



1

Konteksty gotowości szkolnej

 BADANIE
GOTOWOŚCI
SZKOLNEJ
sześciolatek



Renata Michalak
Elżbieta Misiorna

RECENZENT: dr hab. Halina Sowińska, prof. UAM

REDAKCJA: Anna Zawada
KOREKTA: Maciej Byliniak
PROJEKT GRAFICZNY: Piotr Bukowski [WWW.RCG.PL](http://www.rcg.pl)
SKŁAD KOMPUTEROWY: Krzysztof Trzewiczek

WYDAWCA: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
ul. Polna 46A
00-644 Warszawa
tel.: 022 825 44 51 (do 53)
tel./fax: 022 825 83 15
e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl
www: <http://www.cmppp.edu.pl>

ISBN 83-60475-02-4
978-83-60475-02-7
ISBN 83-60475-04-0
978-83-60475-04-1

DRUKARNIA: Toruńskie Zakłady Graficzne Zapolex Sp. z o.o.
ul. Gen. Sowińskiego 2/4
87-100 Toruń

PUBLIKACJA POWSTAŁA W RAMACH PROJEKTU „BADANIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ SZEŚCIOLATKÓW”
WSPÓLFINANSOWANEGO Z EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO W RAMACH SPO – RZL 2004-2006

© Copyright Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2006

Spis treści

WPROWADZENIE	2
ROZDZIAŁ 1	
Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna <i>Renata Michalak, Elżbieta Misiorna</i>	4
ROZDZIAŁ 2	
Dojrzałość szkolna w świetle zadań rozwojowych dziecka <i>Renata Michalak</i>	8
ROZDZIAŁ 3	
Aktywność jako mechanizm osiągania gotowości szkolnej przez dziecko <i>Renata Michalak</i>	15
ROZDZIAŁ 4	
Gotowość szkolna jako wyznacznik jakości funkcjonowania dziecka w roli ucznia <i>Renata Michalak, Elżbieta Misiorna</i>	19
ROZDZIAŁ 5	
Zadania edukacyjne kluczem do rozwoju dziecka <i>Renata Michalak, Elżbieta Misiorna</i>	23
ROZDZIAŁ 6	
Edukacyjne wsparcie dziecka w osiągnięciu dojrzałości szkolnej <i>Renata Michalak</i>	29
ROZDZIAŁ 7	
Przykłady rozwiązań praktycznych – storyline i metoda projektów <i>Renata Michalak, Elżbieta Misiorna</i>	36
ZAKOŃCZENIE	44
BIBLIOGRAFIA	46



Wprowadzenie

Spojrzenie na problem gotowości szkolnej, i to w odmiennej niż dotąd perspektywie, wymaga nowego sposobu myślenia o dziecku i jego rozwoju. Dziecko należy postrzegać jako pełnowartościową i stale zmieniającą się jednostkę, która znajdując się w momencie rozwojowym determinującym przebieg całego jej życia, wymaga szczególnej troski i wsparcia. Strategia postępowania musi zatem respektować unikalne właściwości dziecka, które wyrażają się tym, że potrafi ono samo doświadczać życia i wychodzić poza aktualnie opanowane standardy funkcjonowania. Dziecko jest istotą w znacznym stopniu autonomiczną, co nie oznacza, że niezależną. Jednocześnie charakteryzuje je niezwykle otwarcie na zmiany, zdolność przyjmowania, przechowywania i interpretowania informacji, co powoduje, że nieustannie przekracza własne możliwości. W procesie osobistego rozwoju dziecko dąży do samorealizacji i autokreacji i buduje własną tożsamość poprzez doświadczanie siebie w relacjach z osobami z najbliższego środowiska. Przypisywanie dziecku zdolności do nieograniczonego rozwoju wymaga zastanowienia się nad jego istotą. Rozwój nakłada się na całą biografię jednostki i w znacznej mierze zależy od bogactwa sytuacji i wydarzeń, z którymi dziecko spotka się na drodze swego życia. Jakość konfrontacji z nimi niesie możliwości i szanse dokonywania się zmian rozwojowych. Do takich sytuacji niewątpliwie zaliczyć można przekraczanie przez dziecko pierwszego progu szkolnego.

Wobec tego problem gotowości szkolnej dziecka wymaga holistycznego ujęcia uwzględniającego różne konteksty. Podejmując się zadania zaprezentowania głównych kontekstów gotowości szkolnej, należy wziąć pod uwagę te

aspekty, które ukazują i analizują sens, istotę, przebieg i uwarunkowania jej osiągnięcia.

Niewątpliwie takim kontekstem jest **kontekst rozwojowy**, który gotowość szkolną ujmuje w perspektywie określonej koncepcji rozwoju dziecka, ukazując jego przyczyny, przebieg, indywidualność i niepowtarzalność. Istotne miejsce zajmują tu także osobiste strategie nabywania przez dziecko kompetencji. W analizie przebiegu i uwarunkowań dojrzałości szkolnej należy zapewne uwzględnić **kontekst kulturowo-społeczny**, który podkreśla rolę środowiska życia dziecka w jego rozwoju. Ważne dla obrazu zjawiska gotowości szkolnej jest także zwrócenie uwagi na jej edukacyjne uwarunkowania, a więc na jakość doświadczanych przez dziecko ofert edukacyjnych, relacji z nauczycielami i środowiskiem edukacyjnym, a także na same założenia edukacji, czyli na jej cele, wartości i treści. Ten kontekst można nazwać **kontekstem edukacyjnym**. Ostatni kontekst, który jest przedmiotem tego opracowania, to **kontekst materialno-przestrzenny**. Koncentruje się on na ukazaniu wpływu określonych właściwości instytucji, jakimi są przedszkola i szkoły, a więc ich architektury, infrastruktury, zasobności w środki dydaktyczne, wielkości i sposobu zagospodarowania przestrzeni.

Kompleksowe ujęcie tych kontekstów, zrozumienie ich istoty i funkcji w tym złożonym i dynamicznym procesie osiągnięcia przez dziecko dojrzałości szkolnej, oznacza konieczność horyzontalnego i wertykalnego ujmowania samego rozwoju dziecka, jak i powinności w tym zakresie przedszkola i szkoły. Jest to więc przede wszystkim budowanie trwałych pomostów między tymi istotnymi środowiskami funkcjonowania dziecka i zarazem kreślenie daleko idących

perspektyw jego rozwoju. Przy tym nie mniej istotne, a może najważniejsze, jest zdefiniowanie roli nauczyciela, jako osoby wspierającej, której rodzice powierzają dziecko z nadzieją, że uczyni wszystko, by było ono szczęśliwe na drodze swego edukacyjnego rozwoju i wspięło się na jej szczyty, pokonując własne ograniczenia i słabości. Takie ujęcie funkcjonowania nauczyciela zakłada, że jest on osobą bardzo bliską dziecku i dla niego ważną, a przy tym kompetentną, mądrą i silną. Niezwykle trafnie rolę nauczyciela charakteryzuje A.I. Brzezińska (2005, s. 39), podkreślając, że im dziecko jest młodsze, tym bardziej zależy od drugiej osoby. Spod tego wpływu może się łatwo uwolnić, gdy staje się dojrzałym człowiekiem, ale „prawdą jest i to, że gdy ścieżka, którą idziemy od początku naszego życia, jest wąska i obudowana wysokim murem zakazów, bardzo trudno jest uwierzyć w to, że może być inaczej, i trudno mieć nadzieję, że uda się osiągnąć sukces, gdy wyjdzie się poza ten mur. Zatem najważniejszy czynnik sprzyjający naszemu rozwojowi to drugi człowiek, dający nam nadzieję i pozwalający, a nawet zachęcający do przeskakiwania murów”.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania oraz przyjęte cele, wyróżnione konteksty gotowości szkolnej zostały tu opisane i wyjaśnione w różnym stopniu. Szczególnie dużo miejsca poświęcono ukazaniu istoty, znaczenia i roli kontekstów rozwojowego i edukacyjnego, natomiast pozostałe zostały jedynie zasygnalizowane.

Mamy w związku z tym nadzieję, że Czytelnik odnajdzie tu nie tylko teoretyczne rozważania, ale i praktyczne wskazówki, jak stawać się nauczycielem „wpisanym w rozwój dziecka” i jak efektywnie organizować edukację opartą na jego aktywnym uczestnictwie, która stwarza gwarancje satysfakcjonującego przekraczania progów na drodze edukacyjnego rozwoju dziecka.





Rozdział 1

Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna

Renata Michalak, Elżbieta Misiorna

Zarówno w praktyce, jak i w teorii edukacyjnej pojęcia „dojrzałość szkolna” i „gotowość szkolna” używane są zamiennie. W świetle założeń konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania dojrzałość szkolną można rozpatrywać w kontekście aktualnego rozwoju dziecka, zaś gotowość szkolną w aspekcie jego najbliższego rozwoju. Podstawę tego rozróżnienia stanowi rozumienie istoty mechanizmów rozwojowych dziecka. Strefa aktualnego rozwoju dziecka to mapa kompetencji dobrze przez nie opanowanych oraz funkcji dopiero dojrzewających, zaś strefa najbliższego rozwoju to obszar gotowości dziecka do zdobywania kompetencji leżących w zasięgu jego możliwości przy wspierającym otoczeniu społecznym (Wygotski 1971, s. 542). Podobne ujęcie tego problemu prezentuje B. Wilgocka-Okoń (2003, s. 10–11), która dojrzałość szkolną wiąże ze zmianami rozwojowymi mającymi charakter spontaniczny i z samym dojrzewaniem biologicznym organizmu. Kierowanie rozwojem przypisuje mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie. Dojrzałość zaś traktuje jako etap charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować kierunek zmian zachodzących w procesie rozwoju. Natomiast pojęcie gotowości szkolnej zdaniem autorki wiąże się z istnieniem „możliwości ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej”. Tu zatem zwraca się uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych.

Jednocześnie warto zasygnalizować, że to współczesne ujęcie powyższych pojęć jest rezultatem wieloletnich poszukiwań, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych.

Wieloaspektowe ujęcie problemu dojrzałości szkolnej wymaga osadzenia go w kontekście progu edukacyjnego, na który natrafia dziecko, przechodząc z przedszkola do szkoły. Problematyka progu szkolnego budzi szczególne emocje w aspekcie zachodzących zmian oświatowych. Propozycja obniżenia progu szkolnego wymaga ponownego zdefiniowania i określenia zakresu zjawiska dojrzałości szkolnej, którą należy rozpatrywać w kontekście zasobów rozwojowych posiadanych przez dziecko w momencie startu szkolnego. Jednocześnie wymaga innego spojrzenia na mechanizmy leżące u podłoża rozwoju dziecka.

W analizie zjawiska progu szkolnego konieczne staje się zdefiniowanie nie tylko dojrzałości szkolnej i gotowości szkolnej dziecka, ale także dojrzałości instytucjonalnej, która dotyczy zarazem przedszkola i szkoły. Szczególnie udanej próby określenia dojrzałości szkoły dokonała B. Wilgocka-Okoń (2003, s. 79), która jej istotę postrzega w „osiągnięciu przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania – uczenia się”. Szkoła nigdy nie będzie placówką otwartą na dziecko, jeśli proponowane oferty edukacyj-

ne nie będą wykorzystywały jego doświadczeń nabytych w okresie przedszkolnym. Oznacza to, że szkoła nie może postrzegać i oceniać dziecka w kategoriach zamkniętych zmian rozwojowych, zakończonych procesów, opanowanych funkcji i sprawności. Szkoła wznosi przed dzieckiem mur nie do pokonania, jeśli obraz jego rozwoju zamyka w ramie opanowanych standardów rozwojowych, z którymi dziecko do niej przychodzi, i – opanowawszy kolejne – ją opuszcza. Jednocześnie szkoła zamknięta na dziecko to ta, która w diagnozie jego rozwoju posługuje się jedynie kategoriami zamkniętymi, a więc ukazującymi dziecko „na mecie”, pomijając całkowicie proces jego wzrastania i dojrzewania do zmian.

Dojrzałość instytucjonalna, o której tu mowa, musi także obejmować swym zakresem przedszkole i jego udział w rozwoju dziecka. Przedszkole wrażliwe na dziecko respektuje w ofercie programowej jego zróżnicowane doświadczenia, wyniesione głównie ze środowiska rodzinnego. Te doświadczenia, a przede wszystkim ich jakość, rodzaj i bogactwo, determinują poznawcze, społeczne i emocjonalne funkcjonowanie dziecka w roli przedszkolaka i ucznia. Szczególnie ważną rolę spełniają one zwłaszcza w społecznym i poznawczym funkcjonowaniu dziecka. Im częściej dziecko miało możliwość w domu rodzinnym, w swoim bliskim otoczeniu, doświadczać pozytywnych interakcji, być świadkiem przestrzegania norm życzliwości, poszanowania godności drugiej osoby, oceniania innych w kategoriach zaufania, przyjaźni, serdeczności – tym częściej będzie przenosiło te doświadczenia na kontakty społeczne w przedszkolu i szkole. Jeśli rodzice bezgranicznie akceptują dziecko jako osobę i dostarczają mu pozytywnych wzmocnień, wówczas jest ono gotowe podejmować wyzwania, jakie pojawiają się na drodze jego edukacyjnego rozwoju. Stanowią one bowiem podstawę budowania poczucia własnej wartości, która jest istotnym czynnikiem wyznaczającym zadaniowe nastawienie jednostki do życia. W środowisku rodzinnym, w którym edukacja stanowi istotną wartość życiową, dziecko ma wiele okazji do gromadzenia doświadczeń, które

bardzo korzystnie wpływają na jego poznawcze funkcjonowanie.

Przedszkole wrażliwe na dziecko uwzględnia w swej koncepcji pracy całokształt jego uprzednich doświadczeń i kluczowe wydarzenia w dotychczasowej biografii dziecka. Jednocześnie nastawione jest na uruchamianie mechanizmów rozwojowych opartych głównie na swobodnej i spontanicznej aktywności dziecka. Przedszkole uczestniczące w rozwoju dziecka to instytucja, która dzieciństwo postrzega jako wartość autoteliczną i nie zmienia dziecka na siłę, ale pozwala rozkwitać jego wewnętrznym predyspozycjom. Akceptuje swoistą logikę i indywidualne tempo rozwoju dziecka, ujmując wszystkie jego aspekty w perspektywie poziomej i pionowej. Stwarza zatem takie warunki, w których dziecko czuje się bezpiecznie w konfrontacji z pierwszymi prawdami o sobie, o świecie i o sobie w tym świecie.

Dojrzałość instytucjonalna to dojrzałość przedszkola i szkoły, które jako placówki wrażliwe na dziecko są wzajemnie na siebie otwarte, a w procesie wzajemnej wymiany oceniają siebie w perspektywie możliwości dawania i brania. Takie ujęcie dojrzałości instytucjonalnej jest bliskie rozumieniu pojęcia ciągłości procesu edukacyjnego, który zdaniem M. Burtowy (1992, s. 127) „polega na takiej pracy kształcącej z dzieckiem, która stanowi kontynuację, utrwalanie i poszerzanie tych wiadomości, umiejętności, nawyków i zachowań, które stanowiły treść procesu wychowawczo-dydaktycznego dotychczasowego etapu rozwojowego, a równocześnie stanowią podstawę i przygotowanie do dalszego rozwoju dziecka”.

Można zatem powiedzieć, że dojrzałość instytucjonalna to taka wrażliwość instytucji na dziecko, jego potencjał, potrzeby, możliwości i ograniczenia, która gwarantuje ciągłość oddziaływań edukacyjnych. Wobec tego dojrzałość instytucjonalną można uznać za silnie osadzoną w konstruktywistycznej teorii uczenia się kategorię, której istota wyraża się w szacunku głównych jej podmiotów do uprzednich i aktualnych doświadczeń dziecka i jednocześnie w trosce o rozwój przyszłych.

W aspekcie dotychczasowych rozważań *dojrzałość szkolną można rozpatrywać jako kategorię rozwojową zależną od interaktywnego współdziałania właściwości dziecka, jego fizycznego i mentalnego zaangażowania, aktywności dorosłych wspierających uczenie się dziecka oraz jakości funkcjonowania przedszkola i szkoły.*

Przejście dziecka z jednego etapu edukacji do następnego jest procesem dynamicznym, złożonym i nie dokonuje się w sposób gwałtowny ani skokowy. Każdy kolejny etap uwarunkowany jest osiągnięciami nabytymi w okresie poprzednim poprzez zachodzące w nim zmiany rozwojowe, i to we wszystkich sferach osobowości dziecka. Zmiany te jednak nie zachodzą samorzutnie, lecz uwarunkowane są własną aktywnością dziecka, zróżnicowanymi warunkami jego życia i jakością edukacyjnych doświadczeń.

Holistyczne podejście do problemu dojrzałości szkolnej, zarówno do jego rozumienia, jak i uwarunkowań, prezentuje A. Brzezińska, która, dokonując modyfikacji poglądów S. Szumana (1962), wskazuje na trzy główne etapy w procesie kształtowania dojrzałości szkolnej. W pierwszym etapie podstawowe znaczenie mają początkowe uzdolnienia dziecka oraz oddziaływania środowiskowe i wychowawcze, które wpływają na kształtowanie się przedsiębiorczości i własnej aktywności dziecka w różnych dziedzinach. W kolejnym stadium wszystkie te czynniki oddziałują na rozwój fizyczny, umysłowy i społeczny dziecka. W ostatnim zaś etapie poziom rozwoju na tych trzech płaszczyznach wyznacza zakres wrażliwości i podatności dziecka na nauczanie typu szkolnego.

Autorka zauważa, że takie szerokie rozumienie dojrzałości szkolnej, ujmowanej jako wrażliwość na naukę szkolną, obejmuje „pewien dostateczny stopień zainteresowania dziecka nauką i wiedzą w tym zakresie i w tej postaci, w jakiej się ją podaje w szkole”, natomiast podatność na nauczanie typu szkolnego wiąże się z „posiadaaniem pewnej umiejętności podporządkowywania się wymaganiom szkoły w zakresie skupiania

uwagi na zajęciach, wykonywania powierzonych zadań oraz zgodnego i harmonijnego współzycia z kolegami. Materiał, jaki dziecko ma opanować u progu swej szkolnej edukacji, powinien być przystępny, tzn. dziecko powinno móc go zrozumieć, móc zapamiętać oraz móc go «opanować umiejętnościowo»” (Brzezińska 1987, s. 44).

Na dojrzałość szkolną można także patrzeć z perspektywy doświadczanej przez dziecko zmiany roli społecznej, a więc przejścia z roli przedszkolaka do roli ucznia. Dobre jej pełnienie wymaga takiej kondycji dziecka, która pozwala mu bez szkody podolać systematycznym wysiłkom, związanym z podjęciem nowych obowiązków. W jej obszarze zapewne znajdzie się gotowość dziecka na zmiany, chęć podjęcia nowych wyzwań, pragnienie i radość ze zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, pewna samodzielność oraz taki poziom rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego, który pozwoli małemu uczniowi podolać wymaganiom stawianym przez życie szkolne, a także przystosować się do nowych warunków, oraz zapewni dobre samopoczucie w grupie rówieśniczej i osiągnięcie sukcesów w nauce.

Takie ujęcie dojrzałości szkolnej można utożsamiać ze stanem równowagi między wymaganiami, jakie stawia dziecku szkoła, a jego potencjałem rozwojowym. Dojrzałość szkolna nie jest zatem statycznym stanem w rozwoju dziecka, ale dynamiczną kategorią rozwojową, pomostem pozwalającym dziecku pokonać przepaść dzielącą szkołę od przedszkola, czyli dotychczasowego środowiska edukacyjnego dziecka.

Dynamiczne ujęcie dojrzałości szkolnej wskazuje na konieczność spojrzenia na funkcjonowanie dziecka z trzech perspektyw czasowych:

- dzisiejszej, gdzie zwraca się uwagę, w jaki sposób dziecko wykorzystuje aktualne zasoby i pomoc innych,
- wczorajszej, która koncentruje się na dotychczasowej strategii nabywania przez dziecko kompetencji i czynnikach ją warunkujących,

- jutrzejszej, która kreśli wizję dalszego rozwoju dziecka, z jednej strony autonomicznego, a z drugiej – przy wsparciu drugiej osoby.

Nadanie właściwego sensu pojęciu dojrzałości szkoły narzuca konieczność osadzenia go w kontekście dojrzałości szkolnej dziecka, co z kolei oznacza, że wymagania szkoły muszą odpowiadać na indywidualne i bardzo zróżnicowane potrzeby, możliwości oraz ograniczenia rozwojowe dziecka. Będzie to możliwe tylko wówczas, gdy szkoła postawi przed dzieckiem zadania sformułowane z perspektywy zakończonych zadań rozwojowych, jak i tych, które na nie czekają. Dziecko na progu szkoły staje z bo-

gatym bagażem różnorodnych doświadczeń, ukształtowanych kompetencji, dobrze opanowanych funkcji, zakończonych procesów rozwojowych, a więc z tym, co już wie, zna, potrafi. Jednakże wewnętrzne zasoby dziecka to także te procesy, mechanizmy, sprawności czy funkcje, których rozwój jest w różnym stopniu zaawansowany, ale nie zakończony, często nawet dopiero tkwiący w zalążku. Zatem gotowość dziecka do wejścia w rolę ucznia determinowana jest stopniem rozwoju jego kompetencji i funkcji, od dobrze opanowanych do dopiero dojrzewających. Wobec tego dziecko dojrzałe do szkoły to dziecko gotowe do przekraczania własnych możliwości.





Renata Michalak

Rozdział 2

Dojrzałość szkolna w świetle zadań rozwojowych dziecka

Czas poprzedzający pójście dziecka do szkoły jest okresem bogatym w różnorodne i inspirujące doświadczenia i wyzwania. Zwykle jest to czas beztroski, radości i zabawy. Nie przeczy to temu, że jednocześnie jest on trudny i skomplikowany, gdyż stawia przed dzieckiem wielorakie wymagania, głównie związane z przekroczeniem progu instytucji edukacyjnej. Pod adresem dziecka kierowane są liczne i zwykle odmienne od dotychczasowych oczekiwania społeczne. W okresie tym dziecko jest szczególnie aktywne w stawianiu i poszukiwaniu odpowiedzi na wiele nurtujących je pytań, które wynikają głównie z ciekawości świata. Ta eksploracyjna aktywność ma charakter spontaniczny, naturalny, podyktowany fascynacją doświadczaniem otaczającej rzeczywistości i pozwala dziecku stopniowo tworzyć własny obraz świata. Okres przedszkolny to także czas ujawniania osobistych, drzemających w dziecku zasobów, które w przyszłości staną się podstawą kształtowania istotnych życiowych kompetencji.

W wieku przedszkolnym dziecko nabywa wielu umiejętności o istotnym znaczeniu dla uczenia się. Szczególne miejsce w tym procesie zajmuje edukacja przedszkolna, której zadaniem jest wspomaganie ogólnego rozwoju dziecka w zgodzie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi, a także specyfiką środowiska społeczno-kulturowego i przyrodniczego. Jak zauważa A.I. Brzezińska (2005, s. 320), dziecko w toku edukacji przedszkolnej nabywa wielu różnorodnych kompetencji społecznych i osobistych. W ramach tych pierwszych autorka wyróżnia

umiejętności wypowiadania się w dużej i małej grupie; słuchania innych i bycia wysłuchanym; podejmowania wspólnych działań z innymi, i to w różnych warunkach; nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z nowymi dla dziecka osobami; zawierania pierwszych przyjaźni oraz dostrzegania potrzeb innych dzieci oraz dorosłych. Do kompetencji osobistych zdobytych przez dziecko przedszkolne autorka zalicza wzrost poczucia kompetencji, pewności siebie i własnej wartości; umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych potrzeb, dostrzegania podobieństw własnych i cudzych problemów oraz wzrost poczucia sprawstwa w rozwiązywaniu problemów.

Procesy rozwojowe zachodzące w wieku przedszkolnym zdeterminowane są przede wszystkim zmianami podyktowanymi przejściem dziecka ze środowiska domowego (zamkniętego) do środowiska przedszkolnego (otwartego), co wyraża się w stawianiu dziecku nowych wyzwań, z którymi musi się ono zmierzyć i zarazem osiągnąć integrację wewnętrzną. Można zatem powiedzieć, że w okresie przedszkolnym dziecko musi sprostać określonym zadaniom życiowym.

Koncepcję zadań życiowych, których realizacja staje się mechanizmem sprawczym rozwoju człowieka, stworzył R. Havighurst. Dostrzegł on, że pewne zadania odnoszą się do określonego okresu życia jednostki; ich pomyślne wypełnienie pozwala na podjęcie kolejnych zadań, niepowodzenie zaś prowadzi do dezaprobaty społecznej, złego samopoczucia i trudności z następnymi zadaniami (Muszyński 1994, s. 60–66).

Takie ujęcie istoty zadań nie oznacza, że są one formułowane pod adresem człowieka jedynie przez czynniki zewnętrzne, ale stanowią szczególną integrację jego indywidualnych potrzeb i możliwości (pojawiających się w określonym czasie) z oczekiwaniami społecznymi. Mają więc swoje źródła w uwarunkowaniach psychologicznych i kulturowo-społecznych. Aby zatem rozwój jednostki mógł przebiegać harmonijnie i bez większych zakłóceń, musi się ona zmagać z zadaniami przypadającymi na określone odcinki jej życia i efektywnie je rozwiązywać, gdyż nie mogą one być przesuwane na inny czas. Pokonywanie zadań oznacza rozwój jednostki, zaś niemoc w tym zakresie – stagnację, a nawet regres.

W okresie poprzedzającym naukę w szkole dziecko musi sprostać wielu zadaniom życiowym, do których R. Havighurst zalicza:

- osiągnięcie stabilności fizjologicznej,
- tworzenie prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczenie się nawiązywania kontaktów uczuciowych z rodzicami, rodzeństwem i innymi ludźmi,
- rozwijanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz kształtowanie się początków sumienia,
- opanowanie sprawności ważnych w grach i zabawach,
- kształtowanie postawy wobec siebie samego jako zmieniającego się organizmu,
- uczenie się współżycia z rówieśnikami (Brzezińska 2000, s. 231–232; Hurlock 1985, s. 90).

Zadania te obejmują zatem wszystkie sfery aktywności dziecka i dotyczą nabywania kompetencji poznawczych, społecznych, fizycznych i emocjonalnych, które stanowić będą podwaliny jego gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych. Przedstawiona poniżej charakterystyka rozwoju dziecka ukazuje dość szczegółowo te kompetencje, których poziom rozwoju determinuje jakość funkcjonowania dziecka w roli ucznia. Osiągnięcie ich jest wynikiem zmagania się z przypadającymi na ten wiek zadaniami

życiowymi, zaś stopień ich rozwoju warunkuje satysfakcjonujące podjęcie zadań czekających dziecko w okresie szkolnym.

Dziecko w okresie przedszkolnym, stopniowo zdobywając orientację w najbliższym otoczeniu, intensywnie rozwija procesy poznawcze, a szczególnie spostrzeganie, myślenie, uwagę, pamięć oraz mowę. Stopień ich zaawansowania określa możliwość wejścia dziecka w kolejną, bardziej złożoną fazę rozwoju.

Spostrzeganie dziecka przedszkolnego ma jeszcze charakter mimowolny i odznacza się fragmentarycznością oraz niedokładnością. Szczegóły subiektywnie bardziej istotne dla dziecka potrafią przysłonić mu inne cechy obserwowanych przedmiotów. W okresie przedszkolnym spostrzeganie analityczno-syntetyczne, świadome i planowane, zaczyna się dopiero kształtować.

Do podjęcia nauki czytania i pisania, ważnych zadań życiowych dziecka na etapie edukacji szkolnej, niezbędny jest odpowiedni poziom rozwoju spostrzegania wzrokowego i słuchowego. Podstawę opanowania przez dziecko techniki czytania i pisania stanowi bowiem prawidłowa analiza i synteza materiału graficznego spostrzeganego wzrokowo oraz materiału słownego odbieranego słuchowo.

Istotnym dla funkcjonowania dziecka procesem poznawczym jest myślenie. W wieku przedszkolnym dominuje myślenie oparte na konkretnym materiale spostrzeniowym (myślenie konkretno-obrazowe). Myślenie abstrakcyjne, czyli myślenie słowno-pojęciowe, zaczyna się dopiero kształtować. Przejście między tymi etapami myślenia ma charakter płynny, a elementy myślenia konkretnego i abstrakcyjnego mogą już ze sobą współistnieć.

Niezależnie od tego, czy myślenie jest oparte na bezpośrednim poznaniu zmysłowym, czy na pojęciach i sądach, polega na różnych sposobach operowania materiałem. Wśród operacji myślowych wymienia się: analizę i syntezę, porównywanie i klasyfikowanie, abstrahowanie i uogólnianie. Dziecko w wieku przedszkolnym ma jeszcze trudności z przeprowadzeniem poszczegól-

nych operacji myślowych. Powinno już jednak wyodrębnić istotne właściwości przedmiotów, co warunkuje początki uogólniania i tworzenia pojęć, ważnych dla podjęcia zadań życiowych czekających na nie w okresie szkolnym.

U dziecka, które niebawem ma podjąć naukę w szkole, powinna już występować zdolność tworzenia definicji nadrzędnych (np. pies, kot i mysz to zwierzęta), a także umiejętność spostrzegania podobieństw. Stykając się z dotychczas nieznanym pojęciem, dziecko w wieku przedszkolnym łączy je z tymi, które zna, szukając logicznych powiązań (dlatego kwadrat czy prostokąt często nazywa okienkiem). Ale pod koniec tego okresu niektóre dzieci są już zdolne do przyswojenia sobie podstawowych pojęć abstrakcyjnych, takich jak kształt, wielkość, kierunek, odległość, czas i liczba.

U dzieci w wieku przedszkolnym dominuje pamięć konkretno-obrazowa i rozwija się pamięć słowna. Pamięć dziecka w tym okresie ma jeszcze charakter mimowolny i w związku z tym jest mało pojemna, nietrwała i zwykle niedokładna. W wyniku niedokładnego analitycznego spostrzegania dziecko zapamiętuje często wiele szczegółów, a pomija cechy istotne i sens ogólny. Jednak w tym czasie zaczyna się już kształtować pamięć dowolna dziecka, to znaczy świadoma chęć zapamiętywania, a także wzrasta jej zakres (np. dziecko 6–7-letnie zapamiętuje 6 przedmiotów po ich bezpośredniej ekspozycji).

Typowa dla dzieci przedszkolnych jest pamięć mechaniczna, czyli dosłowne zapamiętywanie tekstu (szczególnie łatwo przyswajają dzieci tekst rytmiczny i rymowany). Zaczyna się już także rozwijać pamięć logiczna polegająca na zrozumieniu materiału i umiejętności opowiadania tekstu własnymi słowami. Pamięć jest więc tą właściwością, dzięki której dziecko utrwała doświadczenie zdobyte w czasie poznawania rzeczywistości i rozszerza swoje związki z otaczającym je światem (Brejnak 1993, s. 65).

Cechą charakterystyczną dla tego wieku rozwojowego jest wykształcona już w pewnym stopniu uwaga dowolna, której rozwój trwa

jeszcze przez pierwsze lata szkoły, gdy dziecko uczy się koncentrowania i manipulowania uwagą. Nabywa umiejętność eliminowania zbędnych bodźców zewnętrznych, dzięki czemu staje się jakby głuche na to, co się dzieje dookoła, chroniąc w ten sposób układ nerwowy. Zdarza się, że nie reaguje na polecenia, co bywa interpretowane jako wyraz jego nieposłuszeństwa czy upor.

O umysłowej dojrzałości dziecka do nauki szkolnej świadczy odpowiedni poziom rozwoju mowy, który charakteryzują:

- zróżnicowany treściowo i formalnie słownik,
- występowanie neologizmów,
- nabycie podstawowych form gramatycznych: koniugacji, deklinacji, przymiotników, przysłówków, zaimków,
- opanowanie podstawowych reguł składni (choć czasem mogą się pojawiać agramatyzmy i błędy składniowe),
- używanie najczęściej krótkich zdań, ale równoczesne rozumienie różnych struktur zdaniowych w mowie innych,
- bogatszy rozwój mowy u dziewczynek niż u chłopców,
- występowanie mowy sytuacyjnej, widoczne objawy mowy społecznej – pytania, oceny, prośby (Brzezińska 1987, s. 27).

Należy jednak podkreślić, że pomyślny przebieg rozwoju poznawczego dziecka nie jest równoznaczny z osiągnięciem przez nie sukcesów szkolnych, a jedynie stwarza dobre podstawy do efektywnej nauki, a więc podjęcia głównego zadania rozwojowego czekającego dziecko w następnej fazie życia.

W tym procesie nie mniej istotny jest odpowiedni poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego. Decyduje on o stopniu samodzielności, zaradności dziecka, chęci i łatwości nawiązywania kontaktów z nauczycielem i kolegami, a także możliwości porozumiewania się i współdziałania w zabawie i w wykonywaniu zadań, umiejętności podporządkowania się wymaganiom, rozumieniu poleceń kierowanych przez nauczyciela do całej grupy, a nie tylko bezpośrednio do niego.

Dziecko społecznie dojrzałe do szkoły cechuje wrażliwość na opinie dorosłych, liczenie się z ich oceną zarówno pozytywną, jak i krytyczną, obowiązkowość i pewien stopień odpowiedzialności za wykonywane zadania. Warto przy tej okazji podkreślić, że zgodnie z wynikami najnowszych badań dziecko powinno osiągnąć przynajmniej minimalny poziom kompetencji społecznych przed szóstym rokiem życia, gdyż w przeciwnym razie grozi mu niedopasowanie społeczne. Brak dopasowania społecznego oznacza nieukończenie szkoły, kłopoty ze znalezieniem pracy, problemy małżeńskie i trudności z pełnieniem obowiązków rodzicielskich. Ważne jest zatem, aby do szóstego roku życia dziecko uzyskało pomoc w tym zakresie, gdyż każda zwłoka zmniejsza jego szanse na prawidłowy rozwój i sukces życiowy.

O przystosowaniu się do nowych wymagań decyduje także stan równowagi nerwowej, umożliwiający dzieciom panowanie nad takimi reakcjami emocjonalnymi jak płacz, podniecenie, gwałtowne wzruszenie, wypowiedanie się w nieodpowiednich momentach. Należy jednak pamiętać, że dziecko przedszkolne nie jest jeszcze w pełni dojrzałe emocjonalnie. Jego reakcje emocjonalne są bezpośrednie, niejednokrotnie gwałtowne, często nieadekwatne (pod względem siły i rodzaju) do działającego bodźca. Uczucia dziecka w tym wieku zaczynają dopiero nabierać społecznego charakteru. Obserwujemy tu dopiero początki takich reakcji emocjonalnych jak współczucie, wdzięczność, które poprzedzają rozwój uczuć wyższych. Dzieci w tym okresie rozwojowym nie potrafią jeszcze werbalizować swoich przeżyć i najczęściej wyrażają je w działaniu. W ostatniej jednak fazie wieku przedszkolnego stają się bardziej dojrzałe emocjonalnie. Potrafią już w zasadzie opanować swe afekty oraz ich zewnętrzne przejawy (ruchowe i słowne) (Brejnak 1993, s. 66).

Należy przy tym zaznaczyć, że w ogólnym rozwoju dziecka sfera emocjonalna jest najbardziej delikatna i wymaga największej uwagi ze strony dorosłych, a jednocześnie najtrud-

niej kształcić ją przez planowe, programowe, racjonalne działania. Z tej zapewne przyczyny sylwetkę dziecka dojrzałego do podjęcia nauki w szkole kreśli się zazwyczaj poprzez drobniagowe wyliczanie i opisywanie kompetencji typowo szkolnych, które dziecko powinno opanować w okresie przedszkolnym, a więc umiejętności warunkujących czytanie, pisanie i liczenie. Niezmiernie rzadko natomiast zwraca się uwagę na kompetencje społeczne i emocjonalne dziecka, które we współczesnym świecie warunkują jego dalszy sukces szkolny, a w perspektywie – także życiowy.

Gotowość dziecka do wejścia w rolę ucznia zależy więc z jednej strony od opanowania przez nie niektórych technik uczenia się, od jego wrażliwości, podatności na bodźce płynące ze środowiska szkolnego. Z drugiej zaś strony jest wyznaczona splotem wielu trudno definiowalnych właściwości dziecka, które trafnie ujął D. Goleman (1997, s. 302):

- wiary w siebie, która wyraża się poczuciem panowania nad swoim ciałem, zachowaniem i otaczającą rzeczywistością oraz zaufaniem do swoich możliwości i ufnością wobec innych,
- ciekawości, a więc przekonania, że zdobywanie nowych informacji jest czymś pozytywnym i daje zadowolenie,
- intencjonalności, której wskaźnikiem jest chęć i zdolność wpływania na przebieg zdarzeń oraz wytrwałość do tego dążenie,
- samokontroli, czyli zdolności kształtowania i kontrolowania swoich poczynań oraz własnych stanów psychicznych adekwatnie do swojego wieku,
- towarzyskości, która wyraża się w zdolności nawiązywania pozytywnych kontaktów, opartych na wzajemnym zrozumieniu,
- umiejętności porozumiewania się, przejawiającej się w chęci i zdolności do wymiany myśli, uczuć i pomysłów,
- umiejętności współdziałania, a więc zdolności dopasowywania swoich potrzeb i oczekiwań do potrzeb i oczekiwań innych.

Poziom rozwoju powyższych kompetencji zależy w znacznym stopniu od wagi, jaką rodzice i nauczyciele przywiązywali do edukacji emocjonalnej dziecka w okresie poprzedzającym jego pójście do szkoły.

Warto przy tym podkreślić, że opanowanie przez dziecko przedszkolne kompetencji społeczno-emocjonalnych, wyrażające się głównie uniezależnieniem się od rodziców i radzeniem sobie z nowymi pozadomowymi sytuacjami, przygotowuje je do efektywnej konfrontacji z tym,

co dla niego nowe i nieznanne. Nie oznacza jednak, że dziecko jest już w pełni gotowe do podjęcia typowych działań szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie), a jedynie, że jest zdolne do pracy pod kierunkiem drugiej osoby i uczenia się wespół z innymi. Takie rozumienie zadań, z którymi dziecko przedszkolne musi się zmierzyć, pozwala określić okres przedszkolny jako czas preadaptacji do nauki szkolnej.

Od dziecka, które przekracza progi szkoły, oczekuje się nie tylko odpowiedniego rozwoju



funkcji poznawczych i społeczno-emocjonalnych, ale również właściwego rozwoju fizycznego i ruchowego. Podstawą określenia fizycznej dojrzałości dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole jest ocena jego stanu zdrowia. Za czynniki decydujące uznać należy sprawność narządów zmysłów, a przede wszystkim wzroku i słuchu, odporność organizmu na choroby i zmęczenie, ogólną sprawność rąk oraz koordynację wzrokowo-ruchową.

W rozwoju fizycznym ważne jest odpowiednie ukształtowanie kośćca i mięśni, prawidłowa budowa ciała bez zbytniego przerostu tkanki tłuszczowej, prawidłowy rozwój narządów wewnętrznych i układu nerwowego.

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się już wyraźnym wzmocnieniem kośćca, muskulatury i elastycznością mięśni. Następuje także wyrzynanie się stałych zębów.

Od prawidłowego rozwoju fizycznego zależy rozwój ruchowy dziecka. Dziecko w wieku przedszkolnym wykazuje pełną automatyzację czynności. Porusza się sprawnie i zręcznie. Na ogół nie występują już w tym wieku tzw. współtruchy. Dziecko potrafi już wykonywać zadania złożone, zachowując przy tym właściwą szybkość i precyzję ruchów. Ma także wykształconą orientację kierunkową i przestrzenną w odniesieniu do położenia i schematu własnego ciała.

Dziecko kończące edukację przedszkolną powinno trzymać prawidłowo ołówek i inne przedmioty, jak np. nożyczki, oraz wykazywać dobrą koordynację ruchów rąk przy optymalnym napięciu mięśniowym. Jego ręka i palce potrafią dostosować się do określonego rodzaju wykonywanych czynności, a także do materiału i narzędzi. Rysując, dziecko powinno być zdolne do trzymania się linii wyznaczonego kierunku (zarówno w poziomie, jak i w pionie). Można więc mówić o dużej sprawności manualnej dziecka przedszkolnego, która jest podstawą satysfakcjonującej konfrontacji z zadaniami rozwojowymi czekającymi na nie w wieku szkolnym.

Dziecko charakteryzujące się ogólną sprawnością ruchową nie ma trudności z utrzymaniem

przez dłuższy czas równowagi, gdy stoi na jednej nodze, nie ma kłopotów z rzucaniem i łapaniem piłki, potrafi także zawiązać kokardkę.

Aktywność ruchowa zalicza się do głównych stymulatorów rozwoju. Dzięki ruchowi połączonemu z odpowiednim do wieku wysiłkiem fizycznym dziecko może prawidłowo rozwijać się i wzrastać. Warto jednak zauważyć znaczne różnice w rozwoju ruchowym dziewcząt i chłopców, których nie notuje się w pierwszych latach życia dzieci. Zwykle związane jest to z organizowaniem zabaw zróżnicowanych w zależności od płci.

Rozwój ogólnej sprawności ruchowej i sprawności manualnej odzwierciedla się najlepiej w urozmaiconych formach działalności dziecka, w spontanicznych i organizowanych zabawach ruchowych, w jego twórczości i czynnościach codziennych. Jednocześnie wszystkie te sytuacje wpływają na doskonalenie trzech podstawowych cech sprawności ruchowej: koordynacji, precyzji i szybkości, jako nieodzownych dla osiągnięcia dobrych rezultatów w każdym działaniu, a przede wszystkim w dalszej perspektywie szkolnej.

Omówione powyżej aspekty rozwoju dziecka pozostają z sobą w bardzo ścisłych współzależnościach. Należy je analizować łącznie i dynamicznie, gdyż tworzą zróżnicowaną i mocno rozbudowaną strukturę powiązań, determinującą całokształt funkcjonowania dziecka i jednocześnie jego gotowość do korzystania z oferty edukacyjnej.

Gotowość do podjęcia nauki w szkole wymaga właśnie ogólnej dojrzałości i trudno byłoby przyznać priorytet którejś ze sfer rozwoju. Mocną podstawę dobrego startu w nowy okres życia dziecka tworzą wszystkie jego wcześniejsze osiągnięcia. Dziecko, które pomyślnie zrealizowało wszystkie zadania rozwojowe przypadające na wiek przedszkolny, obejmujący okres od narodzin do ukończenia szóstego roku życia, można określić jako gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole i podjęcia nowych zadań życiowych. Do zadań, z którymi dziecko musi się zmierzyć po przekroczeniu progu szkoły, R. Havighurst zalicza:

- uczenie się roli właściwej dla płci męskiej i żeńskiej,
- rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania, rachowania,
- nabywanie pojęć niezbędnych w codziennym życiu,
- kształtowanie sumienia, moralności konwencyjonalnej i wyodrębnianie ważnych dla dziecka wartości,
- rozwijanie samodzielności,
- rozwijanie postaw społecznych wobec grup społecznych i instytucji (Brzezińska 2000, s. 233; Hurlock 1985, s. 90).

Sytuację dziecka wkraczającego w nową dla niego rolę można także scharakteryzować przez następujące zmiany:

- poszerzenie relacji z rówieśnikami, jak i z dorosłymi, co wymaga objęcia kontrolą szerszej przestrzeni społecznej,
- doświadczanie zewnętrznej instytucjonalnej kontroli, która może być niezgodna z indywidualnymi oczekiwaniami dziecka,
- przejście od dominującej aktywności zabawowej do nauki traktowanej jako obowiązek,
- konieczność podejmowania zadań często narzuconych, niezależnych od potrzeb i zainteresowań dziecka,
- wejście w świat regulowany licznymi zasadami i przepisami dotyczącymi wszelkiej aktywności dziecka,
- uzyskanie znacznie większej samodzielności i przejęcie nowych ról oraz podjęcie nowych obowiązków,
- zmiana charakteru relacji dziecka z rodzicami, którzy w oczach dziecka przestają być nieomylni,
- pojawienie się relacji rówieśniczych, opartych głównie na podejmowaniu zadań szkolnych (Sowińska 2002, s. 17–18).

Z perspektywy zadań, które dziecko podejmuje na etapie edukacji szkolnej, można przeanalizować, w jakim stopniu sprostało zadaniom nałożonym na nie w wieku przedszkolnym, a jednocześnie ocenić jakość udzielonego mu

wówczas wsparcia edukacyjnego. Tylko dziecko, które satysfakcjonująco pokonało wyzwania okresu przedszkolnego, efektywnie i bezpiecznie podejmie wyzwania, jakie stawia mu następny okres w jego życiu.

Teoria zadań życiowych R. Havighursta wprowadza dość oryginalne i zarazem nowatorskie podejście do rozwoju dziecka i znaczenia edukacji w tym procesie. Zgodnie z jej założeniem, rozwój to nie przechodzenie z jednego stadium do następnego, ale autentyczne zmaganie się z życiem i jego wymaganiami. Rozwój jest efektem aktywności dziecka, którą – jak zauważa H. Muszyński (1994) – porządkuje samo życie, stawiając przed nim określone wymagania. Jednocześnie, zmagając się z tymi wymaganiami, dziecko wnosi w rozwój swój indywidualny wkład, gdyż ujawnia cały osobisty potencjał, swoje aspiracje i wartości, które warunkują sprawstwo w tym zakresie. W całym tym procesie, niezależnie od zewnętrznych nacisków, kształtuje swoją niepowtarzalną tożsamość. Koncepcja rozwoju dziecka oparta na teorii R. Havighursta wyznacza bardzo ważne miejsce edukacji. Po pierwsze, może ona interweniować w kształt, treść, rodzaj zadań – głównie stawianych dziecku przez życie społeczne. Jednocześnie może zapobiegać niepotrzebnym czy wręcz zagrażającym i szkodliwym – z punktu widzenia potrzeb rozwoju – skutkom zmagania się dziecka z zadaniami lub łagodzić te skutki. Po drugie, edukacja powinna pomóc dziecku w uruchomieniu tych wszystkich zasobów wewnętrznych, jak i zewnętrznych, które pozwalają mu pomyślnie wypełniać życiowe zadania.



Rozdział 3

Aktywność własna jako mechanizm osiągnięcia gotowości szkolnej przez dziecko

Renata Michalak

Osiąganie gotowości szkolnej przez dziecko jest procesem skomplikowanym, długofalowym, rozłożonym w czasie. W jego toku bowiem dziecko musi nabyć bardzo wiele określonych doświadczeń i kompetencji oraz nauczyć się takich form myślenia i działania, które pozwolą mu aktywnie zaadaptować się do nowych warunków w szkole. W celu wyjaśnienia procesu nabywania przez dziecko kompetencji ważnych w osiągnięciu gotowości szkolnej należy odwołać się do nowoczesnych teorii rozwoju, które podkreślają, że aktywność własna jest koniecznym, a bardzo często wystarczającym czynnikiem rozwoju jednostki. Przyjmując zaś założenie, że gotowość szkolna jest efektem rozwoju dziecka, można uznać aktywność własną za konieczny i bezpośredni jej wyznacznik. Uczenie się nowych dla dziecka form funkcjonowania nie polega więc na bezrefleksyjnym zapamiętywaniu kierowanych pod jego adresem informacji, ale na aktywnym i wielostronnym zaangażowaniu we własny proces rozwoju. Aktywność własna dostarcza dziecku wielu cennych doświadczeń, które stają się podstawowym materiałem tego procesu. Sam rozwój zaś, zdaniem M. Tyszkowej (1996, s. 49), polega na organizowaniu się tego indywidualnego doświadczenia dziecka w wewnętrzne struktury psychiczne, nieustannie restrukturyzowane pod wpływem ciągle nowych doświadczeń. Zatem rozwój dziecka, który pozwala mu efektywnie sprostać wymaganiom szkoły, zależy od

podejmowania różnorodnych form aktywności, w trakcie których doskonalą one swoje umiejętności, rozwijają zainteresowania, zdobywają informacje, odkrywają zależności, dokonuje nieustannej restrukturyzacji wiedzy, a także wypracowuje najskuteczniejsze strategie adaptacyjne.

Założenie, że aktywność własna jest koniecznym czynnikiem rozwoju i zarazem mechanizmem osiągnięcia przez dziecko gotowości szkolnej, znajduje szczególne miejsce w konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania. Nurt ten jest dość skomplikowany, niejednorodny i obejmuje wiele często wzajemnie sprzecznych odłamów, mimo to nie sposób mówić o nowoczesnej teorii rozwoju, a zwłaszcza teorii uczenia się, bez odwoływania się do jego podstawowych założeń. Do prekursorów i jednocześnie twórców konstruktywizmu zalicza się takich psychologów, jak Szwajcar J. Piaget, Rosjanin L.S. Wygotski i Amerykanin J. Bruner, których spostrzeżenia stanowią główne założenia podstawowych jego nurtów (poznawczego i społecznego). Dla potrzeb niniejszego rozdziału istotne są właśnie poglądy konstruktywistów-psychologów, skupiających się na analizowaniu i wyjaśnianiu przebiegu procesów rozwoju, uczenia się i myślenia, które warunkują osiągnięcie przez dziecko gotowości szkolnej. Dokładniej mówiąc – badaczy, którzy starają się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób uczący się podmiot gromadzi doświadczenia i konstruuje wewnętrzne struktury psychiczne

reprezentujące rzeczywistość, w której przebiega jego aktywność życiowa, i jednocześnie umożliwiające mu efektywne w niej funkcjonowanie.

Odwołując się do poglądów J. Piageta, należy przyjąć, że procesy rozwoju, uczenia się i myślenia uwarunkowane są istnieniem wewnętrznych struktur psychicznych, które dziecko konstruuje już z chwilą przyjścia na świat. Stopień ich rozwoju zależy bezpośrednio od aktywności dziecka, od warunków, w których ta aktywność przebiega, oraz od rodzaju, ilości i jakości doświadczeń, które dziecko w nich zdobywa. Jednocześnie stopień rozwoju struktur psychicznych warunkuje możliwości dziecka istotne w procesie zmagania się z kolejnymi wyzwaniami, jakie pojawiają się na drodze jego rozwoju, także edukacyjnego. Wobec tego determinuje także gotowość dziecka do pokonania progu dzielącego przedszkole od szkoły. Proces gromadzenia doświadczeń, które wzbogacają wewnętrzne zasoby dziecka ważne dla osiągnięcia dojrzałości szkolnej, nie rozpoczyna się zatem z chwilą wejścia dziecka do przedszkola, ale już w chwili jego narodzin. Przy czym zarówno dynamika zmian, rozłożenie akcentów, jak i osiągnięcia są różne na poszczególnych etapach tego procesu. Bardziej świadome i celowe oddziaływania edukacyjne, które mają kształtować kompetencje dziecka istotne w konfrontacji z wymaganiami szkoły, podejmowane są w okresie przedszkolnym. We wczesnej fazie swego rozwoju, a więc do około drugiego roku życia, rozwijające się dziecko skoncentrowane jest na budowaniu schematów (programów) czynności i działań, których w sposób niezwykle aktywny dokonywało w swym najbliższym otoczeniu w celu jego poznania. Te uwewnętrznione przez dziecko schematy działań sukcesywnie przybierają postać zorganizowaną, tworząc określoną, bardzo złożoną sieć połączeń, czyli tzw. strukturę poznawczą. Następnie, do około siódmego roku życia, dziecko gromadzi liczne doświadczenia w kontakcie z konkretnymi przedmiotami, stopniowo wzbogacając pojęcia i odkrywając zasady zachowania objętości i odwracalności

operacji. Te osiągnięcia dziecka tradycyjnie uznaje się za wskaźniki jego gotowości do podjęcia zadań szkolnych, gdyż stają się one podstawą konstruowania struktur logicznych, dzięki którym dziecko między siódmym a jedenastym rokiem życia jest zdolne do wykonywania takich działań jak dodawanie i odejmowanie, mnożenie i dzielenie abstrakcyjnych liczb, a nie jedynie konkretnych przedmiotów. Stan ten osiąga jednak tylko dzięki uprzednim doświadczeniom, wyniesionym z podejmowania wielostronnej aktywności własnej w interakcjach z otoczeniem (zob. m.in. Brzezińska 2000, Piaget 1981, Phillips i Soltis 2003, Wadsworth 1998, Wygotski 2002). Gotowość szkolna dziecka jest zatem efektem jego indywidualnego rozwoju, w który ono samo jest aktywnie zaangażowane.

Podobnie jak J. Piaget, proces rozwoju wyjaśnia L. Wygotski, choć inną wagę przypisuje poszczególnym jego czynnikom. Zdaniem L. Wygotskiego ogromne znaczenie w rozwoju dziecka mają interakcje społeczne. Dziecko buduje i internalizuje wiedzę, nabywa kompetencje dzięki interakcjom z podmiotami społecznymi mającymi większe doświadczenie, z nauczycielami, rodzicami, rówieśnikami. L. Wygotski uważa, że poznawcze funkcjonowanie dziecka powinno rozwijać się pod kontrolą osób dorosłych, w świadomie zorganizowanych przez nich aktywnościach, w taki sposób, aby dziecko mogło brać udział w coraz bardziej skomplikowanych rodzajach działań, aż ostatecznie będzie mogło funkcjonować niezależnie. Dzieci zdaniem psychologa nie są pasywne i tylko czasowo poddają się takiej opiece, gdy nie potrafią całkowicie samodzielnie rozwikłać jakiegoś problemu. Uczenie się przy wsparciu dorosłego zdaniem L. Wygotskiego jest o wiele bardziej efektywne (Schaffer 1998, s. 235). Jednocześnie warto podkreślić, że poziom udzielanej dziecku przez dorosłego pomocy, która ma zasadnicze znaczenie w nabywaniu kompetencji ważnych dla pokonania progu szkolnego, musi być dostosowany do aktualnego poziomu funkcjonowania dziecka, tak by zarazem wyzwałać jego samodzielność i niezależność.

Dorośli muszą być tego świadomi i podążać za osobistą motywacją dziecka do uczenia się, zdobywania doświadczeń ważnych dla osiągnięcia gotowości szkolnej. Kooperatywne uczenie się dorosłego i dziecka jest ważnym fundamentem rozwoju dziecka. Jak zauważa L. Wygotski, „wzajemne działanie jest kluczem do rozwoju intelektualnego: z jednej strony dzieci aktywnie poszukują pomocy i komunikują swoje potrzeby, żądania, z drugiej strony dorośli jednocześnie delikatnie wspomagają i wycofują się w miarę osiągania przez dzieci kompetencji i możliwości niezbędnych do samodzielnego działania” (Schaffer 1998, s. 236). L. Wygotski zatem dostrzega społeczną naturę rozwoju dziecka. Przy czym warto zaznaczyć, że zdaniem psychologa rozwój dziecka dokonuje się poprzez doskonałe nie struktur symbolicznych, które są wytworem określonej kultury – i właśnie to stwierdzenie stanowi istotę teorii rozwoju L. Wygotskiego. Jednocześnie autor mówi, że rozwój ten jest możliwy tylko w wyniku podejmowania przez jednostkę różnorodnych działań, w których toczą się spontaniczne rozmowy, negocjowane są znaczenia, zachodzi wymiana poglądów, konwersacja. Dzięki tej aktywności dziecko nabywa kompetencji istotnych dla osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Uczenie się zatem zachodzi w kontekście społecznym, gdzie język jest instrumentem myślenia i środkiem komunikacji oraz stanowi mechanizm nabywania przez dziecko gotowości szkolnej.

J. Piaget uważa, że każda jednostka indywidualnie konstruuje własne schematy funkcjonowania, L. Wygotski zaś podkreśla, że wiele uczy się ona od innych. Kluczowym zaś czynnikiem w społecznym przyswajaniu kompetencji jest zdolność dziecka do uczenia się przez naśladowanie. Dzięki interakcjom z bardziej kompetentnymi osobami w środowisku społecznym dziecko ma możliwość obserwowania i naśladowania innych i w ten sposób kształtuje w sobie wyższe funkcje umysłowe, które pozwalają mu sprostać wyzwaniom stawianym przez życie, także szkolne.

Konstruktywizm zatem opisuje rozwój dziecka w kategoriach doświadczeń, które ono stopniowo gromadzi w procesie aktywnej interakcji ze światem zewnętrznym. Przy czym, jak to mocno podkreślają konstruktywiści, rozwój nie polega na prostym sumowaniu uzyskiwanych przez dziecko doświadczeń. Zgromadzone doświadczenia ulegają aktywnemu przetwarzaniu poprzez ich generalizację, strukturację i tworzenie między nimi związków. Rezultatem tego procesu jest powstawanie nowych, całościowych struktur zwanych strukturami poznawczymi lub schematami poznawczymi, które regulują dalsze procesy i zachowania dziecka (Tyszkowa 1988, s. 33). Dzięki informacjom zawartym w strukturach poznawczych dziecko ma poczucie własnej tożsamości oraz orientuje się i sprawnie działa w świecie zewnętrznym. Jak zauważa J. Koziński (1998, s. 176–177), w strukturach poznawczych zakodowane są różnorodne informacje: o środowisku naturalnym i kulturze, o świecie społecznym, a więc o zachowaniach osób i stosunkach międzyludzkich, oraz informacje o sobie samym, zwane samowiedzą, czyli sądy o swoich kompetencjach, charakterze, intelekcie i możliwościach fizycznych. Te różne rodzaje wiedzy dziecko gromadzi w formie doświadczeń, które uzyskuje w wyniku wielorakich działań, kontaktów z otoczeniem i sobą samym. Ilość i jakość tych doświadczeń decyduje o stopniu gotowości dziecka do podjęcia zadań, jakie niesie ze sobą życie szkolne.

Istotnym komponentem doświadczenia dziecka nabywanego w czasie podejmowania aktywności są informacje dotyczące jego samego. Dziecko stopniowo uczy się rozpoznawać i klasyfikować różne stany własnego organizmu, uczy się patrzeć na siebie jak na obiekt fizyczny. Sukcesywnie gromadzi informacje o zależnościach między różnymi stanami oraz cechami swojej osoby. Jednocześnie kumuluje wiedzę o własnych cechach psychicznych: o posiadanych kwalifikacjach, zdolnościach, zaletach, możliwościach, o własnej sprawności intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej. Wiedza

ta staje się podstawą formułowania samooceny, poczucia własnej tożsamości i skuteczności, które w istotny sposób determinują gotowość szkolną dziecka.

W czasie aktywnej interakcji ze światem zewnętrznym dziecko gromadzi w formie doświadczeń także informacje dotyczące jego miejsca w świecie oraz własnej zależności od świata i jego elementów, jak również wiedzę o zależności świata od dziecka. W trakcie podejmowania działań dziecko zdobywa informacje o relacjach między rodzajem czynności a jej skutkami. Okazuje się, że dziecko pamięta zarówno czynności skuteczne, jak i mniej skuteczne czy w ogóle nieskuteczne. Pamięć o nich jest równie ważna w wielu sytuacjach, w jakich stawia dziecko życie, zwłaszcza szkolne. Ucząc się wykonywania pewnej czynności, dziecko uczy się także „przepisu na tę czynność”. Rejestruje w formie doświadczeń skuteczne i nieskuteczne programy działania i uczy się, jakie cele łatwo, a jakie trudno osiągać. Podczas działania dziecko wchodzi w liczne kontakty z innymi ludźmi, dzięki czemu uczy się, kiedy może liczyć na pomoc innych, ale także współdziałania, uczciwości, współodpowiedzialności, akceptacji norm i zasad, celów i wartości grupy, aktywnego zaangażowania. Jednocześnie podczas aktywności kooperatywnej nabywa i doskonali takie cechy osobowości, jak poczucie odpowiedzialności, wzajemna życzliwość, szacunek i godność osobista oraz umiejętność podporządkowania się autorytetom. Warto przy tym podkreślić, że olbrzymią rolę w procesie nabywania kompetencji przez dziecko odgrywają rodzice. Ich relacje z dzieckiem wyciskają piętno na całym aktualnym i przyszłym jego funkcjonowaniu. Rola rodziców szczególnie zaznacza się w różnego rodzaju wsparciu udzielanym dziecku w codziennych sytuacjach życiowych. Najbardziej korzystne dla rozwoju i całokształtu funkcjonowania dziecka jest wsparcie emocjonalne, dzięki któremu uzyskuje ono komunikaty o przejawianych wobec niego pozytywnych uczuciach. Nie mniej ważne jest wsparcie wartościujące,

podkreślające wartość dziecka jako osoby, jak i wsparcie instrumentalne, polegające na udzielaniu dziecku konkretnej pomocy. Istotne w nabywaniu poczucia kompetencji jest rodzicielskie wsparcie informacyjne, w toku którego dziecko otrzymuje wskazówki, rady, pomoc w zmaganiu się z problemami.

Wszystkie te zgromadzone i uogólnione w formie doświadczeń informacje wyznaczają stopień dojrzałości dziecka do zadań szkolnych. Jednocześnie należy zaznaczyć, że ogromny udział mają w tym warunki społeczne i materialne, przeżycia, relacje z innymi ludźmi. Od ich bogactwa i różnorodności zależy jakość i dynamika zmian rozwojowych dziecka. Jednak wymienione czynniki wspomagają tylko rozwój dziecka, stwarzają jedynie szansę ukształtowania się określonego modelu jego osobowości. Szansa ta może się przerodzić w rzeczywistość tylko wtedy, gdy dziecko samo wytworzy własne działania i zacznie je realizować. Brak uczestnictwa w działaniu, niski stopień zaangażowania dziecka powoduje zastój, a nawet regres w rozwoju, zwłaszcza procesów poznawczych i emocjonalnych. Zatem własna aktywność dziecka stanowi bezpośredni wyznacznik jego rozwoju, także w zakresie funkcji i kompetencji istotnych w procesie nabywania przez dziecko dojrzałości szkolnej.



Rozdział 4

Gotowość szkolna jako wyznacznik jakości funkcyjono- wania dziecka w roli ucznia

Renata Michalak, Elżbieta Misiorna

Wchodzenie dziecka w rolę ucznia, z całą dotychczasową historią życia, która toczyła się najczęściej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym, jest procesem bardzo skomplikowanym, zróżnicowanym i rozłożonym w czasie. Jego złożoność wynika także z tego, że aby wejść w rolę ucznia (jak i w każdą inną rolę), należy przejść określoną procedurę jej przyswajania. W procesie tym można wyróżnić następujące, jakościowo odmienne etapy:

- **wchodzenie w rolę**, gdzie wyodrębnia się *fazę orientacyjną* (zdobywanie podstawowych informacji co do przepisu roli i warunków jej realizacji, czyli rozpoznanie zakresu oczekiwań i wymagań społecznych) oraz *fazę poznawczą* (uczenie się przez naśladownictwo postępowania innych, zgodnego z przepisem roli; jest to zatem jedynie odtwierdzenie „zewnętrznej formy” roli);
- **pełną adaptację do roli**, w której wyróżnia się *fazę adaptacji* (którą cechuje coraz sprawniejsze i bardziej efektywne realizowanie przepisu roli, dzięki adekwatnemu posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami) oraz *fazę innowacji* (to jest wprowadzanie zmian do przepisu roli, jednak tylko w ramach rozpoznanej konwencji, tj. zmian, które dotyczą procedury pełnienia roli, a nie celów działań);
- **twórcze przekraczanie roli**, gdzie wyodrębnia się *fazę adaptacji twórczej* (wyrażającą się kreatywnym, zindywidualizo-

wanym posługiwaniem się już posiadaną wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami) i *fazę samorealizacji* (gdzie pełnienie roli podporządkowane jest przede wszystkim osobistym celom i wizji własnego rozwoju) (Brzezińska 2000, s. 241–242).

Przejście dziecka z roli przedszkolaka do roli ucznia jest dla niego trudne, gdyż związane jest z koniecznością odnalezienia się w nowej rzeczywistości, nie tylko edukacyjnej, wymaga zatem wiele czasu i wysiłku. Jednocześnie, jak potwierdzają liczne obserwacje zachowań dzieci rozpoczynających naukę, niesie ogromne zadowolenie i satysfakcję z faktu bycia uczniem. Radość ta wypływa już z samego chodzenia do szkoły, posiadania typowych atrybutów ucznia (plecaka, piórnika, zeszytów i książek), oraz z możliwości przebywania wśród rówieśników i nawiązywania z nimi bliskich relacji.

Wchodzenie dziecka w rolę ucznia pociąga za sobą doświadczanie wielu pozytywnych, jak i negatywnych emocji, głównie wypływających z relacji z nauczycielami i rówieśnikami, a także z nieznaną dotąd przestrzenią materialną klasy i szkoły. Koloryt tych emocji zależy od dziecięcych wyobrażeń dorosłego, który może być postrzegany jako empatyczny, życzliwy, miły, pomocny, uśmiechnięty, nagradzający, ale i jako karzący, niesprawiedliwy, złośliwy, hałaśliwy czy budzący lęk. Nie mniej ważny jest obraz rówieśnika, który może być towarzyszem zabaw, partnerem różnorodnych



działań, powiernikiem dziecięcych tajemnic, źródłem ciekawych pomysłów lub – wręcz przeciwnie – osobą wrogą, wszczynającą konflikty, sprawiającą przykrości, odrzucającą czy rywalizującą.

Proces adaptacji dziecka do nowych, szkolnych wymagań dokonuje się w skomplikowany i bardzo zindywidualizowany sposób. W jego toku wcześniejsze doświadczenia nie ulegają zatarciu, lecz tworzą „horyzont” dla nowych doświadczeń, których istota nabiera znaczenia tylko na jego tle. Dziecko rozumie i nadaje znaczenie rzeczywistości, także szkolnej, tylko poprzez pryzmat uprzednich doświadczeń, które jednocześnie determinują jego efektywną do niej adaptację. Oznacza to także, że każdą nową kompetencję czy funkcję opanowaną przez dziecko można właściwie odczytać tylko w perspektywie uprzedniej. Można by zatem przyjąć, że przebieg adaptacji dziecka do roli ucznia zależy głównie od jego zasobów. Jednak w procesie tym istotną rolę odgrywa także jakość relacji dziecka z nauczycielem i styl jego funkcjonowania. Można więc mówić o dobrej i złej adaptacji dziecka. Dobra, aktywna adaptacja dziecka występuje w sytuacji, gdy jest ono autonomiczne i spontaniczne we wszystkich obszarach szkolnego funkcjonowania. Dziecko dobrze adaptujące się charakteryzuje naturalność, otwartość, aktywność, chęć podejmowania różnorodnych działań, domaganie się uwagi nauczyciela, ruchliwość, dociekliwość, podejmowanie inicjatyw, ciekawość poznawcza, zdolność przeciwstawiania się obowiązującym standardom szkolnym. W wielu sytuacjach dziecko takie pełni funkcję przywódcy, jest inicjatorem różnych zabaw, ma dużo pomysłów, potrafi wciągać inne dzieci w wir swoich poczynań, cieszy się uznaniem i autorytetem wśród rówieśników. Jest to sytuacja najbardziej korzystna dla rozwoju dziecka.

W całkowicie innej sytuacji rozwojowej znajduje się dziecko, które w procesie adaptacji pozostaje na boku życia szkolnego i jest bierne. Przez długi czas jedynie obserwuje toczą-

ce się wokół niego życie, zachowując znaczny dystans. Dziecko takie nie jest załęcznione, ale jest niepewne, doświadcza chwilowego braku poczucia bezpieczeństwa i w związku z tym potrzebuje zwykle dłuższego czasu na wejście w nurt codzienności szkolnej. Stopniowo orientuje się i przekonuje do stylu funkcjonowania nauczyciela, sposobu bycia rówieśników, stawianych wymagań oraz coraz lepiej rozumie istotę i sens oczekiwań kierowanych pod jego adresem. Zwykle po czasie wstępnej orientacji, po ogarnięciu i zrozumieniu nowej rzeczywistości szkolnej podejmuje wszelkie obowiązki wynikające z roli ucznia.

Najmniej korzystna dla rozwoju dziecka jest sytuacja, gdy w procesie adaptacji jego funkcjonowanie przesycone jest silnymi przeżyciami lękowymi, nad którymi nie jest w stanie zapanować. Taki stan psychiczny powoduje całkowite zahamowanie autonomii dziecka i bezwolne uleganie naciskom zewnętrznym, a głównie presji nauczyciela i rówieśników. Dziecko takie podporządkowuje się wszelkim normom życia klasowego, jest pasywne, reaktywne i zupełnie zatracą swoją indywidualność. Ze wszystkich sił stara się dostosować do linii działania nauczyciela, a i to nie przynosi mu zwykle złagodzenia silnych napięć i stresów, a już na pewno nie daje korzyści rozwojowych. Zachowanie dziecka podporządkowanego stwarza pozory dobrego przystosowania, w związku z czym takie dziecko określa się często jako grzeczne, posłuszne, niesprawiające kłopotów wychowawczych. Zwykle jednak charakteryzuje je dualizm ról pełnionych w szkole i w domu.

Praca nauczyciela z pierwszoklasistami, szczególnie w pierwszych tygodniach, powinna koncentrować się wokół działań pomostowych, które pozwolą dzieciom dobrze przystosować się do życia szkolnego. Nauczyciel może efektywnie wpływać na przebieg procesu adaptacji dziecka dopiero po wstępnej jego aklimatyzacji. Skuteczna pomoc obejmuje w pierwszej kolejności rozpoznanie tych zasobów dziecka, które ułatwiają albo utrudniają jego adaptację. Informacje takie

są niezbędne, by uruchomić określone strategie pomocowe adekwatne do potrzeb dziecka. W związku z tym główne zadania nauczyciela małego ucznia można rozpatrywać w kontekście scharakteryzowanych uprzednio trzech strategii adaptacyjnych uruchamianych przez dziecko.

W strategii adaptacyjnej najbardziej korzystnej dla rozwoju dziecka wysiłki nauczyciela powinny koncentrować się nie tyle na hamowaniu jego często nadmiernej, dominującej aktywności, ile na jej ukierunkowaniu, tak by służyła indywidualnemu rozwojowi dziecka, jak i stanowiła korzyść dla funkcjonowania całego zespołu klasowego. Dzieje się tak tylko wówczas, gdy nauczyciel proponuje dziecku uruchamiającemu taką strategię adaptacyjną tzw. ekstraktywności, a więc powierza mu dodatkowe zadania wymagające dużej odpowiedzialności, samodzielności i zróżnicowanej aktywności, a zatem zadania trudniejsze o otwartej formie, wymagające twórczego myślenia i poszukiwania informacji z wielu źródeł, jak i pełnienie dodatkowych funkcji niosących pomoc kolegom i nauczycielowi. Nauczyciel powinien zachęcać dziecko do podejmowania zadań wyzwalających jego aktywność i gwarantujących mu realizację nagromadzonego potencjału. Zatem ważne jest, aby nauczyciel docenił ten sposób funkcjonowania dziecka, uznał go za jego ogromny atut i nie niszczył nadmierną kontrolą, gdyż raz stłumiony entuzjazm może się już nigdy nie pojawić.

W strategii adaptacyjnej, w której dziecko przejawia bierność i jest początkowo jedynie obserwatorem zachodzących wokół niego wydarzeń, w której jest niewidzialne na arenie klasy, działania nauczyciela powinny polegać na przywracaniu jego zaburzonego poczucia bezpieczeństwa. Oswajanie dziecka ze szkołą będzie tym efektywniejsze, im nauczyciel będzie bardziej wrażliwy na jego potrzeby. Konieczne jest zatem, aby nauczyciel w delikatny i wrażliwy sposób stopniowo włączał dziecko w nurt życia klasy i wspólne działania, nie stosując przy tym żadnych nacisków. Ważne, by początkowo zachęcał tylko dziecko do podejmowania z wła-

snej inicjatywy zadań, których zrealizowanie wymaga wchodzenia w interakcje rówieśnicze, jak i zadań gwarantujących szybki sukces, budzących uznanie rówieśników i podziw nauczyciela, opartych na mocnych stronach osobowości dziecka. Tylko takie poczynania nauczyciela, które pozwolą dziecku uwierzyć we własne możliwości, odszukać własne miejsce w klasie, a przede wszystkim odnaleźć siebie i kroczyć drogą autonomicznego rozwoju, zapewnią dziecku bezpieczne wejście w rolę ucznia i aktywną adaptację.

Najtrudniejsze zapewne zadanie ma do spełnienia nauczyciel, który musi zmierzyć się z trudnościami dziecka wynikającymi z adaptacji budowanej na poczuciu silnego, paraliżującego lęku. Ta złożona sytuacja dziecka zwykle nie jest postrzegana przez nauczyciela jako niekorzystna. Dzieci uruchamiające tę strategię adaptacyjną są zazwyczaj uważane za grzeczne, zdyscyplinowane, podporządkowane, odpowiadające na każde wyzwanie nauczyciela i rówieśnika, a więc niesprawiające kłopotów. Nauczyciel, który dużą wagę przywiązuje do dyscypliny, jest autokratyczny i dyrektywny, postrzega takie funkcjonowanie dziecka za jego atut. W związku z tym nie pomaga dziecku uruchomić strategii aktywnej adaptacji, a bardzo często nasila wręcz trudności dziecka, które nie wynikają z braku akceptacji jego obserwowanych zachowań, ale z braku aprobaty dla jego samodzielności i szeroko rozumianej autonomii. Najczęściej jest to efekt ignorancji nauczyciela oraz niezrozumienia prawidłowości i mechanizmów rozwoju. Dziecko jest w takiej sytuacji zawieszane w próżni edukacyjnej, która nie stymuluje jego rozwoju – nauczyciel nie wie, jakie ono jest, gdzie jest ani dokąd zmierza. Szansą rozwojową dla takiego dziecka jest spotkanie na swojej edukacyjnej drodze nauczyciela refleksyjnego, czujnego i wrażliwego, dostrzegającego w dziecku to, co niezauważalne na pierwszy rzut oka, co często ukryte jest pod maską reaktywnych i życzeniowych zachowań dziecka. Trafnie opisuje to E. Erikson (2004), mówiąc,

że nauczyciel musi być człowiekiem, który wie, jak zauważać, respektować i akceptować to, czego dziecko umie samo dokonać.

Uruchamiana przez dziecko określona strategia adaptacji do wymagań, jakie stawia szkoła, może z jednej strony stanowić wskaźnik poziomu gotowości szkolnej dziecka, z drugiej zaś wskaźnik jakości udzielonego mu wsparcia rozwojowego. Sposób funkcjonowania dziecka w roli ucznia stanowi główne źródło informacji o bogactwie jego doświadczeń wyniesionych z relacji ze światem ludzi i przedmiotów w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. Uprzednie bowiem doświadczenia dziecka determinują jego otwartość, wrażliwość i gotowość na zmiany rozwojowe, które potencjalnie stwarza szkoła.

Dziecko będzie miało możliwość wykorzystania wszystkich edukacyjnych szans rozwojowych tylko wtedy, gdy wychowanie przedszkolne i nauczanie szkolne będą odpowiednio zorganizowane. Fundamentem tego procesu powinna być autentyczna indywidualizacja procesu kształcenia, gdyż każde dziecko, niezależnie od uniwersaliów, rozwija się w sobie tylko właściwy sposób. Podstawowym zadaniem nauczyciela w zakresie organizowania warunków rozwoju dziecka jest konieczność uwzględniania nie tylko jego aktualnych możliwości, lecz również i tych, które warunkują przejście na kolejny, wyższy etap jego rozwoju. Każda bowiem nowa forma zachowania dziecka wynika z jego uprzednich doświadczeń i jest zarazem rezultatem jego aktywnej interakcji z otoczeniem, w czym oddziaływania edukacyjne pełnią rolę stymulatorów. Ciągłość edukacyjna i zarazem bezkolizyjne przejście progu przedszkole–szkoła będzie możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel respektować będzie podstawową zasadę integracji procesu kształcenia, mówiącą, że każdy poprzedzający etap staje się częścią składową następnego.



Rozdział 5

Zadania edukacyjne kluczem do rozwoju dziecka

Renata Michalak, Elżbieta Misiorna

Niezależnie od tego, z jakim bogactwem zasobów wkracza dziecko do szkoły, jak korzystne ma wyobrażenia o nauczycielu, rówieśnikach i szkole oraz czekających je obowiązkach, z jakim entuzjazmem staje się pierwszoklasistą, jakie uruchamia strategie adaptacyjne – szansą jego rozwoju, nie tylko edukacyjnego, jest zawsze nauczyciel. W przedszkolu i w początkowych klasach szkoły podstawowej, roli i znaczenia nauczyciela, który staje się dla dziecka jedną z najważniejszych osób, nie da się przecenić. Jakość jego pracy, kompetencje i relacje z dzieckiem determinują dziecięcą drogę poznawania świata i wchodzenia w świat dorosłych. To właśnie nauczyciel, niezależnie od wszystkich innych uwarunkowań funkcjonowania dziecka, posiada klucze do jego rozwoju i to właśnie na nim spoczywa ogrom odpowiedzialności za przebieg kariery szkolnej, a nawet życiowej dziecka. Klucze do rozwoju każdego dziecka, jakimi dysponuje nauczyciel, muszą być różnorodne, ale zarazem uniwersalne, niezależnie od tego, że zmiany rozwojowe mają charakter indywidualny. Ich uniwersalność nie polega na stosowaniu zawsze tych samych schematów działania w każdej sytuacji, ale na wybieraniu takich, które pozwalają na rozwój każdemu dziecku niezależnie od jego potencjału rozwojowego. Klucze są różne w zależności od rodzaju otwieranych drzwi, które mogą być masywne, ciężkie, solidne bądź delikatne, kruche, a niekiedy wypaczone. Wszystkie drzwi jednak można otworzyć, trzeba tylko dopasować do nich odpowiedni klucz.

Takim kluczem do rozwoju dziecka jest bezspornie tworzenie warunków edukacyjnych sprzyjających jego twórczej aktywności, co oznacza konieczność organizowania zadań otwartych i półotwartych, wymagających dużej samodzielności oraz podejmowania kooperatywnych działań. Rozwojowi twórczych poczynań zupełnie nie sprzyja ściśle sterowanie każdą czynnością dziecka i kontrolowanie krok po kroku wszystkich podejmowanych przez nie działań. Stawianie przed dzieckiem zadań otwartych wymaga jednak od nauczyciela pełnej akceptacji dziecięcego myślenia hipotetycznego, zgody na popełnianie przez nie błędów oraz zaufania do jego osobistych kompetencji uruchamianych podczas aktywności niekontrolowanych bezpośrednio przez nauczyciela. Obawa nauczyciela przed popełnianiem przez dziecko błędów połączona z przekonaniem, że łatwo je ono utrwała, objawia się nasiloną kontrolą wszystkich jego czynności. Tymczasem zadania o niepełnych danych wymagają zebrania nowych informacji, poszukania kryteriów wyboru, a często także odejścia od dobrze opanowanych schematów postępowania. W takiej sytuacji dzieci często działają metodą prób i błędów, która bezpośrednio przyczynia się do nabywania przez nie wielu cennych doświadczeń edukacyjnych, warunkujących ich samodzielność i twórczą adaptację, jednocześnie dając im ogromną radość i satysfakcję.

Gdy dziecko czuje chęć podjęcia i rozwiązania zadania, które z pozoru wydaje się dla niego zbyt trudne (a takie z reguły są zadania otwarte),

nauczyciel powinien dać mu czas, by najpierw samodzielnie zmierzyło się z problemem, gdyż zbyt szybka i nadmierna ingerencja zwykle staje się hamulcem aktywności dziecka, co w konsekwencji często wyucza je bezradności.

W procesie rozwijania dojrzałości dziecka do pokonywania progów i barier edukacyjnych bardzo istotne jest stawianie przed nim zadań autentycznych i zróżnicowanych w sensie poznawczym, fizycznym i społecznym. Autentyczne zadania są silnie zakotwiczone w zdarzeniach rzeczywistego świata, których reguły są jasne i dla dzieci zrozumiałe. Jednocześnie są bardziej adekwatne do potrzeb, zainteresowań i doświadczeń dzieci, gdyż mogą je one odnosić do tego, co widzą i z czym stykają się każdego dnia. W związku z tym w ich rozwiązanie dzieci mogą angażować osobiste, potoczne doświadczenia i zarazem czuć, że potrafią stawić im czoła. Uczenie się w autentycznym kontekście prowadzi do rozwoju bogatszych i głębszych struktur wiedzy, co z kolei przyczynia się do lepszego wykorzystania tej wiedzy w sytuacjach nietypowych.

Ważne dla nabywania przez dziecko kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w nowych dla niego sytuacjach są także zadania wymagające kooperatywnego działania. Przy czym, jak wykazują badania R.E. Slavina, na które powołuje się R.S. Grabinger (1999, s. 674), strategia skutecznego uczenia się we współpracy musi zawsze uwzględniać dwa kluczowe elementy: cele grupowe i indywidualne dzieci. Jeśli praca nauczyciela wspiera oba te elementy, a przeważają w niej metody aktywizujące, to dzieci osiągną lepsze efekty edukacyjne, niż gdy pracują indywidualnie lub frontalnie. Zależność ta, jak wykazuje autor, występuje niezależnie od wieku uczniów, ich pochodzenia społecznego oraz położenia szkoły (środowisko wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie). Praca w grupach rówieśniczych ułatwia dzieciom precyzowanie wiedzy przez argumentację, wymianę doświadczeń, dzielenie się osobistym rozumieniem, rozstrzyganie sprzeczności. Poza tym powoduje, że dzieci dużo chętniej podejmują się zadań

trudnych, skomplikowanych i ryzykownych, gdyż czują wsparcie pozostałych członków grupy. Kooperatywne uczenie się pozwala osiągać cele złożone i długofalowe w krótszym czasie, a także osiągać takie cele, których dziecko samo, bez pomocy z zewnątrz, nie zdołałoby zrealizować. Jednocześnie przyczynia się do akceptacji i rozumienia konieczności podziału ról, możliwość zaś pełnienia zróżnicowanych ról powoduje lepsze spostrzeganie i rozumienie różnych aspektów danej sytuacji. Zwykle działanie w grupie pozwala też uzyskać lepsze wyniki. Warto także podkreślić, że tylko w działaniach rówieśniczych dziecko może się nauczyć trwania we wzajemnym związku, zarówno kooperacyjnym, jak i konkurencyjnym.

Strategia pracy nauczyciela, której celem jest rozwijanie gotowości dziecka do pokonania progu szkolnego i adaptacji do nowych wymagań, powinna uwzględniać także życzenia i oczekiwanie ucznia w kwestii jego funkcjonowania na zajęciach. Proces edukacyjny nastawiony na dziecko i jego rozwój, to taki, w którym ma ono poczucie, że sprawuje kontrolę nad biegiem zdarzeń, choć do końca nie musi być świadome celów i związków całego ciągu podejmowanych działań. Aby dziecko efektywnie pracowało i bezpiecznie się czuło, musi być przekonane, że ma wpływ na to, jak pracuje, z kim i jakie zadania podejmuje, że od niego zależy poziom, jak i ocena wykonania zadania. Chodzi zatem o wytworzenie w dziecku poczucia, że jest autonomiczne w swych działaniach, choć ich ramy wyznacza nauczyciel.

Kolejnym kluczem istotnym w procesie aktywnej adaptacji dziecka są metody pracy nauczyciela. Wybrana przez niego metoda organizowania dziecku doświadczeń edukacyjnych może w większym lub mniejszym stopniu przyczynić się do nabywania przez nie kompetencji ważnych w procesie przystosowywania się do nowych sytuacji. Metodę nauczania można traktować jako sposób kreowania przez nauczyciela przestrzeni dla aktywności ucznia, koniecznej w procesie jego rozwoju.

Najkorzystniejsze dla rozwoju dziecka są metody oparte na wyzwaniu jego wielostronnej aktywności. Wykonywanie bowiem zróżnicowanych czynności poznawczych i motorycznych prowadzi dziecko do ukształtowania odpowiednich schematów czynnościowych, czyli umiejętności, które determinują skuteczne działanie w różnych życiowych sytuacjach, nie tylko w grupie przedszkolnej i klasie.

Stosowanie w pracy z dziećmi metod aktywizujących przynosi wiele korzyści. Przede wszystkim pozwala osadzać procesy uczenia się w kontekście osobistej wiedzy dziecka. Jak podkreślają konstruktywiści, aktywna restrukturyzacja wiedzy może dokonywać się jedynie w kontekście dotychczasowych doświadczeń jednostki. Dziecko poznaje nowe zagadnienia, rozstrzyga problemy, wyjaśnia zjawiska i procesy, eksplorując bliższe i dalsze otoczenie, stawiając pytania, eksperymentując – a więc formułując hipotezy, przypuszczenia bazujące na jego osobistym doświadczeniu, a następnie weryfikując je w praktycznym, samodzielnie zaplanowanym działaniu. Nabyta wiedza nie pochodzi z mechanicznie zapamiętywanego przekazu nauczyciela, ale tworzy się w umyśle dziecka dzięki jego własnej aktywności.

Ważne jest przy tym, by nauczyciel zachęcał dzieci do spojrzenia na wiele zagadnień i zjawisk z różnych stron, co pozwala im rozwijać bogate i zintegrowane struktury wiedzy. Dzieci chętniej angażują się w zagadnienia prezentowane całościowo, gdyż dla większości z nich budowanie całości z bardzo szczegółowych zagadnień omawianych odrębnie jest trudnością nie do pokonania. Ogromnie przydatne jest pod tym względem korzystanie z różnorodnych mediów, a także prezentowanie licznych przykładów uzmystawiających różnorodność pojęciową i tematyczną w obrębie jednej dziedziny.

Aktywizujące metody nauczania pozwalają także rozwinąć wiele umiejętności niezbędnych w procesie uczenia się. Najogólniej można powiedzieć, że uczenie się, jak się uczyć, polega na przyswajaniu procedur regulujących procesy poznawcze. Umiejętności uczenia się, zwane także przez psychologów metakognitywnymi, można rozwijać u dzieci, przekazując im kontrolę nad własnym uczeniem się. Wymaga to od nich samodzielnego planowania i wyboru własnego stylu uczenia się, monitorowania procesu nabywania wiedzy, samodzielnego korygowania błędów, analizowania efektywności wybranego stylu poznawczego oraz samodzielnego



wprowadzania do niego zmian, gdy okaże się to konieczne. Taka strategia prowadzi do rozwinięcia w dziecku zdolności do intencjonalnego uczenia się opartego na motywacji wewnętrznej, co z kolei konieczne jest w procesie jego adaptacji do wyzwań, jakie niesie edukacja szkolna (Michalak 2004a, s. 158–160).

Podejmowanie przez dziecko aktywności, które zapewniają mu aktywny kontakt ze światem i jednocześnie integrują wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich jego struktur psychicznych, które, mimo swej odrębności, są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone. Ważne jest zatem dla ogólnego rozwoju dziecka, by sytuacje, w jakich ono działa, były bogate, różnorodne i wyzwalały wieloraką aktywność.

Nauczyciel organizujący edukacyjną aktywność dziecka, która prowadzi do nabywania przez nie kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania na wszystkich szczeblach edukacji, a więc także w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej, musi przede wszystkim odwoływać się do podstawowego sposobu nabywania przez dziecko wiedzy i umiejętności, do jego stylu myślenia, strategii działania, a także naturalnych możliwości i skłonności. Pociąga to za sobą konieczność korzystania w procesie edukacyjnym z różnych środków dydaktycznych, źródeł informacji, metod i form pracy wyzwalających różnorodną działalność badawczą, w której dziecko stawia hipotezy i weryfikuje je w praktyce, poszukuje informacji i odpowiedzi na nurtujące je pytania, dzieli się własnym rozumieniem i spostrzeganiem faktów, korzysta z osobistej wiedzy i z uprzednich doświadczeń.

Rolę współczesnego nauczyciela małego ucznia interpretuje się w kategoriach „pomocy w rozwoju”. W związku z tym ogromny wpływ na gromadzenie doświadczeń pozwalających dziecku efektywnie zmagać się z wymaganiami kolejnych szczebli edukacji ma też odpowiednia strategia oceniania jego edukacyjnego funkcjonowania. Stosowana przez nauczyciela strategia oceniania jest związana z jego umiejętnością kształtowa-

nia pozytywnego klimatu w grupie przedszkolnej i klasie. Przyjazny klimat ma ogromny wpływ na motywację i postawy dzieci w trakcie uczenia się. Atmosfera pracy w znacznym stopniu wpływa z ukrytych wartości dominujących na zajęciach. Im bardziej strategia pracy nauczyciela nastawiona jest na osobę ucznia i jego rozwój, w tym większym stopniu kształtuje on pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się dzieci. Służy temu pielęgnowanie w nich poczucia ich własnej wartości. Największy wpływ na kształtowanie wiary dzieci w siebie mają stosunki nauczyciela z uczniami. Jeśli komentarze nauczyciela są częściej pozytywne, dające wsparcie, zachęcające, relaksujące i pochlebne aniżeli negatywne, krytyczne, agresywne, surowe i niepokojące, wpływa to korzystnie na dziecięce poczucie własnej wartości. Warto jednak zaznaczyć, że dziecko nie nabierze wiary we własne siły i zdolności, jeśli zasypie się je komplementami czy pochlebstwami bez pokrycia. Poczucie własnej wartości powstaje wtedy, gdy dziecko ma okazję zmierzyć się z trudnościami i rozterkami i samo dostrzec, jakie uczyniło postępy.

Podejmowane działania, a zwłaszcza samodzielne ich projektowanie i realizowanie, pozwalają dziecku gromadzić doświadczenia, które stają się podstawowym tworzywem jego rozwoju i prowadzą je do osiągnięcia niezbędnej dojrzałości. Staje się zatem oczywiste, że poziom rozwoju dziecka zależy od warunków, w jakich przebywa ono w okresie wczesnej edukacji, od organizacyjnej struktury przedszkola i szkoły, ich programu i stosowanych metod dydaktyczno-wychowawczych.

Sedno pomocy dziecku tkwi zatem w udzielaniu mu takiego wsparcia, które nie jest dla niego ciężarem i jest dostosowane do jego zasobów, potrzeb i oczekiwań, a więc wzmacnia, a nie zastępuje dziecko w jego działaniach. Ważne jest przy tym, by wsparcie zostało mu udzielone w odpowiednim, najbardziej korzystnym czasie, gdyż to nie gotowość rozwojowa ma być przez dziecko osiągnięta w ściśle wyznaczonym momencie, ale właśnie pomoc w jej osiągnięciu

nie może się spóźnić ani przyjść zbyt wcześnie. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, że im młodsze dziecko, tym bardziej istotne staje się nie tyle samo dopasowanie, ile ten, kto o to dopasowanie dba.

Nakreślona dotychczas istota i rola zadań edukacyjnych w osiągnięciu przez dziecko dojrzałości szkolnej ma swoisty wymiar w procesie ujednolicania oddziaływań przedszkola i szkoły. Instytucje te, mimo podobieństw, mają wiele odrębności, które wynikają już z samych konstytuujących je cech. Specyfika nauki w szkole nie ułatwia prostego kontynuowania dotychczasowej linii rozwoju dziecka. Edukacja przedszkolna bowiem zorientowana jest na indywidualny rozwój dziecka, centralny jej punkt stanowią jego potrzeby i oczekiwania, a uczenie się ma charakter incydentalny. Edukacja szkolna zaś główny nacisk kładzie na uczenie się intencjonalne i na uzyskiwanie przez dziecko określonych efektów zgodnych ze standardami edukacyjnymi. Rola ucznia zasadniczo różni się od roli przedszkolaka, zwłaszcza w zakresie rodzaju i struktury podejmowanych przez dziecko zadań. Sytuacje edukacyjne doświadczane przez dziecko w szkole są bardziej ustrukturuwane niż w przedszkolu, wyższe są też oczekiwania co do respektowania reguł życia szkoły. Jednocześnie w szkole dziecko wykonuje znacznie więcej czynności rutynowych. Ma także przypisane stałe, niezmiennie miejsce w strukturze przestrzennej klasy. Niemniej edukacja szkolna nie może niekorzystnie odbijać się na psychice małego ucznia. Nauczyciel musi zatem dążyć do wszelkich starań, aby zapewnić dziecku bezkolizyjne przejście z roli przedszkolaka w rolę ucznia. To on bowiem czuwa nad procesem wzajemnego dopasowywania się dziecka do szkoły i szkoły do dziecka. „Pośredniczy on między tym, co wie, umie i odwrotnie – czego nie wie i nie umie dziecko, a tym, czego oczekuje, wymaga, a czasami żąda szkoła. On, czyniąc szkołę i jej wymagania zrozumiałymi i sensownymi dla dziecka, pomaga mu w wypełnieniu tych wymagań, ale też on, coraz lepiej poznając i rozumiejąc dziecko, jego specyficzne

właściwości, jego słabości i ograniczenia, a także jego zdolności i talenty, może wpływać na to, jak funkcjonuje szkoła, czy będzie zdolna do wykorzystania, także dla swego dobra, potencjału dziecka” (Brzezińska 1998, s. 18–19).

Zdajemy sobie sprawę, że na proces adaptacji dziecka do wymagań szkoły wpływają czynniki, na które nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu (choć może mieć pośredni), a które w znacznym stopniu determinują jego przebieg. Do nich niewątpliwie należy wielkość placówki, liczba dzieci, kwalifikacje oraz stabilność personelu. Jakość funkcjonowania szkoły jest najwyższa w placówkach średniej wielkości, czyli nie w zbyt małych ani nie w zbyt dużych. W szkołach bardzo dużych główny akcent położony jest na respektowanie obowiązujących reguł oraz rutynowe nadzorowanie dzieci. Zbyt duże zagęszczenie uczniów powoduje zachwianie ich poczucia bezpieczeństwa i często wyzwała zachowania agresywne. Zbyt małe placówki zaś nie stwarzają dzieciom okazji do nabywania zróżnicowanych doświadczeń społecznych i poznawczych.

Jednocześnie warto podkreślić, że tylko dobrze wyznaczone granice przestrzenne stymulują dzieci do nawiązywania pozytywnych relacji z rówieśnikami, jak i z osobami dorosłymi, a także wspomagają ich zachowania kooperacyjne i pobudzają do zachowań eksploracyjnych. Oznacza to, że w każdej klasie muszą być wyraźnie i logicznie wydzielone obszary aktywności dziecka. Wyznaczenie granic przestrzeni dla określonych działań dzieci zabezpiecza je przed hałasem, izoluje od namiaru bodźców i zapobiega kolizjom komunikacyjnym rozpraszającym uwagę, a więc daje im swoisty komfort fizyczny i psychiczny. Pewną propozycją wydzielenia obszaru aktywności poznawczej dziecka może być odpowiednie ustawienie stolików do pracy. Ciekawą ofertę rozwiązania tego problemu zawarł w swej publikacji M. Silberman (2005, s. 27–33). Należy jednak zauważyć, że najbardziej optymalne ustawienie stolików to takie, które zapewnia dzieciom możliwość kontaktów twarzą w twarz i zajmowanie

centralnych pozycji względem ogólnej przestrzeni klasy. Tradycyjne, kolumnowe ustawienie stolików powoduje, że uczniowie zajmujący peryferyjne miejsca mają ograniczony dostęp do aktywnego życia klasy. Rzutuje to niekorzystnie na osiągnięte przez nich rezultaty szkolne i całokształt funkcjonowania społecznego. Osoby zajmujące centralne i środkowe miejsca, jak pokazują badania, są bardziej kreatywne, otwarte, mają lepsze wyniki nauczania i częściej uczestniczą w życiu klasy (Bańka 2002, s. 350–351). Zatem warunki fizyczne takie jak rozmiar przestrzeni, z której dziecko może korzystać, ilość czasu na spokojne przemyślenia, refleksje, zaplanowanie swego działania oraz środki, które może wykorzystać, podejmując różnorodne formy aktywności, mają duże znaczenie w procesie adaptacji dziecka do roli ucznia i wyznaczają kontekst dla uruchamiania przez nauczyciela zadań edukacyjnych.

Środowisko przestrzenne szkoły odgrywa zatem ważną rolę w nabywaniu przez dzieci kompetencji społecznych i poznawczych, w rozwijaniu ich wyobraźni oraz w budowaniu obrazu własnej osoby.

Nie mniej istotne w procesie aktywnej adaptacji dziecka do zmian, jakie niesie wchodzenie w rolę ucznia, są stałość i fachowe przygotowanie całego personelu szkoły. Zatem to, z kim dziecko przebywa, ma olbrzymie znaczenie dla całokształtu jego rozwoju. Nauczyciel małego ucznia wywiera ogromny wpływ na jego funkcjonowanie każdym swoim zachowaniem, gestem i słowem. Dlatego tak ważne są jego kompetencje, a więc to, kim jest jako osoba, jakie znaczenie nadaje światu, w jaki sposób i jakie relacje nawiązuje z innymi ludźmi, jaki ma stosunek do siebie samego oraz do przekazywanej wiedzy. Przy czym warto podkreślić, że o jakości pracy szkoły decydują nie tyle indywidualne kompetencje poszczególnych nauczycieli, ile ich zespołowe działanie i funkcjonowanie, a przede wszystkim ich stabilność i konsekwencja. Ważne, by wymagania i oczekiwania osób, które mają stały kontakt z małym uczniem, były w jednakowy sposób przejrzyste i czytel-

ne, gdyż w przeciwnym razie będzie czuł się on zagubiony i dezorientowany. Wszystkie osoby pracujące w szkole powinny cechować refleksyjność, dynamiczność i otwartość we wzajemnych relacjach, zarówno z uczniami, jak i wobec siebie. To właśnie te cechy decydują o jedności i wartości oddziaływań, co ma szczególnie istotny wpływ na funkcjonowanie małych uczniów. Oddziaływania te powinny trwać przez dłuższy czas, tak by dzieci miały okazję doświadczać stałych i częstych relacji z osobami dla nich znaczącymi, bo tylko takie mogą doprowadzić do pożądanых i trwałych zmian w funkcjonowaniu małych uczniów. Mechanizm bowiem uczenia się przez naśladowanie jest jednym z najbardziej efektywnych na etapie wczesnej edukacji.

Jednocześnie warto podkreślić, że to oddziaływanie nie jest jednostronne. Szkoła i pracujący w niej ludzie zmieniają się każdego roku wraz z wejściem w jej progi kolejnych pierwszoklasistów. Za każdym razem dzieci wnoszą swój niepowtarzalny potencjał, który staje się kontekstem rozwoju wszystkich osób uczestniczących w życiu szkoły.

Kluczami do rozwoju dziecka, na które nauczyciel ma bezpośredni wpływ, są zapewne odpowiednio dobrane zadania edukacyjne. Od ich rodzaju, treści, struktury, atrakcyjności zależą zmiany rozwojowe dziecka, które determinują sposób jego funkcjonowania w roli ucznia. W związku z tym nauczyciel musi być świadomy, że jakość zadań może z jednej strony sprzyjać nabywaniu przez dziecko kompetencji ułatwiających aktywną adaptację do życia szkoły, z drugiej zaś może hamować i utrudniać jej przebieg. Zatem w planowaniu i organizowaniu zadań edukacyjnych nauczyciel musi brać pod uwagę także te czynniki, na które nie ma bezpośredniego wpływu, a które stanowią o funkcjonowaniu szkoły, jak zaplecze materialno-przestrzenne, usytuowanie szkoły, zasoby personelu szkoły. Determinują one bowiem w znacznym stopniu warunki edukacyjne, w których przebiega aktywność zadaniowa ucznia.



Rozdział 6

Edukacyjne wsparcie dziecka w osiągnięciu dojrzałości szkolnej

Renata Michalak

Ostatnie lata zaowocowały wieloma koncepcjami edukacyjnymi, w których na nowo odczytano i spopularyzowano założenia teoretyków uczenia się. W ich publikacjach doświadczenie to taka aktywność, w którą uczeń angażuje się zarówno fizycznie, jak i mentalnie, a która powstaje dzięki jego interakcjom z otoczeniem. Idea ta jest szczególnie obecna, co już zostało powiedziane, we współczesnym kierunku edukacji zwanym konstruktywizmem. Konstruktywizm jako teoria uczenia się opisuje proces dochodzenia do wiedzy, mocno akcentując rolę własnej aktywności jednostki w jej zdobywaniu. Wiedza nie może być w prosty sposób transmitowana od nauczyciela do ucznia. Uczniowie muszą budować swoje rozumienie świata poprzez modyfikowanie uprzednich pomysłów w wyniku własnych działań i poszukiwań. Badania, między innymi K. Stemplewskiej-Żakowicz (1996, s. 124 i dalsze), potwierdzają, że dla tworzenia aktywnych struktur poznawczych większe znaczenie ma wiedza zdobyta drogą doświadczeń osobistych, aktywnego działania, eksplorowania i eksperymentowania niż wiedza pochodząca z przekazu społecznego. Zdaniem autorki uczenie się poprzez praktyczne działanie przynosi o wiele więcej korzyści w rozwoju poznawczym człowieka i jego sprawnym funkcjonowaniu niż uczenie się poprzez zapamiętywanie gotowych, ustrukturuowanych informacji przekazywanych przez innych ludzi.

Jeśli przyjąć założenie, że aktywność własna jest głównym mechanizmem zmian rozwojowych dziecka i tym samym osiągnięcia przez nie dojrzałości szkolnej, należy dążyć do wszelkich starań,

by proces kształcenia dziecka był oparty na jego aktywnym zaangażowaniu, a jego przebieg był dopasowany do aktywności dziecka, a nie nauczyciela. Zaangażowanie oznacza, że dziecko jest zaabsorbowane, zainteresowane, aktywne, że ma motywację do podejmowania zadań, badania swojego otoczenia, odkrywania nowych rzeczy i porozumiewania się z innymi. Zaangażowanie stoi w opozycji do mechanicznego zapamiętywania informacji, które zwykle nie mają dla dziecka większej wartości.

Z perspektywy dziecka zatem proces kształcenia to zdobywanie, gromadzenie i przetwarzanie różnorodnych, bogatych w formę i treść doświadczeń. Z perspektywy zaś nauczyciela to organizowanie ciągu przemyślanych, dostosowanych do potrzeb dziecka, tworzących logiczną strukturę sytuacji edukacyjnych. Proces kształcenia można także ująć w kategoriach ciągu epizodów wzajemnego zaangażowania dziecka i nauczyciela, w których ich aktywność wzajemnie się przeplata, uzupełnia, wzbogaca. Takie ujęcie procesu kształcenia wskazuje na konieczność wzajemnej wymiany, w której istotne jest rozumne dawanie i branie, a spotkanie się nauczyciela i dziecka stanowi dla obojga bogaty kontekst rozwojowy.

Każdy zainicjowany proces kształcenia składa się z określonych, jakościowo odmiennych etapów. W procesie kształcenia respektującym główne założenia konstruktywistycznej teorii uczenia się ogromne znaczenie odgrywa optymalny poziom aktywności dziecka, która jest wzniesiona, podtrzymywana i ukierunkowywana



przez nauczyciela (rys. 1). Kolejność poszczególnych faz tego procesu nie jest przypadkowa, ale wynika z procedury kształtowania się funkcji i kompetencji dziecka. Przy czym warto zaznaczyć, że konstruktywistyczny model nauczania, ze względu na odniesienia do zmian, jakie dokonują się w strukturach mentalnych uczącego się pod wpływem jego własnej aktywności, może być stosowany bez względu na wiek rozwojowy dziecka. Jest efektywny i w zakresie przygotowywania dziecka do zadań szkolnych, a więc w okresie przedszkolnym, jak i w okresie szkolnym, gdyż pozwala dziecku na aktywną adaptację do zmian, jakie niesie życie szkolne na każdym szczeblu edukacji.

Pierwsza zatem faza konstruktywistycznego modelu nauczania zwana jest *orientacją*. Powinna ona koncentrować się na wprowadzeniu dziecka w nowe zagadnienia poprzez wywołanie jego zainteresowania i ciekawości poznawczej, a w konsekwencji – motywacji wewnętrznej do uczenia się. Uczenie się ma doprowadzić do zmian w psychice dziecka, a więc zmian w jego wiedzy, umiejętnościach i systemie wartości. Aby tego dokonać, nauczyciel musi wzbudzić i podtrzymać dziecięce motywy uczenia się. Proces ten nie wydaje się trudny, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, które mają wrodzoną gotowość do poznawania otoczenia, nawiązywania relacji z innymi czy obrony własnych przekonań, choć może ona występować w większym lub mniejszym natężeniu.

Motywacja jest kategorią psychiczną, a więc wewnętrzną, może być jednak wywołana przez czynniki zewnętrzne, takie jak pytania nauczyciela, zaskakujące wydarzenia, niecodzienne obiekty zgromadzone podczas zajęć, postawienie ważkiego dla dziecka problemu, a więc przez to wszystko, co stanowi dla małego ucznia pewne *novum*, jest nieznanie lub nie do końca poznane.

Zwiększenie naturalnego zainteresowania nauczaniem materiałem oraz wyrabianie w dziecku poczucia dokonywania odkryć, a także dostosowywanie przekazywanych treści do właściwych

dziecku form myślenia przyczynia się do rozwijania dziecięcego zainteresowania tym, czego ma się nauczyć, oraz do kształtowania postaw i ocen odnoszących się ogólnie do aktywności intelektualnej (Bruner 1964, s. 76). W związku z tym planowanie zajęć wymaga od nauczyciela głębokiego przemyślenia, jaki tok postępowania będzie najbardziej właściwy i efektywny, a przy tym akceptowany przez dziecko, pasjonujący je i pobudzający do myślenia i twórczego poszukiwania. W wywoływaniu zaciekawienia i zainteresowania dziecka nowym tematem zajęć największe znaczenie ma właśnie ta początkowa faza. Bardzo ważne jest zatem, aby zaraz po rozpoczęciu zajęć uaktywnić dzieci, bo w przeciwnym razie całe ich funkcjonowanie zdominuje pasywność. Od przebiegu i jakości właśnie tego etapu zależy powodzenie całych zajęć, jak i stopień zaangażowania dzieci w ich realizację.

Przyjmując, że dziecko może nadawać znaczenie bodźcom do niego napływającym tylko w kontekście wiedzy uprzedniej, a także że konstruowanie nowej wiedzy polega na restrukturyzacji wiedzy uprzedniej, kolejny etap procesu nauczania powinien koncentrować się na *rozpoznaniu i ujawnieniu dziecięcej wiedzy i doświadczeń*, a więc tego, co już ono wie, zna, potrafi w związku z przedmiotem poznania. To rozpoznanie potrzebne jest zarówno dziecku, jak i nauczycielowi. Dziecku dlatego, że powinno uświadomić sobie własne wyobrażenia na temat nauczanego zagadnienia (by na końcu zajęć odczuć radość z tego, że wie i potrafi znacznie więcej niż na początku); nauczycielowi, gdyż musi wiedzieć, od którego momentu startuje dziecko i jakie konstrukcje (reguły, generalizacje) posiada w odniesieniu do dyskutowanych treści (by mógł odpowiednio zaplanować kolejną fazę procesu). Małe dzieci potrzebują dorosłych, którzy pomogą im zrozumieć ich własne doświadczenia. Pewne pojęcia i sposoby rozumienia doświadczeń dziecko kształtuje oczywiście także poza przedszkolem i szkołą. Mogą być one jednak fałszywe i błędne, choć odpowiednie dla danego poziomu rozwoju. Jeśli nauczyciel ma

pomóc dziecku w lepszym i pełniejszym zrozumieniu świata, musi najpierw odkryć, jak ono samo rozumie swoje doświadczenia. Proces odkrywania pozwoli mu podjąć właściwą decyzję dotyczącą dalszych działań edukacyjnych.

Proces nauczania respektujący założenia konstrukttywizmu jest budowaniem pomostów między tym, co dziecko już wie, a tym, co dopiero ma poznać. Jest to etap dostrzegania przez dziecko pewnych rozbieżności, konfliktu między swoją osobistą wiedzą a informacjami, które do niego napływają (przeżywanie konfliktu poznawczego zwykle jest pierwszym krokiem do rozwoju intelektualnego człowieka). Z perspektywy nauczyciela można powiedzieć, że jest to etap diagnozy strefy aktualnego rozwoju dziecka, a więc określania dobrze opanowanych kompetencji oraz funkcji dopiero dojrzewających. Poziom ich rozwoju ma istotne znaczenie dla planowania całego dalszego kształcenia dziecka. Organizowanie przez nauczyciela kolejnych sytuacji edukacyjnych zależy od znajomości stopnia rozwoju określonych funkcji i kompetencji dziecka. Stopień zaś rozwojowego zaawansowania decyduje o gotowości dziecka do przejścia w planowaną przez nauczyciela strefę najbliższego rozwoju, a więc gotowości do pokonywania własnych możliwości.

Ta gotowość dziecka do uczenia się powinna determinować działania nauczyciela, zwłaszcza w zakresie organizowania aktywności zadaniowej. Zadania, które ma dziecko podjąć, muszą być dostosowane do jego indywidualnych możliwości i specyfiki rozwoju, dawać mu zadowolenie i poczucie sprawstwa.

Na tym etapie ważne jest i to, aby dzieci podejmowały zróżnicowane formy aktywności, ze względu na specyfikę rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych. Rozwój procesów psychicznych i kompetencji jednostki wynikających z jej indywidualnego wyposażenia i doświadczeń zależy bowiem od stopnia ich aktywnego wykorzystywania w toku stałej wymiany z otaczającą rzeczywistością (Włodarski, Matczak 1987, s. 156–157).

Aktywne doświadczanie jest podstawowym czynnikiem rozwoju poznawczego dzieci. Każdego rodzaju wiedza konstruowana przez nie wymaga od nich interakcji z przedmiotami i ludźmi. Interakcje z innymi prowadzą często do konfrontacji sposobów myślenia i rozumienia; brak jednomyślności powoduje wówczas konflikt, który może skłonić dziecko do kwestionowania swojego sposobu rozumowania. Zadania podejmowane przez dzieci na tym etapie powinny skłaniać zarówno do manipulacji przedmiotami fizycznymi, jak i manipulacji umysłowej, czyli myślenia. Szczególnie użyteczne w tej fazie procesu może być korzystanie z takich metod jak:

- grupowa dyskusja, podczas której wiele dzieci ma okazję podzielenia się swoimi pomysłami, chociaż nie wszystkie mogą z tej szansy skorzystać. Wówczas bardziej korzystne będzie, aby najpierw dzieci zastanowiły się, pomyślały, co już wiedzą na dany temat, a następnie podzieliły się swoimi przemyśleniami z innymi uczniami, najpierw w parach, a potem w większych grupach;
- zadawanie pytań otwierających, a więc takich, które zachęcą i pomogą dziecku wydobyć z pamięci informacje, osobiste doświadczenia, które wiążą się z zagadnieniem poruszonym na zajęciach;
- burza mózgów, metoda, która w ostatnim czasie cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli. Ważne jest jednak, by stosując tę metodę na zajęciach przestrzegać ważnych jej reguł, a mianowicie: nie oceniać i nie krytykować pomysłów dzieci na starcie, dawać szansę zgłoszenia pomysłu przez każde z dzieci, zachęcać do podawania nawet najbardziej niewiarygodnych i z pozoru nierealnych informacji, wszystkie pomysły zapisywać, a następnie dokonywać ich wspólnej oceny pod kątem przydatności i efektywności; wybór muszą zaakceptować wszystkie dzieci;
- wypełnianie kart pracy, pozwalających dziecku przedstawić swój punkt widzenia, któ-

rym później może się dzielić z innymi lub weryfikować w działalności badawczej;

- gry dydaktyczne oraz rozwiązywanie zadań otwartych i półotwartych;
- sortowanie i klasyfikowanie obiektów, jest bardzo użyteczną drogą rejestrowania toku myślenia dziecka;
- rysowanie pomysłów, a następnie dyskusowanie i omawianie ich w grupach;
- tworzenie książeczek i pamiętników, które dają dzieciom szansę rejestrowania swoich doświadczeń przez dłuższy czas, na przykład podczas obserwacji czy prowadzenia eksperymentu (Michalak 2004b, s. 186).

Na etapie diagnozowania dziecięcych doświadczeń nauczyciel musi szczególnie zadbać o atmosferę zachęcającą dzieci do wypowiedania własnych poglądów. Powinien zatem powstrzymać się od natychmiastowego oceniania ich odpowiedzi, krytykowania i podpowiadania. Ważna jest na tym etapie gotowość nauczyciela i jego otwarcie na to, co dziecko ma mu do przekazania, niezależnie od tego, w jakim stopniu odpowiedź jest poprawna i zgodna z jego oczekiwaniami. Takie podejście pozwoli dzieciom budować poczucie bezpieczeństwa, zaufania do nauczyciela i wiary we własne kompetencje.

W kolejnej fazie procesu kształcenia dzieci powinny dokonywać aktywnej *restrukturyzacji wiedzy* poprzez włączanie do niej nowych, odkrytych przez nie informacji. Jest to najbardziej istotny etap nauczania w całym procesie kształcenia. Nauczyciel, wprowadzając dziecko w nowe doświadczenia, powinien pomagać mu dokonać zmian w jego dotychczasowej wiedzy. Szczególnie korzystne na tym etapie jest angażowanie dzieci w różnorodne działania badawcze, jak obserwacja zjawisk, eksploracja, wykonywanie prostych eksperymentów, dokonywanie pomiarów, stawianie hipotez, interpretowanie rezultatów uzyskanych podczas badania, poszukiwanie informacji z różnych źródeł. Działania te pozwalają dzieciom samodzielnie odkrywać nowe fakty, dokonywać indywidualnych spo-

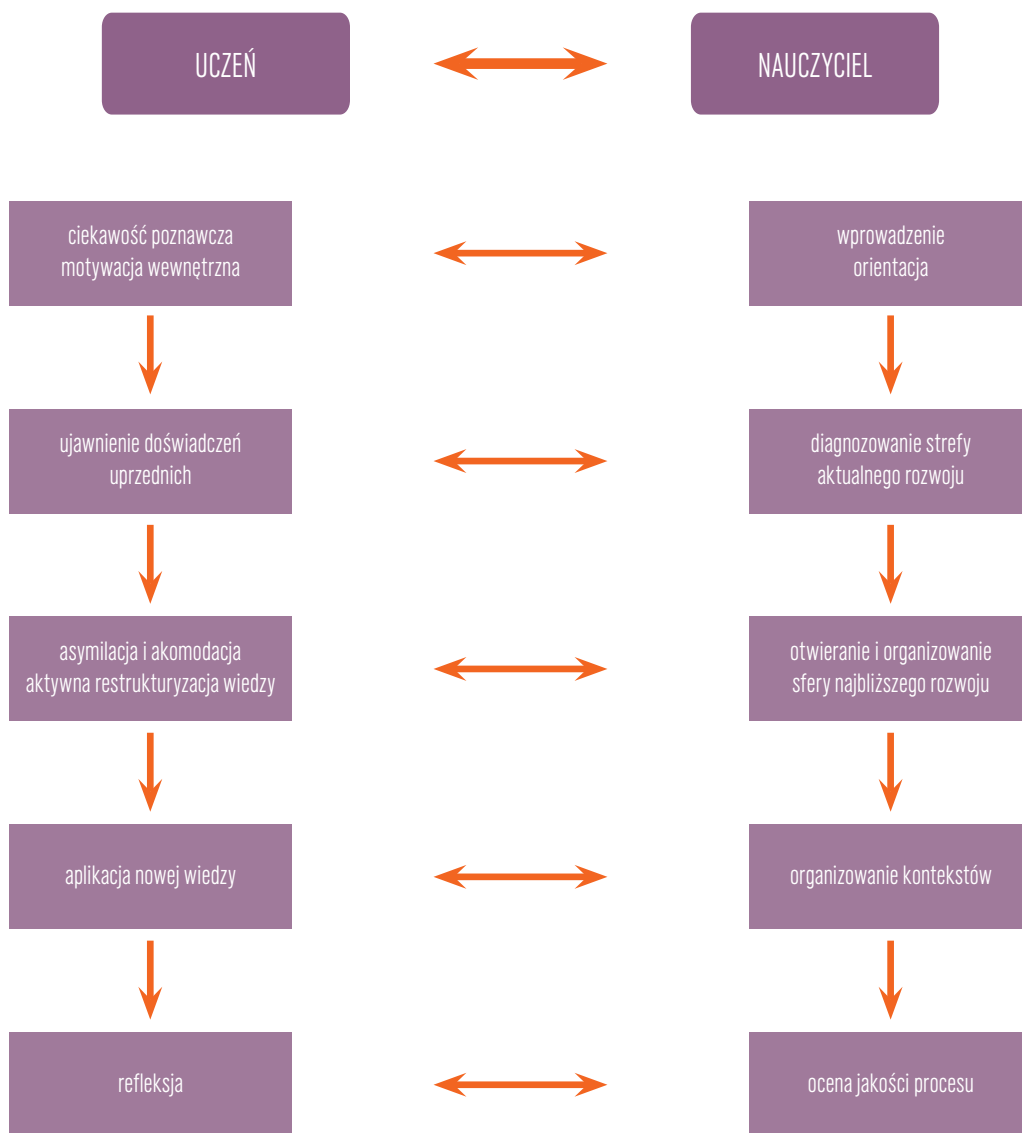
strzeżeń, zbierać i klasyfikować informacje, poszukiwać zależności, a także sprzyjają zmianie dziecięcych sądów oraz formowaniu się nowych struktur poznawczych na bazie już istniejących. Pozwalają dzieciom na rozwijanie nie tylko wiedzy deklaratywnej, ale i proceduralnej, a więc umiejętności stosowania wiedzy w działalności praktycznej. Jednocześnie działania badawcze w pełni angażują ich rozwijający się intelekt (Michalak 2004b, s. 187).

Aktywne zdobywanie informacji odbywa się dzięki dociekaniu. Dzieci są raczej nastawione na poszukiwanie niż na odbieranie. Oznacza to, że poszukują odpowiedzi na pytania postawione przez innych oraz przez nie same. Z ogromnym zapalem szukają rozwiązań interesujących dla nich problemów sformułowanych przez nauczyciela. Z nie mniejszym entuzjazmem zdobywają informacje i umiejętności, które pozwolą im rozwiązać postawione przed nimi zadania. Otwierają się na te zagadnienia, które zmuszają je do zweryfikowania osobistej wiedzy czy wyznawanych przez siebie poglądów. To żywe zainteresowanie jest jednak możliwe tylko wtedy, gdy zadania, z którymi się dzieci zmagają, wymagają ich autentycznego, a nie pozorowanego zaangażowania, myślenia i działania.

Tę fazę konstruktywistycznego modelu nauczania można określić jako osiągnięcie, zdobycie określonych kompetencji leżących w strefie najbliższego rozwoju dziecka.

Skonstruowana przez dziecko nowa wiedza, zdobyta umiejętność czy sprawność wymagają utrwalenia poprzez zastosowanie – w związku z tym kolejny etap kształcenia musi stwarzać dziecku możliwość *rozwijania i stosowania* ich w różnych sytuacjach i kontekstach. To, co szczególnie podkreślają konstruktywiści, to konieczność zdobywania i stosowania nowej wiedzy i umiejętności w różnorodnych i naturalnych kontekstach, bliskich rzeczywistości dziecka.

Autentyczne zadania, czynności i cele służą zdobywaniu najbardziej realistycznych doświadczeń edukacyjnych. Rozwija to odpowiedzialność dzieci za własne uczenie się i najbliższe otoczenie,



Rysunek 1. Konstruktywistyczny model nauczania z perspektywy aktywności ucznia i nauczyciela

gdyż autentyczna aktywność wypływa z ich rzeczywistych potrzeb i doświadczeń dnia codziennego. Autentyczne zadania problemowe zachęcają dzieci do współpracy i negocjowania, gdyż zwykle wymagają zespołowego podejścia, które stanowi naturalny kontekst testowania i sprawdzania własnych pomysłów i sposobów rozumowania. Poza tym bogaty i różnorodny kontekst uczenia się pozwala rozwijać głębsze i bogatsze struktury wiedzy, co znacznie ułatwia przeniesienie i stosowanie wiedzy w nowych, nietypowych sytuacjach (Grabinger 1999, s. 671).

Na tym etapie ważne jest zatem, by dziecko rozwiązywało zadania, które wymagają stosowania nowej wiedzy i które jednocześnie pozwalają dokonywać przeniesienia (transferu) zdobytych informacji, umiejętności na inny kontekst. Jest to moment procesu kształcenia szczególnie istotny dla trwałości i operatywności zdobytej przez dziecko wiedzy. Nowe wiadomości i umiejętności dziecko musi wykorzystywać i stosować w innych sytuacjach edukacyjnych, odmiennych od tych, w których je zdobywało. Im bardziej różnorodny będzie kontekst stosowania nowych kompetencji, w tym większym stopniu dziecko będzie potrafiło w przyszłości korzystać z osobistych zasobów swej wiedzy. Repertuar czynności, które są zasadniczym elementem konstytuującym umiejętności dziecka, jak również stopień ich opanowania zależy wprost proporcjonalnie od ilości i jakości sytuacji, które wymagały ich podejmowania (Michalak 2004b, s. 187). Przy czym należy podkreślić, że im młodsze dziecko, tym ważniejsze jest, by to, czego się uczy, miało większe odniesienie horyzontalne niż wertykalne. Dziecko powinno zdobywać wiedzę i umiejętności, które przydadzą mu się tu i teraz, w drodze z przedszkola do domu, czy już następnego dnia.

Zwieńczeniem zainicjowanego procesu kształcenia powinno być dostrzeżenie przez dziecko zmian, jakie nastąpiły w jego dotychczasowej wiedzy. Ostatni zatem etap to czas *refleksji, oceny i przeglądu poglądów i sprawności* zdobytych przez dziecko w wyniku działań podejmowanych podczas całych zajęć. Na tym etapie zachodzi sprzężenie zwrotne między wiedzą wyjściową a wiedzą nową, samodzielnie budowaną przez dziecko, w wyniku czego uświadamia sobie ono zmianę w spostrzeganiu problemu, który stał się osnową nie tylko całych zajęć, w których uczestniczyło, ale przede wszystkim zróżnicowanej aktywności dziecka. Inaczej mówiąc, w tej ostatniej fazie procesu kształcenia nauczyciel powinien tworzyć sytuacje, w których dziecko dostrzega, że wie i potrafi o wiele więcej w związku z tematem zajęć, niż kiedy

rozpoczęło zajęcia. Dopiero wówczas mały uczeń uzyskuje zadowolenie z włożonego wysiłku, które wyływa z realizacji trudnych zadań zakończonych sukcesem. Nauczyciel zaś orientuje się w zmianie, jaka dokonała się w rozwoju dziecka, i dzięki temu może dokonać ewaluacji jakości całego zainicjowanego przez siebie procesu. Oceniając swoje zajęcia, nauczyciel powinien przede wszystkim uwzględnić dwie kwestie. Po pierwsze, czy zajęcia pozwoliły dzieciom na korzystanie z własnych doświadczeń i odtwarzanie własnego otoczenia. Po drugie, na ile jego działania pomogły dzieciom w zrozumieniu osobistych doświadczeń.

Podczas całego tak organizowanego procesu kształcenia dziecko jest podmiotem aktywnie zaangażowanym w swój osobisty rozwój, a różnorodność podejmowanych przez nie działań stanowi o wartości procesu i jakości jego zmian rozwojowych.

Aktywność zatem jest podstawowym mechanizmem osobotwórczego kształtowania się dziecka. Dzięki niej gromadzi ono informacje, zdobywa wiedzę o otaczającym świecie, jak i o własnych cechach psychicznych i fizycznych. Informacje te pozostają w pamięci psychicznej dziecka jako ślady niezbędne dla jego prawidłowego funkcjonowania. Wobec tego własna aktywność jest źródłem wielu doświadczeń istotnych dla rozwoju dziecka. Doświadczenia te, jak zauważa M. Tyszkowa (1996, s. 49), są podstawowym materiałem rozwoju jego osobowości. Od ich ilości i jakości zależy zatem także gotowość dziecka do wejścia w rolę ucznia – jedną z najważniejszych ról życiowych.



Rozdział 7

Przykłady rozwiązań praktycznych – storyline i metoda projektów

Renata Michalak, Elżbieta Misiorna

Określone rozumienie programu nauczania i standardów kształcenia może z jednej strony stanowić dla nauczyciela ciężar przytłaczający, trudny do pokonania, z drugiej zaś strony może być prawdziwym wyzwaniem dla jego twórczej aktywności. Nauczyciel aktywnie wspierający rozwój dziecka będzie traktował program nauczania jako dobrze ustrukturuowaną i zorganizowaną przestrzeń określającą, jakie kompetencje powinny opanować dzieci, jakimi metodami można je wspomóc w ich osiągnięciu i w jakich warunkach realizować ten proces. W związku z tym nauczyciel refleksyjny, wrażliwy na dziecko i jego rozwój, będzie poszukiwał takiej strategii edukacyjnej, w której przeważać będą metody oparte na zróżnicowanej aktywności dziecka. Aktywność dziecka, co już było wielokrotnie podkreślane, stanowi główny mechanizm rozwoju i nabywania gotowości szkolnej. Zatem nauczycielom odpowiedzialnym za przygotowanie dziecka do podjęcia zadań szkolnych i aktywnej ich adaptacji szczególnie przydatne będą metody, które kreują przestrzeń dla własnej aktywności dziecka. Niewątpliwie do takich metod należą storyline i metoda projektów. W celu pełnego przekonania nauczycieli do korzyści płynących z ich stosowania ukazane zostaną ich główne założenia oraz zastosowanie praktyczne.

Storyline

Metoda storyline opiera się na różnorodnej aktywności dzieci, silnie osadzonej w kontekście ich osobistych doświadczeń. Podejmując różnorodne zadania, dziecko ma możliwość korzystania z uprzedniej wiedzy i całego swojego potencjału, co pozwala mu bezkolizyjnie nabywać nowych kompetencji. Jednocześnie stworzone zostają warunki do korzystania w procesie kształcenia z indywidualnego stylu uczenia się, co z kolei gwarantuje wysoką efektywność edukacji. Co więcej, dziecko postawione w sytuacjach edukacyjnych mocno osadzonych w jego indywidualnych zasobach ma możliwość rozwijania różnych rodzajów inteligencji, tak ważnych w osiągnięciu sukcesu osobistego i życiowego. Metoda przyczynia się do wyzwalań twórczości i wyobraźni dziecka, które są istotnym motorem jego rozwoju i warunkiem satysfakcjonującego funkcjonowania we współczesnym świecie. Stwarza zatem dzieciom różnorodne okazje do ujawniania i rozwijania indywidualnych zainteresowań, respektując ich oczekiwania, potrzeby, upodobania, a przede wszystkim ich możliwości rozwojowe i strategie nabywania kompetencji.

Mocną stroną storyline jest także i to, że bazuje ona na współpracy i kooperatywnym działaniu dzieci, co sprzyja rozwojowi ważnych umiejętności społecznych. Uczy zatem współdziałania, negocjowania, dyskusowania, przekonywania o słuszności zgłaszanych poglądów

i propozycji. Jednocześnie pozwala dzieciom nabywać umiejętności krytycznego spojrzenia na własne poglądy oraz weryfikowania i oceniania poglądów swoich i innych osób.

Różnorodność zadań podejmowanych przez dzieci w toku zajęć prowadzonych metodą storyline pozwala im zdobyć w krótkim czasie dużą ilość informacji, propozycji, pomysłów, faktów z różnych dziedzin życia człowieka. Jednocześnie stwarza to wiele inspirujących okazji do twórczego poszukiwania informacji w toku eksperymentowania, obserwowania, przewidywania, wnioskowania, eksplorowania, stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi. To z kolei gwarantuje dzieciom konstruowanie holistycznego, zintegrowanego obrazu świata.

Strategia kształcenia oparta na założeniach storyline respektuje podmiotowość dziecka we wszystkich etapach procesu uczenia się i nauczania, co oznacza, że jest ono głównym jego kreatorem już w fazie planowania, organizowania i ewaluowania. Warto podkreślić, że odpowiedzialność za treść zadań, sposób zorganizowania działania, zasięg podejmowanych działań oraz dobór osób do ich realizacji ponosi dziecko.

Olbrzymią zaletą prezentowanej strategii jest również to, że zajęcia realizowane zgodnie z jej założeniami mają logiczną i uporządkowaną strukturę, a poszczególne ich elementy są jasne i czytelne zarówno dla dzieci, jak i dla nauczyciela.

Nauczyciel organizujący zajęcia w oparciu o storyline wykorzystuje opowiadanie (historię, *story*) jako kontekst, w którym przebiega proces uczenia się i nauczania. Scenariusz storyline składa się z *epizodów*, a więc głównych części opowiadanej historii, oraz *pytań kluczowych*. Ważne przy tym jest zapewnienie bogatego w środki dydaktyczne środowiska uczenia się, tak by wyzwalało ono i stymulowało aktywność dziecka.

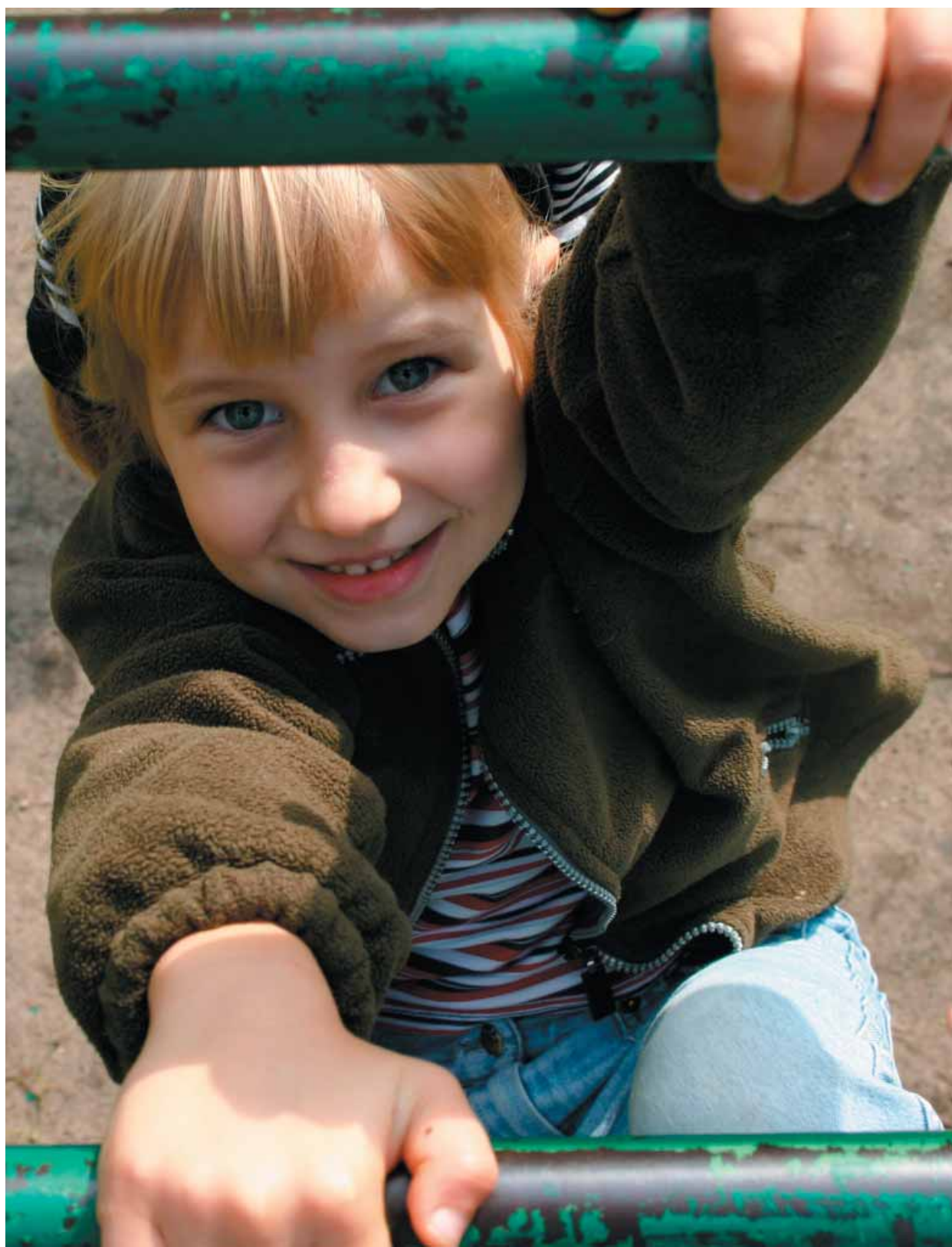
Pierwszym krokiem w praktycznej realizacji zajęć opartych na metodzie storyline jest przygotowanie opowiadania (rzeczywistego lub wymyślnego), które nauczyciel dzieli na poszczególne części zwane epizodami. Prezentowa

historia powinna odpowiadać na zainteresowania dzieci, ich oczekiwania lub wydarzenia dnia codziennego. Pierwszy epizod opowiadanej historii musi zachęcić dzieci do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Ich zaangażowanie warunkuje bowiem kolejne fazy zajęć, a więc ich rozwinięcie i zakończenie. Rozwinięcie storyline zapoczątkowuje epizod prezentujący jakiś trudny dla dzieci problem życiowy, z którym muszą się one zmierzyć. Ostatnią fazę zajęć stanowi prezentacja sposobu jego samodzielnego rozwiązania.

Po podzieleniu historii na poszczególne części nauczyciel przystępuje do opracowania pytań kluczowych, co wymaga ogromnego zaangażowania i profesjonalizmu. Stworzenie dobrych pytań kluczowych jest najtrudniejszym zadaniem nauczyciela pracującego metodą storyline, gdyż ich liczba i jakość determinuje efektywność całego przedsięwzięcia. Sedno pytań kluczowych polega na zachęcaniu i motywowaniu uczestników, wyzwaniu ich inwencji, refleksji lub działania oraz służy kierowaniu aktywnością dzieci, tak by uzyskały właściwą odpowiedź.

Pytania kluczowe powinny być szczególnie dokładnie przygotowane i przemyślane przez osobę prowadzącą zajęcia. Bezpośrednim wskaźnikiem ich poprawności jest ilość i jakość podejmowanych przez dzieci form aktywności. Jednocześnie ważne jest, by w poszukiwaniu odpowiedzi na nie dzieci musiały korzystać z własnych doświadczeń i przeżyć, a nie jedynie z suchych faktów i pojęć. Szczególnie istotne jest przy tym i to, by odpowiedzi udzielane przez dzieci na poszczególne pytania kluczowe przyjmowały formę bardzo różnorodnych działań, gdyż to właśnie decyduje o dynamice zajęć, a zarazem o stopniu zaangażowania i entuzjazmie dzieci.

Charakterystyczną cechą metody storyline jest to, że nauczyciel nie może dokładnie przewidzieć wszystkich odpowiedzi na pytania, może jedynie przypuszczać, że pojawi się choćby jedna z przewidywanych. To właśnie czyni zajęcia szczególnie emocjonującymi, choć jednocześnie jest swoistym wyzwaniem i sprawdzianem



kompetencji nauczyciela, a przede wszystkim jego twórczego, tak pożądanego podejścia do procesu kształcenia. W związku z tym nauczyciel nie może oceniać odpowiedzi dzieci w kategoriach z góry przez siebie przygotowanych, ale może i powinien przedyskutować dziecięce argumenty uzasadniające daną propozycję rozwiązania. Zadając pytania kluczowe, nauczyciel prowadzi dzieci przez edukację, w której to one same, udzielając odpowiedzi, przejmują odpowiedzialność za rozwój swój i innych.

Istota pytań kluczowych tkwi zatem w kreowaniu warunków uczenia się sprzyjających przejmowaniu przez dzieci inicjatywy i braniu odpowiedzialności za własne kształcenie.

W związku z tym, że w podejściu tym praktycznie wszystko pozostaje w rękach uczestników, projekt zajęć przygotowany przez nauczyciela musi być elastyczny, gdyż może zostać wprowadzony w życie tylko dzięki pracy i wyobraźni dzieci.

Ogromną zaletą metody storyline jest i to, że wspólny szkielet opowiadania podzielonego na poszczególne epizody pomaga w zintegrowaniu rozmaitych problemów, tematów, treści, przedmiotów i umiejętności. Pozwala to koncentrować wszystkie zabiegi edukacyjne wokół osoby dziecka i jego rozwoju, i to we wszystkich sferach. Jednocześnie metoda ta umożliwia realizację wszystkich celów istotnych dla odpowiedniego przygotowania dziecka do roli ucznia, i to zarówno w fazie przygotowawczej, jak i realizacyjnej. Szczególnie zatem polecana jest do pracy z dziećmi w przedszkolu i początkowych klasach szkoły podstawowej. Poniżej prezentujemy przykład wykorzystania storyline w pracy z dziećmi przedszkolnymi.

Storyline: Na tropie Pani Jesieni

(na podstawie pomysłu Anny Basińskiej)

Epizod 1: Pan Kasztanek

W czasie zabawy w ogródku przedszkolnym dzieci znajdują na drzewie liść – list od Pana

Kasztanka, w którym przedstawia się i pisze, że ma wielki problem, bo zgubiła się..... (tu kropla deszczu zamazała słowo) i nie może jej odnaleźć. Prosi dzieci o pomoc.

Dzieci domyślają się, czego albo kogo nie może odnaleźć Pan Kasztanek. Następnie wykonują postać Pana Kasztanka z dowolnie wybranych materiałów (rysunek, postać z plasteliny, kasztanów itp.). Z pomocą nauczyciela piszą list do Pana Kasztanka z prośbą o wyjaśnienie problemu. List zostawiają w wybranym przez siebie miejscu.

Pytania kluczowe:

1. Czego albo kogo nie może odnaleźć Pan Kasztanek?
2. Jak wygląda Pan Kasztanek?
3. W jaki sposób możemy się skontaktować z Panem Kasztankiem?
4. Gdzie zostawimy dla niego wiadomość?

Przykładowe rodzaje aktywności dzieci:

1. Odgadywanie brakującego słowa.
2. Rysowanie, malowanie, lepienie, konstruowanie Pana Kasztanka.
3. Burza mózgów, wybór jednego z pomysłów.
4. Redagowanie treści listu.

Epizod 2: Problem Pana Kasztanka

Następnego dnia dzieci odnajdują kolejną wiadomość od Pana Kasztanka. W liście wyjaśnia, że jest przyjacielem Pani Jesieni, którą zgubił dwa dni temu i bardzo się martwi, bo musi ją odnaleźć do 23 września, gdyż wtedy jest pierwszy dzień jesieni. Pan Kasztanek wyjaśnia, że jeśli jej nie znajdzie, to już na zawsze na ziemi będzie lato.

Dzieci postanawiają odnaleźć Panią Jesień. Postanawiają prosić o pomoc w poszukiwaniach dzieci z innych grup. Wykonują i rozwieszają w przedszkolu plakaty z portretem zaginionej Pani Jesieni. Rozpoczynają poszukiwania. Szukają w budynku i ogródku. W różnych częściach budynku i ogrodu odnajdują jesienne warzywa,

owoce, grzyby i kwiaty. Stwierdzają, że musiała je zgubić Pani Jesień.

Pytania kluczowe:

1. Czy chcecie pomóc w poszukiwaniach Pani Jesieni, czy wolicie, żeby cały czas było lato?
2. Ile mamy czasu na znalezienie Pani Jesieni?
3. Kto może nam pomóc w poszukiwaniach?
4. W jaki sposób poinformujemy inne dzieci, kogo szukamy?
5. Jak wygląda Pani Jesień?
6. Kto mógł zgubić te rzeczy?
7. W jaki sposób możemy uporządkować to, co znaleźliśmy?

Rodzaje aktywności dzieci:

1. Dzieci podają argumenty za i przeciw (ważne, by nauczyciel uświadomił dzieciom, że jeśli Pani Jesień się nie odnajdzie, to nie będzie też zimy, a więc i śniegu, sanek itp.). Dzieci podejmują decyzję o rozpoczęciu poszukiwań.

2. Dzieci z pomocą nauczyciela zaznaczają w kalendarzu pierwszy dzień jesieni oraz skreślają bieżący dzień, liczą, ile dni mają na poszukiwania.
3. Dzieci w grupach wykonują plakaty z postacią Pani Jesieni i rozwieszają je w różnych miejscach w przedszkolu.
4. Dzieci tworzą zbiory owoców, warzyw, kwiatów itp.
5. Burza mózgów.

Epizod 3: *Smakotyki Pani Jesieni*

Kolejnego dnia obok pozostawionych warzyw i owoców dzieci znajdują list od Pana Kasztanka. Gratuluje dotychczasowego śledztwa i proponuje, żeby otworzyć targ, na którym znajdują się przysmaki Pani Jesieni, a może wtedy Pani Jesień przyjdzie na ten targ i dzięki temu się odnajdzie. Pan Kasztanek pozostawia również listę przysmaków Pani Jesieni (w formie zagadek). Dzieci rozwiązują zagadki i robią listę zakupów.



Pytania kluczowe:

1. Jak zorganizujemy targ w naszej sali?
2. Ile ustawimy straganów?
3. Co będziemy sprzedawać na każdym straganie?
4. Czym będziemy płacić za towar?

Rodzaje aktywności dzieci:

1. Dzieci rozwiązują zagadki.
2. Dyskusja.
3. Dzieci dzielą się na grupy, z których każda jest odpowiedzialna za swój stragan i przygotowuje listę sprzedawanych produktów.
4. Dzieci wymyślają środek płatniczy i go przygotowują.

Epizod 4: *Jesienne zakupy na targu*

Dzieci idą z nauczycielem na prawdziwy targ. Korzystając z listy, kupują różne jesienne warzywa, owoce i kwiaty.

Po powrocie urządzają własny targ, na którym sprzedają dary jesieni. Czeka ją także na Panią Jesień, ale ona niestety nie przychodzi.

Pytania kluczowe:

1. O czym należy pamiętać, robiąc zakupy?
2. W co włożymy nasze zakupy?

Rodzaje aktywności dzieci:

1. Dzieci idą na targ i zakupuja potrzebne produkty.
2. Dzieci bawią się w targ, sprzedają i kupują warzywa.

Epizod 5: *Pani Jesień odnaleziona*

Kolejnego dnia nauczyciel oznajmia z radością dzieciom, że dzisiaj rano słyszał w wiadomościach telewizyjnych (lub radiowych), że Pani Jesień się odnalazła. Oczywiście nagrał tę wiadomość, żeby zaprezentować ją dzieciom. Dzieci oglądają fragment (fikcyjnych) wiadomości nagranych wcześniej przez nauczyciela (bądź wysłuchują z kasyety magnetofonowej – jeśli wiadomość pochodziła z radia) i dowiadują się, że Pani Jesień odnalazła się dzięki po-

mocy dzieci z przedszkola nr ..., które urządziły jesienny targ. Dzieci świętują pierwszy dzień jesieni.

Pytania kluczowe:

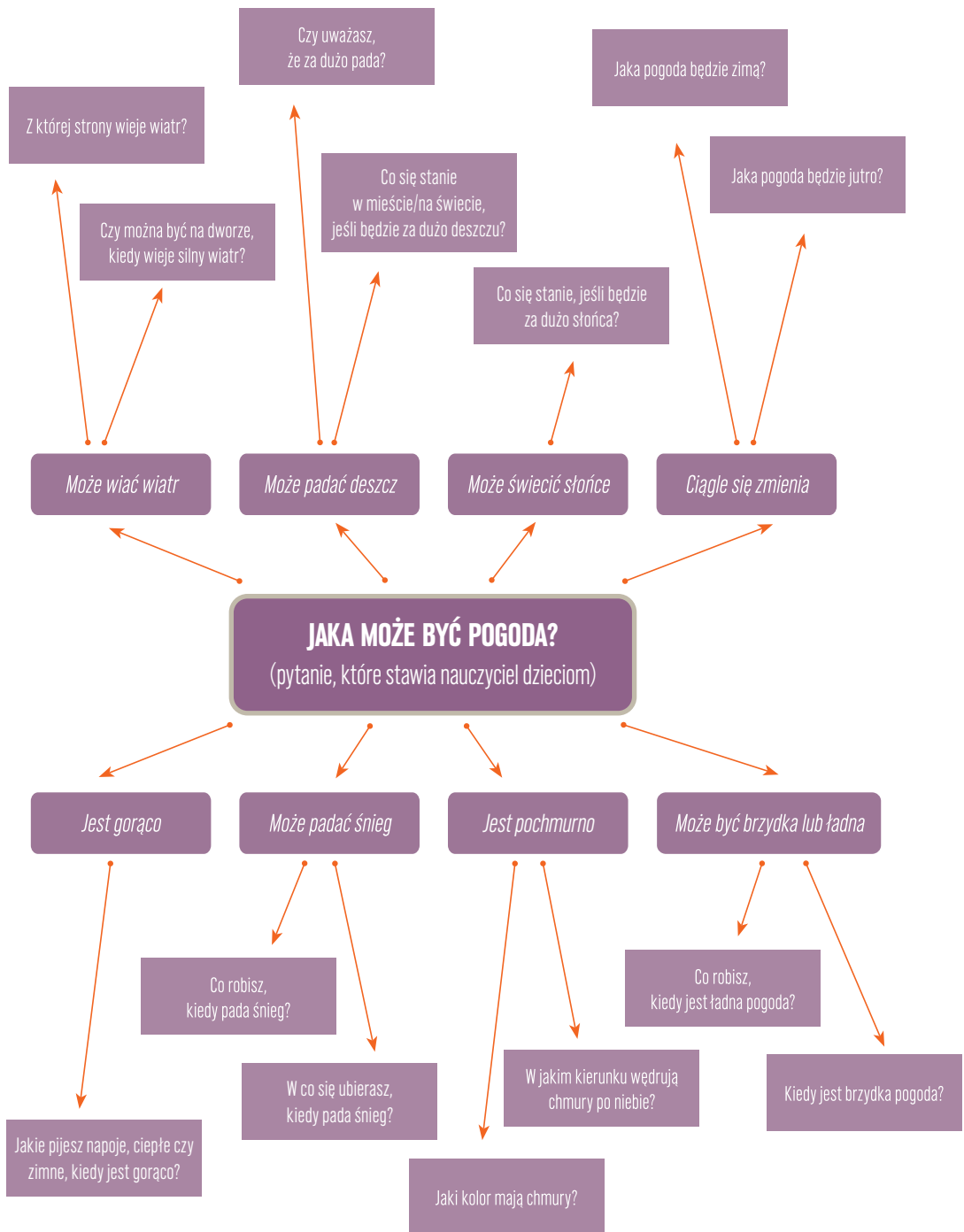
1. Jak uczymy pierwszy dzień jesieni?

Rodzaje aktywności dzieci:

1. Wykonanie sałatki warzywnej.
2. Spacer po parku lub inne pomysły dzieci.

Metoda projektów

Drugą z metod szczególnie przydatnych w pracy z dziećmi to metoda projektów. Projekty można realizować w ramach różnych ofert edukacyjnych, w różnych grupach dzieci i w różnych środowiskach. Metoda ta, podobnie jak storyline, nie narzuca ani treści do opanowania, ani sytuacji, w których ma zachodzić proces kształcenia, nie definiuje też celów ani standardów merytorycznych. Jej kształt i przebieg całkowicie zależą od inwencji samych dzieci i nauczyciela. Cechą zaś charakterystyczną projektu jest nacisk na pogłębione działania badawcze, które znacznie poszerzają wiedzę dzieci na temat poruszanego zagadnienia. Oznacza to, że dzieci same stawiają pytania, same poszukują na nie odpowiedzi i same podejmują decyzje dotyczące rodzaju wykonywanych działań. W całym bogactwie metod nauczania wykorzystywanych w pracy z dziećmi żadna inna nie kładzie tak silnego nacisku na ich samodzielność, jak właśnie metoda projektów. Jak zauważają J.H. Helm i L.G. Katz (2003, s. 16), projekt określa „kontekst, w którym dziecięca ciekawość świata może znaleźć sensowny wyraz, przynosząc małemu człowiekowi radość samodzielnego poznania”. Jednocześnie należy podkreślić, że metoda projektów przynosi szczególnie wiele korzyści, jeśli chodzi o przygotowanie dzieci przedszkolnych do podjęcia zadań szkolnych, gdyż rozwija dyspozycje emocjonalno-intelektualne dziecka oraz uczy je współpracy i korzystania z pomocy kolegów. Poza tym bazuje na autentycznych zasobach dziecka,



Rysunek 2. Przykład siatki tematycznej

pozwalając mu bezpiecznie osiągać strefę najbliższego rozwoju. Dziecko, podejmując zróżnicowane formy aktywności, buduje całościową wiedzę, która staje się podstawą konstruowania zintegrowanego obrazu świata i siebie samego. Kształtuje także umiejętności perspektywicznego ujmowania przyszłości oraz ponoszenia odpowiedzialności za efekty własnych działań. Mocną stroną tej metody jest i to, że w toku zmagania się z problemami, które są dla dziecka ważne i interesujące, pielęgnuje wytrwałość.

W projekcie, podobnie jak w storyline, wszystko pozostaje w rękach dzieci. Nauczyciel nie wie, w jakim kierunku rozwinie się projekt ani jakie aspekty problemów zainteresują dzieci. Jednego zaś może być pewien, że dobrze przygotowany projekt zaangażuje bez reszty dziecięcy intelekt i emocje, stając się, jak ujmują to autorki, wspólną przygodą nauczyciela i jego podopiecznych.

W strategii projektowej wyróżnia się trzy zasadnicze etapy. Projekt rozpoczyna się inspirującym tematem, proponowanym przez nauczyciela bądź same dzieci. Staje się on kontekstem wszystkich kolejnych działań projektowych. W tej fazie najpierw nauczyciel samodzielnie opracowuje wstępną siatkę pytań i zarysowuje rusztowanie projektu. Następnie konfrontuje ją z dziecięcą wiedzą dotyczącą poruszanego problemu i przygotowuje ostateczną mapę tematyczną. Ilustracją tej fazy może być przedstawiona poniżej siatka tematyczna (rys. 2).

Opracowanie siatki tematycznej kończy pierwszy etap projektu i jest jednocześnie początkiem jego drugiego etapu. Obejmuje on realizację projektu i w zasadzie koncentruje się na organizowaniu aktywności badawczej dzieci. Najczęściej ma ona charakter zajęć terenowych, rozmowy z ekspertami, wizyty w ciekawych miejscach, polisensorycznego poznawania i prowadzenia eksperymentów. Na tym etapie następuje także prezentacja efektów pracy dzieci, zwykle w formie inscenizacji, dramy, tańca, opisów, rysunków i plakatów. Pod koniec tego etapu nauczyciel powinien wrócić do wcześniej przygotowanej siatki

tematycznej i rozważyć, czego dzieci się nauczyły i które działania badawcze warto powtórzyć. Poniżej zaprezentowano przykładowe działania badawcze dzieci podejmowane podczas realizacji tematu *Pogoda*.

- Obserwowanie i notowanie zmian pogody zachodzących w różnych porach roku (kalendarz pogody).
- Wykonanie plakatu ukazującego zmiany warunków atmosferycznych.
- Klasyfikacja ubrań według pory roku.
- Ubieranie lalki w ubranka odpowiednie do pogody na dworze lub pory roku.
- Wywiad z ludźmi na temat ich samopoczucia w zależności od warunków atmosferycznych.
- Sporządzenie listy napojów, jakie piją ludzie w gorący dzień.
- Ułożenie diety odpowiedniej do pory roku.
- Ukazanie zmian, jakie zajądą w zachowaniu ludzi na skutek zbyt dużych opadów.
- Przygotowanie listy zagrożeń wynikających ze zbyt gwałtownych opadów deszczu lub śniegu w najbliższej okolicy/na świecie.
- Mierzenie ilości opadów w ciągu kilku dni.
- Obserwowanie zmian na niebie oraz rysowanie chmur, ich kształtu i koloru.
- Wykorzystywanie różnych narzędzi i materiałów do mierzenia siły i kierunku wiatru.
- Gromadzenie ilustracji ukazujących życie ludzi zamieszkujących różne strefy klimatyczne.
- Stworzenie listy gier i zabaw, w które można się bawić w zależności od pogody.
- Eksperymentowanie ze zmianami stanu skupienia wody w zależności od temperatury.
- Ukazanie zmian w życiu roślin i zwierząt w różnych porach roku.
- Rejestrowanie osobistych odczuć podyktowanych zmianami pogodowymi.

Ostatni etap projektu to kulminacyjne jego zakończenie. Zwykle polega ono na prezentacji wypracowanych przez dzieci rezultatów na forum przedszkola, przed zaproszonymi rodzicami i innymi gośćmi.



Zakończenie

Głównym celem niniejszej publikacji jest ukazanie różnych kontekstów dojrzałości szkolnej dziecka poprzez zobrazowanie wieloznaczności i złożoności tego zagadnienia. W związku z tym dotyka ona w większym lub mniejszym stopniu wielu aspektów dotąd niedookreślonych i nierozwiązanych oraz wskazuje na te, które wymagają natychmiastowych i systemowych zmian. Problem dojrzałości szkolnej został tu przedstawiony głównie w kontekście rozwoju dziecka i powinności, jakie pod tym względem mają do spełnienia przedszkole i szkoła i których wypełnianie w ogromnej mierze pozostaje na barkach nauczyciela. To głównie od jego siły, kompetencji i mądrości zależy najpierw dobre przygotowanie dziecka do wejścia w rolę ucznia, a następnie jego aktywna adaptacja do zmian, jakie niesie życie szkolne. Tymczasem tylko wzajemne otwarcie wszystkich podmiotów edukacyjnego wsparcia dziecka pozwoli pokonać trudności, jakich doświadczają mały człowiek, przekraczając próg szkolny. Tylko ich wzajemne wysiłki mogą zbudować wielowymiarowe, a zarazem „bezprogowe” środowisko rozwoju dziecka. Tak ujęta strategia współpracy przedszkola, szkoły, a także rodziny zapewni dziecku **ciągłość edukacyjną**, którą należy rozumieć jako **przechodzenie ze strefy aktualnego rozwoju do strefy najbliższego rozwoju, co wyraża się w kontynuacji, wzbogacaniu, rozwijaniu i utrwalaniu nabytych dotychczas kompetencji (a więc wiadomości, umiejętności, nawyków i zachowań), które stanowią podstawę dotychczasowego procesu jego rozwoju.**

Edukacja przedszkolna tylko wtedy stwarza warunki do bezkolizyjnego, bezpiecznego wejścia dziecka w rolę ucznia i podjęcia nauki we-

dług programu zewnętrznego, gdy jest rzeczywiście oparta na swobodnym i spontanicznym uczeniu się dziecka, a więc uczeniu się według programu wewnętrznego. Od przebiegu adaptacji dziecka do zewnętrznych wymagań, jakie stawia przed nim instytucja powołana do działalności edukacyjnej, zależy jego sukces rozwojowy (gdyż program każdej instytucji – przedszkola, szkoły – jest zawsze dla dziecka programem zewnętrznym). Trzeba zatem dążyć do wszelkich starań, aby program przedszkola stał się integralnym elementem programu szkoły, a program dziecka stał się programem nauczyciela. Zatem program wewnętrzny dziecka powinien wyznaczać zakres, treść i dynamikę programów instytucji edukacyjnych. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na to, że do podjęcia zadań szkolnych dziecko przygotowuje się już od momentu przyjścia na świat. Od bogactwa, różnorodności i jakości tych wczesnych doświadczeń w pełni zależy jakość funkcjonowania dziecka w roli ucznia. Proces uczenia się obejmuje całe jego życie, a więc szkoła pod tym względem niczego nie zapoczątkowuje, a jedynie włącza się i może w większym lub mniejszym stopniu wykorzystać to, co zostało uruchomione już wcześniej.

W związku z tym z jednej strony może być ona szansą rozwojową dziecka, a więc otwierać przed nim kolejne drzwi do świata, z drugiej zaś może je zamykać, nie wykorzystując dotychczasowych zasobów dziecka.

Zagadnienia poruszane w publikacji wskazują na konieczność podjęcia pogłębionych analiz teoretycznych i licznych rozwiązań praktycznych. Zasadniczy problem, który wymaga rozstrzygnięć, wiąże się ze startem szkolnym dziecka. W związku z tym przedmiotem zainteresowań należy uczynić:

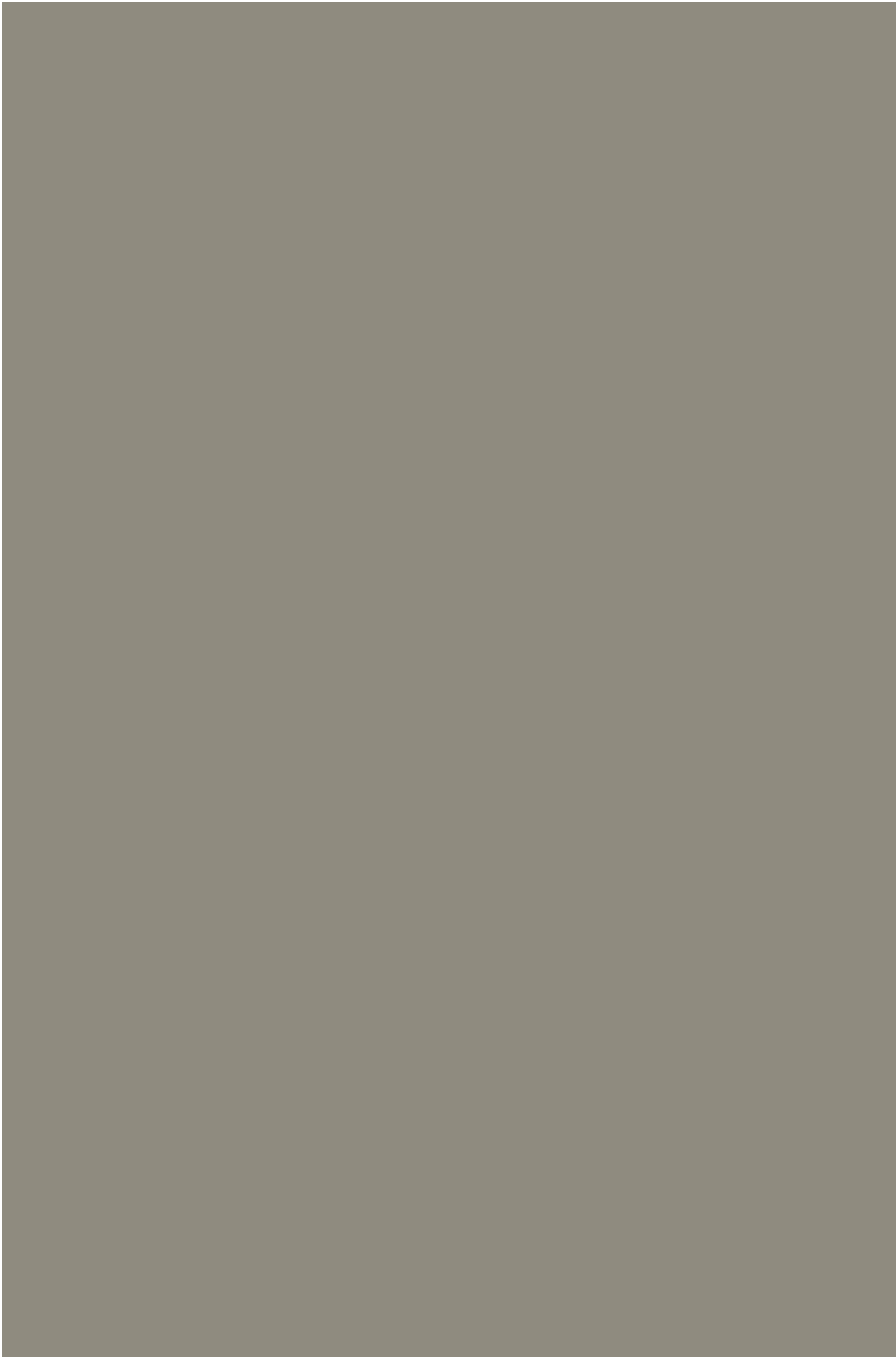
- problem diagnozowania strefy aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka, i to we wszystkich przejawach jego funkcjonowania,
- gotowość wszystkich podmiotów edukacji, w aspekcie merytorycznym, metodycznym, jak i organizacyjnym, do objęcia dziecka opieką edukacyjną od jak najwcześniejszych lat jego życia,
- zmianę systemu oczekiwań i wymagań wobec dziecka, zarówno ze strony rodziny, jak i nauczycieli przedszkolnych i szkolnych,
- określenie powinności głównych instytucji opiekuńczo-wychowawczych w zakresie objęcia troską wszystkich dzieci, bez względu na ich możliwości i ograniczenia rozwojowe.

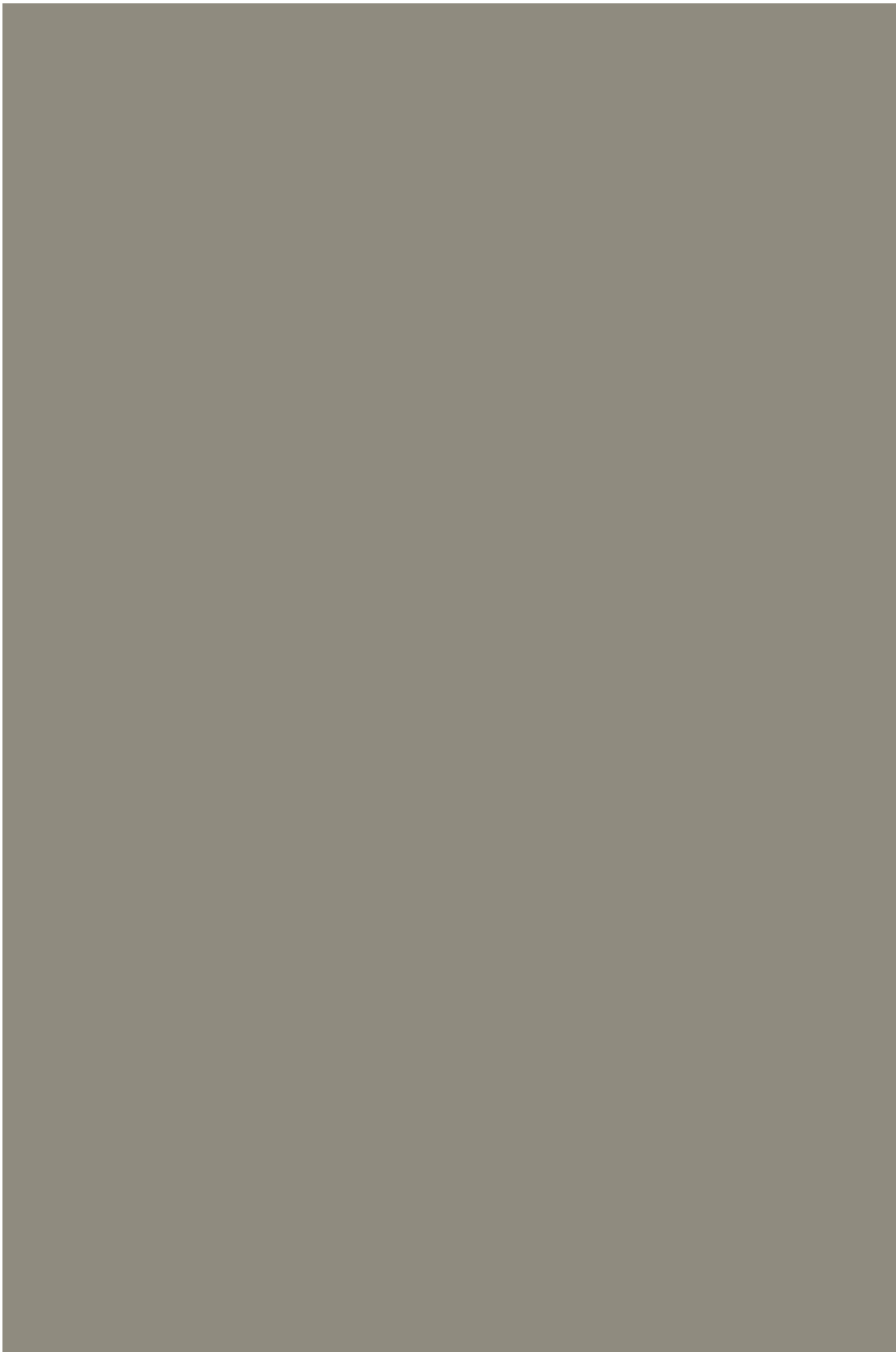


Bibliografia

- Bańka A. (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brejnak W. (1993). *Kocham i wychowuję*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Bruner J. (1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Bruner J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Brzezińska A. (1987). *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska A. (1998). *Misja edukacji elementarnej*. *Edukacja i Dialog*, 2
- Brzezińska A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. *Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Burtowy M. (1992). *Psychopedagogiczne podstawy ciągłości procesu wychowawczo-dydaktycznego na poziomie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego*. W: Brzezińska A., Burtowy M. *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: UAM.
- Driver R. (1990). *Constructivist approaches to science teaching*. Seminar Series „Constructivism in Education”, University of Georgia.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zys i S-ka.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media i Rodzina.
- Grabinger R.S. (1999). *Rich environments for active learning*. W: *Design approaches and tools in education*. Kluwer Academic Publishers.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: CODN.
- Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska D. (1994). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: WSP.
- Konarzewski K. (1991). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Akademos.
- Kozielecki J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Michalak R. (2004a). *Aktywizująca strategia nauczania w zintegrowanej edukacji najmłodszych uczniów*. W: Sowińska H., Michalak R. (red.). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak R. (2004b). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muszyński H. (1994). *Biograficzne teorie rozwoju osobowości i ich znaczenie dla teorii opieki*. W: Z. Dąbrowski, F. Kowalewski (red.). *Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina naukowa i przedmiot studiów – samookreślenie, stan, zastosowanie*. Olsztyn: WSP.
- Phillips D.C., Soltis J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Schaffer H.R. (1998). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers, chapter 5, 6.
- Silberman M. (2005). *Uczymy się nauczać*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sowińska H. (2002). *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*. W: Sowińska H., Mi-siorna E., Michalak R. (red.). *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.

- Szuman S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci. Nowa Szkoła, 6.
- Tyszkowa M. (1996). Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Warszawa: PWN.
- Wadsworth B.J. (1998). Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka. Warszawa: WSiP.
- Waloszek D. (1993). Przygotowanie dzieci sześcioletnich do zadań szkolnych. Zielona Góra: WSiP.
- Wilgocka-Okon B. (2003). Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Włodarski Z., Matczak A. (1987). Wprowadzenie do psychologii. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1971). Wybrane prace psychologiczne. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1987). Narzędzie i znak w rozwoju dziecka. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (1989). Myślenie i mowa. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (2002). Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.







Wydane pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatek” podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej oraz zeszyty metodyczne stanowią integralną całość. Opracowania łączy współczesne rozumienie gotowości szkolnej, a ich tematy odnoszą się do różnych jej aspektów. Zeszyty zawierają praktyczne propozycje programów, scenariuszy zajęć i zabaw oraz wnioski sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań. Całość pomoże nauczycielom rozpoznać w zachowaniu dzieci przejawy aktywności, samodzielności, umiejętności społecznych, komunikacyjnych, gotowości do nauki czytania i matematyki, a przede wszystkim lepiej dzieci rozumieć i świadomie wspierać ich rozwój.

Elżbieta Koźniewska