

PROJEKT

Akademickie
Centrum
Kreatywności

Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego

Od teorii do zmiany w praktyce



**Redakcja naukowa:
Ewa Filipiak**

PROJEKT

Akademiczne
Centrum
Kreatywności

Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego

**Od teorii do zmiany
w praktyce**

**Redakcja naukowa:
Ewa Filipiak**

Redakcja:

prof. dr hab. Ewa Filipiak

Recenzenci:

prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska
dr hab. Renata Michalak

Autorzy:

dr Agne Brandisauskiene
dr Milda Bredikyte
prof. dr hab. Anna I. Brzezińska
prof. dr hab. Ewa Filipiak
prof. Pentti Hakkarainen
dr Ewa Lemańska-Lewandowska
mgr Joanna Szymczak
dr Małgorzata Wiśniewska

Wydawca:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio
| klonowski.eu |

ISBN 978-83-942784-5-8

Publikacja przygotowana w ramach realizacji programu pod nazwą „Akademickie Centrum Kreatywności” w ramach projektu systemowego „Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami” (Poddziałanie 1.1.3.), w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007-2013 (POIG.01.01.03-00-001/08) przez Instytut Pedagogiki / Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Bydgoszcz 2015

Zdjęcia na okładce i w tekście wydano za zgodą właścicieli praw autorskich

Autor zdjęć: Andrzej Obiała

Egzemplarz bezpłatny



[...] procesy rozwoju nie pokrywają się z procesami nauczania, [...] procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju.

[...] Rozwój dziecka nigdy nie idzie za nauką szkolną, jak cień za przedmiotem. Dlatego testy osiągnięć szkolnych nie odzwierciedlają dziecięcego rozwoju. W rzeczywistości między procesem rozwoju a procesem nauczania istnieją niezwykle złożone, dynamiczne zależności, których nie można ogarnąć jedną, aprioryczną, spekulatywną formułą.

Nauczanie każdego przedmiotu odznacza się własnym, jemu właściwym, konkretnym stosunkiem do rozwoju dziecka.

Stosunek ten zmienia się przy przejściu dziecka z jednego szczebla rozwoju na drugi.

| Wygotski, 1971, s. 546-547 |

Wprowadzenie	7
--------------------	---

Ewa Filipiak

Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego	15
---	----

Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska

Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych	39
--	----

Pentti Hakkarainen

Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się (Cultural-historical approach to self-regulation in play and learning; przekł. Anna Bączkowska)	67
--	----

Milda Bredikyte, Agne Brandisauskiene

Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym (Play and self-regulation in preschool age children; przekł. Anna Bączkowska)	111
---	-----

Anna I. Brzezińska

Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego	133
--	-----

Anna I. Brzezińska

Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ	145
--	-----

Małgorzata Wiśniewska

Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci
z trudnościami w uczeniu: między nadmiarem
a niedomiarem wsparcia 165

Joanna Szymczak

(Współ)bycie/(współ)stawanie się refleksyjnym nauczycielem
i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategię działania
ku refleksyjności 181

Ewa Filipiak

Ustalenia definicyjne 203

Noty o Autorach 209

Bibliografia 217

Wprowadzenie

Oryginalna kulturowo-historyczna teoria rozwoju Lwa S. Wygotskiego inspiruje badaczy na całym świecie do podejmowania licznych studiów teoretycznych, metodologicznych, inicjuje projekty rozwojowo-badawcze. Jak zauważa A.I. Brzezińska [...] *Jest to rzadki przypadek, by dzieło kogoś, kto od dawna nie żyje, i kto żył i działał w tak odległym kulturowo kontekście (w niektórych okresach naszej najnowszej historii kontekście mimo bliskości fizycznej odległym niezmiernie) stawało się z roku na rok coraz bardziej znane i znaczące* (Brzezińska, 2000a, s. 5).

Międzynarodowa społeczność badaczy kultury, aktywności i działalności jednostki tworzy współcześnie sieci naukowo-badawcze. Nie są one ograniczone terytorialnie, przekraczają umowne granice, koncentrują się wokół ISCAR (*Internationale Society for Cultural-Historical Activity Research*). Badacze, kontynuując tradycje podejścia kulturowo-historycznego Lwa S. Wygotskiego i jego współpracowników, Aleksieja N. Leontiewa, Aleksandra R. Łurii, pogłębiają myśli i idee, podejmują też nowe wątki badawcze. Do twórczych kontynuatorów, współczesnych interpretatorów myśli Wygotskiego i badaczy podejmujących projekty badawcze w tym nurcie należą m.in. Elena Bodrova, Seth Chaiklin, Michael Cole, Wasilij Dawydow, Yrjo Engeström, Pentti Hakkarainen, Mariane Hedegaard, Joachim Lompscher, Barbara Rogoff, James V. Wertsch, Nikolai Veresov, P.W. Zenczenko, Galina Zuckermann i inni.

W Polsce do pogłębiania myśli Lwa S. Wygotskiego niewątpliwie przyczynił się zespół naukowy prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej (UAM Poznań). Dzięki wysiłkowi tego zespołu w latach 1994-1995 ukazał się trzytomowy cykl prac nawiązujących do koncepcji Wygotskiego: „Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów” (1994); „Dziecko wśród rówieśników” (1995) oraz „Dziecko w zabawie i świecie języka” (1995). W 2002 roku ukazał się tom przekładów prac Lwa S. Wygotskiego zatytułowany „Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie” (red. Anna Brzezińska i Marta Marchow), nawiązujący tytułem do wydanych w 1971 roku „Wybranych

prac psychologicznych” (Warszawa: PWN, wybór i przekład: Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, redakcja naukowa: Edward Franus).

Nadal jednak brakuje projektów, w których podejmowane są próby przeniesienia tej niełatwej w odbiorze teorii do praktyki edukacyjnej. Taką próbę podjęto w projekcie *Akademickie Centrum Kreatywności*, realizowanym od 15 XI 2014 do 15 XI 2015, w ramach projektu systemowego pn. „Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami”, nr POIG.01.01.03-00-001/08. Akademickie Centra Kreatywności miały stać się placówkami, które pilotażowo kształcą nauczycieli w oparciu o najnowsze metody dydaktyki i z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, a także upowszechniają aktualne metody dydaktyczne wśród pracujących nauczycieli. Metody te miały zostać przetestowane w tzw. szkołach ćwiczeń, w których studenci-beneficjenci projektu mieli odbywać praktyki.

Zespół badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji w UKW w Bydgoszczy pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak przygotował koncepcję innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z dzieckiem na I etapie edukacji. Model ten oparty został na założeniach wyprowadzonych z socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego. Innowacyjna metoda pracy nauczyciela z uczniem polegała na budowaniu rusztowania dla myślenia, rozumowania, rozwijaniu zdolności uczenia się, refleksyjności i umiejętności oceniania własnej pracy, rozwijania poczucia skuteczności i sprawstwa. W ramach projektu *Akademickie Centrum Kreatywności* przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy podjęto próbę rozwojowej analizy form działalności dzieci, ujawnianych podczas wykonywania specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych, ukierunkowanych na badanie zjawisk językowych, matematycznych, przyrodniczych, artystycznych. Monitorowano budzącą się u dzieci z klas I-III możliwość rozwijania myślenia teoretycznego. Realizacja przyjętych założeń wymagała poszerzania niezbędnych profesjonalnych kulturowych kompetencji i umiejętności u studentów pedagogiki wczesnoszkolnej przygotowanych do konstruowania wiedzy z dzieckiem i pomagania mu w rozwiązywaniu problemów we współpracy. Do badań została powołana specjalna grupa projektowa, zróżnicowana ze względu na posiadaną wiedzę, umiejętności, kompetencje. Triadowa grupa (EKSPERCI-INTERWENCJONIŚCI-NOWICJUSZE) tworzyła społeczną sieć uczenia się, współtworzyła wiedzę w edukacyjnym, zaangażowanym działaniu.

Teoria Lwa S. Wygotskiego jest poznawana przez studentów w toku studiów. Nie ma jednak wtedy miejsca na przekładanie tej niełatwej teorii na język ofert edukacyjnych. Dlatego tak ważna wydała się możliwość testowania transferu oryginalnej

teorii psychologiczno-pedagogicznej na grunt rozwiązań edukacyjnych, z których może skorzystać nauczyciel wczesnej edukacji.

Współcześnie teoria ta inspiruje zmianę edukacyjną w świecie, implikując powoływanie do życia laboratoriów badawczych zajmujących się przeniesieniem założeń kulturowo-historycznej teorii do codzienności szkół/grup eksperymentalnych¹.

Prace prezentowane w niniejszym tomie podejmują, zarówno próbę pogłębienia teorii-metody Lwa S. Wygotskiego, jak również zawierają doniesienia badawcze z podejmowanych prób przeniesienia tej teorii na obszar praktyk edukacyjnych. Teksty zamieszczone w tym tomie tworzą swoiste „pary”. Problem poddawany analizie w kontekście teorii Lwa S. Wygotskiego i kulturowego podejścia do edukacji w jednym rozdziale, w kolejnym zostaje pokazany w przestrzeni kultury grupy przedszkolnej/szkolnej, zastosowany w badaniu analizowanej formy.

Tom otwiera artykuł Ewy Filipiak, w którym poddaje namysł nad specyfiką strategii *scaffoldingu* – *budowania rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. Autorka zwraca uwagę na konieczną, dla realizacji modelu nauczania rozwijającego, redefinicję roli nauczyciela w kulturze uczenia, który przede wszystkim tworzy warunki i klimat inicjatywnej współpracy z dzieckiem. Podkreśla znaczącą w tym podejściu rolę języka, a w szczególności „planującą funkcję mowy” i formatywny charakter instrukcji dorosłego. Istotną kwestią poddaną analizie w tym rozdziale, są zadania rozwojowe angażujące dziecko w proces nauczania rozwijającego.

Wygotski nie chciał badać eksperymentalnie *tego, co może składać się na obecny poziom rozwoju dziecka, ale to, co i jak może zrobić zarówno samo dziecko, jak i przy pomocy innych, czyli to, jak można dokonać zmiany, aby dziecko samo kontrolowało swoje zachowanie*. Taką próbę obserwowania, rejestrowania i poddawania analizie aktywnych form działalności i uczestnictwa dzieci w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencjonisty podjęto w projekcie *Akademickie Centrum Kreatywności*. Ewa Filipiak i Ewa Lemańska-Lewandowska w tekście *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się poprzez stawianie zadań rozwojowych* dzielą się wnioskami z przeprowadzonych badań z zastosowaną procedurą eksperymentu nauczającego. W szczególności próbują odpowiedzieć na pytania: *Jakiego rodzaju działalność podejmują dzieci w celu rozwiązania zadania? Jakich strategii działania*

¹ Takim centrum badawczym i laboratorium jest między innymi: *Centrum Działania, Rozwoju i Nauki* (CRADLE) Y. Engeströma w Helsinkach, Laboratorium Badań nad Zabawą i kontynuujące podjęte tam badania *Laboratorium Badań nad Zabawą w Wilnie* badaczy: Penntiego Hakkarainen & Mildy Bredikyte; działania badawcze zespołu Eleny Bodrovej w programie „*Tools of the mind*”.

i myślenia używają w tym celu? Jakie nadają im znaczenie? W jaki sposób korzystają z instrukcji słownych nauczyciela? W jaki sposób włączają w sytuację „mediatorów”/pośredników? Jaka jest ich motywacja i inicjatywne zaangażowanie w wykonywanie zadań? Sformułowane wnioski i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej mogą zainteresować refleksyjnych pedagogów i psychologów.

Niezwykle interesujący i ważny poznawczo jest artykuł Penttiego Hakkarainen pt. *Podjęcie kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci*. Autor poddaje wnikliwej analizie pojęcie uczenia się opartego na samoregulacji w ujęciu rozwojowym. Analizuje zabawę jako formę rozwoju dziecka w kontekście rozwoju wyższych funkcji psychicznych. Znajomość tego tekstu może okazać się nieoceniona dla pedagogów i psychologów zajmujących się wspieraniem rozwoju i edukacji dziecka. Dyskusję nad problemem Pentti Hakkarainen popiera wnioskami z wieloletnich badań eksperymentalnych prowadzonych w *Laboratorium Zabawy* w Kajaani (Finlandia) i kontynuowanych w *Laboratorium Badań nad Zabawą* w Wilnie (Litwa).

Artykuł, którego autorkami są Milda Bredikyte, Agne Brandisauskiene, pokazuje skuteczność zastosowania podejścia kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego w projektowanych badaniach. Zespół badaczy *Laboratorium Badań nad Zabawą* Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie realizował w latach 2012-2015 projekt, w którym monitorowano rozwój samoregulacji w zabawie dzieci w wieku 3-5 lat. Wykorzystano podejście do zabawy Wygotskiego i Elkonina. Efektem prac badawczych zaprezentowanych w tym rozdziale jest autorska skala obserwacji dziecka w zabawie: *Children's play and self-regulation skills* oraz obserwacje empiryczne i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej.

Podstawą projektowania nauczania rozwijającego jest *rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju*. Problem ten rozwija Anna I. Brzezińska. Zwraca uwagę, że obserwacja dzieci w typowych, codziennych, jak i nietypowych sytuacjach, odnoszenie zaobserwowanych faktów do ich historii „rozwojowej” i edukacyjnej oraz wyciąganie wniosków z obserwacji zaistniałych zmian powinny być czynnościami naturalnymi, wykonywanymi niemal „odruchowo” przez nauczycieli. Kontynuacją myśli zawartych w tym tekście jest autorska propozycja *Skali Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej* (SOD-SZ). Skalę tą wykorzystano w eksperymencie nauczającym jako narzędzie umożliwiające rejestrowanie wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w podejmowanych sytuacjach zadaniowych. Anna I. Brzezińska zwraca uwagę, że początkujący nauczyciele i studenci powinni brać udział w szkoleniu razem z nauczycielami o dużym doświadczeniu zawodowym, dzięki którym wspólnie podejmą działalność zmierzającą do rozwijania

kompetencji obserwowania dziecka. Zachęca również nauczycieli/studentów do opracowania dla własnych potrzeb arkusza obserwacji i ciągłego udoskonalania własnych kompetencji obserwowania dziecka.

Specyfikę pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się z wykorzystaniem założeń koncepcji nauczania rozwijającego Lwa S. Wygotskiego, w szczególności jednej z procedur stosowanych w strefie najbliższego rozwoju – budowania rusztowania ukazuje Małgorzata Wiśniewska. W realizowanym projekcie ACK, w którym zastosowano eksperyment nauczający, w każdej z klas uczestniczyły dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które odnajdywały się w doświadczeniu innych. Małgorzata Wiśniewska podjęła próbę odniesienia koncepcji nauczania rozwijającego do współczesnej terminologii oraz zjawisk dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Określiła rekomendacje dla praktyki edukacyjnej wynikające z koncepcji L. Wygotskiego, odnosząc je do działań i zadań nauczyciela w zakresie pracy z dzieckiem oraz najczęściej pojawiających się problemów wynikających z obowiązku dostosowania wymagań edukacyjnych w praktyce, zwracając uwagę na relację między nadmiarem a niedomiarem wsparcia udzielanego dziecku.

Namysł nad refleksyjnością ucznia i nauczyciela przez pryzmat teorii socjokulturowej podejmuje Joanna Szymczak. Dostrzega jej znaczenie dla świadomego uczestniczenia ucznia i nauczyciela we własnym procesie uczenia się. Ukazuje znaczenie refleksyjności dla organizowania przez nauczyciela warunków uczenia się, które pozwalają uczniowi na samodzielne dochodzenie do wiedzy, negocjowanie/ustalenie znaczeń. Akcentuje refleksyjne (współ)bycie ucznia i nauczyciela, dzięki któremu możliwe staje się wzajemne tworzenie sobie warunków sprzyjających rozwijaniu się refleksyjności, prezentuje dwie istotne strategie działania „ku refleksyjności”: *portfolio* i *feedback*, wspomagające nauczyciela w rozwijaniu i pogłębianiu własnej refleksyjności.

* * *

Wyrazy szczególnego podziękowania składam recenzentom tego tomu:

Pani prof. dr hab. Dorocie Klus-Stańskiej z Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

oraz Pani dr hab. Renacie Michalak z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Dziękuję ekspertom: prof. Penttiemu Hakkarainen (*Lithuanian University of Educational Sciences*), dr Mildzie Bredikyte (*Lithuanian University of Educational Sciences*), prof. dr hab. Annie I. Brzezińskiej (*Instytut Psychologii Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*).

Składam serdeczne podziękowania tłumaczce – Pani dr hab. Annie Bączkowskiej, prof. UKW, za współpracę i zaangażowanie się w tłumaczenie niełatwych w odbiorze tekstów.

Dziękuję *Zespołowi Badawczemu Akademickiego Centrum Kreatywności*, działającemu przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy za zaangażowanie, współpracę i uwikłanie się w Epizod Wspólnego Zaangażowania, możliwość stworzenia prawdziwej sieci uczenia, dzięki której wspólnie pracując nad koncepcją odkryliśmy nowe dla siebie przestrzenie badań, poddaliśmy refleksji własną filozofię bycia w kulturowej przestrzeni, doświadczyliśmy wejścia w rolę zaangażowanego w problem badacza.



fot. A. Obiała



...istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka.

| Wygotski, 1971, s. 545 |

Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego

Wprowadzenie

Społeczne podstawy poznania i relacja między nauczaniem a rozwojem (znaczenie nauczania, które wyprzedza rozwój) to dwa ważne i powiązane ze sobą problemy, które przenikają prace Lwa S. Wygotskiego i stanowią kontekst projektowania nauczania rozwijającego (Forman, Cazden, 1995).

Poniższe tezy Wygotskiego są fundamentalne dla możliwości organizowania pośrednianego uczenia się:

Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju (Wygotski, 1989, s. 256).

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne są zinterioryzowanymi stosunkami o charakterze społecznym, tworzącymi podstawę społecznej struktury osobowości. Ich budowa, struktura genetyczna, sposób działania, słowem cała ich natura jest społeczna. Nawet przekształcając się w procesy psychiczne pozostają one quasi-społeczne. Człowiek, nawet sam na sam zachowuje formę kontaktu społecznego (Wygotski, 1971, s. 134).

Każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna (Wygotski, 1971, s. 544).

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne mają wspólną podstawę a stają się wyższe dzięki ich uświadomieniu i opanowaniu (Wygotski, 1989, s. 231).

Tworzą także ramę dla projektowania nauczania rozwijającego, nauczania umożliwiającego realizację zadań rozwojowych i najważniejszej rozwojowo formy działalności dla wieku szkolnego. Wiek szkolny jest czasem, w którym dziecko gotowe do uczenia się responsywnego, jest gotowe do upośredniania (w procesie opartym na współpracy z dorosłym) wyższych funkcji psychicznych. Droga ich opanowania przez dziecko będzie znacząca dla budowanego *układu uczenia się* dziecka i rozumienia siebie jako osoby uczącej się (Tudge, Rogoff, 1995).

W niniejszym rozdziale koncentrując się na możliwości organizacji procesu nauczania rozwijającego uwzględniającego założenia kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego poddano analizie problemy/pytania:

- Co charakteryzuje Strefę Najbliższego Rozwoju i jakie jest jej znaczenie dla myślenia o rozwoju i projektowaniu efektywnego nauczania?
- Na czym polega specyfika *budowania rusztowania* dla myślenia i działania dziecka, i związana z tym redefinicja roli nauczyciela, który tworzy klimat inicjatywnej współpracy?
- Jaka jest rola języka w organizowanym procesie nauczania – uczenia się? Dlaczego Wygotski mówi o „planującej funkcji mowy” i na czym polega formatywny charakter instrukcji dorosłego?
- Na czym polega specyfika zadań rozwojowych angażujących dziecko w proces nauczania rozwijającego?

Strefa Najbliższego Rozwoju – implikacje dla myślenia o rozwoju i projektowania efektywnego nauczania

Strefa Najbliższego Rozwoju (SNR; *zone of proximal developmend, ZPD*) jest jednym z pojęć najbardziej znanych i utożsamianych z kulturowo-historyczną teorią rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Idea strefy najbliższego rozwoju jest nie tylko wyrazem oryginalnego dynamicznego podejścia do badania (diagnozy) rozwoju dziecka (metoda podwójnej stymulacji), ale jej „uznanie” staje się podstawą konstruowania nauczania rozwijającego.

...istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania

z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski, 1971, s. 545).

To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, 1971, s. 542).

Interpretując myśl Wygotskiego można powiedzieć, że Strefa Najbliższego Rozwoju dziecka tworzy przestrzeń możliwości nauczania, określa różnicę między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych (czyli kompetencją wspieraną z zewnątrz) a rzeczywistym poziomem rozwojowym dziecka, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań (ujawnia kompetencje pozbawione wsparcia dorosłego) (por. Wygotski, 1989, s. 254; Wood, 2006, s. 90; Bodrova, Leong, 2007, s. 40; Filipiak, 2011, s. 16-17). Brown i Ferrara (1994, s. 251) opisują Strefę Najbliższego Rozwoju (SNR) jako mapę obszaru gotowości dziecka do wykonania zadania, którą na niższym końcu ogranicza obecny poziom kompetencji, na wyższym poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach. Umiejętności i zachowania dziecka w SNR są dynamiczne i stale zmieniające się, co oznacza, że poziom wykonywania wspieranego i poziom poczucia sprawstwa będzie się zmieniał wraz z rozwojem dziecka (por. rys. 2 i rys. 4).

Nauczanie zawsze zaczyna się od tego, co u dziecka jeszcze nie dojrzało (Wygotski, 1989, s. 254).

Ze zrozumienia sensu Strefy Najbliższego Rozwoju wynikają ważne implikacje dla edukacji. Aby nauczanie było skuteczne, nauczyciel musi bazować w pracy z uczniem na rodzących się w nim potrzebach rozwojowych, nowych doświadczeniach, kształtującej się dopiero wiedzy, uwzględniać jego potencjalne możliwości i rodzące się dopiero zainteresowania. Ważne jest poznawanie specyfiki dyskretnych często zmian w funkcjonowaniu ucznia, w jego stylu bycia i działania, obserwowanie jego działalności i zaangażowania w rozwiązywanie zadania.

Lecz o stanie rozwoju nigdy nie świadczy wystarczająco samo jedynie to, co dojrzało. Jak ogrodnik, który zechce ocenić stan swego ogrodu, powinien liczyć nie tylko dojrzałe i owocujące jabłonie, lecz także drzewa dojrzewające, tak psycholog, oceniając stan rozwoju, musi nie tylko uwzględniać funkcje już dojrzałe,

lecz także te, które dopiero dojrzewają, nie tylko aktualny poziom, lecz również strefę najbliższego rozwoju. Jak tego dokonać? (Wygotski, 1989, s. 248).

Procedura diagnozowania rozwoju i możliwości dziecka ma znaczenie nie tylko dla wyznaczenia strefy jego najbliższego rozwoju, ale staje się podstawą do konstruowania programu rozwojowej pracy z nim. Na podstawie poczynionych obserwacji możliwe jest przewidywanie kierunku i dynamiki rozwoju, a także zaplanowanie uczestnictwa dorosłego w zakresie pomocy udzielanej dziecku w rozwiązywaniu zadania¹. B. Smykowski (2000, s. 145-150) analizując złożoną i wieloetapową procedurę diagnostyczną SNR wskazuje etapy takiej diagnozy. Wyróżnia:

- etap informacyjny, którego celem jest rozpoznanie najważniejszej rozwojowo formy działalności dziecka, angażującej dziecko treści, zgromadzenie informacji dotyczącej funkcjonowania dziecka,
- etap diagnozy aktualnych możliwości dziecka, która prowadzi do rozpoznania aktualnego sposobu funkcjonowania dziecka,
- etap diagnozy strefy najbliższego rozwoju, dzięki której ujawniają się niewydolności aktualnego sposobu działania badanego i ujawniają się możliwości dziecka w zakresie korzystania z pomocy dorosłego w tworzeniu nowego sposobu funkcjonowania, wykonywania zadań nowego typu. W tym etapie diagnozy konieczne jest monitorowanie „minimalnej koniecznej pomocy”, jaką udziela dorosły dziecku prowadząc do wykonania zadania i uruchomienia potencjału rozwojowego potencjału możliwości,
- etap diagnozy wielkości transferu rozwojowego, który dotyczy trwałości i zakresu stosowalności opanowanego przez dziecko sposobu funkcjonowania.

Strefa Najbliższego Rozwoju jest bardzo ważnym obszarem dla projektowania nauczania rozwijającego.

...niepodobna poprzestać na jednym określeniu poziomu rozwoju. Koniecznie trzeba ustalić przynajmniej dwa poziomy w rozwoju dziecka (podkreśl. Wygotskiego). Nie znając ich, nie potrafimy w żadnym konkretnym przypadku

¹ Problem wnikliwej i uważnej obserwacji będącej podstawą projektowania nauczania rozwijającego wraz z prezentacją autorskich skal do obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej poruszają autorzy prac publikowanych w tym tomie: Brzezińska A.I., *Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ* (s. 145-165); Brzezińska A.I., *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego* (s. 133-144), Bredikyte M., Agne Brandisauskienė, *Zabawa i samoregulacja dziecka w zabawie* (s. 111-132).

prawidłowo określić stosunku między poziomem rozwoju danego dziecka a jego możliwościami w nauce (Wygotski, 1971, s. 540-541).

Działania nauczyciela w SNR można określić jako *wrażliwe nauczanie*. Wrażliwy dorosły projektując rozwojowy program pracy z dzieckiem, organizując „spotkania edukacyjne” jest wrażliwy zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na potencjał jego możliwości (SNR). Konsekwencją takiego postępowania nauczyciela jest przyjęcie specyficznej dla kulturowo-historycznego podejścia strategii (współ)pracy z dzieckiem, którą nazywamy budowaniem rusztowania (*scaffolding*)².

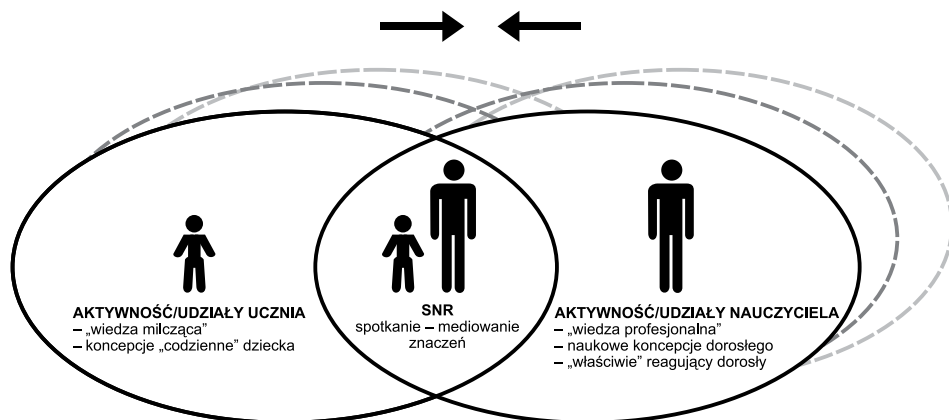
Budowanie rusztowania

W rozumieniu Wygotskiego kluczem do rozwoju i efektywnej (rozwojowej) edukacji jest specyficzny rodzaj interakcji społecznej pomiędzy bardziej kompetentnym partnerem, którym jest dorosły/nauczyciel/tutor, a dzieckiem. Ten specyficzny typ interakcji pomiędzy uczącym się, rozwijającym się dzieckiem a tymi, którzy *wiedzą więcej* (rozumieją, mają świadomość problemu, będącego przedmiotem wspólnego, podzielanego zainteresowania), który charakteryzuje społeczną sytuację uczenia się i rozwoju, metaforycznie nazywamy **budowaniem rusztowania** (Wood, 1995).

Budowanie rusztowania jest procesem uczenia się responsywnego, pod kierunkiem i we współpracy z dorosłym, który przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest układem dynamicznym, wzajemnym „dostrajaniem” udziałów ucznia i nauczyciela (por. rys. 1)³.

² Konstruktywistyczne teorie uczenia się i rozwoju pozwalają na stosowanie procedur działania ukierunkowanych na konstruowanie znaczeń i negocjowanie wiedzy. Są to np. *konfrontowanie dziecka z nielogicznością jego punktu widzenia* (J.P. Piaget), *strategia wychodzenie poza dostarczone informacje* (J.S. Bruner), *sterowane (ukierunkowane) uczestnictwo* (Barbara Rogoff), *step by step*, wrażliwa kontrola nauczania.

³ Udziały dziecka (indywidualne zasoby, które wnosi w interakcje edukacyjną) oraz udziały nauczyciela charakteryzuje Filipiak, 2012, s. 32-34; Filipiak, 2015a.



Rysunek 1. Pulsujące Udziały Nauczyciela (N) i Ucznia (U) – wspólnie podzielana aktywność w społecznej sytuacji uczenia się. Opracowanie Ewa Filipiak (por. Filipiak, 2012, s. 32-34)

Warto zauważyć, że w sytuacji tworzonego Epizodu Wspólnego Zaangażowania⁴ przedmiotem działalności i zaangażowania dziecka jest **zadanie**, natomiast działalność dorosłego i jego zaangażowanie jest ukierunkowane na **tworzenie warunków** do rozwiązania tego zadania, tworzenie społecznej, zaangażowanej sytuacji uczenia. Ten warunek, związany z kreowaniem dynamicznie zmieniającej się przestrzeni do wykonania zadania, inicjatywnej współpracy jest trudny do spełnienia dla nauczyciela podejmującego taki rodzaj pracy. Jest to jednocześnie warunek fundamentalny dla organizowania „wrażliwego” nauczania. Dorosły/nauczyciel wytwarza, czy też mówiąc inaczej „uruchamia”, funkcjonowanie dziecka i tworząc klimat inicjatywnej współpracy „pomaga” mu w osiągnięciu celu zadania, ale nie wykonuje tego za dziecko. Doprowadza do rozwiązania zadania etapami, dostarczając wsparcia, podając właściwe instrukcje, nie spieszy się jednak i nie skraca drogi rozumowania, nie doprowadza do zbyt pospiesznego uogólnienia. Daje czas na myślenie, rozumowanie, wnioskowanie. Jego działanie i współpracę z dzieckiem cechuje czasowość, reagowanie w porę (*timely*) i dostrajanie się do możliwości dziecka (*tuning*).

Budowanie rusztowania cechuje (1) wzajemność procesu uczenia się (uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela/tutora w strefie rozwoju), (2) specyficzna rola dziecka jako „praktykanta” u posiadających większą wiedzę i bardziej od niego kompetentnych osób, „nowicjusza” podejmującego rozwiązanie problemu z bardziej kompetentnym dorosłym, (3) rola nauczyciela ujawniającego zmieniające się typy aktywności, (4) określone warunki (por. Schaffer, 2005, s. 227; por. tab. 1).

⁴ Termin Epizody Wspólnego Zaangażowania w rozumieniu Schaffera (1994).

Tabela 1. Budowanie rusztowania

<p style="text-align: center;">Budowanie rusztowania</p> <p style="text-align: center;">Założenia ogólne</p> <ul style="list-style-type: none">• wiedza jest konstruowana w społecznym działaniu, w procesie negocjowania znaczeń z innymi,• dorosły-nauczyciel jest pośrednikiem, który pomaga w odkrywaniu i przewyżnianiu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów. Jego pośrednictwo zarysowuje dziecku „pułap intelektualny”, pozwala zbudować „most mentalny”,• język jest pośrednikiem między uczeniem się i rozwojem,• przedmiotem zaangażowania dziecka w społecznej sytuacji uczenia się jest zadanie rozwojowe,• działalność dorosłego jest ukierunkowana na tworzenie warunków do rozwiązania zadania. <p style="text-align: center;">Mechanizmy</p> <ul style="list-style-type: none">• od regulacji przez innych do samoregulacji,• od działania ze wsparciem do działania samodzielnego,• upośredniane uczenie się (<i>Mediated Learning Experience</i>, M. Klein),• tworzenie Epizodów Wspólnego Zaangażowania (R.H. Schaffer). <p style="text-align: center;">Warunki</p> <ul style="list-style-type: none">• klimat inicjatywnej współpracy,• przestrzeń do myślenia i działania,• wsparcie emocjonalne,• organizacja czasowa (indywidualne tempo pracy i realizacji zadań, indywidualny czas potrzebny na dochodzenie do kolejnego etapu działań, indywidualny czas potrzebny na przepracowanie problemu),• profesjonalne, kulturowe kompetencje nauczyciela/tutora. <p style="text-align: center;">Aktywność dorosłego</p> <ul style="list-style-type: none">• wspieranie,• pomaganie,• wyzwianie.
--

Budowanie Rusztowania wiąże się zatem z tworzeniem specyficznych sytuacji, w których dzieci wspierane przez tutora mogą rozszerzać swoje aktualne umiejętności i wiedzę. Budując rusztowanie nauczyciel/tutor odwołuje się do wiedzy uprzedniej dziecka, właściwie formułując instrukcje pomaga wykonać zadanie, rozwiązać problem, odkryć nową wiedzę. Jego działalność polega na zapewnieniu takiej struktury wsparcia, która angażuje dziecko w samopomaganie i doprowadza do rozwiązania zadania (por. sekwencyjne przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego).

Warto scharakteryzować zmieniające się typy aktywności dorosłego w interakcji edukacyjnej towarzyszącej „wrażliwemu nauczaniu”. Są to wspieranie, pomaganie, prowokowanie/wyzwanie (por. Filipiak, 2012).

Jedną z form aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka jest **wspieranie**. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez nie wystarczająco konkretnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do swobodnego, samodzielnego działania. Dostosowuje poziom wsparcia (częstość, naturę, intensywność stymulacji) do aktualnego poziomu kompetencji dziecka. Warunkowane wsparcie jest procedurą towarzyszącą wrażliwemu nauczaniu (udzielanie pomocy dziecku podczas wykonywania przez nie zadania: pomaganie, a nie robienie za dziecko). Dzięki wsparciu (stosując werbalne i niewerbalne instrukcje) udzielanemu dziecku, dorosły podtrzymuje aktualne zachowanie dziecka w sytuacji, gdy ujawnia ono własną inicjatywę, docieka, poszukuje, wykorzystując własne możliwości. Podtrzymuje zaangażowanie i motywację do wykonania zadania, minimalizuje frustracje i wycofywanie się. Dostosowuje długość „tyczki-pomocniczki”⁵ do statusu rozwojowego, który tworzy dziecku szansę na rozwiązanie zadania.

Inny charakter ma aktywność „wrażliwego” nauczyciela, która jest związana z **po-**
maganiem. Jako „pośrednik” (pomiędzy tym co dziecko wie, umie, potrafi samo, a czego jeszcze nie potrafi osiągnąć samodzielnie) dorosły **pomaga** w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu (przekształcaniu warunków) zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów, nadaje znaczenie informacjom docierającym do dziecka, określa granice i horyzonty jego świata.

⁵ Określenie metaforyczne Anny Brzezińskiej.

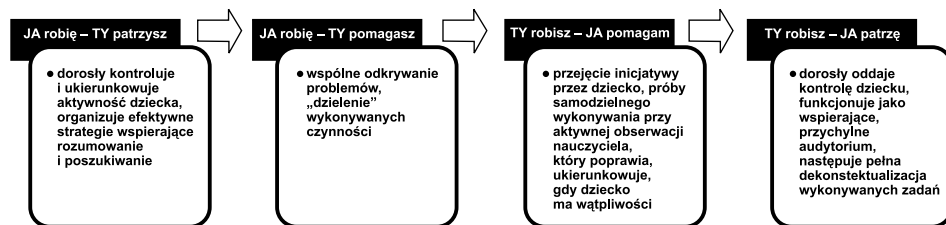
Jego „pośrednictwo” zarysowuje „pułap intelektualny”. Przede wszystkim dorosły nie wykonuje zadań za dziecko, ale pomaga „widzieć”, dostrzegać, selekcjonować, planować, wspomaga w osiągnięciu samokontroli⁶.

Smykowski (2000, s. 148) zauważa, że tylko taka pomoc jest sensowna, która uruchamia potencjał rozwojowy dziecka. Ten rodzaj pomocy nazywa „minimalną konieczną pomocą”.

Aktywność dorosłego typu **provokowanie (wyzwanie)** dziecka do podjęcia zadania jest ukierunkowana na: „naznaczanie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzanie zdziwienia dziecka, jego ciekawości, zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamia myślenie dziecka. Kształtuje jego nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje dziecko do stawiania pytań i wymaga od nauczyciela stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów.

Aktywność edukacyjna, którą ujawnia uczące się dziecko wiąże się z jego wzrastającą, rozwijającą się zdolnością do uważania, reagowania w określony sposób, umiejętnością korzystania ze wskazówek innych, gotowością do uczenia się responsywnego, dochodzeniem do samodzielności w myśleniu i działaniu (Filipiak, 2012, s. 32-33). Budowanie rusztowania umożliwia dziecku zdobywanie doświadczeń w trakcie rozwiązywania problemów, przy zaangażowanym wsparciu nauczyciela, który „kontroluje” i ukierunkowuje aktywność dziecka, organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Efektem dalszych działań jest wspólne rozwiązywanie problemów, „dzielenie” wykonywanych czynności. Nauczyciel i uczeń działając w sytuacji interakcji zmieniają się rolami (natężeniem, stopniem samodzielności i kontroli) (por. Rys. 2). Proces dynamicznego przechodzenia *od działania ze wsparciem do działania samodzielnego, od kontroli wykonania zadania przez innych do samokontroli* ukazuje Rys. 2.

⁶ Por. program R. Feursteina wzbogacania instrumentalnego (Feurstein, Jensen, 1980).



Rysunek 2. Od działania ze wsparciem do działania samodzielnego – proces uczenia się we współpracy (JA – dorosły/tutor; TY – dziecko). Opracowanie Ewa Filipiak

Źródło: Filipiak, 2012, s. 46

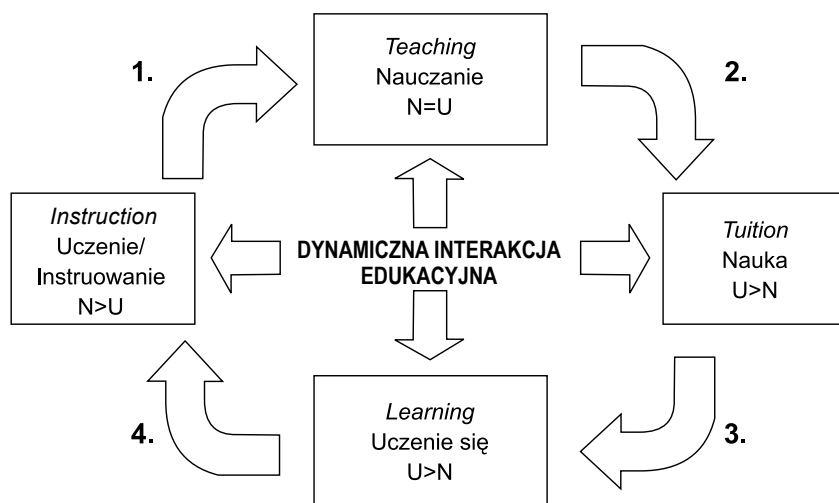
W tak rozumianym procesie uczenia się dziecko angażowane w samopomaganie stopniowo przejmuje inicjatywę. Podejmuje próby samodzielnego wykonania zadania przy wsparciu i aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia i ukierunkowuje, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości. Wreszcie dorosły oddaje kontrolę dziecku. Funkcjonuje wówczas jako wspierające i przychylne audytorium. Następuje pełna dekontekstualizacja podejmowanych i wykonywanych zadań przez dziecko. Zakończony proces internalizacji (rozwojowy postępek w głąb) pozwala na **transfer rozwojowy** osiągniętej kompetencji (na inne umiejętności), stwarza możliwości i wyzwania do podjęcia nowych zadań rozwojowych (Brown, Ferrara, 1994; Filipiak, 2002, 2012).

Strategia budowania rusztowania jest strategią **pomagania dziecku** w osiągnięciu samodzielnego wykonywania zadania, uruchamiania refleksji, planowania. Jest strategią upośredniania uczenia się (MLE *Mediated Learning Experience*).

W dynamicznie organizowanej sytuacji interakcji edukacyjnej, w zależności od tego, gdzie „dzieje się” proces nauczania-uczenia się (w strefie aktualnego czy najbliższego rozwoju) i w jakiej jest fazie, dziecko doświadcza 4 typów uczenia się: *instruction* (uczenie, instruowanie), *teaching* (nauczanie), *tution* (nauka), *learning* (uczenie się) (patrz Rys. 3, por. Shotter, 1994; Filipiak, 2002, 2008, 2012, s. 30). W każdym z wyodrębnionych typów uczenia się zmienia się **zakres pomocy** udzielanej dziecku, zakres **świadomości** i kontroli, zmienia się przestrzeń samodzielnego działania uczącego się dziecka, namysł, poczucie sprawstwa i poczucie kompetencji; w kierunku autonomii w uczeniu się, w odniesieniu do opanowywanego zadania, kompetencji.

Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka

przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się, czy sprosta ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniami przekraczającymi jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanych mu obszarów wiedzy (Wood, 2006, s. 265).



Rysunek 3. Typy uczenia się w interakcji edukacyjnej: nauczyciel – uczeń

Opracowanie: Ewa Filipiak na podstawie Wood, 1995; zob. Filipiak, 2011, s. 45

W uczeniu się typu: *Instruction* (Uczenie, instruowanie) aktywność nauczyciela i ucznia ukierunkowana jest na pomaganie, współpracę, budowanie rusztowania. Działalność zorientowana jest na formułowanie reguł pracy, rozwiązywanie problemu według algorytmu, tworzenie wzoru, modelu do naśladowania. Towarzyszy tym działaniom ze strony nauczyciela-instruktora *wrażliwa kontrola*, ukierunkowanie aktywności edukacyjnej dziecka. Jest to organizacja efektywnych strategii nauczania dostosowanych do poziomu możliwości dziecka (wcześniej odszukanie „momentu wrażliwego”). Aktywność nauczyciela przewyższa aktywność ucznia (N>U). Shotter (1994, s. 22) charakteryzując istotę instruowania zauważył, iż

[...] w procesie „instruowania (uczenia)” jedni pomagają drugim w uzyskaniu samoświadomego uchwycenia (jakiejs struktury, znajdującej się (ukrytej) w ich własnych działaniach „jakiejs” struktury, a nie „tej” struktury, ponieważ żadna struktura nie jest ostateczna). W istocie rzeczy, nauczyciel zwrotnie

odbija wobec ucznia/wykonawcy to, co ów w pewnej zaczątkowej postaci już wykonuje.

Nauczyciel instruując nie tylko „odbija w lustrze” działania ucznia, ale pomaga wyodrębnić algorytm zadania, uchwycić **sens** podejmowanego działania.

Uczeniu się typu: *Teaching (Nauczanie)* towarzyszy wspólne rozwiązywanie problemów, tzw. „dzielenie wykonywanych czynności”. Zadania wykonywane są pod „kontrolą” nauczyciela/tutora. Nauczyciel obserwuje udział mowy egocentrycznej wspomagającej proces interioryzacji i zaangażowanie ucznia w rozwiązywanie problemu. Ten typ uczenia wymaga nadal większej aktywności nauczyciela, jednak stopniowo zwiększa się samodzielna aktywność ucznia. Współpraca $N=U$.

Uczenie typu *Tution (Nauka)* obejmuje pierwsze próby samodzielnego wykonywania zadań przy aktywnej obserwacji nauczyciela. Wzrasta poczucie odpowiedzialności ucznia za poprawne wykonanie zadania. Wzrasta aktywność ucznia ($U>N$).

Uczenie typu *Learning (Uczenie się)* to etap internalizacji instrukcji. Obserwuje się automatyczne, nawykowe wykonywanie zadań. Wzrasta samokontrola, świadomość wykonywanych czynności, poczucie kompetencji, poczucie sprawstwa. Uczenie się to samodzielne wykonywanie zadań uprzednio wykonywanych przy współpracy z tutorem. W tej fazie interakcji dominuje aktywność ucznia ($U>N$).

Dorośli (nauczyciel, tutor) umożliwiają dziecku transfer treningu lub dojście do poziomu samodzielnego wykonywania zadania.

Język jako pośrednik między uczeniem się i rozwojem. Planująca funkcja mowy

Zdaniem Wygotskiego

droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka (Wygotski, 1978, s. 45-50).

W procesie nauczania rozwojowego język i mowa odgrywają znaczącą rolę. W kulturowej koncepcji Wygotskiego język jest pośrednikiem między uczeniem się i rozwojem. Wygotski mówi o **planującej funkcji mowy**, której zadaniem jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści, „dokonanie przekładu”) z planu interpsychicznego do intrapsychicznego. Język jest zinternalizowany i przekształcony w myśl. Wygotski rozróżnia istotne właściwości i funkcje mowy wewnętrznej i zewnętrznej. Mowa wewnętrzna to „mowa dla siebie” w przeciwieństwie do mowy

zewnątrznej, która jest „mową dla innych”. Natura i właściwości mowy zewnętrznej uwrażliwiają na problem instrukcji i wskazówek słownych dorosłego – towarzyszącego uczeniu się i rozwojowi dziecka, dzięki którym reguluje ono własne działanie i myślenie. Jest to przestrzeń formatywnego *feedbacku*. Mowa zewnętrzna to także mowa głośna dziecka, w której werbalizuje ono podejmowane strategie rozwiązywania problemu. Dorosły „wsluchując się” w to, co mówi dziecko, może monitorować proces przeobrażania się jego myśli w słowa, uchwycić proces jego myślenia o wykonywaniu zadania.

W swojej koncepcji Wygotski podkreśla znaczącą dla rozwoju rolę **mowy wewnętrznej** (*self-talk*). Pełni ona funkcję *brudnopisu myślowego*. Mowa wewnętrzna jest specyficzną, odrębną, autonomiczną i samorzutną funkcją mowy, umożliwiającą jednostce planowanie działań, rozwija się w wyniku ewolucji mowy zewnętrznej. Jest procesem o kierunku przeciwnym do mowy zewnętrznej, tzn. jest to proces „wyparowywania mowy w myśl” (*słowo obumiera-rodzi się myśl*, por. Wygotski, 1989). Mowa ta przejawia się w dialogu wewnętrznym, szepcie, słowach wypowiedzianych przez dziecko (szepcem i „w myśli”). Rozumowanie werbalne samego dziecka, jego „mowa” i „wewnętrzny dialog”, wykonywanie zadań w „planie myślowym” umożliwia osiągnięcie celu zadania, pozwala na pokonywanie trudności w myśleniu (Filipiak, 2002, 2012)⁷.

W tak rozumianym społecznym uczeniu się, w budowaniu „układu uczenia się” bardzo ważne jest odpowiedzialne korzystanie z języka i mowy. Dotyczy to zarówno sfery działalności nauczyciela, jak i ucznia. Informacja werbalna kierowana do dziecka przez nauczyciela ma znaczenie formatywne, buduje rusztowanie dla jego rozumowania i myślenia. Język staje się narzędziem wyjaśniania, instrukcji oraz regulacji zachowania innych (Wood, 2006, s. 131-164). Dorosły „rozmawia z dzieckiem”, a nie mówi do dziecka. Podczas wspólnego rozwiązywania problemu nauczyciel podejmuje działania ukierunkowane na pobudzenie aktywności dziecka, wykazuje się specyficzną gotowością do reagowania (odpowiadania) w sytuacji interakcyjnej we „właściwy sposób”, stosując odpowiednie instrukcje słowne⁸. Są to (1) ogólne podpowiedzi ustne, np. „teraz ty coś zrobisz”, „zrób coś”; (2) bardziej konkretne podpowiedzi ustne (np. sięgnij po cztery klocki); (3) wskazywanie materiałów niezbędnych do wykonania zadania; (4) przygotowanie do połączenia

⁷ Na znaczenie mowy wewnętrznej dziecka dla osiągnięcia rozumienia i monitorowania rozumowania przez nauczyciela zwracają E. Bodrova i D.J. Leong, 2007, s. 64-77.

⁸ Por. Lemańska-Lewandowska, E. (2008). *Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania-uczenia się*, też Lemańska-Lewandowska, 2009.

czynności czy (5) pokazywanie, któremu towarzyszy głośny komentarz słowny (Schaffer, 2005, s. 229). Jak zauważa B. Rogoff skuteczny instruktaż polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko (por. Schaffer, 2005, s. 230).

Instrukcje dorosłego mogą mieć zatem charakter komentarza do aktualnie wykonywanego zadania („myślę, że...”), w którym wskazuje dziecku możliwość, przekazuje informację o zadaniu i sposobach jego wykonywania. Dorosły sugeruje, przypomina, dostarcza przykładów, udziela wskazówek dotyczących ważnych elementów niezbędnych do wykonania zadania i odkrycia reguły, w sytuacji koniecznej dzieli zadanie na mniejsze części. Instrukcja dorosłego partnera może wskazywać cel kolejnego etapu pracy. Dotyczy wówczas strategii planowania. Wiąże się ze stałą kontrolą sposobu wykonania zadania. Szczególnego znaczenia nabiera instrukcja słowna, która wiąże się z pełnioną przez dorosłego w trakcie *podzielanego planu działania* funkcją dodatkowej „zewnętrznej pamięci” dla dziecka, przypomnianiem tego, co już zrobiło (Wood, 1995, s. 229). *Wrażliwe nauczanie* wiąże się i wynika z monitorowania aktywności, podejmowanej działalności i refleksji dziecka. Specyficzna jest tu werbalna regulacja nauczyciela (od bardzo szczegółowej do coraz bardziej ogólnej) i odpowiedni styl i sposób prowadzenia dialogu, stwarzający właściwą przestrzeń działania dla dziecka, zachęcający do aktywności, pytań, komunikowania się (por. Wood, 1995, s. 236-238; Filipiak, 2012, s. 53, 58-59). Dorosły dostarcza także wsparcia i motywuje dziecko do kontynuowania działalności, udziela pochwał, kieruje uwagą dziecka. Ten *feedback* (zarówno „gorący”, jak i ciągły, „procesualny”, towarzyszący całemu procesowi działalności dziecka) ma znaczenie dla regulacji zachowania i działania dziecka.

Niewerbalne wskaźniki „wrażliwego nauczania” wiążą się ze wszelką stymulacją opartą o niemą aprobatę poszukujących działań dziecka, wskazywaniem, gestem, kierowaniem wzroku (gesty mimiczne, np. przesadne otwieranie oczu i ust, dźwięki, np. westchnienia lub okrzyk zdziwienia itp. (por. Filipiak, 2012, s. 58-59)). „Dobra” instrukcja pozwala uczniowi działać w przestrzeni Strefy Najbliższego Rozwoju, tworzy możliwości wyboru w podejmowaniu decyzji dotyczącej strategii działania, pozwala na oryginalność pomysłów/poszukiwanie możliwych rozwiązań, uwzględnienia potencjalne możliwości konkretnego ucznia, motywuje do podjęcia działania przez dziecko, uczy dziecko samokontroli i samodzielności, uczy zarządzać rozumieniem intencji i przekonań (por. Giest, 2001; Lemańska-Lewandowska, 2015).

Informacja werbalna zawarta w instrukcji ma dla dziecka znaczenie formatywne. Dzięki mówieniu, rozmawianiu, dziecko dochodzi do (z)rozumienia problemu poprzez dyskusję, negocjację, współpracę. Sukces i powodzenie działania dziecka i dorosłego zależy od **dostosowania** sposobów interwencji do postępów czynionych przez dzieci. Reagowanie „właściwie” i „na miejscu”.

Zadania rozwojowe

Zaangażowanie dziecka w proces nauczania rozwijającego koncentruje się wokół **zadań**. Przyjęty kulturowo-historyczny kontekst procesu kształcenia wymaga określenia specyfiki zadań rozwojowo-dydaktycznych stawianych dziecku.

Dawydow charakteryzuje zadania rozwojowe jako zadania, które wymagają od uczącego się **odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady)** rozwiązania problemu podczas wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych podejmowanych przy wykonywaniu zadań szczegółowych, ukierunkowanych na pobudzenie operacji myślowych: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie (Dawydow, 1998, s. 566). Zadanie dydaktyczne charakteryzuje treść zadania, która jest bogata i umożliwia dziecku podjęcie działalności ukierunkowanej na zbudowanie fundamentów dla wiedzy teoretycznej i kształtowania pojęć naukowych, odkrycie wewnętrznych związków i relacji, odkrywanie sposobów działania. Angażując się w proces wykonywania zadania dziecko bada naturę abstrakcyjnych pojęć. Przekształca przedmioty, odwzorowuje ich wewnętrzne relacje i związki, wychodzi poza ramy wyobrażeń sensualnych. Przy współpracy z dorosłym podejmuje próby rozumowania: wnioskowania, dowodzenia, sprawdzania i wyjaśniania. Podejmowane działania dziecka są ukierunkowane nie tylko na poznawany przedmiot działalności, ale także dotyczą własnego procesu myślowego. Dzięki wykonywanym czynnościom rozwija refleksję (autorefleksję) (Zak, 1989; Lech, 1967).

Warto zauważyć, że konstruowanie wiedzy teoretycznej jest możliwe **wyłącznie przy współpracy dziecka z dorosłym** podczas organizacji i realizacji celowo skonstruowanych i stawianych dziecku w określonych warunkach zadań dydaktycznych (por. Filipiak, 2015).

Zadanie dydaktyczne charakteryzuje specyficzny sposób działania/czynności nauczyciela, który tworzy warunki (przestrzeń) do myślenia i działania ucznia w SNR, klimat inicjatywnej współpracy z uczniem.

Działalność nauczyciela ukierunkowana na inicjatywną współpracę i rozwijanie myślenia teoretycznego⁹

- „jest wrażliwy” zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na jego potencjał jego możliwości (SNR),
- odpowiednio formułuje zadania stawiane dziecku, przybliża treść zadania, przekształca warunki zadania, umożliwia dziecku myślowe manipulowanie warunkami zadania, wspiera w wyodrębnianiu niektórych danych, a w konsekwencji stymuluje myślowe wydzielenie relacji, pomaga odkryć regułę,
- tworzy ramę, buduje rusztowanie dla myślenia i działania ucznia poprzez stawianie odpowiednich pytań, które dostarczają intelektualnego wsparcia i zachęcają do myślenia¹⁰, udziela „właściwych” instrukcji,
- prowadząc rozumowanie teoretyczne ucznia, stawia problemowe pytania konkretyzacyjne, np.:
 - co się stanie, jeżeli... (przewidywanie)*
 - co trzeba zrobić, aby... (dowodzenie)*
 - dlaczego (uzasadnienie)*
- tworzy klimat i warunki inicjatywnej współpracy z uczniem, wykonywania zadań z pomocą/przy współpracy nauczyciela i innych rówieśników,
- organizując przestrzeń i tworząc warunki dla procesu poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego monitoruje wykonywanie przez dziecko zadań w „planie myślowym”, w „umyśle”, w planie wewnętrznym,
- pomaga w utworzeniu modelu umysłowego, modyfikuje myślowe obserwacje cech i relacji poprzez *pomniejszanie, podkreślanie, wyłączenie, utożsamianie, uproszczanie*,
- kieruje analizą, umożliwia *badanie* poznawanych przedmiotów,
- przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (odpowiadania) „tu i teraz” na to, co robi dziecko (*internactional responsiveness*),

⁹ Problem rozwijania myślenia teoretycznego szerzej przedstawia praca Filipiak, 2015a.

¹⁰ Problem pytań, ich znaczenie dla rozwijania zdolności uczenia i myślenia szerzej w Filipiak, 2012, s. 157-163; Szczepka-Pustkowska, 2009, s. 548-586.

- ujawnia kompetencję wysokiej wrażliwości na zainteresowania, zdolności, umiejętności dziecka, które rozwijają się w toku interakcji,
- dopasowuje się do „jakości” udziałów dziecka (jest to problem częstotliwości, natury (jakości) i intensywności stymulacji,
- dostarcza motywacji, kontroluje poziom zaangażowania dziecka,
- wykorzystuje informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny poziomu kompetencji dziecka, modyfikuje styl zachowania się i interakcji do aktualnego stanu dziecka, formułuje *feedback*,
- zwraca uwagę i uwzględnia w projektowaniu zadań na aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji, potencjał możliwości, poprawnie interpretuje sygnały i komunikaty,
- przekształca sposób/styl traktowania dziecka, dostosowuje własne działanie do jego aktualnych kompetencji, mówiąc inaczej: potrafi właściwie dopasować istotę własnych odpowiedzi do zachowania/działalności dziecka,
- jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka,
- potrafi dopasować kontrolę (proaktywną lub reaktywną) i poziom wsparcia do poziomu rozwoju dziecka i podjętego działania,
- ukierunkowuje (skupia, ogniskuje) uwagę dziecka, podziela przedmiot zainteresowania (orientacji na ten sam temat). Upośrednia uczenie się.

Zadanie dydaktyczne wymaga także inicjatywy i zaangażowania uczącego się dziecka, **gotowości** do podjęcia zadania i motywacji. Nauczyciel dysponując repertuarem efektywnych strategii pobudzania ciekawości dziecka¹¹ tworzy napięcia, ujawnia sprzeczności, wzbudza kontrowersje, podtrzymuje zainteresowanie zainicjowaną działalnością.

Udział dziecka w zadaniu dydaktycznym jest ukierunkowany przede wszystkim na znalezienie nowych, nie będących do tej pory w jego doświadczeniu ogólnych sposobów działania, które zachodzą w rezultacie **przekształcania zadania** postawionego przez nauczyciela¹².

¹¹ Strategie pobudzania ciekawości dziecka proponuje Brophy, 2002; Filipiak, 2012, s. 92-105.

¹² Projekty, w których podjęto próbę przekształcania warunków zadania podejmują D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, M. Dąbrowski.

Jak zauważa Dawydow, sam proces „postawienia” zadania dydaktycznego jest złożonym i rozłożonym w czasie procesem **współpracy** nauczyciela i dzieci (Dawydow, za Staragina, 2009). Wiąże się ze zbudowaniem sytuacji społecznej angażującej dziecko w rozwiązanie problemu, zapraszającej do współpracy.

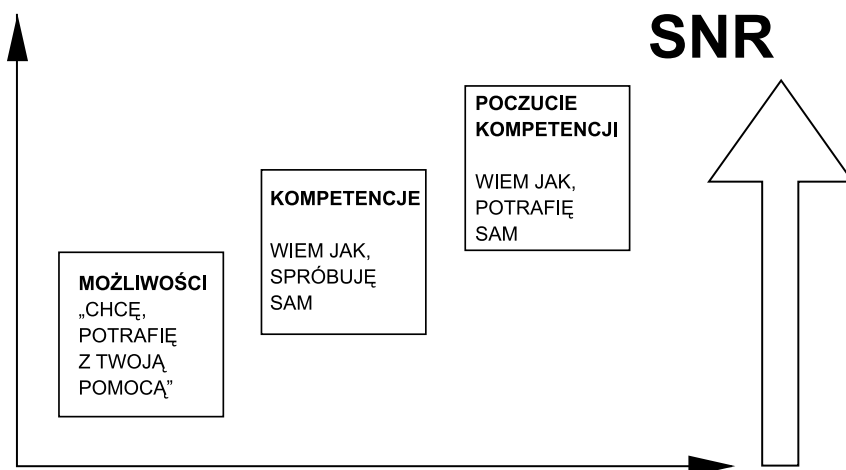
Wskaźnikiem podjęcia zadania dydaktycznego jest dziecięca hipoteza (dziecięce hipotezy) o możliwym sposobie działania. Bardzo ważna jest prowadzona przez dzieci we współpracy z nauczycielem dydaktyczna dyskusja na etapie stawiania przez dzieci hipotez i wybrania najbardziej produktywnej z nich i obiecującej rozwiązanie (Dawydow, za Staragina, 2009). Mikrodyskusja podejmowana jest w grupie dzieci, które wspólnie pracują, i podejmują decyzje dotyczące wspólnie ustalonego sposobu działania. Uzgadniają punkty widzenia, ujawniają je, tworzą notatkę badawczą, planując strategię pracy¹³. Taka przestrzeń wyzwala inicjatywę dzieci w procesie uczenia się. Rozwiązując zadania dzieci podejmują poszukiwanie sposobów koniecznych i możliwych do osiągnięcia postawionego celu. Podejmując działalność określoną przez cel, uzyskują orientację w warunkach zadania, dokonują (korzystając z „wrażliwej” pomocy i wskazówek nauczyciela) analizy poznania, realizują proces myślowy (por. Zak, 1989, s. 18). Taka procedura rozwiązywania zadania stwarza im możliwość monitorowania własnego procesu uczenia się. Dzięki podzielanej współpracy z dorosłym uzyskują informacje dotyczące „rozdźwięku” pomiędzy własną „wiedzą i niewiedzą”, uczą się odkrywania własnej niewiedzy (Dawydow, za Staragina, 1989).

Ważnym warunkiem koniecznym do spełnienia w nauczaniu rozwijającym jest wykonywanie zadań przez dziecko w „planie myślowym”, w „umyśle”, w planie wewnętrznym. Dziecko osiąga poziom myślowego manipulowania warunkami zadania, myślowego wyodrębniania niektórych danych, myślowego wydzielania relacji. Ta zdolność do działania w „planie myślowym” stanowi konieczny moment dla budowania fundamentów myślenia teoretycznego. Niedostateczna analiza i abstrakcja na tym etapie oraz zbyt pospieszne uogólnienie utrudniają dziecku rozumienie nowych sytuacji i kształtowanie pojęć.

¹³ Taką procedurę pracy z zadaniami rozwojowymi zastosowano w eksperymencie nauczającym w projekcie ACK nr 7/POIG/ACK/2014 realizowanym w okresie od 15 XI 2014 do 15 XII 2015. Autorem koncepcji i kierownikiem projektu była prof. dr hab. Ewa Filipiak; jego koordynatorem dr Ewa Lemańska-Lewandowska. Zespół badawczy tworzyli: dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Goretta Siadak. Eksperti zewnątrzni: prof. Pentti Hakkarainen, dr Milda Bredikyte, prof. dr hab. Anna I. Brzezińska. Wybrane efekty zaprezentowano w rozdz. 4 raportu tematycznego *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, szerzej wyniki zostały zinterpretowane w pracy Filipiak, Lemańska-Lewandowska, w tym tomie.

Wrażliwe nauczanie obejmuje sekwencję działań, którą można określić jako przejście „od cudzej pomocy do autopomocy”. Następuje przejście/przesunięcie zadania z obszaru świadomości peryferycznej do centralnej. „Wrażliwy dorosły” odpowiednio dobiera zadania, formułuje wyzwania intelektualne, tak aby nie przekraczały dalej niż „jeden krok” ponad to, co dziecko już potrafi zrozumieć, czy też wykonać samodzielnie. Zadania te można ustopniować, wskazując jednocześnie etapy dokonującego się postępu (rozwojowy postępowanie w głąb) w granicach SNR.

Procesualne ujęcie zadań w Strefie Najbliższego Rozwoju ukazuje rys. 4.



Rysunek 4. Zadania rozwojowo-dydaktyczne: „od cudzej pomocy do autopomocy”; „od działania ze wsparciem do działania samodzielnego”

Opracowanie własne Ewa Filipiak

Zadania realizowane w SNR można określić jako (por. Filipiak, 2002, 2012) **MOŻLIWOŚCI, KOMPETENCJE, POCZUCIE KOMPETENCJI**.

| 1 | Zadania „**MOŻLIWOŚCI**” – realizowane są w strefie najbliższego rozwoju (SNR), typu „chcę – potrafię z Twoją pomocą”. Zadania te mają charakter otwarty, opierają się na operacjach myślenia dywergencyjnego, umożliwiają docieranie do granic wyznaczonych możliwościami dziecka i naturą. Działania dziecka są wspierane przez inne, bardziej kompetentne osoby. Interakcja nauczyciel – dziecko realizuje się przez pryzmat nauczania, przy czym nauczyciel, zachowując wszystkie walory stylu komunikacji typu „orientacja na dziecko” jest mediatorem między tym, co dziecko wie i umie, a czego jeszcze nie wie i nie potrafi wykonać samodzielnie. Dorosły wybiera „odpowiednie” zadania, umożliwiające penetrowanie, „nurkowanie” w rozległym obszarze SNR, dobierając wielkość stymulacji do subiektywnych

możliwości dziecka lub czasami ustalając algorytmy postępowania (buduje układ uczenia się, rusztowanie), wzbogacając poszczególne etapy pracy dziecka wyjaśnianiem, właściwą instrukcją i informacją zwrotną.

Dorosły działający w tej strefie w interakcji z dzieckiem, w „spotkaniu” pełni rolę dominującą. Jest **EKSPERTEM**: **pokazuje**, jak wykonać zadania, ma świadomość celu, planu, istoty zadania. **Kieruje** uwagą dziecka, dostosowuje tempo stawianych dziecku do wykonania zadań częściowych, służy pomocą i wsparciem, **modeluje** zachowanie dziecka, zachęca do refleksji, myślenia o zadaniu, **zachęca** do (współ) działania, przekazuje wskazówki regulujące działanie, wzmacnia.

Dziecko to **PRAKTYKANT/NOWICJUSZ**: stosuje się do wskazówek i instrukcji dorosłego, naśladuje wzory zachowań. Ma jeszcze niewielkie pojęcie o istocie zadania i celu, do którego dąży. Stopniowo przejmuje odpowiedzialność za kolejne zadania w tym cyklu.

Zadania stawiane dziecku w strefie najbliższego rozwoju są podstawą kształtowania się gotowości specyficznej do realizacji zadania rozwojowo-dydaktycznego. Wiodące procesy w tym typie zadań to: uczenie/instruowanie.

| 2 | Zadania **KOMPETENCJE** – „wiem jak, spróbuję sam”. Mają charakter „pomagania”, ukierunkowane są na kształtowanie gotowości specyficznej. Przygotowują do włączania zadania w obszar działań intrapsychicznych, pomagają w elastycznym przesuwaniu zadań z planu społecznego w plan psychologiczny, w obszar SAR i w konsekwencji poszerzają granice strefy aktualnego rozwoju. Wiodące procesy to: nauczanie i uczenie się. Stanowią etap przejściowy pomiędzy działaniem realizowanym w oparciu o wskazówki regulujące działanie, ale pochodzącymi od innych (towarzyszących uczeniu się dorosłych, tutorów), a etapem internalizacji instrukcji i zadania. Dziecko stopniowo przejmuje odpowiedzialność za wykonanie zadania. W działaniu opiera się na „własnych” wskazówkach słownych, głośno kierowanych do siebie, dochodzi do regulacji zachowania.

Dorosły–Dziecko to **WSPÓŁPRACOWNICY**.

| 3 | Zadania **POCZUCIE KOMPETENCJI** – typu: „wiem jak – potrafię sam”, konstruują poziom metaświadomości. Są to zadania ukierunkowane na doskonalenie się, osiąganie mistrzostwa, biegłości, precyzji, „ćwiczenie się” w zakresie określonych umiejętności, kompetencji, sprawności. Wiodącym procesem jest uczenie się, które umożliwia „wysycanie” zadania rozwojowego i osiąganie poziomu intrapsychicznego. Można powiedzieć, że wiedza dziecka o wykonaniu zadania zostaje zinternalizowana. Zadania „kompetencje” mają charakter „specyficznych dla Ciebie”,

uwzględniają intrapsychiczny poziom subiektywnej kompetencji, cechuje je wysoki poziom wymagań w stosunku do konkretnego dziecka. Wysycanie zadania rozwojowego i włączenie go w obszar struktur zinterioryzowanych jest możliwe po przejściu pełnej sekwencji zadań. Działanie dziecka jest zautomatyzowane, auto-regulacja, wiedza o wykonaniu zadania, zostaje zinternalizowana.

Uczeń jest **SAMODZIELNY** w myśleniu i działaniu/samosterowny: wie CO, PO CO, DLACZEGO i JAK. Ma poczucie sprawstwa, osiąga poziom psychologiczny-intrapsychiczny.

Nauczyciel przyjmuje status **OBSERWATORA**, organizatora społecznej sytuacji i warunków uczenia się dziecka.

Podsumowanie

Strategia nauczania-uczenia się nazwana przez Schaffera, Wooda, Brunera i Rossa „budowaniem rusztowania” jest strategią samoregulacji¹⁴, wymaga heurystycznego planowania i wrażliwej „kontroli” uczenia się, rozwijającej się refleksji (autorefleksji) zarówno ucznia, jak i nauczyciela¹⁵. Jest procedurą umożliwiającą dziecku przejście od „regulacji przez innych do samoregulacji”. Niewątpliwie strategia ta posiada wiele zalet: angażuje ucznia w proces uczenia się (od samego początku uczeń ma świadomość celu), uczy samoregulacji, planowania i monitorowania własnych działań, niweluje poziom frustracji, kontroluje motywację i zaangażowanie, instrukcja pozwalająca dziecku osiągnąć cel i rozwiązać zadanie jest kierowana do ucznia indywidualnie, dostosowana do aktualnego (zmieniającego się) statusu rozwojowego, zmniejsza poziom utrwalonych błędów. Takich pozytywnych cech strategii budowania rusztowania można wymieni wiele. Wood przestrzega jednak przed istniejącymi zagrożeniami, jakimi jest np. nadmiar budowania rusztowania, ujawniający się w organizowaniu zbyt małej przestrzeni dla samodzielnego myślenia i działania dziecka (Wood, 1995, s. 237-293)¹⁶. Wprowadzenie tej strategii w codzienność edukacyjną wymaga nie tylko zmiany filozofii edukacyjnej nauczycieli, myślenia o dziecku i jego drodze dochodzenia do rozumienia. Wiąże się z redefinicją roli i związanej z nią działalności nauczyciela w kulturze uczenia, który staje

¹⁴ Por. P. Hakkarainen, *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*, s. 67-110, w tym tomie.

¹⁵ Por. J. Szymczak, *(Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności*, s. 181-201, w tym tomie.

¹⁶ O odpowiedzialnym budowaniu rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu pisze M. Wiśniewska, s. 165-180, w tym tomie.

się akompaniatorem (a nie solistą). Przede wszystkim nauczyciel jest osobą, która tworzy klimat inicjatywnej współpracy, społeczną, zaangażowaną sytuację uczenia, kreuje dynamicznie zmieniającą się przestrzeń i warunki do rozwiązywania zadań rozwojowych. Jest wrażliwym i kompetentnym obserwatorem społecznej sytuacji uczenia się i zachowania/działalności dziecka¹⁷. Potrafi rozpoznać zasoby dziecka i zasoby środowiska rozwoju¹⁸, co staje się podstawą projektowania nauczania rozwijającego.

Próbie przygotowania nauczycieli i studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna do rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez wprowadzenie specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych (w oparciu o koncepcję Lwa S. Wygotskiego) ukierunkowanych na badanie zjawisk językowych, matematycznych, science i artystycznych podjęto w ramach projektu *Akademickie Centrum Kreatywności przy UKW w Bydgoszczy* (por. przypis 13). Metodą badawczą zastosowaną w projekcie był eksperyment nauczający organizowany w myśl założeń społeczno-kulturowej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Podjęte działania ukierunkowane były na odkrycia potencjału rozwoju tkwiącego w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dzieci, obserwowanie aktywnych form działalności i uczestnictwa badanych dzieci w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencji. Monitorowano także trudności nauczycieli i studentów w realizacji nauczania rozwijającego (szerzej Filipiak, Lemańska-Lewandowska w tym tomie; zob. też: Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E., 2015). Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji.*

¹⁷ Por. M. Bredikyte, A. Brandisauskiene, *Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym*, s. 111-132, w tym tomie.

¹⁸ Por. A.I. Brzezińska, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego*, s. 133-144, w tym tomie.



fot. A. Obiała

“

istnieje proces nauczania; ma on swoistą wewnętrzną strukturę, swój tok, swoją logikę przebiegu; w głowie każdego ucznia istnieje jakby wewnętrzna, podziemna sieć procesów, które budzą się do życia i rozwijają w toku nauczania w szkole, lecz odznaczają się własną logiką rozwoju. Otóż jednym z podstawowych zadań psychologii szkolnej jest wykrycie tej logiki wewnętrznej, tego wewnętrznego przebiegu procesów rozwojowych uwarunkowanych procesem nauczania.

| Wygotski, 1989, s. 247 |

Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych

Wprowadzenie

Każdy okres rozwoju tworzy specyficzny, społeczny kontekst funkcjonowania dziecka. Ta „społeczna sytuacja rozwoju” jest efektem interakcji pomiędzy dzieckiem a otaczającym je środowiskiem społecznym (Wygotski, 1984, za: Smykowski 2000, s. 10). Jest punktem wyjścia dla wyłaniania się zmian zachodzących w rozwoju w danym okresie i jednocześnie staje się punktem wyjścia do projektowania **nauczania rozwijającego**¹. Z tej perspektywy istotną staje się znajomość i rozumienie stojących do realizacji przed jednostką, na każdym etapie rozwoju, zadań rozwojowych i konieczność pokonania przez nią kryzysów rozwojowych. Dominująca w danym okresie rozwojowym forma działalności jednostki tworzy ramę dla realizacji najważniejszych potrzeb tego wieku rozwojowego (por.: Smykowski, 2000; Wygotski, 1984; patrz też: Filipiak w tym tomie). Swoistą „społeczną sytuację rozwoju” tworzy kultura klasy szkolnej i zachodzące w szkolnej, społecznej przestrzeni interakcje dzieci i nauczyciela.

Na I etapie edukacji szkolnej zmiany rozwojowe pojawiają się w wielu obszarach funkcjonowania ucznia. Jak zauważają A.I. Brzezińska, M. Marchow (2002) logikę mechanizmów rozwojowych dziecka w tym okresie trudno jest ująć w formie wymagającej liniowego uporządkowania. Niewątpliwie kluczową zasadą ich działania

¹ **Nauczanie rozwijające** – nauczanie ukierunkowane na Strefę Najbliższego Rozwoju realizujące zasadę Wygotskiego: „nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 256).

jest interakcja. Centralnym zjawiskiem i osiągnięciem rozwojowym wieku szkolnego są procesy powstawania **poczucia kompetencji i kształtowanie się samodzielności dziecka w myśleniu i działalności**. I etap edukacji szkolnej jest czasem, w którym dziecko rozwojowo doświadcza **zmiany trybu uczenia się**, przejścia od uczenia się spontanicznego, według programu wewnętrznego dziecka, do uczenia się responsywnego², pod kierunkiem i we współpracy z nauczycielem, według programu zewnętrznego (Wygotski, 1971)³, jest też czasem, w którym budujemy fundamenty metody naukowego poznawania, uświadamiania, przygotowujemy dziecko do systematycznej nauki poprzez rozszerzanie jego doświadczeń powodujących przeżycie ukrytych w przedmiocie poznania problemów naukowych, tworzymy sytuacje umożliwiające dziecku uchwycenie kierunku, w którym problemy mogą być rozwiązane przez umysł (Filipiak, 2015b).

„Właściwa organizacja” procesu kształcenia, dzięki której tworzymy dziecku przestrzeń i możliwości do podejmowania aktywności/działalności zorientowanej na rozwiązywanie zadań rozwojowych, „znaczących”, ważnych dla dziecka, umożliwiających poznanie i doskonalenie narzędzi poznawania, uczenia się; przyjęcie przez nauczyciela roli „wrażliwego dorosłego” reagującego na potencjał możliwości dziecka, jest podstawą dobrej i rozwojowej edukacji. Z całą pewnością na tym etapie nie ma miejsca na bezmyślne powtarzanie/kopiowanie wzorów gotowych rozwiązań, reprodukowanie znaczeń, miejsca na „wiedzę zdobywaną po śladach” (por. Klus-Stańska, 2002).

Poszukując aplikacji koncepcji L.S. Wygotskiego dla rozwoju i edukacji można zauważyć, że I etap edukacji szkolnej jest bardzo ważnym okresem w rozwoju dziecka, w którym nie tylko można, ale należy tworzyć sprzyjające warunki dla wyłaniania się **wyższych funkcji psychicznych**⁴, a w związku z tym konieczne jest budowanie

² Responsywność (od ang. *response* – odpowiedź) – jeden z wyznaczników atrakcyjności interpersonalnej. Osoba jest responsywna w kontakcie z drugą osobą, jeżeli jej zachowanie i wypowiedane słowa stanowią odpowiedź na działania partnera (na podst.: Strelau, 2005).

³ Różnice między uczeniem się spontanicznym; według programu wewnętrznego a uczeniem się responsywnym, zewnętrznym, pod kierunkiem i we współpracy z nauczycielem ukazuje Wygotski (1971, s. 517-519).

⁴ **Wyższe funkcje psychiczne** – procesy poznawcze unikatowe dla człowieka, nabywane przez uczenie się i nauczanie. Są one przemyślanymi, mediowanymi, zinternalizowanymi zachowaniami zbudowanymi na niższych funkcjach mentalnych. Zdaniem Wygotskiego (1971, s. 19, 42) obejmują: a) procesy opanowania „zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia: języka, pisanie i czytania, rachunku, rysunku oraz b) procesy rozwoju specjalnych wyższych funkcji psychicznych, takich jak: uwaga dowolna, pamięć logiczna, tworzenie pojęć (pojęcia abstrakcyjne, liczby i operacje na liczbach), samoregulacja, pogląd dziecka na świat i inne procesy metapoznawcze. „Każdą wyższą funkcją psychiczną zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi” (Wygotski, 1971, s. 544).

fundamentalnych podstaw dla rozwoju myślenia teoretycznego dzieci (por. Filipiak, 2015a).

Jak twierdzi L.S. Wygotski (1989, s. 259):

*[...] wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sensorywnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświado-
mionych i podlegających woli. Tym samym, nauczanie tych przedmiotów za-
pewnia najlepsze warunki dla rozwoju wyższych funkcji psychicznych, leżących
w strefie najbliższego rozwoju. Nauczanie może dlatego ingerować i wywierać
doniosły wpływ na rozwój funkcji, które jeszcze nie dojrzały na początku wieku
szkolnego. Może ono w pewnej mierze organizować dalszy proces ich rozwoju
i tym samym określić ich los.*

Jego zdaniem (Wygotski, 1971, s. 407):

*Przyszłe badania dowiodą prawdopodobnie, że spontaniczne pojęcia dziecka
są takim samym produktem nauczania przedszkolnego, jak pojęcia naukowe są
produktem nauczania szkolnego.*

Badania prowadzone przez Wygotskiego, jego współpracowników i kontynuato-
rów – Leontiewa, Zankowa, Elkonina, dotyczące wyłaniania się wyższych funkcji
psychicznych i rozwijania pojęć naukowych u dzieci w wieku szkolnym pokazały, że:

*[...] pojęcie nie jest zwykłym splotem związków skojarzeniowych, przyswaja-
nych pamięciowo, i nie jest automatycznym nawykiem intelektualnym, lecz
złożonym i prawdziwym aktem myślenia, którego nie sposób opanować przez
pamięciowe uczenie się, chodzi bowiem o to, aby myśl dziecka w swym rozwoju
wewnętrznym sama wspięła się na wyższy poziom, na którym w świadomości
powstaje pojęcie. Badanie dowodzi, że na każdym stopniu rozwojowym pojęcie
jest aktem uogólnienia (Wygotski, 1989, s. 169).*

Prace eksperymentalne Lwa S. Wygotskiego (1989) nad odkryciem swoistych cech
drogi rozwojowej pojęć naukowych u dzieci, porównanie ich z rozwojem pojęć
spontanicznych i wyjaśnienie podstawowych praw rządzących tym rozwojem, nie-
wątpliwie należą do pionierskich, lecz sam problem rozwoju myślenia teoretyczne-
go u dzieci w młodszym wieku szkolnym nadal nie jest wystarczająco opracowany

Wyższe funkcje psychiczne: „pojawiają się JAKO relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja spo-
łeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie
zderzenia, sprzeczności między dwojgiem ludzi. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat
społeczny (na planie społecznym) relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną
(Veresov, 2012, s. 155).

(Zak, 1989; Wygotski, 1989). Proces rozwoju pojęć wymaga zaangażowania i rozwoju wyższych funkcji psychicznych, w szczególności uwagi dowolnej, pamięci logicznej, abstrakcji, porównywania, rozróżniania. Tych procesów nie da się opanować pamięciowo, nie można się ich „wyczytać”, opanować jako nawyk intelektualny. Konieczna jest taka organizacja procesu uczenia się, która staje się działalnością uruchamiającą czynności myślowe prowadzące do odkrywania i rozumienia struktury rzeczywistości i działania w oparciu o to rozumienie (por. K. Lech, 1967, s. 78-100).

W ramach projektu **Akademickie Centrum Kreatywności przy UKW w Bydgoszczy**⁵ podjęto próbę rozwojowej analizy form działalności dzieci, ujawnianych podczas rozwiązywania specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych ukierunkowanych na badanie zjawisk językowych, matematycznych, przyrodniczych i artystycznych, dzięki czemu monitorowano budzącą się u dzieci z klas I-III możliwość rozwijania myślenia teoretycznego.

Przyjęto następujące ustalenia dotyczące myślenia teoretycznego (porównaj: Filipiak, 2015a):

Myślenie teoretyczne:

- jest złożonym działaniem poznawczym umożliwiającym odzwierciedlenie poznawanego przez człowieka przedmiotu (poprzez wyodrębnienie cech charakterystycznych poznawanego przedmiotu, a także praw, którym ten przedmiot podlega) w pojęciach z nim związanych,
- jest *myśleniem rozumowym* zmierzającym do wytworzenia pojęcia. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki dogłębnej eksploracji poznawanych przedmiotów i analizy właściwości tej eksploracji, jednostka wyodrębnia w tych przedmiotach najpierw ogólną dla nich relację, a następnie specyficzne formy tej relacji,
- ze względu na „upośredniony” charakter odzwierciedlanej treści (wewnętrzne związki) ma specyficzny zestaw cech charakterystycznych dla

⁵ Projekt ACK nr 7/POIG/ACK/2014 realizowany był w okresie od 15 XI 2014 do 15 XII 2015. Autorem koncepcji i kierownikiem projektu była prof. dr hab. Ewa Filipiak; jego koordynatorem dr Ewa Lemańska-Lewandowska. Zespół badawczy tworzyli: dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Goretta Siadak, mgr Adam Mroczkowski. Eksperti zewnętrznymi: prof. Pentti Hakkarainen, dr Milda Bredikyte, prof. dr hab. Anna I. Brzezińska. Wybrane efekty zaprezentowano w rozdz. 4 raportu tematycznego *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, szerzej wyniki zostały zinterpretowane w pracy Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015.

- myślenia wyżej zorganizowanego, opierającego się na działaniu zmierzającym do wytworzenia pojęcia o poznawanych obiektach,
- wykracza poza spostrzeżenia i wyobrażenia przedmiotów i zjawisk, poza dane dostępne bezpośrednio,
 - wymaga dochodzenia do niedostrzeganych bezpośrednio ogólnych i istotnych stosunków, zależności i prawidłowości w świecie,
 - opisuje specyficzną drogę poznania, sposób, w jaki dzieci myślą o zawartości poznawanego przedmiotu.

Wiedzę teoretyczną i czynności towarzyszące myśleniu teoretycznemu należy odróżnić od wiedzy empirycznej i czynności, które towarzyszą myśleniu empirycznemu. W tabeli 1 dokonano porównania wiedzy empirycznej i teoretycznej uwzględniając: (1) cel, (2) drogę konstruowania wiedzy, (3) fundamentalne podstawy, (4) konkretyzację wiedzy i (5) transfer wiedzy. Natomiast w tabeli 2 dokonano porównania czynności, które towarzyszą procesom myślenia empirycznego i teoretycznego.

Tabela 1. Wiedza empiryczna a wiedza teoretyczna

Kategoria porównania/ Rodzaj wiedzy	Wiedza empiryczna	Wiedza teoretyczna
Cel	Zdolność do klasyfikacji i porządkowania poznawanych przedmiotów; utworzenie kategorii zjawiska; abstrahowanie zbieżności, tj. wyodrębnienie formalnie wspólnych, istotnych cech przedmiotu i na tej podstawie uogólnianie poznawanych przedmiotów w określoną klasę	Formułowanie pojęć o poznawanych przedmiotach, wyodrębnianie w nich ogólnej relacji, przekształcanie jej w toku działania w operacje; myślowe utworzenie kategorii istoty
Droga konstruowania wiedzy	Porównanie przedmiotów i wyobrażeń o nich, wyodrębnianie cech wspólnych dla grupy przedmiotów	Analiza związków i zależności wewnątrz całościowego systemu. Odkrycie genetycznie pierwotnych relacji całościowego systemu

Fundamentalne podstawy	Obserwacja – odzwierciedla zewnętrzne cechy przedmiotów, opiera się na rzeczywistych wyobrażeniach dziecka, obiekty „mówią” dziecku, jakie są ich właściwości	Przekształcenia przedmiotów , odwzorowanie ich wewnętrznych relacji i związków, wychodzenie poza ramy wyobrażeń sensualnych
Konkretyzacja wiedzy	Konkretyzacja wiedzy empirycznej polega na właściwym doborze ilustracji i przykładów, wchodzących w skład odpowiedniej kategorii przedmiotów	Konkretyzacja wiedzy teoretycznej to wydzielenie z ogólnej podstawy całościowego systemu jego szczegółowych i jednostkowych przejawów wraz z objaśnieniem
Transfer wiedzy	Środkiem do utrwalenia wiedzy empirycznej są słowa – terminy	Wiedza teoretyczna wyraża się w sposobach pracy myślowej dziecka, w rozlicznych symboliczno-znakowych systemach wykorzystywanych w działaniu
Usytuowanie wiedzy vs Udział dorosłego	Zdobycie tej wiedzy lokuje się w Strefie Aktualnego Rozwoju. Wiedzę empiryczną może dziecko zdobyć samodzielnie przy odpowiedniej motywacji do działania	Wiedza teoretyczna jest konstruowana w Strefie Najbliższego Rozwoju. Jej tworzenie jest możliwe wyłącznie przy współpracy z dorosłym podczas organizacji i realizacji celowo skonstruowanych i stawianych dziecku w określonych warunkach zadań dydaktycznych

Źródło: Opracowanie E. Filipiak na podstawie Dawydow, 1986, s. 72-73; Staragina, 2012; Lech, 1967; Zak, 1989; Filipiak, 2015a.

Pogłębienia charakterystyki cech i właściwości myślenia teoretycznego można dokonać ukazując je w kontekście właściwości myślenia konkretno-obrazowo-praktycznego (por. tab. 2).

Tabela 2. Analiza porównawcza czynności towarzyszących myśleniu praktycznemu i teoretycznemu

MYŚLENIE PRAKTYCZNE	MYŚLENIE TEORETYCZNE
<p>ANALIZA I SYNTEZA sposobrzeżeń i wyobrażeń, wyróżnianie przedmiotów i zjawisk, ich elementów i układów, podobieństw i różnic oraz związków między nimi</p>	<p>ABSTRAKCJA I UOGÓLNIANIE – wyróżnianie i określanie istotnych właściwości przedmiotów i zjawisk oraz stosunków między nimi. Łączenie ich w klasy na różnych poziomach ogólności. KONKRETYZACJA – posługiwanie się określeniami w działaniu na konkretach</p>
<p>ROZUMOWANIE PRAKTYCZNE na materiale, treści sposobrzeżeń i wyobrażeń – z ich struktury i analogii między nimi</p>	<p>ROZUMOWANIE TEORETYCZNE na materiale pojęć i twierdzeń, ze związków formalnych między nimi – dedukcyjne: wnioskowanie i dowodzenie; indukcyjne: sprawdzanie i wyjaśnianie</p>
<p>TWORZENIE I PRZETWARZANIE SCHEMATÓW (modeli) WYOBRAŻENIOWYCH – przez włączenie do nich treści nowych sposobrzeżeń i posługiwanie się nimi w działaniu</p>	<p>POZNAWANIE I TWORZENIE SCHEMATÓW (modeli) POJĘCIOWYCH: formowanie pojęć i twierdzeń ogólnych, praw nauki, teorii naukowych, zasad techniki. Porządkowanie wypowiedzi. Poznawanie języka nauki</p>

Źródło: Opracowanie E. Filipiak na podstawie Lech, 1967, s. 85-86; też Filipiak, 2015.

Specyfikę **działalności** nauczyciela i ucznia w SNR ukierunkowanej na rozwijanie myślenia teoretycznego podejmuje szerzej Filipiak (w tym tomie, s. 13-37). Warto zauważyć, iż niedostateczna analiza i abstrakcja na tym etapie budowania fundamentów myślenia teoretycznego oraz zbyt pospieszne uogólnienie utrudniają dziecku rozumienie nowych sytuacji i kształtowanie pojęć.

Metoda

Metodą badawczą zastosowaną w projekcie był **eksperyment nauczający** organizowany w myśl założeń społeczno-kulturowej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Dialektyczne podejście Wygotskiego pozwoliło mu opracować „teorio-metodę”, czyli taki „sposób badania, w którym czyjeś teorie, jeśli w ogóle mają mieć jakiś obieg, muszą być osadzone w praktycznym, społeczno-historycznym kontekście codzienności” (Shotter, 1994, s. 27). Wygotski nie chciał badać eksperymentalnie „tego, co może składać się na obecny poziom rozwoju dziecka” ale to, „co i jak może zrobić zarówno samo dziecko, jak i przy pomocy innych”, czyli to, „jak można

dokonać zmiany, aby dziecko samo kontrolowało swoje zachowanie”⁶ (por. Shotter, 1994, s. 25; Stachowski, 2002, s. 30-31).

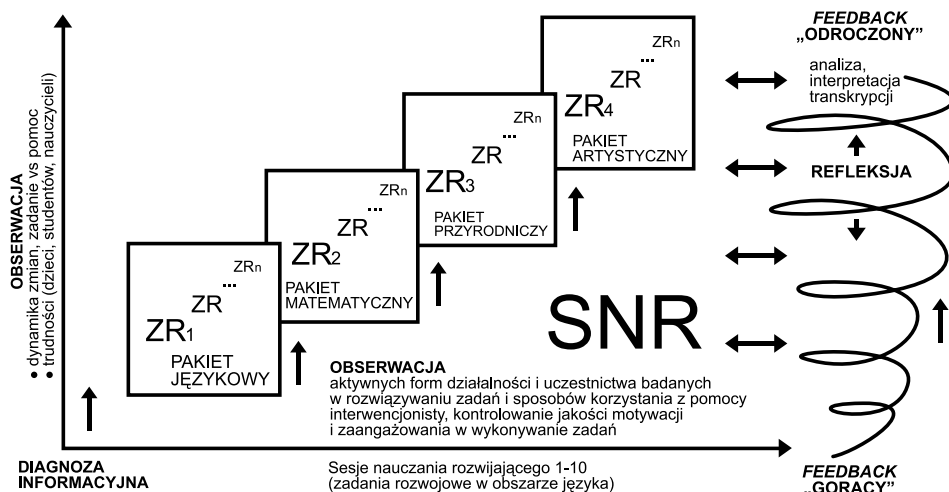
Eksperyment nauczający jako metoda badania rozwoju psychicznego, odwołuje się do odkrytej przez L.S. Wygotskiego **relacji** między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Podstawową cechą eksperymentu nauczającego, jak zauważa Dawydow (1978, za: Zak, 1989, s. 41; podkr. EF), nie jest „[...] proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne **modelowanie**, kształtowanie w **specjalnych warunkach** pozwalających wykryć ich istotę”. Organizacja eksperymentu nauczającego wymaga zatem tworzenia **warunków**, w których badani są zdolni do podejmowania działalności/aktywności, która ulega **modyfikacjom** w procesie bezpośredniej interakcji badacza-interwencyjisty i badanego. Sytuacje zaangażowanego działania są rejestrowane, następnie odtwarzane oraz poddawane analizie i rekonstrukcji.

Taka procedura pozwala **odkryć potencjał rozwoju** tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwia obserwowanie warunków rozwoju, powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich, tworzy okazję **obserwowania** aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyjisty, umożliwia **kontrolowanie** jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań (Zak, 1989; też: Stachowski, 2002; Smykowski, 2000; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015a). Zatem „(...) celem eksperymentalno-genetycznej” metody badania nie jest pomiar bieżącego poziomu wykonania, lecz **sposobów dochodzenia** do takiego wykonania” (Shotter, 1994, s. 26; Stachowski, 2002, s. 30; podkr. EF). Dzięki zastosowaniu eksperymentu nauczającego i stworzeniu specyficznej pulsującej sytuacji społecznej, uzyskujemy możliwość efektywnej interpretacji zarejestrowanej działalności dziecka, nadawania przez nie rzeczom sensu w praktyce. Jak podkreśla Shotter (1994, s. 26) „(...) to właśnie w praktyce (*praxis*, dyskurs praktyczny) psychologia Wygotskiego zaczyna się i kończy”.

⁶ **Metoda podwójnej stymulacji (metoda mikrogenetyczna)** – metoda badawcza, w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski, 2002, s. 30), dziecko uczy się czegoś nowego używając narzędzia mentalne, np. symbole czy kategorie, badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to, w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko; rejestruje to, co może dziecko wykonać przy pomocy innych.

Tak pomyślaną i zaplanowaną procedurę metodologiczną zastosowano w organizowanym eksperymencie **nauczania rozwijającego** w projekcie ACK⁷. W trakcie trwania eksperymentu monitorowano proces rozwiązywania **zadań rozwojowych** stawianych dzieciom w 5 klasach eksperymentalnych w naturalnym środowisku klas na I etapie edukacji szkolnej (por. Rys. 1).

Zadanie rozwojowo-dydaktyczne to zadanie (problem), które wymaga od uczącego się **odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady)** podczas rozwiązywania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych i wykonywania **specyficznych czynności dydaktycznych**⁸ ukierunkowanych na pobudzanie operacji myślowych: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie (Dawydow, 1986, s. 566).



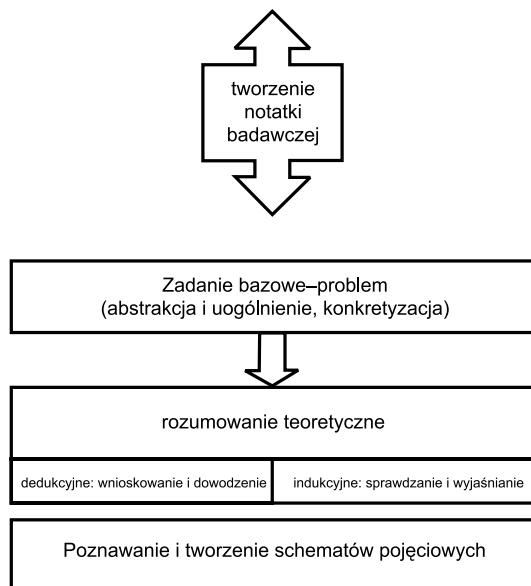
Rysunek 1. Organizacja eksperymentu nauczającego

Opracowanie: E. Filipiak

Źródło: Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015b). Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygot-skiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, s. 45

⁷ Dla lidera i zespołu badawczego był to pilotaż metody badawczej dla planowanych dalszych badań w laboratorium, realizowanych według założeń teorii socjokulturowej. W zaplanowanych badaniach uwzględniono podejście kontekstualne charakterystyczne dla teorii socjokulturowej.

⁸ Czynności ucznia i nauczyciela (inicjatywna współpraca), będące efektem budowania rusztowania dla myślenia teoretycznego scharakteryzowano szerzej w pracy Filipiak, s. 15-38, w tym tomie.



Rysunek 2. Zadanie rozwojowo-dydaktyczne

Opracowanie: Ewa Filipiak

Proces rozwoju aktywności poznawczej dzieci (myślenia teoretycznego) monitorowano wykorzystując specjalnie dla potrzeb projektu opracowane narzędzie – Skalę *Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej* (SOD-SZ) autorstwa A.I. Brzezińskiej. Skala ta przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w klasach I-III) w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze przy zaplanowaniu i wykonaniu zadania (zob. szerzej: rozdz. 1.6. Raport, Filipiak, Lemańska, 2015, s. 73; A.I. Brzezińska, s. 137-156, w tym tomie). Zachowania dzieci i ich działalność zadaniowa były rejestrowane na nośnikach elektronicznych i kartach obserwacji. Transkrypcje nagrań zostały poddane analizie.

W ramach zaprezentowanych poniżej pytań badano podejmowaną przez dzieci działalność naukową:

- Jakiego rodzaju działalność podejmują dzieci w celu rozwiązania zadania?
- Jakich strategii działania i myślenia używają w tym celu?
- Jakie nadają im znaczenie?
- W jaki sposób korzystają z instrukcji słownych nauczyciela?
- W jaki sposób włączają w sytuację „mediatorów”/pośredników (nie tylko ludzkich)?
- Jaka jest ich motywacja i inicjatywne zaangażowanie w wykonywanie zadań?

Organizacja badań

Kluczowym zadaniem było **stworzenie triadowej grupy badawczej** tworzącej sieć społecznego uczenia. Do badań została powołana specjalna grupa projektowa, zróżnicowana ze względu na posiadaną wiedzę, umiejętności, kompetencje, tworząca w założeniu społeczną sieć uczenia⁹. Triadowa grupa (EKSPERCI – INTERWENCJONIŚCI – NOWICJUSZE / Teoria vs Praktyka) – tworzyła społeczną sieć uczenia się, współtworzącą wiedzę w edukacyjnym zaangażowanym działaniu. W skład zespołu weszli *Eksperci* (UKW, ISCAR, UAM¹⁰) badawczo pogłębiający ww. teorię, *Nauczyciele-Interwencjoniści* – pełniący rolę mentorów dla studentów oraz sami *Studenci-Beneficjenci* obserwujący i analizujący innowacyjną metodę oraz budujący własną filozofię edukacyjną. Zespół projektowy wspólnie tworzył zadania rozwojowe – główny czynnik wprowadzony w eksperymencie nauczającym.

Badania przeprowadzono w 3 szkołach podstawowych, w 5 oddziałach klas I-III w okresie od kwietnia do czerwca 2015 roku. Badaniami objęto 96 dzieci. W projekcie uczestniczyło 9 badaczy (w tym 3 ekspertów zewnętrznych), 5 nauczycieli-interwencjonistów, 22 studentów-beneficjentów.

W każdym z zespołów roboczych pracował 1 nauczyciel-interwencjonista i 1 ekspert-badacz UKW oraz studenci-beneficjenci projektu.

Przeprowadzono 10 sesji nauczania rozwijającego. Przygotowano dla dzieci 4 pakiety: językowy, matematyczny, przyrodniczy i artystyczny, które w sumie zawierały 42 zadania rozwojowe.

Sesje nauczania rozwijającego były rejestrowane w formie nagrań wideo, audio, arkuszy obserwacji, materiału fotograficznego, jak również refleksji studentów (portfolio) i wytworów prac dzieci. Każde nagranie audio poddane zostało transkrypcji. Obserwacje procesu działalności dzieci rejestrowano na arkuszach SOD-SZ i analizowano podczas spotkań dyskusyjnych typu „gorący feedback” i „odroczoney feedback”.

⁹ por. Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, s. 43.

¹⁰ W projekt zaangażowani byli badacze Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytutu Pedagogiki, Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji: prof. dr hab. Ewa Filipiak, dr Ewa Lemańska-Lewandowska, dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Goretta Siadak, mgr Adam Mroczkowski. Do projektu zaproszeni zostali również następujący eksperci zewnętrzni: prof. Pentti Hakkarainen (ISCAR), dr Milda Bredikyte (ISCAR), prof. dr hab. A.I. Brzezińska (UAM).

Krótki, ale intensywny czas trwania eksperymentu nauczającego wyznaczony był rygiem faz realizacji projektu ACK.

Co wiemy o dzieciach i strategiach ich myślenia i wnioskowania na podstawie analizy procesu rozwiązywania stawianych im zadań rozwojowych w obszarach: językowym, matematycznym, przyrodniczym, artystycznym?

W celu odkrycia potencjału rozwoju tkwiącego w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dzieci, celowo stworzono okazje/sytuacje obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanych dzieci w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencji. Opracowano zestawy zadań rozwojowych odnoszące się do czterech obszarów: językowego, matematycznego, przyrodniczego i artystycznego. W każdym zestawie zadań znalazły się takie, które miały na celu rozwijanie myślenia i uczenia się dzieci w klasach I-III (rozpiętość wieku dzieci wynosiła od niespełna 6 lat do 10 lat).

Zadania zaproponowane uczniom, zgodnie z założeniami D.B. Elkonina (1989), były zadaniami naukowymi ukrytymi w sytuacjach problemowych i miały na celu rozwijanie działalności naukowej dzieci. Wszczęta przez dzieci analiza sytuacji problemowych była podejmowanym przez nie działaniem naukowym. Sytuacje problemowe, które zaprezentowano dzieciom, wymagały od nich abstrakcyjnego myślenia i przeprowadzania złożonych operacji umysłowych, takich jak: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie czy uogólnianie. Charakter i specyfika sytuacji problemowych polegały na tym, że zasadniczym efektem wykonania zadań było odkrycie sposobu działania (a więc nie odnalezienie odpowiedzi na pytanie *co trzeba zrobić*, ale raczej *jak należy to zadanie wykonać*). Ważnym elementem podejmowanej przez dzieci działalności naukowej była kontrola stopniowo przekształcająca się w samokontrolę, a więc możliwość sprawdzania rezultatów swojej pracy (działań naukowych) i porównywanie jej ze wzorami. Ostatnim z komponentów charakteryzowanej działalności naukowej dzieci była ocena przechodząca stopniowo w samoocenę polegającą na określaniu poziomu opanowania wiedzy (określanie sposobów przeprowadzania operacji umysłowych).

Dzięki celowo organizowanym sytuacjom o charakterze społecznym, dzieci miały szansę na uruchomienie rozwoju adaptacyjnego mechanizmu samoregulacji myślenia i uczenia się. Stworzono im odpowiednie warunki do pobudzania procesu samoregulacji poprzez skonstruowanie takich sytuacji problemowych, które stawiały je wobec potrzeby uruchomienia zasobów osobistych lub/i wiedzy uprzedniej,

co miało na celu rozbudzenie samodzielnego i krytycznego myślenia. Celem zadań rozwojowych było wzbudzenie zaciekawienia powodującego motywację do rozwiązania problemu we współpracy z rówieśnikami. Tak pomyślana działalność dzieci, zgodnie z założeniami modelu nauczania rozwijającego, miała sprzyjać zmianie rozwojowej i wspierać samorozwój dziecka, a jej głównym efektem nie miał być konkretny wytwór/produkt materialny, lecz podjęcie próby odpowiedzi na pytanie: jakie zmiany zaszły w dziecku w toku pracy nad tematem? Tak zorganizowana działalność kończyła się postawieniem nowych zadań naukowych (por. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015b).

Odnosząc się do założeń rozwoju kulturowego (por. Wygotski, 1971, s. 41), projektując działania eksperymentalne skonstruowano zadania rozwojowe ukryte w tzw. pakietach powiązanych z obszarem języka, matematyki, przyrody oraz przeżyć i zagadnień artystycznych.

Pakiet językowy zbudowano wokół tematu naukowego, który brzmiał: *Litery tworzą wyrazy, wyrazy tworzą rodziny a słowa „coś” znaczą...* Zaproponowano w tym pakiecie zadania rozwojowe, które miały na celu wspieranie myślenia uczniów i rozwijanie u nich umiejętności uczenia się w odniesieniu do języka rozumianego jako narzędzia społecznego i kulturowego kodowania i dekodowania znaczeń nadawanych/uzgadnianych w otaczającej rzeczywistości. Zadania problemowe, w obliczu których rozwiązania stanęły dzieci, rozwijały szczególnie myślenie twórcze na drodze wspierania różnych rodzajów aktywności umysłowej, np. wytwarzania jednostek, dywergencyjnego wytwarzania klas, tworzenia kodu (systemy symboliczne, przekształcenia symboliczne/relacje symboliczne), czy odkrywania zmieniającego się w kontekście znaczenia wyrazu itp.

Analizując proces budowania wiedzy dzieci w zadaniu *Palindromy* i monitorując rozwój wyższych funkcji psychicznych, takich jak: język, pisanie i czytanie, uwaga dowolna, pamięć logiczna, czy wreszcie samoregulacja, dowiedziono, że u dzieci można i należy te funkcje rozwijać oraz, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym, również te przejawiające trudności w uczeniu się, są zdolne do prowadzenia procesu badawczego, przechodząc od rozpoznania i rozumienia zależności i cech zewnętrznych pojęć, do rozpoznania i zrozumienia ich wewnętrznych istotnych związków, co prowadziło do tzw. „transferu rozwojowego”. Zadanie to wyzwalało odkrycie ogólnej reguły rządzącej kodowaniem i dekodowaniem palindromów (dominujące operacje myślowe to: abstrahowanie i uogólnianie), wychwycenie zależności i zbudowanie pojęcia naukowego oraz opanowanie ogólnego sposobu myślowego poznawania obiektu.

Zgromadzony materiał empiryczny w formie nagrań wideo stanowił źródło przedstawianych „analiz”. Poniżej zaprezentowano wybrane wnioski dzieci wskazujące na posługiwanie się metodą naukowego poznania w obszarze języka przez dzieci 6-10-letnie¹¹:

Z jednego wyrazu można ułożyć drugi wyraz

Niektóre wyrazy są po angielsku

Wyrazy są takie same, tylko ten 2 jest zafszne napisany na odwrot

Jak wyraz jest odwrócony to jest taki sam

Zasada jest taka że wyrazy są odwrócone

Środkowa litera zostaje w starym miejscu ale tylko w wyrazach 3-literowych (wniosek sformułowany przez dziecko mające znaczne trudności w uczeniu się, dotyczące języka i mowy)

W tej zasadzie wyrazy są ułożone od tyłu

Z danego wyrazu można ułożyć inny

Zasadą jest litery odwrotnie

Naprzykład sok – kos

Pakiet matematyczny, którego temat naukowy brzmiał: *W świecie liczb* koncentrował się na pojęciu liczby i jej własnościach. Zadania rozwojowe opracowane w odniesieniu do liczb miały na względzie obserwowanie aktywności dziecka w zakresie tworzenia przez nie własnego warsztatu badawczego pozwalającego odkrywać relacje między liczbami jako reguły matematyczne. Rozwijanie myślenia matematycznego u dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej było rozbudowane poprzez organizowanie środowiska sprzyjającego aktywności badawczej, pracę w małych grupach roboczych umożliwiającą pogłębianie tematu oraz dobór takich zadań rozwojowych, które umożliwiały jednocześnie indywidualizację pracy dzieci o różnych potrzebach i możliwościach¹².

¹¹ Zachowano oryginalną pisownię wniosków dzieci.

¹² Porównaj również prace autorów: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2002, 2005; M. Dąbrowski, 2015; A. Kalinowska, 2015.

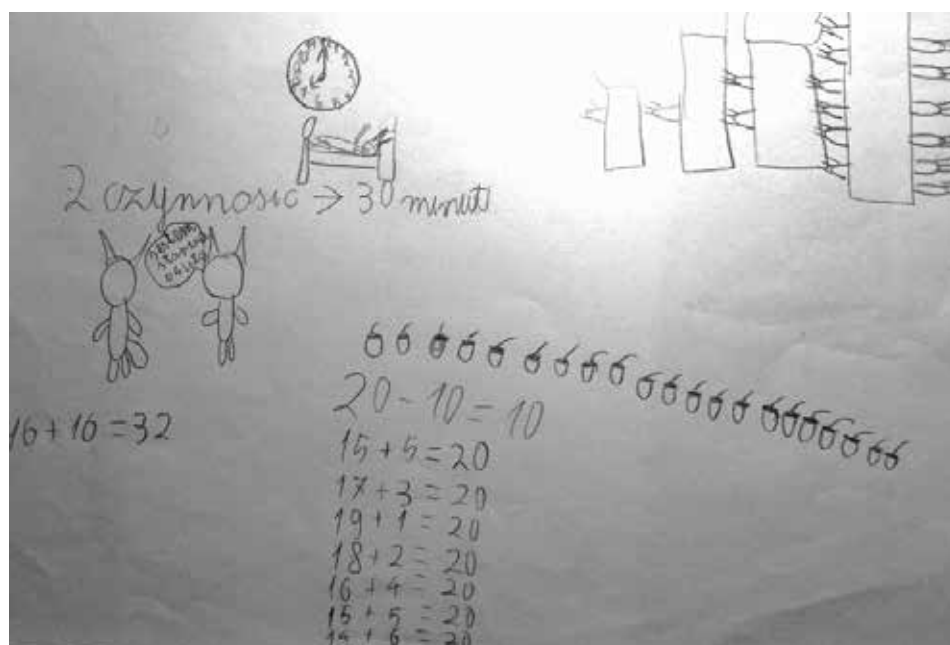
Dobrą egzemplifikacją konstruowania pojęć o coraz wyższym poziomie ogólności i tworzenia możliwości zintegrowanego budowania rozumienia w umyśle dziecka tego, że język matematyki służyć może do opisywania świata przyrody i sytuacji społecznych, było zadanie tekstowe o *wiewiórce Łąpiskórcze*¹³. G. Polya (1975) zwraca uwagę, że rozwiązywanie zadania tekstowego powinno przebiegać w sposób planowy, wskazujący na sposoby jego rozwiązania. Jednak sprawą najistotniejszą są metody poszukiwania tych sposobów. Najbardziej istotnym okazał się fakt, że rozwiązywanie zaproponowanego dzieciom zadania tekstowego opierało się na wykonywaniu pewnych operacji myślowych związanych ze stawianiem kolejnych pytań, a następnie na ich weryfikowaniu i poszukiwaniu strategii rozwiązań. Dzięki tak zaprojektowanemu zadaniu stworzono warunki do budowania przez dzieci strategii dochodzenia do wyniku oraz posługiwania się językiem matematyki (np. opracowanie notatki badawczej, badanie związków pomiędzy danymi, opowiadanie o wybranej strategii itd.) i używania go w sytuacjach „transferu rozwojowego”.

Poniżej przedstawiono przykłady notatek badawczych sporządzonych przez dzieci.

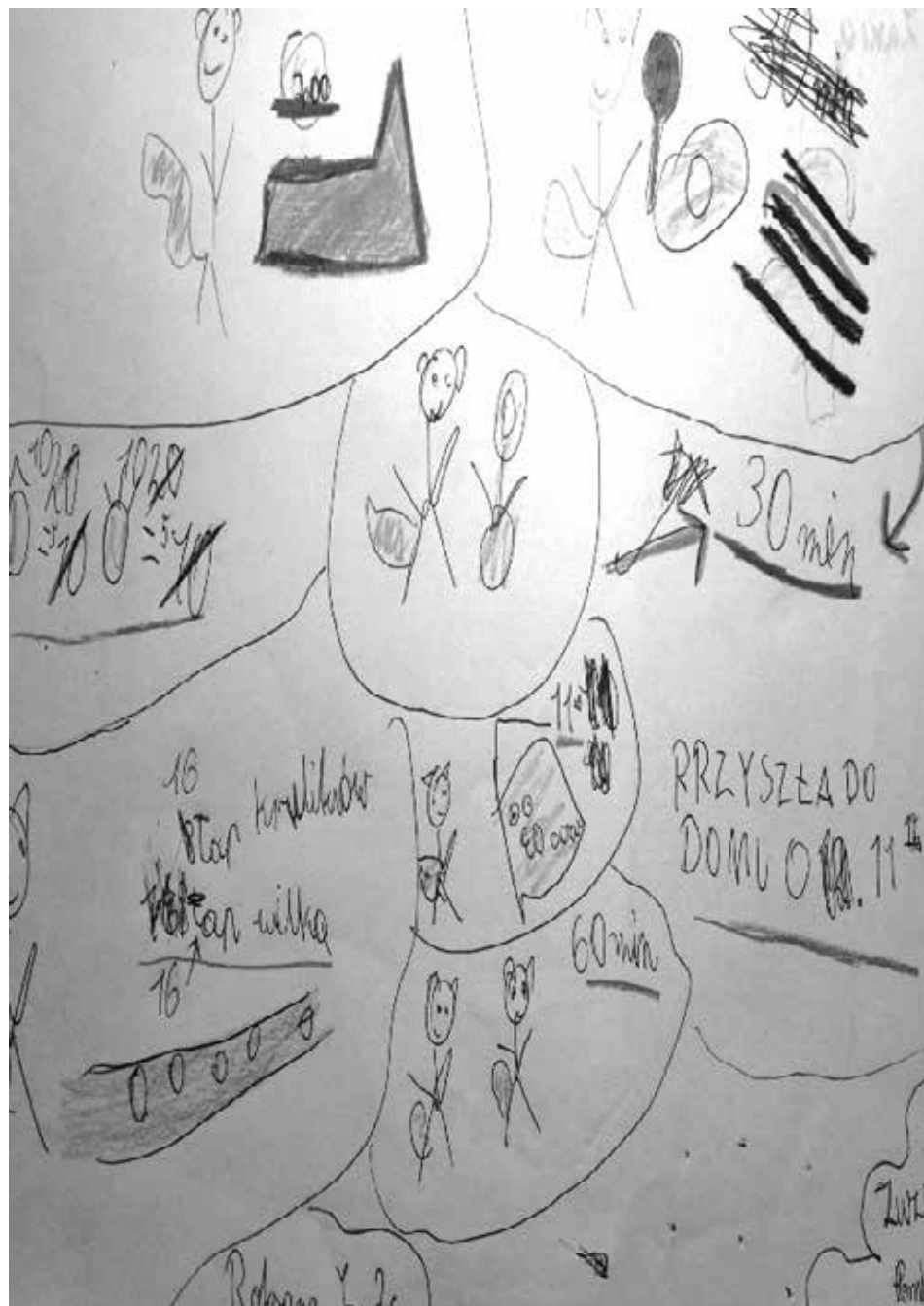


Rys. Notatki badawcze sporządzone przez dzieci

¹³ Szerszy opis zadania znajduje się w Raporcie tematycznym z realizacji projektu Akademickie Centrum Kreatywności, red. E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, 2015.



Rys. Notatki badawcze sporządzone przez dzieci



Rys. Notatki badawcze sporządzone przez dzieci

Zadania rozwojowe sprzyjały budowaniu myślenia o liczbach naturalnych jako pewnych strukturach i pobudzały wyższe funkcje psychiczne, takie jak np.: procesy metapoznawcze. Doskonale obrazuje to długa dyskusja dzieci na temat tego, co by było, gdyby na świecie nie było liczb, a kończąca się taką konkluzją jednego z dzieci:

U1: Liczby to jest połowa świata!

U2: Nie zgadzam się.

N: Z czym?

U2: Z tym, że te cyfry to połowa świata dlatego, że noo jakby nie było cyfer...

U wszyscy: Cyfr!!!

U2: Cyfr. No to wtedy, wtedy i tak by się wymyśliło coś innego. No bo jak naukowcy wymyślili cyfry, liczby, to by na przykład wymyślą zamiast matematyki wymyślą właśnie coś innego, noo.

Pakiet przyrodniczy zaprojektowany był wokół tematu naukowego „Wiatr”. Założeniem zaproponowanych w nim zadań rozwojowych było umożliwienie dzieciom korzystania w procesie myślenia i uczenia się z metody badawczej, która pozwalała na wewnętrzne/umysłowe integrowanie wiedzy, umiejętności, emocji i dyspozycji (rozumianej jako gotowości do...) dziecka. Różnorodne i liczne zadania problemowe miały przyczynić się do uruchamiania przez dzieci własnych doświadczeń, wiedzy uprzedniej i korzystania z różnych zasobów; do dokumentowania (sporządzanie notatki badawczej), dzielenia się swoimi i/lub grupowymi doświadczeniami, rozwijania i uzupełniania siatki pojęciowej; do przeżywania dysonansu poznawczego oraz zadawania pytań, rozwijania ciekawości poznawczej, planowania, uogólniania, rozwijania gotowości do obserwowania ukierunkowanego itp.

W związku z tym dzieci podejmowały i pokonywały etapy/fazy rozwiązując zadania rozwojowe. Poddając szczegółowej analizie nagrania wideo udało się zidentyfikować i nazwać etapy procesu rozwiązywania zadania rozwojowego:

| 1 | wstępna analiza danych,

| 2 | uzgadnianie stanowisk,

| 3 | planowanie działań,

| 4 | opracowywanie strategii działania z wykorzystaniem „mowy eksploracyjnej”¹⁴,

¹⁴ Sformułowania tego użył Britton (1971 za: Klus-Stańska, 2005, s. 83) w znaczeniu „mowy dla uczenia się”, a więc używania języka, który umożliwia refleksję i wiąże się z sytuacjami, kiedy uczeń nie dysponując gotowymi znaczeniami, samodzielnie ich poszukuje głośno wypowiadając swoje myśli i negocjując znaczenia z innymi uczestnikami interakcji.

- | 5 | podejmowanie decyzji,
- | 6 | stawianie hipotez,
- | 7 | weryfikacja pomysłów i hipotez na drodze dyskusowania, argumentowania, stawiania pytań, podawania w wątpliwość,
- | 8 | wypróbowywanie,
- | 9 | sprawdzanie i weryfikowanie.

Na uwagę zwraca fakt, że zaobserwowane fazy/etapy procesu rozwiązywania zadania nie miały charakteru liniowego, lecz procesualność wpisana w działalność naukową implikowała spiralność i zmienność występowania tych etapów uzależnioną od dynamiki działań dzieci, co powodowało, że przeplatały się one i/lub powtarzały w różnych momentach działalności. Nadawały one temu procesowi pewną strukturę (por. Wygotski, 1971). Rozwiązywaniu zadania rozwojowego towarzyszyła instrukcja nauczyciela. Miała ona charakter rozwojowy i niedyrektywny, a więc pojawiało się mało wskazań, ogólne informacje, czasami niezbędne było zwrócenie na coś uwagi dziecka, przypomnienie o czymś, rozbudzenie uczenia się.

Zespołowa prezentacja i dyskusja nad wytworami dzieci nie miała na celu skontrolowania pracy i dokonania oceny (zresztą żadne z zadań podczas eksperymentu nie podlegało ocenianiu), lecz stała się punktem wyjścia dla dokonywania wewnętrznej samooceny na drodze wzajemnego obserwowania, słuchania, analizowania wytworów rówieśników. Podobnie jak w przypadku etapów rozwiązywania zadania rozwojowego, udało się badaczom zidentyfikować fazy dokonywania samooceny przez dziecko:

- | 1 | wyjaśnianie podejmowanych działań,
- | 2 | ocenianie własnego działania i myślenia,
- | 3 | analizowanie przewidywania skutków własnego działania połączona z uogólnianiem i transferem w odniesieniu do innych przedmiotów,
- | 4 | identyfikowanie i analizowanie trudności połączona z porównywaniem na drodze rozbudzania myślenia samodzielnego i krytycznego,
- | 5 | identyfikowanie i analizowanie mocnych i słabych stron myślenia i podejmowanych działań,
- | 6 | uogólnianie w celu ulepszania działań podejmowanych w przyszłości.

Każdej z faz towarzyszyła wrażliwa czujność/uwaga nauczyciela, który swoją instrukcją w postaci np. pytań lub aktywnego słuchania, dawania bezpośredniej nieoceniającej informacji zwrotnej, wspierał rozwijanie autoregulacji dzieci.

Myślenie teoretyczne (*myślenie rozumowe*) rozwijane w strefie najbliższego rozwoju dziecka (w przypadku zadań z pakietu przyrodniczego) zmierzało m.in. do wytworzenia pojęcia siły i kierunku wiatru. Jak już wiadomo, rozumowanie teoretyczne, tu rozwijane, nie było skoncentrowane na rozwiązywaniu specyficznych praktycznych problemów, ale ogniskowało się na ujawnianiu przez dzieci istotnych zasad i relacji. Wymagało to od nich odkrycia istotnych właściwości pojęciowych przy pomocy wnioskowania, a nie tylko z wykorzystaniem obserwacji. Poniżej przedstawiono dwa przykłady sytuacji wnioskowania. Pierwszy dotyczył zagadnienia siły/prędkości wiatru, a drugi jego kierunku.

Przykład wnioskowania dotyczącego siły/prędkości wiatru:

N: *Gdybyście teraz mieli okazję znowu zbudować urządzenie do pomiaru siły wiatru, to wiecie jak by ono wyglądało? I producent by wam dostarczył wszystkiego, czego byście potrzebowali.*

U: *Tak.*

N: *A kto ma jakiś pomysł na wykorzystanie czegoś zupełnie innego? Roki.*

U1: *Zbudować jakąś taką maszynę, która jak na przykład wleci tu wiatr, to się uniesie, albo jak nie wleci, to będzie stać, albo jak tam wleci, to będzie się tak posuwać.*

U2: *Ja jeszcze tak myślałam, że wbiję patyk. Mogą być takie, jest taki woreczek i tam mogą być jakieś takie kuleczki i można przebić ten woreczek i nałożyć na patyk i wtedy te kuleczki jak będzie, ale takie plastikowe, że... i jak będzie wiatr, to mogą się tak trzęść i będzie taki hałas trochę i będzie to słycać i przybić kartona, przybić karton do patyka, żeby zobaczyć jak jest mocny wiatr no i papier, bibułę...*

N: *To w takim razie, co stwierdzacie? Jaka jest dzisiaj siła wiatru? Z jaką prędkością wieje ten wiatr dzisiaj? Zuzka.*

U3: *Średni.*

N: *Stasia.*

U4: *Średnio.*

N: *Łucja.*

U5: *Tak między mocno a średnio.*

N: *Jagoda.*

U2: *Czasem jest bardziej delikatny a czasem mocny.*

N: *Oooo? Czyli jaki?*

U2: *No różny...*

N: Świetnie! Roki.

U1: Lekki i mocny, bo czasami jak tak mocno zawieje, to prawie wszystko się rusza.

Przykład wnioskowania dotyczącego kierunku wiatru:

U1: Tam jest wschód.

N: To skoro wieje wiatr z tamtego kierunku, to jaki mamy wiatr?

U2: Wieje wiatr wschodni.

Inny dialog:

N: Mając tylko i wyłącznie taką piłeczkę umiałbyś określić kierunek wiatru? I niczego innego nie wolno by ci było wykorzystać.

U1: Tak.

N: A jak byś to zrobiła?

U1: Ja bym po prostu położyła piłeczkę tu (kładzie na ziemi) i gdzie ona idzie tam wieje wiatr.

U2: No niekoniecznie. No bo jak... (piłeczka przesuwa się pchana wiatrem).

N: Uciekaj, uciekaj... połóż piłeczkę jeszcze raz (obserwują przemieszczającą się piłeczkę). Na czym polega twoje urządzenie do pomiaru kierunku wiatru? Jak ono działa?

U1: Nooo, yyy za pomocą piłeczki jak wiatr wieje w tą (pokazuje ruchem ręki kierunek wiatru), to piłeczka mu przeszkadza.

N: I co się dzieje z piłeczką?

U1: Nooo piłeczka idzie, żeby... wiatr jakby odgania, żeby mógł przelecieć.

U2: bo wiatr jest silniejszy od piłeczki.

N: Brawooo. Ona jest na tyle lekka, że poddaje się sile wiatru.

U3: I jeszcze może tam być nierówny teren.

U4: Ta piłeczka jest cała równa (obraca piłeczkę w dłoniach). Aa jak byśmy stąd chcieli zmierzyć (idzie dalej), to i tak by się nie udało, bo teren jest nierówny, są kamyczki, dziury, z górki i pod górkę i nierówno.

N: To mam do was wszystkich pytanie: jeżeli piłeczka pokona po drodze górki, kamyczki i tak czy tak polecą w tamtą stronę, to o czym będzie to świadczyło?

U1: Że wiatr jest stamtąd (pokazuje ręką kierunek, z którego aktualnie wieje wiatr).

N: Zapytam jeszcze: jeżeli piłeczka pokona kamyki, górki i tak czy tak polecą w tamtą stronę...?

- U2: *To będzie w tą się kulać (pokazuje w przeciwną stronę).*
- N: *Czy tylko będziecie znać kierunek wiatru czy jeszcze coś będziecie wiedzieć?*
- U4: *To będziemy wiedzieć, że wiatr jest mocny. Ta kuleczka pokona górkę i z górkę i kamyczki i trawę.*
- N: *To będzie bardzo mocny wiatr?*
- U4: *Tak.*

Po chwili, gdy dzieci zajęły się zapisywaniem wniosków, uczennica podeszła do nauczycielki i podjęła ponownie temat:

- U4: *No ale gdyby dało się wykorzystać jedną rzecz. No piłeczkę i butelkę.*
- N: *Aaaa Jak by działało?*
- U4: *Albo yyy samą szmatkę (chodzi o kawałek materiału, który mogły wybrać dzieci).*
- N: *I jak by działała?*
- U4: *No, to by się podnosiła leciutko i tak powiewała (wskazuje kierunek ręką).*
- N: *Sama szmatka?*
- U4: *Tak.*

Wnioski będące jakby odpowiedzią na tak przepracowane zadania rozwojowe zostały zapisane przez dzieci i brzmiały następująco¹⁵, np.:

Jak się wytnie dół butelki i włoży tam lekką piłeczkę i postawi się na zakrętce butelki, to wtedy będzie wlatywać powietrze, to butelka się wywali. Jeśli przewali się w kierunku południa, to znaczy, że wiatr wieje z północy

Jak leci wiatr z południa to popchnie na północ

Nauczyliśmy się, że wiatr wieje w różne strony świata

Pakiet artystyczny był kontynuacją tematu naukowego „Wiatr”, a zadania rozwojowe w nim zaproponowane, pomogły wyzwolić drzemiące w dzieciach pokłady inwencji twórczej, uruchomić naturalną wyobraźnię i emocje, a także ujawnić swobodną ekspresję plastyczną i ruchową. Być może poprzez to, że był to ostatni – czwarty zestaw zadań problemowych, które przepracowywały dzieci w ciągu trzech miesięcy spotkań z wykorzystaniem modelu nauczania rozwijającego,

¹⁵ Zachowano oryginalną pisownię wniosków dzieci.

w przypadku dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się ujawniły się podczas tych zajęć (u innych dzieci można było zaobserwować wcześniej) zachowania wskazujące na progres (w wybranych kontekstach) w ich rozwoju (szerzej: Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015). Dotyczyło to szczególnie działań na polu społecznym związanych z przejmowaniem inicjatywy, samoregulacją, regulacją zachowań innych oraz radzeniem sobie w sytuacji ekspozycji społecznej. Eksperyment potwierdził tezę Wygotskiego (1971, s. 62) mówiącą o tym, że proces kulturowy pod względem swej natury, przebiega identycznie u wszystkich dzieci, jednak jego forma jest inna u dziecka z deficytami i inna u dziecka rozwijającego się prawidłowo. Do rozwijania wyższych funkcji psychicznych, być może szczególnie u tych dzieci, potrzebny był raczej prymitywny/prosty znak i sposób jego użycia. W tym wypadku było to własne ciało i kawałek zwiewnej tkaniny. Sytuacja ta dowiodła, że w przypadku dzieci z trudnościami w uczeniu się, użycie prymitywnego znaku przynosi najlepsze, nieoczekiwane rezultaty, którym sprzyja specyficzna organizacja procesu uczenia się i zadanie przewyższające siły dziecka, a więc będące w SNR. Jedno z dzieci zainicjowało następujące działania społeczne: w obliczu zaobserwowania i bezpośredniego doświadczania sytuacji niepowodzenia podejmowanych prób tworzenia ekspresji ruchowej w zespole kierowanym przez rówieśnika, dziecko to (pomimo trudności z werbalizacją myśli i posługiwaniem się mową) przejęło inicjatywę i pokierowało skutecznie pracą grupy. Posłużyło się w tym celu swoim ciałem wskazując dzieciom ze swojego zespołu, gdzie mają stanąć i demonstrując, jakie ruchy mają wykonywać. Przykład ten zobrazował proces samorozwoju (jako zinternalizowaną zmianę rozwojową), który nastąpił na drodze autoregulacji działania i myślenia z wykorzystaniem funkcji symbolicznych, wyobraźni, wejścia w rolę, by planować i rozwiązywać stojący przed dzieckiem problem.

Podsumowanie i wnioski

Rozwijanie myślenia teoretycznego odbywa się, jak wskazuje D.B. Elkonin (1989), przy pomocy analizy zagadnień teoretycznych. W przeprowadzonym eksperymencie nauczającym udało się uchwycić konstruowanie przez dzieci (w umyśle) takich pojęć, które pozwoliły na rozwijanie u nich *myślenia rozumowego*.

W ramach przeprowadzonego eksperymentu nauczającego udało się potwierdzić wyniki badań D.B. Elkonina (1989), Ł. Bercfai i K. Poliwanowej (1988) czy A.B. Woroncowa (2010) mówiące o tym, że dzieci mają o wiele większy potencjał rozwojowy uczenia się niż powszechnie się uważa, a nauczanie rozwijające daje możliwości prowadzenia działalności naukowej przez dzieci. Przyjęta w eksperymencie

nauczającym procedura działań pozwoliła dzieciom nie tylko głębiej zrozumieć treści kształcenia, ale i opanowywać je sprawniej. Monitorowanie procesu rozwiązywania zadań rozwojowych przez dzieci ukazało, że są one zdolne do wytwarzania wartościowej wiedzy (językowej, matematycznej, przyrodniczej, artystycznej) oraz wytwarzania nowych oryginalnych strategii myślenia i działania. Ponadto odkryło możliwości i szanse rozwijania wyższych funkcji psychicznych u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie tylko w zakresie umiejętności społecznych, czy komunikacyjnych, ale również szeroko pojętych umiejętności kulturowych (por. Wiśniewska, w tym tomie).

Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy materiałów empirycznych sformułowano następujące wnioski¹⁶:

1. Badania realizowane w projekcie ACK udowodniły, że **istnieje znaczący potencjał intelektualny dzieci w wieku wczesnoszkolnym i tym samym potwierdziły hipotezę W.W. Dawydowa, że dzieci w tym wieku posiadają istotne niewykorzystane rezerwy intelektualne**¹⁷. Analiza procesu podejmowania i rozwiązywania przez dzieci zadań stawianych im w sesjach eksperymentu nauczającego w różnych obszarach aktywności edukacyjnej (językowej, matematycznej, przyrodniczej, artystycznej), dochodzenia do rozwiązań, pokazała, że dzieci na I etapie edukacji szkolnej są zdolne do zdobywania wiadomości, umiejętności, nawyków na znacznie wyższym poziomie niż te, które przewidziane są programem obligatoryjnie przyjętym. Potencjał intelektualny ujawniony przez dzieci w tym projekcie jest niedoceniany przez szkołę i twórców podstawy programowej. Dzieci (6-10-letnie) okazały się zdolne do podejmowania refleksji (językowej, matematycznej, przyrodniczej i w obszarze artystycznym), doświadczają wzajemnego uczenia się, regulowania własnego działania, myślenia o własnym myśleniu i uczeniu się.

¹⁶ Wnioski zaprezentowane zostały szerzej w Raporcie tematycznym E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.) 2015. *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*.

¹⁷ Podobnych wniosków wskazujących na istnienie znaczącego i niewykorzystanego/niedocenianego przez szkołę znaczącego potencjału intelektualnego dzieci dostarczają projekty m.in. Moniki Wiśniewskiej-Kin „Dominacja a wyzwolenie”, Ewy Zalewskiej „Obraz świata w podręcznikach szkolnych”, Doroty Klus-Stańskiej „Konstruowanie wiedzy w szkole”, Agnieszki Nowak-Łojewskiej „Wiedza społeczna młodszych uczniów...”, Aliny Kalinowskiej „Rozwiązywanie problemów matematycznych...”, Mirosława Dąbrowskiego „(Za)trudne, bo trzeba myśleć”, Renaty Michalak „Dziecko u progu edukacji przedmiotowej”.

2. Już tak krótki czas wykorzystania zadań rozwojowych pokazał **gotowość dzieci do działań podejmowanych w sferze myślenia teoretycznego**. Zadania stawiane dzieciom tworzyły przestrzeń dla rozwoju tego rodzaju myślenia. Obserwując i analizując proces formułowania wniosków przez dzieci i argumentowania, można było zauważyć różnorodność stosowanych przez nie strategii, niestereotypowość ich działań, coraz większą odwagę i poczucie pewności i kompetencji w formułowaniu wniosków, podejmowane coraz doskonalsze próby argumentacji. W procesie wnioskowania zaobserwowano u dzieci przechodzenie od opisu wykonywanych czynności do umiejętności wyodrębnienia i nazywania problemu (językowego, matematycznego, przyrodniczego, związanego z analizą przeżyć artystycznych), dokonywania namysłu nad własnym procesem dochodzenia do wiedzy.
3. **Dzieci są zdolne do podejmowania prób regulowania własnego myślenia ukierunkowanego na rozwiązanie problemów** (matematycznych, językowych, przyrodniczych, artystycznych). Doświadczwały i budowały rozumienie tego, że pierwszy pomysł nie zawsze jest właściwy.
4. **U dzieci w młodszym wieku szkolnym można i należy kształtować fundamenty/podstawy teoretycznego myślenia**, które ujawniają się podczas rozwiązywania przez nie zadań problemowych. Dzieci (6-10-letnie) tworzyły wartościową wiedzę i nowe niestereotypowe, ważne strategie myślenia.
5. Tak zaprojektowana procedura eksperymentalna pozwoliła **odkryć potencjał rozwoju** tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, umożliwiła obserwowanie warunków rozwoju, powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich, tworzyła okazje obserwowania aktywnych form działalności i uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencji, umożliwiła kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań.

Dzieci w procesie prowadzonej działalności naukowej doświadczały także różnorodnych trudności. Obserwacja zaangażowania dzieci w proces podejmowania i rozwiązywania zadań rozwojowych pozwoliła na wyodrębnienie i uporządkowanie siedmiu rodzajów trudności (por. Wiśniewska, Szymczak, 2015). Miały one charakter dynamiczny oraz procesualny i przebiegały:

| 1 | od opisu czynności	→	do namysłu nad procesem uczenia się
| 2 | od współzawodnictwa i pracy indywidualnej	→	do autentycznej współpracy rówieśniczej
| 3 | od komunikacji jednokierunkowej i narzucającego monologu	→	do otwartej na argumenty dyskusji
| 4 | od uczenia się przy wyłącznej pomocy dorosłego	→	do uczenia się z dorosłym i bardziej kompetentnym rówieśnikiem
| 5 | od zadaniowego spostrzegania uczenia się	→	do holistycznego podejścia do uczenia się
| 6 | od potrzeby bycia najlepszym	→	do potrzeby dochodzenia do optymalnego rozwiązania
| 7 | od działania <i>ad hoc</i>	→	do działania strategicznego i planowania działań.

Zaobserwowano także trudności dzieci w zakresie wyeliminowania **zachowań rywalizacyjnych** (postępujące wygaszanie w kolejnych sesjach); trudności w **podejmowaniu działań we współpracy z rówieśnikiem** (przechodzenie od współpracy pozornej zwłaszcza w pierwszych sesjach nauczania rozwijającego, od działań indywidualnych do działalności o charakterze współpracy rówieśniczej i tutorialnym), trudności w **umiejętności korzystania z pomocy dorosłych, rówieśników oraz wiedzy uprzedniej i „zasobów uprzednich”** (stopniowe przechodzenie do poczucia sensu działań podejmowanych „pod kontrolą” osoby dorosłej, do działalności we współpracy z bardziej kompetentnym rówieśnikiem i dochodzenie do poczucia znaczenia i wiary w sens „wiedzy milczącej” i zasobów własnej wiedzy), trudności w **umiejętności planowania i konstruowania strategii działania** podejmowanych w rozwiązywaniu zadań (od działania ze wsparciem do działań samodzielnych), trudności w obszarze **komunikacji** (mowa wewnętrzna, stopniowe doskonalenie językowego wyrażania i formułowania wniosków), trudności z **wykonywaniem przez dzieci zadań w „planie myślowym”, w „umyśle”, w „planie wewnętrznym”**, co jest warunkiem koniecznym/niezbędnym do realizacji poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego (rozwijanie tych sposobów myślenia za pomocą np. konstruowania notatek badawczych), trudności z **pokonywaniem presji czasu przeznaczanego na wykonywanie zadania** (z czasem zaobserwowano uwolnienie się od konieczności wykonania zadania w limitowanej wersji czasu).

Dzieci pokonywały te trudności. W miarę uzyskiwania doświadczeń w kolejnych sesjach nauczania rozwijającego nabierały poczucia kompetencji w zakresie realizowanych zadań.

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

U dzieci w młodszym wieku szkolnym nie tylko można, ale należy kształtować fundamenty, podstawy teoretycznego myślenia stosując odpowiednie strategie działania, umożliwiając dzieciom dogłębną eksplorację poznawanych przedmiotów, analizę ich właściwości, odkrywanie istotnych zasad i relacji; odkrywanie ważnych właściwości pojęciowych, które głównie można wywnioskować, a nie wyłącznie zaobserwować. Podstawą działań dla rozwijania tego typu myślenia jest **analiza i refleksja**, do rozwijania których można tworzyć warunki w kulturze klas szkolnych.

Krótki czas trwania eksperymentu pozwolił podjąć namysł nad jakościową analizą rozwoju myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i potwierdził kluczową rolę nauczyciela w rozwijaniu tego procesu. Zmiana w przekonaniach nauczyciela, a szerzej – w jego filozofii edukacyjnej, polegająca na poszerzaniu i pogłębianiu swojej działalności w odniesieniu do dziecka i procesu dydaktycznego, oparta na obserwacji działalności dziecka podejmującego zadania, stwarzaniu dziecku warunków do rozwoju „działania w umyśle”; do myślowego porównywania sposobów działań wykonawczych przy rozwiązywaniu zadania ze sposobami analizy warunków zadania; do myślowego manipulowania warunkami zadania. Podczas działań eksperymentalnych zaobserwowano m.in., że dzieci są zdolne do działania „w umyśle” dzięki odpowiednio organizowanemu doświadczeniu edukacyjnemu wspieranemu językiem instrukcji nauczyciela (instrukcja niedyrektywna, rozwojowa)¹⁸ i tworzeniu dzieciom warunków dla autentycznego doświadczania rozwiązywania zadań poprzez posługiwanie się stylem wyzwalającym aktywność dzieci. Organizowanie działalności naukowej dzieci oparte na zachowaniach związanych ze stylem kontrolującym utrwalanych w codzienności, hamują rozwój dziecka w różnych jego obszarach, np. samokontroli, czy współpracy. Natomiast preferowanie zachowań zachęcających do konwersacji, dyskusowania, argumentowania, podawania w wątpliwość, stawiania hipotez, pytań itp. wspiera rozwój, np. samoregulacji, czy kompetencji komunikacyjnych.

¹⁸ Szerzej na temat tych dwóch rodzajów instrukcji językowej Lemańska-Lewandowska, w raporcie tematycznym E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska 2015 (red.). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji.*



Stosunek zabawy do rozwoju porównać można ze stosunkiem nauczania do rozwoju. Za zabawą kryją się jednak zmiany w zakresie potrzeb i świadomości o bardziej ogólnym charakterze. Zabawa jest źródłem rozwoju i stanowi strefę najbliższego rozwoju. Działanie w polu wyobrażeniowym, w obrębie sytuacji „na niby”, nieskrępowane zamierzenia, tworzenie planów życiowych i potrzeb woli – wszystko to powstaje w zabawie i pozwala „wspiąć się na grzbiet fali”, czyniąc z niej najwyższy poziom rozwoju w wieku przedszkolnym.

W istocie, postęp dokonuje się poprzez działalność zabawową.

| Wygotski, 1995, s. 86 |

Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się

Wprowadzenie

Uczenie się samoregulacji jest globalnym problemem współczesnego świata. Permanentnym dylematem związanym z samoregulacją jest relacja istniejąca między wolnością jednostki a zobowiązaniami społecznymi. Społeczeństwa zmieniają się, a siłami napędowymi zmian społecznych są inicjatywy podejmowane przez jednostkę. Przemiany te, zachodzące w każdej kulturze i w każdym społeczeństwie, ujawniane są dzięki analizie historycznej. Proces transformacji trafnie opisuje metafora zmieniającej się samoregulacji zachodzącej wewnątrz zmieniającej się regulacji społecznej. Najłatwiej jest zrozumieć istotę samoregulacji dostrzegając jej brak w zachowaniu i działalności jednostki, czy też zauważając ignorowanie norm społecznych przez jednostkę lub jej niewłaściwe zachowanie. Często głównym problemem, na jakim koncentrują się pedagodzy, jest eliminacja zachowań niepożądanych, nie odzwierciedla to jednak istoty problemu samoregulacji. W gruncie rzeczy, dla wielu nauczycieli organizujących proces nauczania-uczenia się, samokontrola jest ważniejsza od wspierania tak ważnych w rozwoju procesów psychologicznych zmierzających do kontroli i regulacji. Warto jednak wspomnieć, że różnica między kontrolą i regulacją nie jest wyraźna i obydwie pojęcia są obecne i znaczące w rozwoju człowieka.

Badacze reprezentujący różne podejścia, mimo iż często używają tych samych terminów, w swoich procedurach badawczych przyjmują odmienne podstawy teoretyczne oraz założenia metodologiczne i w konsekwencji osiągają inne rezultaty badawcze. W badaniach podejmowanych w tradycji psychologii kulturowo-

-historycznej nacisk położony jest na inne aspekty niż w badaniach podejmowanych w innych nurtach zachodniej psychologii czy pedagogice. Celem psychologii kulturowo-historycznej jest teoretyczna eksplikacja samoregulacji i próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie: *w jaki sposób samoregulacja rozwija się w odniesieniu do innych centralnych form działalności pojawiających się w danym okresie rozwoju?* Badacze reprezentujący zachodnie podejście poszukują rozwiązania dla takich praktycznych problemów jak *samoregulacja w uczeniu się* (dalej SU) czy *nowe technologie cyfrowe w uczeniu się opartym na samoregulacji*. Uniwersalne wyjaśnienia tych kwestii są wtórne. Zimmerman opisał swoje podejście do tego pojęcia następująco: *Uczenie się oparte na samoregulacji odnosi się do tego, w jaki sposób uczniowie stają się mistrzami swoich własnych procesów uczenia się. Nie chodzi o zdolności psychiczne czy umiejętności praktyczne, ale raczej o proces ukierunkowany przez samego uczącego się na zaangażowaną działalność, dzięki której zdolności przekształcone są w umiejętności związane z realizacją konkretnych zadań w rozmaitych obszarach* (Zimmerman 2008, s. 167).

Przypisywanie samoregulacji w uczeniu się do procesu wykonywania konkretnych zadań czy rozwiązywania problemów doprowadziło do powstania modelu linearnej trajektorii samoregulacji i oddzielenia od siebie trzech faz: 1) przygotowanie i planowanie, 2) monitorowanie działań i 3) refleksja na temat działania. Mimo, iż Zimmerman (2008) prezentuje model fazowy jako proces cykliczny, linearność tego modelu jest ewidentna. Istnieje podobna próba sformułowania modelu teoretycznego uczenia się, która opiera się na założeniu wyprowadzonym z psychologii kulturowo-historycznej. Model Dawydova (1996) *czynności uczenia się* definiuje *uczenie się, uczącego się i samoregulację* jako zjawiska kulturowo-historyczne, w których samoregulacja częściej jest produktem ubocznym czynności uczenia się, niż bezpośrednim efektem wysiłków nauczyciela. Taka sama sytuacja miała miejsce w naszych badaniach empirycznych dotyczących procesu rozwoju samoregulacji u dzieci podczas zabawy. Rozwinęliśmy tezę, że zabawa i samoregulacja są produktami ubocznymi rozwoju umiejętności uczestniczenia dziecka w zabawie¹.

Psychologia kulturowo-historyczna rozumie samoregulację jako proces związany z rozwojem wyższych funkcji psychicznych. W związku z tym rodzi się pytanie, w jaki sposób funkcje psychiczne są samoregulowane w jakiegokolwiek sytuacji życiowej. W jaki sposób przebiega proces samoregulacji, tzn. jak następuje przejście od regulacji i kontroli działalności i zachowania jednostki przez inne osoby do

¹ Badania realizowane były w *Laboratorium Zabawy* w Kaajani, kontynuowane w *Laboratorium Badań nad Zabawą* w Wilnie.

samoregulacji jednostki? W jaki sposób kultura jest przekształcana na działania jednostki. Psycholodzy analizujący samoregulację w uczeniu się próbują wytłumaczyć fakt, że uczniowie uczą się bardziej efektywnie wtedy, kiedy uczą się sami, natomiast psychologia kulturowo-historyczna zadaje sobie pytanie, w jaki sposób zachodzi rozwój kulturowy, który prowadzi do powstania kreatywnych i niezależnych osobowości. Perspektywa psychologii kulturowo-historycznej jest uniwersalna. Efektywność działalności jednostki nie tworzy się na poziomie zadań czy rozwiązywania problemów, tylko na poziomie nadawania sensu w historii indywidualnej życia jednostki.

Zazwyczaj skok jakościowy w rozwoju dziecka ma miejsce tuż po ukończeniu trzeciego roku życia, kiedy zaczyna się u niego rozwijać samoświadomość i kiedy dziecko zaczyna oddzielać siebie od innych ludzi. Mniej więcej w tym samym czasie dzieci zaczynają się uniezależniać od bodźców pochodzących z najbliższego otoczenia w konkretnej sytuacji, w której się znajdują. A.N. Leontiev (1995) opisał przejście od „uzależnienia od pola” do zachowania wolicjonalnego, w którym regulacja zewnętrzna jest zamieniana na regulację wewnętrzną. Dziecko jest w stanie dokonać świadomego wyboru swojego zachowania. Ten skok jakościowy jest związany z kilkoma nowymi zjawiskami zachodzącymi w życiu dziecka. Dziecko odnajduje istnienie „ja” i chce robić wszystko samodzielnie, bez pomocy dorosłych. Mniej więcej w tym czasie dziecko zaczyna się interesować zabawą, podejmując działalność w sytuacji wyobrażonej i odgrywaniu ról bohaterów historyjek w zabawie „na niby”. Rozwój języka pomaga dziecku opisać zdarzenia wykraczające poza aktualną sytuację, używane są formy narracyjne w celu opisanie procesów życiowych, pojawiają się też zdarzenia wyimaginowane itd.

Po pojawieniu się samoświadomości u dzieci, możliwe jest pośredniczenie dorosłego w zabawie „na niby”. Kiedy dorośli (głównie matka) pełnią rolę mediatorów między dzieckiem a światem dorosłych, wspólna zabawa z dziećmi stopniowo zaczyna pośredniczyć w przybliżaniu autentycznych wydarzeń ze „świata realnego”, a także pozwala ujawniać zdolności interpretacyjne i poznawcze dziecka oraz odkryć rozumienie rzeczywistości przez dziecko. Zaawansowane formy wspólnej zabawy (np. wspólna zabawa oparta na wymyślonej narracji) są najbardziej efektywnym działaniem prowadzącym do rozwoju samoregulacji u dzieci i promującym rozwój kulturowy (Berk i in., 2006; Diamond i in., 2007; Meyers i Berk, 2014; Berk i Meyers, 2013).

Samoregulacja jest często badana jako niezależne zjawisko powiązane z różnymi procesami poznawczymi i społecznymi (rozwiązywanie problemów, współpraca dzieci w grupie itd.). Jednakże istnieją powody, aby przypuszczać, że wspólna

zabawa narracyjna w wieku przedszkolnym przynosi lepsze efekty w rozwoju dziecka, niż gdyby była wprowadzona później, tj. w wieku szkolnym. Nasze badania eksperymentalne prowadzone od 1996 roku (w Laboratorium Badań nad Zabawą w Kaajani) nad okresem przejścia w zabawie narracyjnej, organizowane w grupach dzieci w wieku 4-8 lat, wskazują, że dzięki zabawie wzmocnieniu uległa zarówno motywacja dzieci do uczenia się, jak i ich ogólna gotowość do uczenia się w szkole (Hakkarainen, 2006, 2008). Nasze wnioski z wieloletnich badań są następujące: rozwój samoregulacji powinien być analizowany i promowany jako część większego systemu procesów psychologicznych, a nie jako zjawisko niezależne od innych procesów rozwoju.

Badania nad samoregulacją dzieci prowadzone do tej pory pokazują również poszerzenie pola analizy tego zagadnienia. J. Piaget (1995) opisał zjawisko „mowy egocentrycznej” w swoich badaniach nad własnymi dziećmi. Samoregulacja była dla niego kolejnym etapem ogólnego rozwoju egocentryzmu u dziecka. Odmienną wizję przedstawił L.S. Wygotski, który opierając się na tym samym pojęciu zastąpił twierdzenie o ogólnym egocentryzmie twierdzeniem o zależności społecznej, która stopniowo przekształca się w niezależność indywidualną. Wprowadził on pojęcie „narzędzi psychologicznych”, które dziecko stosuje w mowie egocentrycznej, tj. skierowanej do samego siebie. Ponadto, wysunął on hipotezę dotyczącą tego, w jaki sposób mowa społeczna jest przekształcana w mowę egocentryczną i wewnętrzną. Mowy wewnętrznej nie można zaobserwować, a zatem nie można jej przeanalizować empirycznie. Złożone relacje między mową społeczną a myślą, w sposób pośredni mogą ujawnić coś bardzo znaczącego, są kluczem do pojmowania świadomości człowieka (Wygotski, 1997).

Punkty zwrotne w rozwoju samoregulacji

Możemy przyjąć, że kryzysy stanowią punkty zwrotne w rozwoju i samorozwoju dziecka. Model Slobodcikova rozszerza pojęcia kryzysu poprzez wskazanie dwóch etapów zaprzeczenia „kryzysu urodzin” w rozwoju interaktywnym i „rozwoju kryzysów” w rozwoju jednostki. Nie stoi to w sprzeczności z hipotezą Wygotskiego dotyczącą bliskiego związku, jaki istnieje między regulacją przez innych a samoregulacją. W podejściu tym regulacja przez innych jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia samoregulacji albo do rozwoju samoregulacji.

Logicznie rzecz ujmując, w rozwoju samoregulacji kluczowym pytaniem jest to, na jakim etapie rozwoju samoświadomości u dziecka możliwy jest rozwój samoregulacji. Według logiki teorii rozwoju człowieka Wygotskiego, samoświadomość

dziecka zmieni się podczas kryzysu. W wyniku kryzysu zmienia się status rozwojowy dziecka jako podmiotu. Polivanova (2000) określa skutek każdego kryzysu mianem „upodmiotowienia”. W ten sposób akceptuje ona to, że nowo powstałe wyższe funkcje psychiczne formułują się jako relacje społeczne i internalizują (stają się upodmiotowione) poprzez kryzys, który wykorzystany jest przez jednostkę.

Celem prześledzenia zmian w obrębie dokonującego się procesu samoregulacji zachodzącego we wczesnym dzieciństwie oraz zaplanowania odpowiednich działań interwencyjnych, musimy przyrzeć się trajektorii rozwoju jednostki w działaniach dzieci. Istnieją pewne etapy rozwoju samoregulacji weryfikowane w badaniach psychologicznych, takie jak:

Tabela 1. Kulturowe formy rozwijającej się podmiotowości dziecka

- Symbiotyczna diada matka-dziecko
- „Ja sam” (kryzys trzeciego roku życia według Lwa S. Wygotskiego)
- „Ja sam” i „ja w roli” lub ktoś inny, jako podmiot wyobrażony w sytuacji „na niby”
- Podmiot zbiorowy będący efektem wspólnych działań kilkorga dzieci zaangażowanych w zabawę
- Podmiot własnej zmiany (<i>self-change</i>)

Poszczególne etapy istniejące w rozwoju podmiotowości dziecka nie są zjawiskiem wyizolowanym. Slobodnikov i in. (2000) łączą rozwój podmiotowości z pojęciem form wspólnego życia (*so-bytie*). Istnieje ścisły związek między liczbą współtowarzyszy zabawy a działaniami, które wspólnie podejmują w różnym wieku. W tym kontekście Wygotski użył pojęcia „**społeczna sytuacja rozwoju**”, jako holistycznego opisu tworzenia kontaktów i rozwijających się relacji społecznych dziecka. W modelu tym, na różnych etapach rozwoju psychicznego, sytuacja społeczna dziecka różniła się jakościowo w wyniku zachodzących zmian rozwojowych. Dynamika każdej sytuacji społecznej zależy od wzajemnych relacji dziecka z jego środowiskiem kulturowym. Dziecko, również jako (częściowy) podmiot, oczekuje tworzenia nowych relacji z bliskimi mu osobami (np. *Jestem już dużym chłopcem/dużą dziewczynką i powinieneś uznać mnie za takiego/taką*).

Można zidentyfikować kilka „kamieni milowych” w rozwoju ciągłości życia w społeczeństwie, które wskazują na nagłe zmiany. Jedną z takich zmian zachodzi około pierwszego roku życia, kiedy dziecko zaczyna samodzielnie poruszać się i posługiwać się językiem w celu komunikacji. Samodzielna eksploracja otoczenia również zmienia samoświadomość dziecka i dodaje nowego wymiaru rozwojowi

samoregulacji. Przestrzenie kulturowe, w których funkcjonuje dziecko nabierają znaczenia w trakcie komunikacji z dorosłym. Przed nadejściem „kryzysu trzeciego roku życia” dominuje regulacja przez innych, tj. przez dorosłego, która jest warunkiem koniecznym dla rozwoju samoregulacji. Twierdzę, że samoregulacja jest całkowicie zależna od samoświadomości dziecka, w rozwoju której opanowanie zabaw werbalnych odgrywa coraz istotniejszą rolę. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że język jest narzędziem samoregulacji.

Funkcję narzędziową języka dziecka zaobserwowaliśmy w naszym laboratorium zabawy, gdzie dzieci miały umownie sformułowaną zasadę „schody!”. Chłopiec w wieku dwunastu miesięcy biegł po schodach i mówił pod nosem: *Nie biegnij po schodach! Nie biegnij po schodach!*. Oczywiście było, że słowa kierował do siebie, mimo to jednak nie regulowały one jeszcze jego zachowania. Wydaje się, że istnieje jeszcze silne skojarzenie między zasadą i jej domeną. Być może w tym wieku samoświadomość dziecka nie jest wystarczająco jasna, aby nadawała zasadzie mocy sprawczej i regulowała jego zachowanie. Chłopiec nie rozumiał, że to on właśnie nie ma biegać po schodach. Jego rozumienie było ograniczone do konkretnego miejsca: *Nie biegać po schodach!* Nie był jeszcze świadomym podmiotem swych własnych działań.

Aby zrozumieć przejście z diadycznej ko-regulacji i regulacji przez innych do samoregulacji, musimy dokładniej przyjrzeć się temu, co dzieje się w sytuacjach odwrotnych na każdym etapie. Sytuacje te są powiązane kontekstowo, ponieważ te same wyższe funkcje psychiczne najpierw pojawiają się w relacjach społecznych, a następnie są zinternalizowane jako indywidualny rozwój jednostki. Teorie rozwoju w tradycyjnym ujęciu były bardziej zainteresowane internalizacją. Dlatego też Wygotski podkreślał wagę rozwoju poprzez interakcję. Wygotski pisał:

W przeciwieństwie do J. Piageta sądzę, że rozwój nie zmierza w kierunku uspołecznienia tylko w kierunku zmiany relacji społecznych na funkcje psychiczne. Z tego powodu cała psychologia procesów grupowych w rozwoju dzieci jest widziana w zupełnie nowym świetle. Pytanie, które zwykle sobie zadajemy dotyczy tego, w jaki sposób to czy inne dziecko zachowuje się w grupie. Innym pytaniem, które nurtuje badaczy jest też to, w jaki sposób grupa przyczynia się do tworzenia wyższych funkcji psychicznych u tego czy innego dziecka (Wygotski, 1997, t. 4, s. 106-107).

Ko-regulacja i regulacja przez innych w interakcji diadycznej

Wygotski określił kryzys interakcji diadycznej mianem kryzysu pierwszego roku życia. W modelu Slobodnikova mówi się o „znajdowaniu siebie jako podmiotu w działaniu”, z przedziałem czasowym tego zjawiska przypadającym mniej więcej między 11 i 18 miesiącem życia. Podczas tego okresu dziecko zaczyna się poruszać w pozycji pionowej i zaczyna używać języka w celu komunikacji. Nowe możliwości dziecka związane ze zwiększaniem kontaktu z przedmiotami, dzięki niezależnemu poruszaniu się, nie są tak ważne, jak „użycie języka w celu wyrażenia swojego życzenia” (Wygotski, 1984, t. 4, s. 339). Język jest centralnym nowo powstałym elementem, z którym dziecko musi uporać się w trakcie kryzysu pierwszego roku życia.

Polivanova (2000) wysuwa hipotezę dotyczącą przekształcenia społecznej sytuacji rozwoju w kryzys pierwszego roku życia, którą opiera na obserwacji jednego dziecka. Na początku dla dziecka interesujące wydają się być różne przedmioty i sytuacje. Przez krótki czas uwagę dziecka przykuwa nowy sposób poruszania się, który staje się mediatorem pomiędzy potrzebą zdobycia przedmiotów, które go interesują, a realizacją tej potrzeby. Odmowa spełnienia życzenia przez osobę dorosłą powoduje reakcję histeryczną, którą słowo może przedłużyć. Symbioza diady matka-dziecko zaczyna zanikać podczas kryzysu pierwszego roku życia, dziecko wówczas zaczyna oddzielać otoczenie fizyczne od środowiska społecznego. Pojawia się nowa forma „Ja” (*Ja Pragnące*), która jest konieczna w procesie manipulacji przedmiotami i stanowi podstawę kolejnej formy (*Ja Podmiot Działań*) pojawiającej się w czasie kryzysu trzeciego roku życia.

Kwestia samoregulacji po przejściu „kryzysu trzeciego roku życia”

Przekraczanie granicy pomiędzy samokontrolą i samoregulacją nie jest możliwe zanim dziecko nie zacznie działać jako niezależna jednostka w relacji z otoczeniem. Wygotski rozwinął wyniki badań Kölera, który porównując trajektorie rozwoju małpy i dziecka stwierdził: *małpa jest niewolnikiem swojego własnego pola widzenia* (Wygotski, 1979, s. 28). Innymi słowy, małpa nie potrafi tworzyć pól alternatywnych do aktualnie doświadczanych, natomiast dziecko, po okresie kryzysu, zaczyna brać pod uwagę sytuacje wykraczające poza aktualne pole widzenia (dostępne wraz z właściwościami percepcyjnymi). Wygotski podjął ten temat i zaproponował *pole znaczeniowe*, jako konkurencyjne środowisko pojęć, które może zaoferować alternatywę dla zwyczajowego znaczenia kulturowego poprzez zastąpienie znaczenia cechami „na niby”. Ponadto, dziecko „rzeczywiste” zamienia się na dziecko „w roli”.

Protest dziecka jest inny w „wieku kryzysu trzeciego roku życia” niż w wieku jednego roku. Około pierwszego roku życia dziecko protestuje przeciw zakazom dorosłych, jednak w wieku lat trzech protest ten staje się osobistym protestem przeciwko dorosłym, co wskazuje na początek procesu negatywizmu na poziomie osobistym. Dziecko jest przeciwko dorosłym bez względu na to, co robi dorosły. Negatywizm dziecka w wieku lat trzech ma charakter werbalny. Nowo powstałe funkcje wyłaniające się w wieku lat trzech są działaniami osobistymi. Innymi słowy, pojedyncze działanie jest częścią człowieka w działaniu. Jest to proces niemożliwy do doświadczenia bez uświadamiania sobie własnych potrzeb i bez dokonania wyboru, co należy zrobić (Polivanova, 2000).

Kiedy dziecko po raz pierwszy demonstruje upór żądając czegoś, nie dzieje się to dlatego, że bardzo czegoś pragnie, ale dlatego że to właśnie *dziecko* czegoś żąda. Logika tego jest odwrócona „do góry nogami” – dziecko chce czegoś ponieważ tak oznajmiło. Jednocześnie dziecko przeciwstawia się oczekiwaniom i żądaniom dorosłych. Dziecko stanowczo broni swojego stanowiska i nie pozwala na to, aby propozycje czy żądania dorosłego zmieniły jego zdanie. Tej stanowczości jego działania towarzyszy wymóg, aby dziecko wszystko zrobiło samodzielnie, nawet jeśli zadanie jest zbyt skomplikowane i zbyt trudne dla dziecka. Jest to jeden z czynników wyjaśniających, dlaczego dzieci uciekają się do świata zabawy, gdzie wyobrażenia umożliwia im podejmowanie niesamowitych działań bohaterów, i gdzie nie ma miejsca na twarde fakty.

Upór dziecka i żądanie robienia wszystkiego samodzielnie stoją w sprzeczności do potrzeby otrzymywania informacji zwrotnej od osób dorosłych. Dziecko potrzebuje pozytywnej informacji zwrotnej (*feedback*) na temat swoich działań, które podkreślają jego niezależność i konfrontację z dorosłymi. Dziecko czeka na pozytywną reakcję na temat jego wytworów fantazji, na łamanie zasad, na demonstracyjnie ujawniane emocje, fałszywe wyjaśnienia i przechwalania się na temat nieposiadanych przez dziecko talentów. Dziecko selektywnie demonstruje te symptomy. Może być bardzo pozytywne i sympatyczne w przedszkolu, ale niegrzeczne i ujawniające demonstracyjne zachowania w stosunku do matki. Dziecko może nie rozumieć, że obraża innych ludzi poprzez demonstrowanie swojej niezależności i swojego istnienia.

Slobodnikov i in. (2000) przypuszczają, że różne formy wspólnego życia z dorosłymi ulegają zmianom w czasie tego kryzysu. Udana próba manipulowania przedmiotami wspólnie z dorosłymi zmieniają chęć dziecka do walki o działania niezależne. Modele działania i relacji między ludźmi nadal pochodzą od dorosłych. Dorośli stają się modelami działań zarówno subiektywnie, jak i obiektywnie. Wraz z kryzysem

dziecko staje się podmiotem swojej przestrzeni życiowej i świata wewnętrznego. W okresie przejściowego wieku przedszkolnego pojawia się niezależne życie wewnętrzne dziecka, a motywy działania oddzielone są od dziecka. Dziecko po raz pierwszy jest w stanie porównać różne motywacje i wówczas walka o motywację staje się możliwa (Elkonin, 1960).

Bozhovic (1978) twierdzi, że za wewnętrzną sprzecznością dziecka kryje się kryzys związany z dorosłym. Dziecko ma potrzebę działania niezależnie i jednocześnie ujawnia potrzebę zadowolenia dorosłego. Ostateczna sprzeczność jest zatem pomiędzy „chcę” i „muszę”.

Jednoczesne istnienie silnych, zadecydowanych postaw wobec przeciwstawnych poleceń obejmujących tendencje afektywne (czynienie tego, co ja chcę i spełnianie wymogów dorosłych), tworzy w dziecku nieuchronny konflikt wewnętrzny, a wraz z nim wprowadza komplikacje w jego wewnętrznym życiu psychologicznym. Na tym etapie rozwoju, sprzeczność pomiędzy „chcę” i „muszę” zmusza dziecko do dokonywania wyborów i wzbudza sprzeczne emocjonalne „perezhivanie”, tworzy ambiwalentną relację w stosunku do dorosłych i sprzeczne zachowanie dziecka (Bozhovic, 1978, s. 33).

Przypadkowo mieliśmy do czynienia ze sprzecznością zaobserwowaną w działalności dziecka w fińskim przedszkolu.

Dziewczynka o imieniu Susan zaczęła uczęszczać do przedszkola w wieku lat trzech i pół, wcześniej przez rok uczęszczała do prywatnego przedszkola w Stanach Zjednoczonych, gdzie przeprowadzili się jej rodzice. Kiedy dziewczynka przychodziła z przedszkola do domu opuszki palców jej lewej ręki były zabarwione różnymi kolorami. Rodzice podejrzewali, że dzieci bawiły się wspólnie w marionetki rysowane na palcach (*finger puppets*). Jednakże za tym kryła się sprzeczność „muszę” i „chcę”. Surowo obowiązującą zasadą w tym przedszkolu było zmuszanie dzieci, aby pozostały w łózkach na czas drzemki popołudniowej przynajmniej pół godziny. Susan nie chciała poddać się drzemce popołudniowej, ale spędzanie pół godziny pod kocem w przedszkolu było koniecznością. Dziewczynka przygotowywała się na ten czas rysując ludzkie twarze na każdym palcu i później bawiła się nimi pod kocem.

Jest to przykład zabawy w reżysera, w której dziecko nie odgrywa roli, ale organizuje zdarzenia w grze z pozycji reżysera. W tym przypadku sprzeczność pomiędzy „muszę” i „chcę” doprowadziła do podjęcia zabawy w reżysera, która jest pierwszym krokiem do zabawy „na niby”.

Według Wygotskiego, pojęcie sprzeczności w rozwoju dziecka w wieku jednego roku życia istnieje w ramach wspólnego życia dorosłego i dziecka. W wieku lat trzech sprzeczność rozwoju przesuwa się do wewnątrz subiektywizmu dziecka. W tej sytuacji dziecko zaprzecza również sobie. Jednakże dziecko, które nauczyło się jedynie „ja sam”, nie potrafi jeszcze ujarzmić różnych potrzeb, podjąć celowych działań, czy dobrze uzasadnić swoje decyzje. Powodem tego jest słabo rozwinięta regulacja wolicjonalna zachowania (Slobodcikov i in., 2000). Większość teoretyków zabawy podkreśla wewnętrzną motywację dziecka do zabawy, nie zauważając oni jednak, że motywacja wewnętrzna jest relacją społeczną istniejącą pomiędzy dzieckiem i innymi ludźmi we wcześniejszym okresie psychologicznym.

Slobodcikov i in. (2000) twierdzą, że uczestnicy zabawy często rozumieją oddzielenie „ja sam” od „my razem” jako konflikt pomiędzy dzieckiem i dorosłym. Jednak konflikt i wewnętrzna sprzeczność to zupełnie inne zjawiska. Sprzeczność wewnętrzna wspiera rozwój poprzez szukanie pozytywnych rozwiązań, podczas gdy konflikt rozbija wspólne życie.

Początek wyłaniania się świadomego zachowania pod koniec wieku zabawy

Kryzys pod koniec wieku zabawy (kryzys wieku lat siedmiu, według modelu Wygotskiego) powoduje pewne widoczne zmiany w życiu dziecka. Dziecko nie jest już zależne od bieżącej sytuacji „tu i teraz”. Zaczyna żyć w przyszłości, ale też i myśleć o potencjalnych konsekwencjach swojego zachowania. Staje się świadome i arbitralne. Dziecko zaczyna dystansować się od członków rodziny i „wymagać” od nich szacunku. Wzrasta zainteresowanie i zorientowanie na ludzi spoza najbliższego kręgu rodziny. Dzieci mają potrzebę brania udziału w działaniu, które jest ważne, pozytywnie oceniane i znaczące w oczach tych ludzi.

Wygotski natrafił na informację, że zjawisko kryzysu rozwoju przypada na wiek kryzysu w siódmym roku życia, w tekstach psychologicznych z początku XX wieku. Zasadniczy problem jednak tkwi w tym, ile wykrytych symptomów kryzysu jest związanych z okresem przejścia do wieku szkolnego oraz na ile są to wewnętrzne cechy procesów rozwojowych. Początek wieku szkolnego nie może być czynnikiem neutralnym, ponieważ zmienia on obiektywną i społeczną pozycję dziecka. Kiedy okres przedszkolny lub szkolny zaczyna się w piątym czy szóstym roku życia, z pewnością zmienia się moment rozpoczęcia kryzysu. Powinniśmy może dzisiaj mówić raczej o kryzysie szóstego roku życia.

W edukacji przedszkolnej okres krytyczny i jego kryzys są obecne codziennie, a zmiany rozwojowe, które powodują, mogą być brane pod uwagę przy konstruowaniu programów przedszkolnych. Zasadniczą zmianą psychologiczną na początku kryzysu jest zanik spontaniczności u dziecka. Znika naturalna postawa wobec zjawisk w otoczeniu i dziecko staje się bardziej kapryśne. Za tymi negatywnymi zmianami kryje się pozytywna zmiana – rozwój własnej woli. Dziecko zaczyna formułować niezależne opinie i mieć własne zdanie na różne zjawiska, bez względu na presję czy sytuację.

Kryzys siódmego roku życia charakteryzują następujące cechy ogólne:

- | 1 | Pomiędzy wolą zrobienia czegoś a zrobieniem tego pojawia się rozważanie nad znaczeniem danego działania dla dziecka i nad tym, co to działanie przyniesie dziecku.
- | 2 | Dziecko może odkryć jakiś aspekt samego siebie, ale może ukryć inny aspekt.
- | 3 | Symptomy „gorzkiego cukierka”, innymi słowy dziecko próbuje ukryć rozczarowanie i związane z tym doświadczenie emocjonalne wywołane przez innych.

Kryzys przynosi ocenę sensu i znaczenia działania przefiltrowaną przez emocje. Zorientowanie na ocenę sensu i znaczenia działania jest znakiem przejścia do nowego okresu rozwoju.

Okres kryzysu prowadzi do nowego typu generalizacji. Dziecko jest w stanie uwzględnić czynniki nieobecne i przewidzieć możliwe zmiany i konsekwencje. Doświadczenie staje się bardziej skomplikowane i wielopoziomowe. Dziecko jest w stanie dokonywać wyborów zgodnie z jego wewnętrzną orientacją; jest w stanie kontrolować emocje, wyobraźnię i możliwość wewnętrznych działań. Świat wewnętrzny i świat poza rzeczywistością różnią się od siebie i dziecko zaczyna lepiej rozumieć te różnice. To, jak istotny jest wewnętrzny świat dziecka, może być zademonstrowane eksperymentalnie, kiedy dajemy dzieciom nudne, mechaniczne zadania do wykonania (np. przesuwanie patyków z jednego stosu na drugi lub rysowanie linii na papierze). Niektóre dzieci są w stanie poprawnie wykonać te zadania, podczas gdy inne dzieci przerywają zadanie przed ich ukończeniem. Dzieci, którym udaje się wykonać zadania do końca, są w stanie nadać sens nudnej czynności i przypisać jej wewnętrzną treść (np. wyobrażając sobie, że przenoszenie patyków jest pracą kierowcy ciężarówki przerzucającego drewno), posiadającą fabułę i podział na role. Jakościowe przejście zawiera następujące elementy składowe:

przekształcenie sytuacji, stosunkowo niezależny świat wewnętrzny i wykonywanie działań na poziomie wewnętrznym.

Istotna rola świata wewnętrznego jest pokazana w badaniu porównawczym dzieci pięcioletnich, sześciolletnich i siedmioletnich wykonujących te same nudne zadania. Dzieci siedmioletnie potrafią wykonywać je nawet przez godzinę działając w oparciu o bardzo ogólne instrukcje. Dzieci sześciolletnie wykonują zadanie przez jakiś czas, aby następnie zacząć budować z patyków coś innego. Najmłodsze dzieci same definiują swoje zadanie i nie zwracają uwagi na instrukcje, jeśli osoba dorosła nie pozostaje w pobliżu. Kiedy dzieci uczestniczące w badaniu znudziły się wykonywaniem zadania, przyszła osoba dorosła i zaproponowała następujące rozwiązanie: *Ustalmy, że zakończysz to zadanie, kiedy przeniesiesz ten stos patyków*. Najstarsze dzieci kontynuowały wykonywanie zadania, ale najmłodsze wykonywały je jedynie w sytuacji, kiedy dorosły powiedział *Ja idę, ale Pinocchio zostaje z tobą*.

W opisanej sytuacji zasadnicze znaczenie mają ogólne relacje społeczne między dorosłymi i dziećmi. Na początku dziecko jest w stanie wykonywać polecenia tylko wówczas, kiedy dorosły jest w pobliżu. W późniejszym okresie wystarczy, że dorosły zostawi z dzieckiem swojego przedstawiciela (*Pinocchio*). Starsze dzieci potrafią wykonać polecenia korzystając ze swoich zasobów wewnętrznych. Wspomaganie rozwoju świata wewnętrznego dziecka nie zawsze jest uwzględnione w programie przygotowującym gotowość dziecka do edukacji szkolnej.

Zdolność do wykonywania działań wewnętrznych jest punktem zwrotnym w rozwoju psychicznym dziecka. Świadome oddzielenie świata wewnętrznego od zewnętrznego otwiera prawdziwy świat emocji dla dziecka, zamiast dotychczasowego sytuacyjnego reagowania emocjonalnego. Dziecko zaczyna widzieć siebie jako źródło stanów emocjonalnych i potrafi pokierować własnymi procesami psychicznymi. Nowy świat emocjonalny uwalnia dziecko od silnego wpływu reakcji emocjonalnych i pomaga mu opanować doświadczenie i *perezhivanie*.

Przed okresem kryzysu siódmego roku życia dziecko nie doświadcza sprzeczności pomiędzy celami i działaniami. Jego myślenie, wyobraźnia i emocje są powiązane z podejmowanymi działaniami zewnętrznymi. Aktywne działanie zastępuje szczegółowe rozmyślanie, a eliminacja powodów negatywnych doświadczeń wkrótce poprawi nastrój dziecka zgodnie z zasadą „czego oczy nie widza, tego sercu nie żal”. Nawet po okresie kryzysu ogólna orientacja dziecka jest aktywna, mimo iż, w pewnych sytuacjach, dziecko jest zdolne do przemyśleń i przeżywania.

Podejście kulturowe do rozwoju dziecka kwestionuje wyjaśnienie Piageta dotyczące przejścia rozwojowego w tym wieku. Głównym aspektem rozwoju nie jest przejście z jednego typu operacji logicznych do innego typu. Kluczowymi zmianami mogą okazać się: zmiana statusu dziecka, system interakcji ze światem zewnętrznym i geneza świata wewnętrznego. Zanik egocentryzmu może być lepiej wyjaśniony okresem kryzysu i jego efektów psychologicznych.

Samoregulacja wyższych funkcji psychicznych

W podejściu kulturowo-historycznym samoregulacja nie jest niezależną umiejętnością lub zdolnością pozbawioną szczegółowych treści kulturowych. Treścią jest psychologiczny system wyższych funkcji psychicznych, który w każdej kulturze rozwija się inaczej. Zgodnie z podstawową hipotezą Lwa S. Wygotskiego istnieją dwie kategorie funkcji psychicznych: niższe i wyższe. Niższe funkcje są uwarunkowane biologicznie i są typowe dla ludzi i zwierząt. Wyższe funkcje są uwarunkowane kulturowo i występują tylko u ludzi. Charakter systemowy wyższych funkcji psychicznych i istotne znaczenie wzajemnych relacji pomiędzy funkcjami zostały rozpoznane dość późno w rozwoju teorii kulturowo-historycznej.

Mechanizmy rozwoju wyższych funkcji psychicznych są dość skomplikowane i hipotetyczne. Proponujemy hipotezę dwuetapowego procesu ich rozwoju: pierwszy dotyczy wyższych funkcji psychicznych, które są interpsychiczne (tworzą się w wyniku relacji społecznych pomiędzy indywidualnymi osobami), które następnie są internalizowane jako funkcje intrapsychiczne. Internalizacja wyższych funkcji psychicznych, która jest formą relacji społecznych, pozostawała przez wiele lat enigmatyczna. Wyższe funkcje psychiczne (jako zjawisko kulturowe) są celowe, mediowane, kulturowo specyficzne, zinternalizowane (jako funkcja indywidualna) i są zachowaniem metakognitywnym. Różnica pomiędzy niższymi i wyższymi funkcjami została opisana w programie *Tools of mind* („Narzędzia umysłu”).

Tabela 2. Niższe i wyższe funkcje psychiczne

Niższe funkcje psychiczne	Wyższe funkcje psychiczne/umysłowe (kulturowe)
Wrażenie	Percepcja mediowana
Uwaga reaktywna	Uwaga skoncentrowana
Pamięć spontaniczna	Pamięć celowa
Inteligencja sensomotoryczna	Myślenie logiczne

(Bodrova i Leong, 1996, s. 21)

Podział funkcji psychicznych na wyższe i niższe ma swoje konsekwencje w ogólnym rozumieniu rozwoju człowieka, a w szczególności w rozumieniu rozwoju dziecka. Kiedy nasze zachowanie nie jest zdeterminowane popędem i instynktami zwierzęcymi, a perspektywa naszego czasu zawiera przyszłe wydarzenia 'idealne', które nie są aktualnie obecne, głównym czynnikiem rozwoju staje się motywacja. Rozwój jest efektem samorozwoju, a nie reakcją na otoczenie i istniejące w nim bodźce. Samoregulacja jest częścią samorozwoju. Istotnym czynnikiem w rozwoju człowieka jest również edukacja. Jej cechą jest to, iż w procesie edukacji mają miejsce sytuacje, w których jednostka uczestnicząc musi zmienić siebie. Nie oczekujemy jednak żadnych stałych, trwałych zmian, jeśli jednostka nie chce się zmienić. Centralnym problemem w efektywnej edukacji jest zatem kwestia, w jaki sposób wspierana jest motywacja jednostki do zmiany. Dodatkowym wyzwaniem jest hipoteza dotycząca systemowej natury wyższych funkcji psychicznych. Rozwój systemu wymaga zmian jakościowych w przypadku systemu psychologicznego. Jest on zatem rozumiany jako konsekwencja łańcucha zmian jakościowych psychologicznego systemu wyższych funkcji psychicznych. Według tej logiki, zmiany systemowe jako całość oraz poszczególne funkcje i zachowania są wskaźnikami zmian systemowych, a nie odwrotnie (stałymi zmianami rozwojowymi powstającymi najpierw jako oddzielne funkcje², które zmieniają system). Szczególnym wyzwaniem metodologicznym pozostaje kwestia tego, jak systemy psychologiczne mogą być zmienione jako całość przed funkcjami indywidualnymi.

W analizie i w rozwoju praktycznym samoregulacji dziecka problemem jest określenie czym jest holistyczna jednostka rozwoju. Wygotski (1987, s. 43) wskazał, jak powinniśmy badać rozwój twierdząc, że „poszczególne funkcje są połączone ze sobą w działaniu”. Następnie Wygotski wprowadził jednostkę analizy: „przetwarza ona wszystkie podstawowe cechy całości” (1987, s. 46). Możemy wywnioskować z tych opracowań, że należałoby badać koncepcję całości lub przynajmniej części, które przetwarzają podstawowe cechy całości. To, co jest ważne dla Wygotskiego, to relacja między wyższymi funkcjami psychicznymi i następującymi zmianami. Wygotski korzystał w swoich rozważaniach z pojęcia systemów psychologicznych. Analiza obejmująca jednostki jest wymogiem formalnym i dlatego różni badacze analizują różne jednostki i relacje.

Wyzwaniem dla nas jest opracowanie odpowiedniej jednostki dla analizy samoregulacji i zjawiska psychologicznego, jako elementu tej jednostki. Zdefiniowaliśmy

² Taka była koncepcja Wygotskiego na początku jego kariery.

taką jednostkę na początku naszego projektu, który koncentruje się na rozwoju działań w zabawie i samoregulacji, jako elementu składowego zabawy. Przyjmując podejście jednostkowe do samoregulacji, sugerujemy tym samym metodę pośrednią w odniesieniu do regulacji. Innymi słowy, zgodnie z naszą hipotezą, zabawy zaawansowane jakościowo efektywnie wspierają wszystkie funkcje wykonawcze i samoregulację.

Zabawy „na niby” jako działania mediacyjne

W badaniach empirycznych przedstawionych powyżej, zaawansowana zabawa „na niby” stanowiła najbardziej efektywne środowisko do rozwoju samoregulacji. Jak można wyjaśnić to, że zabawa promuje samoregulację? Główne wyjaśnienie tkwi w strukturze zabawy „na niby”. Według teorii kulturowo-historycznej zaproponowanej przez A.N. Leontieva, każdy typ działania ma konkretny cel i motywację, i dlatego różni się on od innych typów działalności. Zabawa „na niby” z podziałem na role różni się od wszystkich innych typów działań, ponieważ nie posiada ani celów zewnętrznych, ani rzeczywistych konsekwencji. Oddzielenie celu od podmiotu w zabawie „na niby” jest problematyczne. Możemy zademonstrować taką sytuację następującym diagramem:



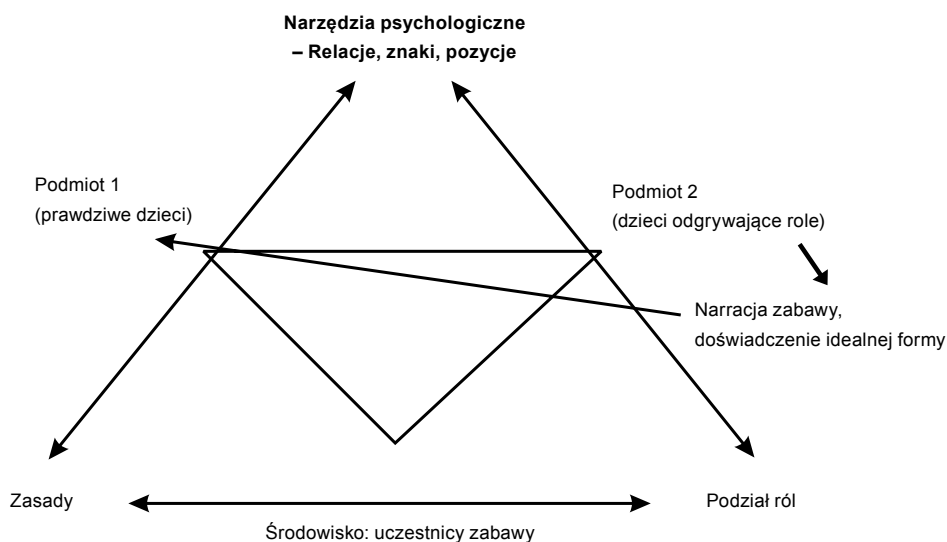
Rysunek 1. Podwójny podmiot w zabawie „na niby” z podziałem na role

Szczególnym przypadkiem bohatera w zabawie „na niby” jest kreowanie podmiotu „jak gdyby”, który jest jednocześnie aktorem i obiektem działań innych dzieci w zabawie. Każdy uczestnik dzieli się na dwie osoby poprzez przyjęcie jakiejś roli i kreuje zdarzenia w zabawie używając roli bohatera, którą odgrywa. Każde dziecko jest świadome „prawdziwego ja” kryjącego się za rolą i uczestniczy w opracowaniu

bohatera w danej roli. W tym sensie kreowanie roli bohatera jest szczególnym zadaniem psychologicznym dla dziecka, w którym narzędzia psychologiczne są jedyne właściwe instrumentami z uwagi na fakt, że role i zdarzenia są w całości konstruktami kulturowymi.

Dlaczego zabawa „na niby” jest nazywana działaniem mediacyjnym? Cała struktura zabawy pośredniczy w kontakcie ze środowiskiem kulturowym otaczającym dziecko. Dziecko jest aktywne, jest kreatywnym konstruktorem swojego modelu kulturowego pochodzącego ze środowiska kulturowego. Możliwości kreowania czegoś historycznie nowego przez dziecko za pomocą metod zabawy są jednak ograniczone. Dlatego też zabawy „na niby” mają głównie funkcję mediacji kultury i wyrażania nowych interpretacji istniejących już zjawisk kulturowych.

Bardziej wszechstronny model zabawy „na niby” z podziałem na role i zasadnicze relacje mediacyjne pomiędzy różnymi elementami zaprezentowane są w modelu działań Engeströma (1987), który opracował go na podstawie koncepcji działania psychologicznego Leontieva (1978).



Rysunek 2. Mediowanie działania w zabawie „na niby”

Unikatową cechą charakterystyczną zabawy „na niby” jest to, że ma ona dwa podmioty oraz to, że podmiot „jak gdyby” jest również przedmiotem. Relacja pomiędzy podmiotami jest mediowana i oznaczona na rysunku strzałką biegnącą od efektu zabawy do prawdziwych dzieci. Większość teorii zabawy utrzymuje, że zabawy

nie tworzą żadnych rezultatów, ponieważ proces zabawy nie pozostawia konkretnych i widocznych efektów. Można zatem stwierdzić, że proces zabawy jest skutkiem. Elkonin (1978) jest wyjątkiem wśród teoretyków zabawy twierdząc, że proces zabawy ma takie same skutki, jak przedstawienie teatralne. Przyjmujemy to twierdzenie, jednakże chcemy skonkretyzować ten opis koncentrując się na narracjach zabawy, które dzieci tworzą w zabawie „na niby” i w doświadczaniu form idealnych.

Niezwykle istotną przy ocenie tego *co i w jaki sposób* zabawa przekazuje z otaczającej kultury, jest jakość narracji zabawy. Zasadniczym kryterium w ewaluacji jakości jest to, jak formy idealne są prezentowane w narracji zabawy oraz to, na ile atrakcyjne są one dla dzieci. Mówiąc o formach idealnych mamy na myśli modele odniesień, wartości i zachowań, które stanowią wsparcie dla kultury w życiu codziennym. Jako przykład formy idealnej i rzeczywistej Wygotski przedstawił interakcję pomiędzy dzieckiem i matką, w trakcie której dziecko komunikuje się wypowiadając pojedyncze słowa, ale matka mówi do niego używając języka, który jest już uformowany pod względem gramatyki i składni, oraz który jest bogaty leksykalnie, mimo iż jest to język uproszczony. Niemniej jednak, matka kieruje komunikat do dziecka, mówi do niego używając w pełni poprawnej formy językowej. Nazwijmy tę rozwiniętą formę, która ma się pojawić pod koniec rozwoju dziecka, formą ostateczną lub idealną – idealną w tym sensie, że funkcjonuje ona jako model, który powinien być osiągnięty pod koniec okresu rozwoju, a ostateczną w tym sensie, że reprezentuje ona to, co dziecko osiąga pod koniec swojego rozwoju. Formę mowy dziecka nazwijmy formą podstawową lub pierwotną (Wygotski, 1994, s. 348).

Wygotski dalej opisuje interakcję dziecka z otoczeniem i wpływ formy idealnej na pierwotne (prawdziwe) formy w następujący sposób:

Najbardziej charakterystyczną cechą rozwoju dziecka jest to, że rozwój ten jest osiągnięty w konkretnych warunkach interakcji z otoczeniem, gdzie ta idealna i ostateczna forma (forma, która pojawi się dopiero pod koniec procesu rozwoju) jest nie tylko już obecna w środowisku i od samego początku w kontakcie z dzieckiem, ale faktycznie wchodzi w interakcję i wywiera prawdziwy wpływ na formę pierwotną, na pierwsze etapy rozwoju dziecka (Wygotski, 1994, s. 348).

Musimy sobie teraz zadać pytanie, jaki charakter ma interakcja dziecka z otoczeniem i z formami idealnymi mediowanymi poprzez zabawę „na niby”?

Przykłady nie wyjaśniają tego, czym są formy idealne i rzeczywiste, ani tego jak istniejące między nimi napięcie stymuluje rozwój dziecka. Dyskusja wokół form

idealnych zaczęła się ponad 2000 lat temu, a świat rzeczywisty w filozofii Platona odnosił się do świata pojęć i ich prawdziwości. Z punktu widzenia samoregulacji, przyczynowość psychologiczna związana jest ze środowiskiem kulturowym. Modele idealne i pojęcia w kulturze cały czas zderzają się z rzeczywistą kulturą dziecka. Podstawowe napięcie natomiast może być scharakteryzowane jako relacja między tym, jakie rzeczy powinny i mogłyby być, a tym, jakie faktycznie są. Takie czynniki, jak oficjalnie zaakceptowane zachowanie, ideały zachowania, działanie, czy wchodzenie w relację z innymi, mogą być ocenione w życiu codziennym dziecka.

W analizie dotyczącej form idealnych Wygotski używa powszechnie znanej bajki Ezopa o koniku polnym i mrówce, jako przykładu na to, w jaki sposób bajka zachowuje pojęcie ideału kulturowego w formie znaczenia kulturowego przekazywanego następnym generacjom. W przykładzie Wygotskiego tworzenie znaczenia jest pochodną nie tylko znaczenia kulturowego, jak twierdził Leontiev w odniesieniu do pojęcia znaczenia osobistego. Znaczenie kulturowe istnieje na przykład w bajkach ludowych. Wygotski dalej opisuje, jak ważne są formy idealne i rzeczywiste w rozwoju dziecka:

Najbardziej niezwykłą cechą rozwoju dziecka jest to, że odbywa się on poprzez interakcję ze środowiskiem, gdzie skończona forma idealna, która powinna być osiągnięta pod koniec okresu rozwoju, nie tylko istnieje w środowisku i wpływa na dziecko, ale faktycznie wchodzi w interakcję i faktycznie wpływa na formę pierwotną, na pierwsze etapy rozwoju dziecka; oznacza to, że coś co powinno być osiągnięte pod koniec rozwoju w jakiś sposób wpływa na pierwsze etapy rozwoju (Wygotski, 1996, s. 88).

W różnych społeczeństwach ostateczne formy idealne są odmienne i zmieniały się w historii rozwoju każdej kultury.

Dzieci poznają te wytwory kultury, na przykład poprzez bajki ludowe i opowiadania, jako formy idealnego zachowania bohaterów (bohater altruistycznie chce pomóc potrzebującym). Przykład zaprezentowany w idealnej formie afektywnej może być zaadoptowany w rozwoju indywidualnym, może być też przekształcony w rzeczywistą (naturalną) formę psychiki i świadomości jednostki. Podmiot rozwijający się jest zaangażowany w stałą walkę między idealną i rzeczywistą formą działania. Akceptuje on niektóre formy, jednocześnie odrzucając inne. Z form idealnych mogą być utworzone formy rzeczywiste. Zinchenko (1996) używa metafory Mandelshtama, który pisze, że kultura i jej formy idealne są przenośnie opisane jako moc zapraszająca, a podmiot ma wolną wolę, aby zaakceptować to zaproszenie

lub je odrzucić. Zaproszenie jest powiązane z różnicą potencjałów istniejącą pomiędzy formą idealną i rzeczywistą. Jeśli podmiot akceptuje zaproszenie, może to zainicjować „akt rozwoju” (Elkonin, 1994).

W jaki sposób forma idealna zostaje przekształcona w rzeczywistą? Wygotski twierdzi, że forma idealna ma konkretne zwiastuny, które mogą funkcjonować jako mediatory w rozwoju form rzeczywistych. Wyróżnił on trzy typy mediatorów: *dorosły* (we wspólnym działaniu z dzieckiem), *znak* i *słowo*. Zinchenko (1996) dodał do tej listy *symbol* i *mit*, zapożyczając je z analizy Loseva, a także *sens*, który zapożyczył od Shpeta.

We wcześniejszych publikacjach omawiałem, jak dzieci zachowują się podczas rozwiązywania prawdziwych problemów, które napotykają w kreowanym środowisku narracyjnym (Hakkarainen, 2008). W celu kontynuowania zdarzeń objętych fabułą dzieci akceptowały zadania realistyczne, związane ze środowiskiem wyobrażonym, oraz zadania wymagające rozwiązania. Analiza przedstawionych tam sytuacji pokazuje, w jaki sposób dzieci odróżniają rozwiązania podejmowane w tworzonych niewiarygodnych opowiadaniach, od tych występujących w świecie rzeczywistym. W opowiadaniach rozwiązania osiągnęte są poprzez magię, bez wyjaśnienia, jakie narzędzia, metody i procesy użyte są w tym celu. Elkoninova (2001) kładzie nacisk w swojej analizie na to, jak opowiadania podkreślają walkę motywacyjną bohaterów, aby pomóc innym ludziom i działać dla wspólnego dobra. Nazywa ona te opowiadania „szkołą dobrych chęci”.

W projektach podejmowanych w świecie zabawy bardzo ważnym etapem było zadanie **problemu narracyjnego** (*problem napędza narrację*). W naszym projekcie ‘*Rumpeltiltskin*’ zadanie takie miało miejsce pewnego poranka w klasie, które poprzedziło kilka wizyt bohaterów popularnego opowiadania ludowego (nauczyciele wystąpili w roli bohaterów). Król „Alfred” osobiście odwiedził klasę w lutym, a w kwietniu jego poślaniec czekał w klasie na dzieci. Na podstawie zapisu wideo odnotowano następujące obserwacje:

Postaniec stał przed klasą, na głowie miał hełm, a w rękę trzymał zwitek pergaminu. Kiedy już wszystkie dzieci zajęły miejsce i spokojnie siedziały, uroczysto rozwiązał wstążki wokół zwoju pergaminu i zaczął czytać: „Król Derfla chce was ukarać za podstępne sztuczki, których mu nie wystaliście. Nie znaleźliśmy naszego syna na dalekich łąkach”. Dzieci szybko zorientowały się, że stało się coś dziwnego i że postaniec przekręca wiadomość. Zaczęły ją ‘tłumaczyć’ i głośno krzycząc poprawiały wiadomość postańca: „Król Alfred chce podziękować nam za radę, którą mu przestaliśmy. Odnaleziono jego córkę bawiącą się nieopodal lasu”. Zadanie z Królem Alfredem było ostatnim zadaniem. Dzieci ‘przetłumaczyły’ tekst i od razu go rozszyfrowały: Rumpeltiltskin rzucił urok na królestwo ‘Surmundia’. Ludzie robią wszystko odwrotnie: chodzą do tyłu, zapinają ubrania na plecach i mówią przekręcając informacje, tak jak postaniec.

Pojawił się problem – pytanie: Czy dzieci mogą przyjść niezauważone do królestwa ‘Surmundii’ i pomóc przywrócić porządek na dworze? Czary odwróciły wszystkie dworskie pokoje „do góry nogami”, a moja służba jest uwięziona w piwnicy dworskiej. Czy jesteś gotowy, aby uwolnić moją służbę i przywrócić pokoje dworskie do normalności rozwiązując zadanie odwołujące zaklęcie w każdym pokoju?

W świecie zabawy dzieci podkreślają różnicę pomiędzy zadaniami realizowanymi w świecie zabawy i tymi, które realizowane są w klasie, przekraczając granicę między nimi. Aby sekretnie wejść i poruszać się w królestwie ‘Surmundii’ dzieci nosiły ubrania „tył do przodu”, chodziły do tyłu i odwracały znaczenia słów. Po wykonaniu zadania w wyobrażonym świecie zabawy dzieci wracały do sali odwracając rytuał przekraczania granicy: mówiąc normalnie, zapinając kurtki z przodu i chodząc normalnie. Po rozwiązaniu problemu dzieci wróciły do świata wyobraźni ze swoimi rozwiązaniami, teraz fabuła i zdarzenia w zabawie mogły być kontynuowane. Dorośli odgrywający rolę w tej zabawie planują fabułę, a problemy podejmowane przez nich są ze sobą związane. Dorośli dodali do fabuły część, która dotyczyła zaklęcia i jej skutków. Ich motywem było stworzenie nowego wymiaru narracji do wybranych zadań na poziomie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Zgodnie z fabułą rozwiązane zadania przywracały każdy dworski pokój do normalnego stanu.

Dzieci obawiały się pójścia do ciemnej piwnicy, gdzie Rumpeltiltskin mógł nadal na nie czyhać i rzucić na nie urok. (Piwnica szkolna stała się piwnicą dworską). Dlatego zdecydowały się wykonać tarcze ochronne przeciwko zaklęciom. Przygotowywanie tarcz omówiono we wcześniejszym artykule:

Dzieci pracowały w grupach przygotowując tarcze, wycinając fragmenty tarczy z kartonu i przymocowując rękojeści. Następnie dzieci zdecydowały się pokolorować tarcze i napisać własne zaklęcie po jej wewnętrznej stronie, aby mieć dodatkową ochronę przed zaklęciami Rumpelstiltskina. Kilka dziewcząt zgodziło się, że serce jest najsilniejszym symbolem zwalczającym złe moce, dlatego zrobiły czerwono-białe tarcze w kształcie serca. Niektóre dziewczynki wycięły dwie postaci ludzkie reprezentujące dobro i napisały zaklęcie „Potworze, potworze odejdz”. Ulubionym symbolem chłopców był czerwony trójkąt i flaga fińska. Chłopcy wierzyli, że kolor tarczy będzie nośnikiem niezwykle skutecznej symbolicznej wiadomości zwalczającej złe moce (Hakkarainen, 2008, s. 298).

Tarcze użyte w wyżej opisanej zabawie to – posługując się terminologią Wygotkiego – narzędzia psychologiczne. Nie eliminują one żadnej groźby zewnętrznej tylko strach tkwiący w dzieciach. Opisane powyżej narzędzie psychologiczne zostało wzmocnione poprzez dodanie elementów symbolicznych, takich jak własne zaklęcia, kolor, formę czy symbol dobra. Treść narracyjna sytuacji problemowej wnosi do zadań moralny wymiar dobra i zła, które tradycyjnie są dość neutralne i pozbawione elementu napięcia. Dzieci nie rozwiązują też zadań numerycznych czy słownych, tylko mają za zadanie ocalić dwór króla, którego poznali jakiś czas temu (z nauczycielem odgrywającym tę rolę). Motywem rozwiązania zadań przedszkolnych i wczesnoszkolnych jest chęć udzielenia pomocy oraz walka ze złem. Zadania realizowane przez dzieci stają się zatem środkiem do osiągnięcia bardziej atrakcyjnych motywów i celów. Widać tutaj zwiększenie jednostki problemowej, która zawiera zarówno wyzwanie osobiste, jak i zadanie poznawcze, i która wykorzystuje opisane środki do osiągnięcia celu. Wyzwanie oparte na własnej motywacji wnosi do sytuacji przeciwstawność ideału i formy rzeczywistej (Zinchenko, 1996).

Ideał kulturowy pomagania innym potrzebującym zderza się ze strachem przed spotkaniem Rumpeltiltskina w ciemnej piwnicy, eliminacją jego potencjalnie niebezpiecznego zaklęcia i uwolnieniem poddanych króla. Tarcze i inne narzędzia psychologiczne były potrzebne w tej sytuacji, ponieważ Rumpeltiltskin był potężnym czarownikiem przewracającym całe królestwo „do góry nogami”. Dorośli uczestniczący w tej zabawie zgłaszali, że chłopcy, którzy zazwyczaj się przechwalają, wcale nie byli na czele grupy, kiedy ta schodziła do piwnicy.

Psychologiczne narzędzia samoregulacji

Umiejętności i określenie celów w samoregulacji

Samoregulacja dzieci w wieku przedszkolnym jest problemem praktycznym, którego same dzieci z własnej perspektywy nie traktują jako problem. Nauczyciele definiują samoregulację poprzez wyszczególnienie braku pewnych umiejętności i zdolności dzieci, do których zaliczają na przykład to, że dziecko „nie jest w stanie czekać na swoją kolej, aby zabrać głos, zabiera przedmioty innym dzieciom, nie potrafi samodzielnie zadbać o higienę, nie pomaga innym, nie jest wytrwałe, nie potrafi kontrolować negatywnych emocji, jest niecierpliwe i nie potrafi czekać na nagrodę itd.”. Bronson (2000) również definiuje samoregulację na poziomie umiejętności praktycznych odwołując się do kategorii z zakresu psychologii empirycznej. Lista, którą proponuje opisując te umiejętności, składa się z następujących terminów:

- impuls i kontrola emocji,
- sterowanie własnymi myślami i swoim zachowaniem,
- planowanie własnych działań,
- poleganie na sobie,
- zachowanie społecznie odpowiedzialne.

Powyższa lista kładzie nacisk na oddzielne umiejętności lub grupy umiejętności. Podejście kulturowo-historyczne łączy natomiast samoregulację z motywacyjno-dynamiczną domeną działania, np. z potrzebami, motywacją do działania, celami itd. Zamiast koncentrować się na brakujących umiejętnościach dzieci, bada się i rozwija szerszy zakres cech osobowościowych. Podejście kulturowo-historyczne w pierwszej kolejności kładzie nacisk na świadomą regulację działania, która może objawić się stawianiem się bardziej świadomym. Inicjowanie działalności i stanie się niezależnym, to pierwsze kroki w samoregulacji. Cechy te nie rozwijają się zanim dziecko nie zacznie kontrolować własnej woli i nie nauczy się kontrolować wpływu bodźców z otoczenia.

Motywy powiązane są ze sobą już przed kryzysem w wieku lat trzech, jednak dziecko nie jest ich świadome i są one impulsywne. Jak dowiódł Leontiev (1978), sytuacja taka ma miejsce na początku w bezpośredniej sytuacji komunikacyjnej z udziałem dorosłych. Dzieci obserwowane są w działaniu z użyciem przedmiotów i w trakcie komunikacji z dorosłymi. Wraz z kontrolą zachodzi też inna istotna zmiana – pojawiają się *motywy moralne*, najczęściej po czwartym roku życia, w zależności od środowiska, za którymi stoi pragnienie bycia takim, jak dorośli. Motywy moralne

czerpane są z wyobrażeń, nie z przedmiotów. Można zauważyć, jak wymogi społeczne przekształcane są na potrzeby dziecka. Podczas całego okresu dzieciństwa w wieku przedszkolnym silne emocje mogą prowadzić do zachowań impulsywnych.

Zorientowanie na cel rozwija się w działalności dzieci w wieku przedszkolnym, jednak istnieją czynniki, od których zależy sukces regulacji wolicjonalnych, do których należą:

- | 1 | trudność i czas trwania zadania,
- | 2 | sukces i błędy w działaniu,
- | 3 | relacja z oceniającym dorosłym,
- | 4 | zdolność do wyobrażania sobie własnej reakcji na efekt działania,
- | 5 | motywacja kryjąca się za celem (Uruntayeva, 2013).

Dziecko potrzebuje wsparcia zewnętrznego, aby rozwijała się u niego samoregulacja. Najlepszym z możliwych typów wsparcia jest przyjęcie roli w zabawie „na niby” (Neverovich, 1986). Zasady związane z rolą nie regulują bezpośrednio zachowania dziecka. Wyobrażenie o osobie dorosłej (lub innej osobie) motywuje dziecko i pomaga mu być świadomym. Dziecko z łatwością stosuje zasady w zabawie „na niby”, ale nie zawsze jest w stanie stosować je w prawdziwym życiu.

Dwie kultury – Stanów Zjednoczonych i krajów posowieckich – definiują samoregulację odmiennie, a także stawiają problemy i próbują je rozwiązać w inny sposób. Karpov (2005) pisze: *Poważne braki samoregulacji u dzieci w amerykańskich szkołach podstawowych można wyjaśnić ich brakiem zaangażowania w zabawy dramatyzowane w okresie ich wczesnego dzieciństwa*. Jednakże zostawia on otwarte „tylne drzwi” twierdząc, że zawsze możliwe jest stworzenie innej zabawy, która przynosi więcej korzyści dla rozwoju dziecka niż zabawa dramatyzowana. Wyniki opisane w pracy Wygotskiego „Narzędzia umysłu” pokazują, że systematyczny rozwój zabawy dramatyzowanej wprowadzanej w wieku przedszkolnym również w sposób zasadniczy zwiększa samoregulację u dzieci w Stanach Zjednoczonych.

Ogólne prawo genetyki rozwoju kulturowego Wygotskiego kładzie nacisk metodologiczny na społeczne pochodzenie woli. Wola jest wyższą funkcją psychiczną, która na początku rozwijana jest w formie relacji społecznych między dzieckiem i dorosłymi. Możemy twierdzić, za Wygotskim, że wola jest najpierw rozwijana jako proces interpsychiczny, tzn. że regulacja wolicjonalna jest podzielana przez dzieci i dorosłych, i że partnerzy relacji społecznych muszą użyć narzędzi zewnętrznych regulacji. W teorii Wygotskiego narzędzia te są przekształcone na ‘narzędzia

psychologiczne'. W zabawie dzieci istotne są wzajemne regulacje partnerów w zabawie i można spodziewać się, że zabawa oferuje możliwości dla innych typów regulacji, co zwiększa użycie narzędzi psychologicznych samoregulacji, np. mowy egocentrycznej i wewnętrznej.

W badaniach nad funkcjami języka w regulacji zachowania przyjmuje się, że język jest ogólną, efektywną metodą w sytuacji interakcji regulowanej społecznie lub w samoregulacji. Według ogólnie przyjętych zasad, pierwotna forma samoregulacji jest regulacją interpsychiczną zachodzącą między jednostkami. Wygotski (1962) założył istnienie dwóch etapów indywidualizacji: mowa „do siebie” i mowa wewnętrzna. Czasami używa on terminu „mowa egocentryczna”, posługując się wówczas tym samym terminem, którego używał Piaget, chociaż treść tego pojęcia jest zupełnie inna.

Jak przebiegają procesy internalizacji według Wygotskiego? Wygotski założył, że mowa egocentryczna, która nie służy komunikacji i jest całkowicie nieosiągalna dla obserwacji, jest prekursorem mowy wewnętrznej. Na podstawie analizy mowy egocentrycznej Wygotski założył, że zmiany zachodzą również w mowie wewnętrznej. Te hipotetyczne cechy semantyczne były aglutynacją, przewagą sensu nad znaczeniem oraz kumulacją sensu. Wygotski założył również, że w mowie egocentrycznej i wewnętrznej zachodzi zmiana na poziomie składni. Struktura predykatowa zmienia się w mowie egocentrycznej, gdzie emfaza położona jest na podmiot psychologiczny (na słuchacza), a nie na formę gramatyczną. W podejściu Wygotskiego etap regulacji dotyczący komunikacji społecznej dostarcza treści dla internalizacji regulacji werbalnej. Jeśli jednak sens i indywidualny podmiot dominuje w mowie egocentrycznej (i wewnętrznej), treść musi być dość szczegółowa i nieparadygmatyczna. Moim zdaniem treść narracyjna jest zinternalizowana poprzez mowę egocentryczną, a narracyjność potencjalnie reguluje internalizację mowy społecznej. Dominacja tworzenia sensu w hipotezie Wygotskiego dotyczącej zdolności regulacyjnej internalizacji mowy społecznej, przesuwa punkt ciężkości z kontroli zachowania na motywacyjny aspekt regulacji. Potrzeby, motywy, cele i inicjatywy regulują zachowanie jednostki. W większości przypadków zachodzące zmiany w tworzeniu sensu stanowią pierwszy krok w inicjowaniu pozytywnego przejścia w samoregulacji.

Z punktu widzenia psychologii samoregulacja jednostki jest procesem wolicjonalnym, który może mieć różne funkcje w zachowaniu jednostki, na przykład:

- | 1 | inicjacji i przeprowadzania działań wolicjonalnych,
- | 2 | wyboru działania w przypadku konfliktów motywacji lub celów,
- | 3 | regulacji intensywności działań,
- | 4 | regulacji stanu i organizacji procesów psychologicznych.

Zmiana sensu działania jest najczęstszym czynnikiem wpływającym na zjawiska wolicjonalne.

Według psychologii kulturowo-historycznej, sens czynności we wspólnie podejmowanym działaniu nie jest zdefiniowany na podstawie indywidualnych motywów uczestników tylko na podstawie relacji społecznych istniejących między jednostkami, a także czynności, których się podejmują. Leontiev (1981) pisze, że prawdziwe działania innych ludzi demonstrują sens moich działań. W zabawie sytuacja zamiany ról i ich wzajemna akceptacja przekazuje sens wszystkim uczestnikom. Na przykład, odgrywany „lekarz” daje „zastrzyk” „pacjentowi”, który krzyczy z bólu „spowodowanego nakłuciem igły”. W tym przypadku znaczenia działania w odgrywaniu ról wzajemnie się definiują poprzez konkretną czynność „na niby” wykonywaną przez każdą osobę odgrywającą rolę. Innymi słowy, odpowiednia reakcja drugiego dziecka na odgrywane czynności jest wystarczająca. Odpowiednią reakcją jest moje „a!”, które przekazuje informację, iż wierzę w to, że mój partner zabawy jest lekarzem, że ołówek jest strzykawką, że wstrzykuje mi lekarstwo w ramię, i że to naprawdę boli.

Motywacja do samoregulacji

Od samego początku istnienia psychologii, jako niezależnej dyscypliny nauki, pojęcie motywacji jest różnie interpretowane. Nadal też istnieje różnica między psychologią kulturowo-historyczną i zachodnią psychologią eksperymentalną. Ogólny podział motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną jest często używany w odniesieniu do samoregulacji, mimo iż jest ona silnie powiązana z celami i ich osiągnięciem.

Popularnym wyjaśnieniem samoregulacji jest jej łączenie z czynnikami wewnętrznymi, takimi jak motywacja do osiągnięcia kompetencji. Konieczne jest wówczas wskazanie podejmowanych działań lub ich efektów demonstrujących kompetencje, jak również określenie odpowiedzialności jednostki (Bronson, 2000). W efekcie samoregulacja będzie wyjaśniona za pomocą dominującego typu motywacji – motywacji osiągnięcia celu – która może być wiarygodnie zmierzona i porównana do osiągnięć innych dzieci. Stoi to jednak w sprzeczności do twierdzenia psychologii kulturowo-historycznej zakładającej, że motywacja wewnętrzna jest zorientowana na proces, i że motywacja jest dostosowana do celu (Leontiev, 1978; Rubinshtein, 1998). Innymi słowy, nie oczekuje się żadnych konkretnych efektów działania od motywacji wewnętrznej zorientowanej na proces, jak to jest na przykład w zabawie „na niby”.

Zgodność motywacji i celu wydaje się silnie wspierać rozwój samoregulacji. Bronson (2000) wspominał o zabawie dramatyzowanej odgrywanej przez rówieśników, która jest jednym z czynników wzmacniających kontrolę wewnętrzną, bez względu na to, dlaczego dziecko angażuje się w zabawę. Moim zdaniem wyjaśnieniem rozwoju samoregulacji jest połączenie motywacji i celu.

W badaniach psychologicznych eksperymentalnie stworzono sytuację, w której dzieci otrzymały zadanie, aby stać w pozycji nieruchomej tak długo, jak to jest możliwe. Po osiągnięciu tego celu, dodano do zadania polecenie wejścia w rolę ochroniarza. W eksperymencie tym, przeprowadzonym przez Manuilenko (1948), dzieci w wieku od 3 do 4 lat były w stanie utrzymać pozycję nieruchomą średnio przez 18 sekund. Ten czas jednak wydłużył się pięciokrotnie, kiedy odgrywały rolę ochroniarza i miały za zadanie chronić konkretny obiekt (człowieka). Zadanie (cel) oraz dodatkowy czynnik motywacyjny określone były przez dorosłego. Niezależne ustalenie celu jest możliwe jednak dopiero w późniejszym okresie dzieciństwa.

Ustalenie okoliczności i osiąganie celów to specyficzne zadania dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dziecko może potrzebować pomocy dorosłego w formułowaniu celów. Cele mogą pomóc dziecku uporać się z sytuacjami utrudniającymi mu ich osiągnięcie w wieku między 3 i 4 rokiem życia i później.

Eksperymentalnie rzecz ujmując, siła oddziaływania celów została zbadana w następującej sytuacji: dziecko w wieku między 2 a 7 rokiem życia miało za zadanie przeprowadzić piłkę wzdłuż linii do celu. Nagle, w połowie linii, dziecko widzi ładny samochód. Najmłodsze dzieci zatrzymują się, kiedy widzą samochód i zaczynają się nim bawić. Prawie wszystkie dzieci powyżej piątego roku życia kontynuują wykonanie zadania i opierają się pokusie zabawy samochodem (Muhina, 1999). Kluczową zdolnością w koncentracji na celu jest wyobrażenie sobie obiektu i zjawiska poza aktualną sytuacją (Bozhovich, 2008). Dla małego dziecka opieranie się pokusom jest trudniejszym zadaniem i celem do osiągnięcia, niż im uleganie i wykonanie nieplanowanych czynności. Z tego powodu zadania powinny zaczynać się od czynnego zaangażowanego działania (Rubinshtein, 1998).

Narzędzia psychologiczne i pedagogika samoregulacji

Whitebread proponuje pedagogikę samoregulującego uczenia się w klasach szkoły podstawowej i określa w związku z tym podstawowe warunki samoregulacji. Definiuje samoregulację w następujący sposób: *Samoregulacja odnosi się do podstawowych aspektów rozwoju emocjonalnego, poznawczego oraz motywacyjnego i zupełnie nie jest tożsama z gotowością do wykonywania poleceń, czy gotowością i chęcią siedzenia*

spokojnie i cicho (Whitebread, 2012, s. 138). Tak szeroka definicja samoregującego uczenia się wymaga pewnych zasad w organizowaniu pracy dzieci.

Whitebread (2012, s. 7-12) wymienia cztery warunki, które nazywa „rozwojami psychologicznymi dla samoregulacji”: 1) wsparcie emocjonalne i bezpieczeństwo, 2) poczucie kontroli, 3) wyzwanie poznawcze i formułowanie uczenia się. Wszystkie te warunki są uogólnionymi interpretacjami wcześniejszych badań. Pierwszy warunek zaczerpnięty jest z bogatych badań psychologicznych lansujących koncepcję, że atmosfera emocjonalna jest warunkiem koniecznym dla kreatywnej zabawy dzieci, podejmowania ryzyka i wytrwałości w stawianiu czoła trudnościom. Dzieci potrzebują poczucia kontroli w rozwoju wiary w swoje zdolności i w odpowiadaniu na niepowodzenia i wyzwania. Dzieci niezależnie stawiają sobie wyzwania w zabawie i w życiu codziennym. Często wyzwania te mogą być trudniejsze od tych stawianych przez dorosłych. Whitebread (2012) łączy sformułowanie uczenia się z koncepcją Wygotskiego dotyczącą współkonstruowania znaczenia w sytuacjach społecznych.

Za tymi warunkami pedagogicznymi kryją się czynniki psychologiczne, które Wygotski opisał ogólnie jako „narzędzia psychologiczne”. Narzędzia psychologiczne zostały po raz pierwszy wprowadzone do teorii Wygotskiego jako koncepcja możliwości wytworzenia pomocniczych bodźców mediacyjnych przez jednostkę. Znane są wczesne prace eksperymentalne jego zespołu na temat rozwoju zapamiętywania metodą „zakazanych słów”, w której dzieci nie mogą używać pewnych wyrazów. Dzieciom rozdawane są karty, aby pomóc im unikać pewnych kolorów. Mogą one funkcjonować jako narzędzia psychologiczne skierowane na czynny podmiot, które pomagają mu w procesie zapamiętywania, i które działają jak supełek na chusteczce (Wygotski, 1978).

Narzędzia psychologiczne pomagają dziecku opanować jego własne procesy psychologiczne i zachowanie „z zewnątrz”. Wygotski wymienił kilka przykładów pośredniczących narzędzi psychologicznych z życia dorosłego: *różne systemy liczenia; mnemotechniki, systemy symboli algebraicznych, dzieła sztuki; pismo; schematy, diagramy, mapy i rysunki techniczne; wszelkiego rodzaju znaki konwencjonalne itd.* (Wygotski, 1982, s. 106). Lista ta prezentuje przyjęte narzędzia psychologiczne mediujące wyższe funkcje psychiczne, jednak prace eksperymentalne prowadzone w tradycji kulturowo-historycznej pokazują, jak trudno jest dziecku zaadoptować zaproponowane narzędzia psychologiczne i używać ich w rozwiązywaniu problemów. We wczesnych eksperymentach jedynie młode osoby dorosłe były w stanie całkowicie i swobodnie posługiwać się narzędziami psychologicznymi (kartami) w rozwiązywaniu problemów.

Światy zabawy jako narzędzie psychologiczne

Przyjmujemy, że narzędzia psychologiczne w środowisku świata zabawy różnią się od narzędzi psychologicznych dorosłych. Dla przykładu, konstruowanie roli bohatera tworzy potencjał do zmiany własnego charakteru i całej osobowości w świecie rzeczywistym. Wygotski podkreśla, że w zabawie wyobraźnia ma ścisły związek z życiem emocjonalnym dziecka, a kreatywność jego wyobraźni jest lepiej rozumiana w odniesieniu do rozwoju narzędzi psychologicznych niż produktów kulturowych. Narzędzia psychologiczne reorganizują i nadają strukturę funkcjom psychicznym, których dziecko może użyć w celu zmiany siebie. A zmiana siebie nie jest zadaniem łatwym: warunkiem zmiany jest potrzeba i motyw do zmiany, które w świecie zabawy stymulowane są za pomocą bohaterów, a czasami i czarnych bohaterów opowiadania. Odwołał się powyżej do ogólnych mechanizmów objaśniających, jak motywy zmiany pobudzone są w wyniku napięcia istniejącego pomiędzy formami idealnymi i rzeczywistymi. Zinchenko (1996) podkreślił różnicę w potencjałach tych form i zwrócił uwagę na fakt, że forma rzeczywista jest mediowana przez formę idealną. Zgodnie z naszą hipotezą, perspektywa i potencjał formy idealnej zachęcają do uczestnictwa w świecie zabawy. Wybierając bajki i opowiadania w ramach świata zabawy używamy kryterium jakości formy idealnej.

Na przykład, świat zabawy „*Rumpeltiltskina*” prezentuje bohaterów chciwych i kłamliwych. Przyjęliśmy, że forma idealna nie jest w ogóle atrakcyjna, jeśli prezentuje tylko ideał pozytywny. Napięcie między kłamaniem i byciem uczciwym musi być pośrednio zaprezentowane „między linijkami” opowiadania. W celu aktywacji wyobraźni dzieci, trzeba im pokazać dramaturgię zderzenia wartości. Przykładem kreowania takiego intuicyjnego zderzenia między wartościami jest epizod dotyczący wizyty chciwego „króla” w naszej zróżnicowanej wiekowo grupie. W tym epizodzie król (nauczyciel w tej roli) skarżył się, że jego żona (córka młynarza, aktualnie królowa) nie przędzie już złotej nici. Dzieci niechcący zdradziły królowi informację, że córka młynarza nigdy nie przędła złotej nici. Scena kończy się poleceniem Rumpeltiltskina wykonania zadania: *Co mam zrobić z moją żoną jeśli mnie okłamała? Możecie mi pomóc zdecydować, co mam zrobić i przesać mi swoje propozycje listem?* (Hakkarainen, 2008).

Według mnie eksperymenty mediacyjne Wygotskiego z użyciem metody „zakazanych słów” nie są w stanie odkryć wszystkich etapów rozwoju mediacji poprzez narzędzia psychologiczne. W naszej własnej pracy eksperymentalnej sprawdziliśmy użycie narzędzi psychologicznych w kreowanym środowisku zabawy z Rumpeltiltskinem. W połowie projektu, pewnego ranka „herold króla Surmundia” czekał

na dzieci, mówił odwrotnie i opowiadał, że „czarny charakter” – bohater historyjki o Rumpelstilkskinie – nałożył klątwę na całe królestwo przewracając je „do góry nogami”, aresztował wszystkie dziewczęta i rycerzy zamku i zamknął ich w ciemnej piwnicy. Król zapytał dzieci, czy mogłyby mu pomóc uwolnić uwięzionych. Jednak muszą być ostrożne, ponieważ Rumpelstiltskin może być nadal w piwnicy.

Zanim dzieci weszły do ciemnej piwnicy (piwnica szkolna), zdecydowały, że przygotowują tarcze ochronne przeciwko Rumpelstiltskinowi. Przygotowały różne typy symbolicznych narzędzi, które miały ich chronić przed zagrożeniem. Tarcze były zrobione z kartonu, dzieci napisały własne zaklęcia, które głośno czytały schodząc schodami do piwnicy, na wypadek, gdyby Rumpelstiltskin nadal w niej przebywał. Opinie dzieci o dodatkowych efektach innych środków symbolicznych były podzielone. Niektóre dzieci twierdziły, że kolor czerwony zagrazi Rumpelstiltskinowi i dlatego przednią część tarczy pomalowały na czerwono. Dziewczynki proponowały użycie symboli dobroci, które miały wypędzić „czarny charakter” i dlatego pomalowały serca, symbol miłości, fińską flagę itp.

Przedstawiciele podejścia kulturowo-historycznego opisali zabawę, jako czynność, w której dzieci mogą realizować swoje potrzeby niemożliwe do realizacji w innych okolicznościach (Wygotski, Leontiev, Elkonin). Specyficzny charakter potrzeb i motywów zabawy opisał Wygotski następująco: „realizacja tendencji nierealizowanych i bezpośrednio nierealizowalne pragnienia”. Z tego powodu dzieci kreują sytuacje wyobrażone dla celów zabawy „na niby”, ma wówczas miejsce „iluzoryczne zaspokojenie potrzeb”. W konsekwencji dzieci mogą brać udział w zabawie w sposób konstruktywny.

Zabawa oferuje wartościowe środowisko do rozwoju funkcji i procesów psychicznych. W świecie zabawy dorośli używają jakości zabawy jako okazji do tego, aby wspólnie tworzyć fantazje i w ten sposób wspierać działania rozwojowe u dzieci. Badaczy świata zabawy interesuje między innymi to, jak świat zabawy wspiera samorozwój u dzieci oraz rozwój narzędzi psychologicznych.

Wyobrażenia, czyli proces manipulowania rzeczywistością w umyśle, uwalnia dzieci od bodźców zewnętrznych wynikających z aktualnej sytuacji, jednak dziecko samo kreuje nowe ograniczenia związane z wyobrażonymi sytuacjami dostosowując się do zasad właściwych dla danej sytuacji. Wygotski twierdzi, że nie ma zabawy w sytuacji, kiedy nie obowiązują żadne zasady: *Tylko działania, które odbywają się zgodnie z zasadami są akceptowalne w sytuacji zabawy* (Wygotski, 1977, s. 82).

Zasady obowiązujące w zabawie różnią się od zasad porządku społecznego, które normatywnie regulują zwyczaje kulturowe. Dziecko decyduje o zasadach i reguluje swoje własne zachowanie. Zasady te mają charakter afektywny w zabawie: stosowanie się do zasad może dać poczucie zadowolenia, jednak najwięcej satysfakcji przynosi nieuleganie bezpośrednim impulsom i stosowanie się do zasad, które dziecko samo wymyśliło.

Elkonin (1995) pisze, że dziecko widzi po raz pierwszy swoje własne działania w zabawie, ponieważ wówczas jest jednocześnie samym sobą i kimś innym (przyjmując rolę). Wygotki podał przykład wewnętrznego napięcia gry: *dziecko płacze, kiedy odgrywa rolę pacjenta i jednocześnie jest szczęśliwe, jako uczestnik zabawy* (Wygotki, 2005, s. 91). Działania dziecka prowadzą się do odgrywania roli i dlatego mogą być kontrolowane w sposób bardziej świadomy niż czynności wykonywane w rzeczywistości. Konstrukcja charakteru odgrywanej postaci kreuje potencjalne narzędzia psychologiczne potrzebne do zmiany swojego prawdziwego charakteru. W fińskim projekcie badawczym pokazaliśmy, jak dzieci konstruują narzędzia psychologiczne (np. aby opanować swój strach) w kontekście zabawy (Hakkarainen, 2008).

Samoregulacja jako Strefa Najbliższego Rozwoju

Strefa Najbliższego Rozwoju stała się najczęściej cytowanym pojęciem w podejściu kulturowo-historycznym. Pojęcie to związane jest z ogólną genetyczną zasadą rozwoju Wygotkiego i została użyta w dwóch kontekstach – wspólnie z zabawą „na niby” i uczeniu się rozwiązywania problemów. W obydwu kontekstach wyzwanie rozwojowe jest takie same i dotyczy tego, jak interakcja społeczna promuje internalizację nowych wyższych funkcji psychicznych przez jednostkę, które przesuwają granice możliwości jednostki. Granice są możliwościami jednostki oraz możliwościami osiągniętymi z pomocą bardziej kompetentnej osoby (nauczyciela lub kompetentnego rówieśnika). Wspólna zabawa czy rozwiązywanie problemów powinno zwiększyć wcześniejsze możliwości (tylko rozwiązywanie problemów lub sytuacji krytycznej po zakończonej zabawie). Kiedy oczekuje się, że wspólne działanie (zabawa lub rozwiązywanie problemów) doprowadzi do nowej internalizacji wyższych funkcji psychicznych i nowych relacji systemowych pomiędzy funkcjami, wówczas samoregulacja, według podejścia kulturowo-historycznego, jest częścią całości (nowy system psychiczny).

Konteksty Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR) różnią się od siebie w odniesieniu do samoregulacji. Kontekst rozwiązywania problemu podkreśla internalizację rozwiązywania zadania wspieranego pomocą, w szczególności istotne jest to, w jaki

sposób internalizacji staje się niezależną zdolnością jednostki. Kontekst zabawy wskazuje bezpośrednio funkcje samoregulacji i pojęcia, jak widać w następującym fragmencie:

Zabawa zawiera wszystkie tendencje rozwojowe w skondensowanej formie i sama w sobie jest głównym źródłem rozwoju (s. 101). Zabawa jest źródłem rozwoju i tworzy strefę najbliższego rozwoju. Działanie w polu wyobrażonym, w wyobrażonej sytuacji, budowanie świadomych intencji, konstruowanie planu życiowego, motywy woli – wszystko to pojawia się w zabawie (Wygotski, 1966, s. 74-75).

Wyzwania bardziej wszechstronnego pojęcia SNR są zaprezentowane w niniejszym artykule jako zmiany potrzeb, motywów i świadomości. Rozwój wyższych funkcji psychicznych jest węższym aspektem rozwoju.

Wygotski (1966) kładzie nacisk na podobieństwa zabawy i uczenia się w odniesieniu do rozwoju, jednocześnie podkreśla specyficzny charakter problemów w kontekście zabawy: jak wyobrażone sytuacje są wymyślane i jak są do nich odnajdywane role. Dorośli nie mogą mieć „prawidłowych” odpowiedzi na te wyzwania, ponieważ ograniczyłoby to doświadczenie i improwizację w zabawie. Podkreśliłem szczególny charakter problemów w zabawie czy innych kontekstach narracyjnych w następujący sposób:

Rozwiązywanie problemów przez dzieci nie jest tym samym, co analityczne rozwiązywanie problemów przez dorosłych, jest natomiast czynnością, w której dominują identyfikacja emocjonalna i początkująca świadomość własnych emocji. Problem do rozwiązania nie tkwi w „obiektywnym” świecie zewnętrznym, bowiem dzieci są wewnątrz problemu z uwagi na ich wyobraźnię i świat „na niby”. Dzieci żyją problemem, kiedy go rozwiązują. Odnoszenie się dzieci do takich problemów jest całkowicie odmienne niż racjonalne odnoszenie się dorosłych do problemu. Problem nie jest pozbawiony sensu w przypadku dzieci i pozwala na kreatywne eksperymentowanie (Hakkarainen, 2002, s. 36).

Proces rozwiązywania racjonalnych problemów i proces zabawy różnią się od siebie radykalnie. Zabawa jest aktywnością własną dzieci, którą dorośli mogą nadzorować, uwzględniając jednak pomysły i potrzeby dzieci. Zbyt ścisły nadzór osoby dorosłej może zakłócić proces zabawy. Pomoc w rozwiązywaniu problemów w kontekście zabawy wymaga specyficznych wymogów. Ocena uczenia się w zabawie jest zadaniem skomplikowanym. Najczęściej używana jest metafora rozwiązywania

problemu (uczenie się ma miejsce wówczas, kiedy dziecko rozwiąże problem). Twierdzę, że uczenie się w trakcie zabawy wynika z logiki narracyjnej, którą tworzy SNR. Konieczna jest wzajemna konstrukcja zabawy i punktu widzenia uczestników. Tylko zrozumienie wcześniejszego działania i jego rozwinięcie w następnym etapie zabawy pozwala skonstruować fabułę. W tym sensie zabawa opiera się na improwizacji (Sawyer, 1997).

Niezrozumienie konkretnego bohatera zabawy jest często wynikiem zastosowania logiki analitycznej zamiast logiki narracyjnej zabawy. Najważniejszym kryterium logiki narracyjnej jest konsekwencja i precyzja w przedstawianiu fabuły (Fisher, 1987). Racjonalizm narracyjny przeważa również w zabawie dzieci. Wygotski (2005), a za nim Elkonin (2005), zwraca uwagę na fakt, że dzieci nie działają w oparciu o znaczenie zjawiska tylko jego sens i istotność. Wygotski stwierdził, że zabawa jest negatywem życia codziennego, podobnie jak sztuka.

Jednym z wniosków wynikającym z tych poglądów jest to, że musimy kierować się racjonalizmem narracyjnym w analizie SNR w zabawie, a jeśli chcemy odnieść go do racjonalizmu logicznego musimy sobie zadać pytanie, jak zabawa odzwierciedla życie codzienne. W kontekście zabawy życie codzienne nie jest bezpośrednią rzeczywistością, a kreatywną interpretacją przeprowadzoną przez dzieci, w której symbole użyte są w celu konstruowania sensu i istotności. Interpretacja przeprowadzona przez dzieci może być porównana do interpretacji artystycznej w życiu dorosłym. Lindqvist (2000) zaproponował, że dzieci używają dwóch podstawowych modeli interpretacji rzeczywistości w zabawie: 1. modelu liryczno-muzycznego opisującego dynamikę rzeczywistości (np. muzykę, poezję i taniec), 2. modelu dramatyczno-literackiego, który może być użyty przez dzieci w tworzeniu napięcia, kontrowersji, symboli, rytuałów, rytmu, stylu itd.

Wielu badaczy zabawy podkreślało, że zabawa nie ma celów zewnętrznych; proces zabawy sam w sobie jest najważniejszym celem i jednocześnie rezultatem (Moyles, 1989; Garvey, 1990; Sutton-Smith, 1997; Elkonin, 2005; Mihailenko et al., 2001). Zabawa jest oczywiście zorientowana na proces, jest trudna do przewidzenia i opiera się na wzajemnych działaniach i improwizacji uczestników. W zabawie zainicjowanej przez dzieci nikt nie może dokładnie przewidzieć, co się za chwilę stanie, ponieważ otwartych jest kilka możliwości. Kontynuacja przebiegu zabawy zależy od interpretacji i akceptacji przez innych, a znaczenie mojej roli zależy od reakcji innych osób. Znaczenia kulturowe przedmiotów i zjawisk istniejących w świecie dorosłych nie kierują zabawą i dlatego interpretacja jest dla dzieci czynnością wymagającą pewnego wysiłku.

Znajdywanie problemów i podjęcie się odpowiedzialności za problemy stanowiące wyzwanie jest kluczowe we wspólnym opracowaniu zabawy. Rozwiązywanie problemu w zabawie ma charakter szczególny, który jest bliski rozwiązywaniu problemów w klasycznych opowiadaniach i bajkach. W zabawach i bajkach często rozwiązanie problemu opiera się na cudach, magii lub czarach. Ważniejsza jest chęć pomocy i udzielenia wsparcia innym w rozwiązywaniu problemów wyrażona przez głównego bohatera i pozostałe postaci. Najbliższy rozwój (w SNR) w problemach występujących w zabawie można znaleźć w empatii czy chęci i gotowości do pomocy, nie w szczegółach technicznych racjonalnego rozwiązywania problemów. Kierowanie zabawą przez dorosłych powinno uwzględnić tę stronę rozwoju. Dostarczanie bardziej szczegółowej wiedzy z prawdziwego życia nie jest konieczne w porównaniu z emocjonalnym doświadczaniem ukierunkowanym przez dorosłego. Zabawa jest wspólnym tworzeniem w interakcji symbolicznej (Sawyer, 1997, 2003). Innymi słowy, autentyczny udział dorosłego w zabawie dzieci powinien oferować możliwość kilku interpretacji w celu obustronnego zrozumienia.

Uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów w sytuacji zabawy ma specyficzny charakter. W poznawczym rozwiązywaniu problemu pomoc i wsparcie dorosłego nie wymagają żadnego uczenia się czy rozwoju ze strony dorosłego. Środowisko jest inne w zabawie, ponieważ problemy tkwią w systemie relacji wynikających z ról w sytuacji wyimaginowanej. Problemy mają wymiar „osobisty” i treść emocjonalną, która nie może być oddzielona od treści „obiektywnych” problemu. Treść emocjonalna problemu jest kreowana podczas konstrukcji relacji wynikających z ról, w których przyjmuje się różne stanowiska.

Wyzwaniem jest to, jak bohater zabawy okazuje swój stosunek do innych uczestników w roli bohaterów. W sieci relacji ról, SNR podzielona jest między kilku uczestników, a wiedza dorosłych nie jest traktowana jako „nadrzędna”, jak to jest w prawdziwym rozwiązywaniu problemów. Dorośli muszą kierować się logiką i ukrytymi zasadami zabawy z podziałem na role z ich udziałem (np. przekazując podwójną wiadomość „to jest zabawa”; Bateson, 1972). Bezpośrednie kierowanie zabawą przez dorosłych bez wchodzenia w rolę zwykle przerywa zabawę, ponieważ wskazówki dorosłych oparte są na innej logice niż zabawa. We wspólnej konstrukcji zabawy, indywidualne interpretacje mogą się bardzo różnić od siebie, a negocjacje dotyczące zabawy między uczestnikami nie są niczym nadzwyczajnym. Nazwałem je „specyficznym typem działań w zabawie” (Hakkarainen, 1999).

Dodatkową trudnością jest stopień zaangażowania uczestników we wspólną zabawę. W zabawie „na niby” często pojawiają się dzieci, które pełnią funkcję „scenarzystów”,

ale są też dzieci przyjmujące rolę „obserwatorów”, które nie biorą czynnego udziału w zabawie. Scenarzysta nie pisze niczego w zabawie tylko aktywnie proponuje nowe zdarzenia i rozwiązania. Niektóre dzieci mogą odgrywać role, jako aktorzy w zabawie. Byliśmy świadkami, jak niektóre dzieci przechodziły z jednej roli do drugiej, w ten sposób cichy obserwator przejął rolę scenarzysty (Bredikyte, 2011). Nasze doradcze podejście do zabawy w edukacji nauczycieli miało zachęcić dorosłych do proponowania nieoczekiwanych i ambitnych zdarzeń w rolach uczestników zabawy, które komplikują relacje pomiędzy uczestnikami zabawy i inicjują zwrot akcji (nowe role, atak piratów itd.). W rezultacie indywidualne SNR w zabawie mogą znacznie różnić się od siebie, zwłaszcza w klasach z dziećmi w różnym wieku (Hakkarainen i in., 2009).

W podejściu Wygotskiego, uczenie się jest procesem, który przesuwa granice strefy najbliższego i aktualnego rozwoju (SNR, SAR). Wygotski proponuje, że relacja między uczeniem się i rozwojem w zabawie powinna być analizowana w ten sam sposób, jak rozwiązywanie problemów w szkole. Ta analiza jednak jest nieobecna w jego tekstach. Steen (2005) trafnie opisuje szczególne cechy uczenia się analizowane w kontekście narracji, którą jest również zabawa. W eksperymencie ze znaną bajką „Czerwony Kapturek”, główna bohaterka była czerwona dla grup osób w różnym wieku. Kiedy poproszono ich o opowiedzenie, jakie obrazy powstały w ich wyobraźni po narracji bajki, okazało się, że choć różniły się one znacznie między sobą, sens i morał bajki były całkowicie zbieżne w ich opinii. Różnice w zrozumieniu i interpretacji zdarzeń w zabawie są wyzwaniem wymagającym wspólnego opracowania tematu i fabuły. Ciągłość zabawy zakłada przyjęcie niespodziewanych zdarzeń i zwrotów akcji. To może się zdarzyć dzięki wyjściu poza ustalone relacje roli i negocjowaniu, jak kontynuować wspólną zabawę, albo dzięki płynnemu wymyślaniu odpowiednich zmian w zakresie swojej roli. Napięcie towarzyszące wspólnemu rozwijaniu fabuły pokazuje, jak dzieci wzajemnie opracowują swoją przestrzeń SNR.

Nelinearny model SNR w zabawie

Dalsze opracowanie koncepcji SNR skoncentrowało się na kooperacji między dorosłym i dzieckiem. Jaka jest istota współpracy i tego, jak dorośli najefektywniej pomagają dzieciom? Jest kilka możliwych odpowiedzi, które ukazują różny stosunek do rozwoju samoregulacji. Jedną z nich jest pojęcie „rusztowania”. Jest to zgodna interpretacja oryginalnej propozycji Wygotskiego z początku lat trzydziestych. „Rusztowanie” jest umiejscowione w klasie, gdzie nauczyciel próbuje pomóc uczniom w rozwiązywaniu problemów sugerując alternatywne rozwiązania i dając

wskazówki, jak postępować. Rzecznicy tej idei nie zwracali uwagi na to, że podstawowy scenariusz pracy w klasie jest rygorystycznie linearny. Inicjatywy dziecka zastąpione są procedurą linearną przejścia z punktu A do punktu B, procedura ta określa cel. W tym oryginalnym sensie rusztowanie oznacza dominację nauczyciela, predefiniowane cele, zadania i materiały. Cele z wyprzedzeniem określają kryteria akceptowalnego zachowania, a kreatywność uczniów jest ograniczona na większości przedmiotów szkolnych.

Zuckerman (2007) przedstawia silną krytykę modelu linearnego SNR i zarysowuje model alternatywny, nielinearny, w którym interakcja dorosły-dziecko odwołuje się do ogólnego prawa genetyki rozwoju kulturowego Wygotskiego. Centralnym pytaniem tej interakcji, przekształconym na praktykę codzienną, jest to, w jaki sposób dorośli pomagają dzieciom oraz to, jak dziecko akceptuje pomoc dorosłego i wykorzystuje ją do własnego rozwoju. Według niej, najważniejszą kwestią dotyczącą pomocy dorosłego kierowaną do dziecka, jest inicjatywa dziecka i jednocześnie rozwój samoregulacji. Ten rodzaj pomocy jest zawsze nowym zadaniem dla dorosłego, ponieważ działania dorosłego muszą być dostosowane do działań konkretnego dziecka, a efekt zastosowania tych działań powinien być inicjatywą dziecka.

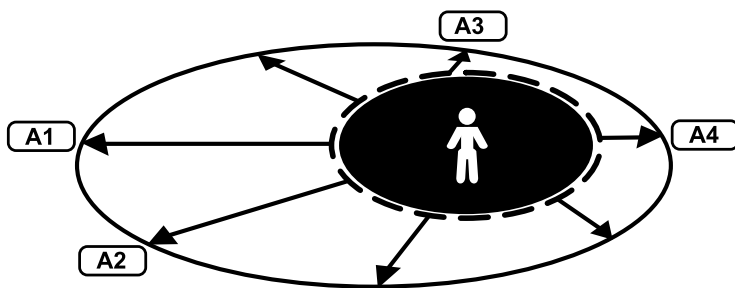
Jeśli pomoc dorosłego skierowana jest na wspieranie inicjatywy dziecka, dziecko musi mieć wybór, którą domenę, czynność czy które działanie chce wykonać we współpracy z dorosłym. Rozwój dziecka w różnych domenach postępuje w różnej przestrzeni, a preferencje dziecka odgrywają istotną rolę.

Zuckerman (2007) podkreśliła, że kluczowym czynnikiem w akceptacji pomocy dorosłego jest typ interakcji. W tradycyjnej sytuacji nauczania-uczenia się, wiedza jest prezentowana w gotowej formie, w nauczaniu rozwojowym dziecku pomaga się w przyswajaniu nowej wiedzy w sposób niezależny. Niezależne przyswajanie wiedzy nie jest możliwe bez uzyskania wyższego poziomu samoregulacji. Jest to również alternatywa dla modelu linearnego nauczania i uczenia się w szkole. Powstaje pytanie: *Jakiego rodzaju pomocy potrzebują dzieci od dorosłych w SNR w zabawie „na niby”?*

Bodrova i Leong twierdzą na swojej stronie internetowej (<http://www.toolsofthemind.org>), że współcześnie w instytucjach wczesnej edukacji zaawansowane formy zabawy „na niby” mają miejsce tylko dlatego, że grupy zabawowe w różnym wieku, w których zaawansowane zdolności uczestniczenia w zabawie byłyby wcześniej opanowane, praktycznie nie istnieją. Jeśli przyswajanie wiedzy jest głównym elementem edukacji szkolnej, to zaawansowana zabawa „na niby” wspomaga odkrywanie głównych wartości i relacji społecznych człowieka. Dzieci potrzebują pomocy dorosłych w zrozumieniu i przyswojeniu wartości człowieka i relacji społecznych.

D.B. Elkonin (1989) pokazał, jak wartościom i relacjom towarzyszą cechy afektywno-znaczeniowe w świadomości ludzkiej; cechy te istnieją i są przekazywane w obiektywnych wytworach kultury, takich jak sztuka.

W naszym *Laboratorium Zabawy*, gdzie przeprowadzamy eksperymenty (*PlayClub Silmu*), koncentrowaliśmy się na mediacji z pomocą osoby dorosłej (studenci edukacji przedszkolnej) w rozwoju zabawy. G. Zuckerman przeprowadziła następujące studium przypadku jednego dziecka, trwające trzy miesiące. Koncentrowała się ona na pomocy osoby dorosłej, którą dziecko (Lucy) akceptowało w sytuacji zabawy. Na rycinie poniżej faktyczny rozwój zaznaczony jest białym kółkiem, od którego zaczynają się różne strzałki.



Rysunek 3. Możliwe kierunki Strefy Najbliższego Rozwoju Lizy (Zuckerman, 2007, s. 57)

Na podstawie swoich obserwacji Zuckerman zdefiniowała cztery wymiary potencjalnej SNR Lizy w *Laboratorium Zabawy*. Wymiary te nazwała następująco:

- A1. Używanie dostępnych modeli zabawy w środowisku laboratorium (dramatyzacja fabuły historyjki, udział studenta w zabawie, udział innych dzieci itd.);
- A2. Po otrzymaniu instrukcji werbalnych nowe zadanie Liza mogła już wykonać postępując zgodnie z instrukcjami;
- A3. Podjęcie się działania zgodnego z wewnętrznymi intencjami Lizy;
- A4. Poszukiwanie nowych metod w rozwiązywaniu nowych problemów.

Niektóre strzałki są krótsze, ponieważ Liza nie mogła zaakceptować pomocy otrzymanej od osoby dorosłej ani od innych dzieci.

Na rysunku powyżej SNR jest zaznaczona kolorem szarym, jako obszar między mniejszym kółkiem narysowanym wokół Lizy a obszarem zaznaczonym kolorem ciemnym. Kółko ma kształt regularny, jednak w rzeczywistości byłoby nieregularne, gdybyśmy zmierzili rozwój Lizy, który już osiągnęła. Nie był on jednak zmierzony w okresie trzymiesięcznej obserwacji dziecka przez Zuckerman.

Orientacja znaczenia, jako SNR zabawy i samoregulacji

Według Wygotskiego podstawowa struktura zabawy z podziałem na role składa się z sytuacji wyobrażonej, relacji między rolami i (ukrytymi) zasadami. Ten strukturalny opis pozwala oddzielić zabawę od innych typów działań, jednak nie wyjaśnia on pochodzenia SNR zabawy. Treść relacji wynikających z roli była ważnym elementem dodanym przez Elkonina, który pisał: *Zabawa z podziałem na role jest działaniem, w którym dziecko ukierunkowuje się na uniwersalne i najbardziej aktualne wartości* (Elkonin, 1999, s. 24). W swoich dziennikach napisał, że zabawa nie jest procesem uczenia się typów działania ani ról społecznych, tylko jest kontekstem adoptującym treść norm moralnych (Elkonin, 1989).

Zakładamy, podobnie jak Wygotski i Elkonin, że istota i tworzenie znaczenia to kluczowe pojęcia w rozumieniu i rozwijaniu SNR zabawy. Aby odpowiedzieć na pytanie: „co rozwija się w zabawie?”, musimy przyjrzeć się treści moralnych relacji ludzkich. W rzeczywistości wyobrażonej, treść ta istnieje w formie emocjonalnego przeżycia (*perezhivanie*), ale nie istnieje jeszcze jako codzienne działanie.

Odpowiednikiem logiczno-analitycznego rozwiązywania problemów jest „orientacja znaczeniowa” w zabawie. Termin ten zaproponował Zaprozhets (1986), który dążył do dokładniejszego opisu zabawy na podstawie istoty i interpretacji znaczenia. Innymi słowy, percepcja dzieci czy znaczenia istniejącego w świecie dorosłych nie ukierunkowują zabawy. W zabawie decyzje podejmowane są przez dzieci na podstawie rozumienia i emocjonalnego doświadczenia relacji ludzkich oraz ich tła społeczno-kulturowego.

Orientacja znaczeniowa tworzy określone znaczenie, które zmienia się w toku zabawy i ma jednocześnie wpływ poprzez zabawy na rozwój psychiczny dziecka. Małe dziecko musi być nauczone, jak się bawić, w przeciwnym razie rozwój umiejętności uczestniczenia w zabawie zatrzymuje się lub znacznie się spowalnia. Nauczanie nie ma bezpośredniego wpływu na zabawę, ale sposoby reprezentacji rzeczywistości są przyjęte i uogólnione. Metody te są przekładane na nowe konteksty zabawy i kształtują się zmienione zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami dzieci.

Punktem zwrotnym w rozwoju „orientacji znaczeniowej” zabawy jest pojawienie się „samoinicjacji”, która powoduje, że zabawa staje się faktycznie własną działalnością dziecka. W tym czasie wpływ zabawy na rozwój dziecka osiąga swoje maksimum, a potencjał edukacyjny jest największy. Powodem tego jest to, że dzieci tworzą relacje ról w zabawie w sposób niezależny oraz biorą pod uwagę potrzeby innych i ich punkt widzenia. Zabawa inicjowana przez samych uczestników zabawy

jest polem eksperymentalnym do analizy relacji społecznych, które zwiększają świadomość moralną.

Na tym etapie rola dorosłych powinna zmienić się z nauczania na organizowanie sytuacji i warunków koniecznych do zabawy. Rozwój nie jest skutkiem nauczania, tylko zabawy z udziałem dzieci. Jakość zabawy jest decydująca, ponieważ czynnik rozwoju jest niezależny od typu zabawy. Zakładamy, że wpływ na orientację znaczeniową jest zasadniczy w rozwoju procesów psychicznych. Wyjaśnienie tkwi w tym, że działania praktyczne są przekształcane na umysłowe, a procesy praktyczne są stopniowo przekształcane na wyobrażeniowe. Poziom intelektualny, zdolność do generalizacji wyobrażeń i pojęć oraz przeprowadzanie przekształceń w ten sam sposób, jak wcześniej w przypadku prawdziwych obiektów, jest przełomowym etapem w rozwoju zabawy, która ma długofalowe konsekwencje w trajektorii rozwojowej jednostki.

Dzieci są w stanie wykreować i zmieniać w zabawie działania zewnętrzne z wykorzystaniem różnych przedmiotów oraz zjawiska, które w innym wypadku byłyby zupełnie poza ich zasięgiem. Jednak społeczna zabawa „na niby” z podziałem na role ma ograniczenia wynikające z możliwości manipulacji obiektami. Sytuacja zmienia się radykalnie w zabawie „na niby” z podziałem na role, kiedy dziecko jest w stanie aktywnie wykreować o wiele większy obszar rzeczywistości, który rozciąga się poza doświadczenie osobiste, wkraczając nawet na znaczenie i sens świata dorosłych. Jednocześnie, otwiera się możliwość zaadoptowania nowej domeny rzeczywistości i zdolności, które uzyskują dzieci.

Rozwój języka ma decydujące znaczenie w zmianie działań w zabawie i *vice versa*. Opóźnianie się w rozwoju języka jest często również związane z opóźnieniem w rozwoju umiejętności zabawy. Werbalizacja w zabawie wspiera uczestniczenie w zabawie w wyobraźni. Pod koniec wieku zabawy, znacząca część zabawy ma miejsce w wyobraźni i działania wyobrażone występują na przemian z widocznymi działaniami w rzeczywistości. W wieku szkolnym wszystkie zabawy mogą się wydarzać całkowicie w świecie wyobrażonym. Dzieci mogą towarzyszyć swoim bohaterom w wyobraźni, doświadczając przygód czy zdarzeń historycznych.

Zarówno zabawy, jak i historyjki, uczą dzieci zanurzać się w myślach i emocjach wyobrażonych ludzi, przekraczać codzienne doświadczenia i przejść do świata szlachetnych aspiracji i heroicznych czynów. W ten sposób zabawa jest kluczem do rozwoju kreatywnej wyobraźni, wolicjonalnej samoregulacji własnych czynów i życia poprzez emocje innych ludzi.

Elkonin (1978) zaproponował, że zabawa jest zorientowana na ogólne wartości ludzkie, jednak czy to znaczy, że zabawa ukierunkowuje rozwój moralny dziecka? Zakłada się, że treść fabuły przynosi efekt rozwojowy. Można jednak zadać sobie pytanie, czy treść zabawy stymuluje rozwój osobowości nawet wówczas, jeśli można założyć działania w zabawie? Oprócz relacji wynikających z roli, są też prawdziwe relacje codzienne w życiu dzieci. Prawdziwe relacje między dziećmi mogą być na niższym poziomie w tym samym czasie, kiedy w środowisku narracyjnym zabawy eksponowane są relacje moralnie pozytywne. Można założyć, że orientacje wrażeniowe są czynnikiem mediującym i występują pomiędzy relacjami codziennymi i tymi występującymi w zabawie.

Zaporozhets (2002) interesował się mechanizmami rozwoju orientacji znaczeniowej. Jego grupa badawcza przeprowadziła studia empiryczne nad zabawą i codziennymi działaniami w wieku przedszkolnym. Badacze próbowali odpowiedzieć na pytanie, jak dzieci przyjmują nowe wartości i jak wymogi środowiska są przekształcane na aspiracje osobiste. Szczególnym zainteresowaniem badaczy cieszył się problem, jak procesy emocjonalne zmieniają się w czasie formowania się aspiracji. Nowym odkryciem było przewidywanie emocjonalne. Dzieci nie wyobrażały sobie zawczasu skutków ich działań, tylko emocjonalnie przewidywały istotę i znaczenie działań własnych i tych skierowanych na inne dzieci. Dziecko wykonuje działania wymyślone i wyobraża sobie inne możliwości interakcji. Nie jest to racjonalne rozważanie alternatywnych opcji, które posługiwałoby się logiką dorosłych, tylko doświadczanie emocjonalne i przeżywanie. Grupa badawcza Zaporozheta była w stanie zademonstrować, jakie rodzaje działań prowadzą do kreowania wyobrażenia emocjonalnego oraz jaka jest podstawa dla orientacji znaczeniowej.

Od relacji społecznych do indywidualnych funkcji psychicznych

Skuteczność pojęcia SNR, leżącego u podstaw pedagogiki inspirowanej teorią Wygotskiego, zależy od rzeczywistych zmian rozwojowych, które mają miejsce w strefie najbliższego rozwoju. Problemem jednak jest to, że nie wszystkie zmiany rozwojowe są bezpośrednio widoczne w zabawie czy w szkole. Proces zabawy nie ukazuje wszystkich efektów, a poprawna odpowiedź w szkole nie ujawnia efektów procesu uczenia się. Długofalowe ślady zmian rozwojowych mogą pojawić się w późniejszym okresie życia, kiedy związek ze źródłem nie jest już widoczny w analizie. Łańcuch powodów i skutków może być skomplikowany i kumulowany, co powoduje, że interpretacja staje się niemożliwa.

Pojęcie najbliższego rozwoju w mojej opinii musi być powiązane z innym centralnym pojęciem Wygotskiego – z „ogólnym prawem genetycznym rozwoju psychicznego”. To pojęcie dzieli nowe zjawiska w rozwoju na dwa etapy: pierwsze nowe zjawisko przybiera formę relacji społecznych między ludźmi (etap interpsychiczny), drugi etap natomiast jest internalizacją do wyższych funkcji psychicznych (etap intrapsychiczny). Problemem jest opis zinternalizowania relacji społecznych, który nie uwzględnia prawa genetycznego ani strefy najbliższego rozwoju. Pojęciem używanym w eksplikacji tego zjawiska jest imitacja, jednak przekonującego wyjaśnienia nadal nie przedstawiono. Dlatego, poniżej prezentuję kilka aspektów związanych z tym zagadnieniem.

Możemy dowieść eksperymentalnie, jak dzięki zabawie powstaje pomoc prospołeczna w zachowaniu dzieci, która później pojawia się w sytuacjach codziennych. Strelkova (1986) badała eksperymentalnie zachowania polegające na oferowaniu pomocy wśród sześciolatków. W pierwszym etapie eksperymentu dziesięć par sześciolatków przyprowadzono do sali, gdzie dzieci trzyletnie próbowały rozwiązać problem. Poproszono ich, aby pomogli młodszym dzieciom w rozwiązaniu zagadki, jednak prawie wszystkie dzieci zignorowały tę prośbę i zaczęły się ze sobą bawić. Kiedy zmieniono sytuację na narracyjną przydzielając dzieciom role w zabawie, prawie wszystkie dzieci pomagały młodszym kolegom. Kiedy wyeliminowano role, obraz który się wyłonił był taki sam, jak w pierwszym przypadku. Niesamowitą kwestią było to, że zanim jeszcze eksperyment się zaczął, dzieci były w stanie wyjaśnić, co znaczy udzielanie pomocy i deklarowały swoją gotowość do niesienia pomocy dzieciom młodszym.

Wiedza i deklarowana gotowość nie prowadzą do stałych zmian i rozwoju. Pomoc dorosłego (czy bardziej kompetentnego rówieśnika) nie jest jedynym źródłem zmiany w SNR. Zakładamy, że stałe zmiany rozwojowe są możliwe jedynie wówczas, kiedy SNR zawiera domenę, w której dzieci mogą eksperymentować z cechami osobowości, relacjami społecznymi i postawami, które ekspozycja napięcie między kulturą (znaczeniem) i własnym punktem widzenia (sensem). Podd'iaikov (1996) trafnie opisał cztery różne typy eksperymentowania przez dzieci w zakresie relacji społecznych: 1) zmiana sytuacji społecznej w celu eliminacji konfliktu lub w celu jego zaognienia, 2) eksperymentowanie z własnymi cechami osobowości i cechami innych dzieci, 3) sondowanie własnych zasobów (rozum, wola, osobowość), i 4) zapobiegawcze rozpoznanie różnych sytuacji społecznych. Podd'iaikov koncentrował się na życiu codziennym dzieci, ale środowisko eksperymentu jest bezpieczniejsze w sytuacjach wyobrażonej zabawy i w zabawie ogólnie cechującej się działaniami rozpoznawczymi.

Przyjmujemy, że eksperymenty dotyczące zachowań społecznych dzieci odgrywają zasadniczą rolę w wyjaśnieniu przesuwania granic SNR, dlatego też chciałbym dodać te opisane wyżej eksperymenty, jako konieczny krok zmierzający do wyjaśnienia zmiany rozwojowej dokonującej się na poziomie osobowości. Według tradycyjnej definicji, niezależne rozwiązywanie bardziej skomplikowanych problemów przez jednostkę wymaga pomocy. To wydaje się być uzasadnione w kontekście szkoły. Podczas wspólnego rozwiązywania problemów, nowe funkcje psychiczne dzielone są z osobą pomagającą dziecku. Pozostaje jednak pytanie, w jaki sposób te funkcje są zinternalizowane i jak te funkcje są zintegrowane z osobowością?

Badania eksperymentalne nad sytuacjami w zabawie tworzą część ich wspólnego podejścia do SNR. Zadaniem dorosłych jest obserwacja dzieci inicjujących zabawę i uchwycenie głównych napięć w rozwoju fabuły i relacjach między przyjętymi rolami w zabawie, które później będą podlegać dalszemu opracowaniu przez osoby dorosłe w następnym etapie wspólnego świata zabawy. Inicjatywy dzieci, również te podejmowane w trakcie dramatyzacji, mogą zmienić bieg wydarzeń. Przykładem jest „Chciwy Król Alfred” w zabawie o „Rumpelstiltskinie” (z nauczycielem w tej roli). „Król” poprosił dzieci o pomoc w wytworzeniu złota, ponieważ królowa odmówiła przedzenia złotej nitki, a złota nitka była powodem tego, że król pojął córkę młynarza za żonę. Jednak dzieci spowodowały, że król przestał opowiadać o swoim życiu osobistym i ujawnił, że królowa nigdy nie przędła złotej nitki i że okłamała króla. Odkrycie dzieci przekształciło zadanie znalezienia nowych metod wytwarzania złota w umyśle „Króla” w zadanie moralne. Jego zadanie było następujące: „Co mam zrobić z moją żoną, jeśli mnie okłamała? Wtrącić do więzienia? Jest jednak matką mojej córki. Możecie mi pomóc i napisać do mnie, co mam zrobić?”. Następnie dzieci pracowały nad tym dylematem moralnym i napisały swoje rekomendacje związane z analizowaną sytuacją (Hakkarainen, 2008).

Wizyta „Króla” (nauczyciel w tej roli) znakomicie demonstruje, jak interwencja narracyjna dorosłego może stworzyć sprzyjające warunki do powstania strefy najbliższego rozwoju dziecka. W tym samym czasie, pojawiła się nieliniarna fabuła wspólnej sytuacji zabawowej. Podczas planowania zabawy dorośli koncentrowali się na chciwości „Króla” i chcieli zmotywować dzieci do wykonania zadania polegającego na znalezieniu nowych wymyślonych przez nich metod wytwarzania złota. Miało to miejsce podczas wizyty „Króla”, kiedy dzieci dowiedziały się, królowa – ku niezadowolaniu „Króla” – przestała prząść złotą nić. Dzieci zdradziły „Królowi” informację, że „Królowa” nigdy nie przędła złotej nici, i że to Rumpelstiltskin jej pomógł. Ta wiadomość była nieliniarnym punktem zwrotnym w konstrukcji wspólnej narracji

i spowodowała, że uwaga dzieci została skierowana z chciwości na kłamstwo. Ten zwrot w wydarzeniach ilustruje również to, jak ważne jest uczestnictwo samych dzieci w konstruowaniu SNR.

Dzięki elastyczności nauczyciela w roli „Króla” oraz odkryciu przez dzieci nieprawdziwej informacji, zdarzenia nabrały zupełnie innego charakteru, a zadanie zostało przekształcone w dyskusję na temat moralności. Nacisk położony na chciwość króla we wcześniej przygotowanej wersji fabuły („jak wytworzyć więcej złota”) zastąpiono nieprawdziwością całej historyjki, w której wszyscy bohaterowie kłámali. Na przykład, jedna z grup dzieci zaproponowała, że młynarz (ojciec królowej) powinien być wtrącony do więzienia, ponieważ on jako pierwszy skłámiał mówiąc, że jego córka potrafi prząć złotą nić ze słomy.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, że wrażliwość dorosłego na spontaniczne inicjatywy dzieci jest niezwykle istotna w procesie wspierania rozwoju dzieci.



fot. A. Obiała

“

**[...] dziecko nie bawi się dlatego, że jest dzieckiem,
ale bawi się dlatego, by stać się dorosłym.**

| Wygotski, 1978, s. 551 |

**W okresie szkolnym zabawa nie obumiera;
przenika ona stosunki dziecka z rzeczywistością.**

**Ma swoją wewnętrzną postać w szkolnej nauce
i pracy (działalności opartej na obowiązku i regułach).**

**Cała ta analiza istoty zabawy pokazała nam,
że w zabawie tworzy się nowy stosunek między polem sensu,
tzn. sytuacją „w myśli”, a sytuacją rzeczywistą.**

| Wygotski, 1995, s. 88 |

Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie podejścia kulturowego do zabawy w edukacji dzieci i ukazanie roli zabawy we wczesnym rozwoju (między 3 a 5 rokiem życia). Jako ilustrację i dowód na efektywność naszego podejścia, przedstawimy wyniki badań uzyskanych w trakcie realizacji projektu „Rozwój samoregulacji w zabawie”, który był przeprowadzony w latach 2012-2015 w Laboratorium Badań nad Zabawą¹ w Litewskim Uniwersytecie Pedagogicznym w Wilnie. Projekt finansowany był przez europejskie fundusze strukturalne (nr VP-3.1-ŠMM-07-K-02-066).

Nasze podejście, które nazywamy pedagogiką zabawy rozwojowej (narracyjnej), opiera się na założeniach teoretycznych psychologii kulturowo-historycznej, w szczególności inspirowane jest tekstami Lwa S. Wygotskiego i D. Elkonina na temat zabawy we wczesnym rozwoju dziecka. W eksperymentalnym programie nauczania uwzględniono główne tezy dotyczące kulturowego rozwoju dziecka oraz roli środowiska społecznego jako źródła tego rozwoju. Program ten zakładał organizowanie ćwiczeń i różnych form zabawy z zaangażowanym udziałem dorosłych.

Czym jest zabawa wyobrażona?

W swoich pracach Wygotski (1996; 2003) uznał zabawy wyobrażone za najwyższą formę zabawy. Najdokładniej Wygotski przeanalizował zabawę w swoim słynnym wykładzie wygłoszonym w roku 1933. W opinii Minicka (1987, s. 30), Wygotski

¹ Laboratorium Badań nad Zabawą; Litewski Uniwersytet Pedagogiczny/Lithuanian University of Educational Sciences.

Kierownik: Milda Bredikyte, milda.bredikyte@leu.lt; Agne Brandisauskiene, agne.brandisauskiene@leu.lt, http://zaidimolaboratorija.leu.lt/index.php?set_eshop_lang=en.

widział rozwój zabawy u dziecka jako podstawę do pojawienia się nowych form zachowania oraz wyobraźni i myślenia abstrakcyjnego, które są z nimi związane.

Naszym zdaniem znaczenie i wartość zabawy angażującej wyobraźnię nie są jak dotąd wystarczająco dobrze zrozumiane, nie tylko przez rodziców i nauczycieli, ale też przez wielu badaczy. Singer (1999), jeden z obrońców zabaw „na niby”, tak pisał o zabawie: *Zabawa wyobrażona... jest... podstawą długoterminowego wcielania i konsolidacji głównych cech człowieka: wyobraźni, zdolności do świadomego formowania doświadczeń w sekwencje opowiadania, manipulowania reprezentacjami świata fizycznego i społecznego odzyskanymi z pamięci i tworzenia z nich nowych scenariuszy (s. 7)*. Nie ulega wątpliwości, że zabawa oparta na wyobraźni jest najbardziej złożoną i najważniejszą aktywnością wspierającą rozwój świadomości dziecka, jednak – jak potwierdzają aktualne badania (Elkind, 2007; Singer i in., 2008) – jest to forma działania coraz rzadziej używana w praktykach edukacyjnych. Dla psychologów, pedagogów, a także dla rodziców, niezbędne jest lepsze zrozumienie procesów, które pojawiają się w toku zabawy.

Po starannej analizie rozwoju zabawy w życiu człowieka, Kravtsova i in. (2010) wyciągnęli wniosek, że zabawa mogłaby być zdefiniowana jako jednostka rozwoju psychologicznego osobowości w ramach psychologii nieklasycznej. Mając dostęp z pierwszej ręki do większości notatek i do dziennika Wygotskiego, mają oni możliwość prześledzenia jego oryginalnej koncepcji twórczego rozwijania poprzez tworzenie własnych badań eksperymentalnych. Kravtsova i in. jasno definiują, co wyróżnia zabawę od działania, które zabawą nie jest. Według jej opinii, bez względu na charakter i treść zabawy, w sensie psychologicznym działanie może być nazywane „zabawą” pod warunkiem, że uczestnik zabawy, czy to dziecko czy dorosły, przyswaja zdolność niejako pozostawiania ponad sytuację zabawy, co oznacza widzenie siebie i sytuacji jednocześnie z wewnętrznego i zewnętrznego punktu widzenia. Ten sam aspekt zabawy opartej na wyobraźni zauważył Ariel (2002, s. 140): *uczestnik zabawy musi być zarówno wewnątrz zabawy, jak i poza nią, jako obserwator samego siebie*. Kravtsova i in. opisują to stanowisko, jako podwójny subiektywizm. Interesujące jest to, że w ich opinii podwójny punkt widzenia jest konieczny do zrozumienia psychologicznej istoty zabawy, zarówno dla badacza zabawy, jak i dla nauczycieli. Kravtsova i in. w gruncie rzeczy powtarzają twierdzenie Wygotskiego, że właściwa zabawa zaczyna się jedynie wówczas, kiedy wykreowana jest **sytuacja wyobrażeniowa**. Zarówno Wygotski, jak i Kravtsova i in. przypisują **wyobraźni** rolę decydującą.

Jak rozumiemy zabawę narracyjną

Według Wygotskiego (1997, s. 135) *symboliczna zabawa dziecka może być rozumiana jako skomplikowany system mowy wspieranej przez gesty*. Ogólnie rzecz biorąc, Wygotski (1997) widział zabawę, rysowanie i pisanie... jako różne okresy zasadniczo tego samego procesu w rozwoju języka pisanego (s. 142). Wygotski mówi tutaj o rozwoju języka i mowy jako takich oraz o różnych poziomach symbolizacji: pierwsze gesty-znaki, następnie obrazki-znaki i w końcu litery-znaki.

Twierdzimy, że zabawa jest pierwszą formą myślenia dziecka we wczesnym dzieciństwie. Działania w zabawie mogą być rozumiane jako materializacja myśli (potrzeb, pragnień, pomysłów), z których dziecko nie do końca zdaje sobie sprawę. Pierwsze działania w zabawie to jedyne możliwe formy wyrażania myśli i środek zastępujący język. W naszych badaniach koncentrujemy się na myśli jako takiej i na tym, jak zabawa, rysowanie i mowa, są używane do wyrażania coraz bardziej skomplikowanych myśli, tj. narracji.

Najważniejsze znaczenie ma rozwój myśli u dziecka oraz zdolności do wyrażania myślenia, początkowo w formie gestów i działań poprzez zabawę i poprzez inne środki symboliczne, a następnie stopniowo poprzez narrację ustną. Dziecko używa zabawy jako środka do tworzenia narracji o sobie samym i o świecie. Narrację rozumiemy jako „uniwersalny styl myśli” i „formę myślenia” (Bruner, 1986; Donald, 1991; Nelson, 1998). Narracja jest elementem koniecznym dla formalnego teoretycznego myślenia, a narracyjność jest głównym czynnikiem w wielu formach, w szczególności w tych formach, które zależą od języka ustnego czy pisanego. Widzimy rozwój myśli narracyjnej u dzieci jako konieczny etap wspierający rozwój myślenia formalnego (pojęcia) i teoretycznego.

Główną cechą dojrzałej zabawy narracyjnej jest zdolność uczestników zabawy do rozwinięcia i dzielenia się pomysłami oraz do wspólnego konstruowania fabuły (linii zdarzeń). Taką formę zabawy nazywamy rozwiniętą zabawą narracyjną z podziałem na role. W celu zdefiniowania jej, używamy następujących kryteriów:

- społeczny/kolektywny charakter zabawy (kilkoro uczestników);
- świadczący o bujnej wyobraźni (oparty na wyobraźni produktywnej);
- działalność kreatywna (nie stereotypowa i powtarzająca się);
- narracja rozwijająca się w czasie, trwająca kilka miesięcy lub dłużej (rozwinięta przez poszczególne dzieci, grupę dzieci lub dorosłych);

- narracja stanowiąca wyzwanie (wymagająca działania na najwyższym poziomie umiejętności zabawy);
- zabawa posiadająca strukturę narracyjną (fabuła jest konstruowana podczas gry).

Ten typ zabawy stanowi motywację dla fabuły, a jego odgrywanie dostarcza ekscytujących doświadczeń lub 'perezhivanie' (termin bardziej znany w terminologii teatralnej, ale który ma takie samo znaczenie w zabawie). Perezhivanie skutkuje nowym i głębszym rozumieniem zjawisk i jest jednym z efektów dojrzałej zabawy narracyjnej z podziałem na role. Wygotski (1984, s. 321) twierdził, że *aktywność aktora jest sama w sobie oryginalną, kreatywną pracą stanów psycho-fizjologicznych*, i to samo dotyczy kreatywnej zabawy dziecka. Zaangażowanie w kreatywne działania w zabawie dostarcza dziecku okazji do eksperymentowania z różnymi stanami psychologicznymi, rolami społecznymi i relacjami międzyludzkimi.

W analizie zabawy ważne jest, jak pisał Wygotski (1977; 2003), aby pamiętać, że dojrzałe formy działań w zabawie odbywają się na dwóch poziomach. Dla badacza, który analizuje zabawę dzieci, kluczowe jest to, aby nie patrzeć jedynie na zewnętrzne działanie dzieci, ale aby również próbować dociec prawdziwego znaczenia (dostrzegać początkowy zamysł dziecka), który kryje się za formą zewnętrzną. To głębsze znaczenie można „otworzyć” obserwując zabawę dzieci przez dłuższy czas lub przyłączając się do zabawy i „prowokując” dziecko do udzielenia odpowiedzi, i w ten sposób doprowadzając do odkrycia podstawowej myśli.

Czynniki zwiększające dziecięcę zabawę wyobrażone

Jak wynika z badań międzykulturowych, antropologicznych i historycznych nad zabawą, są one odmienne w różnych kulturach i w różnych okresach historycznych. W niektórych kulturach dzieci nie bawią się lub bawią się inaczej (Schwartzman, 2009; Göncü i Klein, 2001). W kontekście kultury niezachodniej zabawa jest zwyczaj przekazywana przez dzieci sobie nawzajem, „z pokolenia na pokolenie”, bez wsparcia dorosłych (Rogoff, 1998; 2003). Aktualne badania na temat zabawy dzieci (Postman, 1982; Elkind, 1982; 2007; Frost, 2010) pokazują, że rozwinięte formy zabawy wyobrażonej zanikają. Dzieci od najmłodszych lat angażują się we wszelkiego typu gry komputerowe, które są mechaniczne i mają zaawansowaną strukturę. Najpewniej z tego powodu wiele programów nauczania wczesnej edukacji podkreśla wagę zabawy wyobrażonej w rozwoju dziecka i proponuje sposoby wzmocnienia działań zmierzających do wykorzystania zabawy w rozwoju w instytucjach edukacyjnych.

Bruce (2005) zwraca uwagę na znaczącą rolę dorosłych, która jest kluczowa we wspomaganiu dzieci w rozwoju zabawy. Jej zdaniem *pomaganie dzieciom w zabawie wymaga najbardziej wyrafinowanych strategii* (s. 3). Proponuje ona bardzo konkretne strategie wspomagania rozwoju zabawy, których nauczyciele powinni używać podczas zabawy: (1) strategie obserwowania zabawy dzieci, (2) wspierania i przedłużania czasu zabawy, i (3) angażowania się w zabawę.

Singer (1995, s. 18) utrzymuje, że *rodzice mogą wspomóc rozwój wyobraźni dziecka poprzez opowiadanie historyjek, czytanie, a nawet bawiąc się razem z dziećmi, jak również poprzez tolerancję i czerpanie radości ze wspólnej zabawy „na niby”*.

Bondioli i Savio (2009) w przeglądzie najnowszych badań nad zabawą opartą na wyobraźni stwierdzają, że istnieją dowody stanowczo popierające tezę, że zabawa jest działaniem zdeterminowanym ekologicznie, którego jakość jest silnie uzależniona od elementów kontekstowych:

Ewolucji nigdy się nie spodziewamy; nie zależy ona tylko od stopnia dojrzałości i jest znacząco uzależniona od okoliczności... nie ma dowodu na jasną i dokładną korelację pomiędzy zdolnościami do zabawy symbolicznej i wiekiem; rozwój zabawy „na niby” i zdolności z nią związane zależą w pewnym stopniu od aspektów wynikających z dojrzewania, jednak przede wszystkim od warunków sprzyjających zabawie, takich jak: możliwości bawienia się, odpowiedniej przestrzeni, czasu i materiałów niezbędnych do prowadzenia zabawy, możliwości dzielenia się zabawą z rówieśnikami (bardziej zaawansowanymi w rozwoju umiejętności zabawy) oraz od uzyskania uznania i akceptacji ze strony dorosłych (s. 12).

Bondioli i Savio (2009) proponują, że zabawa wymyślona przez dzieci powinna być obserwowana i oceniona z użyciem odpowiednich narzędzi, takich jak SPARS² lub innych podobnych narzędzi. Nauczyciele powinni interweniować w podejmowaną działalność dzieci i pracować z dziećmi nad zwiększeniem ich zdolności do zabawy. Podobną opinię mają Bodrova i Leong (2007), a także Mihailenko i Korotkova (2001), znani z projektu Narzędzia Umysłu („Tools of the Mind”; <http://www.toolsofthemind.org>) oraz wielu innych badaczy.

² SPARS jest narzędziem do obserwacji ujawniającym zdolności dzieci do zabawy symbolicznej, Bondioli i Savio (2009).

Pomoc/wsparcie dorosłego w zabawie

Według Wygotskiego wiek zabawy (przypadający między drugim i siódmym rokiem życia) zawiera dwa kryzysy (w wieku lat trzech i siedmiu). Chcemy zaproponować trzy jakościowo różne typy pomocy dzieciom dla całego przedziału wieku zabawy. Ważnym aspektem w naszej typologii jest społeczna sytuacja rozwoju i zmiany jakościowe w pomocy i wsparciu ze strony dorosłego. Różne typy pomocy dorosłych koncentrują się na odmiennych aspektach uczenia się w kontekście zabawy. Pomoc dorosłego w zabawie ma różne funkcje na poszczególnych etapach trajektorii rozwoju wieku zabawy, a metody konstruowania Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR) również są odmienne. Możemy zatem podzielić wiek zabawy na trzy jakościowo różne okresy, w zależności od kryterium, jakim jest inicjatywa dorosłego w interakcji z dzieckiem w sytuacji zabawy.

- | 1 | **Inicjatywa dorosłego** jest niezwykle istotna na początku wieku zabawy (około drugiego roku życia). Ciągłość działań wynikających z roli i rozumienie konwencjonalności zabawy muszą być wspierane przez dorosłych.
- | 2 | Po tym okresie, kluczowa jest **inicjatywa** podejmowana przez same **dzieci**. Obecność dorosłego może być warunkiem koniecznym zabawy, jednak inicjatywa dorosłych może zakłócić proces zabawy. Pomoc dorosłego jest potrzebna we **wspólnym konstruowaniu motywującej fabuły**.
- | 3 | Po pięciu latach ponownie rodzi się potrzeba **pomocy dorosłych** w celu **wzbogacenia aspektu moralnego** zabawy oraz jej **symboliki** (Hakkariinen i Bredikyte, 2008, s. 7).

Interwencje dorosłych w zabawę

Może zrodzić się pytanie, czy interwencja dorosłych w zabawę dzieci jest w ogóle potrzebna. Aby odpowiedzieć na to pytanie zacytujemy Wygotskiego, według którego (1997) wyższe funkcje psychiczne pojawiają się najpierw w trakcie interakcji społecznych między ludźmi, a następnie stają się one indywidualnymi funkcjami dziecka. Idąc dalej tym tokiem myślenia, dzieci potrzebują interakcji z kimś, kto potrafi bawić się na wyższym poziomie, aby mogły rozwinąć swoje umiejętności bawienia się. Główną zatem funkcją dorosłego jest **stworzenie środowiska edukacyjnego**, które wspierałoby rozwój dojrzałych form zabawy u dzieci. Teza Wygotskiego oznacza również, że dorosły powinien uczestniczyć w zabawie z dziećmi wtedy, kiedy tylko jest to potrzebne.

Głównym celem interwencji dorosłego w zabawie jest stworzenie takiego środowiska zabawy, dzięki któremu wpłynie ona na rozwój ogólnego potencjału uczenia się dziecka. Zabawa jest procesem kreowania czegoś nowego, na przykład idei, sensu czy znaczenia. Uczestnictwo w takim kreatywnym procesie rozwija nowe cechy psychiczne i stopniowo prowadzi do nowego poziomu funkcjonowania dziecka. Z punktu widzenia podejścia kulturowo-historycznego, dojrzałe formy zabawy wyobrażonej rozwijają **zdolności ogólne (potencjał uczenia się)** u dzieci:

- ogólną kreatywność (kreatywna improwizacja, kreatywność symboliczna itd.),
- motywację,
- wyobraźnię,
- wolę i samoregulację,
- rozumienie punktu widzenia innej osoby,
- odgrywanie ról ukierunkowuje dzieci na znaczenia uniwersalne działalności ludzkiej, związków między ludźmi i na sens życia (Elkonin, 1978; 1999).

Nie ma wątpliwości, że dziecko przyswoi sobie pewne umiejętności akademickie z większą łatwością podczas zabawy, ale uczenie się w trakcie zabawy nie powinno być głównym celem interwencji ani głównym kryterium ewaluacji efektywności takich interwencji.

W celu rozwinięcia bardziej właściwych narzędzi do oceny różnych obszarów i aspektów psychologicznych osobowości dziecka, opracowaliśmy narzędzie do ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności samoregulacji (por. kartę obserwacji w załączniku 1). Jest kilka powodów, dla których zdecydowaliśmy się skoncentrować na rozwoju samoregulacji poprzez działania dziecka w zabawie. Pierwszym powodem jest to, że istnieje wiele badań prowadzonych na świecie, które dowodzą iż dziecięce zabawy wyobrażone są coraz rzadsze w procesie edukacji oraz że zarówno wyobrażenia dzieci, jak i ich zdolność do samoregulacji są coraz słabsze (Elkind, 1982; 2007; Singer, Singer, D'Agostino, DeLong, 2008; Frost, 2010). Kolejny powód związany jest z badaniem pokazującym, że współcześnie zjawiska samoregulacji i funkcji wykonawczych są w centrum uwagi badaczy na całym świecie. Najważniejszy powód jednak wynika z naszych długoletnich badań i wniosków na temat zabawy dzieci. Uzyskane rezultaty w naszych badaniach przekonały nas, że zabawa jest najlepszą i najwłaściwszą działalnością dla małych dzieci, która przyczynia się do rozwoju zdolności samoregulacji w wieku przedszkolnym.

Projekt: rozwój samoregulacji w zabawie

Projekt został przeprowadzony w Laboratorium Badań nad Zabawą w Litewskim Uniwersytecie Pedagogicznym i w wielu przedszkolach w Wilnie. Główne cele projektu zostały określone następująco:

- stworzenie narzędzi do ewaluacji poziomu zabawy dzieci oraz ich umiejętności samoregulacji (por. załącznik 1),
- zbadanie sytuacji zabawy wymyślonej w grupach ECEC³,
- zbadanie sytuacji zabawy „na niby” w grupach ECEC,
- zbadanie interwencji w trakcie zabawy w 3 instytucjach ECEC w Wilnie.

Litewska grupa badawcza (Bredikyte, Brandisauskiene, Sujetaite-Volungeviciene) opracowała narzędzie *ewaluacji poziomu zabawy dzieci i umiejętności samoregulacji* (kartę obserwacji). Narzędzie to składa się z dwóch części. Pierwsza część w zamierzeniu ma oceniać *poziom zabawy dzieci* i powstała ona na podstawie elementów strukturalnych zabawy zaproponowanych przez Elkonina (1978, 1999). Grupa badawcza z Centrum Badawczego „Zabawki i Zabawa”, MSUPE (Smirnova i Ryabkova), zastosowała konkretne parametry służące do obserwacji zabawy. Wspólnie z grupą badawczą z Moskwy (MSUPE), grupa badawcza z Litwy (LUES) bardziej szczegółowo opracowała parametry służące do obserwacji zabawy. Parametry te są głównym narzędziem, które mają ukierunkować obserwacje nauczycieli i pomóc im ocenić zabawę dzieci. W narzędziu tym zawarto siedem parametrów zabawy:

- | 1 | przedmioty wykorzystane w zabawie,
- | 2 | decyzja samego dziecka o jego miejscu w zabawie (samousytuowanie uczestnika zabawy),
- | 3 | partner w zabawie,
- | 4 | zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy,
- | 5 | działania w zabawie,
- | 6 | skrypt zabawy/narracja,
- | 7 | główna treść zabawy.

Każdy parametr obserwacji zabawy jest przypisany jednemu z czterech poziomów (od czynności prostej do złożonej): na przykład, samousytuowanie uczestnika zabawy odwołuje się do następujących sytuacji:

³ Early Childhood Education and Care groups or classrooms (grupy lub klasy edukacji i opieki we wczesnym dzieciństwie).

- dziecko nie ma roli,
- dziecko ma rolę, ale jej nie odgrywa lub jest niekonsekwentne w odgrywaniu swojej roli,
- dziecko ma rolę i ją konsekwentnie odgrywa,
- dziecko jest elastyczne i dowolnie improwizuje rolę.

Druga część karty obserwacji w zamierzeniu ma oceniać *zachowanie samoregulacji dziecka podczas zabawy grupowej*. Kryteria samoregulacji dla dzieci w wieku szkolnym zostały wcześniej opracowane przez L. Gabeewę (2007), na podstawie teorii B.D. Elkonina, G. Zuckermana, A.L. Vengera i innych badaczy reprezentujących nurt kulturowo-historyczny. Kryteria te zostały zmodyfikowane tak, aby uwzględniły narzędzia diagnostyczne dla małych dzieci zaproponowane przez Galiguzovą i in. (2013). Ewaluacja ekspercka karty obserwacji została przeprowadzona przez następujących badaczy: T. Bruce i S. Robsona z Uniwersytetu w Roehampton, J. Smirnową, E. Sheinę i I. Rybkową z Laboratorium Badawczego Zabawek i Zabawy w Państwowym Uniwersytecie Psychologii i Edukacji w Moskwie oraz T. Akkhutinę, kierownika Laboratorium Neuropsychologii Państwowego Uniwersytetu w Moskwie.

Druga część karty obserwacji obejmuje siedem kryteriów pozwalających zaobserwować zachowanie dziecka w trakcie zabawy:

- | 1 | Gotowość przyłączenia się do grupy.
- | 2 | Zdolność do koordynacji swoich działań z działaniami innych dzieci.
- | 3 | Wysiłek dziecka włożony w kreowanie zabawy.
- | 4 | Zdolność do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie zabawy.
- | 5 | Zainteresowanie dziecka wspólną zabawą i jego regulacja emocjonalna.
- | 6 | Stopień pomocy dorosłego potrzebnej w trakcie zabawy.
- | 7 | Opór w stosunku do ingerencji z zewnątrz.

Każde z kryteriów zachowania samoregulacji jest sklasyfikowane na czteropoziomowej skali, od najniższej do najwyższej formy zachowania, na przykład stopień pomocy osoby dorosłej potrzebnej w trakcie zabawy mógłby być opisany według następującej skali:

- Dzieci bawią się tylko wówczas, kiedy zabawa kierowana jest przez dorosłego.
- Dzieci bawią się same i samodzielnie przeprowadzają działania w trakcie zabawy, często proszą o pomoc, kiedy natrafiają na utrudnienia.

- Dzieci próbują znaleźć własne rozwiązanie problemu, proszą o pomoc tylko jeśli same nie mogą znaleźć rozwiązania.
- Dzieci same organizują i rozwijają działania w zabawie.

Narzędzie to zostało użyte w badaniach sytuacji dzieci w zabawie „na niby” w grupie ECEC oraz podczas wykonywanych interwencji w 3 instytucjach ECEC w Wilnie.

Uczestnicy i procedury zabawy w pierwszym badaniu

W badaniu wzięło udział 454 dzieci, które uczestniczyły w niekontrolowanych działaniach zabawy. Spośród wszystkich ocenionych badanych, 224 osoby stanowiły dziewczynki, 224 osoby stanowili chłopcy, a płeć 6 osób nie została określona. Rozpiętość wieku wynosiła od 1,5 do 7 lat.

Metody

Nauczyciele zostali poproszeni o obserwowanie i ocenienie działań dzieci podczas niekontrolowanej zabawy (każdy nauczyciel oceniał 6 dzieci) korzystając z zaproponowanego narzędzia ewaluacji (por. kartę obserwacji w załączniku 1). Przed ewaluacją dwóch badaczy spotkało się ze wszystkimi nauczycielami biorącymi udział w badaniu. W trakcie tego spotkania zaprezentowali oni narzędzie ewaluacji i wyjaśnili w szczegółach parametry zachowania w zabawie oraz parametry procesu samoregulacji. Podczas spotkania nauczyciele ćwiczyli ocenianie jednego dziecka ze swojej grupy (była to ewaluacja pilotażowa).

Analiza danych

Zgromadzone dane zostały opracowane ilościowo za pomocą programu do analizy danych statystycznych SPSS 17.0. Wykonano następujące analizy statystyczne: analizę opisową (częstotliwość, rozkład procentowy), test istotności (kryteria χ^2) i analizę rzetelności (Cronbach α). Kwestionariusz zabawy ma wysoki poziom wiarygodności: $\alpha = 0.907$.

Wyniki

Po zakończeniu naszych badań zauważono, że instytucje przedszkolne pozwalają dzieciom na zabawę niekontrolowaną oraz że dzieci chętnie bawią się w średnich grupach i częściej w grupach mieszanych pod względem płci. Zauważono również, że dziewczynki i chłopcy ujawniali preferencje do podejmowania innych zabaw

w sytuacjach, kiedy bawili się oddzielnie, a temat zabawy był rozwijany w czasie od kilku dni do tygodnia. Szersza analiza tematu zabawy dzieci wykazała, że podczas zabawy dzieci polegały na doświadczeniach osobistych. Cechą charakterystyczną wśród starszych dzieci było kreowanie sytuacji wymaginowanych. Jednakże opinia nauczycieli odzwierciedlała wcześniejsze przypuszczenia, że zabawy oparte na fikcyjnych tematach (tzn. takie, które miały znamiona najbardziej złożonych form zabawy), były stosunkowo rzadkie i przeważały wśród starszych dzieci.

Analiza danych pozwala nam opisać pewne tendencje zauważalne w rozwoju zabawy „na niby” we wczesnej edukacji na Litwie. Materiał badawczy uzyskany dzięki zastosowaniu pierwszej części narzędzia badawczego pokazał, że wczesne etapy zabawy polegającej na udawaniu kogoś innego można zauważyć wśród dzieci w wieku od 1,5 do 3 roku życia. Dzieci bawią się prawdziwymi przedmiotami, rzadko zakładają istnienie roli w zabawie i są niekonsekwentne w przestrzeganiu zasad ich roli, wykonują odrębne operacje, a ich zabawa może czasami być na poziomie działań mających znaczenie osobiste i emocjonalne.

U dzieci w średnim wieku (między 4 a 5 rokiem życia) poziom zabawy „na niby” jest wyższy: w obrębie tej grupy wiekowej dzieci bawią się używając substytutów przedmiotów, a czasami bawią się przedmiotami wymaginowanymi; odgrywają role, choć nie zawsze przestrzegają zasad przypisanych do swojej roli; partnerzy zabawy również odgrywają role (mając na to przyzwolenie), zabawa odbywa się na poziomie działań i zdarzeń, można zaobserwować krótkie epizody oparte na improwizacji, natomiast fabuła oparta na przygodach i fantazji nadal jest rzadkością.

Najstarsza grupa przedszkolaków (między 6 a 7 rokiem życia) angażuje się w bardziej szczegółowo opracowane formy zabawy „na niby”: dzieci używają w zabawie substytutów lub przedmiotów wyobrażonych, dzieci bawią się z podziałem na role i przestrzegają zasad swoich ról, ponadto są dość elastyczne i potrafią sprawnie zmieniać zasady dopasowując je do bieżącej sytuacji, bawią się też z jednym lub z wieloma innymi dziećmi, a nawet z wymaginowanymi partnerami zabawy, więcej niż połowa tej grupy wiekowej konstruuje zdarzenia pełne przygód i fantazji. Mimo to, warto wspomnieć o tym, że – jak wynika z naszych badań – tylko jedna trzecia spośród wszystkich grup wiekowych dzieci osiąga najwyższy poziom zabawy.

Konkludując, analiza naszych danych pokazała, że wczesne etapy zabawy „na niby” zaobserwowano u małych dzieci (w wieku między 1,5 a 3 rokiem życia); w średnim wieku (4-5 rok życia) poziom zabawy „na niby” był wyższy; natomiast najstarsze dzieci w wieku przedszkolnym (6-7 rok życia) były zaangażowane w bardziej

rozwinęte formy zabawy „na niby”. Dynamika rozwoju zabawy jest statystycznie znacząca i zależna od wieku: im starsze dzieci, tym wyższy poziom zabawy, w której mogły osiągnąć wszystkie parametry zabawy „na niby”. Jeśli chodzi o parametry zabawy „na niby”: pozycja uczestnika zabawy, partner w zabawie i działania w zabawie były związane z pcią dziecka. W porównaniu z chłopcami, dziewczynki osiągały wyższy poziom w obrębie tych parametrów.

W oparciu o wyniki uzyskane dzięki zastosowaniu drugiej części karty obserwacyjnej wyróżniliśmy następujące trendy w dynamice samoregulacji wśród dzieci w wieku przedszkolnym:

- Najmłodsze dzieci (w wieku od 1,5 do 3 lat) obserwowały inne bawiące się dzieci lub zaangażowały się w zabawę po kilku zaproszeniach do przyłączenia się do niej, najczęściej ignorowały działania swoich rówieśników i zmieniały przebieg zabawy na swoją korzyść. Niekiedy dzieci nie miały żadnych propozycji, ale akceptowały te wysuwane przez inne dzieci i wówczas pozostawały w zabawie. Czasami broniły swojej pozycji w sporze z innymi dziećmi. Niemniej jednak, znaczna część najmłodszych dzieci wykazywała zainteresowanie zabawą, ale bawiła się epizodycznie, niekiedy można było zauważyć też silne reakcje emocjonalne. Często potrzebna była interwencja i pomoc osoby dorosłej, aby zapewnić ciągłość zabawy lub aby zniwelować poważniejsze zakłócenia w zabawie.
- Poziom samoregulacji wśród dzieci w średnim wieku (między 4 a 5 rokiem życia) był wyższy: dzieci angażowały się w zabawę jeśli były akceptowane lub jeśli często bawiły się z rówieśnikami. Podczas takiej zabawy, niekiedy dzieci brały pod uwagę zarówno potrzeby i zainteresowania własne, jak i innych dzieci. Według relacji nauczycieli dzieci proponowały własne rozwiązania oraz dawały wskazówki innym uczestnikom zabawy, dzięki czemu zabawa była kontynuowana przez dłuższy czas. Można było również zaobserwować, że dzieci były bardziej skłonne akceptować rozwiązania proponowane przez inne dzieci, że demonstrowały bardziej radosne emocje podczas zabawy i nie uciekały się do agresji fizycznej, nawet jeśli towarzyszyły im negatywne emocje. Podczas zabawy dzieci częściej prosiły o pomoc osobę dorosłą tylko w sytuacji, kiedy same nie zdołały znaleźć rozwiązania problemu; w przypadku wystąpienia zakłóceń zewnętrznych dzieci kończyły zabawę na jakiś czas, aby później ją ponownie wznowić.
- Najstarsze dzieci (między 6 a 7 rokiem życia, nadal w wieku przedszkolnym) często bawiły się jedynie ze swoimi koleżankami lub kolegami.

Niewiele ponad jedna trzecia dzieci z tej grupy chętnie angażowała się w zabawę używając efektywnych strategii i bawiąc się z innymi dziećmi z grupy. Taka sama liczba dzieci (jedna trzecia w tym przedziale wiekowym) dopasowywała swoje działania do przebiegu zabawy. Dzieci te były też w stanie uwzględnić propozycje innych uczestników zabawy, same wysuwały propozycje, które wymagały od nich wysiłku i wykazywały inicjatywę w rozwiązywaniu problemów znajdując takie rozwiązanie, które satysfakcjonowało wszystkich uczestników zabawy. Podobnie jak to było w przypadku dzieci w średnim wieku przedszkolnym, dzieci starsze demonstrowały radość podczas zabawy i nie wykazywały tendencji do wyrażania emocji negatywnych za pomocą agresji fizycznej. Sytuacje takie miały miejsce częściej, niż w przypadku dzieci młodszych i średnich. Ponadto, dzieci starsze same organizowały i rozwijały działania związane z zabawą i nie przestawały się bawić w przypadku, gdy zaistniały zakłócenia, jakoś zabawy pozostawała niezmienną.

Dynamika zachowania w procesie samoregulacji, statystycznie rzecz ujmując, zależy od wieku dziecka: im starsze dzieci, tym większe są ich szanse na osiągnięcie wyższego poziomu kryteriów samoregulacji we wspólnej zabawie. Płeć była powiązana z kryteriami samoregulacji, pomijając kwestię zdolności do koncentracji i przeciwstawiania się zakłóceniom zewnętrznym. Dziewczynki osiągały wyższy poziom rozwoju niż chłopcy, we wszystkich pozostałych kryteriach.

Oczywiste jest, że w różnych grupach wiekowych poziom rozwoju odpowiednich zabaw wyobrażonych i poziom umiejętności samoregulacji u dzieci były ze sobą powiązane: zgodnie z wynikami badań jedna trzecia dzieci w wieku przedszkolnym osiągnęła najwyższy poziom zabaw wyobrażonych i umiejętności samoregulacji. Podsumowując, można powiedzieć że zabawa dzieci i umiejętności samoregulacji są statystycznie znaczące i powiązane ze sobą pod względem poziomu rozwinięcia zabawy wyobrażonej i samoregulacji. Im lepsze umiejętności samoregulacji, tym ważniejsze jest odgrywanie roli podczas zabawy.

Trzeba podkreślić, że w naszym badaniu istniały jednak pewne ograniczenia. Uwzględniając fakt, że sami nauczyciele oceniali zabawę dzieci, prawdopodobne jest, że poziom zabawy mógł być przez nich nieznacznie podwyższony lub obniżony. Była to nasza świadoma decyzja, aby to właśnie nauczyciele przeprowadzili ewaluację. Mając bowiem do wyboru zaangażowanie do projektu nauczycieli, którzy znali swoich podopiecznych i badaczy, którzy przyszli do klasy z zewnątrz i nie znali dzieci biorących udział w badaniu, zdecydowaliśmy, że obecność osób

z zewnątrz zakłóci zwyczajowe zachowanie dzieci. Dla badania ważne było uzyskanie autentycznych danych i stworzenie jak najkorzystniejszych warunków dla zabawy w znanym dzieciom środowisku. Wybór ten nie pozwala nam czynić większych generalizacji, jednak nie było to naszym celem. Głównym celem bowiem było ujawnienie tendencji rozwojowych w zabawie, sprawdzenie czy korespondują one z obserwacjami innych badaczy i uzyskanie informacji dotyczących tego, jaka jest proporcja dzieci, które osiągają ten najwyższy poziom zabawy.

Uczestnicy i procedury w drugim badaniu

Podczas ostatniego etapu projektu przeprowadzono interwencje w trzech przedszkolach z udziałem 3 nauczycieli i 57 dzieci (w wieku od 3 do 6 lat), w tym 28 chłopców i 29 dziewczynek.

Metody

Czworo badaczy uczestniczyło w wyżej opisanych interwencjach. Przeprowadzili oni cztery sesje z zabawą, każda trwająca 90 minut. Wszystkie sesje zostały zarejestrowane kamerą. Ponadto, nauczyciele ECEC sporządzali notatki ze swoich obserwacji. Przed i po interwencji nauczyciele wypełniali kartę obserwacji (służącą do ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności samoregulacji) w odniesieniu do każdego dziecka. Po każdej sesji nauczyciele dzielili się też swoimi refleksjami.

Cele interwencji w zabawie były następujące:

- stymulowanie wspólnej zabawy w klasie;
- śledzenie zmian w zabawie dzieci i w rozwoju ich umiejętności samoregulacji;
- pomoc dzieciom w rozwoju ich pomysłowości i wspieranie samodzielnych inicjatyw podejmowanych w zabawie przez dzieci;
- zaangażowanie nauczyciela w proces obserwacji i dokumentacji rozwoju dzieci;
- przetestowanie naszego „modelu interwencyjnego” wśród badaczy.

Podczas interwencji przestrzegaliśmy dwóch głównych zasad: (1) dialogu i (2) improwizacji. Nasze pierwsze spotkanie z każdą grupą dzieci polegało na obserwacji, jak również na wspólnej zabawie z dziećmi. Ważny był wybór *tematu zabawy*, który był odpowiedni dla dzieci. Druga sesja zabawy zaczynała się od opowiedzenia wybranej historyjki. Naszym zamiarem było stworzyć *fabułę zabawy*, która byłaby jak

najbardziej interesująca dla dzieci, aby zaangażować do zabawy całą grupę. Razem z dziećmi *skonstruowaliśmy wspólny świat zabawy* trwający od 30 do 40 minut. Po sesji dzieci proszone były, aby usiadły razem i *podzieliły się wrażeniami na temat tego doświadczenia*. Pomogło nam to zrozumieć, co dzieci zapamiętały z zabawy oraz które tematy zabawy były dla nich najatrakcyjniejsze. Planowanie kolejnych interwencji uwzględniało informacje, które uzyskaliśmy od dzieci w trakcie tych sesji.

Po przeprowadzeniu czterech interwencji otrzymaliśmy informację zwrotną od nauczycieli: (1) dzieci zaczęły samodzielnie rozwijać różnorodne i bardziej skomplikowane fabuły zabawy; (2) dzieci stały się bardziej elastyczne podczas interakcji z rówieśnikami i zaczęły używać różnych modeli zachowania; (3) zwiększyła się liczba grup uczestniczących w zabawie; (4) działania dzieci stały się bardziej kreatywne; (5) poszczególne dzieci zaczęły tworzyć własne fabuły zabawy; (6) dzieci, które zwykle bawiły się same, łatwiej i chętniej przyłączały się do zabawy i pozostawały w niej do końca.

Zmiany w zabawach wyobrażonych i w umiejętnościach samoregulacji

Podjęliśmy się również próby statystycznego opisu relacji między zabawą dzieci i samoregulacją. Wyniki badań zdają się sugerować, że po sesjach z naszą interwencją dzieci rozwinęły umiejętność uczestniczenia w zabawie wyobrażonej na wyższym poziomie. Liczba dzieci, które zaczęły bawić się z użyciem przedmiotów substytutów, a czasami z użyciem przedmiotów wyobrażonych, podwoiła się. Dzieci swobodniej zmieniały i improwizowały role w zabawie, jednocześnie o połowę zmalała liczba dzieci uczestniczących w zabawie bez konkretnej roli. Po zabawie z dorosłymi, liczba dzieci zdolnych do stworzenia i skonstruowania środowiska do zabawy wzrosła o więcej niż połowę. Liczba dzieci powtarzających w swoich zabawach realistyczne doświadczenia znane z życia codziennego zmalała dwukrotnie. Ponadto, zaobserwowano dziesięciokrotny wzrost liczby dzieci pragnących rozwinąć fabułę opartą na fantazji.

Zmiany zaobserwowano również w ewaluacji i umiejętności samoregulacji przed i po interwencjach. Aż pięć zmiennych (z siedmiu) wskazuje na zaistniałą zmianę, która jest statystycznie znacząca: zwiększona liczba dzieci zaangażowała się we wspólną zabawę i dopasowała swoje działania do działań innych dzieci w zabawie. Po interwencjach większa liczba dzieci kontynuowała zabawę (zgłaszając swoje własne propozycje lub uwzględniając sugestie innych uczestników zabawy), próbowała kontrolować samych siebie i sytuację („Teraz coś zjem, zaczekaj na mnie”), wykazywała inicjatywę w rozwiązywaniu problemów lub w proponowaniu

rozwiązań, które zadowalały wszystkich uczestników zabawy (np. „będzie dwóch królów”). Zaobserwowano również, że uwagi dzieci znacząco zmieniały się podczas wspólnej zabawy. Liczba dzieci, które kontynuowały zabawę w sytuacji zaistnienia zewnętrznych zakłóceń, zachowując jednocześnie jakość zabawy, wzrosła pięciokrotnie. Dzieci używały różnych strategii, aby nie przerywać zabawy, np. próbowały kontrolować siebie i sytuację („Teraz coś zjem, zaczekaj na mnie, a później będziemy się dalej bawić”). Ewidentne było również to, że zewnętrzne prowokacje nie miały wpływu na zabawę. Uczestnicy zabawy w wieku między 3 i 4 rokiem życia nie rozpraszali się innymi zabawkami, a starsze dzieci miały swoją własną i jasną wizję zabawy, którą później rozwijały.

Dyskusja

Na początku projektu ważne było dla nas, aby badać realne sytuacje zabawy dzieci w środowisku edukacyjnym. Chcieliśmy dowiedzieć się, jak długo trwa zabawa dzieci, w jakie zabawy dzieci bawią się i co myślą nauczyciele o zabawach dzieci. Na podstawie danych uzyskanych podczas pierwszej fazy projektu można wysunąć wniosek, że ogólnie dorośli kreują odpowiednie środowisko fizyczne (pod względem przestrzeni i czasu) dla dzieci, tak aby mogły się samodzielnie bawić. Wydaje się jednak, że większość nauczycieli nie bierze udziału w zabawie ani nie obserwuje uważnie dzieci w zabawie i nie dokumentuje swoich obserwacji. Dzieci zwykle bawią się same, tak jak chcą i jak potrafią.

Nasze obserwacje pokazują, że wśród nauczycieli, i prawdopodobnie wśród innych dorosłych, panuje przeświadczenie, że zabawa jest działaniem autonomicznym i samoistnym; dzieci uczą się zabawy same, w sposób naturalny lub od innych, oraz że dorośli nie muszą ingerować w zabawę. Wyjątkiem są gry sportowe, gry oparte na zasadach oraz gry dydaktyczne/edukacyjne. Nasze stanowisko jest całkowicie odmienne. Zgadzamy się z opinią, że każde normalnie rozwijające się dziecko ma potencjał do rozwinięcia umiejętności zabawy, jednak nie wszystkie dzieci będą się bawić i z pewnością już nie wszystkie osiągną dojrzałe formy zabawy wyobrażonej (zabawa oparta na narracji z podziałem na role itp.). Poziom zabawy u dzieci zależy od ich środowiska kulturowego i społecznego oraz od charakteru interakcji społecznych, które kształtują rozwój psychiczny dziecka od pierwszych dni jego życia.

Podczas drugiej fazy projektu badaliśmy związek pomiędzy poziomem zabawy wyobrażonej i umiejętnością samoregulacji. Nauczyciele z przedszkola obserwowali dzieci w zabawie i wypełniali karty ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności

samoregulacji. Zgromadzone dane pozwoliły zauważyć, że poziom zabawy i stopień rozwinięcia umiejętności samoregulacji są ze sobą powiązane, o czym świadczy uzyskany statystycznie znaczący wynik obserwacji: im lepiej dziecko odgrywa swoją rolę w zabawie, tym wyższy poziom samoregulacji. Wyniki te potwierdzają nasze założenia wstępne, że dojrzałe formy zabawy wyimaginowanej wspierają rozwój samoregulacji u małych dzieci. Naszym zdaniem przygotowane przez nas narzędzie do ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności samoregulacji mogłoby posłużyć nauczycielom, jako praktyczne narzędzie pomagające ocenić nie tylko aktualny poziom zabawy, ale też poziom umiejętności samoregulacji, jak również mogłoby pozwolić przewidzieć dalsze etapy rozwoju dziecka.

Ostatna faza naszego projektu poświęcona była sprawdzeniu strategii interwencyjnych używanych w przedszkolu. Głównym celem tej fazy było przetestowanie „efektywności” interwencji osoby dorosłej w zabawie. Przeprowadziliśmy interwencje w trzech przedszkolach. To samo narzędzie używane było do ewaluacji poziomu zabawy i rozwoju samoregulacji. Arkusze ewaluacyjne wypełnione były przed i po czterech sesjach interwencyjnych. Uzyskane w ten sposób wyniki potwierdziły, że poziom zabawy i umiejętności samoregulacji wzrosły po interwencjach. Byliśmy mile zaskoczeni rezultatami badań, nie oczekiwaliśmy bowiem tak szybkich efektów. Zajmujemy się interwencjami zabaw narracyjnych od ponad dziesięciu lat, a w Laboratorium Badań nad Zabawą nawet dłużej, z udziałem znanych nam dzieci. W niniejszym projekcie „przetestowaliśmy” model interwencji zabaw narracyjnych w zwykłych przedszkolach i z udziałem nieznanym nam dzieci.

Załącznik 1. Arkusz ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności samoregulacji

Litewska grupa badawcza (Bredikyte, Brandisauskiene, Sujetaite-Volungeviciene) opracowała Arkusz ewaluacji poziomu zabawy i umiejętności samoregulacji.

Pierwsza część Arkusza w zamierzeniu ma umożliwić ocenę poziomu zabawy podejmowanej przez dzieci. Konkretnie parametry uwzględnione w obserwacji zabawy zostały opracowane przez grupę badaczy z Centrum Badawczego Zabawek i Zabawy, MSUPE (Smirnova i Ryabkova). We współpracy z grupą badawczą z Moskwy (MSUPE), grupa badawcza z Litwy (Bredikyte, Brandisauskiene, Sujetaite-Volungeviciene) uszczegółowiła te parametry służące do obserwacji i oceny przebiegu zabawy i zaangażowania dziecka w zabawę.

Druga część Arkusza obserwacji w zamierzeniu ma umożliwić ocenę/diagnozę zachowania samoregulacyjnego dziecka w grupie podczas zabawy. Została ona opracowana przez Litewską grupę badawczą (Bredikyte, Brandisauskiene, Sujetaite-Volungeviciene).

Arkusz obserwacji dziecka w zabawie nie może być wykorzystywany do celów badawczych ani diagnostycznych bez zgody autorów.

e-mail kontaktowy: milda.bredikyte@leu.lt.

Litewski Uniwersytet Pedagogiczny w Wilnie

Laboratorium Badań nad Zabawą

http://zaidimolaboratorija.leu.lt/index.php?set_eshop_lang=en

Nauczycielu!

Grupa naukowców z Laboratorium Badań nad Zabawą, Katedra Psychologii Rozwojowej i Edukacyjnej w Litewskim Uniwersytecie Pedagogicznym w Wilnie, przeprowadza badania na temat *zabawy dzieci i umiejętności samoregulacji*.

Proszę ocenić poziom zabawy dzieci podczas zabawy w czasie wolnym.

Inicjały dziecka

Wiek dziecka

Płeć dziecka

Grupa/klasa

Kolor oznacza datę obserwacji

1.

2.

3.

1. **Poziom zabawy.** Oceń każde z poniższych zdań (od 1 do 7) wybierając najwłaściwszą odpowiedź (a, b, c lub d) i wstawiając znak 'X' w kolumnie 'opcji':

1.	Przedmioty użyte w zabawie	Opcja		
a	Dziecko używa przedmiotów zgodnie z ich przeznaczeniem			
b	Dziecko bawi się prawdziwymi przedmiotami, czasami substytutami prawdziwych przedmiotów			
c	Dziecko bawi się substytutami przedmiotów, czasami przedmiotami wyobrażonymi			
d	Dziecko bawi się wyobrażonymi przedmiotami			

2.	Pełnienie roli w zabawie przez dziecko	Opcja		
a	Dziecko nie odgrywa żadnej roli			
b	Dziecko przypisało sobie rolę, ale nie jest konsekwentne w jej odgrywaniu			
c	Dziecko przypisało sobie rolę i konsekwentnie ją odgrywa			
d	Dziecko jest elastyczne i swobodnie improwizuje odgrywając rolę			
3.	Partner w zabawie	Opcja		
a	Partner w zabawie dziecka jest prawdziwy, ale nie odgrywa żadnej roli			
b	Partner w zabawie dziecka jest prawdziwy i ma przypisaną rolę, ale interakcja jest sporadyczna			
c	Działania partnera w zabawie są określone zasadami przypisanej roli			
d	Partner dziecka ma przypisaną rolę, jednak partner może być wyobrażony			
4.	Przestrzeń zabawy	Opcja		
a	Przestrzeń zabawy jest prawdziwa (realne, rzeczywiste warunki)			
b	Przestrzeń zabawy jest prawdziwa i wybrana celowo			
c	Przestrzeń zabawy jest skonstruowana, wykreowana			
d	Przestrzeń zabawy jest modelowana i może być częścią zabawy wymyślonej, może też być oznaczona słowami lub czynami			
5.	Działania w zabawie	Opcja		
a	Dziecko bawi się wykonując każdą operację oddzielnie (np. karmienie lalki).			
b	Dziecko bawi się wykonując każde działanie oddzielnie (łączy oddzielne operacje – rozbiera lalkę, kładzie ją do łóżka, przykrywa ją)			
c	Dziecko kreuje i utrzymuje schematyczną sytuację zabawy (bawienie się „w dom”)			
d	Dziecko kreuje nieprzerwany łańcuch zdarzeń, niekiedy pojawiają się sytuacje zdarzeń (łączenie kilku zdarzeń)			
6.	Skrypt zabawy/narracja	Opcja		
a	Realistyczne powtarzanie codziennych czynności			
b	Krótkie, improwizowane codziennych czynności			
c	Przygoda			
d	Fantazja/magia			
7.	Główna treść zabawy	Opcja		
a	Czynności z udziałem przedmiotów			
b	Czynności określone przez rolę			
c	Interakcja z partnerem zabawy			
d	Tworzenie narracji w zabawie			

2. Zachowanie dziecka podczas zabawy w grupie. Proszę ocenić każde zdanie (8-14) wybierając najwłaściwszą odpowiedź (a, b, c lub d) i wstawiając znak „X” w opcjach:

8.	Czy dziecko włącza się do zabawy?	Opcja		
a	Dziecko nie włącza się do zabawy			
b	Dziecko obserwuje zabawę innych, włącza się do zabawy po kilku sugestiach i podejmuje zabawę; dziecko jest w stanie zaangażować się w taką samą zabawę obok innych lub bawić się tylko z przyjaciółmi (partnerzy zabawy, z którymi zwykle się bawi)			
c	Dziecko włącza się do zabawy, jeśli jest akceptowane, zwykle bawi się z przyjaciółmi			
d	Dziecko od razu włącza się do zabawy, używa skutecznych strategii, bawi się z różnymi grupami dzieci			
9.	Czy dziecko koordynuje swoje działania z innymi dziećmi?	Opcja		
a	Dziecko nie uwzględnia działań innych dzieci			
b	Dziecko uwzględnia działania innych dzieci i zmienia sytuację zabawy na swoją korzyść			
c	Dziecko koordynuje swoje działania z działaniami innych dzieci, czasami uwzględnia swoje własne zainteresowania, czasami zainteresowania innych dzieci			
d	Dziecko koordynuje swoje działania, uwzględnia rozwój zabawy			
10.	Ile wysiłku wkłada dziecko w kreowanie zabawy?	Opcja		
a	Dziecko nie rozwija działań w zabawie, często przeskadza lub kończy zabawę			
b	Dziecko nie ma własnych propozycji, akceptuje propozycje innych, kontynuuje zabawę			
c	Dziecko wnosi do zabawy własne propozycje, wydaje polecenia innym dzieciom, kontynuuje zabawę			
d	Dziecko przedstawia własne propozycje, które wymagają podjęcia wysiłku, uwzględnia sugestie innych osób. Rozwija dalszą część zabawy			
11.	Jak dziecko rozwiązuje problemy, które pojawiają się podczas zabawy?	Opcja		
a	Dziecko broni swoich racji (nie zgadza się z propozycjami innym dzieci)			
b	Dziecko akceptuje propozycje innych			
c	Dziecko akceptuje propozycje innych lub proponuje własne sugestie, zachęca siebie lub innych uczestników zabawy, aby zrezygnować z własnych zainteresowań na rzecz wspólnej zabawy			
d	Dziecko wykazuje inicjatywę w rozwiązywaniu problemów, znajduje rozwiązania, które są akceptowane przez wszystkich uczestników zabawy			

12.	Zainteresowania dziecka wspólną zabawą i jego regulacja emocjonalna	Opcja		
a	Dziecko nie jest zainteresowane wspólną zabawą (nie obserwuje, nie naśladuje), nie nawiązuje kontaktu z innymi bawiącymi się dziećmi			
b	Dziecko wykazuje zainteresowanie, czasami bawi się (dołącza do zabawy i odłącza się), może mieć silne reakcje emocjonalne (nieśmiałość, radość) lub – w przypadku nieoczekiwanych problemów – nagły wybuch emocjonalny (krzyk, rzucanie przedmiotami, bicie, gryzienie, odejście z zabawy)			
c	Dziecko interesuje się zabawą, wykazuje więcej radości niż negatywnych emocji. W przypadku nieoczekiwanych problemów, mogą wystąpić negatywne emocje (rozdrażnienie, podniesiony głos, odejście z zabawy), ale nie są one wyrażone w formie fizycznej agresji			
d	Dziecko jest zaangażowane w działania w zabawie (dziecko dopasowuje się do roli, bierze udział we wspólnej zabawie), wyraża radosne emocje, spokojnie/elastycznie reaguje na nieoczekiwane problemy, zauważa emocje innych, potrafi okazać radość razem z innymi lub próbuje zachęcić dzieci do zabawy i uspokoić je			
13.	Na ile potrzebna jest pomoc dorosłego podczas zabawy?	Opcja		
a	Dziecko bawi się tylko pod kierunkiem osoby dorosłej			
b	Dziecko bawi się samo i samo wykonuje działania w zabawie, często prosi o pomoc, jeśli natrafi na utrudnienia w zabawie			
c	Dziecko próbuje znaleźć rozwiązanie, prosi o pomoc tylko jeśli samo nie potrafi znaleźć rozwiązania			
d	Dziecko samodzielnie organizuje i rozwija działania w zabawie			
14.	W jakim stopniu zewnętrzne zakłócenia wpływają na zabawę?	Opcja		
a	Zabawa kończy się lub zmienia w inną, gdy pojawiają się zakłócenia zewnętrzne			
b	W przypadku zakłóceń zewnętrznych, zabawa jest przerywana lub staje się niekonsekwentna (wpływa to na jakość działań, rozprasza uwagę dzieci), aby kontynuować zabawę potrzebna jest interwencja osoby dorosłej			
c	Pod wpływem zakłóceń zewnętrznych dziecko przerywa zabawę, ale później wraca do zabawy i ją kontynuuje			
d	Zakłócenia zewnętrzne nie przerywają zabawy i nie mają wpływu na jakość zabawy. Dziecko jest w stanie używać pewnych strategii, które umożliwiają mu kontynuowanie zabawy			

Dziękujemy za udział w badaniu.



Każdy krok w rozwoju powoduje zmianę wpływu, jaki środowisko wywiera na dziecko. Środowisko staje się inne z chwilą, gdy dziecko przechodzi z jednego okresu rozwojowego w drugi. Można więc powiedzieć, że sposób traktowania przez nas środowiska powinien ulec istotnej zmianie.

Nie należy badać środowiska jako takiego ani jego bezwzględnych właściwości, ale raczej rozpatrywać, jaką rolę pełni w stosunku do dziecka.

To samo środowisko z punktu widzenia jego bezwzględnych właściwości jest całkiem inne dla dziecka rocznego, trzy-, siedmio- i dwunastoletniego. Dynamiczna zmiana charakteru środowiska i zmiana w zakresie stosunków ze środowiskiem wysuwa się na plan pierwszy.

| Wygotski, 1995, s. 61-62 |

Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego

Wprowadzenie

Proces edukacji każdego dziecka rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. Już w momencie narodzin jest ono przygotowane do nawiązania i podtrzymania *kontaktu* ze swym opiekunem i wyposażone w *odruch orientacyjno-badawczy* i gotowość do zachowań *eksploracyjnych*, podsycanych motywem ciekawości (Schaffer, 1994a, 1994b, 2005, 2006). Rodzice i inni dorośli, najczęściej nieintencjonalnie, wyposażają je w wiedzę o najbliższym otoczeniu i w różnorakie umiejętności, podążając za zainteresowaniami dziecka, wyrażanymi spoglądaniem na coś, chwytaniem, odrzucaniem, podążaniem za czymś. Nauka towarzyszy wszystkim codziennym czynnościom pielęgnacyjnym, a w miarę rozwoju dziecka coraz częściej jest na nią przeznaczany specjalny czas w ciągu dnia. Nauka, i związane z nią „nauczki” (ang. *learning lessons*), zaczynają towarzyszyć więc coraz częściej zabawom i różnym działaniom wykonywanym razem z innymi osobami (dorosłymi i dziećmi w różnym wieku) bądź w ich obecności.

Dziecko w każdy kolejny etap swego rozwoju wkracza z kompetencjami zdobytymi wcześniej, zatem te wszystkie umiejętności obecne „na starcie” to jego swoisty *kapitał początkowy*. Stanowi on podstawę budowania nowych umiejętności i zdobywania nowej wiedzy. Może być pomnażany w kolejnych etapach rozwoju bądź marnowany, jeśli kolejne osoby, także nauczyciele w różnych instytucjach, do których trafi dziecko – od żłobka po szkoły coraz wyższego szczebla edukacji – nie będą tego początkowego kapitału wykorzystywały jako „budulca” w konstruowaniu

kolejnych struktur wiedzy i umiejętności. Jest to szczególnie ważne w momentach przejścia, czyli pokonywania *progów rozwojowo-edukacyjnych* – przy przechodzeniu ze środowiska domowego do przedszkolnego, z przedszkola do szkoły, z klasy III do IV, ze szkoły podstawowej do gimnazjum, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej, przy przejściu z systemu edukacji na rynek pracy i wchodzeniu w dorosłe role społeczne w życiu osobistym (role małżeńskie, rodzicielskie, towarzyskie i obywatelskie).

We wszystkich tych etapach przejścia (*fazach tranzycji*, por. Schaffer, 1994a, s. 73) ważny jest stosunek otoczenia, a szczególnie osób znaczących dla człowieka (niemowlęcia, dziecka, nastolatka, młodego dorosłego), który debiutuje w nowych rolach i który po raz kolejny musi podjąć trud adaptacji w nowym dla siebie otoczeniu. Z drugiej strony ważne są jego przekonania, ukształtowane we wszystkich poprzednich etapach życia, dotyczące siebie samego i swojej roli w świecie, a także poczucie sprawstwa i poczucie wpływu na zdarzenia.

Wczesne nawyki związane z uczeniem się mają znaczący *formatywny wpływ* na to, jak dziecko będzie uczyło się później, jaka będzie jego motywacja i zaangażowanie, jakie emocje będą mu towarzyszyły, gdy osiągnie swój cel i odniesie sukces, a jakie, gdy na drodze do celu pojawią się przeszkody, doświadczy silnej frustracji, a zaplanowane działanie zakończy się niepowodzeniem. To, czego i jak uczy się małe dziecko zależy przede wszystkim od tego, w jakie interakcje z nim wchodzi opiekujący się nim dorośli. Jeśli jest uważny, wrażliwy i trafnie odczytuje potrzeby dziecka, to tworzy mu środowisko pozwalające na coraz bardziej samodzielne zdobywanie różnorodnych doświadczeń. Reuven Feuerstein (por. Feuerstein, Feuerstein, 1994; także: Klein, 1994, 1995; por. Brzezińska, 2000, s. 94 i 96) określa takich dorosłych mianem „dobrze (wysoko) mediujących” między dzieckiem a otoczeniem. H. Rudolph Schaffer (1994c, s. 131) określa ich jako dorosłych „responsywnych”. Jeśli, natomiast, nie potrafi odczytać potrzeb dziecka i nie rozumie związku między swoimi zachowaniami a reakcjami dziecka, to tworzone przez niego środowisko nie będzie rozwojowi dziecka sprzyjało. Tacy dorośli to wg Feuersteina (*ibidem*) „źle (nisko) mediujący” opiekunowie i nauczyciele, a według Schaffera (*ibidem*) – dorośli „reaktywni”.

Rozpoznanie, jakimi zasobami dysponuje dziecko wkraczające w kolejne etapy rozwoju i edukacji to warunek *sine qua non* pomyślnego realizowania zadań edukacyjnych przypisanych do danego etapu edukacji. Wiedza o tych zasobach determinuje postępowanie nauczyciela tak w obszarze stawianych dziecku wymagań (o charakterze wyzwań *versus* zagrożeń), jak i jego decyzje, co do rodzaju i wielkości

udzielanego mu wsparcia w radzeniu sobie z nimi. Zasoby te należy rozumieć dwójako, zgodnie z duchem idei Lwa S. Wygotskiego (1971) dwóch stref rozwoju – aktualnego i najbliższego. W *strefie aktualnego rozwoju* (SAR) mieszczą się te zasoby, z których dziecko potrafi samodzielnie lub przy niewielkim wsparciu otoczenia korzystać w procesie zaspokajania swych potrzeb i w spełnianiu wymagań otoczenia. W *strefie rozwoju najbliższego* (SNR), z kolei mieszczą się te zasoby, które dopiero uzyskują swą pełnię, swą dojrzałość, czyli są w trakcie formowania się. Aby ich użyć konieczne jest wsparcie otoczenia albo tylko indywidualne – emocjonalne (np. uspokojenie, wyciszenie, pobudzenie) bądź poznawcze (podanie informacji, pomoc w jej znalezieniu, wyjaśnienie przez demonstrację wykonania, podanie przykładu, zadanie pytania, wspólne rozpoczęcie jakiegoś działania i wycofanie się) czy rzeczowe (udostępnienie jakiegoś przedmiotu bądź narzędzia) albo także społeczne (włączenie dziecka w proces działania w zespole innych dzieci i uruchomienie *tutoringu* rówieśniczego, także wsparcie specjalistyczne).

Pomyślny rozwój dziecka nie jest determinowany jedynie posiadanymi przez nie zasobami, zgromadzonymi w poprzednich etapach rozwoju i edukacji (posiadane kompetencje) ani zasobami dopiero się kształtującymi, czyli „dojrzewającymi” (możliwości dziecka). Aby te indywidualne zasoby – jedno i drugie – mogły się aktualizować, czyli zostać wykorzystane jako podstawa gromadzenia kolejnych zasobów, konieczne są odpowiednie zasoby otoczenia, w jakim dziecko żyje, i to zarówno otoczenia fizycznego, które określa materialne warunki działania, jak i otoczenia społecznego, które ma wpływ na to, z kim i w jakie interakcje dziecko będzie wchodziło, by:

- | 1 | nabrać doskonałości (biegłości) w już posiadanych umiejętnościach – Erik H. Erikson (1995, s. 238) określa ten proces jako „tendencję do opanowywania” (ang. *leeway of mastery*),
- | 2 | poszerzyć i zmodyfikować posiadaną wiedzę oraz umiejętności,
- | 3 | wykorzystać posiadaną wiedzę i umiejętności w rozwiązywaniu nowych zadań (problem *transferu* wiedzy i umiejętności),
- | 4 | nabyć nową wiedzę i opanować nowe umiejętności zgodnie z aktualnie realizowanymi zadaniami rozwojowymi, przypisanymi biologicznie i kulturowo do danego etapu życia i etapu edukacji, czyli zgodnie z zegarem biologicznym i zegarem kulturowo-społecznym (por. Bee, 2004),
- | 5 | nabyć taką wiedzę i opanować podstawy bądź początki takich umiejętności, by płynnie przejść do kolejnego etapu rozwoju/edukacji, czyli być gotowym do podjęcia nowych zadań rozwojowych i edukacyjnych i związanych z nimi wyzwań (Brzezińska, 2014).

Zatem, jeśli chcemy zaprojektować swe rodzicielskie czy nauczycielskie działania zgodnie z duchem „edukacji wspomagającej rozwój” czy „nauczania rozwijającego”, musimy dysponować narzędziami pozwalającymi, po pierwsze, rozpoznać *zasoby dziecka* w podwójnym ich rozumieniu (aktualnych kompetencji i możliwości). Po drugie, konieczne jest rozpoznanie *zasobów środowiska fizycznego*, w jakim funkcjonuje dziecko i jego rodzina z jednej strony, a z drugiej jego grupa/klasa i przedszkole/szkoła. Po trzecie, rozpoznać należy *zasoby środowiska społecznego* dziecka i jego rodziny oraz klasy i szkoły. Chodzi tu – na poziomie interpersonalnym – o rozpoznanie możliwych źródeł wsparcia tkwiących w kręgu rodziny bliższej i dalszej, przyjaciół i znajomych, wszystkich członków rodziny dziecka, także w klasie i szkole. Zasoby środowiska społecznego rozpatrywane z szerszej perspektywy to dostęp w lokalnym środowisku do organizacji i instytucji (pomocy społecznej i prawnej, ochrony zdrowia, kultury), wspierających rodzinę i szkołę w realizacji ich podstawowych funkcji.

Najważniejsze jest jednak rozpoznanie, kto w najbliższym otoczeniu dziecka pełni lub może pełnić rolę *osoby znaczącej* dla niego, czyli – zgodnie z koncepcją upośrednionego uczenia się (MLE – *mediated learning experience*) Feuersteina (*ibidem*) – rolę mediatora w relacjach „dziecko – otoczenie społeczne – otoczenie fizyczne”. Od jakości interakcji dziecka z tą osobą czy osobami w dużym stopniu zależy to, na ile dzięki zasobom otoczenia rozwiną się jego zasoby indywidualne, czyli – w efekcie – na ile będzie gotowe do pomyślnego przekraczania kolejnych progów edukacyjnych i do kolejnych przejść (tranzycji) w procesie rozwoju.

Zatem – konkludując – jakość interakcji dziecka z osobą znaczącą (mediatorem) jest podstawowym czynnikiem jego rozwoju. Ani duże i różnorodne zasoby indywidualne dziecka (wysoki poziom kompetencji i duże możliwości), ani zróżnicowane, dobrze zorganizowane i wyposażone oraz bezpieczne i dostępne otoczenie fizyczne, ani wreszcie bogate w oferty działania i oferty pomocy otoczenie społeczne (por. Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014) nie są wystarczające do tego, by dziecko rozwijało się pomyślnie i z sukcesem realizowało kolejne zadania w procesie edukacji. Konieczne dla pomyślnego przebiegu procesu rozwoju, ale także dla efektywnej edukacji na każdym jej szczeblu poczucie bezpieczeństwa i poczucie autonomii (por. Brzezińska, Rękosiewicz, 2015) mogą się ukształtować i wzmacniać jedynie w toku interakcji z wrażliwym na aktualne i przyszłe potrzeby dziecka dorosłym – rodzicem i nauczycielem.

Rozpoznanie zasobów dziecka

Wczesna edukacja, tak naturalna w środowisku domowym i okołodomowym, jak i instytucjonalna w żłobku, klubie dziecięcym, przedszkolu i w pierwszych klasach szkoły podstawowej, będzie edukacją wspomagającą rozwój dziecka tylko wtedy, gdy dorosły potrafi skoordynować swoje działania z rytmem działań dziecka, a to jest możliwe wtedy, gdy potrafi trafnie odczytać dwa rodzaje jego potrzeb. Pierwsze to aktualne potrzeby związane z realizowanymi zadaniami rozwojowymi i wynikające z bardziej czy mniej zsynchronizowanego działania zegara biologicznego (procesy funkcjonalnego dojrzewania organizmu) i zegara społecznego (naciski społeczne, czyli oczekiwania i wymagania kulturowo przypisane do danego etapu życia i często także płci dziecka). Druga grupa to potrzeby kolejnego etapu rozwoju, które w załączkowej postaci są obecne w etapie wcześniejszym. Zaspokajanie pierwszych jest warunkiem dobrego samopoczucia dziecka *tu i teraz*, wpływającego na poziom realizacji zadań edukacyjnych, a zaspokajanie tych drugich, choć może w danym momencie być źródłem frustracji dziecka, a często i dorosłego, to warunek jego dalszego pomyślnego rozwoju.

Nadmierna koncentracja na zaspokajaniu aktualnych potrzeb dziecka może prowadzić do ograniczania pól jego aktywności i w konsekwencji pól jego samodzielności. Z perspektywy terażniejszości patrzymy na dziecko jako na człowieka, który *tu i teraz* nabywa nowe umiejętności, pomnaża swój kapitał, rozwija się „na naszych oczach” – można powiedzieć, że rozwija się zgodnie z pewnym programem rozwojowym (ang. *developmental time table*; za: Settersten, 2004), wyznaczanym jego zegarem biologicznym, czyli wymaganiami dojrzewającego organizmu i zegarem społecznym, czyli oczekiwaniami społecznymi. Z tej perspektywy nauczyciele i rodzice dbają o to, by nowe umiejętności pojawiały się i były doskonałe „punktualnie”, czyli o czasie wyznaczanym przez normę odwołującą się do większości dzieci w podobnym wieku (por.: Wrosch, Freund, 2001; Wrosch, Heckhausen, 2005).

Przyjęcie perspektywy przyszłości w myśleniu o rozwoju dziecka i w planowaniu jego ścieżki edukacji oznacza zmianę nastawienia i traktowanie aktualnych potrzeb rozwojowych, wyzwań i zadań edukacyjnych jako ważnej, ale tylko części większego planu. Z tej perspektywy „celem” rozwoju w etapie dzieciństwa i celem wczesnej edukacji jest przygotowanie dziecka do sprawnego i satysfakcjonującego osobie, a nie tylko społecznie, podjęcia przyszłych zadań życiowych we wszystkich kolejnych etapach życia. Oznacza to w praktyce skupianie się nie tyle na przygotowaniu dziecka do przejścia do kolejnego okresu rozwojowego, czyli z wczesnego

dzieciństwa do wieku przedszkolnego i potem wieku wczesnoszkolnego i środkowego szkolnego (analogicznie w odniesieniu do ucznia – nie tylko przygotowanie go do przejścia do kolejnej klasy ani nawet do kolejnej szkoły; patrz: Appelt, 2005; Appelt, Jabłoński, 2004), co na przygotowaniu do coraz efektywniejszego radzenia sobie z wymaganiami życia. Z tej perspektywy praca nad wspomaganie rozwoju dziecka *tu i teraz* ma przygotować je nie tylko do sprawnego funkcjonowania w teraźniejszości, tj. zaspokajania aktualnych potrzeb rozwojowych i spełniania aktualnych wymagań edukacyjnych czy zaspokajania potrzeb jego najbliższej „przyszłości rozwojowej/edukacyjnej”, ale także w jego dorosłym, już w pełni samodzielnym życiu.

W procesie rozpoznawania zasobów dziecka oznacza to zmianę radykalną – przesunięcie akcentu z *zasobów aktualnych* (co wie, umie, potrafi zrobić samodzielnie) na *zasoby potencjalne* (co mogłoby zrobić, gdyby...). Nie ma innego sposobu na trafną diagnozę możliwości dziecka, jak stawianie go w trudnych sytuacjach – nowych poznawczo, zaskakujących, złożonych społecznie, związanych z silnymi emocjami, z ograniczonym czasem wykonania, z ograniczonym dostępem do różnych zasobów materialnych – i obserwowanie, jak radzi sobie z korzystaniem z dostępnej mu pomocy dorosłego lub innego dziecka/dzieci oraz jak samo bardziej czy mniej aktywnie, gdzie i u kogo tej pomocy poszukuje i jak z niej korzysta.

Aby rozpoznać zasoby dziecka konieczne jest regularne monitorowanie przemian, jakie zachodzą w jego zachowaniu, sposobie komunikowania się, w regulacji emocji (Czub, 2004), funkcjonowaniu poznawczym, relacjach społecznych, a także od innej strony – w rodzajach aktywności i wielkości postępów w szkole (Appelt, 2005). Głównym uczestnikiem procesu takiej „monitorującej diagnozy” jest dziecko, ale podstawowymi informacjami służą jego rodzice i opiekunowie oraz nauczyciele. Monitorowanie może przybrać różne formy – samoopisu, obserwacji dziecka w zwykłych, codziennych sytuacjach oraz nietypowych wydarzeniach, rozmów z dzieckiem, wywiadów z rodzicami i nauczycielami.

Świadomość pułapek, z jakimi możemy się zetknąć podczas monitorowania rozwoju dzieci, pozwala nie tylko na efektywniejsze korzystanie z różnych narzędzi diagnostycznych, ale także na tworzenie własnych, stosownie do potrzeb. Najczęstsze z tych pułapek to: pułapka „pokusy specjalistycznego diagnozowania”, pułapka etykietowania, czyli nadmiernie szybkiego nazwania problemu i związana z nią pułapka łatwości wydawania sądów, wreszcie pułapka zbyt ogólnej, a przez to błędnej oceny (por. opis i przykłady pułapek w: Rękosiewicz, Kram, 2014; Rękosiewicz, Molińska, 2014).

Rozpoznanie zasobów środowiska fizycznego

Fizyczne środowisko rozwoju to obszar przestrzeni domowej i okołodomowej, a także miejsc w przestrzeni publicznej, w których dziecko przebywa samo lub z innymi osobami. Z punktu widzenia kształtującego się w wieku wczesnoszkolnym i środkowym szkolnym poczucia kompetencji (Appelt, 2005) ważne jest, by było to środowisko różnorodne, wyzwalające różne rodzaje działań, dostępne oraz bezpieczne, czyli bogate w miejsca, które pozwalają dziecku tak na działania indywidualne, jak i grupowe. Nadal jednak, podobnie jak we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym, głównym pośrednikiem pomiędzy środowiskiem, pełnym ofert „zapraszających” do aktywności, a dzieckiem, są jego rodzice i opiekunowie, a w szkole wychowawcy i nauczyciele.

Patrząc na fizyczne środowisko rozwoju dziecka z perspektywy strefy jego najbliższego rozwoju warto zdecentrować się, czyli spojrzeć na nie „oczami dziecka/nastolatka”, wkraczającego niebawem w początki etapu biologicznego dojrzewania i psychospołecznego dorastania i poszukać odpowiedzi na pytanie o to, jakie jego aktualne i przyszłe potrzeby mogą być w nim bezpiecznie dla niego i jego otoczenia zaspokajane, a jakie nie.

Rozpoznając zasoby *fizycznego* środowiska domowego ucznia klas I-III (por. Rękosiewicz, Kram, 2014) oraz ucznia klas IV-VI (Rękosiewicz, Molińska, 2014) warto zwracać uwagę na to, czy jest ono tak zorganizowane, że dziecko może się ćwiczyć w samodzielnym działaniu i zdobywać poczucie kompetencji oraz zaspokajając swoją potrzebę ruchu. Przestrzeń w domu i wokół domu powinna być dla niego miejscem do zabawy, dokonywania odkryć, uczenia się nowych umiejętności oraz ćwiczenia tych już nabytych, ale także tworzyć okazje do wypełniania różnych zadań na rzecz innych osób. Warto spojrzeć też na wyposażenie pokoju dziecka czy miejsca w domu, przeznaczonego dla niego oraz całego mieszkania nie tylko pod kątem użyteczności bądź estetyki i ładu przestrzennego, ale także pod kątem tego, w jaki sposób dziecko może z nich korzystać oraz czy pomaga mu to w wypełnianiu zadań rozwojowych.

Dziecko w środkowym wieku szkolnym to prawie nastolatek, zatem w szkole nie tylko przyswaja wiedzę i jest oceniane, ale także spędza ważny dla siebie czas z rówieśnikami, wyzwalając się spod kurateli rodziców. Zatem *fizyczne środowisko szkoły* powinno być nie tylko pełne ofert działania, ale także dawać różne możliwości włączenia się uczniów w zarządzanie nim. Poprzez różne działania, związane z przekształcaniem i aranżowaniem przestrzeni, uczeń może wzmacniać swoje kruche jeszcze w tym wieku poczucie sprawstwa i uczyć się odpowiedzialności

oraz przewidywania konsekwencji swych działań. Otoczenie fizyczne, poprzez swoją otwartą i elastyczną organizację może uczniów zarówno klas I-III, jak i IV-VI wspierać w tych działaniach i zachęcać do jak najczęstszego wychodzenia z inicjatywą zarządzania przestrzenią lub utrudniać je, jeśli np. nie jest przystosowane do wieku uczniów i wynikających z niego potrzeb rozwojowych albo zostało urządzone w sposób uniemożliwiający dokonywanie zmian.

Zatem rozpoznawanie zasobów otoczenia fizycznego domowego i szkolnego oraz dbanie o to, by spełniało ono wymogi bezpieczeństwa, dostępności, elastycznej organizacji i różnicowania pod względem ofert działania (nauka, odpoczynek i rekreacja, zabawa, obowiązki, działania indywidualne, działania grupowe), to warunek tworzenia optymalnej przestrzeni rozwoju dla uczniów. Jednakże już od pierwszej klasy ważne jest to, czy i w jaki sposób uczniowie mogą wpływać na swoje otoczenie poprzez przekształcanie go, urozmaicanie i samodzielne dostosowywanie do swoich potrzeb, gdyż to buduje i wzmacnia ich poczucie kompetencji.

Rozpoznanie zasobów środowiska społecznego

Środowisko społeczne dziecka, ucznia klas I-III oraz IV-VI, obejmuje jego kontakty z dorosłymi – rodzicami, nauczycielami, pracownikami szkoły, dziadkami, czy dalszymi krewnymi, jak i innymi dziećmi – rodzeństwem, rówieśnikami, kolegami i koleżankami. Wczesny i środkowy wiek szkolny, czyli lata między 6/7 a 11/12 rokiem życia, to etap rozwoju, w którym środowisko domowe wciąż jeszcze jest najważniejszym miejscem rozwoju dziecka. To tutaj ma ono stały kontakt z ważnymi socjalizacyjnie osobami. Ważnym zadaniem rodziców/opiekunów dziecka jest zatem stworzenie takiego środowiska społecznego w domu i poza nim, które będzie tworzyć okazje i wspierać je w kształtowaniu umiejętności związanych z zarządzaniem własnym czasem, przestrzenią wokół siebie i nabywaniem różnych strategii uczenia się, a z drugiej strony – które będzie stawiać przed dzieckiem nowe wyzwania związane z tymi umiejętnościami.

Środowisko domowe tworzy warunki do realizacji zadań rozwojowych, ale jednocześnie umożliwia realizację funkcji opiekuńczych i wychowawczych rodziny. Mimo tego, że środkowy wiek szkolny wydaje się bardzo spokojnym pod względem zachodzących zmian rozwojowych (w porównaniu do wczesnego wieku szkolnego i wczesnej adolescencji), to jest to czas, w którym kontynuowane są zmiany rozpoczęte w klasach I-III, w tym budowanie poczucia kompetencji, samoregulacja emocji, doskonalenie umiejętności szkolnych, wzmacnianie umiejętności społecznych prowadzących do tworzenia bliskich więzi z rówieśnikami i budowania tożsamości

grupowej (Rękosiewicz, Molińska, 2014). Rozwijaniu i wzmacnianiu poczucia kompetencji, zaradności i odpowiedzialności sprzyjają „zwykłe” czynności domowe, jak wypełnianie codziennych obowiązków, opieka nad młodszym rodzeństwem bądź osobami starszymi w rodzinie, czy podejmowanie decyzji wspólnie z dorosłymi domownikami.

Z punktu widzenia rosnącej potrzeby samodzielności warto poddać obserwacji i analizie to, co określamy jako *domową przestrzeń nauki*. Przede wszystkim jest to miejsce, w którym dziecko uczy się, odrabia zadania domowe, przygotowuje na kolejne lekcje, ale też odpoczywa, bawi, spotyka z kolegami, realizuje swoje pasje i hobby. Z drugiej strony to sposób zorganizowania różnych działań dziecka – wiąże się to z zapewnieniem mu spokoju i ciszy oraz kształtowania nawyku samodzielnego zarządzania swoim miejscem, w tym porządkowania go.

Ważnym elementem tej domowej przestrzeni jest możliwość korzystania z komputera i Internetu. Przynosząc niewątpliwe korzyści może jednocześnie stanowić pewien czynnik ryzyka, gdy nie jest przez dorosłych kontrolowana. Może bowiem powodować wyobcowanie dziecka z rodzinnego świata, a nawet powodować narastające poczucie osamotnienia. Warto zatem te zainteresowania wzmacniać, ale jednocześnie często rozmawiać czy prosić dziecko o wytłumaczenie, jak coś działa, bądź o uruchomienie jakiegoś programu w komputerze. Dzięki temu dzieci rozwijają nie tylko kompetencje cyfrowe, ale też ważne kompetencje społeczne.

Społeczne środowisko rozwoju to także środowisko pozadomowe i pozaszkolne, dające okazję do nawiązywania nowych kontaktów i nabywania różnych nowych ról społecznych. Każda nowa rola to nowe rodzaje działania, nowe oferty, nowe kompetencje. Role społeczne dziecka w wieku szkolnym wiążą się z podstawowymi obszarami jego aktywności – w domu rodzinnym, szkole, w której zdobywa wiedzę oraz w grupie rówieśników. Efektywne pełnienie przez dziecko ról rodzinnych wiąże się z tym, jak komunikuje się ono z innymi członkami rodziny, jak zachowuje się podczas sprzeczek, jak wypełnia swoje obowiązki domowe i w jaki sposób reaguje na kary ze strony rodziców. W odniesieniu do szkoły jest to przede wszystkim przestrzeganie obowiązków ucznia i zachowanie zgodne z kodeksem szkoły. Dla roli rówieśnika, kolegi z klasy czy podwórka, najbardziej charakterystyczna w młodszym i środkowym wieku szkolnym jest coraz większa chęć przynależności do grupy oraz przestrzegania wspólnie z innymi wypracowanych zasad. Wraz z rozwijającą się decentracją, a więc umiejętnością przyjmowania cudzego punktu widzenia, dziecko uczy się współdziałać i pracować z innymi, akceptować ich zdanie i negocjować kwestie sporne (szerzej: Rękosiewicz, Kram, 2014; Rękosiewicz, Molińska, 2014).

Rola dorosłego jako mediatora w edukacji wspomagającej rozwój dziecka

Edukacja wspomagająca rozwój (nauczanie rozwijające) wymaga podjęcia przez nauczyciela-mediatora między dzieckiem a światem trzech rodzajów działań. Po pierwsze, musi on jak najczęściej w pracy nad nowymi zagadnieniami i przy podejmowaniu nowych zadań przez dziecko-ucznia odwoływać się do jego uprzednich doświadczeń i wykorzystywać je w budowaniu nowych zasobów. Im dziecko jest młodsze, tym bardziej w tym obszarze musi być aktywny dorosły – to jego zadaniem jest aktualizowanie doświadczeń i ukazywanie ich powiązań z doświadczeniami nowo nabywanymi. Po drugie, nauczyciel-mediator powinien dbać o optymalizowanie warunków uczenia się poprzez udostępnianie i tworzenie nie tyle bogatych, co zróżnicowanych ofert działania. Po trzecie, przygotowywanie dziecka do kolejnego przejścia i do podejmowania przyszłych zadań i spełniania nowych wymagań środowiska musi pozostawać we względnej równowadze z jego aktualnymi potrzebami, szczególnie emocjonalnymi, możliwościami poznawczymi, a także aspiracjami i planami jego rodziców.

Nauczyciel-mediator działa w sytuacji niezwykle dynamicznej. Każdy uczeń i klasa jako całość mają swoją historię. Ta historia w dużym stopniu determinuje ich aktualne funkcjonowanie. Stosunek dziecka do nauki, nauczyciela, kolegów, szkoły jako takiej nie kształtuje się „od nowa” na każdym kolejnym etapie edukacji. Nawet najmłodszy uczeń rozpoczyna swą edukację już z jakimś nastawieniem, czasem z uprzedzeniami, będącymi wynikiem negatywnych doświadczeń z przeszłości. Zrozumienie genezy tych nastawień, szczególnie negatywnych, a więc odkrycie ścieżki, która doprowadziła do obecnego stanu, odpowiedź na pytanie o to, jakie czynniki odgrywały w tym procesie istotną rolę, to pierwszy krok do znalezienia trafnego sposobu zmiany nastawienia dziecka. Wspomaganie jego rozwoju w procesie edukacji przebiegać musi zatem dwutorowo. Po pierwsze, aktywizujemy kapitał początkowy, z jakim dziecko przychodzi na dany szczebel edukacji, czyli tworzymy okazje do tego, by mogło z powodzeniem wykorzystywać zasoby, które są mu dane i dostępne. Po drugie, uzupełniamy te zasoby, wypełniamy luki w kapitale początkowym, jeśli takie są widoczne. Można powiedzieć, że wspieranie rozwoju z perspektywy historii indywidualnej dziecka polega na dostrzeżeniu mocnych i słabych stron w rozwoju dziecka, daniu mu okazji do wzmacniania tego, co mocne oraz na „korepetycjach” rozwojowych.

Jednocześnie patrząc na dziecko-ucznia w perspektywie *tu i teraz* analizujemy jego zachowanie na tle jego związków z otoczeniem, odnosząc się do pewnych norm czy ram rozwojowych etapu, na którym dziecko się aktualnie znajduje. Oceniamy, jakie dziecko jest w porównaniu do swoich rówieśników i jak funkcjonuje w kontakcie z osobami ze swojego otoczenia społecznego. Pomnażamy kapitał początkowy poprzez stawianie mu nowych wymagań, starając się, by spostrzeżało je w kategoriach wyzwań, a nie zagrożeń i przez udzielanie wsparcia w ich podejmowaniu i spełnianiu. Głównym drogowskazem są tu zadania rozwojowe przypisane normalnie do danego etapu rozwoju.

Rozpatrując, z kolei, rozwój dziecka z perspektywy przyszłości, nauczyciel-mediator próbuje przewidzieć, jak będzie się toczył dalszy jego rozwój, gdyby nie podjął żadnych działań, a jak, gdyby podjął konkretne (i jakie) działania. Taka perspektywa skłania do poszukiwania i analizowania różnych, ale dla danego dziecka optymalnych sposobów pomocy i wspierania go w celu przygotowania do przejścia do kolejnego etapu z większą dozą samodzielności, poczucia sprawstwa i pewności siebie (por.: Hanć, Brzezińska, 2009). Paradoksalnie, perspektywa przeszłości wiąże się tutaj silnie z perspektywą przyszłości – posiadając wiedzę o tym, jakie czynniki rodzinne czy środowiskowe doprowadziły do niepożądanego stanu obecnego, wiadomo, czego unikać w przyszłości, aby nie dopuścić do powtórzenia lub nasilenia problemów dziecka.

Odwołując się znów do koncepcji Lwa S. Wygotskiego (1971) można powiedzieć, że wspomaganie rozwoju jest optymalne wtedy, kiedy jest ukierunkowane nie tylko na to, co dziecko umie i potrafi zrobić samodzielnie oraz jakie jest, ale na to, czego dziecko dopiero zaczyna się dowiadywać, jakie umiejętności zaczyna nabywać, jakie i kim się staje. Dopiero taka pomoc jest prawdziwym wspomaganie rozwoju, a więc wspomaganie zachodzących w dziecku zmian albo jeszcze inaczej – wspomaganie dziecka w jego procesie rozwoju (Brzezińska, Rękosiewicz, 2015). Wspomaganie z perspektywy strefy najbliższego rozwoju skupia się na budowaniu nowych jakości w funkcjonowaniu dziecka i poszerzaniu jego kompetencji, co polega nie tylko na wspieraniu kształtowania nowych, konkretnych umiejętności (np. prawidłowego wypowiedzania głosek, rysowania figur geometrycznych), ale przede wszystkim na budowaniu mocnych podstaw poczucia bycia kompetentnym i przekonania o własnej wartości.

Nauczyciel-mediator buduje fundamenty poczucia kompetencji dziecka poprzez wiązanie starego doświadczenia z nowym. Osioowymi elementami owego fundamentu, budującego świadomość własnych zasobów u dziecka są (za: Brzezińska,

Rękosiewicz, 2015): (1) poczucie bezpieczeństwa i zharmonizowane z nim poczucie autonomii, (2) gotowość do podejmowania działań szczególnie nowych i w nietypowych sytuacjach, (3) łatwość korzystania z już posiadanej wiedzy i umiejętności, (4) trening w skutecznym działaniu i radzeniu sobie z niepowodzeniami. Świadomość własnych zasobów, mieszcząca w sobie także świadomość własnych mocnych stron i ograniczeń w dalszym procesie rozwoju przyczynia się do tego, że dziecko jest zdolne przystosowywać się zarówno do środowiska, które pozostaje względnie stabilne (zdolność adaptacyjna), jak i do takiego, które podlega częstym, czasami nieprzewidywalnym zmianom (mobilność adaptacyjna).

Zakończenie

Wczesny i środkowy wiek szkolny, przypadający na naukę w klasach I-III oraz IV-VI szkoły podstawowej, nazywany jest *czasem latencji*. Jednakże uważnie monitorując rozwój dziecka, i to od początku nauki w klasie I, można dostrzec, jak wiele zmian zachodzi w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, społecznym i moralnym i jak bardzo uczeń rozpoczynający klasę IV różni się od ucznia kończącego klasę VI. Dziecko, a już wkrótce nastolatek, kończące naukę w szkole podstawowej, jest znacznie bardziej samodzielne, otwarte na nowe doświadczenia oraz swobodniejsze w komunikowaniu się z innymi osobami, aniżeli na początku nauki w szkole. Podstawowa zmiana dotyczy rosnącej kompetencji samoregulacji.

Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ

Wprowadzenie

Uważna i wnikliwa obserwacja oraz trafna interpretacja wyników obserwacji własnych i cudzych – dokonywanych przez innych nauczycieli, rodziców dziecka i innych domowników czy przez specjalistów, takich jak psychologowie i pedagodzy szkolni, logopedzi, lekarze, pracownicy socjalni – to ważny obszar aktywności każdego nauczyciela. Trafnie zinterpretowane wyniki rzetelnej obserwacji dają nauczycielowi podstawę, z jednej strony, do podejmowania decyzji tak w odniesieniu do pojedynczych uczniów, jak i klasy jako całości, a z drugiej do monitorowania efektów własnych poczynań opiekuńczych i wychowawczych oraz w zakresie kształcenia. Jeśli uzyskane drogą obserwacji – własnych bądź cudzych – informacje o funkcjonowaniu ucznia/uczniów są rzetelne i trafne, a ich interpretacja właściwa – wtedy decyzje edukacyjne nauczyciela rzeczywiście służą wspomaganie rozwoju każdego ucznia, zgodnie z jego tak aktualnymi, jak i rozwojowymi potrzebami, a on sam w efekcie zyskuje mocne poczucie sprawstwa, które jest podstawą silnej wewnętrznej pozytywnej motywacji do działania.

Skala *Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej* (SOD-SZ) przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze (diadzie) w zaplanowaniu i wykonaniu zadania. Celem obserwacji jest rejestracja wskaźników pozwalających na określenie jakości współpracy dzieci w toku pracy nad zadaniem. Są to wskaźniki dwojakiego rodzaju: (1) odnoszące się do zachowania w diadzie oraz (2) odnoszące się do wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji (komunikacyjna funkcja mowy) bądź do samego siebie (sterująca i planująca funkcja mowy).

Interakcja dzieci w toku planowania i wykonywania zadania, to interakcja społeczna i jak każda interakcja społeczna ma swój rytm i swoją dynamikę. Można w niej wyróżnić etap początkowy, czyli zawiązywanie interakcji, polegające na nawiązaniu kontaktu między partnerami w trakcie poznawania zadania, jakie mają razem wykonać i ustalania reguł współdziałania. Drugi etap, wymagający uważnego obserwowania, to czas pracy nad zadaniem od momentu wspólnego ustalenia (wynegocjowania) celu i zasad działania poprzez przygotowywanie i realizowanie planu działania po moment końcowej ewaluacji osiągniętych efektów. Trzeci etap to kończenie interakcji, związane z zakończeniem pracy nad zadaniem i „zamykaniem” interakcji.

W przypadku istnienia możliwości dokonywania ciągłej obserwacji całej sytuacji zadaniowej z rejestrowaniem przebiegu interakcji (obrazu i głosu bądź tylko głosu) owe trzy fazy należy wyodrębnić empirycznie – jako efekt wstępnej analizy zebranego materiału, czyli jest to analiza *post hoc*. Dobrze wtedy posłużyć się metodą sędziów kompetentnych w celu segmentacji uzyskanego materiału. Celem ich pracy, najpierw samodzielnej, a potem wspólnej, powinno być – na drodze *consensusu* – wyodrębnienie w nagranych materiale owych trzech etapów: początkowego, właściwego i końcowego. Jeśli jednak niemożliwa jest rejestracja obrazu i/lub głosu (a tak najczęściej dzieje się w szkole) należy zastosować *metodę próbek czasowych*, a nie nastawiać się na „obserwację wszystkiego”.

Robert A. Hinde (1983, s. 37-38; por.: Brzezińska, 2000, s. 179-181) wymienia kilka najczęściej stosowanych w badaniach z udziałem dzieci sposobów postępowania badaczy, związanych z tworzeniem – na podstawie obserwacji – zbioru zachowań, które zostaną następnie poddane analizie (tab. 1.).

Tabela 1. Sposoby zbierania informacji za pomocą obserwacji

Nazwa metody	Opis
metoda <i>ad libitum</i> (z łac. do woli):	<ul style="list-style-type: none"> • badacz rejestruje jak najwięcej zachowań – takich, które łatwo zarejestrować (gdy nie ma zapisu <i>video</i>) albo takich, które wydają mu się interesujące • tak postępuje się najczęściej w badaniach pilotażowych • otrzymuje się tu nadmiar danych, z którymi często nie wiadomo, co zrobić, jeżeli nie ma precyzyjnie sformułowanych pytań/hipotez badawczych

<p>metoda macierzy socjometrycznej</p>	<ul style="list-style-type: none"> • uzupełnia metodę <i>ad libitum</i>, gdy okazuje się, iż trzeba uzyskać dodatkowe dane albo więcej danych odnośnie niektórych osób lub diad • dąży się tu do tego, aby każda obserwowana osoba/diada miała podobną liczbę danych, co niekiedy może zaciemniać obraz badanych związków
<p>metoda skupiania się na jednostkach</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dobiera się osoby (lub grupy osób), ustala czas obserwacji (badania), rodzaj obserwowanych zachowań, a następnie rejestruje wszystkie przejawy tych zachowań • w badaniu diad badacz skupia się tylko na jednej bądź drugiej osobie
<p>metoda rejestracji wszystkich przejawów danego zachowania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • stosowana w obserwacjach osób w grupie, np. zapis wszystkich pytań, jakie otrzymuje nauczyciel od dzieci w swej klasie w wyznaczonym czasie
<p>metoda badania sekwencji</p>	<ul style="list-style-type: none"> • badacz skupia się na sekwencji zachowań w interakcji, a nie na zachowaniu oddzielnie jednej i drugiej osoby w diadzie • rejestracja rozpoczyna się dopiero w momencie rozpoczęcia danej interakcji
<p>metoda zero-jedynkowa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • badacz wybiera analizowaną osobę, określa czas badania i rejestruje pojawianie się interesującego go zachowania w kolejnych momentach czasu • ważna jest tutaj nie tyle częstość pojawiania się danego zachowania (ile razy się pojawiło) ani to, jak długo trwało (ile sekund), co częstość pojawiania się interwałów, w których dane zachowanie było w jakiegokolwiek postaci obecne
<p>metoda migawkowa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rejestracja wszystkich zachowań w określonych odcinkach czasu, np. minuta rejestracji – minuta przerwy, minuta rejestracji – minuta przerwy itd. • jest to rejestracja stanu, a nie jakiegoś zdarzenia • jest to dobry sposób oszacowania, ile czasu procentowo poświęcają np. osoby w diadzie lub grupie różnym czynnościom albo oszacowania częstości zachowań rzadkich • jej odmianą jest metoda prawie-migawkowa, gdy interwały czasu rejestracji nie są równe, np. minuta rejestracji – minuta przerwy, dwie minuty rejestracji – pięć minut przerwy, dwie minuty rejestracji – minuta przerwy itd.
<p>metoda badania wielokrotnego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kolejno każda osoba/diada/grupa jest przez jakiś czas obserwowana, ale wg następującej metody: pierwsza osoba jest obserwowana przez jakiś czas i rejestruje się jej zachowania, następnie badacz skupia na drugiej osobie i rejestruje jej zachowania, następnie na trzeciej, ..., potem badacz powraca do osoby – pierwszej, potem drugiej, trzeciej, ... itd.

Bardzo ważne wg Hindego (op. cit., s. 38) jest to, iż decyzja o tym, kiedy rozpocząć obserwację i rejestrację oraz kiedy je zakończyć, musi być niezależna od rodzaju analizowanego zachowania i musi być podjęta przed rozpoczęciem badań. Także przed rozpoczęciem obserwacji należy zdecydować, jak dobrać osoby do obserwacji (np. kto z kim będzie współdziałał w danej diadzie), w jaki sposób zorganizować obserwacje, jak zapisywać (rejestrować) uzyskiwane informacje i wg jakich zasad opracować zebrane informacje.

W przypadku niemożności posłużenia się kamerą i/lub magnetofonem/dyktafonem dobrze jest najpierw przeprowadzić *obserwacje pilotażowe*, polegające na obserwowaniu zachowania tych samych dzieci w różnych parach i w pracy nad rozwiązywaniem zadań różnego typu, by określić, jaki jest przeciętny czas pracy nad zadaniem danego rodzaju, ile czasu zajmuje średnio moment początkowy i moment końcowy interakcji.

Tabela 2. Obserwacja pilotażowa: procedura rekomendowana

I.	Etap początkowy	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja/rejestracja przez ok. 1/5 czasu przeznaczonego na całą obserwację (np. 2-5 minut z czasu zaplanowanego na wykonanie zadania)
II.	Faza środkowa	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja/rejestracja przez ok. 3/5 czasu trwania całej obserwacji, a w tym 2-3 próbki czasowe o czasie trwania obserwacji po 2-5 minut każda
III.	Etap końcowy	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja/rejestracja przez ok. 1/5 czasu trwania całej obserwacji (2-5 minut)

Wyniki tych wstępnych, pilotażowych, obserwacji powinny zostać przeanalizowane w zespole 3-5 sędziów kompetentnych, a końcowe decyzje podjęte po dojściu do *consensusu*. Im bardziej różnorodny będzie materiał wyjściowy do takich analiz, tym bardziej wiarygodne będą końcowe decyzje. Tab. 2. to tylko rekomendacja, może być jednak użyteczną podstawą do wyjściowej analizy wyników obserwacji pilotażowej.

Przygotowanie do obserwacji

Niezależnie od tego, czy wyniki obserwacji są rejestrowane (kamera, dyktafon) czy należy przejść odpowiednie szkolenie. W obu przypadkach szkolenie powinno zwiększyć umiejętność różnicowania tego, co spostrzegane – „na własne oczy” w aktualnie dziającej się sytuacji bądź „na własne oczy” na nagraniu/filmie – od tego,

co to oznacza. Ta druga sytuacja wiąże się z presją czasu i poczuciem niemożności rejestrowania „wszystkiego”. W drugim przypadku (brak rejestracji mechanicznej) dodatkowo trzeba usprawnić umiejętność notowania wyników obserwacji.

Początkujący nauczyciele i studenci powinni brać udział w szkoleniu razem z nauczycielami o dużym doświadczeniu zawodowym. Im większe zróżnicowanie grupy pod względem wieku, płci, doświadczenia życiowego i zawodowego, tym więcej okazji do *tutoringu* rówieśniczego, do dzielenia się doświadczeniami i do ćwiczenia zmiany perspektywy, czyli umiejętności *decentracji*. Bez takiego szkolenia wyniki obserwacji – niezależnie od tego, czy były rejestrowane mechanicznie czy ręcznie – będą mało wiarygodne, a osoba obserwująca może mieć poczucie nie do końca dobrze wykonanego zadania, wynikające z poczucia niemożności „zauważenia i zanotowania wszystkiego”.

Podstawowym celem szkolenia powinno być więc uświadomienie jego uczestnikom konieczności oddzielania „tego, co spostrzegane” od tego „co to oznacza”, czyli różnicowanie spostrzeżeń od ich interpretacji. I młodszy i starsi uczestnicy mogą mieć z tym problem – młodszy z powodu małego doświadczenia w oddzielaniu tego, co istotne od tego, co mniej istotne, a starsi z powodu istniejących nastawień, a niekiedy i uprzedzeń, czyli efektu tendencji do etykietowania uczniów, inaczej mówiąc efektu samospełniającego się proroctwa (por. efekt Golema i efekt Pygmaliona – patrz: Brzeziński, 2015, rozdział 4; także: Babad, Inbar, Rosenthal, 2013; Jussim, 2013; Neuberg, 2013; Jacobson, 2013; Trusz, 2010).

Jedynym sposobem uniknięcia bądź osłabienia efektu błędu traktowania spostrzeżeń jako „obrazu dziecka” oraz błędu nadogólnej lub przedwczesnej interpretacji, jest poszerzanie kompetencji merytorycznych, a szczególnie poszerzanie i korygowanie wiedzy o prawidłach rozwoju dzieci, tj. o dynamice rozwoju w danym etapie życia, o efektach rozwoju (osiągnięciach rozwojowych), o przejawach normatywnych i nienormatywnych kryzysów rozwojowych, o uwarunkowaniach rozwoju prawidłowego i czynnikach ryzyka zaburzeń procesu rozwoju. Bez takiej wiedzy i bez rozumienia mechanizmów rozwoju na danym etapie życia dziecka niemożliwe jest dokonanie trafnej interpretacji zaobserwowanych zachowań dziecka.

Drugim celem szkolenia, przygotowującego do obserwacji, powinno być kształtowanie umiejętności szybkiego notowania tak nieustrukturalizowanego, jak i na arkuszach o różnym stopniu szczegółowości. Użyteczna może tu być wiedza na temat rodzaju i warunków efektywnego stosowania *skal szacunkowych*, jako jednego ze sposobów szybkiego rejestrowania wyników obserwacji (Brzezińska, Brzeziński,

2011). W czasie szkolenia jego uczestnicy powinni mieć możliwość realnego ćwiczenia tych umiejętności w scenkach „na żywo” z własnym udziałem, w roli obserwowanego i w roli obserwatora, jak i na podstawie scenek sfilmowanych oraz tylko z nagrany głoŝem.

Trzecim celem powinna być umiejętność samodzielnego i w zespole konstruowania arkuszy obserwacyjnych o różnym stopniu szczegółowości: (1) gdy punktem wyjścia jest jedynie cel obserwacji i ogólna wiedza o kompetencjach osób obserwowanych (faza rozwoju) oraz (2) gdy punktem wyjścia jest obserwacja „na żywo” i „bez przygotowania”. Tu także można wykorzystać skale szacunkowe (Brzezińska, Brzeziński, 2011).

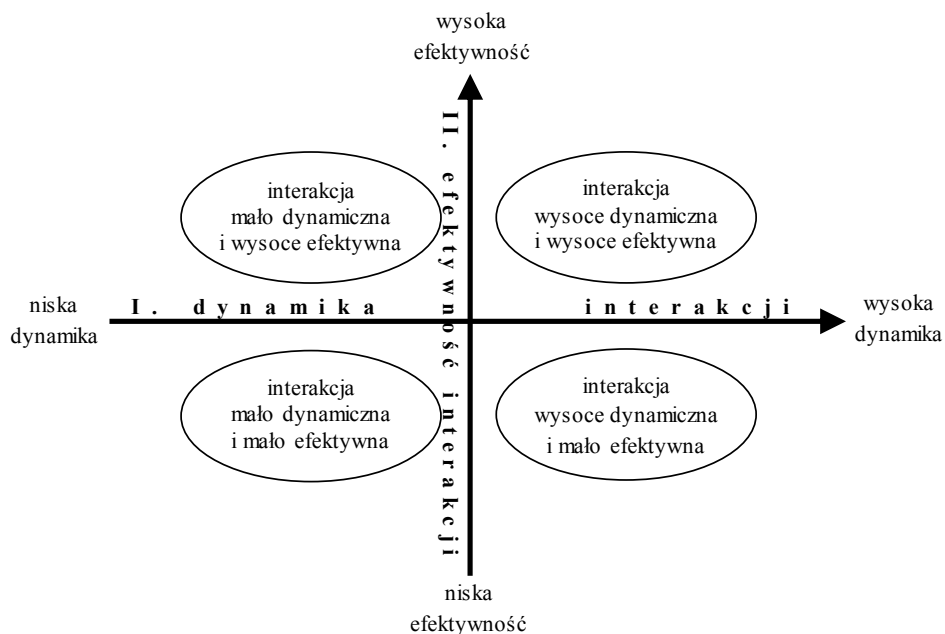
Przedmiot obserwacji: współpraca w diadzie

Wyodrębniono dwa wymiary pozwalające na ocenę jakości współpracy w toku rozwiązywania zadania w diadzie (parze). Pierwszy wymiar to *dynamika interakcji*, wymiar drugi to *efektywność interakcji*. W obrębie każdego z wymiarów I i II wyodrębniono po dwa wymiary szczegółowe:

- | 1 | **Dynamika interakcji:** I.1. Kontakt; I.2. Komunikacja
- | 2 | **Efektywność interakcji:** II.1. Dynamika pracy nad zadaniem; II.2. Samopoczucie uczestników interakcji.

Uwzględnienie obu wymiarów jednocześnie pozwala na wyodrębnienie typów interakcji. Cztery „modelowe” typy interakcji to (por. Rys. 1.):

- | 1 | interakcja wysoce dynamiczna i efektywna,
- | 2 | interakcja mało dynamiczna i efektywna,
- | 3 | interakcja wysoce dynamiczna i nieefektywna,
- | 4 | interakcja mało dynamiczna i mało efektywna.



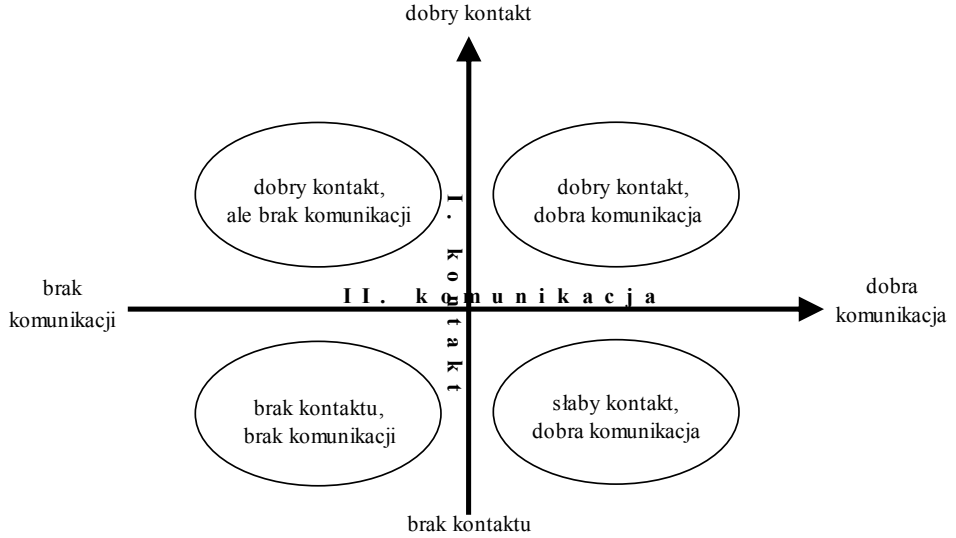
Rysunek 1. Wymiary analizy jakości interakcji

Opracowanie: Anna I. Brzezińska

Zakwalifikowanie aktywności dzieci w toku pracy nad zadaniem do jednego z czterech typów „modelowych” interakcji znacznie ułatwia nauczycielowi planowanie kolejnych działań edukacyjnych bądź korekcyjnych. To samo dziecko, bowiem, w zależności od okoliczności może zostać zaliczone do różnych typów albo też niezależnie od okoliczności (rodzaj zadania i to, z kim pracuje) do jednego, stale tego samego typu. Każdy z tych przypadków ma inne znaczenie dla planowania działań przez nauczyciela. Trzeba zatem upewnić się, co do obranych kierunków działań obserwując zachowanie dzieci w różnych parach (diadach) i podczas pracy nad różnymi zadaniami.

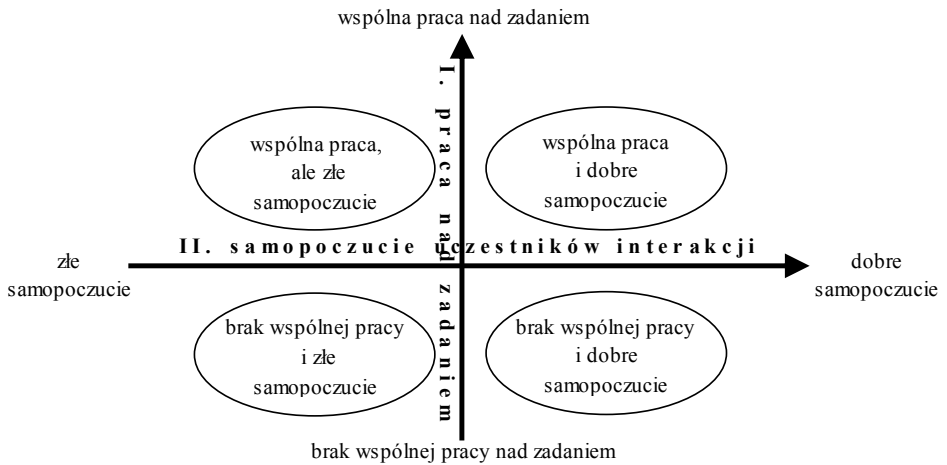
Z tego powodu warto analizować wyniki obserwacji także oddzielnie dla obu wymiarów, by odkryć mocne i słabsze strony każdego z dzieci w diadzie. Czy są nimi bardziej *kompetencje społeczne*, związane z wymiarem I, czyli z umiejętnościami inicjowania, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu i umiejętnościami komunikowania się werbalnego i niewerbalnego? Czy może raczej *kompetencje instrumentalne*, związane z wymiarem II, czyli z ustalaniem reguł współdziałania, tworzeniem warunków do działania, budowaniem planu działania, jego realizacją, w tym

wytrwałością w dążeniu do celu i sposobami radzenia sobie z pojawiającymi się przeszkodami oraz z etapową i końcową ewaluacją? Możliwe typy interakcji, odnoszące się oddzielnie do wymiaru I i II, obrazują Rys. 2a i 2b.



Rysunek 2a. Wymiar I: analiza dynamiki interakcji

Opracowanie: Anna I. Brzezińska



Rysunek 2b. Wymiar II: analiza efektywności interakcji

Opracowanie: Anna I. Brzezińska

Konstrukcja skali obserwacji SOD-SZ

Skala obserwacji SOD-SZ ma złożoną budowę. Składa się z dwóch wymiarów i kilku podwymiarów. Jej zawartość, czyli obserwowane obszary wraz ze wskaźnikami prezentuje poniższa ramka. Wypisano w niej niektóre tylko ze wskaźników danego obszaru, wskazując kierunek obserwacji. Pełen rejestr możliwych do wystąpienia zachowań i wypowiedzi nie tylko nie jest możliwy, ale ponadto istotnie ograniczyłby uważność obserwatora jedynie do wskazanych zachowań, a przez to zawęził obszar obserwacji.

Wymiar I. Dynamika interakcji, czyli co robią, jak się zachowują uczestnicy interakcji?

I.1. Kontakt

→ cel obserwacji: budowanie i podtrzymanie więzi

I.1.1. Kontakt wzrokowy: siadanie tak, by się widzieć, spoglądanie na siebie, potwierdzanie wzrokiem, szukanie się wzrokiem

I.1.2. Kontakt dotykowy – bezpośredni fizyczny: przysuwanie się do siebie, odsuwanie, dotykanie, poszturchiwanie, poklepywanie, odpychanie

I.1.3. Kontakt przez przedmioty – pośredni fizyczny: podawanie sobie przedmiotów, ich wymiana, zamiana, przytrzymywanie, podsuwanie, odsuwanie, podnoszenie.

I.2. Komunikacja

→ cel obserwacji: wymiana informacji potrzebnych do rozwiązania zadania

I.2.1. Komunikacja werbalna: wszelkie wypowiedzi w formie równoważników zdań i zdań (UWAGA: jeśli nie można ich nagrać albo zapisać w całości – konieczne jest wprowadzenie i stosowanie oznaczeń, np.: stwierdzenia – 0, pytania – ?, zdania rozkazujące – !)

I.2.2. Komunikacja parawerbalna: wszelkie wokalizacje, czyli okrzyki, westchnienia, pochrząkiwania, pomruki

I.2.3. Komunikacja niewerbalna: miny, gestykulacja, postawa ciała.

Wymiar II. Efektywność interakcji, czyli czy zachowania uczestników interakcji są celowe – czemu służą?

II.1. Dynamika pracy nad zadaniem

→ **cel obserwacji:** ocena jakości procesu rozwiązywania zadania

II.1.1. Opracowanie planu działania: wszelkie działania wskazujące na tworzenie planu działania → **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: os. 1, os. 2, podobnie 1-2

II.1.2. Modyfikowanie planu działania: wszelkie działania wskazujące na zmianę planu działania → **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny w dokonywaniu zmian: os. 1, os. 2, podobnie 1-2

II.1.3. Organizowanie warunków realizacji zadania: przygotowanie miejsca, materiałów, przedmiotów → **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: os. 1, os. 2, podobnie 1-2

II.1.4. Modyfikowanie warunków realizacji zadania: wszelkie zmiany miejsca, materiałów, przedmiotów w trakcie realizacji zadania → **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: os. 1, os. 2, obie podobnie 1-2.

II.2. Samopoczucie uczestników interakcji

→ **cel obserwacji:** ocena zaangażowania partnerów interakcji

II.2.1. Koncentracja na realizacji zadania

II.2.1.1. Reakcja partnerów na powodzenie (realizacja planu): **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej wyrazisty: +1, +2, +1+2

II.2.1.2. Reakcja partnerów na niepowodzenie (przeszkoda w realizacji planu): **ważne**, by zaznaczyć, kto jest bardziej wyrazisty: -1, -2, -1-2

II.2.2. Koncentracja na partnerze interakcji: reakcje partnerów na swoje doznania w różnych formach: rozmawianie, poklepywanie, poszturchiwanie, „żółwik”, „piątka” – jako wyraz pocieszania się, zawodu, zadowolenia, wyrażenia złości.

Administracja arkusza obserwacji

Arkusz obserwacji przed jej rozpoczęciem należy dokładnie przeanalizować, a nawet wprowadzić swoje oznaczenia, pozwalające na szybką w nim orientację i szybkie notowanie. Osoba obserwująca musi umieć szybko dokonywać klasyfikacji, czyli przyporządkowywać obserwowane zachowanie do jakiejś kategorii w odpowiednim polu arkusza. W zależności od okoliczności mamy trzy możliwości:

- | 1 | **jeśli nie ma ani kamery, ani wypowiedzi nie są nagrywane:** na arkuszu odnotowujemy każde zachowanie odpowiadające danej kategorii **poprzez postawienie kreski** (albo **podanego w tabeli oznaczenia**) w odpowiednim polu – w tej sytuacji nie ma czasu ani na opisywanie zachowania, ani na zapisywanie wypowiedzi; dobrze wtedy mieć dwóch niezależnych obserwatorów, by potem porównać ich zapiski na arkuszach obserwacji,
- | 2 | **jeśli nie ma kamery, ale wypowiedzi są nagrywane:** na arkuszu odnotowujemy każde zachowanie odpowiadające danej kategorii **poprzez postawienie kreski** (albo **podanego w tabeli oznaczenia**) w odpowiednim polu, ew. opisujemy skrótowo dane zachowanie, ale nie zapisujemy wypowiedzi (mamy nagranie),
- | 3 | **jeśli jest kamera i wypowiedzi są nagrywane:** na arkuszu odnotowujemy jedynie w skrótowy sposób charakterystyczne/nietypowe zachowania i wypowiedzi, a dużym ułatwieniem jest notowanie na odrębnych małych karteczkach samoprzylepnych i umieszczanie ich w odpowiednich miejscach arkusza; te zapiski będą potem podstawą do wnikliwszej analizy nagrania.

Arkusz obserwacji powinien koniecznie zostać sprawdzony w badaniach pilotażowych, najlepiej przy użyciu metody sędziów kompetentnych (trzech lub pięciu). Osoby te powinny obserwować niezależnie od siebie i najlepiej w różnych pomieszczeniach i o różnych porach szkolnego dnia różne pary dzieci w pracy nad różnymi zadaniami, a następnie w toku dyskusji w zespole dojść metodą *consensusu* do ustalenia dla każdego wymiaru zbioru *wskaźników niespecyficznych*, czyli takich, które pojawiają się niezależnie od okoliczności (typ zadania, stopień znajomości dzieci w parze, ograniczony lub nieograniczony czas na wykonanie zadania, organizacja przestrzeni w klasie). Jedynie przy spełnieniu tego warunku – zróżnicowany zbiór obserwacji i zespołowa praca nad arkuszem – możliwe jest stworzenie w miarę uniwersalnego, a przez to użytecznego arkusza obserwacji.

Obliczanie wyników i interpretacja

Schemat konstrukcji *Skali* przedstawia Tab. 3. Można go też traktować jako tabelę pomocną przy zapisywaniu wyników obserwacji. W jasnych polach wpisuje się liczbę zaobserwowanych w każdej kategorii zachowań/wypowiedzi dziecka. W polach ciemnych sumy – najpierw oddzielnie dla każdego z dwóch podwymiarów (I.1., I.2., II.1., II.2.), a potem sumę dla wymiaru I i dla wymiaru II.

Tabela 3. Schemat konstrukcji skali SOD-SZ: tabela wyników obserwacji

Etapy obserwacji Obszary obserwacji	Etap I Rozpoczęcie interakcji 1/5 czasu <small>(pierwsze 2-5 min)</small>	Etap II Rozwinięcie interakcji 3/5 czasu <small>(wybrana strategia)</small>	Etap III Zakończenie interakcji 1/5 czasu <small>(ostatnie 2-5 min)</small>
Wymiar I. Dynamika interakcji			
I.1. Kontakt
I.1.1. Kontakt wzrokowy			
I.1.2. Kontakt dotykowy – bezpośredni fizyczny			
I.1.3. Kontakt przez przedmioty – pośredni fizyczny			
I.2. Komunikacja
I.2.1. Komunikacja werbalna			
I.2.2. Komunikacja parawerbalna			
I.2.3. Komunikacja niewerbalna			
Wymiar I. Suma I.1. + I.2.
Wymiar II. Efektywność interakcji			
II.1. Dynamika pracy nad zadaniem
II.1.1. Opracowanie planu działania			
II.1.2. Modyfikowanie planu działania			
II.1.3. Organizowanie warunków realizacji zadania			
II.1.4. Modyfikowanie warunków realizacji zadania			

II.2. Samopoczucie uczestników interakcji	...	...	...
II.2.1. Koncentracja na realizacji zadania			
II.2.2. Koncentracja na partnerze interakcji			
Wymiar II. Suma II.1. + II.2.	...	...	...

W analizie wyników – po obliczeniu sum w tabeli 3 – należy najpierw zwrócić uwagę na liczbę odnotowanych zachowań/wypowiedzi w każdej kategorii i wyodrębnić kategorie z największą i najmniejszą liczbą zachowań/wypowiedzi. Następnie należy to odnieść do każdego z wymiarów i zakwalifikować jedno i drugie dziecko do jednego z czterech typów dla wymiaru I – dynamika interakcji (relacja kontakt/komunikacja – por. Rys. 2a) oraz dla wymiaru II – efektywność interakcji (relacja dynamika pracy/samopoczucie wykonawców – por. Rys. 2b). Wreszcie ostatni etap to analiza jakości interakcji obojga partnerów w toku pracy nad zadaniem i zaliczenie tej interakcji do jednego z czterech jej typów – por. Rys. 1.

Podsumowanie

Wniosków dotyczących tego, jak funkcjonują dzieci oraz tego, czy i jak zmienić swój styl pracy z nimi i klasą jako całością, w żadnym wypadku nie należy wyciągać po jednorazowej obserwacji. Ważne, by tworzyć takie sytuacje w klasie, by codzienna praca dzieci nad różnymi zadaniami i w różnych konfiguracjach (praca samodzielna, w diadzie, triadzie, zespołach 4-6-osobowych przy respektowaniu zasady losowego doboru do zespołu) dostarczała naturalnych okazji do obserwacji i by nauczyciel umiał wyniki tych obserwacji rejestrować, a potem samodzielnie lub w zespole z innymi osobami analizować i wyciągać z nich wnioski.

Warto opracować na swoje potrzeby arkusz obserwacji i stale go doskonalić. Jeśli jeszcze możliwa byłaby współpraca z innymi nauczycielami i rodzicami uczniów, a nawet współpraca z uczniami nad takim arkuszem – to wtedy cały zespół zyskuje wartościowe narzędzie. Może ono być podstawą oceniania formującego, rzetelnych ocen opisowych, podstawą rozmów z rodzicami i uczniami, wreszcie razem z podstawą programową punktem wyjścia do układania planów swojej wychowawczej i dydaktycznej działalności oraz do ewaluacji etapowej i końcowej efektów swoich działań.

Arkusz obserwacyjny SOD-SZ

Instrukcja:

- osoba obserwująca dokonuje klasyfikacji, czyli przyporządkowuje dane zachowanie do jakiejś kategorii **poprzez postawienie kreski** (albo **podanego w tabeli oznaczenia**) w odpowiednim polu *Arkusza*
- **jeśli nie ma ani kamery, ani wypowiedzi nie są nagrywane** → na arkuszu odnotowujemy każde zachowanie odpowiadające danej kategorii **poprzez postawienie kreski** (albo **podanego w tabeli oznaczenia**) w odpowiednim polu – w tej sytuacji nie ma czasu na opisywanie zachowania czy zapisywanie wypowiedzi
- **jeśli nie ma kamery, ale wypowiedzi są nagrywane** → na arkuszu odnotowujemy każde zachowanie odpowiadające danej kategorii **poprzez postawienie kreski** (albo **podanego w tabeli oznaczenia**) w odpowiednim polu, ew. opisujemy zachowanie, ale nie zapisujemy wypowiedzi (mamy nagranie)
- **jeśli jest kamera i wypowiedzi są nagrywane** → na arkuszu zapisujemy jedynie charakterystyczne zachowania/wypowiedzi → dużym ułatwieniem jest notowanie na odrębnych małych karteczkach samoprzylepnych i umieszczanie ich w odpowiednich miejscach arkusza.

Sytuacja	A. Rozpoczęcie interakcji (pierwsze 3-5 min)	B. Rozwinięcie interakcji (wg wybranej strategii obserwacji)	C. Zakończenie interakcji (ostatnie 3-5 min)
Wymiar I. Dynamika interakcji (co robią, jak się zachowują uczestnicy interakcji?)			
I.1. Kontakt → cel obserwacji: budowanie i podtrzymanie więzi → postawić kreskę w odpowiednim polu			
I.1.1. Kontakt wzrokowy siadanie tak, by się widzieć, spoglądanie na siebie, potwierdzanie wzrokiem, szukanie się wzrokiem			
Suma postawionych kresek
I.1.2. Kontakt dotykowy – bezpośredni fizyczny: przysuwanie się do siebie, odsuwanie, dotykanie, poszturchiwanie, poklepywanie, odpychanie			
Suma postawionych kresek
I.1.3. Kontakt przez przedmioty – pośredni fizyczny: podawanie sobie przedmiotów, ich wymiana, zamiana, przytrzymywanie			
Suma postawionych kresek

I.2. Komunikacja → cel obserwacji: wymiana informacji potrzebnych do rozwiązania zadania → postawić kreskę/odpowiednie oznaczenie (0, ?, !)			
I.2.1. Komunikacja werbalna wszelkie wypowiedzi w formie równoważników zdań i zdań → jeśli nie można ich nagrać w całości – wprowadzenie oznaczeń: stwierdzenia O , pytania ? , zdania rozkazujące !	...	...	...
Suma postawionych kresek	...	...	...
I.2.2. Komunikacja parawerbalna wszelkie wokalizacje, czyli okrzyki, westchnienia, pochrząkiwania, pomruki	...	...	...
Suma postawionych kresek	...	...	...
I.2.3. Komunikacja niewerbalna miny, gestykulacja, postawa ciała UWAGA: chodzi tylko o to, co sprzyja komunikacji, coś przekazuje partnerowi – np. niepewność, co zrobić, radość, zaskoczenie	...	...	...
Suma postawionych kresek	...	...	...

Wymiar II. Efektywność interakcji (czy zachowania uczestników interakcji są celowe - czemu służą?)			
II.1. Dynamika pracy nad zadaniem → cel obserwacji: ocena jakości procesu rozwiązywania zadania → wstawić odpowiednie oznaczenia			
II.1.1. opracowanie planu działania wszelkie działania wskazujące na tworzenie planu działania → ważne , by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: 1, 2, 1-2			
Suma postawionych kresek	...	...	...
II.1.2. modyfikowanie planu działania wszelkie działania wskazujące na zmianę planu działania → ważne , by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny w dokonywaniu zmian: 1, 2, 1-2			
Suma postawionych kresek	...	...	...
II.1.3. organizowanie warunków realizacji zadania : przygotowanie miejsca, materiałów, przedmiotów → ważne , by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: 1, 2, 1-2			
Suma postawionych kresek	...	...	...
II.1.4. modyfikowanie warunków realizacji zadania wszelkie zmiany miejsca, materiałów, przedmiotów w trakcie realizacji zadania → ważne , by zaznaczyć, kto jest bardziej aktywny: 1, 2, 1-2			
Suma postawionych kresek	...	...	...

II.2. Samopoczucie uczestników interakcji → cel obserwacji: ocena zaangażowania partnerów interakcji → wstawić odpowiednie oznaczenia			
<p>II.1. koncentracja na realizacji zadania:</p> <p>1.1. reakcja partnerów na powodzenie (realizacja planu) → ważne, by zaznaczyć, kto jest bardziej wyrazisty: +1, +2, +1+2</p> <p>1.2. reakcja partnerów na niepowodzenie (przeszkoda w realizacji planu) → ważne, by zaznaczyć, kto jest bardziej wyrazisty: -1, -2, -1-2</p>			
Suma postawionych kresek	...	...	...
<p>II.2. koncentracja na partnerze interakcji, czyli reakcja partnerów na swoje doznania w różnych formach: rozmawianie, poklepywanie, poszturchiwanie, „żółtwik”, „piątka” – jako wyraz pocieszenia się, zawodu, zadowolenia, wyrażenia złości</p>			
Suma postawionych kresek	...	...	...



fot. A. Obiała



Podstawowy wniosek, który można wysnuć z historii kulturowego rozwoju dziecka w odniesieniu do jego wychowania polega na tym, że w wychowaniu przychodzi za każdym razem wspinać się tam, gdzie wcześniej widziano prostą i równą drogę, wykonywać skok tam, gdzie dotąd, jak się wydawało, można było przejść małym kroczkiem.

[...] Gdy tylko pojawia się dziecko odbiegające od normy, obciążone brakami organizacji psychofizycznej, obraz naiwnej konwergencji zmienia się w dywergencję; następuje rozejście się, a nie zbieżność linii rozwoju naturalnego i kulturowego.

| Wygotski, 2002, s. 368 |

Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu się: między nadmiarem a niedomiarem wsparcia

Wprowadzenie

Istnieje wiele przesłanek, dla których analiza problemu trudności w uczeniu się dzieci w kontekście koncepcji kulturowo-historycznej Lwa Wygotskiego nabiera szczególnego znaczenia. Po pierwsze, Wygotski stworzył laboratorium do badania psychologii dzieci nieprawidłowo rozwijających się, które w efekcie przekształciło się w Eksperymentalny Instytut Defektologiczny (EID). Po drugie, konsultacje dzieci kierowanych na badania do tego instytutu, zwane analizami, miały niezwykle głęboki i nowatorski charakter. Należy wspomnieć tu także o ogromnym zainteresowaniu wynikami tych analiz, które prezentowane były podczas specjalnie organizowanych konferencji przyciągających tłumy nauczycieli, lekarzy, studentów. Po trzecie, zwraca uwagę samo podejście Wygotskiego do pracy z dzieckiem doświadczającym trudności, sposób prowadzenia rozmowy z nim, szacunek, oddanie i autentyczna chęć niesienia pomocy. Dorobek Wygotskiego to rezultat nie tylko wybitnych prac teoretycznych, które do dziś są inspiracją dla wielu osób zajmujących się problematyką dzieci doświadczających trudności, ale także bezpośredniej pracy z dziećmi potrzebującymi wsparcia (Gita L. Wygodzka, przekł. Marchow, 2002, s. 54-55).

Trudności w uczeniu się – spory i ujęcie definicyjne

Zagadnienie trudności w uczeniu się od lat intryguje pedagogów i psychologów, po dziś dzień nie tracąc na swojej aktualności. Mimo iż jest to pojęcie powszechnie znane, trudno o jednoznaczną definicję, chociażby ze względu na jego interdyscyplinarny charakter.

Duży wkład w definiowanie pojęcia trudności w uczeniu się przypisuje się S. Kirkowi, który odniósł je do *dzieci z zaburzeniami rozwoju języka, mowy, czytania i powiązanych sprawności komunikacyjnych wymaganych w interakcjach społecznych*, wyłączając osoby z deficytami sensorycznymi oraz z upośledzeniem umysłowym. Przede wszystkim autor ten oddzielił LD (*learning disability*) od innych rodzajów niepełnosprawności (Lyon, Fletcher, Barnes, 2003, za: Kirk, 1963).

W polskiej literaturze jedne z pierwszych prób zdefiniowania trudności podjęli: J. Pieter i M. Porębska. Zdaniem Pietera (1961) trudności to przeszkody utrudniające osiągnięcie zamierzonych celów, które mogą tkwić w: samym podmiocie działającym, jego otoczeniu lub przenikać się wzajemnie. Z kolei Porębska (1964) trudność definiuje jako subiektywne przeżycie, *stan człowieka zatrzymanego w realizacji dążenia*.

Psychologowie poznawczy zwrócili uwagę na moment powstania trudności, który pojawia się przy przejściu od myślenia reproduktywnego do myślenia produktywnego, co koresponduje z jedną z myśli W. Sterna utożsamiającego inteligencję ze zdolnością przystosowania się do nowych zadań i wymagań otoczenia, czyli zdolnością pokonywania trudności (Dembo, 1997). Z tego powodu tak ważne jest, by konfrontować ucznia z zadaniami, które początkowo wywołując zakłopotanie czy wątplenie, motywują go do podjęcia aktywności, czyli pokonania tego, co można nazwać trudnością (Bandura, 1970, s. 12-13). Trudność pojawia się zawsze w określonych sytuacjach: przymusowych, trudnych. Sytuacje trudne to: deprivacje (niemożność normalnego funkcjonowania ze względu na brak jakiegoś elementu w otoczeniu), przeciążenia (zadania ponad siły), zagrożenia (ryzyko poniesienia strat materialnych i niematerialnych) oraz utrudnienia (zadania złożone, przeszkody, konflikty, naciski) (Tomaszewski, 1963, za: Bandura, 1970).

Skrót LD może być różnie interpretowany: *learning disorders, learning disabilities, learning difficulties*, w zależności od źródła trudności ulokowanego na zewnątrz (niekorzystne warunki w domu lub w szkole) lub wewnątrz podmiotu uczącego się (uwarunkowania wewnętrzne) (Gindrich, 2002).

Warto zaznaczyć, że nazewnictwo trudności w uczeniu się różni się także w zależności od rejonu świata, w którym jest używane. Określenie *learning disability* (LD) właściwe dla literatury amerykańskiej odpowiada określeniu *specific learning disability/disorders* (SLD) stosowanemu w Europie i Wielkiej Brytanii (Krasowicz-Kupis, Pogoda, 2012).

Próbę zdefiniowania pojęcia trudności w uczeniu się warto zacząć od określenia jego granic, zakresu semantycznego. M. Gindrich (2002) zauważa, że pojęcie

trudności w uczeniu się jest szersze od pojęcia specyficzne trudności w uczeniu, ale jednocześnie węższe niż zaburzenia w uczeniu się. Wynika z tego, że trudności w uczeniu się mogą mieć charakter specyficzny i niespecyficzny. Zwraca na to uwagę m.in. M. Kowaluk, dokonując rozróżnienia sposobów rozumienia tego zagadnienia na: (1) szerokie – jako niespecyficzne trudności oraz (2) wąskie – jak specyficzne trudności w uczeniu się (2009, s. 14).

Trudności niespecyficzne to *wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami: upośledzenie umysłowe, zaburzenia neurologiczne, uszkodzenia mózgu, uszkodzenia narządów zmysłu i ruchu, zaburzenia emocjonalne* (Bogdanowicz, 1996, s. 13). **Trudności specyficzne** to *wybiórcze trudności w uczeniu się takich czynności, jak: czytanie, operowanie nawami, liczbami i symbolami, wykonywanie niektórych zadań ruchowych, diagnozowane przy spełnieniu określonych warunków: normalna sprawność intelektualna (nawet wysoka inteligencja), dojrzałość w ogólnym rozwoju, przebywanie we właściwym środowisku kulturowym przy jednocześnie stworzonych odpowiednich warunkach dydaktycznych do przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych* (Bogdanowicz, 1995, s. 332).

M. Dembo używa terminu **zaburzenia uczenia się**, odnosząc je do szerokiego zakresu zaburzeń powodujących trudności w nauce szkolnej, diagnozowanych po spełnieniu określonych kryteriów: (1) wyłączości (wykluczenie problemów emocjonalnych, upośledzenia umysłowego i defektów sensorycznych, zaniedbań dydaktyczno-wychowawczych), (2) rozbieżności między możliwościami a osiągnięciami dziecka oraz (3) potrzeba specjalnej pomocy w kształceniu. Uczniowie z trudnościami przejawiają specyficzne zachowania w następujących obszarach: czytanie, pisownia, pisanie, arytmetyka, wypowiedzi słowne, aktywność motoryczna oraz zachowania w klasie (1997, s. 421-422).

W odniesieniu do uczniów, którzy mają problem w realizacji standardów wymagań edukacyjnych ze względu na nietypowy rozwój psychoruchowy (Spionek, 1965), zawartych w podstawie programowej realizowanych w rutynowej formie (Bogdanowicz, 1995) używa się także określenia **specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)**. Pojęcie to ma bardzo szeroki zakres, bowiem dotyczy także uczniów zdolnych, którzy również mogą potrzebować szeroko rozumianego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, np. z uwagi na problemy emocjonalne. B. Trochimiak (2010) opisując model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazuje na możliwe źródła tych potrzeb: niepełnosprawność sensoryczna, niepełnosprawność intelektualna, ograniczenia zdrowotne i środowiskowe.

Drugą grupą potrzeb indywidualnych związanych z edukacją są **specyficzne potrzeby edukacyjne**, odnoszące się do konkretnego momentu w „niepowtarzalnej ścieżce rozwoju człowieka”, ukształtowane przez: indywidualne doświadczenia życiowe, uniwersalne potrzeby rozwojowe warunkowane czynnikami biologicznymi oraz oddziaływaniem środowiska społecznego (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 37).

Kategoria trudności w koncepcji kulturowo-historycznej Lwa S. Wygotskiego

Pojęcie trudności jest ważną kategorią w koncepcji nauczania rozwijającego Lwa Wygotskiego. Pojawia się ono pod postacią takich terminów, jak: kryzys, frustracja potrzeb, zadanie rozwojowe ukierunkowane na najbliższą sferę rozwoju.

Wygotski wyróżnia pewne przełomowe okresy w życiu człowieka (trzeci i siódmy rok życia), które mogą generować określone trudności. Jednym z nich jest **kryzys siódmego roku** życia jako okres przejściowy między rolą przedszkolaka a rolą ucznia. Trud tej sytuacji polega na niemożności określenia aktualnie pełnionej roli przez dziecko: jedna z nich jest już nieaktualna (przedszkolak), druga jeszcze aktualną nie jest (uczeń). Charakterystycznym symptomem tego przejścia jest utrata dziecięcej spontaniczności i naiwności typowych dla przedszkolaka. Najistotniejsze zmiany tego okresu to: różnicowanie się wewnętrznej i zewnętrznej strony osobowości dziecka (między przeżyciem a spontanicznym zachowaniem pojawia się moment intelektualny), rozwój usensowionego (uogólnionego) spostrzegania, afektywne uogólnienie (logika uczuć) (Wygotski, 1994, przekł. Czub, 2002, s. 166-167).

Wygotski zwraca uwagę na bardzo ważną prawidłowość dotyczącą etapu **diagnozy trudności rozwojowych** dziecka, mianowicie – konieczność uwzględnienia wewnętrznego stosunku dziecka do otaczającego je świata – ludzi, środowiska, traktowania go jako aktywnego uczestnika życia społecznego. W myśl tego założenia błędem jest skupianie się jedynie na opisie zewnętrznych warunków rozwoju zamiast na ich znaczeniu roli, jaką odegrały w rozwoju konkretnego dziecka, która będzie się zmieniać w miarę pojawiania się kolejnych zmian rozwojowych (Wygotski, 1994, przekł. Czub, 2002, s. 171-172).

Kluczową dla projektowania działań edukacyjnych dla ucznia, w tym ucznia z trudnościami, jest świadomość, że środowisko określa rozwój dziecka przez jego przeżycia, tzn. siły środowiska, nabierają znaczenia dzięki przeżyciom dziecka (Wygotski, 1994, przekł. Czub, 2002, s. 174-175). Analiza przeżyć dziecka pozwala

lepiej rozumieć wiele problemów związanych z rozwojem, w tym z kryzysami i trudnościami, a tym samym modyfikować te elementy środowiska, które rozwojowi nie sprzyjają. Warto przywołać tutaj pogląd Wygotskiego na relację między nauczaniem a rozwojem. To **nauczanie wyprzedza rozwój**, tworząc strefę najbliższego rozwoju dziecka. Z tego stwierdzenia płyną ważne implikacje dla pracy nauczyciela, który realizując proces nauczania ma realny wpływ na przebieg procesu rozwoju dziecka. Dzięki znajomości prawidłowości rozwojowych dziecka i ich analizie, nauczyciel tak komponuje sytuację edukacyjną, by sprzyjała ona kształtowaniu się nowych struktur regulacji psychicznej (Smykowski, 2000, s. 144-145). Dziecko przy pomocy nauczyciela ma nauczyć się pokonywania trudności, jakie pojawiają się na drodze dochodzenia do wiedzy. Trudność to brak określonych funkcji psychicznych lub ich niedostateczny rozwój. Jak zauważają A.L. Brown i R.A. Ferrara ukierunkowanie na najbliższą strefę rozwoju jest szczególnie ważne w przypadku dzieci opóźnionych (1994, s. 37).

Dokonując analizy trudności w perspektywie historyczno-kulturowej L. Wygotskiego nie można pominąć kwestii **modelu upośredniania**. Trudnością w tym kontekście jest stan frustracji potrzeb pojawiający się w przypadku rozerwania związków istniejących między potrzebami i przedmiotami ich zaspokojenia. Stan ten może pojawić się w następujących sytuacjach: (1) wystąpienie utrudnień w realizacji aktualnych potrzeb, (2) powstanie potrzeb nowego typu, (3) brak przedmiotów zaspokojenia potrzeb, (4) niewydolność aktualnego sposobu działania. Dotkliwość frustracji zależy od rangi określonych potrzeb w danym wieku oraz okresu jej trwania. Dzięki wystąpieniu tego typu utrudnień pojawia się motywacja do poszukiwania przez jednostkę nowych sposobów realizacji potrzeb. Do tego niezbędne jest wsparcie, środek pomocniczy, którym może być: (1) drugi człowiek (upośrednianie przez drugiego człowieka), (2) narzędzie (upośrednianie przez narzędzie), (3) znak (upośrednianie przez znak), (4) słowo (upośrednianie przez słowo) (Wygotski, 1971).

Rodzaje trudności w uczeniu się a uczeń z trudnościami w uczeniu się

W literaturze odnaleźć można różne klasyfikacje trudności. Poza podziałem na trudności: **specyficzne i niespecyficzne** G. Krasowicz-Kupis (2008) wyróżnia: trudności nabyte i trudności rozwojowe. L. Bandura dostrzega pięć kategorii trudności, dotyczących różnych obszarów funkcjonowania ucznia, takich jak: zdobywanie wiedzy, opanowanie umiejętności, zapamiętywanie, odczuwanie wartości, praktyczne zastosowanie wiedzy (1968). M. Dembo pisze z kolei o **dzieciach nietypowych**,

mogących doświadczać trudności w procesie uczenia, ze względu na: upośledzenie umysłowe, zaburzenia uczenia się, zaburzenia komunikowania się (mowy i języka), osłabienie słuchu, osłabienie wzroku, defekty fizyczne lub inne problemy zdrowotne, poważne kalectwo, a także wybitne uzdolnienia i talent (1997, s. 415). W przypadku ostatniej grupy mogą pojawić się takie zagrożenia, jak: asynchronia rozwojowa (nierównomierny rozwój różnych funkcji psychicznych), problemy w funkcjonowaniu społecznym, stres czy zagrożenia w rozwoju twórczości. Ponadto wybitne zdolności nie wykluczają różnych deficytów rozwojowych (dzieci podwójnie wyjątkowe) (Limont, 2010). Z kolei M. Bogdanowicz (1995) w grupie **dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyróżnia**: (1) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, (2) dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna, (3) dzieci z dysleksją rozwojową, (4) dzieci z zaburzeniami neurodynamicznymi (nadpobudliwość psychoruchowa, zahamowanie psychoruchowe).

Pewnych trudności doświadczali także uczniowie biorący udział w eksperymencie edukacyjnym *Akademickie Centrum Kreatywności*, jakie powstało przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Z uwagi na fakt, że przedmiotem zainteresowania grupy badaczy były trudności odnoszące się do pracy umysłowej oraz zespołowej, ich podział i nazewnictwo zastało zawężone do tych dwóch obszarów. Warto podkreślić, że trudności, z jakimi zmagali się uczniowie miały dynamiczny charakter, stąd przedstawiono jest w ramach określonych kontynuów:

- | 1 | od opisu czynności do namysłu nad procesem uczenia się (**trudności w zakresie konstruowania wniosków** rozumianych jako samodzielne dochodzenie do wiedzy ze względu na brak lub znikomą ilość tego typu doświadczeń),
- | 2 | od współzawodnictwa i pracy indywidualnej do współpracy rówieśniczej (**trudność w podejmowaniu pracy z rówieśnikami i czerpania z niej satysfakcji**),
- | 3 | od komunikacji jednokierunkowej i narzucającego monologu do otwartej na argumenty dyskusji (**trudność w zakresie porozumiewania się, konstruktywnej dyskusji** przy rozbieżności stanowisk),
- | 4 | od uczenia się przy wyłącznej pomocy dorosłego do uczenia się z dorosłym i bardziej kompetentnym rówieśnikiem (**trudność w zakresie korzystania z pomocy rówieśników**),
- | 5 | od zadaniowego spostrzegania uczenia się do holistycznego podejścia do uczenia się (**trudność w zakresie zdolności korzystania z wiedzy uprzedniej i zasobów uprzednich**),

- | 6 | od konieczności rywalizacji do potrzeby uznania jakości wykonania zadania (**trudność w zakresie wspólnego wypracowywania najbardziej optymalnego rozwiązania**),
- | 7 | od działania *ad hoc* do działania strategicznego i planowania działania (**trudność w zakresie konstruowania strategii działania**) (por. Wiśniewska, Szymczak, 2015).

Dynamika trudności znajduje odzwierciedlenie w jednej z kluczowych myśli teorii Lwa Wygotskiego, mówiącej o dynamicznym stanie rozwoju dziecka, czyli konieczności uwzględniania nie tylko tego, co dziecko już osiągnęło, ale również tego, co dopiero w nim dojrzeje (Filipiak, 2011). Warto podkreślić progres w rozwoju poszczególnych kompetencji, widoczny na przestrzeni eksperymentu nauczającego wspomnianego wcześniej (por. Wiśniewska, Szymczak, 2015).

Budowanie rusztowania w koncepcji nauczania rozwijającego Lwa Wygotskiego

Strefa aktualnego (SAR) i najbliższego rozwoju (SNR), to kluczowe pojęcia dla socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego (Filipiak, 2011). *Strefę najbliższego rozwoju określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. Strefa aktualnego rozwoju ujawnia poziom kompetencji osiągniętych przez ucznia* (Wygotski, 1971, za: Filipiak, 2011). Gdyby odnieść różnicę między nimi do komunikatów formułowanych przez dziecko, miałyby one następującą postać: *Pomóż mi, tego jeszcze nie potrafię, nie jestem pewien* (SNR) oraz *To już wiem, potrafię sam* (SAR).

Strategia budowania rusztowania jest jedną z procedur stosowanych w strefie najbliższego rozwoju (Filipiak, 2011). To proces **uczenia się pod kierunkiem**, specyficzny typ interakcji między dzieckiem a tymi, którzy wiedzą więcej, składający się z **Epizodów Wspólnego Zaangażowania** (Schaffer, 1994). Nauczyciel jako **tutor** budujący rusztowanie inicjuje i sprawuje **indywidualną opiekę nad dzieckiem**. Charakter i zakres tej opieki określają aktualne możliwości oraz osiągnięcia rozwojowe ucznia. Z uwagi na fakt, że działania tutora zawsze mieszczą się w strefie najbliższego rozwoju dziecka, strategia budowania rusztowania ma charakter interwencji o charakterze proaktywnym. Zadania wykraczające jeden krok ponad to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, wymagają ze strony nauczyciela ustawicznej, ale i **wrażliwej kontroli** jego poczynań (Schaffer, 1994).

Nauczyciel buduje **przestrzeń dla samodzielnego myślenia i działania dziecka**, dostarczając mu wsparcia emocjonalnego oraz merytorycznego, tworzy klimat sprzyjający podejmowaniu twórczej aktywności. Zadaniem tutora jest zaaranżowanie takiej sytuacji edukacyjnej, w której dziecko będzie miało możliwość doświadczenia **konfliktu poznawczego** poprzez konfrontację z problemem, mobilizującym je do podjęcia aktywności. Niezwykle ważną rolę w tym procesie odgrywają **instrukcje słowne** formułowane przez nauczyciela, który od początku posiada całościową wizję zadania, dostosowane zarówno do możliwości dziecka, jak i do danej sytuacji. Wsparcie nauczyciela polega także na dostarczaniu podpór, porad czy organizowaniu sytuacji podtrzymujących, dzięki którym jest możliwy rozwój posiadanych przez ucznia kompetencji. Nauczyciel sprawujący wrażliwą kontrolę stale monitoruje aktywność dziecka, komentuje jego poczynania, wskazuje możliwe sposoby dochodzenia do rozwiązania problemu, ale także przekazuje odpowiednie do sytuacji komunikaty niewerbalne, będące równie ważną informacją zwrotną dla ucznia (Wood, 1995; Schaffer, 1994; Filipak, 2011).

Tak rozumiana interakcja z dorosłym sprzyja rozwijaniu zdolności dziecka do **self-regulacji** oraz wytworzenia wizerunku siebie jako ucznia (Filipak, 2011).

Działania i zadania nauczyciela w strefie aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka

Do podstawowych zadań nauczyciela realizującego założenia koncepcji nauczania rozwijającego Lwa S. Wygotskiego należą:

- stałe monitorowanie rozwoju dziecka, diagnoza potencjałów rozwojowych, a tym samym różnicowanie form nauczania poszczególnych dzieci,
- projektowanie zadań edukacyjnych przy uwzględnieniu rodzących się dopiero potrzeb rozwojowych, nowych doświadczeń, kształtującej się wiedzy i zainteresowań, potencjalnych możliwości ucznia,
- stałe wartościowanie wysiłku edukacyjnego ucznia, kontrola, ocena, feedback w odpowiednim czasie i odpowiednio do zadania (Filipak, 2011).

Nie ulega wątpliwości, że ważnym elementem pracy nauczyciela na każdym etapie edukacji jest poznawanie ucznia rozumiane jako ustawiczne nadzorowanie jego rozwoju i aktywności, **podążanie za dzieckiem**. Wiedzę o dziecku można czerpać z różnych źródeł: wywiady z rodzicami oraz osobami z najbliższego otoczenia dziecka, obserwacja dziecka w trakcie aktywności szkolnych i pozaszkolnych

organizowanych przez nauczyciela, analiza wytworów ucznia czy dokumentacji dotyczącej dziecka (Janowski, 1991). Szczególnie ważna, a jednocześnie budząca dylematy niektórych pedagogów, jest właściwa interpretacja opinii oraz orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. O ile wzrasta liczba dzieci diagnozowanych w tego typu placówkach, o tyle kwestia dostosowania wymagań edukacyjnych w praktyce wciąż nie jest tak oczywista. Obowiązek nauczyciela w zakresie **indywidualizacji oddziaływań**¹ podyktowanej potrzebami psychofizycznymi, jak i edukacyjnymi ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się uniemożliwiające sprostanie wymaganiom edukacyjnym, jest regulowany przez MEN². Również rozporządzenie w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej z 2013 r. mówi o konieczności rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, w tym zainteresowań i uzdolnień poprzez obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości szkolnej dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna) lub ukierunkowaną na rozpoznanie trudności w uczeniu się oraz szczególnych uzdolnień (diagnoza szkolna).

Zdarza się, że nauczyciele oceniają stopień trudności swojej pracy, rangę własnego wysiłku przez pryzmat liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), z którymi na co dzień spotykają się w swoich klasach. Przy okazji warto poruszyć kwestię pewnego **naznaczenia**, jakie niesie ze sobą określenie *uczeń z opinią, uczeń z orzeczeniem* czy innym dokumentem nakazującym w sposób szczególny zwrócić uwagę na kwestię dostosowania wymagań edukacyjnych. To określenie generuje określone sposoby postrzegania takiego dziecka (*z nim na pewno będą problemy*) oraz podejścia do własnej pracy (*mogę mieć problemy z uczniem i jego rodzicami*). Mylne jest stosunkowo często przyjmowane założenie utożsamiające kwestię dostosowania wymagań edukacyjnych z ich obniżeniem. Te pojęcia nie są synonimami (!). **Dostosowanie wymagań** polega na modyfikacji procesu edukacyjnego umożliwiającego uczniowi sprostanie wymaganiom edukacyjnym, nabycie wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej dla danego etapu edukacyjnego poprzez: dobór odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych, rozszerzenie lub ograniczenie treści programowych, stosowanie adekwatnych do możliwości i potrzeb ucznia sposobów egzekwowania wiedzy, ustalenie kryteriów oceniania. Warto pamiętać, że w opinii czy orzeczeniu znajdziemy jedynie ogólne

¹ Wood (1995) posługuje się określeniem „proces indywidualnej opieki”.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych, Dz.U. 2013 poz. 520.

wskazówki do pracy z uczniem, zadaniem nauczyciela jest ich konkretyzacja w ramach nauczanych przedmiotów. W koncepcji nauczania rozwijającego tego typu działania są określane jako **wrażliwa kontrola nauczania**, czyli **reagowanie tu i teraz**, dostrajanie zachowań dorosłego do poczynań dziecka, jego aktualnego statusu rozwojowego, wyznaczonego nie wiekiem chronologicznym, a zestawem posiadanych kompetencji (Filipiak, 2011, s. 24).

Uczeń z trudnościami w uczeniu się realizuje ten sam materiał, tę samą podstawę programową, co jego rówieśnicy. Należy podkreślić, że **zasada indywidualizacji w kształceniu i wychowaniu obowiązuje w pracy z każdym uczniem**, niezależnie od doświadczanych przez niego trudności czy profesjonalnej diagnozy, zarówno w trakcie obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęć edukacyjnych³ (*Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu...*).

Algorytm działania szkoły otrzymującej dokument z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej placówki, najczęściej wygląda następująco:

- | 1 | dostarczenie dokumentu do szkoły, najczęściej przez rodzica,
- | 2 | przekazanie dokumentu wychowawcy klasy,
- | 3 | poinformowanie (przez wychowawcę lub pedagoga szkolnego) zespołu nauczycieli uczących o dokumencie,
- | 4 | zapoznanie się przez nauczycieli z diagnozą ucznia,
- | 5 | sporządzenie IPETu/innego programu pomocy uczniowi,
- | 6 | dostosowanie wymagań edukacyjnych w praktyce⁴.

Własne obserwacje, rozmowy z nauczycielami, rodzicami i uczniami z różnych środowisk pokazują, że największe trudności przysparza nauczycielom realizacja ostatniego punktu. Skonstruowanie przez nauczyciela czy zespołu nauczycieli uczących odpowiedniego **programu pomocy uczniowi** nie zawsze jest jednoznaczne z jego realizacją. Zdarza się, że programy bywają bezrefleksyjnie powielane przez kolejnych pedagogów (przekazywane między sobą, niekoniecznie na zasadzie wymiany dobrych praktyk lub za pośrednictwem Internetu). Wymiana własnych doświadczeń i spostrzeżeń, np. na temat skuteczności danych rozwiązań, może

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2015 poz. 843).

⁴ *Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2013 poz. 532.

być oczywiście inspirująca. Należy jednak pamiętać, że to uczeń i jego właściwości stanowią oś i jedyny słuszny punkt wyjścia do projektowania przeznaczonych dla niego zadań edukacyjnych, a także programu wsparcia realizowanego przez nauczyciela. Słowa te obrazują jedną z głównych myśli Schaffera. Strategie działania i metody, które nie sprawdzają się w pracy z danym dzieckiem, mogą okazać się zbawienne dla innego ucznia. To właściwości dziecka implikują rodzaj pomocy i wsparcia dostarczanego przez dorosłych (Schaffer, 1994, s. 167).

Warto zaznaczyć, że analiza opinii bądź orzeczenia na początku pracy z uczniem lub w momencie dostarczenia dokumentu do szkoły, jest tylko jednym z elementów złożonego procesu poznawania dziecka, który trwa tak długo, ile nasza z nim praca. **Raz postawiona diagnoza nie może być jedynym i ostatecznym punktem odniesienia dla planowania pracy nauczyciela.** Należy podkreślić, że analiza dokumentów wydawanych przez specjalistyczne placówki nie powinna ograniczać się tylko do tego, co stanowi dla ucznia trudność w danym momencie (SAR). Najczęściej jednak to właśnie te elementy jako pierwsze przykuwają uwagę nauczyciela, mimo iż nie mają one trwałego charakteru. Jedną z głównych myśli Wygotskiego (1971) mówi o konieczności modyfikowania działania nauczyciela adekwatnie do dokonujących się zmian w rozwoju dziecka. Bazowanie przez cały etap edukacyjny na jednej diagnozie, bez uwzględniania dynamiki rozwoju poszczególnych funkcji, jest ograniczaniem potencjału rozwojowego dziecka rozumianego jako pozostawanie w strefie aktualnego rozwoju (Wygotski, 1971). Równie ważne jest **zwrócenie uwagi na mocne strony dziecka**, jego zasoby, które pozwolą nadać właściwy bieg działaniom nauczyciela, projektującego sytuacje edukacyjne ukierunkowane na najbliższą sferę rozwoju (SNR) dziecka. To dzięki nim uczeń może: (1) usprawniać funkcje, które w dniu badania diagnostycznego były zaburzone, (2) doskonalić te, które nie budziły zastrzeżeń, (3) rozwijać nowe. Dobrze skonstruowany program pracy z dzieckiem pozwoli osiągnąć choćby najmniejsze, subtelne zmiany w jego funkcjonowaniu, które z kolei będą wyznaczały kierunek dalszej pracy. Zadania wykraczające o jeden krok ponad to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie (Schaffer, 1994), czyli **zadania – wyzwania** muszą uwzględniać każdą, nawet najmniejszą zmianę w jego rozwoju.

Stałe monitorowanie rozwoju dziecka znajduje swój wyraz chociażby w określonym wytycznymi ministerialnymi obowiązku ewaluowania skuteczności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Program pomocy dla ucznia nie jest dany raz na zawsze, musi ulegać modyfikacjom adekwatnie do postępów czynionych przez dziecko.

Z tego powodu niezbędną umiejętnością dla realizowania założeń nauczania rozwijającego przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest **umiejętność obserwacji** dziecka, która wymaga pogłębionej wiedzy na temat specyfiki rozwoju dziecka (por. *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria 1 *Rozwój*)⁵. Obserwacja pomoże poznać potrzeby, możliwości i umiejętności ucznia.

Szczególnie ważne wydaje się **monitorowanie rozwoju dzieci nietypowych**, które ze względu na odbiegające od normy osiągnięcia szkolne wymagają specjalnego kształcenia (Dembo, 1997). Dokumenty w postaci: opinii, orzeczenia czy zaświadczenia lekarskiego nie mogą zwalniać nauczyciela z obowiązku ustawicznej obserwacji dziecka i zwracania uwagi na nawet najbardziej dyskretne zmiany w jego funkcjonowaniu.

Tylko umiejętność wnikliwej obserwacji dziecka w sytuacjach zadaniowych pozwala nauczycielowi na budowanie adekwatnego do możliwości i potrzeb ucznia rusztowania. Jest to szczególnie ważne ze względu na dotkliwe dla rozwoju dziecka sytuacje polegające na deficycie (niedomiarze) lub nadmiarze rusztowania.

Reasumując, zadania i działania nauczyciela wynikające z koncepcji nauczania rozwijającego L. Wygotskiego w przełożeniu na język używany współcześnie przez pedagogów i psychologów polegają na uwzględnianiu w pracy z dzieckiem zarówno jego specyficznych, jak i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Branie ich pod uwagę polega w szczególności na:

- *tworzeniu warunków sprzyjających zaspokajaniu potrzeb głównych na danym etapie rozwoju,*
- *różnicowaniu form oddziaływania dydaktycznego stosownie do tych potrzeb,*
- *dostosowaniu form pomocy do specyfiki trudności w uczeniu się lub trudności społeczno-emocjonalnych doświadczanych przez uczniów* (Brzezińska, Jabłoński, Ziótkowska, 2014, s. 37).

W realizacji tych zadań przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej niezbędne są określone **kompetencje kulturowe**: (1) ogólnokulturowe, (2) specyficzne, profesjonalne, (3) osobowościowe oraz (4) społeczne i komunikacyjne (por. Filipiak, 2015).

⁵ *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* to publikacja przygotowana przez psychologów i pedagogów, pracowników czterech zespołów: Zespołu Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, opisująca sześć etapów rozwojowych człowieka – od wczesnego dzieciństwa po późną fazę okresu dorastania, pod red. prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej, dostępny na stronie IBE.




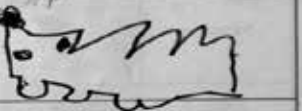





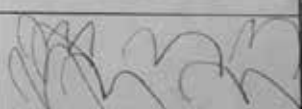
Nadmiar i deficyt rusztowania w pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się




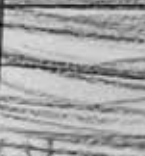




Nadmiar rusztowania w pracy z dziećmi z trudnościami definiowany przez Wooda (1995) jako ograniczanie przestrzeni dla samodzielnego działania można rozumieć jako:

- | 1 | nadmiar pomocy i wsparcia (merytorycznego i emocjonalnego) udzielanego dziecku w trakcie realizacji określonych zadań edukacyjnych,
- | 2 | konfrontowanie ucznia z zadaniami poniżej jego aktualnych możliwości lub też na poziomie sprawności już osiągniętych,
- | 3 | nadmiar kontroli sprawowanej przez nauczyciela – ograniczanie samodzielności dziecka w dochodzeniu do wiedzy i rozwoju określonych kompetencji,
- | 4 | wyprzedzanie myślenia i aktywności dziecka przez nadmiar instrukcji, udzielanych w niewłaściwej formie oraz w niewłaściwym momencie.

Wydaje się, że ryzyko nadmiaru budowania rusztowania jest większe w przypadku pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się. Przyjęcie założenia, że odchylenia czy zaburzenia rozwojowe zwalniają nauczyciela z obowiązku kreowania przestrzeni dla samodzielnego myślenia i działania, jest błędne i krzywdzące dla dziecka. Konsekwencje takiego ograniczania aktywności dziecka będą towarzyszyć mu przez całe życie.

Projekt *Akademickie Centrum Kreatywności* pozwolił uchwycić niezwykle bogate poznawczo sytuacje obrazujące samodzielną lub znacznie usamodzielnioną aktywność dziecka z zaburzeniami w rozwoju. Ciekawą egzemplifikacją jest praca plastyczna ucznia z diagnozą: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, połączone z zaburzeniami mowy oraz w zachowaniu. Rysunek ślimaka obrazujący wyobrażenie ciszy czy pędzący pociąg jako symbol wichury pokazuje, jak wielki potencjał twórczy tkwi w każdym uczniu (zob. Rys. 1, a i b). Zadaniem nauczyciela jest jego wydobyć.

Nazwa wiatru	Objawy na lądzie	Ilustracja
Cisza		
Powiew, słaby wiatr		
Umiarkowany wiatr		
Dość silny wiatr		
Silny wiatr		

Wicher, wiatr sztormowy		
Sztorm		
Silny sztorm		
Orkan i inne silne		

Rysunek 1 a i b. Jak wygląda wiatr?

Źródło: materiały projektu ACK, Andrzej, 7 lat

Niekorzystne rozwojowo dla ucznia będą także te sytuacje, które można określić jako **deficyt rusztowania**. Pod tym pojęciem można zidentyfikować następujące sytuacje:

- | 1 | projektowanie zadań przewyższających aktualny poziom rozwoju określonych kompetencji w stopniu wymagającym zaawansowanej pomocy dorosłego, a nawet wykonanie określonych sekwencji lub całych zadań za dziecko,
- | 2 | brak adekwatnych do możliwości dziecka i wymagań sytuacji instrukcji słownych,
- | 3 | brak kontroli postępów dziecka, wymuszanie samodzielności bez jednoczesnej diagnozy gotowości dziecka do podjęcia określonych aktywności,
- | 4 | brak wsparcia emocjonalnego adekwatnego do potrzeb dziecka w danej sytuacji.

Zarówno nadmiar, jak i deficyt rusztowania, generują określone konsekwencje dla rozwoju dziecka rozumiane jako: proces hamowania rozwoju, a nawet regresji określonych funkcji psychicznych, zabicie ciekawości poznawczej, postępująca utrata wewnętrznej motywacji do uczenia się. Równie dotkliwe mogą okazać się konsekwencje natury społecznej oraz emocjonalnej, dotyczące: samooceny i wiary we własne możliwości czy odporności na sytuacje trudne, prowadzące do destrukcyjnego stresu.

* * *

Praca nauczyciela to wielka odpowiedzialność za drugiego człowieka, której skutki będą miały wpływ na całe jego życie. Szczególnie ważny jest etap wczesnej edukacji. Pierwsze szkolne doświadczenia dziecka wpływają na rozwój istotnych kompetencji, zdolność do uczenia się, warunkujących jakość funkcjonowania i rozwoju daleko wykraczających poza etap przedszkola i szkoły. Koncepcja nauczania rozwijającego to bez wątpienia droga prowadząca do pełni rozwoju człowieka, wymagająca szkoły wrażliwej, przyjaznej dla dziecka, bez względu na charakter czy zakres doświadczanych przez nie trudności. Praca z uczniem (nie?)typowym bywa postrzegana w kategoriach wyzwania, trudności i pokładów cierpliwości w oczekiwaniu na jego postępy. Nie da się zmierzyć ilości czasu czy rozmiaru wysiłku, które gwarantowałyby osiągnięcie pożądaných efektów. Pewne jest, że w realizacji założeń nauczania rozwijającego, niezbędne są: zaangażowanie i świadome wspieranie dziecka w rozwoju, wymagające określonych kompetencji, wiedzy, tak na temat ogólnych prawidłowości rozwojowych, jak i konkretnego ucznia. Nieocenione są także te elementy profesji nauczycielskiej, których nie da się zmierzyć liczbą ukończonych kursów kwalifikacyjnych, a których wzorem był sam Lew Wygostki, mianowicie: szacunek, oddanie i autentyczna życzliwość wobec dziecka – małego człowieka, zwłaszcza z nieprawidłowościami w rozwoju.



wszystkie podstawowe funkcje aktywnie uczestniczące w nauce szkolnej oscylują wokół dwóch głównych nowych zdobyczy wieku szkolnego: uświadomienia i aktywności kierowanej woli.

[...] wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sensytywnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświadomionych i podlegających woli.

| Wygotski, 1989, s. 259 |

(Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategię działania ku refleksyjności

Spoglądanie na uczenie się przez pryzmat podejścia socjokulturowego zachęca do czynienia namysłu nad uczniem i nauczycielem, ich rolą, znaczeniem dla siebie nawzajem, udziałem w procesie uczenia się. W tym podejściu teoretycznym można mówić o dwóch autentycznie zaangażowanych w proces uczenia się podmiotach, dla których spotykание się w przestrzeni szkoły jest szansą wzajemnego stwarzania sobie warunków sprzyjających rozwojowi. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń, stają w obliczu wyzwań. Ich źródłem dla ucznia są sytuacje kreowane przez nauczyciela i/lub rówieśników, a źródłem dla nauczyciela – sytuacje tworzone dzięki uczniowi.

Przyglądanie się możliwościom ucznia przez pryzmat założeń teorii socjokulturowej prowadzi do wniosku, że jest on jednostką myślącą, poszukującą, wiedzącą, zdolną organizować wiedzę. Aktywnie dąży do rozumienia rzeczywistości. Samodzielnie i/lub przy aktywnym udziale innych członków kultury dochodzi do wiedzy, do rozumienia tego, co go otacza (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 70-79). Wydaje się, że bardzo ważną rolę w procesie budowania wiedzy pełnią inni, bardziej kompetentni w danej dziedzinie, czyli nauczyciel, inni dorośli, rówieśnicy. To oni mają szansę wspierania ucznia w tym, aby własny proces uczenia się, stawał się dla niego coraz bardziej zrozumiałym, znaczącym i *dziejącym się* świadomie, a zatem organizowanym przez niego. Mówiąc inaczej, dzięki innym uczeń ma szansę stawania się jednostką samosterowną (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 75; Arends, 1994, s. 489). O ile rówieśnicy mają prawo wspierania ucznia intuicyjnie (co często czynią bardzo

umiejętnie – zob.: Filipiak, Szymczak, 2015b, s. 110-111), bez świadomego przygotowywania się do tego, o tyle w odniesieniu do nauczyciela trudno akceptować *przypadkowość*, czy też brak nieustannie czynionego („przed”, „w trakcie” oraz „po” procesie wspierania) namysłu. Tutaj ujawnia się znacząca rola nauczyciela.

Założenia teorii socjokulturowej zachęcają do myślenia o nauczycielu jako o świadomym podejmowanych działań profesjonalistcie, którego cechuje zdolność (a także potrzeba) permanentnego zgłębiania własnego procesu uczenia się, coraz lepszego poznawania tego procesu i świadomego z niego korzystania. Nieustannie rozwijanie u siebie wskazanych zdolności ułatwia (czyńni możliwym?) nauczycielowi wspieranie ucznia w rozwijaniu tych umiejętności. Trudno bowiem oczekiwać, by osoba pozbawiona świadomości zachodzących/dziejących się we własnym procesie uczenia się wielu funkcji poznawczych, mogła w sposób pozbawiony przypadkowości wspierając towarzyszyć innemu człowiekowi w budowaniu przez niego wiedzy, negocjowaniu/ustalaniu znaczeń. Perspektywa socjokulturowa pozwala kreować role akcentujące potencjał nauczyciela, takie jak: organizator środowiska uczenia się ucznia (a także własnego), mediator, diagnosta, tutor, facylitator, ekspert, model kompetencyjny, refleksyjny praktyk (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 80-91). Zdolnością w znaczącym stopniu wspierającą nauczyciela w pełnieniu tych ról jest refleksyjność. Tylko czyniący namysł nauczyciel ma możliwość kreowania takich sytuacji edukacyjnych, które pozwalają uczniowi na stawanie się jednostką refleksyjną.

Istota refleksyjności

Refleksyjność rozumiana jest jako zdolność czynienia refleksji, czyli zdolność: obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i/lub kreowania rozwiązań, nadawania stworzonym/wybranym rozwiązaniom wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do repertuaru własnych działań). Przytoczone ujęcie definicyjne refleksyjności zostało skonstruowane na podstawie studiów prowadzonych w odniesieniu do: (1) koncepcji teoretycznych, takich jak: koncepcja zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa (1996), koncepcja refleksyjnego praktyka Donalda A. Schöna (1987), koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (1993; Maciuszek, 2003); (2) ujęć definicyjnych refleksyjności (Reber, 2005, s. 410, 648, 753); (3) ujęć definicyjnych refleksji (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 11-12) (por.: Szymczak, 2015a, s. 145; Szymczak, 2015b, s. 73).

Można podejmować próby usytuowania refleksyjności w obszarze/zakresie kompetencji nauczyciela. Wydaje się, że odnajduje ona własną *przestrzeń* w grupie kompetencji praktyczno-moralnych, czyli tego typu kompetencji, którego nauczyciel nie może *tak po prostu* opanować/zapamiętać ani też dokonać jego bezpośredniego transferu na obszar pracy z uczniami (ta właściwość cechuje kompetencje techniczne) (zob.: Kwaśnica, 2003, s. 303-304). Aby kompetencje praktyczno-moralne (do których należą kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne i kompetencje komunikacyjne), które korespondują z wiedzą praktyczno-moralną, mogły się rozwijać, nauczyciel potrzebuje możliwości doświadczania w obszarze komunikacyjnym (zob. szerzej: Kwaśnica, 2003, s. 299). Można więc przypuszczać, że ta grupa kompetencji rozwija się tylko w sytuacjach, w których nauczyciel ma szansę przeżywania i autentycznego angażowania się w określone epizody.

Przedstawiona przez Roberta Kwaśnicę specyfika kompetencji: interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych, pozwala na sformułowanie twierdzenia, że ich rozwój u nauczyciela związany jest w znaczącym stopniu ze zdolnością czynienia refleksji w odniesieniu do rzeczywistości/codzienności edukacyjnej oraz własnego w niej bycia (funkcjonowania, odnajdywania się) i (współ)bycia z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych (por.: Kwaśnica, 2003, s. 300-301).

Kompetencje interpretacyjne są zdolnościami *...rozumiejącego odnoszenia się do świata...* (do przedmiotów, funkcjonujących w nim ludzi, własnej osoby). Pozwalają nauczycielowi spostrzegać rzeczywistość jako motywującą do podejmowania (permanently) próby interpretowania, poszukiwania sensu. Tworzą *przestrzeń* do konstruowania pytań, które wyzwalają namysł dotyczący zmian zachodzących w rzeczywistości, własnej sytuacji, a także we własnej osobie (Kwaśnica, 2003, s. 300).

Kompetencje moralne to zdolność czynienia „refleksji moralnej”, która przejawia się w stawianiu pytań dotyczących prawomocności moralnej podejmowanych działań. Ten rodzaj refleksji jest „autorefleksją”, dla której *fundament* tworzy pytanie o sposób postępowania, dzięki któremu osoba będzie mogła, z jednej strony – pozostawać wierną własnym przekonaniom, wartościom, zasadom, a z drugiej strony – unikać narzucania własnej perspektywy innym ludziom (czyli szanować ich prawo do bycia wiernymi sobie) (Kwaśnica, 2003, s. 300). Można przypuszczać, że te kompetencje nierzadko stanowią źródło dylematu, wobec którego staje jednostka, dylematu dotyczącego podejmowania lub rezygnowania z określonego postępowania, dylematu związanego z wyborem rodzaju planowanego zachowania/działania.

Kompetencje komunikacyjne przejawiają się w zdolności *...bycia w dialogu z innymi i z sobą samym*. Dialog rozumiany jest tu jako rozmowa z drugim człowiekiem, w której każdy z jej uczestników ma poczucie odpowiedzialności za wypowiedane słowa, podejmuje próbę rozumienia siebie oraz otaczającej go rzeczywistości. Rozmowa ta jest zastanawianiem się nad pytaniami pozbawionymi jedynej, słusznej odpowiedzi. Stanowi poszukiwanie sensu egzystencji człowieka i świata. Każda zaangażowana w nią osoba dzieli się tym *...co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne*. W zakresie tych kompetencji sytuują się: *zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby*; *zdolność krytyki rozumianej jako ...poszukiwanie ukrytych przesłanek, cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań*; *postawa niedyrektywna*, dzięki której osoba spostrzega własny punkt widzenia jako jeden z wielu możliwych, nie zaś jako optymalny i obowiązujący dla wszystkich (Kwaśnica, 2003, s. 300-301). Refleksyjność jest niezbędna dla każdego z opisanych rodzajów kompetencji. Pozwala bowiem spostrzegać określone sytuacje oraz uczestniczące w niej osoby. Ta zdolność stanowi pierwszy etap analizowania zdarzenia oraz aspektów, które z nim korelują. Świadomość siebie, konsekwencji podejmowanych działań (dla siebie oraz dla innych osób), stawianie pytań i nieustanne poszukiwanie odpowiedzi, uwzględnianie zmieniającego się kontekstu nie mogą *dziać się/zachodzić* bez czynienia refleksji w odniesieniu do nich.

O potrzebie podejmowania działań wspierających u nauczycieli rozwijanie się kompetencji praktyczno-moralnych przekonują właściwości tej grupy kompetencji, tj.: ich nadrzędna pozycja w zawodzie nauczyciela czy brak możliwości przekazywania ich w drodze transmisji (zob.: Kwaśnica, 2003, s. 302-303). Ponadto niemożliwym wydaje się mówienie o nauczycielu w podejściu socjokulturowym bez uwzględnienia tej grupy kompetencji. Wrażliwe i autentyczne towarzyszenie uczniowi, wspólne z uczniem negocjowanie/ustalanie znaczeń czy interpretowanie sygnałów i komunikatów ze strony ucznia, bez wątpienia sytuują się w jej zakresie. Ujawniają się tu zatem zdolności: *umiejętnego korzystania przez nauczyciela z najważniejszego narzędzia kulturowego, czyli języka, „budowania rusztowania” oraz wrażliwego monitorowania poczynań ucznia (a także własnych)* (zob.: Filipiak, 2012, s. 49-59; Filipiak, 2011, s. 64-72; Filipiak, 2008, s. 23-24). Ponadto wyniki badań prowadzonych przez Donalda A. Schöna (1987) ujawniły znaczenie (dla stawania się profesjonalistą) zdolności czynienia namysłu dotyczącego podejmowanych działań zawodowych. Wartościowe wydaje się zatem tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciele mają szansę rozwijania refleksyjności. Nie bez znaczenia dla tak skonstruowanego twierdzenia są atuty/właściwości, które charakteryzują zdolność czynienia refleksji.

Właściwości refleksyjności

Refleksyjność pozwala człowiekowi spostrzegać rzeczy/problemy/zagadnienia/sytuacje znane w sposób odmienny od dotychczasowego lub też umożliwia mu czynienie nowych rozróżnień (Langer, 1993, s. 162). Ponadto sprzyja chronieniu osoby przed myślami, które są dla niej niekorzystane oraz pozbawione racjonalnych podstaw (Langer, 1993, s. 163; por.: Szymczak, 2015a, s. 145).

Refleksja sprzyja rozumieniu dynamiki uczenia się, znaczenia organizowania warunków uczenia się uczniów, znaczenia obserwowania rozwoju (zarówno uczniów, jak i własnego). Jest swoistą metodą, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji. Analizowanie przez nauczyciela rzeczywistości edukacyjnej, a także podejmowanych przez niego działań, pozwala na systematyczne monitorowanie progressu (por.: Paris, Ayres, 1997, s. 110; Szymczak, 2015a, s. 144).

Refleksja umożliwia nauczycielowi monitorowanie własnej wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej. Pozwala mu także diagnozować przestrzenie własnej aktywności zawodowej, w odniesieniu do których niezbędne jest wprowadzanie modyfikacji, które z kolei pomagają mu sprostać określonym standardom. Sprzyja również doświadczaniu przez nauczyciela poczucia sukcesu zawodowego z osiągnięć i poczynionych postępów (Paris, Ayres, 1997, s. 112; por.: Szymczak, 2015a, s. 144), a także rozwijaniu się u niego poczucia kompetencji i poczucia sprawstwa (por.: Szymczak, 2015a, s. 144).

Proces analizowania przez nauczyciela własnych poczynań związany jest z doświadczaniem potrzeby uwzględniania zachowania uczniów. Zwykle jest ono bowiem odpowiedzią na propozycje nauczyciela. Zaspokajaniu tej potrzeby nauczyciela sprzyja jego zdolność obserwowania zarówno własnej osoby i własnego działania, jak i zachowania oraz działania podejmowanego przez uczniów (Paris, Ayres, 1997, s. 111).

Refleksja sprzyja badaniu tego, co oparte na intuicji. Pozwala nauczycielowi na świadome pozostawanie przy rozwiązaniach, które uznaje za optymalne, a także rezygnowanie z tych, które spostrzega jako mniej wartościowe. Sprzyja także przekształcaniu przez nauczyciela działań intuicyjnych i instynktownych w podejmowane w pełni świadomie (Fish, 1996, s. 10; por.: Szymczak, 2015a, s. 144).

Refleksja pozwala nauczycielowi świadomie i krytycznie tworzyć własną filozofię edukacyjną, która znajduje uzasadnienie zarówno w jego wiedzy uprzedniej, jak i podejściach oraz koncepcjach teoretycznych. Profesjonalny namysł umożliwia

uwalnianie się od stereotypów, otwartość na alternatywne rozwiązania, a jednocześnie chroni przed pozbawioną uzasadnienia fascynacją nowymi ofertami (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 21; por.: Szymczak, 2015a, s. 144).

Refleksja sprzyja stawianiu się twórcą w zawodzie. Krytyczna analiza własnego doświadczenia oraz wiedzy pozwala nauczycielowi zauważać określone prawidłowości, formułować wnioski, określać treści oraz formy sytuacji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 22; por.: Szymczak, 2015a, s. 144).

Podejmowana przez nauczyciela refleksja sprzyja rozwijaniu się u niego umiejętności organizowania warunków uczenia się uczniów. Stymuluje rozwój zdolności spostrzegania niepowtarzalnych sytuacji w klasie jako problemowych oraz rozwiązywania ich jako problemy. Ponadto pozwala na poszukiwanie nowych wzorców postępowania, które oddają specyfikę, złożoność, brak stałości oraz ...*konflikty wartości współczesnego świata*. Stwarza zatem szansę uwzględniania zmieniającego się kontekstu i dostosowywania do niego realizowanych działań. Pomaga także nauczycielowi świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z trudnościami, których doświadcza, zwłaszcza tymi, które dotyczą wartości i uznawanych priorytetów (Arends, 1994, s. 46; por.: Szymczak, 2015a, s. 144).

Refleksja, która polega na systematycznym badaniu i teoretyzowaniu dotyczącym własnej praktyki, charakteryzuje się: kolegialnością, wspólnym z innymi uczestnikami procesu edukacji poszukiwaniem, dążeniem do zmiany i poprawy oraz nie kończącym się podejmowaniem pracy nad własnym nauczaniem w celu czynienia go coraz doskonalszym. Skoncentrowana jest na zrozumieniu powiązanych z sobą procesów myślenia i działania, sprzyja ujawnianiu się osobistych teorii, wspiera proces uświadamiania sobie przez nauczyciela wartości oraz przekonań stanowiących podstawę podejmowanego przez niego działania o charakterze praktycznym (Gołębniak, 1998, s. 153; por.: Szymczak, 2015a, s. 144-145).

Refleksja w działaniu oraz nad działaniem jest znaczącym aspektem profesjonalizmu nauczyciela. Przekonują o tym role, które można wskazać w odniesieniu do refleksji zawodowej nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 25). Należą do nich: (1) rola uwalniająca, (2) rola integracyjna, (3) rola dyscyplinująca, (4) rola predykcyjna, (5) rola autokreacyjna (zob. szerzej: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 26-30).

Refleksja nad działaniem może stanowić swoisty *lek* na zjawisko „przeuczenia”, czyli rutynowe, automatyczne działania jednostki. Sprzyja bowiem dostrzeganiu i monitorowaniu nieuświadamianych (ukrytych) procesów rozumienia określonych

problemów, które pojawiają się jako konsekwencja permanentnego powtarzania działań w praktyce. Umożliwia również jednostce zrozumienie sytuacji cechujących się niepewnością oraz niepowtarzalnością, których doświadcza we własnej pracy zawodowej (Schön, 1987, s. 61) oraz sprzyja rozwijaniu zdolności radzenia sobie z sytuacjami (oraz w sytuacjach) niepewności, braku stabilności, niezwykłości czy też konfliktu wartości (Schön, 1987, s. 50; por.: Szymczak, 2015a, s. 145).

Refleksyjność znajduje odzwierciedlenie/własne miejsce wśród zdolności i umiejętności cechujących nauczyciela, któremu bliska staje się poszerzona profesjonalność (w odróżnieniu od profesjonalności ograniczonej – por.: Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 29). Do ich wyodrębnienia zachęcają wskazywane przez Erica Hoyle'a i Lawrence'a Stenhouse'a jej właściwości. Można powiedzieć, że u takiego nauczyciela są i nieustannie rozwijają się, między innymi, następujące zdolności i umiejętności:

- zdolność uczenia się z praktyki i w czasie realizowania działań praktycznych ściśle połączona ze zdolnością korzystania z teorii (zdolności te mają własne źródło w mediacji pomiędzy doświadczeniem a teorią),
- zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych w szerszym kontekście społecznym, wychodzącym poza kontekst klasy szkolnej,
- zdolność uczenia się z innymi nauczycielami i od innych nauczycieli,
- zdolność badania rzeczywistości edukacyjnej (angażowanie się, między innymi w badania naukowe typu *action research*, aktywne działania w stowarzyszeniach naukowych oraz profesjonalnych),
- zdolność oraz potrzeba nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań, inspiracji teoretycznych dla praktyki (systematyczne zapoznawanie się z literaturą związaną z profesją nauczyciela, udział w kursach, szkoleniach, studiach, seminariach naukowych) (por.: Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 30).

Analizowanie sytuacji edukacyjnych, które wydaje się najbardziej złożonym *aspektem/elementem* refleksyjności, związane jest z podejmowaniem przez nauczyciela wielu czynności, które z kolei wymagają określonych umiejętności. Z tego powodu rozwijanie refleksyjności przejawia się w kreowaniu sytuacji edukacyjnych, które stymulują rozwój następujących zdolności (oraz sytuujących się w ich zakresie umiejętności):

- obserwowania rzeczywistości edukacyjnej (własnych działań oraz działań podejmowanych przez innych uczestników sytuacji edukacyjnych),

- wybierania zdarzenia edukacyjnego, któremu nadawany będzie wymiar krytyczny¹,
- analizowania wybranej sytuacji edukacyjnej, która obejmuje: umiejętność stawiania pytań dotyczących sytuacji edukacyjnej, umiejętność korzystania z zasobów wewnętrznych (własnych doświadczeń, własnych przekonań, własnej wiedzy), umiejętność korzystania z zasobów zewnętrznych (literatury naukowej, Internetu, konsultacji z innymi nauczycielami i ekspertami), umiejętność przyjmowania perspektywy innych uczestników sytuacji edukacyjnej (odmiennego od własnego punktu widzenia), umiejętność czynienia namysłu w odniesieniu do siebie jako nauczyciela i jako uczestnika rzeczywistości społecznej, umiejętność czynienia „mówienia dla myślenia” (stymulowania własnego procesu myślenia), umiejętność problematyzowania (identyfikowania/nazywania problemów),
- modyfikowania własnej praktyki zawodowej.

Wydaje się, że właściwości refleksji można odnieść także do osoby ucznia (tym bardziej, że o nauczycielu w teorii socjokulturowej warto myśleć nie tylko jako o profesjonalście, ale także jako o zawsze zaciekawionym aktywnością dziecka, zainteresowanym i zaangażowanym w rozwój zarówno własny, jak i ucznia, uczniu). Odnoszą się one bowiem nie tylko do obszaru zawodowego, ale po prostu do uczenia się. Czynienie namysłu zatem wspiera ucznia w stawianiu się świadomym własnego procesu uczenia się. Pomaga uczniowi w zastanawianiu się nad własnym myśleniem, pozwala mu na rozwijanie metapoznania we własnym uczeniu się, czyli introspekcyjnej wiedzy o procesach poznawczych (zob. szerzej: Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 206-224).

Czym jest/w czym przejawia się/na czym polega – w perspektywie socjokulturowej – wspólne refleksyjne uczestniczenie ucznia i nauczyciela w procesie uczenia się?

Spotkania w przestrzeni szkolnej kreują, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia, dwa (co najmniej) typy możliwości rozwijania refleksyjności. W przypadku ucznia są to: *bycie w dialogu/interakcji z nauczycielem* i *bycie w dialogu/interakcji/interakcjach z rówieśnikiem/rówieśnikami*, a w odniesieniu do nauczyciela – *bycie w dialogu z uczniem/uczniemi* oraz *bycie w dialogu z innym/innymi nauczycielem/nauczycielami*.

¹ Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji podkreśla B. Śliwerski, 2011, s. 53-72.

Można mówić o określonych aspektach, które pomagają nauczycielowi i uczniowi we wzajemnym, autentycznym *byciu*. Bardzo wiele (wszystko?) w tym zakresie zależy od nauczyciela jako podmiotu, który świadomie i w nieustannym namyśle zaprasza ucznia do samodzielnego dochodzenia do wiedzy (samodzielnego, ale przy niezwykle istotnym wsparciu ze strony bardziej kompetentnego dorosłego) (por.: Filipiak, 2012, s. 49-69).

Nauczyciel rezygnuje z zadaniowego podejścia **do uczenia się** na rzecz **koncentrowania się na procesie** uczenia się. Nie skupia się na tym, czy uczeń podczas spotkania z nim wykona zadanie. Tworzy takie warunki, w których uczeń samodzielnie dochodzi do tego, w jaki sposób pracuje z zadaniem, z jakich strategii korzysta, udział jakich funkcji poznawczych pozwala mu rozwiązywać problem, jakie strategie będą efektywne (jeżeli zastosowane do chwili obecnej nie pozwoliły mu rozwiązać zadania). Nauczyciel rezygnuje z koncentrowania się na efekcie pracy ucznia. Właśną uwagę kieruje na dochodzenie przez ucznia do niego lub też dochodzenie do *nieefektu* (odkrywanie przez ucznia tego, co utrudnia czy uniemożliwia mu rozwiązanie zadania i co może uczynić, aby te bariery zniwelować).

Narzędziem, z którego korzysta nauczyciel w pracy z uczniem, stają się **pytania**, konstruowane przez kompetentnego dorosłego w czasie *bycia* z uczniem, adekwatnie do tego, *co i w jaki sposób* czyni uczeń. Nauczyciel tworzy uczniowi warunki do podejmowania namysłu dotyczącego pokonywanych przez niego poszczególnych etapów/kroków. Stawiane przez nauczyciela pytania tworzą sytuacje edukacyjne, dzięki którym uczeń ma możliwość rozwijania własnych funkcji poznawczych. Uczeń staje się świadomy tego, która funkcja poznawcza (czy też funkcje poznawcze) jest aktywna (są aktywne) w określonej sytuacji edukacyjnej. Ta świadomość z kolei pozwala mu na samodzielne dochodzenie do tego, z jakiej strategii korzysta w danej sytuacji, a jeżeli okazuje się ona nieskuteczną, pozwala mu na konstruowanie efektywnej w tej sytuacji strategii.

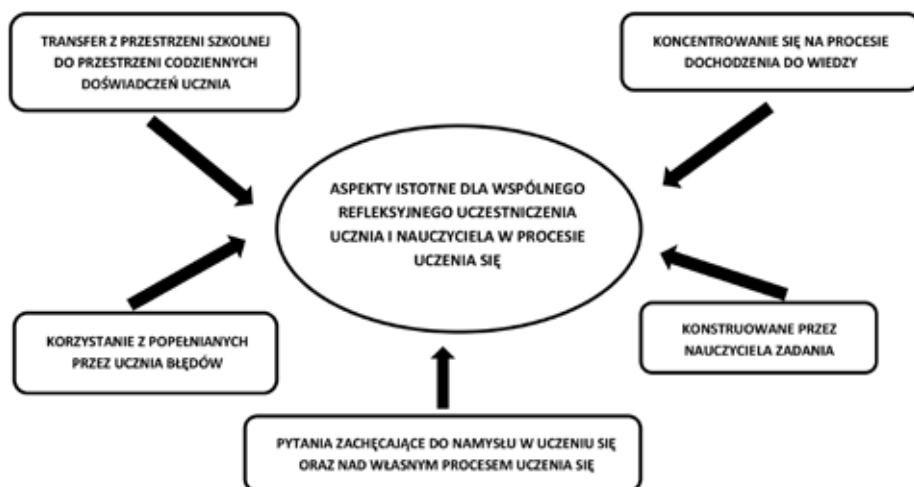
Nauczyciel kreuje przestrzeń, w której uczeń tworzy wniosek/zasady/reguły (w odniesieniu do zidentyfikowanej/odkrytej strategii uczenia się), który/która znajduje odzwierciedlenie w bliskiej mu (doświadczanej przez niego) codzienności. Uczeń wskazuje typ/rodzaj sytuacji (obszary/sfery życia), w których będzie mógł na co dzień korzystać z tego, do czego doszedł. Czyniony przez niego transfer pozwala mu spostrzegać (a następnie doświadczać) powiązania pomiędzy własnym procesem uczenia się organizowanym w szkole i własnym funkcjonowaniem poza szkołą. Dzięki temu to uczeń nadaje znaczenie własnemu uczeniu się. Doświadcza

poczucia sensu podejmowanej dotąd (w ramach spotkania z nauczycielem i/lub rówieśnikami) pracy (podejmowanych wysiłków).

Nauczyciel korzysta z błędów popełnianych przez ucznia. Stanowią one dla niego okazję edukacyjną do tego, by uczeń (przy wsparciu dorosłego) czynił namysł dotyczący tych błędów. Takie podejście tworzy przestrzeń dla ich wspólnej (zróżnicowanej pod względem formy) refleksji dotyczącej *drogi poznawczej*, która doprowadziła do jego pojawienia się. Dzięki temu uczeń dokonuje wglądu we własną *drogę poznawczą*, którą pokonał (do chwili obecnej) podczas pracy z zadaniem. To z kolei kreuje przed nim szansę zastanawiania się nad tym, z jakiego powodu popełnił błąd, co pomoże mu unikać tego błędu w przyszłości, czyli jaka strategia będzie efektywna. Nauczyciel uczestniczy w czynionych wspólnie rozważaniach za pośrednictwem pytań, które stawia uczniowi, aby ten mógł budować wiedzę (proces dochodzenia do wiedzy stanowi formę udziału ucznia).

Nauczyciel konstruuje zadania, które proponuje uczniowi. Za ich pośrednictwem zaprasza ucznia do konstruowania wiedzy, do czynienia namysłu w odniesieniu do wykorzystywanych strategii, do opracowywania własnych strategii (jeżeli taka potrzeba zaistnieje). Stawianie ucznia w obliczu zadań, które motywują go do korzystania z wiedzy uprzedniej, sprzyja autentycznemu budowaniu przez niego wiedzy.

Występowaniu/działaniu się wskazanych powyżej aspektów (współ)bycia i (współ)stawiania się w uczeniu się sprzyja refleksyjność, zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Uczeń zachęcany jest przez nauczyciela (głównie dzięki pytaniom) do obserwowania własnych działań i poszukiwania dla nich uzasadnienia we własnych funkcjach poznawczych. Dzięki temu systematycznie zastanawia się, uczestnicząc aktywnie we własnej *drodze poznawczej*, nad tą drogą. Nauczyciel, natomiast, nieustannie czyni namysł dotyczący tego, w jaki sposób ma reagować na działania ucznia, aby wspierać jego stawianie się świadomym *dziejących się* procesów poznawczych, refleksyjnym, zaangażowanym uczestnikiem własnego procesu uczenia się. Aspekty znaczące dla wspólnego refleksyjnego bycia ucznia i nauczyciela w procesie uczenia się w sposób graficzny przedstawia Rys. 1.



Rysunek 1. Aspekty istotne dla wspólnego refleksyjnego uczestniczenia ucznia i nauczyciela w procesie uczenia się (opracowanie własne)

Uczeń, dzięki współpracy z kompetentnym dorosłym, który rozumie, na czym polega proces dochodzenia do wiedzy, ma szansę stawiania się uczniem samosterownym (por.: Filipiak, 2012, s. 75; Arends, 1994, s. 489). Można powiedzieć, że nauczyciel będący uczniem samosterownym może tworzyć warunki uczenia się, które będą wspierały ucznia w procesie stawiania się świadomą i niezależną poznawczo od innych osobą.

Wspieranie nauczyciela (oraz ucznia) w rozwijaniu refleksyjności

Zasadne wydaje się *wspieranie nauczycieli* w zakresie czynienia *namysłu* dotyczącego rzeczywistości/codzienności edukacyjnej. Tylko refleksyjny praktyk odczuwa potrzebę oraz potrafi organizować warunki uczenia się w sposób, który będzie sprzyjał rozwijaniu się refleksyjności zarówno u niego, jak i u uczniów. Trudno bowiem oczekiwać, by nauczyciel nie podejmujący refleksji dotyczącej własnej osoby jako nauczyciela, własnego procesu uczenia się, realizowanych działań, reakcji innych uczestników sytuacji edukacyjnych na proponowane przez niego zadania, zachęcał do tego uczniów.

Bez wątplenia nauczyciele mają możliwość samodzielnego kreowania sposobów, które wspierają ich w byciu oraz stawianiu się refleksyjnymi profesjonalistami. Mogą jednak również korzystać z istniejących już rozwiązań, które pełnią funkcję swoistych *narzędzi* stymulujących rozwój refleksyjności. Należą do nich, między

innymi: model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej², portfolio oraz wspólne z innymi osobami czynienie namysłu w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych, czyli *feedback*³.

Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Model rozwijania refleksyjności stanowi propozycję *narzędzia*, które pomaga nauczycielowi w rozwijaniu u siebie zdolności czynienia namysłu w odniesieniu do codzienności edukacyjnej. Sytuuje się w paradygmacie konstruktywistycznym, który jest jednym z paradygmatów służących strukturyzowaniu badań jakościowych⁴ (obok paradygmatu pozytywistycznego, postpozytywistycznego, krytycznego i feministyczno-poststrukturalnego) (Denzin, Lincoln, 2009, s. 51-52; por.: Szymczak, 2015a, s. 147). Jest modelem jakościowym wyjaśniającym (por.: Cempel, 2003, s. 49-50) i charakteryzuje go *cyrkularność*. Zachęca bowiem do wielokrotnego poddawania analizie określonej sytuacji edukacyjnej (por.: Szymczak, 2015a, s. 147). Model ten obejmuje sześć etapów – ostatni z nich stanowi swoiste *zaproszenie* do obserwowania podejmowanych przez nauczyciela działań. Jego etapy przedstawiają się następująco:

- | 1 | wybór sytuacji edukacyjnej, której nadawany będzie wymiar krytyczny,
- | 2 | rejestrowanie zdarzenia z codzienności edukacyjnej,
- | 3 | analiza i interpretacja zarejestrowanego incydentu przy odwołaniu się do własnej wiedzy,
- | 4 | identyfikacja (nazwanie) obszarów problemowych,
- | 5 | analiza spostrzeżonych zagadnień przy odwoływaniu się do zasobów zewnętrznych,
- | 6 | wprowadzanie zmian do własnych działań podejmowanych w pracy z uczniami (zob. szerzej: Szymczak, 2015a, s. 147-148).

² Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powstał podczas realizacji projektu badawczego pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak nt. „Refleksja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych”; model został opisany w artykule J. Szymczak (2015a). Ponadto jest stosowany w pracy ze studentami Pedagogiki wczesnoszkolnej w ramach autorskiego kursu Warsztat refleksyjności nauczyciela, którego program został opracowany w Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

³ E-portfolio oraz *feedback* („gorący” i „odroczone”) to *narzędzia*, które były stosowane w ramach realizacji projektu *Akademickie Centrum Kreatywności* w pracy ze studentami-beneficjentami projektu oraz nauczycielami-interwencjonistami, którzy uczestniczyli w projekcie; zostały przedstawione w raporcie z projektu, 2015b, s. 130-147).

⁴ Model powstał w procesie realizowania wspomnianego w przypisie nr 1 projektu badawczego, który prowadzony jest z wykorzystaniem metodologii jakościowych.

Praca z modelem kreuje sytuacje, które sprzyjają rozwojowi znaczących dla refleksyjności (wskazanych powyżej w artykule) zdolności oraz umiejętności. Wyodrębnione w modelu etapy motywują nauczyciela do podejmowania określonych aktywności, bez których analizowanie danego aspektu rzeczywistości edukacyjnej byłoby niemożliwe. Aktywności te z kolei stymulują rozwój zdolności czynienia namysłu.

Portfolio⁵

Portfolio jest techniką stwarzającą jego autorowi możliwość monitorowania własnego rozwoju. Stanowi swoisty dokument prezentujący poczynania podejmowane przez określoną osobę. Pozwala zatem również innym śledzić postępy danej osoby, poznawać (odkrywać) jej *mocne* i *słabe* strony, identyfikować jej pasje, zdolności, zainteresowania. Portfolio to nieustannie powiększający się zbiór nieprzypadkowych, autentycznych dokumentów, który eksternalizuje (czyni dostępnym dla twórcy oraz dla innych) rozwój kompetencji jego autora (Gołębniak 2002, s. 22; por.: Filipiak, 2012, s. 137-144).

Portfolio może stanowić ilustrację drogi rozwoju w różnorodnych dziedzinach i etapach życia (w przedszkolu, w szkole, karierze zawodowej, rozwoju zainteresowań). Jest techniką, która sprawdza się w pracy z uczniami. Konstruowane przez nauczyciela jest *narzędziem*, które zachęca do autorefleksji, do krytycznego namysłu nad doświadczeniami i sytuacjami, do dokonywania ewaluacji własnej pracy. Stanowi dokument, który w doskonały sposób służy przedstawianiu rozwoju zawodowego (Krzyschała, Zamorska, 2008, s. 104).

Portfolio tworzone przez nauczyciela dotyczy spraw bezpośrednio związanych z jego codzienną pracą. Może odwoływać się do obszaru pracy z uczniami (aspektów wychowawczych, własnego warsztatu pracy), do problemów dotyczących organizacji pracy szkoły, do współpracy z nauczycielami i/lub współpracy z rodzicami. Określenie problemu, którego będzie dotyczyło, sprzyja konstruowaniu w odniesieniu do niego prostych pytań (Krzyschała, Zamorska, 2008, s. 104).

Precyzja celu tworzenia przez nauczyciela (czy też ucznia) portfolio ułatwia podejmowanie decyzji dotyczących rodzaju materiałów, które autor będzie w nim zamieszczał. Wśród dokumentów zamieszczanych w portfolio nauczyciela mogą znaleźć się: wytwory uczniów, plany zajęć, scenariusze zajęć, pomoce dydaktyczne,

⁵ Fragment stanowi modyfikację i rozszerzenie tekstu zamieszczonego z części VII raportu, 2015, s. 143-147.

arkusze obserwacji, wypowiedzi innych nauczycieli, planowane przedsięwzięcia. Załączanie spostrzeżeń (zapisywanych przez nauczyciela „w biegu”), krótkich notatek (przygotowywanych podczas codziennych działań, systematycznie opracowywanych), istotnych myśli oraz pytań, które pojawiają się w różnorodnych momentach pracy nauczyciela, w różnych momentach czynionych przez niego (w odniesieniu do określonego problemu) rozważań (również tych pytań, na które w danej chwili nie zna odpowiedzi) sprzyja ujawnianiu się nowych perspektyw spostrzegania problemu (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 105-106). W tym zbiorze wytworów nauczyciel może wyodrębnić przestrzeń, w której będzie dokumentował pracę z modelem rozwijania refleksyjności dotyczącej zdarzeń edukacyjnych.

Portfolio sprzyja rozwojowi uczenia się opartego na autoregulacji (Paris, Ayres, 1997, s. 53). Jego autor staje się osobą świadomą oraz odpowiedzialną za własny proces uczenia się. Stwarza ono szansę rozwijania umiejętności wartościowania własnej pracy. Prawo wyboru materiałów do portfolio motywuje do poddawania analizie własnych wytworów przez pryzmat określonych kryteriów. Zamieszczanie prac zróżnicowanych pod względem poziomu zdolności pozwala dostrzegać progres bądź jego brak (Paris, Ayres, 1997, s. 57). Dzięki swoistemu zbiorowi prac i czynionej nad nim refleksji, jednostka może diagnozować tzw. *mocne* oraz *słabe* strony, określać płaszczyzny, w zakresie których potrzebuje pomocy osób bardziej kompetentnych, a także wskazywać obszary, w zakresie których może służyć wsparciem dla innych.

Namysł nad motywami zamieszczania określonych dokumentów w portfolio oraz nadawanie im charakteru deskryptywnego czyni dobór materiałów wolnym od przypadkowości. Jak podkreślają S.G. Paris oraz L.R. Ayres *Należy zwrócić uwagę, by zastanowili się [autorzy portfolio – J.S.] zwłaszcza nad dobrymi stronami pracy, a także nad tym, co ta praca mówi o nich samych, by rozważyli, czy wybrane materiały będą czytelną ilustracją ich osiągnięć i pozytywną oznaką ich rozwoju* (1997, s. 57).

Określenie przez autora kryteriów tworzenia portfolio (mogą być one różnorodne, np. chronologiczne, tematyczne) sprzyja systematycznemu analizowaniu zamieszczanych materiałów oraz kreowaniu portfolio w sposób logiczny. Pomocna jest również świadomość powodu, dla którego jednostka włącza do niego kolejny element. Uwzględnianie tych aspektów czyni strukturę dokumentu przejrzystą i pozwala, zwłaszcza autorowi, płynnie się w nim poruszać (Paris, Ayres, 1997, s. 59).

Każda praca zamieszczona w portfolio może być poddawana analizie wielokrotnie, przy uwzględnianiu innych, tworzących swoisty kontekst, wytworów jednostki. Dzięki takiemu postępowaniu ...*uczniowie mogą śledzić swój postęp w czasie, obserwować tendencje występujące w ich pracy, dostrzegać obszary, w których czują się szczególnie pewnie*" (Paris, Ayres, 1997, s. 59).

Portfolio stwarza autorowi doskonałą okazję do podejmowania rozmowy z innymi (Paris, Ayres, 1997, s. 60). Stanowi swoisty *zbiór nieprzypadkowych dokumentów*, wytworów, który – z jednej strony – świadczy o rozwoju autora, a z drugiej – zachęca do stawiania pytań, motywuje do nieustannego poszukiwania i czynienia namysłu.

Można zauważyć, że refleksja w portfolio:

- sprzyja koncentrowaniu się na sposobie interpretowania doświadczeń (zespołowych oraz indywidualnych),
- odnosi się do określonych doświadczeń/sytuacji/zdarzeń oraz szerszego kontekstu,
- sprzyja łączeniu wiedzy akademickiej z osobistymi przekonaniami, wizjami, ideami,
- pozwala na zdystansowanie się wobec własnych przekonań,
- stanowi proces, dzięki któremu możliwe staje się rejestrowanie/dostrzeganie/zauważanie zmian we własnym sposobie myślenia o określonym problemie (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 106-107).

W procesie tworzenia portfolio można korzystać z „Procedury siedmiu kroków” (adaptacja proponowanej przez Petera Seldina strategii tworzenia portfolio przez nauczycieli), która obejmuje kolejno: (1) określenie obszarów odpowiedzialności, (2) opis podejścia do uczenia się, (3) dobór materiałów, (4) przygotowanie wypowiedzi dotyczącej zgromadzonych materiałów, (5) określenie kolejności gromadzonych materiałów, (6) kompletowanie wspierających szczegółów, (7) systematyczne aktualizowanie portfolio (zob. szerzej: Gołębniak, 2002, s. 26-28).

Konstruowanie portfolio skłania nauczyciela do refleksji nad organizowaniem warunków uczenia się i sprzyja rozwojowi jego *miękkich* kompetencji profesjonalnych (Gołębniak, 2002, s. 22). Nauczyciel ma szansę monitorowania własnego rozwoju (przede wszystkim zawodowego). Prowadzenie portfolio pozwala na podejmowanie namysłu dotyczącego własnego uczenia się, a także uczenia się uczniów, pozwala na systematyczne przygotowywanie się na wszelkiego rodzaju kontrole. Ponadto stanowi swoiste curriculum vitae, które w sposób przejrzysty przedstawia ...*zakres i poziom kompetencji osobistych i profesjonalnych*... (Gołębniak, 2002, s. 24).

Portfolio nauczyciela jest również uporządkowanym zbiorem różnorodnych wytworów, do których w każdej chwili można powrócić i które można zmodyfikować, uzupełnić (Gołębniak, 2002, s. 24). Mogą być w nim zamieszczane określone dokumenty uporządkowane ...według określonego klucza interpretacyjnego (Gołębniak, 2002, s. 23).

Peter Seldin wskazuje dwie strategie przygotowywania portfolio: (1) strategię *co* oraz (2) strategię *dlaczego*. Pierwsza polega na gromadzeniu materiałów, poddaniu ich wnikliwej analizie, porządkowaniu, strukturyzowaniu i przystąpieniu do pisania części refleksyjnej (zob. szerzej: Gołębniak, 2002, s. 26-28). Druga wymaga uświadomienia sobie filozofii stanowiącej podstawę organizowania warunków uczenia się, opisanie stylów i metod nauczania (stanowią konsekwencję przyjętej filozofii), a następnie doboru materiałów – dokumentów potwierdzających celowość podejmowanych działań oraz ...uzyskiwane efekty edukacyjne (Gołębniak, 2002, s. 26).

Znaczenie tworzonemu portfolio nadaje przede wszystkim jego autor. W przypadku uczenia proces ten wspiera nauczyciel. To jego zadaniem jest czuwanie nad powstawaniem portfolio w taki sposób, który pozwala uczniowi doświadczać poczucia sensu konstruowania tego zbioru dokumentów, odkrywać jego znaczenie dla własnego procesu uczenia się, dla własnego rozwoju, dla własnego funkcjonowania w codziennych (bliskich mu) sytuacjach. Sprzyja temu kreowanie przez nauczyciela sytuacji, w których uczeń odczuwa potrzebę autentycznego angażowania się w tworzenie własnego portfolio. Doświadczenie przez nauczyciela poczucia sensu konstruowania własnego zbioru dokumentów, ułatwia mu organizowanie takich warunków uczenia się, które tworzą uczniowi możliwość odkrywania dla siebie istoty pracy tą techniką.

Portfolio można spostrzegać jako narzędzie zachęcające nauczyciela i ucznia do wchodzenia z sobą w specyficzną *interakcję feedbackową*. Sprzyja ono bowiem prowadzeniu rozmów na temat prac zamieszczanych przez ucznia. Może stanowić inspirację dla nauczyciela do konstruowania pytań, które rozwijają u ucznia zdolność czynienia namysłu w odniesieniu do własnego procesu uczenia się. Dostrzegane błędy są *okazją edukacyjną* do tworzenia uczniowi warunków do poznawczego poszukiwania przyczyn ich pojawienia się oraz konstruowania/wybierania strategii, które pozwolą ich uniknąć w przyszłości.

Feedback

Feedback może być rozumiany dwojako. Po pierwsze – jako swoista informacja dotycząca działania czy zachowania, której celem jest doprowadzenie do aktywności mającej potwierdzić lub rozwinąć to działanie bądź zachowanie. Po drugie – jako informacja zwrotna, której istotą jest *Uświadomienie uczących się, które z ich dokonań osiągnęło odpowiedni poziom, dzięki czemu będą mogli w przyszłości to zachowanie powtórzyć, oraz wyjaśnienie im, co było poniżej wymaganego standardu, po to, by można było z nimi uzgodnić plan pozwalający uniknąć w przyszłości podobnych zachowań, a zamiast nich dążyć w kierunku pożądanego standardu* (Bee, 1998, s. 10).

Przytoczone powyżej rozumienia *feedbacku* zakładają udział „nadawcy” (kompetentnego w danej dziedzinie autora informacji zwrotnej, wyraźnie wskazującej/identyfikującej wartościowe/pozytywne, według przyjętych kryteriów, strategie, które sugerują, co oraz w jaki sposób należy zmienić, aby podejmowane działania były bardziej efektywne) oraz „odbiorcy” (por.: Bee, s. 16). Choć podkreśla się konstruktywność tak rozumianej informacji zwrotnej (zob.: Bee, 1998, s. 10-11), to trudno bagatelizować jej jednokierunkowy i *narzucany* charakter. Jej adresat nie ma bowiem możliwości czynienia jej znaczącą dla siebie, gdyż to nie on doświadcza potrzeby jej tworzenia oraz nie on jest jej autorem/twórcą.

Teoria socjokulturowa tworzy możliwość/zachęca do zaproponowania (nieco?) odmiennego rozumienia *feedbacku*. Mianowicie, można go prowadzić jako rozmowę, której istotą jest kreowanie warunków pozwalających uczestniczącym w niej osobom na doświadczenie samodzielnego dochodzenia do wiedzy na temat własnego działania. Jest zatem spotkaniem osób, które tworzą dla siebie nawzajem *przestrzeń*, w której każda z nich, głównie dzięki pytaniom stawianym przez innych (choć także przez siebie), dokonuje wglądu we własne działania (stosowane strategie) oraz odkrywa leżące u ich podstaw przekonania, założenia.

Feedback jest swoistą rozmową, w czasie której jej uczestnicy mają możliwość (dzięki stawianym pytaniom) samodzielnie udzielać sobie (skierowanej do siebie) informacji zwrotnej dotyczącej efektywności własnych działań. Podczas takiego spotkania osoby biorące w nim udział dochodzą (samodzielnie) do przyczyny popełnionego błędu. Konstruują także bardziej efektywne strategie, z których będą mogły korzystać w przyszłości.

Feedback polegający na wskazywaniu drugiej osobie popełnionych błędów i sugerowaniu możliwych do zastosowania strategii jest mało (nie?)efektywny. Wskazane strategie, nawet najbardziej skuteczne w opinii autorów informacji zwrotnej, nigdy nie będą miały dla adresata takiego samego znaczenia, jak odkryte/skonstruowane przez niego samodzielnie. Tylko te ostatnie stają się „zinternalizowanymi”, czyli naberają dla ich autora osobistego znaczenia.

Celem *feedbacku* jest uczenie się nowych umiejętności, zachowań, działań (por.: Bee, 1998, s. 11). Staje się to możliwe dzięki uświadamianiu sobie, przez zaangażowane w niego osoby, stosowanych strategii, odkrywanie i wybieranie efektywnych oraz eliminowanie nieskutecznych sposobów postępowania. Wspieraniem dla osiągnięcia tego celu jest *aktywna poznawczo* (przede wszystkim za pośrednictwem pytań) obecność innych osób, które łączy zainteresowanie i znajomość określonego obszaru zawodowego/określonej dziedziny.

Rozwojowi uczestników tego specyficznego spotkania sprzyja tworzenie warunków do czynienia namysłu, który dotyczy: wymaganych standardów; własnego radzenia sobie w pracy; dokonywania zmian w taki sposób, by możliwe było sprostanie oczekiwaniom; czasu potrzebnego do dokonywania określonych zmian; rodzaju niezbędnego dla siebie wsparcia (por.: Bee, 1998, s. 18).

Feedback ukierunkowany jest na proces, a nie na rozwiązanie określonego problemu. Wspólne spotkanie (mniej i/lub bardziej) kompetentnych w danej dziedzinie osób ma sprzyjać poddawaniu analizie konkretnego problemu/zagadnienia za pomocą konstruowanych przez jego uczestników i umiejętnie stawianych pytań, które stymulują u danej osoby proces poszukiwania i tworzenia rozwiązania/rozwiązań (por.: Bee, 1998, s. 20). W procesie *refleksyjnego poszukiwania* w danej chwili uczestniczy nie tylko osoba, do której pytanie jest adresowane, ale także autorzy pytań. Proponowane rozumienie *feedbacku* wymaga bowiem od jego uczestników analizowania *dziejącej się* sytuacji i przemyślanego (adekwatnego do tego, co ma miejsce) reagowania (za pomocą pytań). Nie przewiduje zatem możliwości wcześniejszego przygotowania wszystkich pytań, których postawienie stanowi pomoc/wsparcie dla danej osoby. Pytania te bowiem zależą od odpowiedzi, których osoba ta udziela. Stawiane pytania są konstruowane adekwatnie do rozwijającej się sytuacji. Można zatem powiedzieć, że jedną z kluczowych właściwości tak rozumianego *feedbacku* jest jego emergentny charakter.

Feedback stanowi immanentną część procesu uczenia się. Pozwala uczącym się osobom odkrywać poczynione przez nie postępy oraz dochodzić do uświadomienia sobie sfer, w zakresie których potrzebują wsparcia, aby mogły osiągnąć cele, do których dążą. Kreuje także szanse uświadamiania sobie własnego potencjału, co jest równie ważne dla rozwoju, jak świadomość obszarów, w zakresie których niezbędne jest wprowadzanie określonych zmian (por.: Bee, 1998, s. 22-23).

Umiejętnie (adekwatnie do sytuacji) konstruowany *feedback* motywuje do świadomego planowania własnego rozwoju zawodowego. Tworzy bowiem jego uczestnikom warunki do doświadczenia: uznania dla określonych aspektów własnych działań, poczucia kompetencji (identyfikowania osiągniętych celów i strategii, które na to pozwoliły), potrzeby dalszego rozwijania własnych zdolności (por.: Bee, 1998, s. 26-27).

Planowanie *feedbacku* związane jest z uwzględnianiem określonych aspektów, które mają znaczenie dla jego przebiegu oraz efektywności (por.: Bee, 1998, s. 30-32).

Pozytywny wymiar celu *feedbacku* pozwala spostrzegać osobę jako dysponującą zasobami, dzięki którym potrafi ona w rozmowie doświadczać potrzeby modyfikowania własnego działania, a także jest zdolna poszukiwać i/lub stworzyć efektywne dla niej strategie.

Niemniej istotne jest to, aby cel był precyzyjny – by osoba/osoby, z inicjatywy której/których organizowane jest *spotkanie feedbackowe*, była/były świadoma/świadome tego, w dochodzeniu do czego będzie/będą wspierała/wspierały innych.

Pozbawianie rozmowy dyrektywności tworzy drugiej osobie przestrzeń dla poszukiwania. Sprzyja temu namysł *inicjatora feedbacku* nad własną rolą i aspektami, które są znaczące do jej odgrywania (jeżeli uczestniczy w nim grupa osób, to zwykle więcej niż jedna osoba pełni rolę zarówno inicjatora, jak i poddającego analizie własne działanie).

Zastanawianie się nad trudnościami, które mogą wystąpić podczas tego specyficznego spotkania, pozwala lepiej przygotować się do rozmowy, modyfikować postawiony w odniesieniu do niej cel, poszukiwać aspektów, które zwiększają szansę unikania przeszkód.

Feedback stanowi refleksję nad sposobem odnajdywania się określonych osób w danej/danych sytuacji/sytuacjach. Umożliwia ją, w sytuacji konstruowania informacji zwrotnej, wspólny namysł nad zdarzeniem/zdarzeniami, podejmowany przez

wszystkie podmioty, które w jakikolwiek sposób brały w nim/nich udział⁶. Sprzyja on rozwojowi refleksyjności dotyczącej określonego obszaru. Czyniony przez nauczycieli, wspólnie z innymi nauczycielami i/lub innymi kompetentnymi podmiotami, stymuluje rozwój refleksyjności w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej.

Feedback wspiera bycie i stawanie się nauczycielem. Kreuje możliwość wspólnego z innymi czynienia namysłu dotyczącego: określonych zdarzeń z codzienności edukacyjnej, reakcji uczniów i nauczyciela, możliwych rozwiązań sytuacji problemowych. Tworzy podmiotom w niego zaangażowanym szansę doświadczania rozwijania się u nich zdolności czynienia namysłu. Sprzyja rozwijaniu refleksji „w” działaniu oraz refleksji „nad” działaniem (zob.: Schön, 1987; Czereparniak-Walczak, 1997; Gołębnik, 1998; Day, 2008). Można powiedzieć, że ze względu na autentyczne zaangażowanie wszystkich uczestniczących w nim osób (zarówno tych, które stawiają pytania, jak i tych, które poddają analizie własne działania) jest refleksją „w” działaniu (namysł *dzieje się* bowiem „tu i teraz”), a ze względu na przedmiot zainteresowań (często zaistniałą konkretną sytuację) jest także refleksją „nad” działaniem.

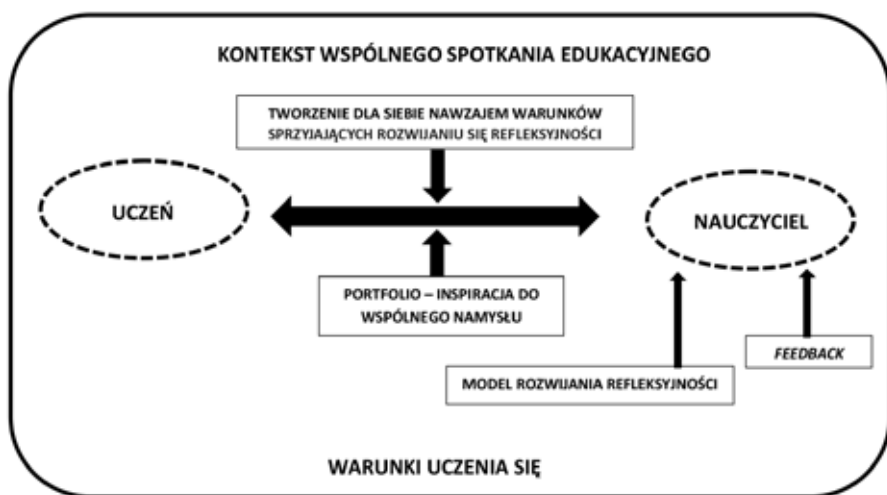
Ponadto stanowi za każdym razem *odmienną* sytuację spotkania się określonych podmiotów. Sytuacją optymalną jest ta, w której mogą spotkać się osoby, które łączy zainteresowanie rozwijaniem profesjonalności nauczyciela i które jednocześnie różni doświadczenie, perspektywa, kompetencje, np. nauczyciela (mającego doświadczenie w pracy z uczniami), studenta (rozwijającego umiejętności w zakresie dokonywania transferu wiedzy na obszar praktyki, poszukującego *dla własnego bycia i stawania się* nauczycielem) oraz badacza (stawiającego pytania, czyli motywującego do namysłu i wspierającego w procesie identyfikowania obserwowanych problemów oraz poszukiwania/konstruowania efektywnych strategii działania). Możliwość wyrażania własnych spostrzeżeń, które pozwalają na stawianie *wspierających* czynienie namysłu pytań, oraz szansa *bezpiecznego* uzewnętrzniania własnego punktu widzenia sprzyjają rozwijaniu się refleksyjności.

Feedback pozwala osobom w nim uczestniczącym na analizowanie określonych problemów przez pryzmat danych koncepcji teoretycznych i sprzyja spostrzeganiu tych obszarów/aspektów/niuansów, które bez teorii trudno byłoby im dostrzec. Teorie stanowią wsparcie, zarówno dla konstruujących pytania, jak i dla analizujących własne działania. To koncepcje teoretyczne uwrażliwiają ich na konkretne aspekty, na które dotąd pozostawali obojętni.

⁶ Potwierdzeniem dla tego wniosku są wyniki eksperymentu nauczającego, w ramach którego stosowany był (tak rozumiany) *feedback* (zob.: Filipiak, Lemańska-Lewandowska, Szymczak, 2015b, s. 130-141).

Zamiast zakończenia... refleksja...

Teoria socjokulturowa wymaga refleksyjnego nauczyciela, który potrafi organizować warunki uczenia się stymulujące rozwijanie się refleksyjności, zarówno u niego, jak i u ucznia. Sprzyjają temu: precyzyjne przygotowywanie się do każdego spotkania z uczniem, zdolność pozostawania elastycznym w pracy z nim, nieustanna praca z/nad sobą po to, by rozwijać u siebie umiejętność tworzenia przestrzeni dla innych i dla siebie do autentycznego dochodzenia do rozumienia rzeczywistości. To z kolei pozwala, zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi, efektywnie (dla każdego z nich, być może odmiennie) funkcjonować w świecie. Warto pamiętać o tym, że uczeń jest także podmiotem zaangażowanym w proces uczenia się oraz w kreowanie dla siebie i nauczyciela warunków sprzyjających stawianiu się refleksyjną jednostką. W sposób graficzny specyfikę wspólnych spotkań edukacyjnych przedstawia Rys. 2.



Rysunek 2. (Współ)bycie i (współ)stawianie się ucznia i nauczyciela refleksyjnymi uczestnikami procesu uczenia się oraz narzędzia wspierające ich w tych procesach. Opracowanie własne na podstawie: Paris, Ayres, 1997; Gołębiak, 2002; Filipiak, 2012; Krzychała, Zamorska, 2008; Bee, 1998; Szymczak, 2015a; Szymczak, 2015b)

Bez wątplenia zarówno uczeń, jak i nauczyciel (współ)tworzą dla siebie *przestrzeń*, w której mają możliwość rozwijania refleksyjności dotyczącej rzeczywistości edukacyjnej. U ucznia ujawnia się ona w świadomym, czynionym w *namyśle* dochodzeniu do wiedzy. U nauczyciela natomiast, związana jest przede wszystkim ze świadomym, czynionym w *namyśle* organizowaniu warunków (dla ucznia, a także dla siebie) sprzyjających refleksyjnemu uczeniu się.



fot. A. Obiała

Ustalenia definicyjne

Kulturowo-historyczna teoria (CHAT) – koncepcja teoretyczna określająca podejście Lwa S. Wygotskiego (i kontynuatorów jego podejścia) do rozwoju i edukacji dziecka, podkreśla kulturowy kontekst uczenia się i rozwoju i historyczno-kulturowy rozwój wyższych funkcji psychicznych.

Nauczanie rozwijające – nauczanie ukierunkowane na Strefę Najbliższego Rozwoju realizujące zasadę Wygotskiego: *nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju* (Wygotski, 1989, s. 256).

Eksperyment nauczający – metoda badania rozwoju psychicznego, której jednym z twórców był Lew S. Wygotski. Oparł on tę metodę na oryginalnej teorii o roli nauczania w rozwoju psychiki dziecka i relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Zdaniem W.W. Dawydowa (1978, za: Zak, 1989, s. 41) podstawową cechą eksperymentu nauczającego jest *nie proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne modelowanie, kształtowanie w specjalnych warunkach pozwalających wykryć ich istotę*. Eksperyment nauczający polega na tworzeniu warunków, w których badani są zdolni do podejmowania aktywności, która ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji interwencji i badanego, sytuacje te rejestrowane i odtwarzane umożliwiają określenie etapów i potencjału rozwoju. Umożliwia obserwowanie warunków rozwoju powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich (Zak, 1989; Stachowski, 2002; Smykowski, 2000).

Metoda podwójnej stymulacji (metoda mikrogenetyczna) – metoda badawcza, w której *jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność* (Stachowski, 2002, s. 30), dziecko

uczy się czegoś nowego używając narzędzi mentalnych, np. symboli czy kategorii; badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to, w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko; rejestruje to, co może dziecko wykonać przy pomocy innych.

Zadanie rozwojowo-dydaktyczne – zadanie (problem), które wymaga od uczącego się odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady) rozwiązania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych (ukierunkowanych na pobudzanie operacji myślowych: porównywania, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania) (Dawydow, 2003, s. 566).

Myślenie teoretyczne – jest złożonym działaniem poznawczym umożliwiającym odzwierciedlenie poznawanego przez człowieka przedmiotu (poprzez wyodrębnienie cech charakteryzujących poznawany przedmiot, a także praw, którym ten przedmiot podlega) w pojęciach z nim związanych. Jest *myśleniem rozumowym* zmierzającym do wytworzenia pojęcia. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki dogłębnej eksploracji poznawanych przedmiotów i analizy właściwości tej eksploracji jednostka wyodrębnia w poznawanych przedmiotach najpierw ogólną dla nich **relację**, a następnie specyficzne formy tej relacji. **Myślenie teoretyczne** opisuje specyficzną drogę poznania, sposób w jaki dzieci myślą o zawartości poznawanego przedmiotu (Zak, 1989; też: Filipiak, 2015). Rozumowanie teoretyczne, które towarzyszy w tym procesie jest rozumowaniem, które nie jest wymierzone w rozwiązywanie specyficznych praktycznych problemów, ale zamiast tego skupia się na ujawnianiu istotnych zasad i relacji. Wymaga **odkrycia** ważnych **właściwości** pojęciowych, które głównie można **wywnioskować**, ale nie zaobserwować.

Internalizacja – jest to proces opanowywania narzędzi myślenia z otaczającej kultury, jest to proces stopniowy, który postępuje od regulacji przez innych do samoregulacji; od działania ze wsparciem do działania samodzielnego (obserwujemy rozwojowy postęp „w głąb”).

Budowanie rusztowania (procedura działania w SNR) – jest to proces uczenia się *pod kierunkiem*, który przebiega według *podzielanych wspólnie programów działania*. Decyzje i czynności składające się na plan prowadzący do ukończenia zadania są rozdzielane pomiędzy uczącego (**tutora**) a uczącego się (**tutee**). Działania tutora zawsze mieszczą się w SNR. **Strategia budowanie rusztowania** pozwala dziecku rozwiązać problem i wykonać zadanie (z pomocą partnera) w sytuacji, gdy nie potrafi

jeszcze uczynić tego własnymi siłami (samodzielnie). Takie budowanie rusztowania ma charakter **interwencji o charakterze proaktywnym**. Wymaga od dorosłego **wrażliwej „kontroli”**, specyficznego sposobu sprawowania „nadzoru” nad tymi elementami działania dziecka w obrębie problemu, które przekraczają jego aktualne zdolności i kompetencje. Ważne jest uznanie faktu, że to **właściwości dziecka** implikują rodzaj pomocy i wsparcia dostarczanego przez dorosłych (Filipiak, 2011).

Ukierunkowane uczestnictwo – termin ukierunkowane uczestnictwo został wprowadzony przez B. Rogoff. Przyjmuje się, że jest to procedura, dzięki której dorośli pomagają dzieciom w uzyskiwaniu wiedzy na drodze negocjowanej **współpracy** w sytuacji rozwiązywania problemów. Termin ten obejmuje przestrzeń tego, „co się dzieje w SNR”. Jest to pojęcie o szerszym znaczeniu od „metody kolejnych przybliżeń”. Ukierunkowane uczestnictwo zwraca uwagę na specyfikę interakcji dorosłego z dzieckiem w SNR, a w szczególności na (1) wzajemność procesu uczenia się (uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela/tutora w strefie rozwoju) oraz (2) rolę dziecka jako „praktykanta” u posiadających większą wiedzę i bardziej od niego kompetentnych osób, „nowicjusza” podejmującego rozwiązanie problemu z bardziej kompetentnym dorosłym (Schaffer, 2005, s. 227; Filipiak, 2011).

Strefa najbliższego rozwoju – (SNR; *zone of proximal developmend, ZPD*) jest jednym z kluczowych pojęć w kulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego. Zdaniem Wygotskiego (1971d, s. 542) strefę tę określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. SNR określa różnicę pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Wood, 2006, s. 90). Cytując za Brown i Ferrara (1994, s. 37) *strefa najbliższego rozwoju jest mapą obszaru gotowości dziecka, ograniczoną na niższym końcu przez obecny poziom umiejętności, na wyższym końcu przez poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach*.

Działania nauczyciela w SNR można określić jako „**wrażliwe nauczanie**”. „**Wrażliwy dorosły**” planując nauczanie, organizując „spotkania edukacyjne” „**jest wrażliwy**” zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na jego potencjał możliwości (SNR). W konsekwencji takiego postępowania **odpowiednio** formułuje zadania stawiane dziecku, wyzwania intelektualne, w taki sposób, aby nie wykraczały dalej niż jeden krok ponad to, co już dziecko potrafi wykonać samodzielnie (strategia **step by step**) (Schaffer, 2005, s. 226), (patrz **zadania rozwojowo-dydaktyczne**).

Strefa aktualnego rozwoju (SAR) – ujawnia poziom kompetencji osiągniętych przez ucznia. Strefa ta obejmuje operacje, działania, umiejętności, nawyki już „przetworzone”, zinternalizowane, takie, w zakresie których dziecko osiągnęło już pewne kompetencje, a wciąż doskonalą i wzbogaca ich jakość.

Wyższe funkcje psychiczne – procesy poznawcze unikatowe dla człowieka, nabywane przez uczenie się i nauczanie. Są one przemyślanymi, mediowanymi, zinternalizowanymi zachowaniami zbudowanymi na niższych funkcjach mentalnych. Zdaniem Wygotskiego obejmują: a) procesy opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia: języka, pisanie i czytania, rachunku, rysunku oraz b) procesy rozwoju specjalnych wyższych funkcji psychicznych, takich jak: uwaga dowolna, pamięć logiczna, tworzenie pojęć (pojęcia abstrakcyjne, liczby i operacje na liczbach), samoregulacja, pogląd dziecka na świat i inne procesy metapoznawcze (1971, s. 19, 42). Każda wyższa funkcja psychiczna zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi (Wygotski, 1971, s. 544). Wyższe funkcje psychiczne: pojawiają się JAKO relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja społeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie zderzenia, sprzeczności między dwojgiem ludzi. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat społeczny (na planie społecznym) relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną (Veresov, 2012, s. 155).

Planująca funkcja mowy – istotna funkcja mowy w rozwoju i uczeniu, zdaniem Wygotskiego zadaniem mowy jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści) z **planu interpsychicznego** (planu społecznego, który tworzą interakcje z innymi: dorosłymi i rówieśnikami) **do planu intrapsychicznego**.

Mowa wewnętrzna – mowa dla siebie, całkowicie wewnętrzna, niegłośna, samokierowana, specyficzna, odrębna, autonomiczna i samorzutna funkcja mowy. Jest strukturą o specyficznej naturze psychologicznej, szczególnym rodzajem czynności mowy o specyficznych właściwościach. Ludzie używają mowy wewnętrznej, aby rozmawiać sami z sobą, słysząc wyrazy, ale nie mówiąc ich głośno.

Język instrukcji – poprzez język instrukcji należy rozumieć specjalny rodzaj interakcji polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze **aktywnej negocjacji** znaczeń, w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej (Giest, 2001).

Mediowanie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka ukierunkowana na *mediowanie* pomiędzy tym, co dziecko wie, umie, potrafi a tym, czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie. Jak zauważają Brown i Ferrara [...] *poprzez mediację wspierającego nauczyciela dziecko będzie się stawiało świadome ważności swojej aktywności uczenia się i dojdzie w końcu poprzez internalizację, do wytworzenia własnych poznawczych funkcji regulacyjnych, których pierwotnie doświadczało we współpracy z dorosłym* (Brown, Ferrara, 1994, s. 228).

Wspieranie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez nie wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, dostosowuje poziom wsparcia (częstość, naturę, intensywność stymulacji do aktualnego poziomu kompetencji). Warunkowane wsparcie jest to procedura towarzysząca wrażliwemu nauczaniu (udzielanie pomocy dziecku podczas wykonywania przez nie zadania: pomaganie, a nie robienie za dziecko). Dorosły pomaga/umożliwia dziecku przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego.

Pomaganie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka. Jako „pośrednik” dorosły **pomaga** w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów, nadaje znaczenie informacjom docierającym do dziecka, określa granice i horyzonty jego świata. Jego „pośrednictwo” zarysowuje „pułap intelektualny”. Nie wykonuje zadań za dziecko, ale pomaga „widzieć”, dostrzegać, selekcjonować, planować, wspomaga w osiągnięciu samokontroli.

Prowokowanie – dziecka do podjęcia zadania – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka, która jest ukierunkowana na: „naznaczenie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzenie zdziwienia dziecka, jego ciekawości, zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamia myślenie dziecka. Kształtuje jego nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów.

Feedback – informacja zwrotna dotycząca postępowania lub zachowania, która prowadzi do działania mającego potwierdzić lub rozwinąć to postępowanie lub zachowanie, zachęca odbiorcę informacji do przeanalizowania własnych działań, uświadomienia sobie dokonań, ustaleń dotyczących poziomu wykonania zadania, dzięki czemu jednostka ucząca się będzie mogła w przyszłości zachowanie powtórzyć, uzupełniając luki kompetencyjne, dzięki wyjaśnieniu, co należy zmienić.

Pozwala przyjąć wspólnie ustalony plan działań przyszłych. Tworzy przestrzeń do „mówienia dla myślenia”, pozwala na weryfikowanie własnych spostrzeżeń, sprzyja identyfikowaniu/nazywaniu problemów, zachęca do analizowania własnego działania/zachowania/reakcji i konstruowania wniosków, rozwija zdolność obserwowania sytuacji edukacyjnych, tworzy bezpieczną przestrzeń do „wymiany” wiedzy, negocjowania znaczeń.

Noty o Autorach



dr Milda Bredikyte

Lithuanian University of Educational Sciences

– ekspert zewnętrzny ACK.

Docent i kierownik *Laboratorium Badań nad Zabawą* na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji.

W latach 2002-2010 pełniła funkcję dyrektora *Laboratorium Zabawy* w Kajaani *University Consortium, University of Oulu* (Finlandia). Posiada wykształcenie uprawniające ją do pełnienia funkcji dyrektora artystycznego w teatrze lalek.

Obszary jej badań związane są z werbalną twórczością w zabawie i rozwojem samoregulacji oraz przewodnictwem dorosłych w zabawie dziecięcej. W swojej pracy doktorskiej badała strefę najbliższego rozwoju dziecka (SNR) w zabawie.

Od 2012 r. jest członkiem ISCAR. Jest redaktorem tematycznym w czasopiśmie „Forum Oświatowe”.

Od 2010 r. do chwili obecnej jest wykładowcą i badaczem; prowadzi kursy uniwersyteckie i zajęcia badawcze na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji.

Od 2012 r. do chwili obecnej jest analitykiem monitorującym implementację modułu uczenia produktywnego w projekcie *Alternative Education Project at the Education Supply Center of the Ministry of Education and Science*.

e-mail: milda.bredikyte@leu.lt



prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Instytut Psychologii,
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
– ekspert zewnętrzny ACK.

Psycholog, profesor zwyczajny w Instytucie Psychologii
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Członek Komitetu Psychologii Polskiej Akademii Nauk
z wyboru, na lata 2015-2018.

Autorka prac z zakresu psychologii rozwoju i psychologii
edukacji, w tym monografii *Spółeczna psychologia rozwo-
ju* (Scholar, 2000), współautorka książki *W poszukiwaniu
złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (Znak, 2005),
redaktorka i autorka podręcznika *Portrety psychologiczne
człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005),
współautorka poradnika *Droga do samodzielności. Jak
wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami spraw-
ności* (GWP, 2008).

Autorka serii 24 poradników dla nauczycieli *Niezbę-
dnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych,
2014).

Pomysłodawczyni i animatorka projektu edukacyjnego
AMUL – *Aktywny Mały Uniwersytet Latający*, w ramach
którego wraz ze studentami prowadzi zajęcia dla uczniów
szkół podstawowych i gimnazjów w małych miastach
i wsiach Wielkopolski.

e-mail: aibrzez@amu.edu.pl

**prof. dr hab. Ewa Filipiak**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– autor i kierownik projektu ACK.

Pedagog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, dyrektor Instytutu Pedagogiki, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji jako czynnika rozwoju jednostki, w szczególności dotyczą problemu rozwijania zdolności uczenia się oraz dydaktycznych aplikacji socjokulturowych koncepcji Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a Brunera (seria wydawnicza z Wygotskim i Brunerem w tle).

Autorka licznych publikacji z zakresu dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. Współautorka sześciu poradników dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

Pomysłodawca i realizator projektów badawczych zorientowanych na podnoszenie jakości edukacji.

Kierownik projektu MNiSW w latach 2006-2009 *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*.

Aktualnie autor koncepcji i kierownik projektu *Akademickie Centrum Kreatywności* (2014-2015).

Uczestniczyła i uczestniczy w realizacji projektu: *Narrative environments for play and learning* (NELP) 2015-2017; *The Profession of Pre-primary School Teacher and Primary School Teacher within Dynamic Concept* (APVV-0026-07) 2008-2011, Eksperyment pod nazwą *Bydgoskie Gimnazjum Klasyczne – Szkołą Kompetencji Kluczowych*; opiekun naukowy eksperymentu (2008-2011).

e-mail: ewafil@ukw.edu.pl



prof. Pentti Hakkarainen

Lithuanian University of Educational Sciences

– ekspert zewnętrzny ACK.

Profesor na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji, dyrektor *Laboratorium Badań nad Zabawą*.

Od roku 1986 prowadzi badania nad dziecięcą zabawą, szczególnie interesuje się przejściem od zabawy do uczenia się szkolnego.

Tematem jego rozprawy doktorskiej (1991) była motywacja dziecka do zabawy. Był badaczem i kierownikiem Katedry Badań w Instytucie Badań Edukacyjnych w University of Jyväskylä/Finlandia (w odniesieniu do wszystkich poziomów systemu edukacyjnego: podstawowego, średniego, zawodowego i edukacji wyższej).

W latach 2006-2010 pełnił funkcję wicedziekana Wydziału Nauk o Edukacji na Uniwersytecie w Oulu.

Od 1996 r. podjął pracę badawczą nad alternatywnym programem umożliwiającym dziecku przejście od zabawy do uczenia się typu szkolnego i zorganizował oparty na zabawie eksperymentalny program wertykalnie zintegrowanych klas.

Profesor Pentti Hakkarainen był naukowym liderem w *Research Center for Developmental Teaching and Learning at Kajaani (University of Oulu)*.

Opublikował monografię na temat rozwoju zabawy, jest autorem ponad 30 artykułów naukowych, 15 rozdziałów w książkach i encyklopediach. Ostatnio przygotował monografię (ukáže się w Japonii w 2015 r.) nt. uczenia się opartego na zabawie (*narrative learning*).

W latach 2007-2009 był kierownikiem projektu *Meaningful Learning in Narrative Environments* finansowanego przez Akademię Fińską (w kwocie na 500 €).

Od 2001 r. jest redaktorem naczelnym czasopisma psychologicznego *The Journal of Russian and East European Psychology* (USA), jest członkiem Rady Redakcyjnej kilku innych czasopism naukowych.

Obecnie jest opiekunem naukowym 10 prac doktorskich.

Był *visiting scholar* w Moskwie (*Academy of Educational Sciences*, 1973-1975), w Aarhus (*Aarhus University*, 1982-1984), w UCSD (California, San Diego, 1992-1993, 2007-2008), w *Simon Fraser University* (Vancouver, 2008).

W latach 2007-2011 był kierownikiem grupy zadaniowej przy Ministerstwie Spraw Społecznych i Zdrowia w Finlandii, przygotowującej politykę badań w odniesieniu do wczesnej edukacji.

Jego zainteresowania naukowo-badawcze obejmują twórczość, rozwojowe nauczanie i uczenie się dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym i dotyczą edukacji wyższej oraz uczenia narracyjnego i rozwoju dziecka w zabawie i środowiskach wirtualnych (5D).

e-mail: phakkar@gmail.com

**dr Ewa Lemańska-Lewandowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– koordynator projektu ACK.

Pedagog wczesnoszkolny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Koordynator projektu *Akademickie Centrum Kreatywności*.

Interesuje się pedagogiką w zakresie podstaw kształcenia jednostki w całym cyklu życia (ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia dziecka w wieku wczesnoszkolnym), interakcjami edukacyjnymi (ich rolą w procesie tworzenia efektywnego środowiska uczenia się uczniów oraz rolą języka i sposobów mówienia w procesie uczenia się – język instrukcji, język i jego znaczenie w dyscyplinie i zarządzaniu klasą szkolną w oparciu o koncepcje socjokulturowe L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Autorka prac z zakresu pedagogiki, między innymi monografii: *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian* (Wyd. UKW, 2013), współautorka dwóch poradników dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014), licznych artykułów i rozdziałów w monografiach.

Uczestniczy i uczestniczyła w realizacji projektów: *Narrative environments for play and learning* (NELP) 2015-2017, *Akademickie Centrum Kreatywności* (ACK) 2014-2015, *Stáže na plus – wzmocnienie kompetencji studentów UKW* 2014, *The Profession of Pre-primary School Teacher and Primary School Teacher within Dynamic Concept* (APVV-0026-07) 2008-2011, *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* 2006-2008.

e-mail: elew@ukw.edu.pl

**mgr Joanna Szymczak**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Pedagog, terapeuta pedagogiczny, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Jest członkiem zespołu badawczego pracującego w ramach projektu *Akademickie Centrum Kreatywności*.

Jej zainteresowania naukowe sytuują się głównie w zakresie dydaktyki i pedeutologii. Dotyczą procesu uczenia się (uwarunkowania, rola i zadania nauczyciela, organizowanie warunków do uczenia się, alternatywne koncepcje i metody w edukacji), refleksyjności (szczególnie namysł podejmowany przez nauczyciela i ucznia oraz tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zdolności czynienia refleksji).

W jej namyśle dotyczącym określonych aspektów rzeczywistości edukacyjnej znaczącą rolę odgrywają koncepcje socjokulturowe L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Jej poszukiwania teoretyczne oraz poczynania badawcze dotyczą przede wszystkim etapu edukacji wczesnoszkolnej.

Bliska jest jej również terapia pedagogiczna.

e-mail: jszym@ukw.edu.pl

**dr Małgorzata Wiśniewska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Pedagog (specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, edukacja ustawiczna), adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz pedagog szkolny w gimnazjum.

Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki jakości pracy szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia kultury organizacyjnej jako istotnego problemu badawczego w nauce o szkole (głównie subkultura zespołów nauczycielskich i dyrektorów szkół), technik pracy umysłowej oraz terapii pedagogicznej.

Autorka monografii *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*; artykułów z zakresu pedagogiki oraz współautorka poradnika dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

e-mail: wisniewska.m@op.pl

Bibliografia

A

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75-90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

B

- Babad, E.Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (2013). Pigmalion, Galatea i Golem: analizy uprzedzonych i nieuprzedzonych nauczycieli. W: S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 158-182). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bandura, L. (1970). *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Bateson, G. (1972). *Steps to ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bee, R., Bee, F. (1998). *Feedback*. Warszawa: Wydawnictwo Petit.
- Bercfai, Ł.W., Poliwanowa, K.N. (1988). Stanowlenije uczebnoj diejatielnosti. W: Ł. M. Sztutina (red.) (s. 79-95). *Osobiennosti psichiczeskogo razwitija dietiej 6-7-letniego wozrasta*. Moskwa.
- Berk, L.E., Mann, T.D., Ogan, A.T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In: Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff and Kathy Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Cognitive and Social-emotional Growth*, 74-100.
- Berk, L.E., Meyers, A.B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. *American Journal of Play* 6 (1), 98-110.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (1996). *Tools of the mind*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Bodrova E., Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New York.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*. Lublin: Linea.
- Bogdanowicz, M. (1995). Niezwyčajni uczniowie. W: K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. *Psychologia Wychowawcza*, nr 1.

- Bondioli, A. & Savio, D. (2009). *SPARS: Symbolic Play Abilities Rating Scale*. Italy: Edizioni junior.
- Bozovich, L.I. (1978). Etapy formirovaniya licnosti v ontogeneze. *Voprosy psikhologii* 24, 4, 23-35.
- Bozovich, L.I. (2008). *Licnost I ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: Piter.
- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of proximal development in children's play*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 119.
- Bronson, M.B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York, NY: The Guilford Press.
- Brophy, J. (2002). Motywowanie uczniów do nauki. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brown, A.I., Ferrara, R.A. (1994). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 217-258.
- Bruce, T. (2005). *Learning through Play*. Hodder & Stoughton: London.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska, A.I. (2000a). Wygotski i z Wygotskim w tle. Wprowadzenie. W: *Nieobecne dyskursy*. Część VI. Z. Kwieciński (red.). Opracowano pod kierunkiem A. Brzezińskiej. Toruń: Wyd. UMK, s. 5-9.
- Brzezińska, A.I. (2000b). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Brzezińska, A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I. (2014). Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. W: A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz (red.). *6-latki w szkole: rozwój i pomaganie* (s. 225-241). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A.I. (2015a). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Brzezińska, A.I. (2015b). *Skala Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ). Opis narzędzia*. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Brzezińska, A.I., Lutomski, G. (red.) (1994). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko wśród rówieśników*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Marchow M. (red.) (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Lew S. Wygotski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Brzeziński, J.M. (2011). Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych. W: J.M. Brzeziński (red.). *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów* (s. 299-399). Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A.I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). *Specjalne i specyficzne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja”, nr 2.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M. (2015). Early childhood development support from the developmental psychology perspective. W: J. Bąbka, A.I. Brzezińska (red.). *Early support in the development of children with miscellaneous disabilities* (s. 11-21). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziótkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.

Brzeziński, J. (2015). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

C

Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: „Edytor”.

Czub, T. (2004). Możliwości regulacji emocji u dzieci w sytuacji szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 53-74.

D

Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dawydow, V.V. (1996, 1986). *Teoriya razvivyushogo obuceniya*. Moscow: INTOR.

Dawydow, V.V. Problems of developmental teaching. *Soviet Education*, 30(8), 15-97; 30(9), 3-83; 30(10), 3-77.

Dawydow, V.V. (1998). *Ucebnaja zadaca*. W: B.G. Mescerakova i V.P. Zincenko (red.). *Bolszoi psichologiceskij slovar*. Pedagogika Press, Moskwa 1998.

Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.

Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Dąbrowski, M. (2015). *Edukacja matematyczna bez matematyki?* W: D., Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 394-419). Kraków: Impuls.

Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, Vol. 318, (5855), 1387-1388.

Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

E

Elkind, D. (1982). *The hurried child*. Boston: Allyn & Bacon.

Elkind, D. (2007). *The Power of Play*. Philadelphia, PA: Da Capo Press.

Elkonin, D.B. (1960). *Detskaya psikhologiya*. Moscow: Uzpeditiz.

Elkonin, D.B. (1978). *Psikhologiya igry [Psychology of play]*. Moscow: Pedagogika.

Elkonin, D.B. (1989). *Izbrannyje psichologiceskije trudy*. Tom 1. Moscow: Pedagogika. W: W.W. Dawydow, W.P. Ziczenko (red.) (s. 214-218). *Trudy diejstwitielnych czenow i czenow-korrispondientow Akademii piedadogiceskich nauk SSSR*. Moskwa.

Elkonin, D.B. (1994). *Vvedenije v psichologiyu razvityia [Introduction to Developmental Psychology]*. Moskva: Trivola.

Elkonin, D.B. (1995). *Psichologiceskie voprosy doskol'noi igry*. In: Leontiev, A.N. and Zaporozhets, A.V. (Eds.). *Voprosy psikhologii rebenka doskol'nogo vozrasta*, 26-43. Moscow: MOPK.

Elkonin, D.B. (1999). The Development of Play in Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 37, No. 6, 31-70.

Elkonin, D.B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of Children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 11-30.

Elkonin, D.B. (2005). Psychology of play I-II. *Journal of Russian and East European Psychology* Vol. 43, 1-2.

- Elkoninova, L.I. (2001). Fairy-tale Semantics in the Play of Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology* 39 (4): 66-87.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson, E.H. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.). *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 232-269). Poznań: Zysk i S-ka.

F

- Ferrari (Eds.). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*, pp. 47-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feurstein, R., Jensen, M.R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical Basic, goals and instruments. *Educational Forum*, 1980.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (s. 3-51). London: Freund Publishing House Ltd.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjo-kulturowej. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: UKW.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2015a). Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego. *Studia Pedagogiczne*. Tom LXVIII/2015, s. 177-190.
- Filipiak, E. (2015b). Budowanie rusztowania dla myślenia uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, s. 15-36.
- Filipiak, E. (2015c). Wstęp. Jakich profesjonalnych kompetencji potrzebują studenci/nauczyciele wczesnej edukacji aby móc wdrażać model *nauczania rozwijającego*? W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015a). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015b). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E., Szymczak, J. (2015). Feedback i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, s. 167-184.
- Filipiak, E., Szymczak, J. (2015). Co rozwijały zadania rozwojowe? W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania*

rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. *Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, s. 138-154.

Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CDN.

Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.

Forman, E.A., Cazden, C.B. (1995). Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 147-180.

Friedrich, J. (2014). Vygotsky's idea of psychological tools. In: A. Yasnitsky, R. van der Veer, M. Ferrari (Eds.). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*, pp. 47-62. Cambridge: Cambridge University Press.

Frost, J.L. (2010). *A history of children's play and play environments*. New York & London: Routledge.

G

Galiguzowa, Ł.H., Meszeriakowa, T.B., Ermołowa, C.J. (2013). *Diagnostyka psychologiczsko-rozwojowa dziecka (Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст)*. Moskwa: Мозаика-Синтез.

Gawiejewa, Ł.H. (2007). *Rawitje samokontroli u dzieci mładszego szkolnowo wozrastu. (Развитие самоконтроля у детей младшего школьного возраста как фактор их успешной учебной Деятельности. Диссертация)*. Retrieved from http://www.library.bsu.ru/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&C21COM=2&I21DBN=-DISR&P21DBN=DISR&Z21ID=&Image_file_name=pdf%5Cgabeeva_In.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1.

Garvey, C. (1990). *Play*. Enlarged edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giest, H. (2001). Instruction and Learning in Elementary School. In: M. Hagedaard (ed.). *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach* (p. 59-76). Aarhus University Press.

Gołębnik, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka - przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Gołębnik, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

Gołębnik, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - biegłość - refleksyjność*. Toruń: „Edytor”.

Göncü, A. & Klein, E.L. (Eds.) (2001). *Children in Play, story and school*. New York: The Guilford Press.

Gindrich, P.A. (2002). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: UMCS.

H

Hanć, T., Brzezińska, A.I. (2009). Intensity of ADHD symptoms and subjective feeling of competence in school age children. *School Psychology International*, 5, 491-506.

Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In: Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R-L. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen [Developing preschool teaching and learning]*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In: Einarsdottir, J., Wagner, J. (Eds.). *Nordic childhoods and early education*, 183-222. Connecticut: Information Age Publishing.

- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research* 47, 292-300.
- Hakkarainen, P. (2015). Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2008). *The zone of proximal development in play and learning*. „Cultural-Historical Psychology” nr 4 (4), s. 2-11.
- Hinde, R.A. (1983). Ethology and child development. W: P.H. Mussen (red.). *Handbook of child psychology – vol. II: M.M. Haith, J.J. Campos (red.). Infancy and developmental psychobiology (s. 27-94)*. New York: John Wiley and Sons.
- Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

J

- Janowski, A. (1991). *Poznanawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa: WSiP.
- Jussim, L. (2013). Samospełniające się proroctwa: przegląd teoretyczny i podsumowujący. W: S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów (s. 158-182)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

K

- Karpov, Yu.V. (2005). *The Neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Kalinowska, A. (2006). Rozwiązywanie problemów matematycznych przez młodszych uczniów – prorozwojowa szansa czy fikcja edukacyjna. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.). *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Kalinowska, A. (2015). Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych. W: D. Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna (s. 369-393)*. Kraków: Impuls.
- Klein, P. (1994). Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów (s. 189-216)*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Klein, P.S. (1984). Behavior of Israeli mothers toward infants in relation to infant's perceived temperament. *Child Development*, 55, 1212-1218.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Klus-Stańska, D. (red.) (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D., Kalinowska, A. (2004). *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowaluk, M. (2009). *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*. Lublin: UMCS.

- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G., Pogoda, E. (2012). Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej. W: I. Pietras (red.). *Trudności w czytaniu i pisanii – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.
- Kravtsov, G.G. and Kravtsova, E.E. (2010). "Play in L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology". *Journal of Russian and East European Psychology*, 48 (4): 25-41.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

L

- Langer, E.J. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lech, K. (1967). *Nauczanie wychowujące*. PZWS, Warszawa 1967.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2008). Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania-uczenia się. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 169-177). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2009). Strategia stawiania pytań w procesie kształcenia – orientacja na odbiór czy rozwijanie atmosfery dociekliwości. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.). *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 291-297). Lublin: Wyd. UMCS.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Kompetencje komunikacyjne. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* (s. 101-105). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Lens, W. (2006). Future time perspective: a psychological approach. W: Z. Uchnast (red.). *Psychology of time* (s. 51-64). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problemy razvitie psikhiki 4th print [Problems of the development of the mind]*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
- Leontiev, A.N. (1995). Psikhiceskoe razvitie rebenka v doshkol'nom vozraste. In: A.N. Leont'ev, A.V. Zaporozhets (Eds.). *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta [Problems of child development in preschool age]* pp. 13-25. Moskva: MOPK.
- Leontiev, A.N., Zaporozets, A.V. (Eds.) (1995). *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta [Problems of child development in preschool age]*. Moscow: MOPK.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Lindqvist, G. (2000). Drama som lek – lekens estetik [Drama as play – aesthetics of play]. In: Helander, K. (ed.). *Barn, teater, drama*. Centrum för barnkulturforskning nro 32. Stockholms Universitet, Stockholm.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Barnes, M. (2003). *Learning Disabilities*. W: Mash & Barkley (Eds.). *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press.

M

- Maciuszek, J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Manuilenko, Z.V. (1948). *Razvitie proizvolnogo povedenie u detei doshkolnogo vozrasta* [The development of voluntary behavior in preschoolers]. *Izvestiya APN RSFSR* 14, 43-51.
- Meyers, A., Berk, L.E. (2014). Make-believe play and self-regulation. In: Brooker, L., Blaise, M. and Edwards, S. (Eds.). *The Sage Handbook of play and learning in early childhood*, 43-55. London: Sage.
- Michalak, R. (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Minick, (1987). Prologue. In: (Eds. Rieber, R.W. & Carton, A.S.) *The Collected Works of Vygotsky, L.S.*, Vol. 1. New York: Plenum Press.
- Mikhailenko, N.Ya., Korotkova, N.A. (2001). *Kak igrat s detmi* [How to play with children]. Moscow: Akademiceski Project.
- Moyles, J.R. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. London: Open University Press.
- Muhina, V.S. (1999). *Detskaya psikhologiya. 2nd print*. Moscow: Eksmo-Press.

N

- Nelson, K. (1998). *Language in Cognitive Development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Neuberg, S.L. (2013). Proces potwierdzania oczekiwań w interakcjach obciążonych stereotypami. W: S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 555-579). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Neverovich, J.Z. (1986). Motivatsiya i emotsionalnaya regulatsiya deyatel'nosti u detei doshkolnogo vozrasta. In: Zaporozhets, A.V., Neverovits, J.Z. (Eds.). *Razvitie sotsialnyh emotsii u detei doshkolnogo vozrasta*. Pp. 32-50. Moskva: Pedagogika.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.

P

- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Psychology Press.
- Pieter, J. (1961). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PZWS.
- Podd'iakov, N.N. (1996). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta*. [Characteristics of psychological development of preschool children], Moskva: Pedagogika.
- Polivanova, K.N. (2000). *Psihologiya vozrastnykh krizicov* [Psychology of age-related crises]. Moskva: Akademia.
- Polya, G. (1975). *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: WNT.
- Polya, G. (1993). *Jak to rozwiązać?* Warszawa: PWN.
- Porebska, M. (1964). *O przeżywaniu trudności*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Nauki Pedagogiczne i Psychologia”, tom IV.

R

- Rękosiewicz, M., Kram, A. (2014). *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Średni wiek szkolny*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych (dostęp na: www.eduentuzjasci.pl/dziecko-nastolatki).

- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In: W. Damon, D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 2, 679-729). Toronto: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (2013). Oczekiwanie nauczycieli: determinanty wzrostu IQ. W: S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów* (s. 75-78). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Rubinshtein, S.L. (1998). *Osnovy obshtshei psikhologii*. Sankt Peterburg: Piter.

S

- Sawyer, K. (1997). *Play as improvisation*. Mahwah: LEA
- Sawyer, K. (2003). *Group creativity*. Mahwah, NJ: LEA.
- Schaffer, R.H. (1994). Epizody Wspólnego Zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie Ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 150-189.
- Schaffer, H.R. (1994a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72-95). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer, H.R. (1994b). Wczesny rozwój społeczny. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 96-124). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer, H.R. (1994c). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 125-149). Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer, H.R. (2005, 2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schön, D.A. (1987). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America: Basic Books.
- Schwartzman, H.B. (2009). Cometary: Play – Culture. In C.D. Clark (Ed.), *Transactions at Play. Play & Culture Studies*, Volume 9. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Settersten, R.A., Jr. (2004). Age structuring and the rhythm of the life course. W: J.T. Mortimer, M.J. Shanahan (red.). *Handbook of the life course* (s. 81-98). New York: Springer Press.
- Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13-44). Poznań: Zysk i S-ka.
- Singer, J.L. (1995). Imaginative play in childhood: Precursor of subjective thought, daydreaming and adult pretending games. In: A.D. Pellegrini (Ed.). *The future of play theory* (pp. 187-220). Albany: State University of New York Press.
- Singer, D. (1999). Imaginative play and adaptive development. In: J.H. Goldstein (Ed.). *Toys, Play, and Child Development*. Cambridge University Press.
- Singer, D., Singer, J., D'Agostino, H. & DeLong, R. (2008). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Free-play Declining? *The American Journal of Play*, 1(3), 2-7.
- Slobodnikov, V.I., Isayev, E.I. (2000). *Psikhologiya razvitiya celoveka*. Moskva: Shkolnaya Pressa.
- Smykowski, B. (2000). Prymitywizm a wyższe formy zachowań. W: A.I. Brzezińska (red.). *Z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne dyskursy*, część VI) (s. 9-25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2000). Podejście rozwojowe do badania form zachowań. W: A.I. Brzezińska (red.). *Z Wygotskim w tle* (w serii: *Nieobecne dyskursy*, część VI) (s. 137-151). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Spioneck, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowe rozwoju dzieci*, Warszawa: PWN.

- Stachowski (2002). Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.). *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zys i S-ka, s. 19-40.
- Staragina, I.P. (2012). *Zagadnienie zadania dydaktycznego w rozwoju nauczania w ujęciu W.W. Dawydowa*. Niepublikowany wykład wygłoszony na seminarium „Teorie edukacji w ogniu krytyki”, DSW, Wrocław.
- Sobierańska, D. (2015). Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole? W: D. Klus-Stańska (red.). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 420-442). Kraków: Impuls.
- Strelau, J. (red.) (2005). *Psychologia. Podręcznik Akademicki*. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steen, F. (2005). The paradox of narrative thinking. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. Vol. 3,1, 87-105.
- Strelkova, L.P. (1986). Usloviya razvityi empatii pod vliyaniem hudozestvennogo proizvedeniya. In: Zaporozhets, A.V. & Neverovic, Ya.Z. (Eds.). *Razvitye sotsialnyh emotsii u deti doskolnogo vozrasta (70-99)*. Moscow: Pedagogika.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2009). Dociekania filozoficzne z dziećmi. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 547-586.
- Szymczak, J. (2015a). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(28).
- Szymczak, J. (2015b). Refleksyjność. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Raport tematyczny z badań. Rozwijanie gotowości studentów do wdrażania modelu nauczania rozwijającego według koncepcji L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo (s. 94-100).
- Szymczak, J. (2015c). (Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 181-201).
- Schwartzman, H.B. (2009). Comentario: Play – Culture. In: C.D. Clark (Ed.). *Transactions at Play. Play & Culture Studies*, Volume 9. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Śliwerski, B. (2011). Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji. W: J. Bonar, A. Buła (red.). *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls, s. 53-72.

T

- Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*, Warszawa: PWN.
- Trochimiak, B. (2010). *Model pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. Warszawa: MEN.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 180-214.

U

Uruntayeva, G.A. (2013). *Detskaya psikhologiya*. Moscow: Academiya.

W

Veresov, N. (2012). Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności. W: Forum Oświatowe, Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji pod red. Bogustawy Doroty Gołębiak i Beaty Zamorskiej, s. 141-158.

Whitebread, D. (2012). *Developmental psychology & early childhood education*. London: Sage.

Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wiśniewska, M., Szymczak, J. (2015). Trudności w realizacji założeń nauczania rozwijającego i wdrażania zadań rozwojowo-dydaktycznych. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* (s. 155-166).

Wiśniewska, M. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu: między nadmiarem a niedomiarem wsparcia. W: E. Filipiak (red.). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (163-177).

Wood, D. (1995). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 214-246.

Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Tłum. R. Pawlik, A. Kowalczak-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Woroncowa, A.B. (2010). *Organizacja uczenia się w ujęciu Fiederalnego gosudarstwiennogo obrazowatielnogo standarta naczalnego obszczego obrazowanija (obrazowatielnaja sistema D.B. Elkonina-Dawydowa)*, Moskwa.

Woroncowa, A.B. (2012). *Riski wwiedienija Fiederalnego gosudarstwiennogo obrazowatielnogo standarta w pierwych kłassach i ich wozmożna minimalizacja*. Moskwa.

Wrosch, C., Freund, A.M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, 44, 264-283.

Wrosch, C., Heckhausen, J. (2005). Being on-time or off-time: developmental deadlines for regulating one's own development. W: A.N. Perret-Clermont (red.). *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time* (s. 110-123). Gottingen: Hogrefe & Huber.

Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. PWN, Warszawa.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner. PWN, Warszawa.

Wygotski, L.S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.

Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór i tłumaczenie: Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, redaktor naukowy Edward Franus. Warszawa: PWN.

Wygodzka, G.L. (2002). *O życiu L. S. Wygotskiego*. W: Brzezińska A., Marchow M. (red.) (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Lew S. Wygotski, Poznań: Zysk i S-ka.

- Wygotski, L.S., (2000). *Kryzys siódmego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.) (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Lew S. Wygotski, tłum. T. Czub. Poznań: Zysk i S-ka.
- Vygotsky, L.S. (1966). *Igra i ee rol' v psikhiceskom razvitii rebenka*. *Voprosy psikhologii*, No 6, 62-76.
- Vygotsky, L.S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. In M. Cole (ed.). *Soviet Developmental Psychology* (76-99). New York: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Sobranie Socinenii*, Vol. 1-2. Moskva: Pedagogika.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Sobranie Socinenii*, Vol. 4. Moskva: Pedagogika.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 3. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. In: R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky reader* (338-354). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kultury. Izbrannye psikhologiceskie Trudy*. Yaroshevskii M.G. (ed.). Voronezh: MODEK.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Pedagogiceskaja Psychologija [Educational psychology]*. Moskva: Педагогика-Прогресс.
- Vygotsky, L.S. (1997). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Vol. 4. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (2003). *Psychologia razvitiya rieblionka [Psychology of child development]*. Moskva: ЭКМО.
- Vygotsky, L.S. (2005). Appendix. From the notes of L.S. Vygotsky for lectures on the psychology of preschool children. *Journal of Russian and East European Psychology* 43, 2, 90-97.

Z

- Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Zak, A. (1989). *Rozwój myślenia teoretycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Tłum. A. Ciechanowicz. Warszawa: WSiP.
- Zaporozhets, A.V. (1986). *Izbrannye psikhologiceskie trudy*. Tom 1 [Collected Psychological Works, Vol. 1]. Moscow: Pedagogika.
- Zaporozhets, A.V. (2002). Towards the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40, 2, 45-66.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *Amer. Educ. Res. J.* 41(1), 166-183.
- Zinchenko, V.P. (1996). *Ot klassiceskoi k organiceskoi psikhologii [From classical to organic psychology]* *Voprosy psikhologii* 5, 7-20.
- Zuckerman, G.A. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* 45(3), 38-64.
- Zukerman, G., *The learning Activity In the First Years of Schooling: The Developmental Path Toward Reflection*. W: A. Kozulin, V. Gindis, S.M. Miller (red.). *Science Teaching Children's Imaginative Play: A Visit to Wonderland*. Westport, CT: Praeger Publishers. learning. *Cultural-historical Psychology*, 4(4), 2-11.



ISBN 978-83-942784-5-8



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Akademickie
Centrum Kreatywności

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
ROZWOJU REGIONALNEGO



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007-2013