeba się troszczyć, które samo sobie nie poradzi, za które wszystko trzeba robić. Owe oczekiwania się spełniają, ponieważ dzieci z ograniczeniami sprawności zazwyczaj nie są uczone samodzielności i niezależności. Aby zapobiec wtórnym skutkom, potrzebne jest prorozwojowe wsparcie, które nie polega na wyręczaniu, ale na pomaganiu dziecku wtedy, kiedy ta pomoc rzeczywiście jest potrzebna (Rękosiewicz, 2012), a także na wzmacnianiu poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa i własnej wartości. Należy zatem pozwalać dziecku na samodzielne działania, podejmowanie autonomicznych decyzji, a przy tym zarówno na odnoszenie sukcesów, jak i ponoszenie porażek, ponieważ „uzależnienie od innych jest czynnikiem hamującym rozwój jednostki” (Bakiera i Stelter, 2010; za: Rękosiewicz, 2012, s. 144).

Tab. 1. Pierwotne i wtórne skutki ograniczenia sprawności – przykłady

Ograniczenie sprawności	Pierwotne skutki	Wtórne skutki
Utrata wzroku	poczucie niepewności w nowej sytuacji lub miejscu	strach przed nowością
Utrata słuchu	brak zrozumienia tego, co inni do niego mówią	niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości
Niepełnosprawność intelektualna	brak zrozumienia instrukcji obsługi sprzętu	przekonanie o własnej niekompetencji
Wada wymowy	problemy z załatwieniem spraw wśród dorosłych	izolacja społeczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gorajewska, 2006.

Dzieci z ograniczeniami sprawności trzeba zatem traktować tak samo jak dzieci sprawne, to znaczy:

- stawiać im wymagania w postaci wyzwań,
- współpracować z nimi w niektórych sytuacjach,
- udzielać im adekwatnego wsparcia w sytuacjach trudnych.

2. Dziecko z ograniczeniami sprawności w roli ucznia

2.1. Motywacja szkolna ucznia

Aby dziecko aktywnie uczestniczyło w procesie edukacji, musi chcieć się uczyć. Motywacja szkolna ucznia wiąże się z jego wiarą we własne możliwości i przekonaniem, że sprosta wymaganiom, jakie stawia przed nim szkoła (realizacja programu nauczania, dostosowanie się do regulaminu szkoły, funkcjonowanie w relacjach rówieśniczych i z dorosłymi). Dlatego istotne jest budowanie u dzieci wysokiego (adekwatnego) poczucia własnej wartości oraz uczenie ich dostrzegania, że można być sobą wśród innych bez konieczności dostosowywania się do oczekiwań środowiska (rodziców, nauczycieli, rówieśników), o ile nie jest to zgodne z potrzebami dzieci (Krauze-Sikorska, 2011). Motywacji często towarzyszy napięcie, które może być dodatnie lub ujemne. Najlepsze efekty motywacyjne daje redukcja do minimum lęku przed porażką (ujemne napięcie) i wzbudzanie nadziei związanej z odniesieniem sukcesu, nawet tego najmniejszego (dodatnie napięcie) (Obuchowska, 1996). By uniknąć nieprzyjemnego napięcia, trzeba dawać dziecku zadania niewymagające umiejętności większych niż są mu rozwojowo dostępne, tak by mogło sobie z nimi poradzić, lub proponować zadania nieznacznie wykraczające ponad aktualne możliwości rozwojowe ucznia, oferując mu jednocześnie pomoc w dochodzeniu do rozwiązania. Nauczyciel powinien mieć zawsze czas dla dziecka – cierpliwie mu wyjaśnić to, co jest niezrozumiałe, oraz pomóc w sytuacjach, w których sobie nie radzi. To wymaga od dorosłego tego, co H. Rudolph Schaffer nazwał „czujnością” (za: Krauze-Sikorska, 2011).

Od edukacji oczekuje się, że będzie spełniać dwie funkcje: socjalizacyjną (adaptacyjną) i emancypacyjną (wyzwalającą) (Brzezińska, 2002). Funkcja socjalizacyjna wiąże się z przygotowaniem do różnych zadań w społeczeństwie i na rzecz wspólnego dobra. Edukacja ma za zadanie przygotować jednostkę do przestrzegania określonego systemu postaw, wartości, wyposażyć w wiedzę i umiejętności, aby była gotowa do podejmowania zadań, jakich oczekuje społeczeństwo, bycia odpowiedzialnym, porozumiewania się i utrzymywania kontaktu z innymi. Funkcja emancypacyjna wiąże się z takim organizowaniem przestrzeni edukacyjnej, by wyzwalać w jednostce potencjał, twórczość, wzmacniać jej specyficzne właściwości, rozwijać i pielęgnować jej indywidualizm oraz eksponować jej odrębność.

Dopiero osiągnięcie dynamicznej równowagi pomiędzy tymi dwiema funkcjami: adaptacyjną i emancypacyjną zmotywuje ucznia do intensywnej nauki nie tylko w szkole, ale i w domu.

2.2. Znaczenie wsparcia w adaptacji do roli ucznia

Nie wszyscy ludzie w jednakowym stopniu potrzebują wsparcia i z niego korzystają, tym niemniej każdy, niezależnie od tego, czy jest pełnosprawny, czy ma ograniczenia sprawności, na pewnym etapie swojego życia go potrzebuje. Wsparcie kojarzy się z daniem podpory, podtrzymywaniem czegoś, opieraniem się na czymś (Dunaj, 2000), jednak ma sens jedynie wówczas, gdy jest naprawdę konieczne.

Im człowiek jest młodszy, tym bardziej podlega oddziaływaniom środowiska, w którym żyje, a im starszy, tym więcej może zmienić w tym środowisku. Nie rodzimy się wszechwiedzący, odporni na niepowodzenia, potrafiący wszystko zrobić. Potrzebujemy drugiej osoby, żeby nam pomogła, wytłumaczyła skomplikowane rzeczy, by nas wysłuchała, powiedziała coś krępującego, pokazała „drugą stronę medalu”; potrzebujemy jej po to, by prawidłowo się rozwijać. To, jakie kompetencje posiadamy w danym okresie życia, zależy od bogactwa i zróżnicowania naszych wewnętrznych zasobów oraz od dostępności zasobów zewnętrznych, czyli środowiska fizycznego i otoczenia społecznego (Brzezińska, 2004). Udzielanie i otrzymywanie wsparcia jest czymś naturalnym i powszechnym, zwłaszcza wśród osób sobie bliskich. Takimi osobami, które najczęściej pomagają i od których zazwyczaj oczekujemy pomocy, są rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, przyjaciele, koledzy, sąsiedzi, inni członkowie rodziny. W szkole osobą wspierającą jest także nauczyciel, który powinien być wrażliwy, kompetentny, stale poszerzający swoją wiedzę i umiejętności. Zatem z jednej strony ludzie ci tworzą nam okazje do wykorzystywania i rozwijania tego, co już posiadamy, wiemy, potrafimy, zapewniając tym samym odpowiednie warunki do rozwoju, z drugiej zaś – mogą stanowić potencjalne zagrożenie, gdy nie respektują naszych poglądów, wartości i wymagają podporządkowania się z racji swojej pozycji (rodzica, nauczyciela). To od najbliższych osób w otoczeniu dzieci (rodziców i nauczycieli) zależy ich rozwój – od ich indywidualnego podejścia i budowania środowiska przyjaznego dzieciom.

Aдекватne wsparcie jest zatem niezbędne do prawidłowego procesu kształcenia dziecka pełnosprawnego i z ograniczeniami sprawności. Powinno ono być dostosowane do rzeczywistych, aktualnych potrzeb osoby i jej warunków życia oraz uwzględniać jakość aktualnego funkcjonowania osoby, jakość jej dotychczasowego rozwoju i jej osiągnięcia rozwojowe (Brzezińska, 2005). Jest ono szczególnie ważne, gdy dziecko rozpoczyna edukację w szkole. Czynniki ryzyka, które powodują nieprawidłowy rozwój, są w tym wypadku nadmierna kontrola, restrykcyjność, ale też nadmierna opiekuńczość, które hamują spontaniczność i aktywność dziecka. Z kolei czynnikami prawidłowego rozwoju są: udzielanie wsparcia proporcjonalnego

do potrzeb, rozsądna kontrola (nie za duża, nie za mała), włączanie się we wspólne przedsięwzięcia, ale także dbałość o autonomię. Szansą pomyślnego rozwoju jest dawanie dziecku możliwości eksperymentowania i eksploracji, tworzenie mu okazji do zdobywania wiedzy, dokonywania wyborów i rozwiązywania konfliktów, a także nabywania elastyczności w działaniu. Oferta wspierająca to taka, która jest atrakcyjna i pociągająca dla dziecka, czyli budzi jego osobiste zaangażowanie i wewnętrzną motywację (Brzezińska, 2005). Musi być też na tyle pojemna i elastyczna, by każde dziecko znalazło w niej coś dla siebie, także to z ograniczeniami sprawności.

Najważniejszym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi dziecka jest więc drugi człowiek, który daje nadzieję na osiągnięcie sukcesu w życiu i pokonanie własnych ograniczeń (Brzezińska, 2004).

3. Źródła wsparcia ucznia z ograniczeniami sprawności

Aby rozpoznać i optymalnie wykorzystać potencjał tkwiący w każdym 6-latku rozpoczynającym naukę szkolną, konieczne jest wykorzystywanie przez osoby wspomagające rozwój dziecka strategii, które będą je aktywizować, prowadząc do pozytywnych zmian funkcjonowania poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego i społecznego. Taka strategia, wykorzystująca możliwości dzieci, daje szansę na elastyczne podejście do nauczania, zmieniając rolę nauczyciela z dostarczyciela wiedzy na osobę ułatwiającą, stymulującą i wspierającą proces uczenia się dziecka, ponieważ pozwala mu skoncentrować się na indywidualnych potrzebach i możliwościach jednostki (Krauze-Sikorska, 2011). Relację nauczyciela wobec dziecka z ograniczeniami sprawności można zatem określić jako relację „tłumacza” wobec „odkrywcę i poszukiwacza” (Brzezińska, 2010). Taka postawa wobec dziecka zakłada otwartość nauczyciela, umiejętność rozmawiania i negocjowania z uczniem celów nauczania oraz metod, które doprowadzą do ich osiągnięcia. Szkoła otwarta, gotowa na zmiany w sposobie myślenia o dzieciach nie tylko tych z ograniczoną sprawnością, podejmując działania edukacyjne, uwzględnia takie elementy, jak: wiek dziecka, jego mocne i słabe strony, posiadane umiejętności, ale i pewne trudności w nabywaniu określonych kompetencji. Społeczność szkolna sprzyjająca rozwojowi takich dzieci powinna unikać powielania stereotypów oraz dzielenia dzieci na zdolne i słabe, sprawiające problemy wychowawcze i grzeczne, pełnosprawne i te z ograniczoną sprawnością. Stereotypizacja i stygmatyzacja, a także zachowania stanowiące efekt samospelniającej się przepowiedni oraz tendencja do zachowań zgodnych z własną samooceną i oczekiwaniami innych mogą spowodować, że potencjał rozwojowy, który tkwi w każdym dziecku, nie zostanie wykorzystany (Krauze-Sikorska, 2011).

Dorosły powinien uwzględnić więc zarówno strefę aktualnego rozwoju dziecka, czyli to, co jest ono w stanie samodzielnie wykonać, co już wie, co potrafi, jak i strefę najbliższego rozwoju, czyli to, do czego dziecko potrzebuje pomocy (czasem tylko

minimalnej), to, czego nie potrafi wykonać dziś, ale wkrótce już tak. By dobrze wspomagać rozwój dziecka, należy obserwować obie te strefy i stawiać mu wyzwania – realne, nieprzekraczające jego możliwości, wchodzące w strefę najbliższego rozwoju.

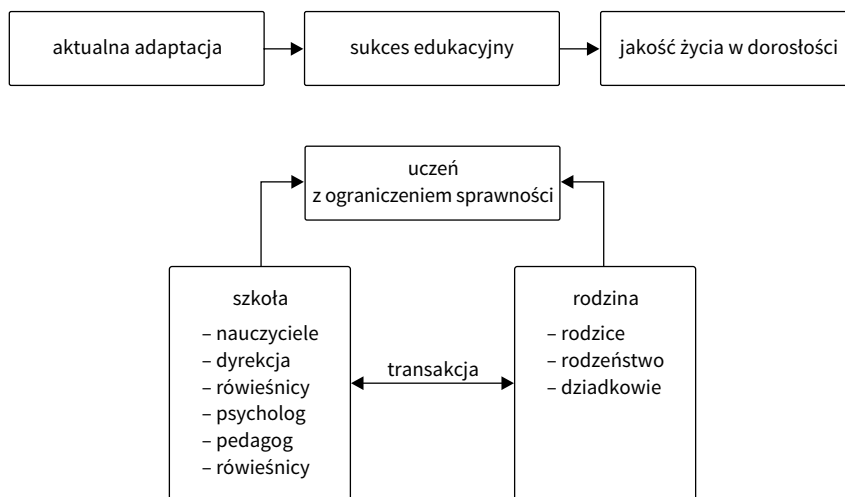
Niezależnie od różnych podziałów za jedną z podstawowych potrzeb dziecka należy przyjąć uznanie jego indywidualności oraz dostrzeżenie w nim wartości pozytywnych. Ważną rolę w procesie zaspokajania tych potrzeb odgrywają nauczyciele i rodzice. Od ich inicjatywy, ich sposobu myślenia o dzieciach z ograniczeniami sprawności zależy sukces w szkole i w domu.

3.1. Rodzice i rodzina

Rodzice dziecka 6-letniego rozpoczynającego naukę w szkole są nadal bardzo ważni, chociaż krąg znaczących dla niego osób poszerza się o koleżanki, kolegów, nauczycieli i innych dorosłych. Mimo to rodzice wydają się być wciąż na pierwszym miejscu.

Rodzice powinni pamiętać, że w tym okresie dzieci potrzebują szczególnej uwagi, a każde działanie rodzica ma przyczyniać się do wzrostu samodzielności i wzmocnienia poczucia własnej wartości dziecka. Rozwój dziecka z ograniczeniem sprawności nie jest możliwy bez adekwatnego wsparcia ze strony szkoły, nauczycieli i rodziców. Tylko ich ścisła współpraca może zapewnić sukces, ponieważ nauczanie zawsze odbywa się w pewnym kontekście. Bez uwzględnienia kontekstu rodzinnego efekt nauczania w szkole jest zaledwie połowiczny. Również rodzice nie mogą osiągnąć sukcesu w pracy z własnym dzieckiem w domu, jeśli nie są świadomi tego, jak funkcjonuje ono w środowisku szkolnym. Te dwa środowiska (rodzinne/domowe i szkolne) są od siebie wzajemnie zależne, dlatego tylko dzięki ich dobrej współpracy dziecko będzie się dobrze rozwijało i osiągało postępy w drodze do bycia osobą samodzielną (rys. 1). Rodzice i nauczyciele powinni zadbać, by ich relacje od samego początku sprzyjały wzajemnej pomocy. Rodzice są dla nauczycieli źródłem najlepszej wiedzy o dziecku, dlatego korzystne jest zorganizowanie w szkole spotkania, które służyłoby wymianie doświadczeń, a także pomysłów na to, jak w przyszłości mogłoby wyglądać wzajemne wsparcie rodziców i nauczycieli.

W środowisku domowym rodzice powinni zaś wspierać swoje dzieci z ograniczoną sprawnością, a nie wyręczać je w obowiązkach bądź nie stawiać im żadnych wymagań. Brak obowiązków może przyczynić się do pasywności, a w konsekwencji do wtórnej niepełnosprawności. Wówczas nawet niewielkie ograniczenie może przybrać postać znacznej niepełnosprawności, hamując rozwój w każdej sferze funkcjonowania. Bardzo ważne jest również, by opiekunowie sprzyjali kontaktom dziecka z rówieśnikami. Należy zachęcać dziecko do wyjazdów na obozy, kolonie, wycieczki klasowe. Można też zorganizować przyjęcie urodzinowe lub imieninowe, zaprosić kolegów i koleżanki dziecka do domu. Kontakty z rówieśnikami uczą niezależności, a także współpracy w grupie; przygotowują do samodzielności, dają możliwość wypróbowania się w różnych sytuacjach społecznych (Kaczan, 2009).



Rys. 1. System wsparcia ucznia z ograniczeniem sprawności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kaczan, 2009; Krauze-Sikorska, 2011.

Rodzice, jako najlepsi obserwatorzy, mogą dostrzec, w jakich obszarach dziecko ma problemy, które przedmioty lubi, a które nie, jaki jest jego stosunek do nauczyciela, jak układają mu się relacje z rówieśnikami. W razie pojawienia się sytuacji problemowych warto porozmawiać z wychowawcą, psychologiem lub pedagogiem szkolnym.

Nie można także zapominać o pozytywnym wzmacnianiu dzieci i ich zachowań. Dziecko powinno być chwalone nie tylko za efekty swojej pracy, ale przede wszystkim za wkład wniesiony w wykonanie zadania. Zachęty mają motywować dziecko do osiągania coraz lepszych efektów w nauce i pokonywania przeciwności. Najważniejsze, by wiedziało, że w swoich kłopotach może liczyć na pomoc rodziny oraz innych osób: nauczycieli, psychologa szkolnego, pedagoga czy swoich kolegów i koleżanek z klasy. Zachęcając dziecko do proszenia o wsparcie, gdy czegoś nie wie, nie rozumie lub nie potrafi zrobić, wyposażamy je w ważną umiejętność, która znacznie ułatwi mu funkcjonowanie w społeczeństwie. Aktywne poszukiwanie pomocy przyczynia się również do zwiększenia niezależności dziecka od rodziców (Kaczan, 2009).

Okres szkolny to nie tylko czas nauki szkolnej, ale również czas rozwoju poczucia odpowiedzialności i wielu umiejętności przydatnych w życiu społecznym. Należy pamiętać, że dziecko chce być coraz bardziej samodzielne, ale nadal potrzebuje wsparcia i pomocy.

W tab. 2 zamieszczono wskazówki dla rodziców dzieci z ograniczoną sprawnością. Są one na tyle uniwersalne, że mogą być także wykorzystane przez rodziców, którzy mają dziecko w pełni sprawne. Dotyczą one następujących sfer życia: obowiązków domowych, stopnia swobody, podejmowania decyzji, relacji z rodzicami bądź opiekunami oraz kontaktów z rówieśnikami.

Tab. 2. Wskazówki dla rodziców

Sfera życia	Wskazówki dla rodziców
Obowiązki domowe	<p>Staraj się nie wyręczać dziecka w czynnościach, które jest w stanie samo wykonać; pamiętaj, że zarówno w przypadku dzieci sprawnych, jak i tych z ograniczoną sprawnością obowiązki domowe, zadania czy pomaganie innym przyczyniają się do ich rozwoju oraz przygotowują je do samodzielnego życia. Dziecko, wypełniając obowiązki, ćwiczy nabyte umiejętności, sprawdza swoje możliwości oraz kompetencje. Czuje się dumne i potrzebne w rodzinie mimo swoich ograniczeń.</p> <p>Ustal z dzieckiem takie obowiązki, które będzie w stanie samo wypełniać; doceniaj jego wkład i zaangażowanie w realizację tych zadań – można to zrobić podczas uroczystego obiadu w gronie rodzinnym bądź przyjaciół/znajomych. Chwal dziecko za prawdziwy wkład – tylko szczerza pochwała przyczyni się do zbudowania przez nie adekwatnego obrazu siebie.</p> <p>Obowiązki proponowane dziecku powinny być dla niego atrakcyjne, przydatne i pozwalające na opanowanie praktycznych umiejętności, np. robienie zakupów, przygotowanie posiłków, sprzątanie pokoju.</p> <p>Swoje wsparcie w wypełnianiu obowiązków dostosuj do rodzaju zadania, które mu powierzyłeś/eś – nigdy nie powinno być większe, niż jest to konieczne.</p>
Stopień swobody/ swoboda	<p>Twoja kontrola nad dzieckiem powinna być dużo mniejsza niż w przedszkolu; nie zapominaj jednak, że wciąż musisz czuwać nad jego bezpieczeństwem, szczególnie na początku, gdy trudno mu się odnaleźć w nowej, szkolnej rzeczywistości.</p> <p>Ustal z dzieckiem takie obszary życia, w których będzie miało całkowitą swobodę – niech samo zdecyduje, jak ma wyglądać jego pokój lub co chce zjeść na kolację.</p> <p>Obdarz je większym zaufaniem – umiejętności, które zdobyło w przedszkolu, jest w stanie wykorzystać w nowych sytuacjach.</p> <p>Bądź czujnym obserwatorem – stopniowo poszerzaj krąg jego swobody, ale reaguj, kiedy potrzebna jest zwiększona kontrola.</p>
Samodzielne podejmowanie decyzji	<p>Pozwól dziecku decydować, jakie zainteresowania i pasje chce rozwijać. Nie uszczęśliwiaj go na siłę, zmuszając do wykonywania rzeczy, które go nie interesują. Jeśli dziecko nie chce uczyć się hiszpańskiego albo grać w szachy, nie próbuj go do tego namawiać. Nie musisz podejmować za nie wszystkich decyzji – dzięki samodzielnej decyzji łatwiej mu będzie zaangażować się w wybraną przez siebie aktywność.</p> <p>Jeśli obdarzysz dziecko większym zaufaniem, będzie miało szansę poczuć się odpowiedzialne za swoje decyzje, dążąc do osiągnięcia sukcesu.</p> <p>Warto zaangażować je w realne życie rodziny, np. poprzez uczestnictwo w rodzinnych „naradach” – zapytaj je, co sądzą o danej sprawie, ważnej dla waszej rodziny, np. gdzie chciałoby spędzić wakacje albo co jego zdaniem chciałaby dostać babcia w prezencie urodzinowym.</p> <p>Akceptuj jego wybory, nawet jeśli wydają ci się nie do końca właściwe; nawet dziecko rozpoczynające naukę w szkole powinno mieć prawo podejmowania decyzji zupełnie samodzielnie.</p>

cd. tab. 2

Sfera życia	Wskazówki dla rodziców
Relacje z rodzicami/opiekunami	<p>Postaraj się, żeby twój kontakt z dzieckiem miał w dużej mierze charakter partnerski – włączaj je w życie rodzinne, traktuj jak pełnoprawnego członka rodziny.</p> <p>W rozmowach z dzieckiem podkreślaj jego samodzielność i odpowiedzialność za własne działania.</p> <p>Wymagania, które stawiasz dziecku, powinny być zawsze trochę większe niż jego aktualne możliwości. W ten sposób dziecko ma szansę zmierzyć się z codziennymi zadaniami, które nie zawsze są łatwe i wymagają dużego wysiłku.</p> <p>Poświęcaj jak najwięcej czasu na wspólne rozmowy: o szkole, kolegach, rodzinie, o tym, co spotkało je radosnego w danym dniu, a co zasmucilo, jak minął dzień w szkole. Wspólny posiłek może być okazją do spokojnej rozmowy.</p>
Kontakty z rówieśnikami	<p>Postaraj się stworzyć jak najwięcej okazji do spotkań z rówieśnikami dziecka; zapraszaj inne dzieci do domu, organizuj urodziny, przyjęcia, wspólne zabawy.</p> <p>W miarę możliwości dziecka pozwól mu uczestniczyć w działaniach podejmowanych przez rówieśników i nauczycieli, np. Wspólnym pikniku na łące czy w parku, wyjściu na plac zabaw albo do kina, wycieczkach szkolnych, zielonych szkołach, koloniach.</p> <p>Rówieśnicy są bardzo ważni dla prawidłowego rozwoju dziecka, zarówno ci niepełnosprawni, jak i sprawni.</p> <p>Akceptuj to, że podczas wspólnej zabawy z rówieśnikami twoje dziecko przeżywa różne emocje: nie tylko radość, ale też smutek czy złość; są mu one potrzebne i powinny pojawiać się w kontaktach z rówieśnikami; w ten sposób dziecko uczy się, jak radzić sobie z uczuciami w gronie innych ludzi.</p> <p>Spotkania dziecka z rówieśnikami mogą być też świetną okazją do nawiązania kontaktu z rodzicami innych dzieci, szansą na wymianę doświadczeń i spostrzeżeń na temat rozwoju swoich dzieci.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kaczan, 2009.

3.2. Nauczyciele i dyrekcja

Nauczyciel, szczególnie wśród dzieci rozpoczynających naukę w szkole, zajmuje bardzo ważne miejsce w procesie edukacji. Początki wszystkiego, co nowe i nieznanne, bywają trudne, dlatego ważne jest otoczenie każdego ucznia opieką i właściwe rozpoznanie jego potrzeb. Nauczyciel rozpoczynający nauczanie w nowej klasie powinien poświęcić czas na rzetelną ocenę swoich uczniów. Wstępna diagnoza możliwości i ograniczeń dzieci nie może skutkować podziałem na określone kategorie, np. bardzo zdolnych, tych z ograniczeniami sprawności oraz przeciętnych, ale ma na celu lepsze poznanie dzieci.

Każdemu dziecku należy stworzyć szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i doświadczenia „bycia wśród innych”. Jeśli chcemy, by dzieci miały równe szanse, musimy traktować je w sposób zróżnicowany. Każdy uczeń ma charakterystyczne cechy, zainteresowania czy zdolności, dlatego programy edukacyjne powinny

uwzględniać to zróżnicowanie indywidualnych cech i potrzeb. Warto pamiętać, że nikt nie żyje w próżni społecznej – mamy swoją przeszłość, plany na przyszłość, posiadamy rodzinę, przyjaciół, znajomych, każdy dzień przynosi nam nowe doświadczenie. W związku z tym postrzeganie ucznia powinno mieć charakter holistyczny. Oznacza to, że w nauczaniu należy uwzględniać nie tylko specyfikę czynników powodujących dysfunkcję dziecka, ale także jego indywidualne cechy, kontekst społeczny i kulturowy.

Tab. 3. Czynniki wpływające na dziecko,
które należy uwzględnić przy ocenie jego potencjału i trudności

Czynniki	Charakterystyka
Teraźniejszość	umiejętność wykorzystania przez niego zasobów i aktualne wsparcie ze strony otoczenia w sytuacjach radzenia sobie z przeciwnościami
Przeszłość	poznanie czynników mających wpływ na obecny stan dziecka
Przyszłość	poznanie perspektyw rozwojowych dziecka uwzględniających konieczność jego samodzielnego działania w przyszłości
Kultura	hierarchia uznawanych wartości; motywacja do uczenia się; wpływ kultury na podejmowane role społeczne i wymagania społeczne
Ludzie i ich osobowości	wpływ na dziecko otoczenia społecznego – jednostek i grup; relacja między nimi
Etos życia	codziennosc dziecka w środowisku domowym i instytucjonalnym
Oczekiwania	ujawnianie przez rodziców, nauczycieli w sposób otwarty (czasem nawet roszczeniowy) bądź pośredni specyficznych życzeń względem szkoły; dzieci względem szkoły; nauczycieli względem szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Andrzejewska i Sitarczyk, 2012.

Już na pierwszym etapie edukacji niewłaściwa ocena przyczyn trudności oraz potencjału, jakim dziecko dysponuje, niebranie pod uwagę złożoności i interakcji czynników wpływających na jego funkcjonowanie (biologicznych, społecznych i sytuacyjnych) prowadzi do zbyt szybkiego zaliczenia go do kategorii osób o określonych możliwościach (Krauze-Sikorska, 2011). Sprawia to często, że działania mające sprzyjać rozwojowi dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych opierają się wyłącznie na jego aktualnym stanie, a nie na możliwościach. Taki sposób pomocy wymaga jednak od nauczyciela i specjalistów wspierających dziecko oraz jego rodziców orientacji nastawionej na jednostkę, a tym samym myślenia o tym, jak mogłoby się ono realizować, gdyby zostały spełnione określone warunki wspierające je w dążeniu do sukcesu edukacyjnego.

Nauczyciele, sięgając po odpowiednie środki, takie jak program edukacyjny czy nawiązanie współpracy z rodzicami, mogą wykorzystać potencjał każdego ucznia, bez względu na jego ograniczenia. Chcąc stworzyć dzieciom równe szanse, nauczyciele powinni dostrzegać ich indywidualne cechy, zdolności i zainteresowania. Może im w tym pomóc program edukacyjny.

Wskazówki dla szkoły – dyrekcji i nauczycieli

1. Dzieci z ograniczeniem sprawności powinny otrzymywać tylko tyle pomocy, ile jest to konieczne. Zarówno nadmiar wsparcia, jak i niedostateczna pomoc ze strony nauczycieli uniemożliwia dzieciom nabywanie kompetencji niezbędnych do samodzielnego życia.
2. Wspomaganie rozwoju uczniów wymaga skoncentrowania się na ich mocnych stronach i uwzględnienia ich zainteresowań.
3. W procesie nauczania warto korzystać z najnowszych osiągnięć naukowych z obszaru pedagogiki i psychologii (szczególnie psychologii edukacji) będących wynikiem rzetelnej pracy naukowców. Ustawiczny rozwój pedagogów umożliwia zastosowanie takich programów i metod, które mogą znacząco poprawić jakość nauczania.
3. Nauczanie dziecka musi być na tyle urozmaicone i oddziałujące na różne zmysły, aby dziecko z zainteresowaniem i otwartością nabywało nowe kompetencje. Program edukacyjny powinien stawiać dziecku wciąż nowe wymagania, wykraczające poza sferę jego aktualnych możliwości. Ważne jest znalezienie „złotego środka” w stawianiu wymagań – nie mogą one być zbyt niskie ani zbyt wysokie.
3. Oferta edukacyjna powinna być pojemna, różnorodna i elastyczna, by można w niej było znaleźć miejsce dla każdego dziecka (o różnorodnym potencjale).
4. Nauczyciel może tak zaaranżować zajęcia lekcyjne oraz czas spędzany na przerwach, aby wszystkie dzieci bez względu na ograniczenia miały szansę na wzajemną współpracę, pomoc i dzielenie się własnymi doświadczeniami. Okazją do realizacji założeń o współpracy i odkrywaniu ich własnych mocnych stron mogą być wspólne projekty, przedstawienia, wycieczki. Nauczyciel docenia wkład wniesiony przez dzieci, ich zaangażowanie, a nie wymierny efekt danego działania.
5. Przestrzeń w szkole warto dostosować do potrzeb dzieci w pełni sprawnych oraz tych z ograniczoną sprawnością. Efektem aranżacji klas szkolnych, stołówki, szatni czy toalet ma być poprawa komfortu i bezpieczeństwa wszystkich dzieci. Należy zwrócić szczególną uwagę na takie elementy, jak: wzbogacenie otoczenia w klasie i w szkole – przestrzeń nie powinna być zbyt uboga, ale też zbyt bogata w bodźce, warto zróżnicować faktury powierzchni znajdujących się w klasie, wprowadzić nowe kolory, zorganizować określone strefy, np. do zabawy, malowania czy czytania. Dzieci powinny mieć możliwość swobodnego poruszania się po klasie, ławki i stoliki można ustawić w taki sposób, który będzie sprzyjał wspólnej pracy w grupach. Otoczenie szkolne przyjazne dla dzieci wzmacnia w nich poczucie samodzielności, ułatwiając im jednocześnie bezpieczne poruszanie się na terenie szkoły.
6. Szkoła powinna nawiązać współpracę z różnymi instytucjami i stowarzyszeniami, ze środowiskiem lokalnym, co może zapewnić uczniom możliwość uczestnictwa w zorganizowanej aktywności. Ciekawym rozwiązaniem jest wyjście nauczyciela z zajęciami poza mury szkoły, szukanie osób, które byłyby w stanie gościć dzieci na zajęciach organizowanych w różnych miejscach, np. muzeach, centrach kultury czy firmach (Kaczan, 2009).

Dobry program edukacyjny to taki, który uwzględnia zróżnicowanie cech indywidualnych i potrzeb dzieci. Skonstruowanie takiego programu nie jest łatwe i wymaga dużo czasu, ale możliwe do zrealizowania i znacznie bardziej efektywne dzięki pomocy pedagogów, psychologów szkolnych oraz rodziców. Wielu nauczycieli obawia się nauczać dzieci z ograniczeniami sprawności. Strach i wątpliwości z tym związane wynikają często z niedostatecznej wiedzy na temat wad rozwojowych, niepełnosprawności fizycznej czy intelektualnej, zaburzeń psychicznych lub za-

chowania. Przygotowanie programu edukacyjnego dla dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi, chodzącymi do jednej klasy, jest dla niektórych nauczycieli zadaniem zbyt trudnym i obciążającym. Jednak przy odpowiednim wsparciu ze strony całej społeczności szkolnej: dyrektorów, pedagogów, psychologów, rodziców i samych uczniów oraz wdrożeniu pewnych rozwiązań możliwe jest opracowanie takiego programu, który będzie podstawą efektywnej edukacji.

3.3. Rówieśnicy i klasa szkolna

Cennym wsparciem dla 6-latków z ograniczeniami sprawności rozpoczynających naukę w szkole mogą być także rówieśnicy. Dzieci w niektórych obszarach funkcjonowania posiadają ograniczenia, a w innych są prawdziwymi „ekspertami”. Każde dziecko dysponuje takimi kompetencjami, których brakuje jego rówieśnikom i którymi może podzielić się ze swoimi szkolnymi koleżankami i kolegami, np. Adam nie potrafi ładnie rysować, ale za to jest świetny w zadaniach matematycznych i chętnie wytłumaczy kolegom, jak sam dochodzi do prawidłowego rozwiązania. Warto wykorzystać te naturalne różnice między dziećmi jako okazję do zaaranżowania sytuacji, w której uczniowie uczą swoich kolegów – do tutoringu rówieśniczego (Appelt i Matejczuk, 2014). Relacja między rówieśnikami jest relacją wyjątkową, ponieważ opiera się na większej bliskości niż relacja nauczyciel – uczeń. Ten specyficzny rodzaj bliskości wiąże się m.in. z wiekiem, podobnym sposobem rozumienia świata, podobnymi doświadczeniami czy zainteresowaniami (Appelt i Matejczuk, 2014). Sprzyja to niewątpliwie wzajemnej komunikacji między dziećmi – w niektórych sytuacjach łatwiej „dogadać się” ze szkolnym kolegą niż z nauczycielem. Zatem tutoring nie tylko wpływa na poszerzenie wiedzy i nabycie nowych umiejętności, ale także stwarza okazję do budowania kluczowych kompetencji, ważnych nie tylko w okresie szkolnym, takich jak umiejętność współpracy czy ustalanie wspólnego stanowiska. Ponadto wykorzystując dziecięcą potrzebę przebywania z innymi, chęć pomagania i wzajemnego uczenia się (Appelt i Matejczuk, 2014), kształtuje w nich zachowania prospołeczne. Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w zespole klasowym ma wiele pozytywnych konsekwencji.

Bezpośrednie pozytywne konsekwencje zastosowania tutoringu rówieśniczego

- radzenie sobie z trudnościami w opanowaniu materiału przez ucznia
- ćwiczenie umiejętności definiowania i rozumienia danego problemu z różnych perspektyw
- doświadczania konfliktu poznawczego wynikającego z poznania różnych punktów widzenia
- budowanie pozytywnych relacji z innymi uczniami
- budowanie poczucia własnej wartości, poczucia bycia potrzebnym, wiary we własne możliwości
- zwiększanie kompetencji wynikających z rozpoznawania własnych mocnych i słabych stron (Appelt i Matejczuk, 2014).

Warto zwrócić uwagę na zasadniczy aspekt tutoringu – aby przynosił oczekiwane rezultaty, poprzez wspieranie rozwoju uczniów i osiągnięcie sukcesów edukacyjnych, konieczna jest częsta wymiana ról tutor – podopieczny. Uczniowie ciągle występujący w roli tutorów zyskują wprawdzie poczucie kompetencji i własnej wartości, ale nie uczą się ważnej umiejętności, jaką jest korzystanie z pomocy innych osób, w tym rówieśników. Natomiast uczniowie, którzy występują zwykle w roli osoby przyjmującej pomoc, nabierają przekonania, że mniej potrafią, że są tymi „słabszymi”, którzy wymagają specjalnej pomocy, dlatego muszą być ciągle prowadzeni i wspomagani przez kogoś innego. Taka sytuacja może prowadzić do wykształcenia się w dzieciach poczucia niższości, bierności, a nawet postawy charakteryzującej się oczekiwaniem pomocy w każdym obszarze życia (Appelt i Matejczuk, 2014). Ponadto stały podział na pomagających i otrzymujących pomoc przyczynia się do stygmatyzacji oraz utrudnia integrację i wypracowanie jedności grupowej. Dlatego niezwykle ważną rolę w tutoringu rówieśniczym odgrywa nauczyciel, który powinien być dostępny i udzielać wsparcia tutorowi wtedy, gdy będzie go potrzebował, pamiętając jednocześnie, by za bardzo nie ingerować w relację uczeń – tutor i uczeń – podopieczny. Zbyt duża kontrola tej relacji może ograniczyć jej skuteczność, dlatego należy z rozwagą stosować tę metodę pracy z zespołem klasowym (Brzezińska i Appelt, 2013). Nauczyciel musi znaleźć „złoty środek” – interweniować wtedy, gdy jest to niezbędne, i nie bagatelizować niepokojących sygnałów, ale jednocześnie pozwolić uczniom, by samodzielnie dochodzili do wspólnych rozwiązań, bez pomocy dorosłych.

Dla 6-latka z ograniczeniem sprawności cennym doświadczeniem może być przyjęcie roli podopiecznego, ale jeszcze bardziej wzbogacającym i ważnym dla jego rozwoju – bycie tutorem. Ma to duże znaczenie, ponieważ każda sytuacja, w której uczeń może wykazać się swoimi kompetencjami, buduje w nim poczucie własnej wartości i wpływa na jego samoocenę. Inne dzieci w klasie zaczynają postrzegać go nie przez pryzmat ograniczeń, ale umiejętności, którymi dzieli się z innymi. W ten sposób zanika kategoria ograniczeń, gdyż tutoring zakłada nierówność zasobów uczniów i uwrażliwienie ich na to, że każdy posiada zarówno deficyty, jak i zasoby. Wspierając dziecko z ograniczeniem sprawności, nie można więc zapominać, jak ważną rolę w jego życiu odgrywają rówieśnicy.

Podsumowanie

Okres szkolny to bardzo ważny czas w życiu dziecka, który przynosi mu wiele nowych doświadczeń i możliwości, ale stawia przed nim również wyzwania związane z odmiennymi obowiązkami czy kontaktami z nowymi osobami (Kaczan, 2009). Szczególnie na początku swojej szkolnej przygody 6-latek, zarówno ten z ograniczeniem sprawności, jak i ten w pełni sprawny, potrzebuje wsparcia ze strony dorosłych: dykcji, nauczycieli, pracowników szkoły i rodziców. Oferta pomocy powinna być

zatem wielowymiarowa, obejmować różne aspekty nauczania. Jednym z pomysłów na ułatwienie adaptacji w szkole jest dostosowanie infrastruktury szkoły do potrzeb uczniów. Także nauczyciel – osoba, z którą dziecko spędza kilka godzin dziennie – odgrywa dużą rolę w dostrzeganiu indywidualnych zdolności, możliwości, ale i potrzeb, nastrojów czy samopoczucia dziecka. Dzięki odpowiedniemu podejściu, opartemu na wrażliwości i czujności, może on zauważyć, w których obszarach dziecko świetnie daje sobie radę, a które wymagają jeszcze pomocy. Każdy 6-latek ma zalety i wady, w pewnych czynnościach jest już całkiem samodzielny, w innych wymaga nadal uwagi, dlatego stopień sprawności nigdy nie może być pretekstem do kategoryzowania dzieci na lepsze i gorsze. Prawdziwy pedagog w każdym uczniu dostrzega potencjał edukacyjny, a jego działania zmierzają do tego, by w pełni ten potencjał wykorzystać.

Cennym wsparciem dla całej społeczności są również rodzice, którzy mogą okazać się prawdziwymi sojusznikami w dążeniu do jak najlepszych efektów w pracy z ich dziećmi. Nauczyciele, którzy mogą liczyć na ich pomoc i zaangażowanie, są mniej obciążeni pracą, czują się pewniej i mają więcej czasu na dodatkowe aktywności z uczniami.

6-latki z ograniczeniami sprawności z zapewnionym systemem wsparcia ze strony dyrekcji, nauczycieli, rodziców, ale też innych instytucji, znajomych czy sąsiadów, odniosą sukces edukacyjny i zdobędą takie umiejętności i kompetencje, dzięki którym będą w stanie w przyszłości samodzielnie żyć i być w pełni odrębnymi jednostkami, niezależnymi od innych. Ponadto wypełnianie roli ucznia stanie się dla nich z różnych powodów atrakcyjne i wartościowe. Warto więc zadbać o to, aby dziecko zawsze mogło liczyć na profesjonalną pomoc, która przyniesie znaczące skutki dla jego rozwoju oraz dalszej ścieżki edukacyjnej.

Dziecko z ograniczeniem sprawności, tak jak każde dziecko, ma prawo do wrastania w życie społeczne, które niesie przywileje, ale może także rozczarować. Najbliższe otoczenie dziecka nie może odebrać mu szansy, by mogło wypróbować się w nowych rolach: ucznia, koleżanki/kolegi, przyjaciela. Chcąc, by się rozwijało, udzielajmy mu wsparcia, zamiast odmowy czy zakazów. Wierzmy w możliwości dziecka i pozwólmy mu czerpać radość z nauki w szkole.

Literatura

- Andrzejewska, J., Sitarczyk, M. (2012). *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty*. Lublin: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
- Appelt, K., Matejczuk, J. (2014). Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, 1, 21–30.
- Brzezińska, A. I. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyslny start ucznia w szkole* (Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji, wydanie specjalne) (ss. 32–48). Warszawa: TPD.

- Brzezińska, A. I. (2004). Szanse i zagrożenia rozwoju – epilog: co pomaga, a co szkodzi rozwojowi człowieka? *Remedium*, 9(139), 4–5.
- Brzezińska, A. I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 683–708). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. I. (2010). Ukryta filozofia rehabilitacji dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Zeszyty Promocji Rehabilitacji: Problemy rehabilitacji kompleksowej w zaburzeniach rozwojowych*, 5, 59–74.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2, 13–29.
- Dunaj, B. (red.) (2000). *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wilga.
- Gorajewska, D. (2006). *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*. Warszawa: Biblioteka Przyjaciół Integracji.
- Kaczan, R. (2009). Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku szkolnym. W: A. I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (ss. 150–192). Gdańsk: GWP.
- Krauze-Sikorska, H. (2011). Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla rozwoju. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Obuchowska, I. (1996). Problemy szkolne młodzieży. W: I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa dla rodziców i wychowawców* (ss. 124–152). Warszawa: WSiP.
- Rękosiewicz, M. (2012). *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wielichowo: TIPI.

